

repositorio abierto de propósito general
desarrollado bajo el programa europeo
OpenAIRE y operado por CERN



Semantic Scholar



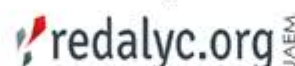
Sistema Regional de Información en
Línea para Revistas Científicas de
América Latina, el Caribe, España y
Portugal



Bibliografía Latinoamericana



Red de Revistas Científicas de
América Latina y el Caribe, España y
Portugal



DOAJ:
Directory of Open Access Journals



Literatura Latinoamericana y del Caribe
en Ciencias de la Salud



BASE:
Bielefeld Academic Search Engine



Matriz de Información para el
Análisis de Revistas



European Reference Index for the
Humanities and Social Sciences



Deycrit-SUR Repositorio, Directorio de
Revistas Descoloniales y de Pensamiento
Crítico de nuestro Sur



Google Scholar



hemeroteca de artículos científicos
hispanos en Internet



Root Society for Indexing and Impact
Factor Service



LatinREV:
Red Latinoamericana de Revistas



Red Construyendo Paz Latinoamericana



Asociación Latinoamericana de
Sociología



Actualidad Iberoamericana,
Índice Internacional de
Revistas, Chile.



Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

ISSN: 2500-8870

DOI: 10.35600

copalarevista@gmail.com

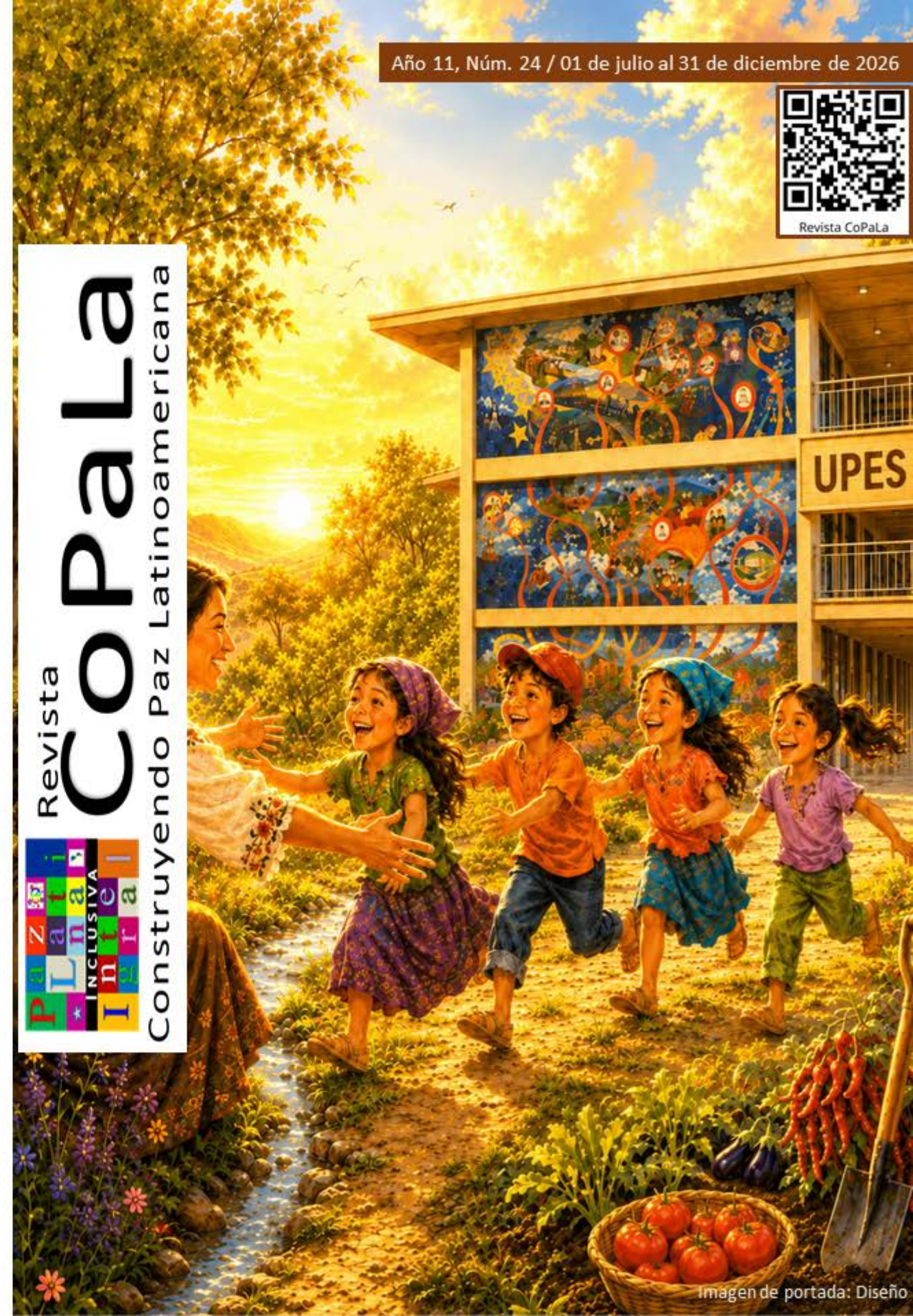
Reserva de derechos al uso exclusivo Indautor
núm. 04-2016-022416333800-203



Revista CoPaLa

Revista CoPaLa

Construyendo Paz Latinoamericana



Información de la Revista



Propiedad y gestión

Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

ISSN 2500-8870 (En línea)

Género: Publicación seriada de investigaciones científicas y académicas, con periodicidad semestral.

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número:

04-2016-022416333800-203

Reserva de derechos al uso exclusivo Indautor núm. 04-2016-022416333800-203

Revista CoPaLa es coordinada por su Director y Editor Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero.

Revista CoPaLa adhiere al primer acuerdo editorial de Deycrit-Sur y a las políticas Open Access.

Revista CoPaLa. Construcción de Paz Latinoamericana, está bajo una licencia:

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International

(CC BY-NC-SA 4.0)



Director: Eduardo Andrés Sandoval Forero

Dirección electrónica: copalarevista@gmail.com

Bogotá, Colombia

Imagen de portada: Generada con IA

Editor invitado del No. 24

Dr. Ernesto Guerra García

Profesor-Investigador

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

Consejo Asesor Internacional

Jorge Alonso Sánchez

Doctor en Antropología Social -CIESAS Occidente
Profesor Investigador Nacional Emérito CONACyT (México)

Fernando Matamoros Ponce

Docotoró en l' École des Hautes Études en Sciences Sociales
(EHESS), París, Francia. Profesor de la Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla. (México)

Vicent Martínez Guzmán ⁺

Doctor en Filosofía
Director Honorífico de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la
Paz. Universitat Jaume I de Castellón (España)

Tiziano Telleschi

Doctor en Sociología
Centro de Investigaciones para la Paz. Universidad de Pisa (Italia)

Ernesto Guerra García

Doctor en Educación
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (México)

Rudis Yilmar Flores Hernández

Doctor en Ciencias Sociales
Director de la Revista Conjeturas Sociológicas
Profesor Investigador de la Universidad de El Salvador (El Salvador)

Eduard Vinyamata Camp

Doctor en Ciencias Sociales
Dirección del Máster en Conflictología, Universidad Abierta de Catalunya
Director del Campus por la Paz (España)

Daniel Alberto Oviedo Sotelo

Doctor en Humanidades
Docente en posgrado, Instituto Nacional de Educación Superior,
Asunción (Paraguay)

Manuel Fernando Montiel Tiscareño

Doctor en Estudios Humanísticos
Coordinador para América Latina de Transcend: A peace and development
network (México).

Beleni Saléte Grando

Pós-Doutora em Antropologia Social
Docente en Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação
Física. Pesquisadora do CBCE - GTT Corpo e Cultura (Brasil)

Mario Nicolás López Martínez

Doctor en Historia Contemporánea.
Investigador y Docente en el Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad
de Granada (España)

Sofia Herrero Rico

Doctora en Educación para la Paz
Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz Universitat
Jaume I, Castellón (España)

Luis Eduardo Primero Rivas

Doctor en Filosofía
Coordinador del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva
Epistemología (SPINE)- Profesor-Investigador de la Universidad
Pedagógica Nacional de México (México)

Fanny Tania Añaños Bedriñana

Doctora en Pedagogía
Investigador y Docente en el Instituto de la Paz y los Conflictos.
Universidad de Granada (España)

Alexis Romero Salazar

Doctor en Sociología
Director de la revista Espacio Abierto
Docente investigador de la Universidad del Zulia (Venezuela)

Consejo Editorial Interno

Claudia Yolima Devia Acosta

Doctora en Geografía
Docente en Educación Superior. Acompañamiento a población firmantes y
víctimas del conflicto armado en el departamento del Huila.
Universidad Surcolombiana(Colombia)

Víctor Manuel Negrete Barrera

Investigador social y periodista. Director Centro de Estudios Sociales y
Políticos de la Universidad del Sinú y de la Fundación del Sinú (Colombia)

Gloria Bonilla Vélez

Doctora en Estudios de Género
Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad
de Cartagena (Colombia)

María Teresa Reyes Ruíz

Doctora en Educación
Secretaría de Educación Pública (México)

Fabiola Hernández Aguirre

Doctora en Pedagogía
Coordinadora del Departamento de Posgrado de la Escuela Normal de
Ecatepec (México)

Lorena Patricia Salazar Bahena

Estudios de Doctorado en Ciencias Sociales
Universidad Autónoma Metropolitana (México)

Comité Técnico

Diagramadora

Lic. María Guadalupe Escalona Ramírez

Filóloga

Dra. María del Pilar Torres Anguiano

Diseñador

Lic. Alexis Osvaldo Sandoval Mota

Traductor

Lic. Alexis Osvaldo Sandoval Mota

Programador / Soporte técnico (Plataformas OJS/ORCID/DOI)

Luis Eduardo Martínez Salazar

Artículos

Presentación

El uso de dispositivos móviles en educación preescolar. Un estudio desde la Fenomenología

The use of mobile devices in preschool education. A study from a phenomenological perspective

Guadalupe Minerva Quiñones Montero & Francisco Ricardo Ramírez Lugo

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0443](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0443)

Modelos y estrategias en la práctica de la asesoría técnica pedagógica en educación preescolar: Un estudio de caso en Culiacán

Models and strategies in the practice of pedagogical technical advisory services in preschool: A Case study in Culiacan

Silvia Medina Rodríguez, Juan José Ramírez Gámez & Lidia Marsella Quintero Rodríguez

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0445](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0445)

Motivación por aprender desde una perspectiva ecológica: estudio de las interacciones personales, familiares y escolares

Motivation to learn from an ecological perspective: a study of personal, family, and school interactions.

Linda María Amador Rodríguez, Virginia Mirella Zatarain Avendaño & Héctor Manuel Jacobo García

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0442](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0442)

Investigación acción participativa como metodología en comunidades profesionales de aprendizaje de primaria: Un estudio de caso

Participatory action research as a methodology in primary school professional learning communities: A case study

José Rosario Bojórquez Ruiz & María Soledad Angulo Aguilazocho

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0447](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0447)

Barreras para el aprendizaje en educación secundaria: un análisis conceptual

Barriers to learning in secondary education: A conceptual study

Mirsha Erendida Gutiérrez Camacho & Irma Isabel Salazar Mastache

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0438](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0438)

La Nomofobia en alumnos de tercer año de secundaria, un acercamiento desde la etnografía escolar

Nomophobia among ninth-grade students: An approach based on school ethnography

Beatriz Dalila Cervantes López & Alejandro García García

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0412](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0412)



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una Licencia: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Año 11, No.24 / 01 julio-31 diciembre 2026.

ISSN (en línea): 2500-8870 | DOI: 10.35600

Enseñanza del inglés desde la mirada estudiantil: Representaciones sociales en una secundaria rural de Sinaloa

English from the students perspective: Social representations in a rural secondary school in Sinaloa

Romina Martínez Zavala & Olia Acuña Maldonado

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0424](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0424)

Experiencia de estudiantes de bachillerato en tiempos de violencia en Sinaloa

High school students' experience in times of violence in Sinaloa

Perla Jaxive Coria López & Kristian Armando Pineda Castillo

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0423](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0423)

Estrategias de enseñanza-aprendizaje para mejorar la competencia oral en el idioma inglés en estudiantes de educación media superior

Teaching and learning strategies to improve high school students oral proficiency in English

Alma Rosa Sandoval Gálvez & Elvira Martínez Salomón

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0444](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0444)

Currículo oculto y racionalidad neoliberal en la conciencia ambiental de futuros ingenieros civiles

Hidden curriculum and neoliberal rationality in the environmental awareness of future civil engineers

Dorrie Samantha Reyes-López, Omar Guerra-Meza & Lennin Issac Garrido-Palazuelos

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0439](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0439)

Acciones antropogénicas y sostenibilidad en el contexto universitario: un análisis de estudio de caso embebido

Anthropogenic actions and sustainability in the university context: An embedded case study analysis

Zulema Berenice Sotelo Barraza & José Cristóbal Solís Pollorena

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0436](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0436)

Deserción universitaria en ingeniería: voces de exalumnos desde la fenomenología descriptiva

University dropout in engineering: voices of former students from descriptive phenomenology

Rita Berenice Verduzco Acosta, Rita Isela Domínguez Domínguez & María Luisa Pereira Hernández

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0440](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0440)

Educación para el emprendedurismo sociointercultural en la carrera de contaduría de la Universidad Autónoma Indígena de México

Education for socio-intercultural entrepreneurship in the accounting program at an intercultural university

Osvaldo de Jesús Vega Sandoval & José Guadalupe Vargas Hernández

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0441](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0441)

La pedagogía "civilizatoria" de la colonia norteamericana de Topolobampo

The "civilizing" pedagogy of the North american colony of Topolobampo

Héctor Ricardo Hernández Quiroz & Ernesto Guerra García

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0446](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0446)



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una Licencia: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Año 11, No.24 /01 julio-31 diciembre 2026.

ISSN (en línea): 2500-8870 | DOI: 10.35600

Leer, narrar y escribir en la niñez. La voluntad de pensar desde el espíritu libre

Reading, Narrating, and Writing in Childhood. The Will to Think from the Free Spirit

Emilio García Martínez & Enrique Mejía Reyes

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0393](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0393)

A comparative study on the school coexistence attention route implemented through poetry

Un estudio comparado sobre la ruta de atención a la convivencia escolar implementada con poesía

Tany Giselle Fernández Guayana & Paulo César Delgado Ordóñez

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0413](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0413)

Inclusión e interculturalidad: análisis crítico de desigualdades escolares y propuestas hacia una educación equitativa

Inclusion and interculturality: critical analysis of school inequalities and proposals toward equitable education practices

Juan Esteban Quiñones Idárraga, Leidy Paola Sánchez & Beatriz Caicedo Guevara

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0417](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0417)

Cuidado de la vida y trabajo con el cuerpo en la epistemología y ética decoloniales

Care of life and work with the body in decolonial epistemology and ethics

Carlos Geovanni Varela Vega

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0393](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0393)

Política exterior como política interior. Solución pacífica de conflictos socioambientales en el noroeste de México

Foreign Policy as Domestic Policy: Peaceful Resolution of Socio-Environmental Conflicts in Northwest Mexico

Enrique Francisco Pasillas Pineda

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0398](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0398)

Bitácora etnográfica de la violencia: el caso de los estudiantes de una secundaria en Huicorachi, Urique, Chihuahua

Ethnographic log of violence: the case of the students of a secondary school in Huicorachi, Urique, Chihuahua

Martín Ronquillo Arvizu

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0420](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0420)

Sustentabilidad Otra: una perspectiva epistémica emancipadora desde el Sur Global

Another Sustainability: An Emancipatory Epistemic Perspective from the Global South

Eduardo Andrés Sandoval Forero, Marcos Israel Campos López & Oscar Armando Piñón Avilés

DOI: [10.35600/25008870.2026.24.0448](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0448)



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una Licencia: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Año 11, No.24 / 01 julio-31 diciembre 2026.

ISSN (en línea): 2500-8870 | DOI: 10.35600

Reseñas

Paz en Movimiento: Narrativas educativas (2026)

Alfonso Luna Martínez (Coordinador)

ISBN 978-607-26830-3-7

Editorial Construyendo Paz Latinoamericana

Reseña por: **Jair Alejandro Vilchis Jardón**

Resistencias indígenas en Abya Yala: experiencias contemporáneas (2025)

Leyva A., Varela A., Villagrán C.A., Guerra E. & Santillán V.M.. (Coordinadores)

ISBN 978-9942-46-105-6

Editorial Ediciones Abya-Yala.

Reseña por: **Belem Abigail Guerra Meza**



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una Licencia: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Año 11, No.24 / 01 julio-31 diciembre 2026.

ISSN (en línea): 2500-8870 | DOI: 10.35600

Presentación CoPaLa No. 24

*Ernesto Guerra García**Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México* <https://ror.org/0308qj720>

ernesto.guerra@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-6966-8071>*María Luisa Pereira Hernández**Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México* <https://ror.org/0308qj720>

marialuisa.pereira@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-4748-5397>

Acceso abierto diamante

Este número de la revista CoPaLa se presenta como parte del convenio de colaboración con la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) en el que se exponen artículos producto de investigaciones para obtener el grado de Doctor en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente. Este es el resultado de un esfuerzo compartido de funcionarios de la universidad con el invaluable apoyo de los directivos de la revista, el cual ha sido literalmente extraordinario. La guía y la enseñanza de la Dra. Irma Salazar Mastache y del Dr. Eduardo Sandoval Forero han sido significativas en la formación de los doctorandos que han participado. Es difícil romper con el hábito docente para adquirir el de investigador; la prueba de fuego es la redacción de artículos con carácter científico, pues corresponde a una estructura mental disímil a la que los maestros están acostumbrados. Desde luego, se encuentran contribuciones que han sido consideradas fuera de este marco y que fortalecen este número de la revista.

Los artículos generados por los doctorandos de UPES se han clasificado por nivel educativo, desde preescolar hasta el nivel superior. Se presentan en el contexto de las localidades del Estado de Sinaloa, principalmente en los municipios de Culiacán y Los Mochis. La perspectiva es siempre crítica e innovadora. En cada nivel, la distribución de artículos presenta una gran dispersión de intereses investigativos; sin embargo, es notoria la preocupación en la educación superior por la conciencia ambiental, la deserción y el emprendedurismo.

En educación preescolar se presentan dos trabajos que corresponden a dos aspectos diferentes. En el primero, Guadalupe Minerva Quiñones Montero y Francisco Ricardo Ramírez Lugo observan cómo la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación inicial representa uno de los desafíos pedagógicos más significativos del siglo XXI. Esta investigación abordó la contradicción observada en el nivel preescolar, donde la disponibilidad de infraestructura tecnológica contrasta con su desuso por parte del profesorado; los autores encontraron que la resistencia y el "miedo técnico" docente actúan como fenómenos que pueden obstruir el desarrollo de los infantes ante el nuevo contexto tecnológico. En el segundo Silvia Medina Rodríguez, Juan José Ramírez Gámez y Lidia Marsella Quintero Rodríguez analizan la Asesoría Técnica Pedagógica (ATP) en un estudio de caso de educación preescolar en Culiacán, Sinaloa; los autores consideran que esta labor se construye desde la experiencia empírica y bajo una lógica de cumplimiento

administrativo, lo que limita su potencial transformador, pues predomina un enfoque de desarrollo profesional de corte remedial e instrumental sumado a un modelo de asesoramiento interventor desvinculado de los referentes teóricos y marcos normativos.

Sobre la educación primaria se presentan dos artículos que corresponden a dos de los muchos aspectos por investigar; en el primero Linda María Amador Rodríguez, Virginia Mirella Zatarain Avendaño y Héctor Manuel Jacobo García analizan la motivación para el aprendizaje en estudiantes de educación básica en una escuela de Culiacán, Sinaloa, desde un enfoque ecológico, considerando la interacción entre los factores personales, familiares y escolares que la originan. Los autores en sus resultados concuerdan que en el ámbito personal, la motivación se configura como un sistema dinámico donde las metas y expectativas individuales se nutren del contexto inmediato; la escuela actúa como un ecosistema emocional y el acompañamiento cotidiano y la comunicación en el entorno familiar resultan esenciales para reforzar el entusiasmo. El segundo artículo, escrito por José Rosario Bojórquez Ruiz y María Soledad Angulo Aguilazoch, tuvo como objetivo describir las implicaciones de la Investigación-Acción Participativa (IAP) como metodología dentro de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Los resultados demostraron que la IAP ofrece un marco metodológico sólido para abordar problemas pedagógicos, fortalecer el sentido de comunidad y promover un liderazgo distribuido.

Para el nivel de secundaria, en el primer artículo Mirsha Erendida Gutiérrez Camacho e Irma Isabel Salazar Mastache analizan el concepto de barreras para el aprendizaje en la educación secundaria con el fin de contribuir a su clarificación y resignificación pedagógica. El problema de investigación radicó en la persistencia de una comprensión reduccionista del término; las autoras encuentran que este concepto se manifiesta en prácticas pedagógicas homogéneas, rigidez curricular, limitaciones institucionales y creencias socioculturales que condicionan la participación. Concluyen que el concepto debe entenderse como una construcción relacional y situada, lo que puede ampliar su potencial analítico en el campo de la educación inclusiva. En otro de los trabajos Beatriz Dalila Cervantes López y Alejandro García García analizan la nomofobia en estudiantes para comprender sus efectos escolares y socioemocionales, esto se hizo tras observar síntomas de ansiedad en alumnos debido a la restricción de sus teléfonos en una secundaria en Los Mochis, Sinaloa. Los resultados demuestran una fuerte dependencia y angustia ante la falta del dispositivo; asimismo, se destaca el papel del móvil en la construcción de la identidad juvenil. En el último de los artículos de secundaria Romina Martínez Zavala y Olia Acuña Maldonado analizan las representaciones sociales que estudiantes de primer grado de una secundaria rural del norte de Sinaloa construyen sobre el inglés como disciplina escolar; los autores identifican una postura ambivalente hacia el idioma: por un lado, los estudiantes reconocen su importancia para el futuro académico y laboral; por el otro, perciben al inglés como una lengua ajena a la cotidianidad, asociada principalmente a la evaluación y la dificultad. Los resultados evidencian cómo el entorno rural y la escasa presencia social del idioma favorecen la construcción de significados estrictamente escolares.

En el contexto del bachillerato Perla Jaxive Coria López y Kristian Armando Pineda Castillo presenta un trabajo donde se describe la experiencia educativa de estudiantes en Sinaloa, México, dentro de un contexto marcado por la narcoviolencia que vulnera la seguridad, altera el ritmo académico y afecta la dimensión socioemocional del alumnado, al tiempo que permite visibilizar estrategias de resiliencia y esperanza para sostener la continuidad educativa. De esta forma la violencia reconfigura la manera en que los jóvenes habitan las aulas, construyen sus vínculos y proyectan su futuro. En otro artículo Alma Rosa Sandoval Gálvez y Elvira Martínez Salomón analizan las estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo de la competencia oral en inglés en estudiantes del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 68 (CETis 68), en Los Mochis, Sinaloa, México. Los autores encuentran que las estrategias basadas en tareas comunicativas, el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación formativa fortalecen la confianza y la producción oral de los estudiantes.

En el ámbito de la educación superior, Dorrie Samantha Reyes-López, Lenin I Garrido-Palazuelos y Omar Guerra-Meza presentan un estudio que analiza la conciencia ambiental de estudiantes de los últimos semestres

de Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma de Sinaloa en Los Mochis; desde una perspectiva crítica se observó que la preocupación ambiental del estudiantado no está ausente pero se condiciona por las jerarquías laborales, la rentabilidad, la rapidez de ejecución y la adaptación a las exigencias del mercado. Los testimonios muestran que, si bien la sustentabilidad es reconocida como deseable en el plano discursivo, ocupa una posición secundaria cuando entra en tensión con criterios técnico-productivos considerados más viables o realistas. Las Instituciones de Educación Superior (IES) ejercen un impacto ambiental considerable en su funcionamiento cotidiano; sin embargo, frecuentemente existe una brecha entre sus principios de sostenibilidad declarados y sus prácticas operativas. En otro de los estudios realizados en este nivel, Zulema Berenice Sotelo Barraza y José Cristóbal Solís Polloreña analizan esta realidad mediante el examen de las acciones antropogénicas en el ámbito universitario, y proponen el estudio de caso embebido como la estrategia metodológica idónea para captar su complejidad interna. Los autores muestran que a pesar de que las IES presentan un marco estratégico bien definido, se observa una implementación fragmentada y desigual, caracterizada por la desconexión presupuestal y la ausencia de métricas operativas locales.

Otro de los artículos en el ámbito superior es el estudio de Rita Berenice Verduzco Acosta, Rita Isela Domínguez Domínguez y María Luisa Pereira Hernández que explora los significados y las experiencias vividas por exestudiantes de ingeniería que abandonaron sus carreras en el contexto regional de Sinaloa. Al adoptar un método fenomenológico husserliano se captó la esencia de sus relatos. Los hallazgos muestran que el abandono escolar no es un hecho aislado, sino un proceso multidimensional marcado por crisis de identidad profesional, vulnerabilidad económica, la influencia de los roles de género y un sentimiento de invisibilidad frente a la rigidez institucional. En un último artículo de este nivel Osvaldo de Jesús Vega Sandoval y José Guadalupe Vargas Hernández presenta la carrera de Contaduría de la Unidad Los Mochis de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), donde se promueve la educación emprendedora; sin embargo, debido a su carácter intercultural, esta se encuentra en la disyuntiva de seguir los preceptos tradicionales de las ciencias económico-administrativas —de corte individualista y capitalista— o adoptar las nuevas tendencias humanistas que reconocen la diversidad cultural. El estudio constata la coexistencia de dos visiones en tensión: el enfoque orientado al éxito económico y la eficiencia técnica, y el colectivista-humanista basado en la solidaridad y el trabajo en equipo. Esta realidad motivó la construcción de una propuesta que rescatan los autores de educación para el emprendimiento sociointercultural.

Al finalizar la lista de artículos de la UPES se encuentra un estudio socio-histórico de gran interés en la cultura Sinaloense, se trata de una investigación realizada por Héctor Ricardo Hernández Quiroz y Ernesto Guerra García sobre el asentamiento de la colonia norteamericana que persiguió una utopía socialista en Topolobampo a finales del siglo XIX. Este trabajo analiza las estrategias educativas desarrolladas por los colonos. Específicamente, se examinan los componentes de una pedagogía que ellos pretendían que fuera “civilizatoria”, la cual estuvo configurada por las ideas en la organización socioeconómica del socialismo utópico, el familisterio y la vida comunitaria igualitaria. Asimismo, se incluían propuestas de un feminismo de avanzada, el impulso a la educación básica, la producción editorial y una educación intercultural ligada a las interrelaciones de los colonos norteamericanos con la población mexicana y el pueblo yoreme-mayo; todo esto impactó definitivamente en el norte del estado de Sinaloa.

De los artículos que se enviaron fuera de las contribuciones de la UPES se encuentra, siguiendo la línea educativa, el de Emilio García Martínez quien realizó una investigación analítica plurigenealógica interpretativa, interpelada por la afirmación de una niñez abierta a un nuevo despliegue que trascienda el horizonte de la totalidad absoluta. El objetivo de los autores es generar una propuesta para interpretar el sentido reconstruido por la infancia respecto al acto de leer, narrar y escribir en la educación primaria; la fundan en un mapa categorial de la filosofía de la liberación y revelar la emergencia de una literatura oral que brote de la voluntad de pensar desde un espíritu libre y del compartir comunitario del vivir cotidiano en el mundo. En la misma línea se encuentra el trabajo de Tany-Giselle Fernández-Guayana y Paulo César Delgado Ordóñez orientado al diseño de poesía como recurso para la prevención y atención del acoso escolar. El análisis

de los datos permitió interpretar las percepciones y vivencias del alumnado en torno al acoso escolar, proceso que decantó en la creación conjunta de un poemario. Los resultados demuestran que la poesía se constituye en un potente dispositivo pedagógico para comprender, mediar y resolver conflictos escolares.

Posteriormente se encuentra el artículo de Juan Esteban Quiñones Idárraga, Leidy Paola Sánchez y Beatriz Caicedo Guevara bajo el título "Inclusión e interculturalidad: desigualdades en la escuela", donde se exploraron las disparidades en el sistema educativo colombiano para promover la equidad y el reconocimiento de la diversidad. El estudio identificó las barreras que limitan a estudiantes de diversos orígenes culturales y socioeconómicos, y planteó propuestas para una educación inclusiva. En particular, se examinaron el acceso a recursos formativos, la justicia curricular y las dinámicas de aula.

Algunos artículos se enmarcan en estudios para la paz, la violencia y la sustentabilidad.

El primero escrito por Carlos Geovanni Varela Vega trata una reflexión sobre los factores implicados en la generación del conocimiento desde la crítica a la ciencia positivista, que ha dejado de considerarse la vía exclusiva para alcanzar verdades universales. Para ello, se sitúa en la discusión académica, en primer lugar, la vida como principio ético del quehacer científico y como categoría "viviente"; en segundo lugar, y en consonancia con el trabajo de López Ramos, el cuerpo humano como un espacio habitado en constante interrelación con su entorno, concibiendo lo corporal como un proceso de construcción permanente. Este horizonte plantea la necesidad de replantear la visión del ser humano, sus prácticas, concepciones y formas de vida. Otro artículo escrito por Enrique Pasillas Pineda trata de explorar el potencial de ciertos principios de la política exterior de México como base y anclaje de una política interior orientada a la construcción de una cultura de paz. Concebida como una política de Estado, esta propuesta busca facilitar la gestión pacífica de los conflictos socioambientales en el territorio. Los resultados apuntan a que, si bien la extensión y profundización de las disputas en la región constituyen un reto social, también abren la posibilidad de construir instituciones basadas en la no violencia.

En otro trabajo Martín Ronquillo Arvizu analiza los contextos de violencia que afectan a los estudiantes de la secundaria "José Alberto Llaguno A. C.", ubicada en Huicorachi, Urique, dentro de la Sierra Tarahumara, Chihuahua. Partiendo de que la violencia social deriva de la desigualdad estructural, se empleó el método del caso extendido propuesto por Van Velsen, lo que permitió describir y registrar, a modo de bitácora etnográfica, una serie de acontecimientos particulares ocurridos entre 2011 y 2012. El estudio se fundamenta en los posicionamientos teóricos de Harris (etnografía de la violencia), Clastres (análisis de la guerra y la violencia) y Butler (marcos de guerra vinculados a la precariedad). Se devela cómo el Estado y los medios de comunicación exponen públicamente ciertos homicidios, evidenciando que existen vidas y muertes que se consideran más valiosas que otras.

Finalmente se encuentra el artículo de Eduardo Andrés Sandoval Forero, Marcos Israel Campos López y Oscar Armando Piñón Avilés en el que proponen una reorganización teórico-epistémica de la categoría "Sustentabilidad Otra" como alternativa crítica frente al modelo de desarrollo sustentable hegemónico. El estudio parte del reconocimiento de una crisis de sentido en la sustentabilidad, derivada de su apropiación por discursos institucionales y neoliberales que perpetúan la centralidad del crecimiento económico, la racionalidad técnico-instrumental y la mercantilización de la naturaleza. Los autores articulan aportes de la ecología política latinoamericana, el pensamiento ambiental crítico y las epistemologías del Sur. El aporte central se concentra en cuatro principios constitutivos de su propuesta: la bioculturalidad como ontología relacional; la autonomía territorial y construcción de poder social; el diálogo de saberes y descolonización epistémica; y la justicia socioecológica unida a la desmercantilización de la naturaleza.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660023>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Ernesto Guerra García, María Luisa Pereira Hernández
Presentación CoPaLa No. 24

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0001>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

El uso de dispositivos móviles en educación preescolar. Un estudio desde la fenomenología

The use of mobile devices in preschool education. A study from a phenomenological perspective

Guadalupe Minerva Quiñones Montero

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

gmqm_02@outlook.com

 <https://orcid.org/0009-0008-6239-9113>

Francisco Ricardo Ramirez Lugo

Universidad Autónoma Indígena de México, México

 <https://ror.org/0308qj720>

ricardoramirez@uaim.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4542-060X>

Recepción: 28 Diciembre 2025

Aprobación: 30 Abril 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación inicial representa uno de los desafíos pedagógicos más significativos del siglo XXI. La investigación presentada abordó el problema derivado de la contradicción observada en educación preescolar, donde la existencia de una infraestructura tecnológica contrasta con su desuso por parte del profesorado. El objetivo general propuesto fue explicar el uso de las TIC's como herramienta de aprendizaje desde la fenomenología. Los objetivos específicos fueron identificar el dominio técnico, las metodologías docentes y las estrategias didácticas utilizadas en el aula, así como la influencia de la formación continua en esta área educativa. El supuesto hipotético asumió que a mayor dominio técnico y uso de estrategias situadas, se genera un incremento proporcional en el aprendizaje significativo. Se empleó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico y etnográfico. Las técnicas de investigación incluyeron entrevistas semiestructuradas, observación participante y cuestionarios digitales. Un hallazgo reveló que la resistencia y el miedo técnico de los docentes actúan como fenómenos obstructores que invalidan la infraestructura disponible. Se concluye que es imperativo un cambio de paradigma hacia el socio constructivismo y una formación docente situada para transformar la asignatura pendiente de la tecnología en una realidad pedagógica.

Palabras clave: Aprendizaje, educación preescolar, fenomenología, tecnología.

Abstract

The integration of Information and Communication Technologies (ICTs) into early childhood education represents one of the most significant pedagogical challenges of the 21st century. This research addresses the problem arising from the contradiction

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

observed in preschool education, where the existence of a technological infrastructure contrasts sharply with its underutilization by teachers. The overall objective was to explain the use of ICTs as a learning tool from a phenomenological perspective. The specific objectives were to identify the technical proficiency, teaching methodologies, and didactic strategies used in the classroom, as well as the influence of continuing professional development in this educational area.

The hypothetical scenario assumed that greater technical mastery and use of situated learning strategies would lead to a proportional increase in meaningful learning. A qualitative approach with a phenomenological and ethnographic design was employed. Research techniques included semi-structured interviews, participant observation, and digital questionnaires. One finding revealed that teachers' resistance and technical fear act as obstructive phenomena that invalidate the available infrastructure. The study concludes that a paradigm shift toward socio-constructivism and situated teacher training is imperative to transform the unresolved issue of technology into a pedagogical reality.

Keywords: Learning, preschool education, phenomenology, technology.

Introducción

La innovación tecnológica en el sistema educativo mexicano ha experimentado transformaciones radicales en las últimas décadas, impulsada por la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza a las demandas de una sociedad globalizada y digital. En este escenario, la educación inicial no es una excepción; por el contrario, se erige como la base fundamental del trayecto formativo, donde la estimulación de habilidades digitales desde edades tempranas resulta determinante para la adaptabilidad futura del estudiante. No obstante, la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC en el aula de preescolar no es un proceso automático ni exento de tensiones. Como ha señalado Coll (2009), la mera presencia de dispositivos en los centros escolares no garantiza por sí misma la innovación pedagógica ni la mejora de los aprendizajes.

En la investigación que se presenta, se analizó uso de los dispositivos móviles y digitales por niños en educación preescolar desde la fenomenología; el caso de estudio se realizó en el Jardín “Profesor Rubén Rosas Solís”, ubicado en la colonia Tabachines de la ciudad de Los Mochis, Sinaloa, Mexico.

Se encontró que en la institución referida se presenta un fenómeno paradójico que requiere un análisis profundo desde la subjetividad de sus actores: a pesar de haber sido beneficiada en el año 2013 con un aula de medios completa -equipada con 20 computadoras, software de Enciclomedia, pizarrón interactivo y proyectores-, estas herramientas educativas no se utilizan por los niños. Los educadores de la institución, en su mayoría, mantienen prácticas pedagógicas tradicionales que ignoran la potencialidad del entorno digital, dejando la infraestructura en un estado de abandono funcional.

Planteamiento del problema

El problema se inscribe en un contexto mayor donde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) enfatiza que las competencias del siglo XXI requieren nuevas formas de socialización y adquisición de capital social mediadas por las TIC. En México, aunque se han realizado esfuerzos gubernamentales significativos para dotar de conectividad a las escuelas, los resultados en términos de aprovechamiento pedagógico siguen siendo modestos. La brecha digital no se limita hoy al acceso físico (hardware), sino que se ha desplazado hacia una "brecha de uso" o "brecha pedagógica", donde el docente se siente incapaz o temeroso de integrar la tecnología en su praxis cotidiana.

El uso de las TIC en el Jardín de Niños “Rubén Rosas Solís”, debe entenderse desde una perspectiva multiescalar. A nivel global, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2008) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2008), han señalado que México enfrenta desafíos considerables en la inversión y, sobre todo, en la innovación de estrategias que den sustento al crecimiento educativo digital. A pesar de programas nacionales ambiciosos como lo fueron: Enciclomedia, implementado en 2003 que integraba libros de texto gratuitos con recursos digitales interactivos y se instaló en aulas de 5° y 6° de primaria, fue considerado ambicioso por su cobertura nacional y la inversión tecnológica. Habilidades Digitales para Todos, implementado en 2009; buscaba desarrollar competencias digitales en alumnos y docentes e incluía equipamiento, conectividad y capacitación. Mi Compu.Mx implementado en 2013, consistía en entrega de laptops a estudiantes de primaria en algunos estados. Programa @prende 2.0 implementado en 2016, entregó tabletas electrónicas y capacitación a docentes. Estos programas intentaron fortalecer la cultura digital en las escuelas.

La realidad en las aulas sinaloenses muestra una infraestructura que envejece prematuramente ante el desinterés de sus operadores donde, en el caso específico del Jardín de Niños citado, la infraestructura no es el obstáculo. En el año 2013, el plantel fue equipado bajo el programa de Enciclomedia con un aula de medios que representaba la vanguardia tecnológica del momento. El inventario actual cuenta con 20 estaciones de trabajo alumnos y docentes, además de periféricos interactivos. Sin embargo, el fenómeno observado es el de la

"subutilización institucionalizada" (Figuroa, 2021.) El aula de medios se percibe como un espacio estático, un "museo de tecnología" (González, 2017) que los docentes evitan visitar. Esta falta de integración afecta el desarrollo psicomotor y cognitivo de niños de entre 3 y 5 años (Hidalgo et al., 2024). En esta etapa crítica, el uso moderado e integrado de medios informáticos puede posibilitar tareas de aprendizaje de naturaleza diversa (Santiago et al., 2013). Esta renuencia del profesorado, que hunde sus raíces en el temor a la propia impericia técnica y en la convicción de que los dispositivos digitales contaminan la esencia pedagógica de la infancia, constituye un freno crítico para la evolución de la enseñanza. Al escudarse en una supuesta protección de la identidad del preescolar frente a lo que consideran interferencias tecnológicas, se termina por perpetuar una inercia institucional que impide elevar los estándares de excelencia y pertinencia en la formación inicial. Se observó durante la investigación de campo que los educadores prefieren el retorno a lo manual y lo físico, no como un complemento, sino como una exclusión de lo digital, bajo el argumento fenomenológico de que "el niño prefiere correr y saltar". Esta dicotomía artificial ignora que la tecnología puede potenciar el movimiento y la exploración sensorial si se utiliza bajo un diseño pedagógico situado (Díaz-Barriga, 2006).

La Racionalidad Analógica frente al "Museo Tecnológico"

Este fenómeno de abandono funcional en el Jardín de Niños citado, no puede interpretarse como un simple déficit de capacitación técnica, sino como un quiebre profundo en lo que Luna (2025) define como el "dispositivo docente" frente a la Cuarta Revolución Industrial CRI. Desde una interpretación hermenéutica-analógica, la práctica de los educadores sinaloenses se encuentra atrapada en una madeja de líneas de poder y subjetividad tradicionales que colisionan con la Era Digital. El aula de medios, a pesar de su robustez física, opera como un símbolo de la resistencia institucional; es lo que Beuchot (2005) califica como una desproporción entre el saber técnico y la *phronesis* (prudencia) pedagógica. La educadora de preescolar, al percibir la tecnología como un ente extraño, se refugia en una racionalidad analógica malentendida, donde lo manual excluye lo digital en lugar de integrarlo en un diálogo proporcional que beneficie el desarrollo humano.

Competencia Digital Docente y el Compromiso Profesional Erosionado

La mayoría de las docentes manifiestan un dominio limitado, reduciendo su interacción con las TIC a "lo básico" o a la búsqueda incidental de información. Esta "asignatura pendiente" coincide con los hallazgos de Aguayo et al., (2025), donde se evidencia que el nivel de Competencia Digital Docente (CDD) en Sinaloa se mantiene en un estado inicial, condicionado por un bajo compromiso con el desarrollo profesional continuo. La paradoja en el plantel citado es que el profesorado reconoce la utilidad teórica de las herramientas, calificándolas como "novedosas" y "útiles", pero sufre de una parálisis operativa. Esta disonancia entre la actitud y la práctica se traduce en un uso puramente instrumental -comunicación vía WhatsApp- que jamás trasciende a la dimensión pedagógica necesaria para el aprendizaje significativo.

La Fenomenología del Miedo como Barrera Estructural

El núcleo del problema radica en lo que se denomina la "fenomenología del miedo técnico". La educadora experimenta el dispositivo móvil o la computadora no como un mediador, sino como un objeto disruptivo que pone en riesgo su autoridad frente al grupo. Según Vilchis (2024), esta resistencia es producto de una formación docente que ha sido históricamente reducida a la escolarización técnica neoliberal, omitiendo la construcción de una identidad docente crítica capaz de gestionar la incertidumbre de la sociedad líquida. Se descubrió que este miedo se institucionaliza a través de un discurso de "nobleza profesional" que justifica el desuso tecnológico bajo el pretexto de proteger la infancia, ignorando que los niños participantes ya habitan una cotidianidad híbrida y tecnológica fuera del aula.

Violencia Estructural y el Rezago Educativo Digital desde la perspectiva de la paz integral

El abandono del aula de medios en el contexto citado, constituye una forma de violencia estructural. Como argumenta Arcos (2022), la violencia estructural no emana únicamente de las carencias del Estado, sino de las omisiones dentro de las jerarquías educativas que impiden el pleno desarrollo del sujeto. Al negar al niño de preescolar su derecho a una alfabetización digital temprana por causa de la resistencia docente, se perpetúa el rezago educativo y se profundiza la brecha social en Sinaloa. La exclusión de lo digital en una etapa donde la estimulación es determinante para la adaptabilidad futura representa un obstáculo evitable que limita la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con el bien común.

Hacia un Cambio de Paradigma. La Formación Situada Finalmente

El planteamiento del problema afirma que la crisis en el Jardín de Niños citado es el síntoma de un modelo tradicional obsoleto que se resiste a morir. El paso hacia el socioconstructivismo digital exige que la tecnología deje de ser vista como una "carga administrativa" o un "premio" y pase a ser el eje de la construcción cooperativa del conocimiento. Se requiere, una formación situada, donde los docentes puedan "desaprender para aprender" y transformar el miedo técnico en una potencia innovadora que responda a las exigencias de la era de los datos. Sin esta reconfiguración de la subjetividad docente, cualquier inversión gubernamental en infraestructura seguirá destinada a engrosar el inventario de los "museos tecnológicos" escolares.

Justificación

El estudio realizado tuvo su justificación en la imperiosa necesidad de comprender los significados que los docentes otorgan a la tecnología. Si bien los niños nacen inmersos en una cultura digital y utilizan dispositivos en sus hogares para el entretenimiento, la escuela parece incapaz de articular ese lenguaje previo para generar aprendizajes significativos (Mendoza, 2025). Según la teoría de David Ausubel (1963), el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante relaciona la nueva información con sus conocimientos previos; en este sentido, si la cultura del niño ya es digital, la exclusión de estas herramientas en el aula genera una desconexión cognitiva que afecta la calidad educativa.

Objetivo general

Como objetivo general se planteó el análisis desde la fenomenología sobre el uso de dispositivos móviles en educación preescolar en el Jardín de Niños "Profesor Rubén Rosas Solís".

Los objetivos específicos planteados: I. Conceptualizar la fenomenología. II. Conocer el dominio técnico que los educadores poseen sobre las herramientas digitales. III. Identificar los conocimientos metodológicos que sustentan la práctica de los educadores. IV. Analizar las estrategias didácticas basadas en TIC que efectivamente se aplican en el aula. V. Constatar la relación existente entre la formación profesional continua y la disposición hacia la innovación tecnológica que tienen los educadores del Jardín de Niños "Profesor Rubén Rosas Solís", de la ciudad de Los Mochis, Sinaloa.

Hipótesis

El supuesto hipotético asumió que a mayor dominio técnico y uso de estrategias situadas, se genera un incremento proporcional en el aprendizaje significativo.

Revisión de la literatura. Estado del Arte

La investigación sobre las TIC en la educación inicial ha sido abordada desde diversos niveles, revelando una tendencia global hacia la integración, pero con obstáculos persistentes en la ejecución práctica. A nivel internacional, en Venezuela, Castro (2014) destaca que la incorporación tecnológica no es una opción, sino un llamado de la sociedad ante la necesidad de gestionar la información. En España, las investigaciones de Roig (2001) y Muñoz (2017) han demostrado que la articulación de las TIC suele centrarse en el "centro como continente" (infraestructura) y no como "contenido" (pedagogía), predominando los aspectos organizacionales sobre los didácticos. Asimismo, Para que los programas de tecnología educativa no se diluyan en meros intentos aislados o acciones puntuales sin continuidad, resulta indispensable un seguimiento permanente acompañado de una evaluación de carácter formativo. Solo así se logra que las iniciativas tecnológicas trasciendan lo anecdótico y se consoliden como procesos sostenidos en el tiempo.. En el ámbito nacional, Benítez et al., (2013) señalan que la innovación educativa en México enfrenta el desinterés y la falta de disposición de los agentes educativos, quienes a menudo desconocen las posibilidades didácticas de las herramientas. Por su parte, Rizo (2006) analiza la dimensión política y psicológica, sugiriendo que el manejo autoritario del sistema educativo genera recelo y temor a la exposición pública de la propia ignorancia técnica, lo que alimenta la resistencia al cambio. A nivel local, en Sinaloa, el Programa Sectorial de Innovación 2017-2021 que fue una iniciativa del Gobierno del Estado de Sinaloa, a través de su Secretaría del Ramo -la Secretaría de Economía o la ahora extinta Secretaría de Innovación-, reconoció la urgencia de disminuir la brecha tecnológica. No obstante, como se observa en el Jardín de Niños citado, el desafío ha pasado de la conectividad física a la capacitación del capital humano para el uso intensivo y consciente de las herramientas disponibles.

Marco Teórico. Conectivismo: El aprendizaje en la era digital

Siemens (2004) plantea que el aprendizaje es un proceso de conexión de nodos de información especializada. En el contexto de un aula de medios de preescolar, el conectivismo sugiere que la tecnología no es solo un recurso, sino un objeto de mediación que desempeña un papel central en la distribución de la identidad y la cognición. Para Siemens (2005), el conocimiento reside en las redes que establecemos, y la labor docente consiste en facilitar esas conexiones. Para una educadora de preescolar, esto implica transitar de ser la fuente única de saber a ser la curadora de un entorno digital donde el niño explora y conecta significados.

Está curaduría digital se inserta hoy en lo que Luna (2025) denomina el "dispositivo docente" frente a la Cuarta Revolución Industrial (CRI). Desde una interpretación analógica, la docencia no es solo una práctica instructiva, sino un entramado de saberes, líneas de poder y subjetividades que operan en una cotidianidad híbrida. El reto para la educadora contemporánea es superar el uso meramente instrumental de la tecnología -donde el dispositivo es un sustituto del juego tradicional- para transitar hacia una *phrónesis* (prudencia) que medie entre la saturación de datos y la formación humana integral. En la era de la inteligencia artificial y los algoritmos, el conectivismo en preescolar debe ser guiado por una racionalidad analógica que permita al niño no solo conectar información, sino construir significados éticos en una sociedad que avanza aceleradamente hacia la era de los datos.

Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida

Díaz Barriga (2006) argumenta que la educación debe ocurrir en contextos reales. El enfoque de la enseñanza situada propone que los alumnos deben apropiarse de aprendizajes mediante proyectos reales y resolución de problemas. En preescolar, esto significa que las TIC no deben usarse de forma aislada, sino integradas en "prácticas auténticas". Díaz Barriga (2006) enfatiza la "evaluación auténtica", donde se mide lo que el alumno "hace" con la tecnología -a través de portafolios digitales o rúbricas de desempeño- y no solo lo que dice saber.

La implementación de la enseñanza situada en el Jardín de Niños señalado revela una contradicción crítica: mientras los niños nacen inmersos en una cultura digital doméstica, la escuela a menudo ignora este lenguaje previo, provocando una desconexión cognitiva. Esta exclusión tecnológica puede interpretarse, desde la perspectiva de la paz integral de Arcos (2022), como una manifestación de violencia estructural. Al negar el uso pedagógico de los dispositivos móviles en el aula, se priva al estudiante de una alfabetización digital temprana, profundizando el rezago educativo en regiones con altos índices de marginación como Sinaloa. La enseñanza situada exige, por tanto, que la tecnología potencie el movimiento y la exploración sensorial mediante un diseño pedagógico que vincule la infraestructura del aula de medios con la vida cotidiana del alumno.

Formación Permanente: Un proceso continuo

Imbernón (1989) sostiene que no se puede mejorar la enseñanza sin asegurar la actualización constante de los docentes. Imbernón (1989) hace una distinción crucial entre el "profesor novel" y el "experimentado". El docente novel suele incorporarse con mayor bagaje tecnológico, pero rápidamente se mimetiza con las prácticas tradicionalistas de sus compañeros veteranos para evitar el conflicto. La formación permanente no debe ser burocratizada, sino apoyada en la reflexión sobre la propia práctica. Para los docentes del estado de Sinaloa, esto implica una formación que no sea solo técnica (saber encender la computadora), sino pedagógica (saber qué hacer con ella). Está "fenomenología del miedo" actúa como un fenómeno obstructor que convierte las aulas de medios en "museos de tecnología". Para superar esta crisis, la formación no debe basarse en cursos estandarizados, sino en una formación situada que atienda las realidades específicas de cada plantel, promoviendo el "desaprender para aprender".

El Docente del Siglo XXI y la Sociedad Líquida

Rico-Gómez y Ponce (2022) analizan el rol docente frente a la "sociedad líquida" descrita por Bauman. En este entorno cambiante, el docente debe ser un guía o facilitador. El reto es potenciar un aprendizaje activo donde el alumnado construya conocimiento involucrándose emocional y cognitivamente. El docente de hoy debe poseer una actitud analítica y crítica, asumiendo que su formación nunca termina. En la sociedad líquida, el docente se enfrenta a una reconfiguración microfísica del poder. El empoderamiento de los "nativos digitales" genera una tensión en la autoridad docente tradicional, quien a menudo se siente amenazada por la obsolescencia. Como advierte Vilchis (2024), pensar la docencia de forma analógica exige superar la visión neoliberal que reduce la educación a una mera escolarización técnica. El docente del siglo XXI debe ser un formador crítico capaz de gestionar los riesgos de la era digital como los sesgos algorítmicos y la manipulación de datos mientras fomenta una ciudadanía creativa y colaborativa desde la primera infancia.

Definición de Fenomenología. La Fenomenología como lente interpretativa del quehacer educativo

Para comprender la integración de las herramientas digitales en el nivel inicial, la investigación se fundamentó en la fenomenología, asumiéndola como la perspectiva interpretativa de la "experiencia vivida" (vivencia) de los actores educativos. Siguiendo los principios de Merleau-Ponty (1993), este enfoque permite trascender el dato estadístico sobre el uso de equipos para profundizar en la red de significados, miedos y percepciones que los educadores construyen en su cotidianidad. En este marco, el "no uso" de la tecnología deja de ser una omisión técnica para convertirse en un fenómeno cargado de significación, reflejando una identidad docente que se percibe amenazada por la obsolescencia frente a las demandas de la era digital.

Bases Teóricas: Conectivismo y Aprendizaje Significativo

La realidad del niño contemporáneo está marcada por una inmersión natural en la cultura digital doméstica. Desde la teoría del Conectivismo, propuesta por Siemens (2005), el aprendizaje se entiende como un proceso de conexión entre nodos de información especializada. En el contexto del aula de medios, la tecnología actúa como un mediador central que distribuye la cognición y la identidad del estudiante. Por tanto, la labor del educador debe evolucionar hacia la de un curador de entornos digitales, facilitando que el niño explore y conecte significados de forma autónoma.

Esta curaduría es esencial para alcanzar un aprendizaje significativo. Siguiendo a Ausubel (1963), este ocurre cuando el educando relaciona la información nueva con sus estructuras cognitivas previas. Si el entorno del niño ya es digital, la exclusión de estas herramientas en la escuela provoca una “desconexión cognitiva” que invalida su lenguaje previo y fragmenta la calidad educativa. Las TICs, por tanto, deben integrarse para potenciar habilidades y destrezas en la etapa crítica de los 3 a 5 años, donde se sientan las bases de los futuros aprendizajes.

Modelos Pedagógicos: Enseñanza Situada y el Docente Mediador

Para que la tecnología tenga un impacto real, es imperativo adoptar el enfoque de la Enseñanza Situada. Díaz-Barriga (2006) argumenta que la educación debe ocurrir en contextos reales mediante “prácticas auténticas”. En preescolar, las TIC no deben ser actividades aisladas o un “premio”, sino el eje de proyectos que resuelvan problemas del contexto real del niño. Este enfoque exige que la tecnología potencie el movimiento y la exploración sensorial, superando la dicotomía tradicional que opone lo digital a la actividad física.

En este escenario, el perfil profesional se reconfigura hacia el de un Docente como Mediador. En la era digital, el profesor deja de ser el centro del saber para convertirse en un guía que usa las TICs para enriquecer el proceso formativo. No obstante, este cambio de rol ocurre dentro de lo que Bauman, Z (2000) denomina la Sociedad Líquida, un entorno caracterizado por cambios acelerados y estructuras cambiantes que exigen que el docente posea una actitud analítica y crítica ante su propia formación continua.

Diagnóstico de la Realidad: La Brecha Pedagógica y el "Museo Tecnológico"

A pesar de la existencia de infraestructura, la investigación realizada revela un fenómeno de Subutilización Institucionalizada. Se observa una contradicción profunda: el plantel cuenta con un aula de medios equipada, pero los docentes mantienen prácticas tradicionalistas que ignoran el potencial digital. Este desuso convierte al aula de medios en un Museo de Tecnología, un espacio estático que el profesorado evita visitar, permitiendo que el equipo envejezca sin cumplir su propósito pedagógico.

Este diagnóstico evidencia la existencia de una Brecha Pedagógica. A diferencia de la brecha de acceso, esta se refiere a la incapacidad o el temor del docente para integrar la tecnología en su praxis cotidiana a pesar de tener los medios físicos. Fenomenológicamente, se detecta que la resistencia no es negligencia, sino una “fenomenología del miedo”: un temor a la pérdida de control y a la exposición de la propia incompetencia técnica frente al grupo. Este miedo actúa como un fenómeno obstructor que invalida la inversión pública y priva a los estudiantes de su derecho a una alfabetización digital temprana.

Habilidades Digitales y Formación Permanente

Para superar este estancamiento, es vital el desarrollo de habilidades digitales, entendidas como el uso seguro y eficiente de las TIC para crear contenidos innovadores y adaptarse a la sociedad del conocimiento. Sin embargo, el nivel de competencia digital docente detectado suele ser inicial e instrumental, limitado a funciones básicas como el uso de WhatsApp.

Aquí cobra relevancia la formación permanente. Según Imbernón (1989), la calidad educativa no puede mejorar sin una actualización constante que supla las carencias de la formación inicial. La formación no debe

ser burocratizada ni consistir en cursos estandarizados de computación básica. Por el contrario, se requiere una formación situada que se realice en el propio plantel, permitiendo a los educadores experimentar el éxito pedagógico con sus propios alumnos y equipos.

Discusión Crítica y Compromiso Ético

La integración de las TIC exige un compromiso profesional que vaya más allá del cumplimiento administrativo. La investigación sugiere que el profesorado a menudo utiliza la “nobleza” de la profesión para justificar el rechazo a la tecnología, argumentando que los niños prefieren únicamente lo físico. Esta visión dicotómica es, en realidad, un mecanismo de autoprotección ante un cambio de paradigma que no se comprende.

El desafío para el docente del siglo XXI es desarrollar una conciencia crítica frente a la Revolución Tecnológica. Se requiere que el educador aprenda a “desaprender para aprender”, despojándose de métodos obsoletos que ya no conectan con la realidad del niño conectivista. La competencia digital docente debe permitir incorporar la tecnología de manera ética y pedagógica, favoreciendo la formación de una ciudadanía crítica desde la primera infancia.

El análisis fenomenológico del uso de dispositivos móviles en preescolar devela que el principal obstáculo no es la infraestructura, sino la resistencia subjetiva del profesorado.

La transformación de la asignatura pendiente de la tecnología en una realidad pedagógica requiere un cambio de paradigma hacia el socioconstructivismo digital. Solo mediante una formación situada y un liderazgo pedagógico que venza la fenomenología del miedo, se podrá dotar de sentido al aula de medios, permitiendo que la escuela sea un espacio de conexión real entre la vida digital del niño y su desarrollo humano integral.

Metodología

Se asume la realidad escolar como un “dispositivo” complejo, una madeja de relaciones intrincadas con la vida cotidiana donde se analizan las líneas de saber (conocimiento técnico), poder (mecanismos de control virtual) y subjetividad (relaciones socio-afectivas mediadas por la pantalla). Este enfoque permite trascender el dato del “no uso” tecnológico para comprender las estructuras jerárquicas y las violencias que impiden la innovación pedagógica en el Jardín de Niños señalado.

Este posicionamiento desde la hermenéutica analógica de Beuchot (2005) permite al investigador operar bajo una racionalidad analógica que busca el equilibrio entre la interpretación unívoca (técnica rígida) y la equívoca (subjetividad sin fundamento). En el escenario de la Cuarta Revolución Industrial (CRI), la docencia debe interpretarse no solo como una práctica áulica, sino como un dispositivo que Luna (2025) define como un entramado donde convergen la revolución de los datos y la formación humana. Analizar la praxis docente como un “dispositivo” implica diseccionar cómo las líneas de saber (las competencias digitales poseídas) chocan con las líneas de poder (la estructura jerárquica y el control administrativo), produciendo una subjetividad docente que, en muchos casos, se refugia en la tradición ante el temor a la obsolescencia.

Bajo esta mirada, el “no uso” de los dispositivos móviles en preescolar deja de ser una simple omisión para convertirse en un fenómeno cargado de significación. Se identifica aquí una violencia estructural en términos de paz integral, donde la falta de una mediación tecnológica adecuada por parte del docente priva al estudiante de su derecho a una alfabetización digital temprana, perpetuando brechas de capital social señaladas por organismos internacionales. La hermenéutica analógica aporta así la *phrónesis* (prudencia) necesaria para proponer una formación docente que no sea meramente instrumental, sino ética y situada en la realidad de Sinaloa.

Enfoque y Diseño

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico y etnográfico. Este enfoque permitió un acercamiento naturalista al escenario educativo, interpretando el fenómeno según los significados que los actores le otorgan. El carácter etnográfico facilitó la descripción de las regularidades de comportamiento en el contexto específico señalado. (Martínez Miguélez, 1991)

La adopción del enfoque cualitativo se justificó por la necesidad de comprender la "experiencia vivida" (vivencia) de los educadores frente a la pantalla, trascendiendo la cuantificación de hardware para enfocarse en la red de miedos y percepciones que configuran su identidad profesional. El diseño fenomenológico, apoyado en las premisas de la "fenomenología del miedo", permitió interpretar la resistencia técnica no como una negligencia, sino como una respuesta defensiva ante la pérdida de autoridad frente a una generación de "nativos digitales".

(Aguirre Baztán, 1997) Por su parte, el diseño etnográfico se alinea con la metodología de la etnografía para la paz (Etnopaz). Este método interdisciplinario facilitó el análisis de las causas de la subutilización institucionalizada, permitiendo al investigador documentar cómo el aula de medios se convierte en un "museo de tecnología" debido a la falta de una apropiación pedagógica consciente. La inmersión prolongada permitió identificar que la innovación en preescolar no depende de la dotación física, sino del quiebre en las prácticas tradicionales que excluyen lo digital bajo la falsa dicotomía entre tecnología y movimiento físico.

Escenario y actores

El estudio se realizó en el Jardín de Niños "Profesor Rubén Rosas Solís", que se ubica en la ciudad de Los Mochis, Ahome, Sinaloa, Mexico.

Los actores fueron: Un directivo y un inspector de zona. 9 docentes frente a grupo. 4 docentes con más de 20 años de servicio (perfil tradicionalista), 3 docentes con 10-15 años de servicio (en proceso de transición) y 2 docentes recién egresadas (nativas digitales en interinato), 27 padres de familia, quienes aportaron la visión organizacional y el contexto del uso de la tecnología.

La selección de los actores respondió a criterios de diversidad generacional, permitiendo analizar lo que Aguayo (2025) identifica como la brecha entre la actitud y la práctica en el profesorado de Sinaloa. Mientras que los docentes con mayor antigüedad manifiestan una Competencia Digital Docente (CDD) de nivel inicial-limitada a usos instrumentales como la comunicación por WhatsApp-, los docentes noveles presentan una mayor disposición hacia el socioconstructivismo digital, aunque a menudo se ven limitados por la cultura institucional predominante.

La inclusión de los padres de familia fue fundamental para triangular la percepción del uso tecnológico en el hogar. Se observó que, aunque las familias cuentan con dispositivos para el entretenimiento, existe una desconexión cognitiva cuando la escuela es incapaz de articular ese lenguaje previo en aprendizajes significativos. Este contexto multiactor permitió analizar la sociedad líquida en la que se encuentran los estudiantes, donde el docente debe evolucionar de ser la única fuente de saber a ser un mediador de entornos digitales.

Consideraciones Éticas

La investigación se rigió por estrictos protocolos éticos. Toda interacción en el aula contó con el permiso informado de los padres o tutores de los menores. Asimismo, se obtuvo el consentimiento explícito y por escrito del inspector de zona escolar, de la dirección del plantel y el profesorado participante. Se garantizó el anonimato de los informantes para fomentar la honestidad en las respuestas sobre sus limitaciones técnicas.

El rigor ético del estudio se fundamentó en la protección de la integridad de los sujetos bajo el marco de la paz integral. Garantizar el anonimato fue vital para vencer la fenomenología del miedo a la exposición pública de la propia ignorancia técnica, un factor que Rizo (2006) identifica como inhibidor del cambio en el sistema educativo mexicano. Asimismo, el tratamiento de la información se realizó evitando sesgos discriminatorios, asegurando que el diagnóstico de las deficiencias formativas sirviera como base para una formación situada y no para la estigmatización profesional. La confidencialidad de los 27 padres de familia y el personal directivo se preservó siguiendo las normas de publicación ética de revistas indexadas, asegurando que las "voces de los actores" contribuyeran a la construcción de una ciudadanía crítica desde la primera infancia.

Técnicas e instrumentos

Para asegurar la validez académica y la profundidad del análisis, se empleó la triangulación de técnicas, combinando la entrevista semiestructurada, la observación participante y el cuestionario digital.

La entrevista semiestructurada está diseñada como una "conversación con propósito", permitió explorar las anclas de carrera de las docentes (seguridad, autonomía, estilo de vida) y cómo sus motivaciones personales influyen en la adopción tecnológica. Este instrumento fue vital para documentar la "fenomenología del miedo" y la percepción de las TIC como un "distractor" de la labor noble del preescolar.

Se utilizó también una guía de observación y libreta de campo, como instrumento central para registrar las interacciones reales en el aula de medios y documentar el fenómeno de la "subutilización institucionalizada".

Se aplicaron cuestionarios digitales utilizando Google Forms y WhatsApp, debido a la contingencia sanitaria; cuestionarios de 8 preguntas abiertas diseñadas para capturar la esencia del pensamiento docente sobre su dominio técnico y formación continua.

Resultados y discusión

El análisis se estructuró en cinco categorías construidas a partir de la postura empírica de los docentes y su contraste con el marco teórico.

Dominio en el lenguaje de las TIC: Una asignatura pendiente

Al ser interrogados sobre su dominio técnico, la mayoría de los docentes (especialmente los de mayor antigüedad en su puesto) manifestaron una competencia limitada. Respuestas como "*lo básico*", "*No, pero me defiendo buscando*" o "*Algunas*" son representativas.

Análisis crítico

Existe un reconocimiento de la utilidad teórica ("herramienta útil hoy en día"), pero una parálisis en la ejecución. En términos fenomenológicos, el docente experimenta la computadora como un objeto extraño que pone en riesgo su autoridad frente al grupo.

Síntesis de deficiencias encontradas

Desconocimiento de software pedagógico específico más allá de la búsqueda en Google. Dependencia de terceros para la resolución de problemas técnicos básicos.

Este limitado dominio técnico devela lo que se ha identificado como una competencia digital de "nivel inicial", donde la aplicación práctica de la tecnología no logra trascender el uso instrumental básico. La parálisis operativa observada no es un fenómeno aislado de la infraestructura, sino un quiebre en el "dispositivo docente" frente a las exigencias de la Cuarta Revolución Industrial (CRI). La brecha no se sitúa únicamente en

el hardware, sino en la "línea de los saberes", donde el profesorado se siente abrumado por la velocidad de los cambios tecnológicos en la era de los datos.

Desde una interpretación analógica, esta carencia técnica genera un desajuste en la identidad profesional, provocando que el educador se refugie en prácticas tradicionales para salvaguardar su figura de autoridad, la cual percibe amenazada por el empoderamiento digital intuitivo de sus alumnos. Esta "fenomenología del miedo" actúa como un mecanismo obstructor que invalida la inversión en infraestructura, convirtiendo las estaciones de trabajo en elementos decorativos de un "museo tecnológico".

Asimismo, la dependencia de terceros para resolver contingencias técnicas mínimas refleja un bajo compromiso con el desarrollo profesional digital continuo, condicionado a menudo por la falta de apoyo institucional y de tiempo. En este escenario, la tecnología deja de ser un mediador para convertirse en una carga administrativa o un distractor, impidiendo el despliegue de una *phrónesis* (prudencia) pedagógica que permita mediar entre la saturación de información y la formación humana integral. El reto fundamental, por tanto, es transitar de la mera "búsqueda en Google" hacia una sistematización de contenidos que responda a las dimensiones del desarrollo infantil, evitando que la omisión del uso digital se traduzca en una forma de violencia estructural que priva al niño de su derecho a una alfabetización temprana acorde a su tiempo.

Conocimientos y metodologías que los educadores poseen

A pesar de la falta de dominio, 6 de los 9 docentes consideran que el uso de las TIC es "fácil", argumentando que *"la práctica hace al maestro"*.

Análisis crítico

Esta percepción de "facilidad" es engañosa, pues se refiere a un uso instrumental y no pedagógico. Castellanos et al., (2011) advierten que internet ofrece recursos infinitos, pero estos solo son valiosos si se integran bajo una metodología de alfabetización digital. Los docentes confunden "saber usar WhatsApp" con "saber enseñar con TIC". No se observa una planificación que considere las dimensiones del desarrollo infantil (cognitiva, corporal, comunicativa) mediadas por el entorno digital.

Esta ambigüedad entre la percepción subjetiva de facilidad y la carencia de sustento metodológico evidencia una deficiencia crítica entre la actitud y la práctica pedagógica. Al reducir el uso de la tecnología a la pericia en redes sociales o aplicaciones de mensajería, se ignora el cambio de paradigma necesario para la sociedad del conocimiento. El docente del siglo XXI debe evolucionar de ser un transmisor de información a un guía o facilitador capaz de potenciar un aprendizaje activo donde el alumno construya conocimiento involucrándose emocional y cognitivamente.

La falta de planificación situada que integre las dimensiones cognitiva, corporal y comunicativa revela que la tecnología se percibe como un aditamento y no como un eje transversal del currículo. Este desajuste metodológico se enmarca en lo que se denomina "sociedad líquida", donde las estructuras educativas tradicionales colisionan con la fluidez de la era digital. Según Muros Ruiz e Hinojosa Pareja (2020) La "práctica" mencionada por los docentes se limita a la resolución de problemas inmediatos de comunicación, dejando de lado la exploración sensorial y motriz que el medio informático puede posibilitar si se articula pedagógicamente.

Además Como señalan Sosa Luna y Amar Rodríguez (2022), el riesgo de un "uso acrítico" de las herramientas es elevado cuando no existe una reflexión hermenéutica sobre la tecnología. No basta con "saber encender la computadora"; se requiere una formación que no sea solo técnica sino pedagógica, permitiendo al docente "desaprender para aprender" y despojarse de métodos obsoletos que ya no conectan con la realidad del niño conectivista. La verdadera innovación no radica en el artefacto, sino en la capacidad del docente para actuar como un mediador ético que fomente la conciencia crítica y el bien común en una humanidad híbrida y

tecnológica. Sin este andamiaje metodológico, la tecnología en preescolar seguirá siendo un recurso periférico, incapaz de generar el aprendizaje significativo que la teoría de Ausubel (1963) demanda para una educación de calidad.

Estrategias didácticas a través de las TIC en preescolar

Las estrategias reportadas se limitan al consumo de contenido: "videos", "ruletas" e "investigaciones". Estas actividades de consumo pasivo se alejan de Flórez (2016), quien sugiere ambientes que promuevan colaboración y cambio de roles. No se observa una "enseñanza situada" donde dispositivos resuelvan problemas reales; la tecnología se usa como "relleno" y no como eje constructivo. El uso de TIC como sustituto del pizarrón refuerza la "subutilización institucionalizada", ignorando el conectivismo y la autonomía del niño. Existe una desconexión cognitiva entre la cultura digital doméstica y la recepción áulica de contenidos pre-diseñados; esta visión dicotómica justifica la resistencia al cambio de paradigma. La tecnología debe mediar la construcción cooperativa del conocimiento, superando la etapa de "relleno" para potenciar al niño como aprendiz activo. Solo así se transformará el "aula museo" en un espacio de educabilidad real. Formación profesional y continua: 6 de 9 docentes no han tomado formación reciente; uno expresó: "he tenido la gran necesidad de aprender". Coincidiendo con Imbernón (1989), la formación permanente debe suplir carencias iniciales. En Sinaloa, la formación docente parece haber quedado rezagada frente a la dotación de equipo. La revalorización del docente mencionada por Sandoval (2021) debe pasar necesariamente por una capacitación situada, que atienda las realidades de cada Jardín de Niños.

Este hallazgo subraya un bajo compromiso con el desarrollo profesional continuo, a menudo condicionado por políticas educativas que priorizan la infraestructura física sobre el fortalecimiento del capital humano. La necesidad expresada por el profesorado de "aprender" devela una crisis de integración tecnológica que no se resuelve con cursos estandarizados de computación básica, sino con un rediseño de los programas de actualización académica.

Se requiere el establecimiento de una "formación situada", realizada en el propio plantel y con el equipo disponible, que permita a la educadora experimentar el éxito pedagógico en su contexto real y superar la "fenomenología del miedo". La revalorización del magisterio debe considerar al docente como el actor central que aplica las políticas de cambio desde el salón de clases, por lo que su actualización constante es imprescindible para la viabilidad del sistema educativo.

La carencia de procesos formativos efectivos ha llevado a una "educación de emergencia" que exhibe desigualdades no solo entre estudiantes, sino en la robustez competencial del profesorado. Para superar esta asignatura pendiente, es vital que las instituciones rectoras como Secretaría de Educación Pública y Cultura SEP y Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa UPES, promuevan trayectorias formativas que incluyan la sensibilización crítica y ética sobre los impactos de la tecnología. La formación permanente no debe ser un proceso burocratizado por la antigüedad, sino una práctica reflexiva y autorreguladora que capacite para la vida profesional en una humanidad híbrida. Solo a través de una docencia con amplias competencias digitales se podrá mitigar la exclusión social y asegurar que la tecnología sea una herramienta coadyuvante en la mejora de las condiciones planetarias y humanas.

Uso de las TIC vs. Aprendizaje en preescolar

Se detecta una tensión fenomenológica entre el "amor a la profesión" y la "resistencia al cambio". Los docentes definen su labor como una "carrera noble" y de "gran responsabilidad", pero utilizan esta misma "nobleza" para justificar el desuso tecnológico: "Los niños prefieren 100% tocar, correr y saltar".

Análisis crítico

Esta visión dicotómica (tecnología vs. movimiento físico) revela un malentendido pedagógico profundo. Siguiendo a Vygotsky (1978), la tecnología debe ser el mediador para la construcción cooperativa. La resistencia se disfraza de "preferencias del niño" para encubrir el miedo al desplazamiento del rol tradicional de la educadora. El fenómeno es la autoprotección ante un cambio de paradigma que no se comprende.

Esta tensión se inscribe en lo que se define como el quiebre del dispositivo docente frente a las exigencias de la Cuarta Revolución Industrial (CRI). La apelación a la "nobleza" de la profesión funciona como un mecanismo de defensa ante una sociedad líquida que demanda identidades docentes flexibles y capaces de mediar en entornos híbridos. Desde una interpretación analógica, la educadora de preescolar experimenta un desajuste entre su formación inicial -centrada en lo presencial y lo manual- y la realidad de un alumnado que ya posee un lenguaje digital previo. La resistencia no es, por tanto, una elección pedagógica fundamentada, sino una respuesta a la fenomenología del miedo técnico, donde el dispositivo digital es percibido como un "ente extraño" que amenaza la autoridad tradicional.

Al argumentar que el niño "prefiere tocar y saltar", el profesorado incurre en una desproporción hermenéutica que excluye lo digital en lugar de integrarlo como una extensión del juego y la exploración sensorial. Esta exclusión tecnológica puede interpretarse, desde la perspectiva de la paz integral, como una manifestación de violencia estructural. Como señala Arcos (2022), la violencia estructural comprende todo aquello que, siendo evitable, impide el desarrollo humano pleno. Al negar la alfabetización digital temprana, el docente ejerce una omisión que priva al estudiante de herramientas críticas para su inserción en la sociedad del conocimiento, perpetuando brechas de capital social que son determinantes desde la primera infancia.

El compromiso profesional, analizado por Aguayo (2025), revela que existe una deficiencia marcada entre la actitud declarada y la práctica real, condicionada por la falta de una *phrónesis* (prudencia) pedagógica que permita transitar del uso instrumental al uso ético de la tecnología. El reto para el educador del siglo XXI no es elegir entre el movimiento y la pantalla, sino desarrollar la capacidad de ser un articulador de entornos digitales que potencien, y no sustituyan, la actividad física y el aprendizaje significativo. Sin este cambio en la subjetividad docente, el aula de medios seguirá operando bajo una racionalidad neoliberal de "escolarización técnica" vacía de sentido humano.

Conclusiones

Las conclusiones se presentan de forma jerárquica, fundamentadas en la interpretación fenomenológica de los datos recolectados.

Crisis de la Integración Tecnológica

El hallazgo principal es la existencia de una crisis profunda entre la infraestructura disponible y la práctica docente. El Jardín de Niños citado, posee un aula de medios funcional que, en la práctica, es un espacio abandonado debido a que los docentes no han integrado la tecnología en su esquema mental de enseñanza.

Esta crisis de integración revela que la dotación de hardware por sí sola no garantiza la innovación pedagógica si no se acompaña de una transformación en el dispositivo pedagógico. El fenómeno del "aula abandonada" es el síntoma de una infraestructura que envejece prematuramente ante el desinterés de sus operadores, convirtiéndose en un "museo de tecnología" estático. Esta subutilización institucionalizada es reflejo de un sistema que ha priorizado el "centro como continente" sobre el "contenido pedagógico", ignorando que la verdadera educabilidad digital reside en la mediación y no en el artefacto.

La Fenomenología del Miedo

La resistencia docente no es mera negligencia, sino un fenómeno psicológico de miedo a la pérdida de control y a la exposición de la propia incompetencia técnica. Este "miedo institucionalizado" afecta directamente la calidad educativa y priva a los niños de su derecho a una alfabetización digital temprana.

El análisis fenomenológico permitió identificar un desequilibrio en la identidad docente provocado por el empoderamiento digital del alumnado, lo que genera desajustes microfísicos en las relaciones de poder dentro del aula. El profesorado, al sentirse amenazado por la rapidez del cambio tecnológico, se refugia en una postura empírica de resistencia que justifica el desuso mediante discursos románticos sobre la infancia. Este "miedo a la exposición" frena el desarrollo de las Competencias Digitales Docentes (CDD) y perpetúa una educación de emergencia que no logra transitar hacia la sistematización necesaria en la era de los datos.

Obsolescencia del Modelo Tradicional

Se concluye que el modelo de enseñanza basado exclusivamente en lo físico y lo manual es insuficiente para el siglo XXI. Los docentes deben "desaprender para aprender", despojándose de métodos obsoletos que ya no conectan con la realidad del niño conectivista.

La permanencia de métodos tradicionales en un contexto de Cuarta Revolución Industrial genera una desconexión cognitiva que invalida el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1963). El docente debe evolucionar de ser el centro del saber a ser un guía que potencie el aprendizaje activo, involucrando emocional y cognitivamente al alumnado. Pensar la docencia de forma analógica exige superar la visión reduccionista de la educación como mera escolaridad, avanzando hacia una formación para la vida en un sentido sensible, intelectual y práctico.

Hacia una Formación Situada

Es imperativo que las autoridades educativas SEPyC y UPES, rediseñen los programas de formación continua. No se requieren cursos estandarizados de computación básica, sino talleres de "tecnología situada" realizados en el propio plantel, con el propio equipo del aula de medios, para que el profesorado experimente el éxito pedagógico en su contexto real.

La formación permanente debe dejar de ser un proceso institucionalizado para convertirse en una práctica reflexiva apoyada en el análisis de la propia realidad escolar. Según Aguayo (2025), el fortalecimiento de la CDD requiere políticas educativas sostenidas que incluyan programas de actualización acordes al contexto específico de cada Jardín de Niños. La formación situada permitiría mitigar los factores de tiempo e infraestructura que actualmente condicionan negativamente la actitud del profesorado, promoviendo un compromiso ético con la formación de una ciudadanía crítica.

Cambio de Paradigma

Finalmente, el paso hacia el socioconstructivismo digital requiere que la tecnología deje de ser vista como una "asignatura pendiente" y pase a ser el mediador fundamental. La pasión por enseñar, cualidad que todas las docentes manifestaron poseer, debe canalizarse hacia la apropiación de los nuevos lenguajes que la sociedad del conocimiento demanda.

El tránsito hacia un nuevo paradigma pedagógico implica pasar de un modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje conectivista. La tecnología no debe ser un "relleno" o un "premio", sino el eje de una construcción cooperativa que fomente la responsabilidad social, ecológica y planetaria. En conclusión, la integración efectiva de las TIC en preescolar demanda una docencia capaz de interpretar su mundo y actuar éticamente sobre él, transformando la infraestructura física en una potencia pedagógica para la paz y el desarrollo humano.

Cumplimiento de objetivos e hipótesis

Se afirma que se cumplió con el objetivo general, mediante la aplicación de un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico y etnográfico, utilizando los métodos y técnicas citadas, a través de estos se logró explicar que el uso de las TIC no depende de la infraestructura física -existe pero no se usa-, sino de la subjetividad y la "experiencia vivida" de los docentes. Se encontraron fenómenos como el miedo técnico y la resistencia al cambio que actúan como barreras para no utilizar el equipo tecnológico que se convierte en un "museo tecnológico".

Se comprobó la hipótesis, pues asumía una relación proporcional entre el dominio técnico/estrategias situadas y el aprendizaje significativo, se validó debido a su correlación inversa en la práctica observada.

Los hallazgos comprobaron el bajo dominio técnico y la falta de formación continua docente que impiden la integración pedagógica.

Se encontraron prácticas tradicionales y el uso de TIC solo para consumo pasivo (videos o juegos mecánicos) que generan una desconexión cognitiva en el alumno. Lo anterior confirma que, ante la ausencia de competencias digitales y estrategias situadas, no se genera el incremento esperado en el aprendizaje significativo, validando así la importancia de estos factores para la innovación educativa.

Referencias Bibliográficas:

- Aguayo Higuera, M. de los Á; Pereira Hernández, M. L; & Flores Angulo, A. (2025). Competencias digitales y desarrollo profesional continuo en el profesorado de educación primaria. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(23). <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0401>.
- Aguirre Baztán, Á. (Ed.). (1997). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcombo.
- Arcos Deseales, A. (2022). El abandono escolar durante pandemia en primaria (2020-2021), una mirada desde la paz integral. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15). <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0227>.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press. (En español: *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica).
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica: Hacia un nuevo modelo de interpretación*. Instituto de Investigaciones Filológicas; Universidad Nacional Autónoma de México
- Castellanos Vega, J. J. (2011). *Las TIC en la educación: Manual imprescindible*. Anaya Multimedia.
- Castellanos, J; Martín, E; Pérez, D; Santacruz, L. & Serrano, L. (2011). *Las TIC en la Educación*. Anaya Multimedia.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112).
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Flórez, T. (2016). Integración de las TIC en el preescolar como apoyo al desarrollo de la dimensión comunicativa [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 487-501.
- Luna Martínez, A. (2025). Docencia y revolución tecnológica. Líneas formativas desde una interpretación analógica. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(21). <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.21.0375.1>.
- Martínez Miguélez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Editorial Trillas.
- Luna Martínez, A. (2025). Ética en el post y transhumanismo: La formación humana ante la revolución de los datos. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/388360921>
- Mendoza Armas, D., Villegas Alcántar, B., García Aguilar, J. J., & Gómez Rodríguez, H. (Coords.). (2025). *Reflexiones sobre pedagogía, recursos digitales, cultura y educación: Propuestas vivas para el siglo XXI*. Editorial Dykinson. <https://doi.org/10.14679/4615>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Planeta-Agostini. (Obra original publicada en 1945).
- Muñoz González, J. M., (2017). Área Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Tenerife: Universidad de La Laguna.. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (50), 235-236.
- Muros Ruiz, B., & Hinojosa Pareja, E. F. (2020). Las TIC en Educación Infantil: El tránsito de la herramienta a la cultura digital. *Revista Práxis Educativa*, 15, 1-21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14811.042>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2009). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*.

- Rico-Gómez, M. L. & Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77-101.
- Rizo García, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 33, 45-62.
- Roig Vila, R. (2002). Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación: elementos para una articulación didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación. *Marfil*.
- Saavedra Bautista, C. E., Figueroa, C., & Sánchez Cubides, P. A. (2021). Acercamiento teórico al concepto de tecnología desde la educación en tecnología. En J. C. Arboleda Aparicio (Coord.), *La didáctica y el paradigma del techo de cristal* (pp. 65-76). Redipe.
- Sandoval Flores, E. (2021). ¿Cuál debería ser el enfoque de la formación continua de docentes? OEI / Mejoredu.
- Santiago Benítez, G; Caballero Álvarez, R; Gómez Mayén, D. & Cuevas, D. (2013). El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3), 99-131.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD). https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf.
- Siemens, G. (2005). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Sosa Luna, E. M., & Amar Rodríguez, V. M. (2022). Hermenéutica y tecnología educativa: Una reflexión necesaria para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 36(1), 123-140. <https://doi.org/10.1080/02135035.2022.204567>
- UNESCO. (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156207>
- Vilchis, J. (2024). Pensar al neoliberalismo. Una visión crítica desde la pedagogía analógica de lo cotidiano. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 18(2023). <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0278>.
- Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.; A. R. Luria, Nota biográfica). Crítica/Grijalbo.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660015>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Guadalupe Minerva Quiñones Montero,

Francisco Ricardo Ramirez Lugo

El uso de dispositivos móviles en educación preescolar. Un
estudio desde la fenomenología

The use of mobile devices in preschool education. A study from a
phenomenological perspective

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0443>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Modelos y estrategias en la práctica de la asesoría técnica pedagógica en educación preescolar: Un estudio de caso en Culiacán

Models and strategies in the practice of pedagogical technical advisory services in preschool: A Case study in Culiacan

Silvia Medina Rodríguez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

silvia.medina@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0003-9877-5866>

Juan José Ramírez Gámez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

juan.ramirez@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-2254-8486>

Lidia Marsella Quintero Rodríguez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

lidia.quintero@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8910-5372>

Recepción: 29 Diciembre 2025

Aprobación: 02 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este estudio analiza la práctica de la asesoría técnica pedagógica en educación preescolar como un espacio clave para la formación y el desarrollo profesional docente en México.

A partir de un enfoque cualitativo y un estudio de caso realizado en Culiacán, se exploraron las concepciones y experiencias de asesoras técnico pedagógicas (ATP) mediante entrevistas semiestructuradas. El objetivo del estudio fue analizar cómo se configuran y desarrollan las prácticas de asesoría que realizan las ATP en este nivel educativo, considerando los modelos, estrategias y características que orientan su intervención. Los resultados evidenciaron que las prácticas de asesoría se construyen y desarrollan a partir de la experiencia y bajo una lógica del cumplimiento administrativo, lo que limita su potencial transformador. Finalmente se destaca que predomina un modelo de desarrollo profesional carencial, remedial, instrumental del perfeccionamiento y un modelo de asesoramiento de intervención, desvinculado de referentes teóricos y de los marcos normativos que orientan la función. Se propone avanzar hacia un modelo de asesoría colaborativa y reflexiva que contribuya a fortalecer la formación docente y a consolidar procesos de mejora educativa desde una perspectiva crítica y situada.

Palabras clave: Asesoría pedagógica, Desarrollo profesional, Estrategias, Modelos de asesoramiento, Reflexión docente.

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

Abstract

This study examines the practice of Pedagogical Technical Advisory (ATP) in preschool education as a key space for teacher training and professional development in Mexico.

Using a qualitative approach and a case study, conducted in Culiacán the conceptions and experiences of Pedagogical Technical Advisors (ATP) were explored through semi-structured interviews. The study aimed to analyze how advisory practices are configured and developed by ATPs at this educational level, considering the models, strategies, and characteristics that guide their interventions.

The results revealed that advisory practices are shaped and developed based on experience and under an administrative compliance logic, which limits their transformative potential. Finally, it was observed that a remedial, instrumental model of professional development predominates, along with an interventionist advisory model disconnected from theoretical frameworks and normative guidelines that underpin the function. The study proposes advancing toward a collaborative and reflective advisory model that contributes to strengthening teacher training and consolidating educational improvement processes from a critical and situated perspective.

Keywords: Pedagogical advisory, Professional development, Strategies, Advisory models, Teacher reflection.

Introducción

En los últimos años, el estudio del quehacer del personal con funciones de asesoría técnica pedagógica ha cobrado un creciente interés en el campo de la investigación educativa, son profesionales que desempeñan funciones de asesoría con las y los docentes en servicio en los centros escolares, se les identifica con el acrónimo ATP. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP 2021) su función consiste en “proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otros docentes para la mejora continua de la educación” (p.11).

En México, hacia 2009, los estudios sobre quienes ejercían funciones de asesoría, no eran muy amplios y se consideraban un tema pendiente en la agenda de investigación educativa. En la última década, dichos estudios se han centrado en condiciones laborales, los criterios de ingreso y permanencia, así como en aspectos vinculados con la identidad profesional.

Actualmente, las prácticas de asesoría se sitúan en un contexto de vertiginosos cambios sociales, lo que plantea la necesidad de reflexionar sobre cuáles serán las acciones educativas que deben impulsarse para formar docentes comprometidos con la transformación social y capaces de enfrentar el desafío de desarrollar nuevas formas de enseñanza desde las aulas.

El presente artículo da cuenta de un estudio que tuvo como objetivo, analizar cómo se configuran y desarrollan las prácticas de asesoría que realizan las ATP de educación preescolar. En particular, se orienta a conocer el fundamento teórico que sustenta la práctica, identificar las estrategias de asesoría que implementan y describir las características que definen dichas prácticas en el contexto educativo. Es importante señalar que la totalidad de las participantes son mujeres, por lo que se emplea el término femenino.

El asesoramiento no puede entenderse al margen del contexto en el que se desarrolla, por ello, es preciso enfocar el análisis en el núcleo central de la educación: la escuela y, por ende, la práctica docente, la cual se encuentra inmersa en la búsqueda constante de nuevas formas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje del alumnado. En este marco, se hace necesario reconocer el estatus del desarrollo profesional docente en esta tarea, ya que, para contar con personal docente actualizado, es necesaria una formación permanente. Uno de los recursos considerados con alto valor formativo, es la asesoría académica.

Este análisis se ve enriquecido por el debate que hay a nivel nacional e internacional sobre cuáles son los factores que aseguran mejores resultados en los aprendizajes del alumnado, en el que la evidencia en las investigaciones hace referencia a la calidad de la enseñanza y al trabajo docente. En el campo de la investigación, ambos aspectos se comprenden como parte de la formación continua, la cual es abordada desde el contexto escolar a través del asesoramiento.

Navarro y Verdisco (2000) expresan que, en América Latina, las estrategias de formación docente implementadas por las instituciones encargadas de desarrollar procesos de formación y actualización están centradas en el contexto de trabajo de los profesores. Por su parte, Islas y Mesas (2022) afirman que “el asesoramiento que se brinda a las escuelas busca fomentar el desarrollo de competencias profesionales, así como la mejora de las prácticas pedagógicas” (p. 48). Esa misma línea de trabajo la han seguido países como México, Chile, Perú y Argentina.

No obstante, en México, persisten dificultades para lograr un impacto significativo tanto en el aprendizaje del alumnado como en el desarrollo profesional docente. Cruz (2023) afirma que el rezago educativo es uno de los graves problemas que afecta al Sistema Educativo Mexicano.

Por su parte Sandoval, Martínez y Harold (2009) reconocen que la formación docente sigue siendo un desafío crítico para los sistemas educativos a nivel mundial. A pesar de que se han implementado programas para su atención, la realidad muestra una escasa relación entre las acciones propuestas para la formación del profesorado y los aprendizajes de los estudiantes.

En suma, la asesoría técnica en la educación preescolar busca consolidarse como un dispositivo esencial para fortalecer la formación y el desarrollo profesional del magisterio, al constituirse en un espacio de acompañamiento, reflexión y mejora continua de la enseñanza. De acuerdo con Asín y Fuentes (2017) la profesionalización docente marca una nueva etapa educativa orientada a responder a las transformaciones sociales, culturales y pedagógicas que atraviesan los sistemas educativos contemporáneos.

No obstante, en las aulas de educación preescolar se observan prácticas educativas tradicionales que se distancian de los enfoques y principios de la propuesta curricular vigente. Esta situación se refleja también en los hallazgos de la SEP (2024a), donde se reporta que, a partir de entrevistas y encuestas aplicadas a docentes frente a grupo de educación preescolar de distintas entidades del país, el 47% manifestó enfrentar retos en el aula para la implementación del plan de estudios. Este dato evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de asesoramiento pedagógico, particularmente desde la función de las ATP, quienes tienen la responsabilidad de apoyar las mejoras de la intervención docente en el aula.

A partir de observaciones realizadas en planteles de preescolar, se ha revelado que las prácticas de las ATP han estado enfocadas principalmente en la verificación del cumplimiento de disposiciones normativas, tales como la integración de comités, la transmisión de información, la prestación regular del servicio, la asistencia puntual del profesorado y del alumnado, el seguimiento a estrategias y programas institucionales de la SEP, así como la entrega oportuna de documentos administrativos. En cuanto a las orientaciones que brindan, éstas suelen ser informales, en forma de recomendaciones o consejos para resolver problemáticas escolares.

En contraste con lo observado en la práctica, los lineamientos que orientan la asesoría técnica pedagógica en la escuela, demanda habilidades y actitudes para preparar, organizar y acordar con las maestras y los maestros las condiciones y posibilidades para el desarrollo de este proceso. En este contexto, resulta fundamental identificar aspectos susceptibles de mejora, considerando que su implementación puede incidir en los aprendizajes del alumnado, para SEP (2021) la asesoría tiene como propósito principal, lograr que los docentes sean capaces de impulsar procesos para mejorar sus prácticas educativas de forma autónoma y atender las necesidades que inciden directamente en los aprendizajes de los alumnos.

A partir de lo anterior, surgieron las interrogantes que orientaron el estudio: ¿Cuál es el fundamento teórico que sustenta la práctica de asesoría que realizan las ATP de educación preescolar? ¿cómo implementan las estrategias para la asesoría en los contextos escolares? y ¿cuáles son las características que definen sus prácticas de asesoría? Por tanto, reflexionar sobre las prácticas de asesoría de las ATP resultó indispensable.

En este sentido, el estudio generó conocimiento que puede ser útil tanto para quienes comparten el interés en estudios comunes, como para las áreas académicas de formación docente, supervisiones escolares y las propias asesoras, al ofrecer elementos que pueden representar desafíos para su crecimiento. Lo anterior cobra relevancia si se considera lo planteado por Zacarías Gutiérrez (2023) quien afirma que ser un buen profesor y desarrollar un proceso pedagógico reflexivo está ligado tanto a la formación inicial como a la que se adquiere en la práctica educativa.

Fundamento teórico

La perspectiva teórica que sustenta el estudio se fundamenta en el desarrollo profesional docente con enfoque reflexivo, articulado con los modelos de asesoramiento pedagógico y los lineamientos normativos de la Secretaría de Educación Pública.

Marco Normativo

De acuerdo con Vezub (2021) aunque la formación continua ha sido un tema de interés para las políticas educativas, es un área que no ha sido explorada suficientemente. Algunos hallazgos de Calderón y García

(2021) muestran que el oficio de ATP se ha construido sobre la marcha, predominando las funciones técnico-administrativas.

La asesoría, constituye una estrategia de formación continua orientada al personal docente de los diversos niveles educativos. Al respecto, Day (2005) señala que se requiere atender las necesidades pedagógicas del profesorado para que puedan revisar y renovar sus conocimientos, construir nuevas prácticas a partir de cuestionarse a sí mismos e identificar esas dificultades que impiden desarrollar el currículo.

Ante esas tensiones, resulta pertinente revisar el marco normativo que orienta la función, a fin de conocer, los fundamentos institucionales que guían su implementación en educación preescolar. En este marco, SEP (2024b) establece que el asesor técnico pedagógico es el encargado de acompañar, apoyar y asesorar a los colectivos docentes con la finalidad de contribuir a la formación integral del alumnado, bienestar y máximo logro de los aprendizajes en los estudiantes.

A la luz de lo anterior, las responsabilidades del ATP se encuentran formalmente definidas en los Lineamientos Generales para la Operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE), los cuales establecen la participación de las asesoras en la planeación, organización, desarrollo, seguimiento y evaluación del asesoramiento en conjunto con el profesorado. Sobre todo, SEP (2021) enfatiza la colaboración que deben tener al elaborar juntos un plan de asesoría y una estrategia para valorar el proceso.

El Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en Educación Básica, da a conocer el perfil profesional de las ATP y señala los rasgos característicos que se espera pongan en práctica en el desempeño de la función. Entre los atributos deseables se encuentran el diálogo profesional, el análisis y la reflexión sobre la práctica, la identificación de avances y retos, así como el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los adultos y la disposición para participar en procesos de formación continua.

Uno de los elementos conceptuales centrales del asesoramiento, es la reflexión sobre la práctica como medio que facilita la mejora del quehacer educativo, en virtud de que la formación de docentes no puede limitarse a la transmisión de información. Para Perrenaud (2004) si lo que se pretende es impactar positivamente en la escuela, la formación continua debe ser el espacio para la reflexión.

Asesoría pedagógica y desarrollo profesional docente

Vezub (2013) señala que el desarrollo del profesorado es el resultado de un campo en el cual se entrecruzan teorías, prácticas e intencionalidades diversas. Sobre la pedagogía del desarrollo profesional, describe dos modelos, uno denominado modelo carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento y otro con enfoque basado en la formación docente, el cual debe propiciar el desarrollo autónomo, así como el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica del profesorado.

En el caso del modelo carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento se presume la idea de un docente deficitario o ineficaz. Por otro lado, el modelo centrado en el desarrollo recupera la teoría crítica y concibe al docente como un profesional activo y reflexivo, posicionándolo como sujeto político autorizado en la producción de saberes pedagógicos. Bajo este enfoque, Imbernón (2020) subraya una formación continua situada, donde el profesorado es el protagonista, mientras el encargado del asesoramiento, se posiciona como un agente de apoyo para ayudarles a construir un proyecto de cambio.

El asesoramiento es un dispositivo planteado desde este modelo, que se propone recuperar el conocimiento práctico, las experiencias, necesidades y problemas de los docentes en los contextos en los que se desempeñan. Según lo planteado por Antúnez (2006) se configura como un proceso compartido de observación, acción y reflexión entre asesor y asesorado, con un carácter eminentemente formativo. En la educación preescolar, la asesoría constituye una modalidad de formación institucionalizada. Para SEP (2024b) las ATP son profesionistas preparadas, reconocidas por sus conocimientos, habilidades y actitudes para impulsar cambios en las escuelas.

Modelos de asesoramiento educativo

El asesoramiento es una práctica profesional que tiene un propósito deliberado, son muy importantes los aspectos informacionales e instrumentales que van a determinar su eficacia.

Nieto (2012) emplea el término modelo como marco de referencia interpretativo para comprender la interacción del asesoramiento pedagógico. El modelo permite determinar qué es importante, relevante y valioso en el proceso, permite ser una guía para las partes implicadas, fundamentar las elecciones y guiar las acciones.

Bajo esta premisa, Nieto (2004) propone tres modelos de asesoramiento pedagógico: el de intervención, de facilitación y de colaboración. En el modelo de intervención, el asesor toma el papel ideal de experto que posee el conocimiento y cuyas decisiones no se suelen poner en discusión, de una u otra forma, el asesor tiende a transmitir o establecer soluciones ejemplares y a controlar que los asesorados pongan en práctica determinados programas, emprendan ciertas acciones o respondan en su desempeño a indicadores particulares. Quienes asesoran supervisan, diagnostican, planifican, evalúan los logros y revisan la eficacia.

En relación con ello, Martínez (2019) afirma que la conformación de la docencia como profesión de Estado ha validado prácticas culturales subalternas de la propia docencia, que se han fortalecido a partir de la creación de dispositivos especializados de control y evaluación docente vinculados al discurso de la calidad.

El segundo modelo, de facilitación, es definido como un tipo de asesoramiento educativo que está centrado en el punto de vista de la parte asesorada, la iniciativa es ejercida por el profesorado. El modelo de facilitación parte de la premisa de que la organización escolar es quien conoce mejor que nadie la situación problemática.

En función de lo expuesto, Imbernón (2020) hace hincapié en la necesidad del cambio de perspectiva; el cambio de la racionalidad técnica que aún existe, a una racionalidad más crítica, a modelos de formación diferentes a los modelos de entrenamiento. En este punto resulta pertinente abordar el tercer modelo, el de colaboración, basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. Las decisiones se toman por consenso, se comparten experiencias y la diferencia de opinión y de praxis se considera una riqueza de la organización.

Según lo precisa Nieto (2004) los modelos de asesoramiento no deben entenderse como categorías de clasificación puras y excluyentes, sino más bien como un recurso heurístico que puede resultar útil.

Estrategias de acompañamiento pedagógico

Las diferentes estrategias de acompañamiento pedagógico han sido clasificadas por distintos autores en función de un conjunto de criterios, condiciones y orientaciones para introducir mejoras en la práctica docente y actualizar los saberes didácticos.

Respecto al proceso de asesoramiento, Pérez (2004) puntualiza que se deben considerar dos cuestiones, la primera se relaciona con la elección de un modelo de asesoramiento conectado a un esquema teórico y la segunda es la selección y utilización de la estrategia decidida. Desde esta propuesta, los resultados de la asesoría serán más favorables en la medida que exista una adecuada planificación de las mismas.

Pérez (2004) presenta una agrupación de las estrategias para el asesoramiento en cuatro ámbitos; según la fase de desarrollo de la innovación, según el modelo de asesoría elegido, según las fases del proceso de asesoramiento y según el rol que desempeñe el asesor. Lo relevante no es la estrategia en sí misma, sino los efectos que genera. De este modo se justifica la importancia de conocer e implementar estrategias de acuerdo a cada contexto y situación.

El hecho de que las ATP conozcan las estrategias, su clasificación y las formas en que se implementan, les permitirá instrumentarlas de acuerdo a cada contexto y situación, con sus diversas funcionalidades.

Las estrategias para la reflexión resultan fundamentales si se pretende el desarrollo de un docente crítico, capaz de reflexionar sobre su práctica pedagógica y de transformarla, contribuyendo así a la disminución del rezago

educativo. En virtud de ello, Imbernón (2020) señala que los docentes han asumido la formación como modelo de entrenamiento, entendido como un proceso en el que son capacitados y actualizados por otros. Esta perspectiva responde a una visión deficitaria del profesorado en donde se hace urgente favorecer la reflexión pedagógica.

Por otra parte, las estrategias metodológicas de evaluación pueden presentarse en varias clasificaciones, en la propuesta que presenta Pérez (2004) se refiere a un listado de instrumentos que se emplean para generar datos de la valoración inicial, procesual o final del proceso de asesoramiento.

A partir de la revisión teórica realizada, se presentan los conceptos clave que fueron la base para orientar el análisis de la información empírica: nociones de fundamento teórico, modelos de asesoramiento, estrategias para el acompañamiento pedagógico y características de las prácticas de asesoría.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque de corte cualitativo, caracterizado por el acercamiento al espacio laboral de las asesoras técnico pedagógicas (ATP), con el propósito de comprender su quehacer profesional a partir de los significados que ellas mismas le otorgan a su práctica en los planteles de educación preescolar.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1984) este enfoque produce datos descriptivos que se obtienen de las propias personas, lo que posibilitó una interpretación más profunda de sus experiencias.

Para Díaz y Morales (2024) la investigación cualitativa analiza datos no numéricos con el propósito de comprender en profundidad conceptos, percepciones, opiniones y experiencias humanas. En relación a ello, este enfoque resultó pertinente para describir el actuar de las ATP y comprender los matices que definen sus intervenciones, así como para analizar desde su perspectiva el significado que le atribuyen a sus acciones durante los procesos de asesoramiento. Paralelamente, posibilitó evidenciar cómo se está contribuyendo al desarrollo profesional y a la reflexión de la práctica docente a partir del asesoramiento dirigido a las y los docentes de educación preescolar.

Después de realizar una búsqueda exhaustiva, selección y análisis crítico de fuentes bibliográficas relevantes, se procedió a la elección del método de investigación. Se optó por el estudio de caso debido a su alcance para comprender un fenómeno social, profesional y educativo, el cual implica relaciones, prácticas y procesos que se desarrollan en el contexto escolar.

El estudio de caso permitió examinar la práctica de tres asesoras de un sector educativo de educación preescolar de la ciudad de Culiacán. Este caso específico, fue seleccionado porque tanto el sector escolar como las asesoras que lo integran representan situaciones particulares relevantes para comprender el fenómeno de estudio. Esta elección resulta pertinente en concordancia con la conceptualización que hace Yin (2018) quien define el estudio de caso como la investigación de un caso en particular para comprender a profundidad un fenómeno en el contexto. Así mismo, coincide con lo planteado por Stake (1999) al considerar que el fenómeno debe ser comprendido dentro del contexto real, priorizando la comprensión de la complejidad del caso más que su generalización.

Inicialmente, se acudió al sector educativo de preescolar para informar sobre el estudio, explicando sus propósitos y fines, con el objetivo de solicitar autorización correspondiente para la aplicación del instrumento exploratorio que derivaría en la selección de las participantes. Las asesoras participantes en el estudio poseen características profesionales específicas. Su selección se realizó a partir de dicho instrumento exploratorio, aplicado a un grupo de 21 ATP de un sector educativo de preescolar, del cual se obtuvo una muestra final de tres asesoras.

Los tres criterios de selección fueron: ser ATP de educación preescolar en un sector educativo, contar con más de cinco años de experiencia en la función asesora y tener trayectoria en el uso de dos o más sistemas institucionales de asesoría. Esta selección permitió que las participantes con mayor experiencia aportaran información significativa, otorgando representatividad a la práctica de asesoría en dicho sector.

En apego a los principios de la investigación cualitativa, las participantes fueron informadas sobre los propósitos del estudio, su carácter académico y el uso confidencial de la información con fines de investigación. De igual manera se obtuvo su consentimiento informado de manera voluntaria para la participación y se aseguró la confidencialidad de los datos y el resguardo de la identidad de las informantes.

En cuanto a la técnica de recolección de información, se recurrió a la entrevista semiestructurada en su modalidad individual, debido a su flexibilidad y a su carácter de fuente de información primaria. Esta técnica resultó adecuada, ya que permitió generar datos que posibilitaron la comprensión del fenómeno y el cumplimiento de los objetivos del estudio. El instrumento utilizado consistió en un guion de entrevista, diseñado a partir de cuestionamientos alineados con dichos objetivos.

De acuerdo con Martínez (2006) la entrevista semiestructurada parte de preguntas previamente diseñadas que, al ser planificadas, pueden ajustarse a las situaciones y a los tipos de entrevistados. Su implementación en la investigación posibilitó dar voz a las participantes, así como aclarar dudas y ambigüedades durante el proceso.

El guión de entrevista fue sometido a valoración de dos expertas con la finalidad de realizar precisiones, asegurar su congruencia interna y validez. Como parte del procedimiento, se propició un vínculo de empatía y confianza con las participantes, a quienes se les informó la confidencialidad de la información, lo que permitió acceso al campo y la recuperación información veraz.

Proceso de transcripción y codificación

Se llevaron a cabo las entrevistas, mediante las cuales se registraron fielmente los diálogos complementándolos con la toma de notas. En todo momento se resguardó la identidad de las informantes utilizando el uso de seudónimos para su identificación, además de garantizar un manejo responsable de la información, sin conflicto de interés por parte de la investigadora.

Posteriormente, se realizó la transcripción completa de las entrevistas, lo que permitió analizar minuciosamente los textos transcritos y determinar la información relevante que permitió dar respuesta a las interrogantes y objetivos del estudio.

Para el análisis de la información, se realizó la codificación con base en lo expuesto por Taylor y Bogdan (2000). En un primer momento, se desarrollaron las categorías de codificación y se codificaron todos los datos, posteriormente, estos se organizaron según dichas categorías con el fin de identificar patrones y significados relevantes para la investigación. En este sentido, las categorías de análisis se construyeron de manera inductiva, a partir de la identificación de recurrencias, las cuales fueron sistematizadas y organizadas.

El procedimiento de análisis permitió avanzar hacia un nivel de mayor profundidad interpretativa, correspondiente a la fase de interpretación, en la cual se llevó a cabo la triangulación de la información recabada con el marco teórico desarrollado en la investigación.

Finalmente, para la presentación de los resultados, la información se organizó en tres apartados, cada uno correspondiente a una categoría de análisis, vinculadas con los objetivos del estudio. Al respecto, Bernal (2010) señala que el análisis de resultados consiste en interpretar los hallazgos en relación con el problema de investigación, los objetivos propuestos, las preguntas formuladas, y las teorías o los presupuestos planteados en el marco teórico, con la finalidad de contrastar, confirmar o generar debate con las teorías ya existentes.

A partir del acercamiento a los procesos de asesoramiento en educación preescolar y mediante las narraciones de las ATP, quienes expresaron sus formas de organización, visiones y conceptualizaciones sobre la asesoría desde su propia experiencia, el estudio permitió identificar elementos que caracterizan su práctica, los cuales contribuyeron a la construcción de conclusiones de la investigación.

El estudio responde a la lógica del estudio de caso, los hallazgos no buscan ser generalizables, sino comprender en profundidad el fenómeno estudiado en su contexto específico.

Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos del estudio, derivados del análisis de la información recabada mediante las entrevistas y su articulación con el marco teórico. La exposición se organiza a partir de las categorías centrales identificadas: el fundamento teórico, las estrategias de acompañamiento pedagógico y las características que definen las prácticas de asesoría.

Fundamento teórico

En relación a los fundamentos teóricos contrastados por las comunidades científicas, los cuales orientan las prácticas de asesoría académica, se identificaron elementos significativos.

Al cuestionar a las ATP sobre el fundamento teórico en que sustentan el asesoramiento, las participantes destacaron que los conocimientos necesarios para desempeñarse se adquieren principalmente a través de la práctica, a partir de la experiencia directa en la función y de la observación de otras colegas. De manera similar, señalaron que su aprendizaje se consolidó mediante el acompañamiento a supervisoras: *“Aprendí acompañando a la supervisora, veía cómo trabajaba y me explicaba cómo realizar las cosas; así fue como fui aprendiendo”*. *“Cada supervisora con la que he trabajado me ha aportado algo”*. Expresó una ATP.

Otra participante refiere: *“yo así lo aprendí, con lo que hacían otras en la práctica, porque, con los niños es prácticamente lo que se hace, pero ya aquí con adultos”*.

Las entrevistadas coinciden en que no recibieron cursos de inducción específicos para desempeñar la función. Además, consideran que, más allá de la formación académica, el ejercicio de la función requiere buena actitud, tener disposición, que te guste lo que haces, un aspecto vocacional, querer mejorar la educación, ser responsable y dedicada, pero principalmente tener habilidad para una buena comunicación con otros.

Las participantes manifiestan que el sustento teórico de la asesoría se encuentra en los materiales bibliográficos, los cuales permiten respaldar las sugerencias realizadas al profesorado, logrando con ello credibilidad. Asimismo, consideran fundamental el dominio del programa educativo vigente y sus enfoques. En este sentido, sostienen: *“No puedo partir nada más de mis ideas, tengo que tener un fundamento que respalde lo que voy a sugerir”*.

No obstante, al ser cuestionadas sobre los modelos de asesoramiento, las participantes refieren no recordar autores específicos. Precisan que, en alguna ocasión durante reuniones de trabajo, les dieron orientaciones generales de lo que implica la asesoría.

Las ATP reconocen que la asesoría es un proceso de acompañamiento que implica observación, análisis y retroalimentación. Mencionan que la retroalimentación que brindan se sustenta en lo observado en el aula, a partir de la identificación de áreas de oportunidad y del contraste entre la intervención docente y lo establecido en el programa educativo vigente.

Lo anterior se evidencia en el siguiente fragmento de entrevista: *“La asesoría la hago con base a un diagnóstico integral y a partir de ahí hago las recomendaciones”*. Asimismo, otra asesora señala: *“Vamos a rescatar de las intervenciones docentes los aspectos más importantes a mi consideración, de lo que manifiesta el programa y el enfoque y contrastarlo con lo que está haciendo la maestra para ofrecerle sugerencias pedagógicas”*.

En las respuestas se alude a una conceptualización vaga sobre los modelos de asesoría. De manera implícita, predomina un modelo de carácter vertical de intervención, en el cual no se observa el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica durante el proceso. La práctica se encuentra desvinculada de los referentes teóricos y los marcos normativos que deberían orientar la función.

Estos hallazgos reflejan un modelo de desarrollo profesional carencial, remedial e instrumental, al que hace referencia Vesub (2013) basado en la noción de docente deficitario. En dicho modelo, el saber descansa en los expertos y capacitadores que son la voz autorizada, lo que relega al profesorado a una actitud de escucha pasiva, orientada a la asimilación, comprensión o aplicación de lo indicado.

Estrategias de acompañamiento pedagógico

En lo concerniente a la implementación de estrategias para el asesoramiento pedagógico, las respuestas de las entrevistadas resaltan las dificultades para diseñar estrategias que contribuyan a procesos formativos reflexivos en el profesorado. Una de las participantes señala:

“¿Qué estrategias me van a llevar a que ellas puedan aterrizar esa idea y reflexionen?. Ahí sí se me hace difícil.... Es pensar qué hacer, qué es lo que tengo que utilizar, cómo le digo...mmm. Se complica porque, ya teniendo el contenido y sabiendo de manera específica lo que ellas quieren o lo que yo miré que necesitan, entonces es pensar cómo le hago. Le digo la verdad, nunca, porque para que le voy a echar mentiras, nunca nos ofrecieron ningún curso de capacitación donde viéramos eso y yo digo que es bien importante que pueda haber esas capacitaciones”.

Las entrevistadas reconocen que no han recibido formación específica para la implementación de estrategias. A pesar de ello, las ATP relatan que realizan una selección en función del tema a tratar en la asesoría y de las características de las y los docentes. Entre los recursos que comúnmente incorporan están los audios, canciones o videos. Las asesoras describen que las estrategias que desarrollan para promover la reflexión son la lectura y el análisis de información, actividades de completar frases, el diálogo y el cuestionamiento directo a las docente.

De igual forma, las entrevistadas recurren a la presentación de información mediante diapositivas y al planteamiento de preguntas posteriores. En este sentido, señalan: *“Como estrategia, pues, voy contrastando lo que se hace con lo que dice el programa, con el enfoque, y le voy diciendo a la docente qué cosas puede mejorar, las actividades tienen que ser prácticas”.*

Si bien, las ATP implementan diversas actividades, manifiestan una preferencia por aquellas de carácter práctico. En este sentido se evidencia una carencia en el uso de estrategias de reflexión propias del asesoramiento y acompañamiento, las cuales configuran el ciclo reflexivo y constituyen un medio fundamental para que las y los docentes puedan reflexionen acerca de su práctica profesional.

Otro aspecto identificado es el uso de instrumentos estandarizados para la observación de la práctica docente, tales como rúbricas, guiones y formatos implementados en periodos breves de tiempo. Entre estos, destaca la ficha de observación de clase, también denominada por las asesoras como “visitas instantáneas”, la cual consiste en una guía con indicadores específicos para el análisis de la práctica docente. De acuerdo con las ATP, se trata de un instrumento muy cerrado, de carácter rígido, no obstante, continúa siendo utilizado en sus procesos de asesoramiento.

Un hallazgo relevante, es que las ATP señalan que la reflexión en los procesos de asesoramiento no depende únicamente de las estrategias implementadas, sino también de condiciones atribuidas al profesorado. En particular, refieren que algunos factores como la disposición, la apertura al cambio y la actitud del personal docente frente al acompañamiento influyen de manera significativa en la posibilidad de generar procesos reflexivos. Asimismo, vinculan la profundidad de la reflexión con el nivel de formación académica de quienes reciben el asesoramiento, al considerar que este incide en su capacidad para analizar críticamente su práctica.

Las ATP reconocen que, en algunos casos, el profesorado tiende a realizar reflexiones muy limitadas, centradas en aspectos superficiales, este planteamiento sugiere que la reflexión es concebida como una capacidad individual del docente, más que como un proceso que puede ser mediado a través de estrategias específicas de asesoramiento.

Lo anterior se refleja en la siguiente respuesta:

“Yo digo que, para lo fácil o difícil también de las reflexiones, influye la docente y su formación, si no tengo herramientas para compartir pues mejor me quedo callada. Acuértese que, mientras más te formes, tienes más herramientas también para compartir y reflexionar. Yo en la experiencia que he tenido, a veces nos dicen: “no me preguntes”.

Características que definen las prácticas de asesoría

En este apartado se analizan las características que configuran las prácticas de asesoría a partir de los relatos de las ATP. Durante la entrevista se les cuestionó sobre su rol como asesoras, la manera en que realizan el asesoramiento pedagógico, así como los procesos de planeación, seguimiento y evaluación, además de la interacción que establecen con el personal asesorado. En relación a ello, las participantes especifican que, aunque realizan intervenciones planificadas, en ocasiones deben improvisar, situación que dificulta hacer una valoración de los resultados obtenidos.

Las entrevistadas señalan, que la planeación de una asesoría implica la identificación de necesidades y la organización de acciones, los materiales y el tiempo, sin embargo, reconocen que lo que diseñan en teoría suele diferir de lo que ocurre en la práctica.

Una asesora expresa: *“Uno planea la asesoría, pero que en la realidad es otra cosa, se realizan ajustes según lo que suceda.”*

Además, las ATP indican que la planeación de la asesoría se estructura a partir de formatos que permiten organizar la información recabada durante las visitas a las escuelas y al aula con la docente. Dichos instrumentos cumplen principalmente una función de verificación y de recuperación de información en tanto que concentran datos sobre la práctica observada, misma que le ayuda para definir acciones posteriores. Esto le permite dar seguimiento también a los programas institucionales.

En este sentido, una de las participantes describe el uso de formatos diferenciados para la observación y la asesoría:

“Tengo un formato donde registro los datos de la escuela y de la maestra, las observaciones y lo que dice la docente de manera literal; después viene la parte del análisis y cuando ya voy a asesorar, utilizo otro formato con el objetivo, acciones, recursos, tiempo e instrumentos”.

En relación al proceso de seguimiento y evaluación de la asesoría, las entrevistadas refieren dificultades para el seguimiento, principalmente por la falta de tiempo, una de ellas comenta:

“A veces nos perdemos en el seguimiento por tantas actividades que tenemos, más que nada administrativas”

Por otra parte, la evaluación se realiza a partir de la observación cuando las ATP vuelven a la escuela para verificar si la docente retomó las recomendaciones realizadas durante la asesoría, de esa manera constatan los cambios en la práctica docente. De nuevo, mediante el uso de instrumentos de registros de observación, rubrica o lista de cotejo.

Reconocer el papel del asesoramiento implica comprenderlo no solo como una función administrativa o de supervisión, sino como una estrategia formativa que potencia el aprendizaje entre pares, el intercambio de saberes pedagógicos y la construcción colectiva de prácticas orientadas a la excelencia educativa.

Cabe señalar que en ningún momento se mencionaron los espacios de diálogo ni una evaluación del asesoramiento que considerara avances o logros del alumnado. Esto hace visible que, desde el componente de seguimiento, no se analiza plenamente el máximo logro de los aprendizajes en los estudiantes, pese a que constituye uno de los propósitos centrales del asesoramiento pedagógico.

Finalmente, otro de los hallazgos revela cómo las ATP determinan el contexto escolar en el que brindarán asesoría. Al respecto, las participantes refieren que este proceso implica una selección previa de los centros escolares en la que se define la intención y el propósito de la intervención. Asimismo, señalan que, en algunos casos, la elección del plantel de preescolar responde a sugerencias de las directoras, quienes solicitan el acompañamiento a determinadas docentes.

Discusión

A partir de los resultados presentados, se advierte que la carencia de profesionalización en las ATP de educación preescolar limita el cumplimiento de su papel como agentes de acompañamiento pedagógico. En relación con lo que señala SEP (2025) las ATP deben caracterizarse por contar con un perfil profesional sólido e incorporar los avances de la investigación educativa y científica en su práctica. No obstante, los hallazgos evidencian un reconocimiento limitado de los enfoques y modelos que orientan la función asesora lo que incide en la manera en que se desarrolla el asesoramiento.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) establece el perfil profesional del personal encargado de las funciones de asesoría técnica. En este sentido, resulta pertinente señalar que los resultados muestran que las ATP perciben la asesoría como un proceso análogo a lo que ocurre en las aulas con los niños, pero dirigido a las docentes de preescolar. Así como en el aula se identifican las necesidades del alumnado, en la asesoría se detectan las necesidades del colectivo docente, a partir de la observación de aquellos aspectos que requieren atención para mejorar la intervención en la práctica educativa que realizan en sus aulas.

El perfil profesional enfatiza que es necesario que las ATP reconozcan las características de los sujetos en formación. Respecto a ello, SEP (2025) subraya, que el trabajo con adultos requiere crear condiciones diferentes a las de los alumnos, como preparar, organizar y acordar en conjunto las condiciones y posibilidades para el desarrollo del proceso de asesoría. El objetivo es concretar acciones, establecer compromisos y distribuir responsabilidades que impulsen la capacidad para la toma de decisiones consensuadas sobre las alternativas de actuación profesional con intenciones de mejora.

Lo que las ATP entrevistadas asumen como normativo, se limita principalmente al plan y programa de estudios vigentes, así como a la realización de visitas a las escuelas para valorar con la docente aspectos de la planeación, la evaluación o de los expedientes de los alumnos. No obstante, la asesoría cuenta ya con mecanismos institucionalmente definidos, para SEP (2021) el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas es el conjunto de mecanismos debidamente articulados, cuyas actividades están orientadas a apoyar la mejora de las prácticas educativas de maestras, maestros, técnicos docentes y directivos.

El análisis sugiere que las ATP realizan acciones de formación dirigidas a docentes de preescolar, desde un enfoque predominantemente práctico, sustentado en un conjunto de conocimientos, creencias y explicaciones, fundamentadas en la experiencia personal y que son concebidas por las propias asesoras como válidas. En conjunto, los resultados muestran que las participantes se perciben con poca formación en su área y con escaso conocimiento de los modelos teóricos que orientan el desempeño de la función asesora. Consideran que la formación necesaria debe ser proporcionada de manera externa principalmente a través de instancias institucionales y no gestionada por iniciativa propia.

SEP (2025) afirma que la formación constante de la figura de ATP le permitirá contar con mejores herramientas para realizar una práctica de asesoría acorde con las necesidades de los contextos escolares. Por tanto, la figura de ATP debe asumir la responsabilidad de participar en procesos de formación continua y superación profesional, a fin de atender sus propias necesidades profesionales y enfrentar los retos que le plantea el ejercicio de su función.

No obstante, estos planteamientos no se encuentran en concordancia con los resultados del estudio, en tanto que, las ATP manifiestan estar a la espera de procesos de formación que les sean proporcionados en sus espacios de trabajo, más que asumir una gestión autónoma de su desarrollo profesional.

Se constató que, en el ejercicio de su función, predomina un modelo vertical de intervención, de acuerdo a la clasificación establecida por Nieto (2012). Las ATP, sin embargo, no identifican de manera consciente el modelo que orienta su actuar, lo que deriva en el abandono de la propuesta de desarrollo profesional vigente, centrada en la formación. Al respecto, Vezub (2013) sostiene que la formación debe propiciar el desarrollo autónomo, el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica del profesorado.

En lo concerniente a la implementación de estrategias para el asesoramiento pedagógico, los resultados ponen en evidencia que las asesoras poseen conocimientos básicos sobre los elementos metodológicos necesarios para desarrollar procesos formativos. Se presenta dificultad para generar condiciones institucionales

propicias, así como reconocer la tipología de estrategias, recursos o instrumentos que favorecen en análisis crítico de la práctica docente. Si bien estas estrategias no son el único elemento para el asesoramiento, sí representan herramientas metodológicas fundamentales que apoyan la labor profesional del ATP.

Asimismo, se identifica, un desconocimiento respecto a las categorías en las que se clasifican las estrategias que promueven la reflexión docente; entre estas se encuentran las estrategias analíticas, colaborativas, creativas o de conocimiento. Aunque esta clasificación no es definitiva, resulta pertinente retomarla desde la propuesta de Pérez (2004) ya que los planteamientos institucionales enfatizan la importancia de contar con bases teóricas y procesos metodológicos que permitan promover la reflexión y orienten el aprendizaje entre pares. Esto permite avanzar hacia una formación situada, donde quienes brindan asesoramiento actúen como agentes de apoyo para que el profesorado construya sus propios proyectos de cambio.

Se parte de que, los resultados muestran que la promoción de la reflexión no constituye un eje central de las prácticas de asesoramiento pedagógico de las ATP participantes, por el contrario, se desarrollan actividades parcializadas, frecuentemente reducidas a lecturas de párrafos específicos, cuya implementación evidencia la ausencia de procesos de contratación y procedimientos que permitan valorar la comprensión de los contenidos abordados.

En ese sentido, se prioriza la atención sobre elementos de un formato preestablecido, siguiendo un modelo cerrado desde una perspectiva tecnológica, orientado a entrenar al profesorado en técnicas, procedimientos y habilidades para que la producción de los resultados esperados en la práctica. Dichas actividades, no propician que el profesorado examine críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza, lo que limitaría la identificación de aquellos aspectos susceptibles de ser modificados, reformulados, mejorados o innovados.

De acuerdo con Mejoredu (2023) la reflexión individual o colectiva constituye una estrategia fundamental para que el profesorado comprenda los efectos de intervención docente y logren transformar sus prácticas más allá de una capacitación, se habla de una apropiación que solo se da mediante esos procesos reflexivos.

Respecto a las características de las prácticas de asesoría, las ATP reconocen que el proceso de asesoría requiere de una planificación y valoración de resultados. No obstante, sus prácticas se caracterizan por intentar corregir deficiencias sin un proceso sistemático de diagnóstico, planeación y evaluación, lo cual contrasta con los planteamientos de Montero (2011) quien sostiene que la asesoría debe brindarse al profesorado en su ámbito de trabajo, desde su práctica cotidiana y a partir de sus necesidades específicas. Debe ser de forma continua, sostenida, intencional, organizada y sistemática y por medio del diálogo, la relación horizontal, la interacción, la disposición personal y el compromiso.

La asesoría debe ser sistemática, que impulse la creatividad, innovación y la autonomía profesional, sin embargo, se encontró, que prevalecen los instrumentos cerrados para valorar aspectos de la práctica docente y se conciben como la materialización del diseño de un plan de asesoría. Estas ideas pusieron de manifiesto, que las actividades y estrategias que ponen en práctica suelen desarrollarse de forma esporádica. Navia y Villarreal (2013) denominan a estas prácticas “fiscalizadoras”, se caracterizan por la supervisión más que por el acompañamiento.

El Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Educativa en Educación Básica plantea que el diseño del plan de asesoría, debe ser congruente con las necesidades formativas de las maestras y los maestros y ser válido tanto para asesor como para el asesorado, sin embargo, las acciones o estrategias continúan diseñándose lejos de la participación del profesorado. A partir de los relatos, se interpreta que la planificación de la asesoría, deja de ser sostenida y sistemática, se desarrolla por lo regular en una sesión, sin que las docentes de preescolar puedan identificar de manera conjunta aquellas situaciones que requieren ser transformadas.

Desde la propuesta institucional sobre los procesos metodológicos, de seguimiento y evaluación de los procesos de asesoramiento, SEP (2024b) refiere que el ATP debe recopilar información de manera sistemática sobre los avances de las prácticas de enseñanza, como insumo para la retroalimentación y mejora. Por ello, respecto al seguimiento y la evaluación de los procesos de asesoría, se requiere que las ATP sean capaces de

revisar permanentemente, de forma individual y colectiva, su plan de asesoría, para valorar su pertinencia, actualizarlo y ajustarlo conforme a los avances en la mejora de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, ante la implementación de estrategias que, según las entrevistadas, deben ser rápidas y prácticas, genera dudas sobre la posibilidad de alcanzar dicho propósito.

En las narraciones de las ATP se advierte la idea de que las estrategias para la asesoría, en algunos casos se realizan de manera improvisada y que el tiempo es una limitante para desarrollar procesos de evaluación. Es importante resaltar que para SEP (2022) las ATP son las encargadas de crear las condiciones para implementar una metodología sustentada en una perspectiva constructivista, sin embargo, si los bajos resultados se interpretan solamente desde factores ajenos a las ATP se minimiza su responsabilidad en el proceso como acompañante crítico.

En síntesis, se muestra que el proceso de asesoramiento está centrado en el punto de vista de las ATP a pesar de que para SEP (2022) la asesoría técnica pedagógica debe ser construida a través de una mirada crítica por parte de asesor y asesorado.

Rumbo al cierre de la discusión, es preciso enfatizar que el cambio es un elemento central del asesoramiento. Autores como Fullan (2002) afirman que los cambios e innovaciones propuestos simplemente desde fuera de los centros escolares difícilmente son adoptados como propios por los usuarios, en muchas ocasiones se difuminan sin lograr su propósito.

Conclusiones

En este último apartado se presentan las conclusiones del estudio, las cuales reflejan aportes sustantivos que amplían la comprensión de las prácticas de asesoría de las ATP en educación preescolar. Se concluye que los objetivos fueron alcanzados, en tanto los resultados obtenidos permitieron dar respuesta a las preguntas planteadas.

A partir de los hallazgos, se concluye que las ATP poseen una visión de asesoría de carácter vertical, centrada en la intervención, en la que otorgan escasa participación al profesorado, dejando de lado la pedagogía del desarrollo profesional fundamentada en la teoría crítica. Se identifican prácticas de asesoramiento pedagógico caracterizadas por acciones, rígidas y tradicionalmente establecidas que se alejan de una visión en la que la metodología, los procedimientos, las estrategias y las herramientas favorezcan procesos cognoscitivos mediante los cuales el asesorado pueda mejorar las realidades educativas desde una perspectiva crítica y situada.

Se confirma una desvinculación entre el planteamiento teórico de la asesoría y las prácticas que desarrollan las ATP en las escuelas. El conocimiento de los modelos y sistemas de asesoría es escasamente reconocido como fundamento para su intervención, lo cual se asocia tanto a la carencia de formación inicial y continua de las asesoras, como a un limitado interés por participar por decisión personal en procesos de profesionalización.

Se pone de manifiesto que las estrategias implementadas tienden a reducirse a espacios de intercambio superficial, sin una orientación metodológica clara que promueva procesos críticos y reflexivos, en las prácticas de asesoría. Las ATP dan cuenta de una tecnificación de la función asesora, en la que predominan las acciones instrumentales orientadas al cumplimiento. A partir de lo anterior, se concluye que las ATP atribuyen las dificultades en los procesos de asesoría a la formación profesional y a las actitudes de la docente asesorada, postura que evidencia una limitada autocrítica sobre su propia función.

Bajo esta lógica se corre el riesgo de seguir reproduciendo esquemas tradicionales centrados en la transmisión de información o en la supervisión de tareas más que en la construcción conjunta de saberes, lo que enfatiza la desconexión entre el propósito formativo de la asesoría y las prácticas en el contexto escolar.

En conjunto, estas conclusiones permiten dar cuenta de que existe la necesidad de fortalecer los procesos de profesionalización de las ATP en educación preescolar, reconociendo su papel en la mejora de los aprendizajes docentes y, por ende, de los alumnos. Se plantea la importancia de transitar hacia modelos de asesoramiento más horizontales, que contribuyan a enfrentar el desafío de desarrollar nuevas formas de enseñanza en el aula y

a disminuir el rezago educativo. Bajo este enfoque Imbernón (2020) enfatiza la relevancia de una formación continua situada donde el profesorado es el protagonista, mientras que la asesora o el asesor, se posiciona como un agente de apoyo para ayudarles a construir un proyecto de cambio.

En suma, los resultados de este estudio podrían ser susceptibles de retomarse en otros contextos educativos para repensar las prácticas de las ATP y plantear nuevas propuestas.

Es importante reconocer que los alcances del estudio están delimitados por su naturaleza cualitativa y de estudio de caso, lo cual implica que los hallazgos no buscan una generalización.

Referencias

- Antúñez, S. (2006). *Principios generales de la asesoría a los centros escolares*. En *La asesoría a las escuelas: reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. Secretaría de Educación Pública; Organización de Estados Iberoamericanos.
- Asín, M., & Fuentes, D. (2017). El desarrollo de la profesionalización pedagógica: una reflexión necesaria. *Dialnet*, 5(3).
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Calderón, J., & García, T. (2021). Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México. *Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 1–20.
- Cruz-Vargas, M. S. (2023). El rezago educativo en México: apuntes y reflexiones. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(Esp. 1), 153–157.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Díaz, W. J., & Morales, J. J. (2024). Metodologías Cuantitativa y Cualitativa en la Investigación Científica: Un abordaje desde la epistemología. *Revista Científica Multidisciplinaria JIREH*. ISSN, 4(2), 2024.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1–2), 1–14. <http://www.mie.uson.mx/PDF/Fullan.pdf>
- Imbernón, F. (2020). Formación continua y desarrollo profesional docente. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. Ciclo Iberoamericano de encuentros con especialistas.
- Islas, L., & Mesas, M. (2022). La tutoría como estrategia de apoyo a docentes de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 20(48), 45–56. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778114006.pdf>
- Martínez Hernández, F. (2019). Formación docente como profesión de Estado: ¿sentido de subalternidad? *Revista CoPaLa*, 4(8), 11–19. <https://doi.org/10.35600.25008870.2019.8.0144>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 65–93.
- Mejoredu. (2023). *Programa de formación continua y desarrollo profesional docente*.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación Educativa*, (16), 69–88.
- Navarro, J., & Verdisco, A. (2000). *Teacher training in Latin America: Innovations and trends*. Inter-American Development Bank.
- Navia, C., & Villarreal, A. (2013). La asesoría e identidad profesional en educación preescolar. *Educere*, 17(56), 91–96.
- Nieto, J. (2004). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. Octaedro.
- Nieto, J. (2012). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. Octaedro.
- Pérez, M. (2004). *Estrategias e instrumentos de asesoramiento*. Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Colofón.
- Sandoval, E., Martínez, R., & Harold, I. (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros: una perspectiva desde América del Norte*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Lineamientos generales para la operación del servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas en educación básica (SAAE)*.
- Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente: el reto de ser docente en educación preescolar. Fase 2*.
- Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica: perfiles profesionales, criterios e indicadores*.
- Stake, R. E. (1999). *The art of case study research*. Sage.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (3.ª ed.). Paidós.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. *Educa*, 6(1).
- Vezub, L. (2021). *Evaluación de la formación continua de docentes: investigaciones desde la escuela normal en Baja California*. Juan Pablos Editor.
- Yin, R. K. (2018). *Investigación sobre el estudio de caso: diseño y métodos* (6.ª ed.). Morata.
- Zacarías Gutiérrez, M. (2023). Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina. *Revista CoPaLa*, 8(17), 1–18

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660017>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Silvia Medina Rodríguez, Juan José Ramírez Gámez,
Lidia Marsella Quintero Rodríguez

**Modelos y estrategias en la práctica de la asesoría técnica
pedagógica en educación preescolar: Un estudio de caso
en Culiacán**

**Models and strategies in the practice of pedagogical
technical advisory services in preschool: A Case study in
Culiacan**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0445>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Motivación por aprender desde una perspectiva ecológica: estudio de las interacciones personales, familiares y escolares.

Motivation to learn from an ecological perspective: a study of personal, family, and school interactions.

Linda María Amador Rodríguez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

lindaamar@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-7849-3602>

Virginia Mirella Zatarain Avendaño

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

virginia.zatarain@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0008-8324-2916>

Héctor Manuel Jacobo García

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

hector.jacobo@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-0800-5511>

Recepción: 11 Enero 2026
Aprobación: 01 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este trabajo estudia la motivación del aprendizaje en estudiantes de educación básica desde una perspectiva ecológica, considerando la interacción entre factores personales, familiares y escolares que la configuran. El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, utilizando como método el estudio de caso; participaron 16 alumnos de una escuela primaria del municipio de Culiacán, a quienes se les aplicó una entrevista individual semiestructurada para identificar las condiciones que los motivan a aprender y comprender los factores que la determinan.

Los resultados muestran que la motivación, en el ámbito personal, se configura como un sistema dinámico donde metas y expectativas personales se fortalecen a partir del contexto inmediato. Asimismo, la escuela actúa como un ecosistema emocional y social, donde el alumno es impulsado por la curiosidad, la participación y el deseo de aprender. De igual manera, se evidencia que el acompañamiento cotidiano y la comunicación generada en el entorno familiar resultan factores esenciales que refuerzan el entusiasmo. En conclusión, la motivación hacia el aprendizaje depende de la interacción armónica entre el propio estudiante, la escuela y la familia; por lo que es importante promover relaciones afectivas entre los diferentes microsistemas que la fortalezcan.

Palabras clave: Aprendizaje, Contexto, Escuela, Familia, Motivación.

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

Abstract

This study examines learning motivation in elementary school students from an ecological perspective, considering the interaction between personal, family, and school factors that shape it. The study was conducted using a qualitative approach and a case study method. Sixteen students from an elementary school in the municipality of Culiacán participated, and semi-structured individual interviews were conducted to identify the conditions that motivate them to learn and to understand the factors that determine it.

The results show that motivation, at the personal level, is configured as a dynamic system where personal goals and expectations are strengthened by the immediate context. Likewise, the school acts as an emotional and social ecosystem where students are driven by curiosity, participation, and the desire to learn. Similarly, it is evident that daily support and communication within the family environment are essential factors that reinforce enthusiasm. In conclusion, motivation toward learning depends on the harmonious interaction between the student, the school, and the family. Therefore, it is important to foster positive relationships among the different microsystems to strengthen them.

Keywords: Learning, Context, School, Family, Motivation.

Introducción

La motivación por aprender constituye un factor relevante en el proceso educativo, especialmente en la educación básica, nivel donde los estudiantes comienzan a desarrollar habilidades y actitudes que influirán de manera decisiva en su futuro académico y profesional. A pesar de su relevancia, la motivación no ha sido objeto de un análisis exhaustivo desde un enfoque ecológico. En este sentido surge la problemática de investigar elementos como el clima escolar, las interacciones con los docentes y la percepción del apoyo familiar pueden influir de manera sustancial en la motivación hacia el aprendizaje. Por tanto, resulta crucial explorar cómo estos factores interactúan entre sí para determinar el grado de compromiso y esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a invertir en su proceso de aprendizaje (Pacheco et al., 2024).

Uno de los principales retos que enfrentan las escuelas es la diversidad en los niveles de motivación que presentan los estudiantes, así como su disminución progresiva a lo largo de la trayectoria escolar. Tan solo en Sinaloa, la tasa de abandono en primaria es de 0.5%, pero asciende a 5.3% en secundaria y a 12.5% en media superior, **según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019)**, lo que evidencia una tendencia decreciente en la motivación conforme avanzan los niveles educativos. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024, p. 6), a nivel nacional cerca de 400,379 estudiantes de primaria y 167,694 de secundaria abandonaron la escuela en 2023, situación que, como señala Anzo (2024), se relaciona con causas emocionales como el desinterés, la percepción de falta de oportunidades, la desmotivación ante dificultades académicas y la escasa atracción de los métodos de enseñanza.

Aunado a ello, una parte significativa del alumnado que permanece en el sistema educativo presenta afectaciones en el aprendizaje vinculadas a la falta de motivación (Gómez y Huertas, 2021). En primaria, por ejemplo, el 49% de los alumnos presenta un dominio insuficiente en Lenguaje y Comunicación y el 59% en Matemáticas (INEE, 2018), lo que refleja carencias en conocimientos básicos y en el compromiso con el aprendizaje. Diversos estudios coinciden en que detrás de los bajos resultados académicos se encuentran problemas de interés por aprender y que los estudiantes con mayores expectativas, autoconfianza y gusto por aprender tienden a obtener mejores resultados académicos, lo que posiciona a la motivación como un elemento clave para el desarrollo cognitivo en el proceso educativo (Gómez y Huertas, 2021).

De manera particular, en el contexto del municipio de Culiacán del estado de Sinaloa, en México, se identifica una escuela pública de educación básica ubicada en una zona con condiciones económicas limitadas y entornos familiares diversos, los cuales influyen directamente en el compromiso escolar de los estudiantes. En esta institución, algunos grupos evidencian falta de motivación y escaso interés por aprender, manifestado en apatía, falta de atención, baja participación y dificultades para concluir tareas. En contraste, otros grupos muestran interés, disposición por participar, gusto y disfrute por el aprendizaje, lo que favorece el logro académico. Esta situación evidencia la necesidad de comprender cómo se configuran estas diferencias en la motivación escolar a partir de la interacción de factores personales, familiares y escolares, lo que da origen a la interrogante de investigación sobre ¿cómo se configura la motivación por aprender en los alumnos en la interrelación de dichos factores?

En función de lo anterior, el objetivo de este trabajo consiste en estudiar cómo se configura la motivación por aprender en los alumnos de una escuela de educación básica en la ciudad de Culiacán, a partir de la interrelación de factores personales, familiares y escolares, desde un enfoque ecológico. Su relevancia radica, en el ámbito social, en la necesidad de contribuir a la permanencia escolar y al desarrollo integral de los estudiantes; en el ámbito profesional, en el fortalecimiento de la práctica docente mediante la comprensión de los factores que influyen en la motivación; y en el ámbito científico, en el aporte de evidencia que permita comprender la motivación escolar como un fenómeno complejo y multidimensional.

Para ello, el estudio se orienta a identificar las condiciones que favorecen la disposición del estudiantado hacia el aprendizaje. En este sentido, el trabajo puede aportar a la construcción de ambientes educativos más

motivadores, al fortalecimiento de la relación docente y estudiante y a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De manera general, los principales resultados muestran que la motivación de los estudiantes se configura a partir de la interacción constante entre la escuela y la familia, conformando un mesosistema que la sostiene y fortalece. En este marco, la convivencia, las actividades interactivas y el ambiente emocional del aula influyen significativamente en la percepción de la escuela como un espacio seguro, atractivo y propicio para el aprendizaje.

Asimismo, el trabajo docente, a través de la empatía, la retroalimentación y el acompañamiento, incide directamente en la confianza y el interés de los estudiantes. Por su parte, la familia se reconoce como una base afectiva fundamental que favorece la motivación de logro mediante el apoyo emocional, la colaboración en las tareas y el reconocimiento de los logros. En conjunto, estos resultados evidencian que la motivación depende de un entramado de relaciones que emergen del entorno inmediato del alumno y confirman la validez del enfoque ecológico al comprenderla como un proceso relacional, situado y dinámico.

Finalmente, el presente trabajo se estructura en los siguientes apartados: en primer lugar, se presenta el marco teórico que sustenta el estudio; posteriormente, la metodología empleada; en seguida, los resultados obtenidos; y, por último, la discusión y conclusiones, donde se analizan los hallazgos en relación con el enfoque ecológico y su aporte a la comprensión de la motivación escolar.

Marco conceptual

La presente investigación está sustentada en el Modelo Ecológico de Desarrollo Humano propuesto por Bronfenbrenner (1979), el cual expone la fuerza configurativa de los entornos en los comportamientos de las personas, demostrando que el desarrollo ocurre dentro de contextos que se relacionan entre sí, dando origen a sistemas complejos anidados. Esta propuesta destaca, que dentro de esta estructura ecológica interconectadas, se produce una acomodación mutua entre la persona y los contextos en el que vive.

Estos contextos de desarrollo Bronfenbrenner (1977) los nombra sistemas ecológicos, donde el desarrollo y la motivación de los estudiantes se configuran a partir de la interacción entre estos distintos sistemas ambientales que influyen en su experiencia educativa. Cabe señalar que esta investigación centra su atención principalmente en los primeros, como es el microsistema conformado por la familia, la escuela, el aula y las relaciones con docente y compañeros, y el mesosistema se refiere a las interrelaciones que se establecen entre estos (Bronfenbrenner, 1977), por ser los espacios de interacción más inmediatos y significativos en la vida cotidiana del alumnado.

Dentro de estos microsistemas se construyen experiencias, actitudes y disposiciones hacia el aprendizaje, que influyen de manera directa en las experiencias educativas del alumnado, ya que el acompañamiento familiar, la comunicación entre docentes y padres de familia, y la participación de corresponsabilidad favorece o limita la motivación. En este sentido, investigaciones recientes han reafirmado que la motivación escolar se explica por la interacción de múltiples entornos, donde la familia, escuela y contexto cultural, desempeña un papel fundamental en el desarrollo emocional académico y social del estudiante, fortaleciendo su compromiso y disposición hacia el aprendizaje (Perera, 2023 y Rahman, 2025).

Desde este enfoque, las conexiones entre estos sistemas en los que se desenvuelven los niños resultan importantes para el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje. Bronfenbrenner (1977) señala que el desarrollo del individuo se configura a partir de las relaciones dinámicas que se establece entre el estudiante y los distintos entornos en los que participa, lo que otorga un valor significativo a las interacciones entre familia y la escuela en los procesos educativos. En congruencia, estudios actuales han confirmado la vigencia de este planteamiento al evidenciar que los mesosistemas, entendido como la interacción entre familia y escuela influyen de manera directa en la motivación, el sentido de pertenencia y el logro académico del alumnado (Stanley y Kuo, 2022).

Esta perspectiva ecológica encuentra un punto de convergencia con otra investigación reciente que coincide en que el desarrollo humano y la motivación no pueden analizarse de manera aislada, sino como procesos relacionales que dependen de la interdependencia entre los contextos en lo que se desenvuelve el estudiante. Pues de acuerdo con Khairul Amali et al. (2023), estos contextos pueden favorecer el interés, el compromiso y el rendimiento académico cuando ofrecen condiciones positivas para el aprendizaje, mientras que contextos desfavorables pueden obstaculizar el bienestar y el desarrollo del conocimiento. De esta manera, el modelo ecológico proporciona un marco conceptual útil para estudiar cómo la interacción entre los entornos escolares y familiares, junto con los factores personales, influye en la configuración de la motivación escolar.

Por otro lado, el modelo ecológico de Bronfenbrenner presenta afinidad con las teorías clásicas de la motivación, lo que facilita la síntesis dinámica de sus conceptos clave y da lugar a una estructura más comprensiva de la realidad que explica el proceso de constitución de los niños como sujetos sociales y psicológicos. Diversas perspectivas teóricas han contribuido a la comprensión de esta temática desde enfoques distintos, las cuales se ubican dentro de los diferentes niveles del sistema ecológico, otorgando sentido al papel que desempeñan los diversos entornos en el interés del estudiante y su aprendizaje.

Desde el enfoque conductista, la motivación se explica a partir de estímulos externos y reforzamientos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Bajo esta perspectiva, los comportamientos de refuerzo se sitúan dentro del microsistema expuesto por Bronfenbrenner (1977), en la relación cotidiana entre maestros, padres y estudiantes; los incentivos del docente, las recompensas familiares o las normas del aula constituyen factores del entorno inmediato que fortalecen el esfuerzo y el interés del estudiante, promoviendo la motivación extrínseca dentro de contextos ecológicos.

Investigaciones como la de Juica y Matheu (2023); Méndez y Digón (2023) señalan que este tipo de motivación puede generar efectos positivos a corto plazo al incentivar la participación; sin embargo, su uso prolongado o inadecuado puede disminuir la motivación intrínseca, lo que plantea la necesidad de equilibrar las estrategias pedagógicas sin comprometer el interés genuino por aprender.

Por otro lado, las interpretaciones humanistas conciben la motivación como resultado de fuentes internas, como el deseo personal de crecimiento y desarrollo (Maslow, 1943). En esta misma línea, una investigación reciente reafirma que la motivación intrínseca, entendida como el deseo interno de aprender y desarrollarse, constituye un factor clave del éxito académico (Lozano et al., 2024). En este sentido, el análisis de las condiciones que favorecen esta motivación permite diseñar intervenciones pedagógicas que conviertan el aprendizaje en una experiencia gratificante y enriquecedora.

Esta perspectiva se vincula con el modelo ecológico al reconocer que la satisfacción de las necesidades humanas depende de las condiciones afectivas que rodean al individuo, donde el microsistema familiar y escolar cumplen la función de brindar confianza y acompañamiento en el proceso educativo (Bronfenbrenner, 1977). Asimismo, estudios como el de Saavedra et al. (2024) evidencian que los estudiantes que disfrutan el proceso de aprendizaje muestran mayor compromiso y una actitud más positiva a lo largo del tiempo.

La motivación también se relaciona con los procesos de pensamiento y las atribuciones que los alumnos realizan sobre su rendimiento escolar (Weiner, 2010). En esta línea, Martín y Farrero (2024) señalan que la creencia en la propia capacidad para aprender incide directamente en el esfuerzo y la persistencia frente a los desafíos académicos. En este sentido, la interpretación que los estudiantes hacen de sus logros y dificultades influye en su percepción de competencia y en su disposición para continuar esforzándose. Dentro del modelo ecológico, estas atribuciones se configuran en la interacción con los diferentes sistemas (Bronfenbrenner, 1977), donde la percepción de competencia se construye en entornos que ofrecen apoyo, expectativas claras y experiencias de éxito. En el mesosistema, la relación entre familia y escuela resulta clave, ya que permite consolidar interpretaciones positivas cuando ambos contextos valoran el esfuerzo y reconocen los logros del estudiante.

De manera complementaria, las metas y expectativas del alumnado (Vroom, 1964), se originan en las conexiones entre los distintos contextos ecológicos. En el microsistema, el docente puede generar expectativas

positivas mediante el diseño de actividades significativas, mientras que, en el mesosistema, la relación entre hogar y escuela refuerza el valor del aprendizaje cuando ambos contextos promueven la importancia del esfuerzo. Asimismo, la autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para realizar tareas específicas, se encuentra estrechamente vinculada con la motivación, ya que influye en la disposición del estudiante para enfrentar desafíos y persistir ante las dificultades (Peris et al., 2024).

Desde esta perspectiva, el aula se concibe como un espacio ecológico en el que se construye la identidad académica y en el que interactúan factores afectivos, cognitivos y sociales que influyen en la motivación (Barrantes y Castro, 2022). En este contexto, el docente actúa como mediador entre el conocimiento y la dimensión emocional del estudiante, desempeñando un papel clave en la generación y sostenimiento de la motivación. Su función consiste en promover el interés mediante el diseño de actividades significativas que favorezcan el disfrute del aprendizaje (Montesinos, 2021), así como en fortalecer la relación pedagógica y afectiva en el aula (Bopp et al., 2023). De igual manera, los ambientes de enseñanza, caracterizados por relaciones positivas y una comunicación efectiva, inciden directamente en la motivación del estudiante y en la forma en que se construyen los aprendizajes (Salazar y Valdez, 2024).

Por su parte, la familia, como microsistema, desempeña un papel fundamental en la motivación escolar. Cabrera y Marcillo (2024) señalan que las expectativas, la comunicación y el acompañamiento emocional influyen en el interés del estudiante por aprender, fortaleciendo su confianza y proyección hacia el futuro (Rodríguez, 2021). Cuando existe coherencia entre los valores y expectativas de la familia y la escuela, se genera una sinergia motivacional que favorece los logros académicos (Bronfenbrenner, 1994).

Todos estos planteamientos coinciden con la concepción de complejidad de los fenómenos humanos y su relación entre partes y totalidades de Morin (2001) donde señala que “el todo es más que la suma de las partes, pero también es menos que la suma de las partes” (p. 94). Desde el pensamiento complejo se explica que el comportamiento del estudiante, particularmente su motivación para aprender, emerge de la relación dinámica entre diversos elementos de los contextos familiares y escolares. En el ámbito educativo, esta interacción se manifiesta en la influencia conjunta de factores personales, familiares, escolares y sociales que configuran la experiencia de aprendizaje, lo que coinciden con la concepción de que la motivación para aprender no es un proceso que se da únicamente a nivel individual, sino que resulta de las interacciones entre personas, entornos y experiencias (Bronfenbrenner, 1977).

En este sentido, estudios recientes destacan la importancia de las relaciones interpersonales, el clima escolar positivo y el apoyo social como elementos clave para fortalecer la motivación intrínseca y el compromiso con el aprendizaje (Millán-Navarro et al., 2023; Sevilla-Mayol y Miguel, 2024; Vieites et al., 2024). Asimismo, investigaciones sobre autorregulación del aprendizaje subrayan la necesidad de promover entornos educativos donde los estudiantes se sientan valorados, capaces y emocionalmente vinculados con su proceso formativo (Romero Calle et al., 2023).

Estos aportes permiten consolidar una visión sistémica de la motivación, en la que cada interacción dentro de los diferentes entornos constituye una oportunidad para fortalecer el interés por aprender, evidenciando que el desarrollo motivacional del estudiante es el resultado de un entramado complejo de relaciones que configuran su experiencia educativa.

En este sentido, el marco ecológico permite articular de manera coherente las distintas perspectivas revisadas, al reconocer que la motivación escolar no depende exclusivamente de factores internos ni externos, sino de la relación dinámica entre ambos. Así, el interés por aprender se fortalece cuando el estudiante encuentra apoyo afectivo, experiencias significativas y condiciones favorables en sus contextos inmediatos.

Esta comprensión amplia del fenómeno resulta pertinente para orientar investigaciones y prácticas educativas que consideren la complejidad de los procesos motivacionales, así como la necesidad de intervenir de manera integral en los entornos familiares, escolares y sociales que acompañan la trayectoria formativa del alumnado.

Metodología

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo apropiado para investigar desde el punto de vista del sujeto y aspectos complejos de la vida humana (Taylor y Bogdan, 1987), que van más allá de lo medible (Fuster, 2019), y es de tipo descriptivo dado que detalla situaciones e interacciones que se manifiestan en alumnos interesados por aprender (Hernández et al., 2014), lo que permitió enunciar las relaciones entre los factores que inciden en la motivación escolar.

El método seleccionado para esta investigación fue el estudio de caso, mismo que posibilitó una comprensión holística y contextualizada del fenómeno (Stake, 1999). Este enfoque permitió analizar en detalle la motivación por aprender del estudiantado de una escuela primaria pública urbana desde los sistemas ambientales, del micro y mesosistemas.

Para la recolección de datos, se empleó la entrevista individual semiestructurada (Taylor y Bogdan, 1987), por ser una herramienta de comunicación flexible y abierta, que permite construir significados a través de la expresión libre del estudiantado sobre sus experiencias motivacionales (Hernández et al., 2014).

La investigación se desarrolló con 16 estudiantes de una escuela primaria pública ubicada en el municipio de Culiacán, Sinaloa. La institución es de organización completa, con un grupo por grado escolar, y su contexto esta caracterizado por condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad. Las familias del alumnado pertenecen mayoritariamente a estratos socioeconómicos bajos y se desempeñan en actividades laborales informales o de servicios, con ingresos limitados y jornadas laborales extensas, lo que reduce las posibilidades de acompañamiento académico en el hogar. Asimismo, el nivel de escolaridad de madres, padres y tutores es predominantemente bajo, lo que limita el apoyo educativo que pueden brindar a los estudiantes y el acceso a recursos culturales y tecnológicos que favorezcan el aprendizaje. Estas condiciones inciden en la dinámica escolar y se reflejan en dificultades relacionadas con la asistencia regular, el cumplimiento de tareas y el seguimiento de las actividades escolares.

En términos de aprendizaje, se identifican retos asociados con el nivel de aprovechamiento académico del alumnado, particularmente en áreas fundamentales como la lectura, la escritura y las matemáticas. Algunos estudiantes presentan dificultades para mantener la atención, comprender contenidos, consolidar habilidades básicas y sostener hábitos de estudio, lo que repercute en su desempeño escolar. A ello se suman factores relacionados con la motivación hacia el aprendizaje, como el escaso acompañamiento familiar, las condiciones socioeconómicas del entorno y las experiencias escolares previas, elementos que pueden influir tanto en el interés como en la disposición de los estudiantes para participar en las actividades escolares. En este escenario, el papel de la escuela y del docente adquiere una importancia central al promover estrategias pedagógicas que favorezcan la participación, el interés por aprender y la atención a las necesidades educativas del alumnado dentro de su contexto.

La selección se realizó mediante un muestreo intencional, que, de acuerdo con Hernández et al. (2014), se utiliza cuando el investigador selecciona a los sujetos que pueden aportar los datos más ricos y diversos, resultando pertinente para comprender cómo se manifiesta la motivación escolar considerando la influencia de factores personales y el entorno familiar y escolar del microsistema de los estudiantes.

Por lo tanto, los participantes en la muestra fueron cuatro alumnos de los grados escolares de tercero, cuarto, quinto y sexto. siendo un total de dieciséis participantes con edades de entre 8 y 12 años, que cumplan los criterios de inclusión: que habían permanecido motivados y con disposición hacia el aprendizaje durante el ciclo escolar.

Resultados

El análisis de la información se realizó tomando como referente los entornos del microsistema del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1977). Durante el proceso de recolección y revisión de la

información fue posible identificar en los discursos de los participantes elementos recurrentes que permitieron organizar los datos en distintos niveles de análisis. En este sentido, se reconocieron referencias asociadas a las características individuales del estudiante, así como al microsistema, que comprende los contextos inmediatos en los que se desarrolla su experiencia cotidiana, particularmente el aula, la escuela y la familia. De igual manera, se consideró el mesosistema, entendido como el conjunto de interacciones que se establecen entre dichos entornos y que influyen en la experiencia educativa del alumno.

1. Motivación personal

En primer lugar, se encontró evidencia con respecto a la motivación personal que posee el alumno con relación a sus metas y expectativas de éxito, manifestando deseos por “tener un futuro mejor, un trabajo digno o una carrera universitaria” que los motiva a aprender. Ante esto refieren: “cuando sea grande quiero ser maestra” (participante 5) o “me gusta aprender para tener un buen futuro” (participante 13), lo que refleja una orientación hacia metas de largo plazo.

Del mismo modo, la satisfacción y orgullo que sienten al comprender un tema hace visible la motivación que orienta al logro y el desarrollo personal. Ante esto refieren “me emociono cuando puedo entender algo difícil y me doy cuenta de que sí puedo hacerlo bien” (participante 7), o “me emociono mucho cuando saco buenas calificaciones” (participante 4).

De igual manera, la motivación se encuentra presente en el estudiantado a través del gusto expresado por aprender cosas nuevas, sentirse competentes y superar retos. En este sentido, mencionaron sentirse competentes cuando las actividades eran adecuadas a su nivel “aprendo más cuando las actividades son sencillas y fáciles” (participantes 4, 5 y 6), así mismo, manifestaron satisfacción al lograr comprender temas complejos con la ayuda del maestro “me gusta cuando el maestro me explica hasta que entiendo, porque después ya lo hago yo sola” (participante 13).

2. Entorno escolar

En relación con el microsistema del entorno escolar, al cuestionar a los estudiantes sobre los factores que incrementan su interés por aprender, mencionaron la convivencia entre compañeros, las actividades realizadas en clases y las relaciones de apoyo con el docente. Ante esto refieren lo siguiente: “me motiva venir a la escuela porque me enseñan cosas que antes no sabía” (participante 5), “me motiva venir a la escuela porque hacemos cosas divertidas” (participantes 1 y 13), y “me motiva venir porque convivo y juego con mis amigos” (participantes 4,5, 6,12,14,16), estas expresiones reflejan a la escuela como un entorno construido que hace posible la motivación en cuanto que es percibido como un espacio de disfrute y para el desarrollo cognitivo.

Al cuestionarles sobre qué les gustaría cambiar de su escuela para que fuese un espacio motivante, algunos de los niños manifestaron que “así está bien” (participantes 2,3,5, 14) o “me gusta como está” (participantes 16, 1, 15, 8,9), lo que exhibe una percepción positiva de su ambiente educativo.

Dentro del entorno escolar, el clima del aula también aparece como un elemento relevante. En este sentido, los participantes refieren que “la maestra nos permite decir lo que pensamos” (participante 7 y 10), evidenciando que la participación y el diálogo son factores asociados a la motivación. A diferencia de lo que mencionan los participantes 8 y 11, al afirmar que “cuando el maestro se enoja, ya no me dan ganas de participar”, lo cual muestra que un clima tenso puede disminuir o terminar con el interés generando en ocasiones una ininteligible frustración por las inhibiciones y constreñimientos que le impone las tensiones de su entorno.

3. Prácticas pedagógicas

De igual manera, las prácticas pedagógicas del docente con actividades lúdicas y dinámicas que implican trabajo en equipo fueron mencionadas como motivadoras: “me gusta cuando hacemos trabajos como experimentos o en equipo porque trabajamos entre todos y es menos aburrido” (sujeto 9).

4. Papel del docente

En este mismo contexto escolar, el papel del docente se muestra como una figura importante en la motivación por aprender de los estudiantes. Aquí se destacaron la forma de enseñar, la actitud y las relaciones afectivas que establece. Una de las frases que hacen visible la motivación productiva es la siguiente: “me gusta como explica la maestra, nos ayuda cuando no se entiende y así es más fácil para mí” (participante 13 y 15), o “me gusta la forma de ser de mi maestra, es alegre y nos entiende” (participante 14 y 16), lo cual refleja que la dimensión emocional de la enseñanza es un factor clave para la motivación.

Del mismo modo, los alumnos valoran la paciencia, alegría y empatía mostrada por el maestro, así como la explicación de los contenidos mediante ejemplos, observándose en comentarios como: “la maestra es divertida” (participante 1), “nos explica muy bien cuando no entendemos, por eso se me hace fácil estudiar” (participante 12).

5. Entorno familiar

Al explorar la influencia del entorno de la familia como parte del microsistema se encontró que los padres o familiares dan apoyo emocional a sus hijos, los acompañan en las tareas escolares y reconocen sus logros. Ante esto refieren “cuando no entiendo la tarea, ellos me explican” (participante 6), “mi familia me motiva diciéndome que le eché ganas para tener buenas calificaciones” (participante 9 y 14), “mis papás me preguntan todos los días cómo me fue en la escuela y qué aprendí, eso también me motiva a aprender cosas nuevas” (participante 3), “cuando saco buenas calificaciones mis papás se ponen contentos y lo presumen” (participante 5). Esta situación interactiva entre padre e hijo representa la base afectiva sobre la cual descansa la motivación y la percepción de logro del estudiantado.

De manera general, los resultados permiten observar que la motivación del estudiante se configura a partir de la interacción entre los distintos entornos del microsistema, particularmente la escuela y la familia, así como de las relaciones que se establecen entre estos, dando lugar al mesosistema, el cual influye en la experiencia educativa del alumno.

Discusión

Esta parte se organiza a partir de un sistema de categorías que emergió de manera inductiva durante el proceso de análisis de la información, lo cual permitió comprender cómo se configura en el estudiantado la motivación por aprender dentro de contextos educativos formales y no escolares como la familia, que constituyen parte del microsistema. Dicho sistema se integra por cinco categorías: **motivación personal**, **entorno escolar**, **prácticas pedagógicas**, **el papel del docente** y **el entorno familiar**, cuya interacción entre estos entornos conforman el mesosistema.

Cada una de estas categorías reflejan distintos aspectos tanto del micro y mesosistema por ser los espacios donde los niños y niñas interactúan, mostrando influencia de factores (personales, escolares y familiares) configurantes de la disposición hacia el aprendizaje. En congruencia con el marco conceptual, estos hallazgos reafirman que la motivación no es un proceso aislado, sino que se construye a partir de la interacción entre los distintos sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1977). Tal como lo señalan Stanley y Kuo (2022); Perera (2023) y Rahman (2025) en investigaciones recientes al destacar la interdependencia entre los contextos familiares, escolares y culturales en el desarrollo del estudiante. En este sentido, la articulación entre estos

sistemas permite comprender la motivación como un proceso dinámico, en constante transformación, influido por las experiencias y significados que el estudiante construye en su entorno cotidiano.

En relación con la categoría de motivación personal, los hallazgos se vinculan con características individuales, como intereses, emociones y autoconcepto. Según Bronfenbrenner (1977), esta se configura a partir de los significados que los estudiantes atribuyen a sus aprendizajes, así como a la forma en la que valoran sus capacidades. Estos resultados son consistentes con investigaciones recientes de Lozano et al. (2024); Martín y Farrero (2024) y Peris et al. (2024) al destacar que el deseo interno de aprender, las creencias en la propia capacidad, influyen de manera directa en la motivación. Las manifestaciones encontradas en esta categoría muestran un sistema de creencias sobre la propia capacidad que tienen los niños, el cual se desarrolla en la interrelación con sus contextos inmediatos, mismas que resultan fundamentales en la construcción de la motivación.

Dentro de esta categoría, los resultados también evidencian que la motivación se configura cuando el estudiante experimenta sentimientos de logro (Peris et al., 2024) y comprende el sentido que tiene aprender cosas nuevas. Surgiendo así una fuerza interna donde sobresalen las aspiraciones y emociones del estudiantado (Lozano, et al., 2024), al reconocer que el aprendizaje constituye un medio para cumplir metas propias (Martín y Farrero, 2024) para construir un proyecto de vida.

En esta misma línea, los resultados son consistentes con las afirmaciones de los autores antes citados, cuando dicen que los alumnos poseen motivaciones personales tanto intrínsecas como extrínsecas que se relacionan con el cumplimiento de metas, expectativas, el valor del aprendizaje y la búsqueda del desarrollo personal (Juica y Matheu, 2023; Méndez y Digón, 2023). Pues se encontró suficientemente evidencia empírica para sostener la presencia de ambos tipos de motivación que se fortalecen a partir del interés personal y de la influencia del entorno, y que se complementan para elevar el compromiso académico.

Respeto a la categoría del entorno escolar, los hallazgos evidencian que la escuela constituye un espacio central donde se construyen las experiencias motivacionales. Según Bronfenbrenner (1977), en la escuela y dentro del aula, las interacciones con compañeros y maestros, forman parte de los aspectos del contexto inmediato del aprendiz. La escuela es entonces, un espacio de convergencia ecológica de diferentes factores que configuran la apropiación significativa del aprendizaje. Esta afirmación es consistente con los resultados que evidencia que el estudiante se siente motivado al convivir, percibe un entorno coherente con sus necesidades, y experimentan mayor satisfacción y disposición hacia el aprendizaje. Investigaciones recientes han señalado que el clima escolar positivo, las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia son factores determinantes en la motivación del alumnado (Millán-Navarro et al., 2023; Sevilla-Mayol y Miguel, 2024; Vieites et al., 2024).

De igual modo, los hallazgos en esta categoría muestran la existencia de una relación de pertenencia cuando el alumno ve a la escuela como un espacio de disfrute, donde se siente acompañado y capaz de aprender. Lo que coincide con Romero Calle et al. (2023) al subrayar la necesidad de promover entornos educativos donde los estudiantes se sientan valorados capaces y emocionalmente vinculados con su proceso formativo. Estas condiciones de acompañamiento y seguridad son factores clave para el aprendizaje.

Las referencias reiteradas a las interacciones cotidianas que ocurren en el entorno escolar, se enlazan con lo la concepción ecológica planteada por Bronfenbrenner (1979), pues constituyen la base material de la que emerge la motivación de los alumnos. Así lo revelan los comentarios de los alumnos sobre la convivencia, el disfrute escolar, las relaciones con sus compañeros, las actividades y la relación con su maestra. Estas interacciones directas y significativas, favorecen el interés y la participación del estudiante, y hacen del entorno escolar un espacio significativo para su desarrollo y motivación. Los resultados de esta categoría muestran que la escuela es más que un espacio transmisor de conocimiento; actúa como un ecosistema emocional y social donde interactúan factores que impulsan la curiosidad, la participación y el deseo de aprender.

En la categoría de práctica pedagógica, los resultados muestran que la motivación surge a partir de las experiencias cotidianas del reconocimiento de los aprendizajes y la percepción de cómo le enseña el maestro,

con actividades placenteras y significativas para el estudiante. Ya que, en la evidencia empírica, se observa que las prácticas docentes basadas en la empatía, la paciencia y la claridad de las explicaciones favorecen un ambiente de confianza e interés en las actividades escolares y fortalecen la motivación estudiantil.

En este sentido, los planteamientos de Montesinos (2021) destacan que las metodologías constructivistas y experimentales fomentan el interés y la participación del alumnado, así como con estudios recientes de Bopp et al. (2023) y Salazar y Valdez (2024) que destacan la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje significativas y centradas en el estudiante

Estas ideas coinciden cuando los estudiantes afirman que disfrutaban las actividades y se sienten motivados por el modo de enseñar del profesor, lo cual refleja que con el uso de metodologías activas, la motivación escolar se fortalece dado que el maestro promueve un clima participativo y emocionalmente positivo en el aula, lo que confirma que la motivación se construye en la interacción cotidiana inscrita en un microsistema que actúa como núcleo del desarrollo personal y académico del niño (Bronfenbrenner, 1977).

En cuanto a la categoría del papel docente, como parte del microsistema en la motivación del estudiante, los hallazgos descritos en la parte de resultados hacen visible la influencia que ejerce el maestro a través de la relación afectiva y la interacción diaria con los estudiantes. Consecuentemente puede decirse que la actitud del docente funciona como estructura con origen en un clima socioemocional positivo. En este sentido, investigaciones recientes de Sevilla-Mayol y Miguel (2024) y Vieites et al. (2024), destacan que la relación pedagógica y el ambiente emocional del aula influyen significativamente en la motivación y el compromiso del estudiante, Lo cual resulta es congruente con el planteamiento ecológico del aula como espacio de interacción significativa. En consecuencia, el docente no solo transmite conocimientos, sino que también incide en la construcción de experiencias emocionales que influyen en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Y de acuerdo con Bronfenbrenner (1977), el aula pasa a ser el espacio ecológico donde se construye la motivación a partir de vínculos afectivos, apoyo y acompañamiento por parte del docente.

En relación con la categoría del entorno familiar como otro microsistema, los hallazgos confirman su papel como base afectiva en la motivación del estudiante. La presencia de expectativas de los padres, al confiar en ellos, brindarles apoyo y valorar sus esfuerzos, se promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje. Estos resultados coinciden con Barrantes y Castro (2022) y de Cabrera y Marcillo (2025), quienes destacan que el acompañamiento familiar y el reconocimiento de logro incrementan la autoeficacia y el interés por aprender.

Por tanto, el apoyo familiar se traduce en un andamiaje emocional que predispone al niño hacia la motivación, reafirmando que este contexto funciona dentro del microsistema como la base afectiva y motivacional que impulsa el logro. Estudios recientes Perera (2023) y Rahman (2025), evidencian que la calidad de las relaciones familiares influye directamente en la motivación, el bienestar y el rendimiento académico. En este sentido, el entorno familiar actúa como un soporte emocional que refuerza la confianza del estudiante y su compromiso con las actividades escolares.

Desde una perspectiva ecológica, el mesosistema se hace presente cuando la escuela y la familia mantienen relaciones de apoyo al promover hábitos de estudio, celebrar los logros educativos obtenidos y dedicar tiempo de los padres para involucrarse en la vida escolar de sus hijos (Bronfenbrenner, 1977). De tal modo que, las formas de interacción expuestas con anterioridad fortalecen la conexión entre ambos entornos y contribuyen a que el niño tenga un desarrollo motivacional sostenido.

En general, los resultados confirman que la motivación escolar se sostiene en la calidad de las relaciones entre los diferentes entornos que rodean al estudiante, tal como se plantea en el marco conceptual. Asimismo, la coherencia entre ambos contextos favorece la continuidad en los procesos de aprendizaje y fortalece la construcción de significados compartidos.

A partir de estos hallazgos, se derivan implicaciones relevantes para la práctica educativa. Se reconoce la necesidad de fortalecer ambientes escolares emocionalmente positivos, promover prácticas pedagógicas activas y significativas, y consolidar la participación de las familias en los procesos educativos.

Asimismo, se enfatiza la importancia del acompañamiento docente centrado en el desarrollo socioemocional y en la construcción de relaciones pedagógicas que favorezcan la motivación. Estas acciones permiten generar condiciones más favorables para el aprendizaje integral del estudiante.

Finalmente, se reafirma que la motivación debe entenderse como un fenómeno complejo que emerge de la interacción entre factores personales, familiares, escolares y sociales, lo cual coincide con investigaciones recientes que destacan el carácter relacional y contextual del aprendizaje (Khairul Amali et al., 2023).

En cuanto a las limitaciones, se reconoce que el estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con una muestra reducida, lo que limita la generalización de los resultados. Asimismo, el uso de la entrevista como principal técnica de recolección de información implica considerar la subjetividad de las respuestas. No obstante, estas limitaciones abren la posibilidad de futuras investigaciones que amplíen el análisis a otros contextos y metodologías, fortaleciendo la comprensión de la motivación escolar desde una perspectiva ecológica.

Conclusiones

El presente estudio generó evidencia empírica que permite confirmar que la motivación de los estudiantes de una escuela primaria pública de Culiacán se configura a partir de la interacción constante entre distintos entornos, particularmente la escuela y la familia. Esta interacción da lugar a un mesosistema que la sostiene y fortalece.

En este marco, la convivencia, las actividades interactivas y el ambiente emocional del aula influyen significativamente en la percepción de la escuela como un espacio seguro, atractivo y propicio para el aprendizaje significativo. Además, estos elementos favorecen la construcción de experiencias positivas que permiten al estudiante vincularse de manera más activa con su proceso formativo, generando una mayor disposición hacia el aprendizaje.

Por su parte, el trabajo del docente en este proceso juega un papel importante, ya que la forma de enseñar, la personalidad y la cercanía emocional que establece con las niñas y los niños inciden en su motivación. En este sentido, las prácticas pedagógicas basadas en la retroalimentación, el acompañamiento y la empatía fortalecen la confianza, la participación y promueven un mayor interés de las y los estudiantes dentro del aula. Asimismo, la capacidad del docente para generar ambientes de aprendizaje inclusivos y participativos contribuye a que los estudiantes se sientan valorados, lo que impacta de manera positiva en su compromiso académico y en su permanencia en las actividades escolares.

En otro ámbito, la familia se reconoce como una base afectiva fundamental que favorece la motivación de logro. Esto se expresa a través de vínculos de colaboración sustentados en el apoyo emocional, la ayuda en las tareas y el reconocimiento de los logros cotidianos, lo cual impulsa a las niñas y los niños a mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje y a fortalecer su confianza en sus propias capacidades. De igual manera, la comunicación constante entre los miembros de la familia y el interés por el desempeño escolar refuerzan la percepción de apoyo, generando en el estudiante una mayor seguridad para enfrentar los retos académicos.

En consecuencia, la motivación depende de un entramado de relaciones que se construyen en el entorno inmediato del alumno y que emergen del acompañamiento, la confianza y el sentido que este otorga a su experiencia educativa. En este sentido, resulta fundamental promover entornos familiares y escolares positivos, así como fortalecer la relación entre ambos, indispensables para consolidar el mesosistema y favorecer el interés por aprender y la permanencia escolar. Asimismo, la coherencia entre las expectativas del hogar y de la escuela contribuye a generar condiciones más estables para el aprendizaje, facilitando la continuidad en el desarrollo académico del estudiante.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación confirman la validez del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977), al evidenciar que el desarrollo motivacional se configura a partir de la interacción entre contextos. La motivación por aprender se comprende, así como un proceso relacional, situado y dinámico, en el que el

estudiante asume un papel activo en diálogo con los sistemas que lo rodean. Esta comprensión permite reconocer que el aprendizaje no solo depende de factores individuales, sino también de las condiciones sociales y emocionales que se construyen en los distintos entornos en los que el estudiante participa.

Referencias bibliográficas

- Anzo, G. (2024). Riesgos y consecuencias del abandono escolar educativo. *Habla*. <https://hablamex.com/es/recursos/articulo/riesgos-consecuencias-abandono-escolar-educativo>
- Barrantes, R., & Castro, M. (2022). La mirada estudiantil acerca de la motivación por aprender: El derecho a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 33(2), 225–254. <https://doi.org/10.15359/rldh.33-2.12>
- Bopp, C., Salzmann, A., Ohlmeier, S., Caspar, M., Schmok, E., Volz-Willems, S., Jäger, J., & Dupont, F. (2023). How can curricular elements affect motivation to study? *International Medical Education*, 2(3), 151–160. <https://doi.org/10.3390/ime2030015>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 3, pp. 37–43). Elsevier.
- Cabrera, G., & Marcillo, C. (2024). La familia como agente motivador del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de primer año de educación general básica. *Revista Mamakuna*, 24, 109–120. <https://doi.org/10.70141.mamakuna.24.1030>
- Díaz, A. F. y Hernández, G. (2010). *La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje, en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gómez, G., & Huertas, D. (2021). *Motivación, rendimiento académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: Una revisión teórica* [Trabajo de grado, Universidad de Ibagué]. Repositorio institucional. <https://repositorio.unibague.edu.co/server/api/core/bitstreams/ee5662b6-9bf8-471e-9d47-f2375d2e4908/content>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Resultados nacionales Planea 2018*. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *La educación obligatoria en México: Informe 2019*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Juica, P., & Matheu, A. (2023). Education and human development: A view from the perspective of generativity. *Cauriensia*, 18, 787–804. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.787>
- Khairul, N. A., Mohd, M. U., Rahmat, N. H., Seng, H. Z., & Mustafa, N. C. (2023). Exploring the learning environment through Bronfenbrenner's ecological systems theory. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12, 134–151. <https://ijarped.com/index.php/journal/article/view/1172>
- Lozano, F. M., García-Fariña, A., & Jiménez, F. J. (2024). Cooperative learning and suspension training in secondary education: Incidence in the basic psychological needs. *Retos*, 53, 554–562. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V53.101117>

- Martín, Á. P., & Farrero, J. G. (2024). Dehistoricization and teacher training: Comparative study of the primary education degree in Catalonia, the Valencian Community, and the Balearic Islands. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 282–304. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37268>
- Méndez, R. M., & Digón, P. (2023). Global justice and primary education: The case of mathematics, science and languages. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 45–62. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.003>
- Millán-Navarro, I., Sevil-Serrano, J., Tapia-Serrano, M. Á., & Abós, Á. (2023). Effects of an interdisciplinary project to promote healthy behaviors in primary education students of a rural school. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 19(1), 79–90. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.19.79>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- Montesinos, M. V. (2021). Efecto de la metodología constructivista sobre la motivación en el alumnado de educación primaria. *DELOS: Desarrollo Local Sostenible*, 68–85. <https://doi.org/10.51896/DELOS/HXQT1371>
- Morin, E. 2001. *El Método. La naturaleza de la Naturaleza*. Cátedra.
- Pacheco, E., Ayala-Altamirano, C., & Molina, M. (2024). Characterization of inequation tasks in primary school textbooks. *Uniciencia*, 38(1). <https://doi.org/10.15359/ru.38-1.25>
- Perera, K. D. R. L. J. (2023, noviembre). *La teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner y la motivación estudiantil* [Ponencia]. Sesiones de Investigación de la Universidad Abierta 2023, Universidad Abierta de Sri Lanka, Nawala, Nugegoda, Sri Lanka.
- Peris, M. T. M., López, Á. G., & Olivares, E. M. (2024). Oral communicative competence and primary education textbooks. *Aula Abierta*, 53(1), 71–80. <https://doi.org/10.17811/rifie.19767>
- Rahman Bidita, L. (2025). Bronfenbrenner's ecological systems theory in childhood resilience and motivation in learning: A literature review. *Open Journal of Social Sciences*, 13, 550–561. <https://doi.org/10.4236/jss.2025.136037>
- Rodríguez, M. (2021). El papel de las creencias de los padres en la participación familiar. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(11), 168–179. <https://doi.org/10.35600.25008870.2021.11.0189>
- Romero Calle, D., Oruna Rodríguez, A. M., & Sánchez Ortega, J. A. (2023). Digital teaching and learning: Current challenges in Latin America. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(3), 439–452. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40725>
- Saavedra, E., Zúñiga, M., & Fuentes-Vilugrón, G. (2024). Gamification in the initial teacher training of physical education students: A case study. *Retos*, 61, 695–705. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.108822>
- Salazar, O., & Valdez, A. (2024). Motivación, aprendizaje y currículo en educación médica: Estado del arte. *Magis: Revista Internacional de Investigación Educativa*, 17, 1–22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.mace>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Análisis de matrícula, abandono escolar, eficiencia terminal y cobertura en educación básica de 2019 a 2023*. Subsecretaría de Educación Básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Abandono-escolar-en-Educacion-Basica-2019-2023_.pdf
- Sevilla-Mayol, Á., & Miguel, Á. (2024). Exploring the experiences of gay teachers in high-complexity secondary schools: Between the closet and the classroom. *Autoctonia*, 8, 260–299. <https://doi.org/10.23854/autoc.v8i3.512>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vieites, T., Iglesias, A., Díaz-Freire, F. M., Díaz-Pita, L., & Rodríguez-Llorente, C. (2024). Motivation, homework approaches and academic performance in high school students. *Res Mobilis*, 53(3), 229–237. <https://doi.org/10.17811/rifie.20555>
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wi Le.
- Weiner, B. (2010). Attribution theory, *Elsevier*, DOI: 10.1002/9780470479216.corpsy0098

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660014>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Linda María Amador Rodríguez,
Virginia Mirella Zatarain Avendaño,
Héctor Manuel Jacobo García

**Motivación por aprender desde una perspectiva ecológica:
estudio de las interacciones personales, familiares y escolares.
Motivation to learn from an ecological perspective: a study of
personal, family, and school interactions.**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0442>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Investigación acción participativa como metodología en comunidades profesionales de aprendizaje de primaria: Un estudio de caso

Participatory action research as a methodology in primary school professional learning communities: A case study

José Rosario Bojórquez Ruiz

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

jose.bojorquez19@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-8858-3403>

María Soledad Angulo Aguilazoch

Universidad Autónoma Indígena de México, México

 <https://ror.org/0308qj720>

mariasoledad.angulo@uaim.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8172-9666>

Recepción: 02 Enero 2026

Aprobación: 05 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo describir las implicaciones de la Investigación-Acción Participativa como metodología dentro de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, entendidas como organizaciones colaborativas donde los docentes reflexionan sobre su práctica para mejorarla e identificar nuevas formas de trabajo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y utilizó el estudio de caso para examinar dicha vinculación en una escuela primaria del municipio de Ahome, Sinaloa. Los participantes fueron seleccionados de manera intencional. Los resultados demuestran que la IAP ofrece un marco metodológico sólido para abordar problemas pedagógicos, fortalecer el sentido de comunidad y fomentar el liderazgo distribuido. Sin embargo, esta sinergia enfrenta retos significativos: la gestión de tiempos y expectativas dificulta la implementación, especialmente cuando la estructura jerárquica tradicional limita la participación. Asimismo, dado que la cultura escolar dominante actúa como barrera, resulta relevante que los docentes reciban capacitación metodológica y asuman una postura ética que evite un uso utilitario de la herramienta. Se concluye que la integración de la IAP en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje potencia la innovación docente y la co-investigación contextualizada, transformando la práctica educativa. No obstante, su consolidación requiere superar jerarquías estructurales y garantizar una sostenibilidad ética enfocada en la transformación social.

Palabras clave: Colaboración, Comunidades Profesionales de Aprendizaje, Investigación Acción Participativa, Reflexión de la práctica.

Abstract

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

This article aimed to describe the implications of Participatory Action Research (PAR) as a methodology within Professional Learning Communities (PLCs), understood as collaborative organizations where teachers reflect on their practice to improve it and identify new ways of working. The research was conducted using a qualitative approach and employed a case study to examine this integration in a primary school in the municipality of Ahome, Sinaloa. Participants were selected intentionally. The results demonstrate that PAR offers a solid methodological framework for addressing pedagogical problems, strengthening the sense of community, and fostering distributed leadership. However, this synergy faces significant challenges: managing time and expectations hinders implementation, especially when the traditional hierarchical structure limits participation. Furthermore, given that the dominant school culture acts as a barrier, it is crucial that teachers receive methodological training and adopt an ethical stance that avoids a utilitarian use of the tool. It is concluded that integrating Participatory Action Research (PAR) into Professional Learning Communities enhances teaching innovation and contextualized co-research, transforming educational practice. However, its consolidation requires overcoming structural hierarchies and ensuring ethical sustainability focused on social transformation.

Keywords: Collaboration, Professional Learning Communities, Participatory Action Research, Reflective Practice.

Introducción

En México, los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se conciben como espacios clave para la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y el diseño colaborativo de soluciones ante problemáticas educativas situadas (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2018; Villalón, 2018). A pesar de diversos esfuerzos, el desempeño docente y el aprendizaje del estudiantado en educación básica aún enfrentan desafíos significativos (Serna et al., 2015).

En este contexto, se identificó que en una primaria estatal de la zona 034 en Ahome, Sinaloa, la falta de motivación y el individualismo docente obstaculizaban el trabajo colaborativo, particularmente en los CTE. Si bien el profesorado asistía a las reuniones, estos encuentros se centraban predominantemente en trámites burocráticos o aspectos aislados de la labor pedagógica. En consecuencia, el intercambio de experiencias se limitaba a narraciones anecdóticas sin un análisis crítico sobre su impacto en el aprendizaje. De este modo, el problema central no radicaba en la carencia de espacios para la colaboración, sino en la calidad pedagógica de los mismos. Resulta paradójico que el personal docente intente favorecer ambientes de aprendizaje para el alumnado si, institucionalmente, no se garantizan oportunidades efectivas para su propio desarrollo profesional.

Ante esta problemática, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), definidas por Mendoza et al. (2021) como colectividades donde las y los docentes exploran y optimizan sus procesos de enseñanza-aprendizaje emergen como una alternativa para transformar las escuelas en entornos colaborativos donde el intercambio de saberes favorezca la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento. Esto se logra a través del aprendizaje activo y la colaboración colectiva, orientados a mejorar el desempeño de los estudiantes. Diversos estudios demuestran la capacidad de este modelo para mejorar las habilidades del profesorado y consolidar un clima laboral de respeto y ayuda mutua (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2018). Sin embargo, aunque la literatura define con claridad las condiciones estructurales de las CPA, persisten vacíos respecto a metodologías que orienten, paso a paso, a los colectivos docentes hacia el cumplimiento de sus objetivos.

Para abordar esta limitación, se optó por integrar la Investigación-Acción Participativa (IAP) como eje metodológico dentro de las CPA. La IAP fomenta la reflexión sobre problemáticas reales y el diseño de intervenciones orientadas a la acción mediante procesos de participación horizontal (Sanahuja et al., 2020). Como señalan Rodelo et al. (2021), este enfoque facilita diagnósticos precisos, soluciones colaborativas y la evaluación del impacto de la intervención, promoviendo así la práctica reflexiva (Delgado, 2022).

Bajo esta premisa, la IAP aporta la estructura formal necesaria para que la CPA se transforme en un motor de cambio capaz de elevar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentar una cultura organizacional sólida (Díez-Gutiérrez, 2020). A partir de lo anterior, se planteó la siguiente interrogante: ¿cuál es el impacto de vincular la metodología de Investigación-Acción Participativa en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje? El presente artículo expone un estudio de caso derivado de dicha vinculación, con el objetivo de analizar las implicaciones de la IAP como eje metodológico fundamental dentro de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. La integración de la IAP en las CPA potencia la indagación docente y la mejora continua, aunque enfrenta tensiones estructurales como la asincronía temporal y la persistencia de jerarquías verticales (Castillo Mayorga et al., 2025; Paredes, 2020). La literatura sugiere que, para evitar la instrumentalización de la IAP, es necesario superar la gestión administrativa y fomentar una cultura de corresponsabilidad y participación dialógica (Herrera, 2018; Oropeza y Alanis, 2022).

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y la Investigación Acción Participativa

Para establecer y explicar la correspondencia entre la IAP y las CPA, es necesario primero realizar un acercamiento a estas últimas y describir sus características distintivas.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) tienen su origen en los movimientos europeos de “escuelas eficaces” y “mejora de la escuela” de los años ochenta (Bolívar, 2008, par. 4), los cuales contribuyeron a que los centros escolares se constituyeran como la unidad básica para el cambio de la práctica educativa. En la actualidad, este enfoque se ha consolidado bajo la premisa de que “la mejora no es un evento aislado, sino un proceso continuo de colaboración” gestado dentro del propio centro (García-Martínez et al., 2021).

Dentro del contexto mexicano, un antecedente clave de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) fueron las redes de tutoría del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en los años noventa. Estas introdujeron la premisa de que el aprendizaje ocurre de manera óptima en comunidad y mediante el diálogo entre pares (Rincón-Gallardo, 2023). Sin embargo, en el sistema formal de educación básica, las CPA comenzaron a impulsarse a partir de la Reforma Educativa de 2013, la cual buscó transformar la gestión escolar a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Estos se concibieron como espacios donde los docentes trabajan colegiadamente para enfrentar y resolver los retos de aprendizaje del estudiantado (Villalón, 2018).

Desde la perspectiva de Mendoza et al. (2021), las CPA se conceptualizan como entornos donde los profesores exploran y optimizan sus procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el aprendizaje activo y la colaboración colectiva, con el fin de mejorar el desempeño de los educandos. Por lo tanto, las CPA no se limitan a un grupo de docentes que trabajan en conjunto; representan una cultura escolar que prioriza el aprendizaje continuo de todos sus miembros (García-Martínez et al., 2018). En este sentido, DuFour et al. (2016) coinciden en que son organizaciones colaborativas donde el profesorado reflexiona sobre su práctica e identifica nuevas formas de trabajo. Esto implica acciones permanentes como el diálogo sobre estrategias didácticas, el análisis de resultados, la observación entre pares y la retroalimentación mutua.

Como señala Montoya (2020), esta interacción continua vincula la participación en las CPA con la autoeficacia docente y la capacidad de innovación en el aula. Bajo este enfoque, una CPA puede identificar oportunamente las dificultades de aprendizaje y diseñar intervenciones diferenciadas. Al respecto, Flores-Fahara et al. (2021) describen cómo estas comunidades permiten adoptar prácticas basadas en evidencia, lo que favorece resultados académicos más sólidos y ambientes de aprendizaje más inclusivos. Además, transforman las escuelas que operan bajo una cultura de aislamiento y “privatización docente” en comunidades donde el aprendizaje es una responsabilidad compartida (Morales-Inga y Morales-Tristán, 2020), lo que fortalece la cohesión del personal y propicia la innovación.

Esencialmente, una CPA se distingue por características fundamentales que la diferencian de otras formas de colaboración. A continuación, se presentan los rasgos propuestos por Bolívar (2017) y Montoya (2020):

Asegurar que todo el alumnado aprenda: Es el pilar de las CPA. La mejora de los aprendizajes forma parte de la misión y visión común del colectivo (García-Martínez et al., 2018).

Cultura de colaboración: El trabajo se realiza en un ambiente de apoyo y confianza. Barreto (2020) subraya la importancia de transitar del simple diálogo a una colaboración auténtica basada en el intercambio constante de experiencias.

Enfoque en resultados: Las CPA ajustan sus estrategias pedagógicas en función de las evidencias y el progreso observado en los estudiantes.

Investigación colectiva: Los docentes no solo aplican técnicas, sino que las examinan y ajustan basándose en datos reales del aula.

Liderazgo compartido: Si bien el liderazgo directivo es crucial, la responsabilidad se distribuye entre todos los miembros. Según Flores-Fahara et al. (2021), no se trata de que la dirección pierda autoridad, sino de transitar hacia relaciones más horizontales donde todos participen activamente.

La Investigación Acción Participativa

La Investigación-Acción Participativa (IAP) se fundamenta en bases teóricas y epistemológicas que la distinguen de otras metodologías. Al decir de Gutiérrez (2022), sus orígenes se remontan a las propuestas de Kurt Lewin en la década de 1940, quien planteó la vinculación intrínseca entre investigación y acción. La IAP nace de una postura crítica que propone una ciencia social comprometida con la emancipación y la transformación de las estructuras de poder, Rocha (2016) argumenta que, desde esta perspectiva, la educación se entiende como un espacio para reproducir o desafiar la desigualdad social. Al respecto, Fals Borda (2015) destaca que esta metodología busca construir una ciencia con el pueblo, donde el saber popular dialogue con el conocimiento académico en un plano de legitimidad.

En el contexto mexicano, la IAP se fundamenta en un pensamiento regional que busca abrir el acceso al conocimiento y modificar el entorno social (López-Badano et al., 2022). Este enfoque surge como una resistencia frente a los métodos científicos tradicionales y las dinámicas de opresión gubernamental. La IAP ha evolucionado a través de experiencias enfocadas en el trabajo comunitario, educativo y la incidencia social. Zapata y Rondán (2016) la definen como una “investigación para el cambio social llevada a cabo por personas de una comunidad que buscan mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno” (p. 5). Así, la población estudiada participa activamente en el análisis de su realidad y genera acciones para transformarla.

Este procedimiento se divide en tres dimensiones integradas que forman un ciclo dinámico (Pérez, 2017):

La investigación: Indagación reflexiva, sistemática y crítica de la realidad con un fin práctico (Zapata y Rondán, 2016).

La acción: No solo es el objetivo, sino una fuente de conocimiento. El estudio en sí mismo es una intervención orientada a mejorar la situación de las comunidades (Zapata y Rondán, 2016).

La participación: Implica una relación horizontal entre investigadores y comunidad. El grupo social no es un objeto de estudio, sino un sujeto activo que comprende y modifica su entorno (Zapata y Rondán, 2016).

La IAP no es un proceso lineal, sino una espiral continua de reflexión y acción. Aunque diversos autores sugieren distintos caminos, para este trabajo se adoptan las etapas descritas por Espinoza (2020):

Diagnóstico: La comunidad educativa define y prioriza de manera conjunta los problemas más urgentes, privilegiando la escucha y una visión común sobre la imposición.

Elaboración de un plan de acción: Se generan preguntas de investigación y soluciones para la intervención. El plan incluye objetivos realistas, recursos, responsabilidades y un cronograma, fomentando la colaboración total.

Ejecución del plan de acción: Se implementan las tareas acordadas (nuevos enfoques de enseñanza, materiales, talleres, etc.). En esta fase es vital la flexibilidad para enfrentar desafíos imprevistos.

Evaluación e interpretación: Se realiza una autoevaluación colectiva y crítica sobre el proceso y los aprendizajes. Los resultados retroalimentan el ciclo para planificar nuevas acciones.

Estas etapas guardan relación con las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) y se vinculan con el Proceso de Mejora Continua de las escuelas primarias en México (SEP, 2024), el cual parte de un diagnóstico para derivar en planeación, implementación y seguimiento. En este sentido, Rodelo et al. (2021) señalan la necesidad de brindar espacios para que las y los docentes replanteen su práctica y tomen decisiones que promuevan su autonomía. Esto se alinea con la IAP (Zapata y Rondán, 2016) al buscar un cambio permanente que impacte positivamente en el aprendizaje de los educandos.

En conclusión, la IAP en educación permite conocer para transformar. Su aplicación en las CPA faculta a los docentes para comprender profundamente su contexto y dialogar sobre problemáticas compartidas. Cabe

aclarar que la IAP no busca resolver problemas de forma externa, sino acompañar un proceso colaborativo para que la propia comunidad encuentre las soluciones más adecuadas a su contexto.

Experiencias de aplicación de la investigación acción participativa en las comunidades profesionales de aprendizaje

Es importante mencionar que los trabajos referentes a la vinculación entre la IAP y las CPA son escasos. Esto representa un área de oportunidad para generar líneas investigativas que permitan reconocer las implicaciones de su sinergia. Al respecto, Pérez Paredes (2017) realizó un estudio titulado IAP como elemento de fortalecimiento educativo en la Escuela Bolivariana El Paramito, Estado de Mérida, cuyo propósito fue propiciar un ambiente adecuado para el avance educativo mediante el uso de la IAP como herramienta de formación integral. La metodología se basó en el modelo de Kemmis y la validez de los datos se obtuvo mediante la triangulación de informes, fotografías y diagramas de causa-efecto. Los resultados demostraron un fortalecimiento del trabajo colaborativo y una mayor integración entre la escuela y la comunidad, lo que fomentó la reflexión crítica y el sentido de pertenencia. Asimismo, se observó una mejora en la participación de los padres y representantes, quienes se comprometieron activamente con el proceso formativo.

Por otro lado, Herrera et al. (2021), en su investigación, analizaron una localidad andaluza donde identificaron incoherencias entre el discurso inclusivo y prácticas segregadoras de docentes que dudaban del aprendizaje de ciertos alumnos en aulas regulares. El objetivo fue transformar la cultura escolar hacia una postura inclusiva involucrando a todos los actores educativos. Bajo la metodología de la IAP, el proceso siguió las fases de diagnóstico, planificación, acción, evaluación y reflexión, contando con un Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP) integrado por docentes, estudiantes, familias y académicos.

Los resultados revelaron nuevos vínculos en la comunidad, donde el alumnado asumió un rol activo. Asimismo, las prácticas pedagógicas se volvieron más cooperativas y significativas. El impacto de la IAP generó un empoderamiento colectivo y transformó la investigación en una práctica cotidiana. Sin embargo, durante las asambleas iniciales surgieron conflictos entre los participantes, especialmente al visibilizar situaciones de convivencia que algunos preferían evitar. Además, se presentó resistencia por parte del profesorado y las familias hacia los cambios metodológicos. En ocasiones, la carga del proceso recayó en pocas personas, lo que generó un desgaste que limitó el tiempo para implementar las acciones.

Por su parte, Valenzuela (2022) desarrolló una propuesta de innovación para instaurar una CPA en un colegio. El objetivo fue crear un espacio de reflexión y trabajo colaborativo para mejorar las prácticas pedagógicas del profesorado de enseñanza media e indagar sobre su ejecución mediante la IAP. El enfoque fue cualitativo y empleó la IAP como método. Los resultados evidenciaron la necesidad de espacios sistemáticos para la reflexión, dado que el tiempo no lectivo se dedicaba a tareas administrativas. Aunque las sesiones iniciales de la CPA promovieron el diálogo, estas fueron interrumpidas por una huelga legal que generó desconfianza en el equipo. Pese a ello, se concluyó la urgencia de profesionalizar el rol docente más allá de capacitaciones ocasionales. La IAP fue crucial para que los docentes fueran actores activos en la transformación educativa, fomentando la colaboración y la reflexión crítica.

Tras analizar los ejemplos, se observa la necesidad de generar líneas de investigación que establezcan claramente la vinculación entre la IAP y la CPA, además de una metodología coherente.

Marco metodológico

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y utilizó el método de estudio de caso para examinar la vinculación entre la IAP y las CPA en una escuela primaria estatal de la zona escolar 034, en Ahome, Sinaloa. Para garantizar la ética y la transparencia, se comunicaron los propósitos y alcances de la

investigación a los participantes; asimismo, se emplearon fuentes impresas y electrónicas bajo criterios de integridad académica para evitar el plagio o la manipulación de datos.

La elección de esta metodología responde a la necesidad de comprender un fenómeno social complejo de manera holística y contextualizada. Como señalan Jiménez y Comet (2016), este enfoque permite analizar la sinergia entre la IAP y las CPA dentro de su entorno natural. De igual forma, en concordancia con Soto y Escribano (2019), el estudio de caso es idóneo para explorar y explicar dinámicas particulares, lo que permite un análisis profundo de las interacciones y visiones de los actores. En esta investigación, el caso se centró en el colectivo docente —conformado por un directivo, una subdirectora académica y seis docentes— y su proceso de implementación de la IAP como estrategia para consolidar las CPA.

Diseño de la investigación y participantes

El diseño consistió en un estudio de caso instrumental (Jiménez y Comet, 2016), orientado a comprender la vinculación metodológica entre la IAP y las CPA. El caso quedó conformado por el colectivo docente de una escuela primaria estatal en Ahome, Sinaloa, y por el proceso de implementación de la IAP como estrategia de fortalecimiento institucional. Más allá de sus rasgos estructurales, el estudio se definió por la dinámica de interacción, las prácticas compartidas y el proceso de cambio generado por la intervención.

Los y las participantes fueron seleccionados de manera intencional, integrando a la totalidad del colectivo, quienes asumieron un rol de co-investigadores. Desde el inicio, se garantizó la transparencia y la ética al comunicarles los propósitos y alcances de la investigación. Esto favoreció un sentido de corresponsabilidad que permitió a las y los docentes involucrarse activamente en todas las fases del ciclo: desde el reconocimiento compartido de problemáticas locales hasta la toma de decisiones, la generación de información y la reflexión sobre los hallazgos.

Procedimiento: el ciclo de Investigación Acción Participativa

El estudio de caso se estructuró bajo las cuatro fases de la IAP propuestas por Espinoza (2020), las cuales se vincularon directamente con las sesiones de las CPA:

Diagnóstico: se identificó y seleccionó de manera colaborativa la problemática del bajo rendimiento académico en el campo formativo de lenguajes, con énfasis en la lectura, comprensión lectora y producción de textos.

Elaboración del plan de acción: se formuló la pregunta de investigación guía y, a través de pequeñas comunidades, se investigaron estrategias para diseñar un plan de acción conjunto orientado a la mejora de las competencias lectoescritoras.

Ejecución del plan de acción: se implementaron las estrategias en los diversos grupos, realizando observaciones entre pares y proporcionando la retroalimentación pertinente.

Evaluación e interpretación: el colectivo analizó los resultados, los desafíos y los aprendizajes obtenidos, retroalimentando así el ciclo para futuras intervenciones.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Tal como señala Herrera (2018), la IAP requiere de técnicas de recolección de datos que fomenten la reflexión y el diálogo colectivo sobre la realidad estudiada. Tomando como referencia este enfoque, se emplearon diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Grupo de discusión. Se llevó a cabo en la sesión de CPA fase diagnóstico con la participación de todo el colectivo (directivo, subdirectora, equipo técnico de supervisión y docentes). El propósito de esta técnica fue

identificar de manera colaborativa las problemáticas y áreas de oportunidad con el fin de priorizarlas. El instrumento utilizado fue una guía de discusión semi-estructurada.

Análisis documental: Para ello, se realizó una revisión de documentos y evidencias específicas de trabajo para obtener datos sobre el nivel de desempeño de los educandos. Los instrumentos utilizados fueron los resultados de evaluación diagnóstica, resultados de SisAT (Sistema de Alerta Temprana), así como gráficas de resultados y concentrados de evaluaciones.

Observación participante: Esta técnica fue empleada tanto por el facilitador-investigador, así como por los docentes como co-investigadores, con el propósito de observar las dinámicas de trabajo en cada una de las sesiones de CPA, así como actitudes del profesorado y la implementación de las estrategias en cada una de las aulas. Los instrumentos utilizados fueron la bitácora de CPA, en la cual se registraron los acuerdos, situaciones particulares, y el clima organizacional de cada una de las sesiones y las relatorías de Consejo Técnico Escolar que, de igual manera, sirvieron como registro de las acciones llevadas a cabo, los acuerdos y compromisos establecidos.

Observación entre pares: Esta fue implementada en la fase de ejecución del plan de acción, misma que adquirió gran relevancia en el favorecimiento de la reflexión sobre la práctica, la desprivatización de la misma, así como la mejora de la labor docente. El instrumento que se empleó fue un registro de observación entre pares, mismo que se diseñó de manera colaborativa, enfocándose en la aplicación de las estrategias de comprensión lectora, la participación del estudiantado, la construcción de ambientes lectores, así como el uso de materiales para favorecer el aprendizaje.

Coevaluación: Se empleó en la fase de evaluación. Con ella se permitió valorar de manera cualitativa todo el proceso, incluyendo los resultados, desafíos y experiencias que de este emanaron. Se utilizó como instrumento una rúbrica que orientó respecto al nivel de logro del objetivo, el impacto de las estrategias, las dinámicas colaborativas y el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Resultados

La IAP como metodología dentro de las CPA: experiencia de una escuela primaria Estatal de la zona escolar 034 de Ahome, Sinaloa

En una escuela primaria estatal de la zona escolar 034 (Ahome, Sinaloa), integrada por un cuerpo directivo y seis docentes, se identificó un fenómeno de apatía institucional durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Esta desafección emanaba de una resistencia hacia la implementación de guías normativas descontextualizadas, percibidas por el colectivo como instrumentos irrelevantes para su realidad situada. En consecuencia, el espacio del CTE sufrió una deriva administrativa, donde el diálogo pedagógico fue desplazado por gestiones burocráticas y compromisos de carácter social o cultural, postergando el análisis profundo del aprendizaje estudiantil.

Aunque se mantenía la formalidad operativa de las sesiones, existía una brecha entre el cumplimiento normativo y el compromiso profesional. El profesorado experimentaba una "frustración por cumplimiento", donde la falta de sentido de pertenencia en la toma de decisiones anulaba la participación genuina. Así, el diálogo se limitaba a una "socialización anecdótica" de problemas aislados, carente de una estructura de reflexión-acción. Este escenario de estancamiento pedagógico subraya la urgencia de transitar de una ejecución mecánica del currículo hacia una Comunidad de Aprendizaje (CPA) articulada mediante la Investigación-Acción Participativa (IAP).

Estos hallazgos nos inducen a reflexionar que colectivo docente no rechaza el diálogo, sino la forma impuesta del mismo, lo que sugiere que, para romper esta apatía, el CTE debe dejar de ser un receptor de normas y convertirse en un espacio de autonomía profesional, donde el contenido nazca de las necesidades del contexto de Sinaloa, de Ahome, de lo local y no de un manual externo, lo que se relaciona con el argumento de Andy

Hargreaves (como se citó en Torres Hernández, 2017) quien define la “*colegialidad artificial*” como un conjunto de formas de colaboración impuestas administrativamente, que sustituyen las relaciones espontáneas entre docentes por otras ideadas, limitadas e impuestas por la administración.

Los resultados del presente estudio también indican la relevancia de salir del “estancamiento pedagógico” en la zona escolar 034, lo que sugiere que esto se debe a que el docente se siente un objeto de la reforma y no un sujeto de cambio. La IAP justifica el cambio de dinámica: al investigar sus propios problemas (la brecha de aprendizaje estudiantil), el docente recupera el “*sentido de pertenencia*”, pues la solución no viene de la guía normativa, sino de su propia reflexión-acción. (Angulo-Aguilazoch, 2020)

De este estudio emerge, además, la relevancia de fortalecer el diálogo entre el colectivo docente, ya que este se ha limitado a “socialización anecdótica”. Teóricamente, esto indica que la comunidad está en una fase primaria de desarrollo. Al decir de Muñoz Félix, et. al. (2020), para evolucionar a una CPA, el colectivo necesita una meta común (la mejora del aprendizaje en su escuela específica). La CPA justifica la transición hacia una estructura donde el CTE sea un laboratorio de soluciones pedagógicas, desplazando la gestión burocrática por el análisis de evidencias reales de los alumnos.

Fase 1: el diagnóstico

En una segunda sesión, mediante la técnica de grupos de discusión, el colectivo identificó las problemáticas y áreas de oportunidad tras analizar los resultados de las evaluaciones diagnósticas y del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) —el cual evalúa lectura, producción de textos y cálculo mental—. De este modo, se consolidó la fase de diagnóstico (Espinoza, 2020). No obstante, surgió una discrepancia: la dirección buscaba priorizar los bajos resultados en el campo de Saberes y Pensamiento Científico, mientras que el profesorado sostenía que la prioridad era el campo de Lenguajes. Ante este conflicto de posturas, se dio paso a un diálogo deliberativo para analizar variables y establecer prioridades. Se observó que las dificultades en Lenguajes eran generalizadas, mientras que en Saberes y Pensamiento Científico los casos eran aislados (específicos de tercer, cuarto y sexto grado). Finalmente, se acordó priorizar el campo de Lenguajes, bajo la premisa docente de que la carencia en comprensión lectora es la causa raíz que impide a los estudiantes resolver problemas matemáticos, más allá de la falta de razonamiento o dominio de operaciones básicas.

El proceso de diagnóstico descrito coincide con las investigaciones que sitúan a las CPA como espacios de gobernanza pedagógica horizontal, donde el análisis de datos (SisAT y evaluaciones diagnósticas) deja de ser un trámite administrativo para convertirse en un motor de cambio (Hargreaves & O’Connor, 2021).

Un punto crítico en esta narrativa es la discrepancia entre la dirección y el profesorado. La literatura actual sobre liderazgo distribuido (Azorín, 2022) sugiere que la eficacia de una CPA no reside en la imposición jerárquica, sino en la capacidad de resolver conflictos mediante el *diálogo deliberativo*. El caso expuesto ejemplifica cómo el tránsito de una visión administrativa (priorizar resultados numéricos en Pensamiento Científico) a una visión pedagógica (atender la comprensión lectora como base transversal) fortalece la eficacia colectiva.

El diagnóstico nos induce a identificar la *causa raíz* Muñoz et al., (2024), lo que se observó con la decisión del colectivo de priorizar el campo de Lenguajes bajo la premisa de que la lectura subyace al razonamiento matemático es respaldada por investigaciones sobre interdisciplinariedad. (SEP, 2022)

Sin embargo, para que esta CPA evolucione de acuerdo con los estándares de 2021-2026, el desafío reside en que este acuerdo no se quede en una declaración de intenciones. La investigación advierte que la desprivatización de la práctica —donde los docentes observan las clases de otros para mejorar el lenguaje— será el siguiente paso necesario para validar si la prioridad elegida realmente impacta en los resultados de aprendizaje de forma sistémica.

Fase 2: elaboración de un plan de acción

Una vez definido el problema central, se inició la fase de diseño del plan de acción mediante una tercera sesión de Comunidad de Aprendizaje (CPA). El proceso se articuló en torno a la pregunta de investigación: ¿Cómo podemos mejorar de manera colaborativa las estrategias de enseñanza y aprendizaje para fortalecer la lectura, la comprensión lectora y la producción de textos escritos en nuestra escuela? Esta interrogante funcionó como eje rector del diseño pedagógico.

Posteriormente, se procedió a elaborar el plan de acción alineado con el Programa de Mejora Continua (PMC). No obstante, la participación inicial fue irregular, lo que representó un obstáculo para la cohesión del grupo. Para mitigar esto, se intervino mediante la conformación de pequeñas comunidades de práctica para distribuir el liderazgo y delegar responsabilidades en tres nodos temáticos: estrategias para la comprensión lectora, fluidez lectora y producción de textos.

A pesar del intento por agilizar el trabajo, surgieron tensiones externas. La exigencia de entregar el PMC a la supervisión escolar contrastó con la carga administrativa y la organización de las festividades de la Independencia de México. El profesorado manifestó sentimientos de saturación, lo que obligó a reprogramar la sesión de CPA. En la reunión subsiguiente, los equipos presentaron hallazgos significativos, seleccionando estrategias pertinentes al contexto, tales como círculos de lectura semanales, lectura entre pares, el uso de ficheros didácticos, la modalidad de clase-taller y actividades lúdicas como el "dado de la comprensión" y el banco de preguntas para la biblioteca escolar.

Asimismo, se propuso la observación entre pares, acción que generó resistencia inmediata por no ser una práctica habitual. Se intervino aclarando que el propósito era el aprendizaje horizontal y no la fiscalización docente.

Los resultados de esta fase revelan una transición compleja desde la individualidad hacia la colaboración profesional. La resistencia inicial y las tensiones por la carga laboral evidencian que las CPA no operan en el vacío, sino que están condicionadas por la micropolítica escolar y la estructura burocrática del sistema educativo (Villalobos, et al., 2017, p. 81). Este fenómeno coincide con lo expuesto por Hargreaves (2003), quien advierte que la intensificación del trabajo docente suele ser el principal freno para la innovación pedagógica.

La decisión de distribuir el liderazgo en pequeños equipos resultó ser una estrategia clave de mediación. Al delegar responsabilidades, se transitó de una participación pasiva a una colaboración sustantiva. La selección de estrategias (como los círculos de lectura y la clase-taller) demuestra que, cuando el docente se asume como investigador de su propia práctica, las propuestas adquieren una mayor pertinencia contextual.

Por otro lado, la resistencia a la observación entre pares subraya la persistencia de una cultura de aislamiento profesional. Sin embargo, la intervención que resignificó la observación como un acto de apoyo mutuo permitió alcanzar lo que Aparicio-Molina y Sepúlveda-López (2018) definen como un clima de confianza y ayuda mutua. En este sentido, la Investigación-Acción Participativa (IAP) no solo facilitó la redacción del PMC, sino que comenzó a transformar la cultura organizacional. Como señala Bolívar (2017), la sostenibilidad de una CPA depende de esta capacidad de convertir los incidentes críticos en oportunidades para fortalecer el tejido profesional, logrando finalmente un programa con acciones claras, realistas y, sobre todo, consensuadas.

Fase 3: ejecución del plan de acción

La ejecución del plan de acción representó un proceso complejo. Durante la sesión de la CPA, se identificó que el 66% de los docentes habían implementado la totalidad de las estrategias en sus aulas. Esta disparidad inicial generó actitudes de insatisfacción entre quienes cumplieron con el cronograma. No obstante, se intervino mediante el establecimiento de acuerdos y compromisos de participación con el profesorado restante. Para ello, el equipo directivo brindó acompañamiento pedagógico —orientado al apoyo y no a la fiscalización— para facilitar la puesta en marcha de las acciones.

A pesar de las dificultades iniciales, los docentes que presentaron evidencias compartieron sus avances. Por ejemplo, una participante destacó la eficacia de la lectura compartida y la lectura robada, mientras que otra identificó la necesidad de realizar ajustes razonables para estudiantes con mayores dificultades. Esta socialización propició un análisis colectivo de prácticas situadas, lo que generó conocimiento práctico compartido. Posteriormente, se realizaron observaciones entre pares por fases, con el propósito de intercambiar retroalimentación para la mejora continua. A diferencia del diagnóstico inicial, en esta etapa se observó una respuesta favorable; el profesorado no solo aceptó la actividad, sino que aportó sugerencias puntuales y manifestó haber adquirido nuevas estrategias pedagógicas para sus grupos.

Los resultados de esta tercera fase, revela una transición crítica desde la resistencia inicial hacia la consolidación de una CPA. Como sostienen Hargreaves y O'Connor (2020), la transición hacia una CPA efectiva implica sustituir los enfoques de control por estrategias de acompañamiento pedagógico, transformando la resistencia en compromiso genuino.

Un hallazgo fundamental es el valor de la socialización de evidencias. La puesta en común de estrategias como la lectura compartida (SEP, 2025) y lectura robada (Secretaría de Educación del Estado de Coahuila [SEDU], 2023), permitió que el conocimiento dejara de ser individual y se convirtiera en un saber práctico compartido. Este intercambio no solo validó la eficacia de las herramientas pedagógicas, sino que fomentó la reflexión sobre la inclusión y la personalización de la enseñanza.

Finalmente, la evolución observada en los análisis entre pares marca un contraste significativo respecto al diagnóstico inicial. El paso de una actitud defensiva a una de apertura y retroalimentación sugiere que el profesorado ha comenzado a normalizar la cultura de la mejora continua. En conclusión, la efectividad del plan no solo reside en la implementación de técnicas de lectura, sino en el fortalecimiento de la confianza profesional y el reconocimiento de la observación externa como un recurso de aprendizaje y no de juicio. Como lo sustenta Anijovich (2019), la retroalimentación consiste en dialogar e intercambiar ideas para que lograr resultados significativos de aprendizaje para ayudar al alumnado, para que funcione, debe existir un entorno de confianza donde el error se vea como una lección y no como un motivo de castigo.

Fase 4: evaluación e interpretación del plan de acción

Tras un trimestre de implementación, se alcanzó la fase de evaluación e interpretación del plan de acción. Para ello, se llevó a cabo una nueva sesión de CPA con el fin de analizar los resultados. Se enfatizó que, más allá de los aspectos cuantitativos (calificaciones y estadísticas), se evaluaría el proceso desde un enfoque cualitativo. Mediante una coevaluación, se identificó que el alumnado mostraba mayor interés por la lectura, participaba más activamente y lograba una mejor comprensión lectora, aunque persistía la necesidad de fortalecer la producción de textos escritos. Estos avances generaron en el profesorado una mayor sensación de autoeficacia, en consonancia con lo planteado por Montoya (2020).

Los hallazgos revelaron que el aprendizaje docente no fue solo un ejercicio técnico, sino un proceso de construcción social donde la socialización y la investigación sobre estrategias de lectoescritura fungieron como ejes articuladores. No obstante, la coevaluación evidenció fallas estructurales y actitudinales que obstaculizaron el cumplimiento integral de las metas; factores como la saturación administrativa, liderazgos inflexibles y un arraigado individualismo operaron como barreras ante la innovación pedagógica. Estas tensiones subrayan que la IAP no debe reducirse a una metodología procedimental, sino entenderse como un paradigma de transformación cultural que exige la consolidación de un clima de confianza (Herrera, 2018). Por tanto, la transición hacia relaciones horizontales en las CPA y la IAP es un proceso circunstancial, donde la verdadera participación trasciende la simple emisión de opinión para constituirse en un ejercicio genuino de diálogo y colaboración política (Vélez, 2017).

Aunque se observaron indicios de apertura hacia la colaboración y la mejora de la praxis docente, este avance no debe interpretarse como una consolidación definitiva, sino como un proceso incipiente y vulnerable. Las

investigaciones recientes subrayan que la transición hacia comunidades sociales de aprendizaje enfrenta barreras persistentes, tales como la sobrecarga administrativa (Ledesma et al., 2025) y la falta de formación específica en metodologías horizontales (González-Gómez, 2025). Por consiguiente, la identificación de desafíos durante la aplicación de las acciones no constituye un fallo, sino un requerimiento metodológico para evitar que el cambio sea meramente cosmético o instrumental. En este sentido, el inicio de un nuevo ciclo de Investigación Acción Participativa resulta imperativo para trascender la mejora reactiva y avanzar hacia una CPA resiliente, capaz de transformar las crisis del sistema en oportunidades de aprendizaje colectivo y autonomía profesional.

Implicaciones y consideraciones de la IAP como metodología dentro de las CPA

De acuerdo con el estudio de caso presentado, se plantea que la IAP y las CAP convergen en principios fundamentales, donde la IAP actúa como un catalizador que potencia el alcance transformador de dichas comunidades. En este sentido, la IAP proporcionó a la CAP un marco metodológico para el abordaje sistemático de nudos críticos pedagógicos. Más allá del intercambio de experiencias, la integración de la IAP permitió a los miembros diseñar un proyecto situado para explorar sus propias aulas, implementar estrategias y evaluar resultados mediante ciclos iterativos de reflexión-acción. Este proceso fortaleció el aprendizaje profesional al institucionalizar una cultura de indagación y facilitar la mejora continua de la praxis docente.

La IAP fortalece el sentido de comunidad y el liderazgo distribuido dentro de las CPA (Castillo Mayorga, et al., 2025). Al involucrarse en la identificación de problemas, la planificación y la evaluación, los docentes desarrollan una corresponsabilidad y pertenencia, asumiéndose como investigadores y agentes de cambio.

No obstante, este proceso no está exento de retos. Un desafío crítico es la gestión del tiempo, que puede generar frustración o desmotivación debido a que la IAP es un método cíclico de acción-reflexión que requiere procesos pausados. En contraste, las CPA suelen operar bajo una lógica de inmediatez (Paredes, 2020), presionadas por agendas político-educativas y la necesidad de resolver problemas cotidianos dentro de las limitaciones de un calendario escolar preestablecido.

La asincronía entre los ritmos pedagógicos y las exigencias políticas y organizativas no es un detalle menor; es una fuente constante de tensión para el profesorado. Si no se establecen expectativas honestas sobre la dedicación que exige la IAP, se corre el riesgo de que esta sea asimilada como una sobrecarga laboral o una tarea periférica, sentenciando su continuidad al fracaso. Sin embargo, el obstáculo más severo es la persistencia de estructuras jerárquicas tradicionales. Aunque las CPA se promocionan como espacios de democratización y horizontalidad, la realidad es que suelen operar bajo lógicas verticales donde las decisiones son dictadas por figuras de autoridad, reduciendo la participación docente a una mera formalidad (Herrera, 2018).

Esta gestión de corte administrativo, como señalan Oropeza y Alanis (2022), puede generar tensiones que llegan a condicionar la práctica pedagógica y el vínculo con las infancias. En estos contextos, se corre el riesgo de que la IAP pierda su profundidad y se perciba como un proceso formal para validar decisiones ya establecidas o implementar soluciones genéricas. Si se debilita su intención transformadora, la IAP podría limitarse a un ejercicio técnico con un alcance social reducido. En este sentido, participar no debe entenderse simplemente como la adhesión a propuestas externas, sino como el desarrollo de procesos dialógicos donde el intercambio de perspectivas sea genuino y equilibrado (Vélez, 2017).

A esto se suma una cultura escolar que, si bien ensalza la colaboración, en la práctica fomenta el individualismo y la competitividad. Este fenómeno es alimentado por sistemas de evaluación estandarizados que priorizan el resultado cuantitativo —fácilmente medible para la rendición de cuentas— por encima de la calidad cualitativa del proceso de mejora (Herrera, 2018). Por tanto, la implementación de la IAP en las CPA no requiere solo un ajuste metodológico, sino una ruptura cultural profunda. El cambio es inviable sin un análisis crítico de las actitudes y valores de los profesionales, quienes pueden actuar como facilitadores o como barreras infranqueables ante la transformación de su propia realidad (Zúñiga-González et al., 2016).

Asimismo, el éxito de los procesos emancipadores depende en gran medida de que el profesorado cuente con el apoyo y la capacitación específica en investigación necesarios para navegar estas dinámicas. Sin un acompañamiento técnico adecuado, el proceso corre el riesgo de volverse complejo y desmotivador, lo que podría limitar la participación a un plano superficial en lugar de generar un cambio profundo. Por último, es fundamental mantener una postura ética y reflexiva para evitar que la IAP se perciba desde una visión puramente utilitaria. Si la investigación se utiliza solo para mejorar indicadores estadísticos, se desvirtúa su propósito esencial: fortalecer a la comunidad educativa y transformar las relaciones de poder y la cultura escolar hacia modelos más equitativos.

Conclusiones

El estudio de caso sobre la vinculación entre la Investigación-Acción Participativa y las Comunidades de Aprendizaje demuestra ser una solución eficaz para abordar desafíos educativos. Se ha observado que la IAP funciona como un método que favorece tanto el desarrollo profesional continuo como el cambio profundo dentro de estas comunidades.

Cuando el ciclo de la IAP se institucionaliza en las CPA, estas dejan de ser solo espacios para socializar experiencias y se transforman en centros de experimentación y resolución de problemas. Bajo este enfoque, se desarrolla un proceso de co-investigación de la práctica en el que los docentes asumen el rol de co-investigadores; participan activamente en la definición de problemas de enseñanza-aprendizaje, construyen soluciones situadas en su contexto y evalúan los resultados del proceso de forma integral.

En este sentido, integrar la IAP en las CPA ofrece una base metodológica que refuerza el empoderamiento docente. Al otorgarles autonomía en la toma de decisiones sobre sus prácticas de aprendizaje y el diseño de soluciones propias, se dignifica su labor profesional.

Sin embargo, el éxito de este modelo enfrenta retos estructurales. Es crucial reconocer que las jerarquías dentro de las CPA pueden distorsionar el proceso, priorizando los problemas planteados por la autoridad sobre las inquietudes de los docentes de base. En ocasiones, estas comunidades terminan siendo espacios de validación o simulación para legitimar decisiones tomadas previamente "desde arriba", perdiendo su esencia participativa.

Asimismo, la sostenibilidad de la IAP a largo plazo es compleja. La rotación de personal y los cambios administrativos suelen desplazar la metodología, provocando que los proyectos se estanquen en la fase de diagnóstico sin llegar a una transformación real.

La integración de la IAP en las CPA fomenta una cultura de indagación y transformación educativa, aunque en estudios futuros se podrían abordar limitaciones detectadas acerca de la asincronía entre ritmos pedagógicos y exigencias administrativas, así como fortalecer la capacitación docente para garantizar un enfoque emancipador en lugar de meramente utilitario.

Por consiguiente, aunque la sinergia entre IAP y CPA representa una oportunidad para crear comunidades reflexivas y críticas, su implementación exige discutir las tensiones prácticas y cuestionar las estructuras de poder tradicionales. Adoptar una pedagogía basada en la escucha y el diálogo es fundamental. No basta con aplicar la IAP; debemos reflexionar críticamente para quién y con qué fin la utilizamos. Solo a través de una ética de la transformación podrá la IAP trascender lo metodológico para convertirse en una práctica verdaderamente liberadora.

Referencias

- Angulo-Aguilazocho, M. S. (2020). La investigación acción participativa, con visión emancipadora, crítica y transformadora: senda para una universidad intercultural en época de cambios. En E. Guerra-García. (Coord.), *Miscelánea de reflexiones sobre los métodos de investigación* (pp. 95-116). Ediciones del Lirio.
- Anijovich, R. (2019). *La retroalimentación formativa: Estrategias para el aula*. Paidós.
- Aparicio-Molina, C. y Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55-73. <http://doi.org/10.4067/S071807052018000300055>
- Azorín, C., Harris, A., y Jones, M. (2022). Liderazgo distribuido y trabajo en red: Explorando la evidencia. En A. Bolívar Botía, G. Muñoz Stuardo, J. Weinstein Cayuela y J. Domingo Segovia (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis: aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 131-148). Editorial Universidad de Granada.
- Barreto Chuquin, D. (2020). *Programa de liderazgo auténtico para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje en una institución educativa privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/10628>
- Bolívar Ruano, M. R. (2017). *Los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje: adaptación, validación y descripción del PLCA-R* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. DIGIBUG. <http://hdl.handle.net/10481/47151>
- Bolívar, A. (2008, 22-24 de octubre). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje [conferencia]. *XIII Congreso de UECOE (Unión de Cooperativas de Enseñanza)*. Educar: Innovar para la transformación social, Gijón, España. https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje
- Castillo Mayorga, J. E., & Llerena Ramos, M. A. (2025). Liderazgo Distribuido y su Impacto en la Autogestionabilidad del Aprendizaje en Comunidades Escolares. *Revista Saga*, 204-216
- Delgado Coellar, A. E. (2022). Metodología de investigación-acción participativa para la enseñanza-aprendizaje del diseño. *Actas de Diseño*, 39, 91-96. <https://doi.org/10.18682/add.vi39.5678>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <http://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at Work* (3rd ed.). Solution Tree Press.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción participativa. *Revista Conrado*, 16(76), 342-349. https://www.researchgate.net/publication/348407095_Reflexiones_sobre_las_estrategias_de_investigacion_accion_participativa
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores; CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J. y Suárez, D. H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289-308. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662009000100013&lng=es&tlng=es

- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Mortera-Cavazos, L. E. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L. y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- González-Gómez, A. (2025). Entre la sobrecarga administrativa y la innovación: Estrés docente y barreras en comunidades de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 450-468. ciencialatina.org
- Gutiérrez Rivas, R. (2022). Investigación-acción participativa: una propuesta metodológica para la producción alternativa del conocimiento jurídico a partir del acompañamiento de procesos sociales de defensa de la tierra y el territorio. En M. Marván Laborde. (Coord.), *Metodologías de investigación jurídica y fenómenos de relevancia jurídica* (pp. 87-96). Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7161/11.pdf>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos* (P. Carvajal & B. García, Trans.). Ediciones Morata.
- Herrera Alzate, J. J. (2018). *Investigación-acción-participativa: características y cambios* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/15137>
- Herrera Fernández, M. del M., Mates Llamas, C., Farzaneh Peña, D. y Barrado Fernández, S. (2021). Caminando hacia la inclusión a través de la investigación acción participativa en una comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135-153. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Jiménez Chaves, V. E. y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688273458012>
- Ledesma, J., Pérez, M., & Sánchez, R. (2025). La sobrecarga administrativa y su efecto en la práctica docente de Educación General Básica. *Revista de Ideas y Voces*, 5(2), 115-132. <https://ciciap.org/ideasyvoces/index.php/BCIV/article/view/237>
- López-Badano, C., & Jaramillo-Ríos, A. C. (2022). Investigación-acción participativa. En *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Una introducción* (pp. 235-260). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7161/11.pdf>
- Mendoza Velazco, D. J., Cejas Martínez, M. F., Navarro Cejas, M., Flores Hinostroza, E. M. y Castillo Pinos, K. M. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. *Uniciencia*, 35(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ru.35-2.11>
- Montoya Rodríguez, L. M. (2020). *Caracterización de las comunidades profesionales de aprendizaje en la institución educativa Félix Naranjo de San Diego, Samaná, Caldas* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Biblioteca Hna. Josefina Núñez Gómez. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3186>
- Morales-Inga, S. y Morales-Tristán, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>

- Muñoz Félix, A. P., Flores Arriola, A. L., Félix Tipián, L. E. y Cárdenas Valverde, J. C. (2024). Las comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas. *Aula Virtual*, 5(12), 1510-1528. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14673232>
- Oropeza Amador, M. del S. y Alanis Barcenas, A. (2022). Lo externo de la gestión educativa en el ser docente. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15), 100-112. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0256>
- Paredes, M. (2020). Investigación acción participativa en la República Dominicana a la luz del currículo por competencias. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(1), 14-25. <https://doi.org/10.47554/revie2020.7.15>
- Pérez Paredes, M. del C. (2017). Investigación acción participativa (IAP) como elemento de fortalecimiento educativo en la escuela bolivariana “El Paramito”, Estado Mérida. *Revista Científica*, 2(4), 223-242. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.13.223-242>
- Rincón-Gallardo, S. (2023). *México: redes de tutorías*. <https://doi.org/10.18235/0005222>
- Rodelo Molina, M. K., Montero Castillo, P. M., Jay-Venegas, W. y Martelo Gómez, R. J. (2021). Metodología de investigación acción participativa: una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 287-298. <https://www.redalyc.org/journal/280/28068740018/html/>
- Rocha Torres, C. A. (2016). *La investigación acción participativa: una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/10a599c8-3a88-43b0-853a-fab1868a485b/content>
- Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa: reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Secretaría de Educación Pública. SEP. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México.
- Secretaría de Educación del Estado de Coahuila. (2023). Estrategias para la lectura: Puentes hacia la comprensión. <https://educacion.seducoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/01.estrategias-para-la-lectura.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *El proceso de mejora continua: Orientaciones para las escuelas de Educación Básica*. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_direc_proceso_mejora_continua.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (6 de febrero de 2025). Modalidades de lectura. Nueva Escuela Mexicana Digital.
- Serna Huesca, O., Sánchez Serrano, C. J. y Rubio Martínez, I. (2015). Los nuevos retos y demandas de la educación desarrollo de competencias. *Atenas*, 3(31), 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207001>
- Soto Ramírez, E. R. y Escribano Hervis, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola Franco (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa: diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-222). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7042305>
- Torres Hernández, A. (2017, agosto 9). El Consejo Técnico: ¿espacio artificial de colaboración? *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/el-consejo-tecnico-espacio-artificial-de-colaboracion>

- Valenzuela Reyes, C. (2022). *Comunidades de aprendizaje profesional: una herramienta crítica para la mejora de las prácticas docentes: una aproximación a la experiencia del Colegio El Encuentro desde la investigación-acción participativa* [Tesis de maestría, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/7021>
- Varas-Contreras, J. A., Esteves-Fajardo, Z. I. y Vélez-Sancarranco, M. A. (2023). La investigación acción participativa en la inclusión educativa universitaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 562-578. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2919>
- Vélez Caro, O. C. (2017). El quehacer teológico y el método de investigación acción participativa: una reflexión metodológica. *Theologica Xaveriana*, 67(183), 187-208. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx67-183.qtmia>
- Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E., & Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la educación*, (47), 81-111. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200081>
- Villalón Mar, E. (2018). Funcionalidad de los consejos técnicos escolares. *Revista Vinculando*, 16(2). <https://vinculando.org/educacion/funcionalidad-de-los-consejos-tecnicos-escolares.html>
- Zapata, F. y Rondán, V. (2016). *La investigación-acción participativa: guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña. <https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>
- Zúñiga-González, C. A., Jarquín-Sáez, M. R., Martínez-Andrades, E. y Rivas-García, J. A. (2016). Investigación acción participativa: un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 218–224. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5696>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660019>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

José Rosario Bojórquez Ruiz,
María Soledad Angulo Aguilazoch

**Investigación acción participativa como metodología en
comunidades profesionales de aprendizaje de primaria: Un
estudio de caso**

**Participatory action research as a methodology in primary school
professional learning communities: A case study**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0447>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Barreras para el aprendizaje en educación secundaria: un análisis conceptual

Barriers to learning in secondary education: A conceptual study

Mirsha Erendida Gutiérrez Camacho

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

proframirsha@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-4330-4537>

Irma Isabel Salazar Mastache

Dirección General de Educación Normal, México

 <https://ror.org/0308qj720>

mastacheirma@yahoo.com.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4297-9416>

Recepción: 03 Enero 2026
Aprobación: 05 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo presenta un análisis crítico del concepto de barreras para el aprendizaje en la educación secundaria, con el propósito de contribuir a su clarificación teórica y resignificación pedagógica orientada a la inclusión. El problema de investigación se sitúa en la persistencia de una comprensión reduccionista del concepto, centrada en el alumno y desvinculada de las dimensiones pedagógica, curricular, institucional y sociocultural que inciden en el aprendizaje.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, mediante un diseño de investigación documental sustentado en el análisis de literatura académica especializada y documentos normativos de la educación básica en México, producidos entre 2017 y 2024. Este periodo adquiere relevancia en el marco de la transición del Modelo Educativo 2017 hacia la Nueva Escuela Mexicana, la cual promueve principios de equidad, inclusión y atención a la diversidad. Asimismo, se incorporaron las percepciones de docentes de secundaria obtenidas mediante un cuestionario, utilizadas como recurso interpretativo.

Los resultados muestran que las barreras para el aprendizaje se configuran de manera multidimensional, dinámica y situada, expresándose en prácticas pedagógicas homogéneas, limitada diversificación didáctica, rigidez curricular, restricciones institucionales y creencias socioculturales que condicionan las expectativas y oportunidades del alumnado. En consecuencia, se concluye que este concepto debe comprenderse como una construcción relacional y contextualizada, lo que permite superar enfoques deficitarios y fortalecer una mirada crítica del contexto educativo. Esta perspectiva amplía su potencial analítico y favorece prácticas docentes inclusivas y pertinentes en la educación secundaria contemporánea, con una sólida base teórica y rigor metodológico sistemático.

Palabras clave: Barreras para el aprendizaje, educación secundaria, inclusión educativa, diversidad, análisis conceptual.

Abstract

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

This article analyzes the concept of barriers to learning in secondary education with the aim of contributing to its conceptual clarification and pedagogical reframing. The research problem lies in the persistence of a reductionist understanding of the concept, centered on the student and disconnected from the pedagogical, curricular, institutional, and sociocultural dimensions that influence learning processes. The study was conducted using a qualitative approach with an interpretive orientation, through a documentary research design. The analysis focused on academic literature and official documents of basic education in Mexico from 2017 to 2024, within the context of the transition from the 2017 Educational Model for Compulsory Education to the New Mexican School framework. Additionally, responses from a questionnaire administered to secondary school teachers were incorporated as an interpretive resource. The findings show that barriers to learning are multidimensional and are expressed through homogeneous pedagogical practices, curricular rigidity, institutional constraints, and sociocultural beliefs that shape student participation. It is concluded that the concept should be understood as a situated relational construct, which broadens its analytical potential in the study of inclusive education at the secondary level.

Keywords: barriers to learning, secondary education, inclusive education, diversity, conceptual analysis.

Introducción

El concepto de barreras para el aprendizaje se ha consolidado como un elemento central en el discurso educativo contemporáneo, especialmente en el marco de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, al constituir un referente conceptual que permite comprender los obstáculos que afectan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Este término intenta trasladar el punto central de atención desde el alumno hacia el contexto, es decir, hacia la interacción social, las políticas, las características de las escuelas, las culturas, los factores sociales que afectan la vida del alumno (Echeita, 2006). Desde esta perspectiva las BAP emergen de la interacción de distintos elementos.

En la práctica docente, este concepto se traduce de manera variable, a menudo superponiéndose con nociones de inclusión y diversidad, lo que refleja la importancia de su comprensión como herramienta para orientar la reflexión pedagógica y la toma de decisiones en el aula. De esta manera, las barreras para el aprendizaje ocupan un lugar privilegiado en la docencia y la investigación educativa, al permitir problematizar la relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los factores que limitan o facilitan la participación activa de todos los estudiantes, sin que inclusión y diversidad se conciban como categorías independientes, sino como dimensiones inherentes a la interpretación de las barreras en contextos escolares concretos.

La educación secundaria, por sus particularidades pedagógicas y curriculares, constituye un escenario especialmente pertinente para el análisis del concepto. Este nivel educativo se caracteriza por la multiplicidad disciplinar, la estandarización de procesos de evaluación y la articulación de distintos perfiles docentes, factores que condicionan de manera directa cómo se construyen, perciben y reproducen las barreras para el aprendizaje (Slee, 2011). Estas singularidades justifican que el estudio se enfoque específicamente en la educación secundaria y no en la educación básica en general, ya que el carácter segmentado del currículo, la heterogeneidad de los estudiantes y la organización institucional propia de este nivel generan condiciones particulares que requieren un análisis conceptual diferenciado. En este sentido, el enfoque en secundaria permite examinar cómo la interpretación de las barreras se configura en contextos de complejidad pedagógica media-alta, donde las tensiones entre estandarización y diversificación, así como entre normatividad e innovación docente, se vuelven más evidentes.

A pesar de la presencia consolidada del concepto en el discurso académico y normativo, diversas investigaciones señalan que su comprensión en contextos escolares concretos suele ser parcial o reduccionista, centrada en el alumnado y asociada principalmente con necesidades educativas especiales o con condiciones de discapacidad (Echeita, 2017). Esta reducción conceptual limita la capacidad analítica del término y dificulta su utilización como herramienta de reflexión pedagógica que integre dimensiones curriculares, institucionales y socioculturales. Los planteamientos teóricos y normativos disponibles contrastan con las interpretaciones docentes, evidenciando una tensión entre el discurso inclusivo formal y la forma en que se perciben y enfrentan las barreras en la práctica cotidiana, situación que genera ambigüedades conceptuales y retos para la construcción de estrategias educativas coherentes y contextualizadas.

En este marco, el presente artículo se propone analizar el concepto de barreras para el aprendizaje en la educación secundaria desde una perspectiva conceptual, articulando la literatura académica con la experiencia docente para contribuir a su resignificación pedagógica en este nivel educativo.

El análisis de las respuestas del cuestionario aplicado a docentes de educación secundaria evidencia una comprensión predominante centrada en el alumno. Las barreras para el aprendizaje son asociadas principalmente con necesidades educativas especiales o capacidades diferentes, lo que lleva al docente a interpretar las BAP como una condición del estudiante y no como “un concepto esencial incorporado al quehacer cotidiano docente, como parte del trabajo dentro de la inclusión y la atención a la diversidad. Considerando que cualquier niña, niño, adolescente y joven (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p.

1). Esta forma de comprenderlas reduce el alcance del concepto y dificulta su utilización como herramienta analítica para revisar críticamente las prácticas pedagógicas, el currículo y la organización escolar. Al centrarse en las características individuales del estudiante, se desplaza la atención de las condiciones estructurales y contextuales que configuran las barreras, lo que limita la posibilidad de anticiparlas, prevenirlas y transformarlas desde una perspectiva inclusiva. En consecuencia, el concepto deja de cumplir su función transformadora y termina utilizándose como una categoría que justifica apoyos individuales, en lugar de servir como un marco para revisar y mejorar de manera integral las prácticas pedagógicas y las condiciones escolares.

Así mismo, las respuestas de los docentes dejan al descubierto una tensión entre el discurso inclusivo y las condiciones de atención reales. Aunque los docentes expresan estar a favor de la inclusión, rechazan la exclusión, reconocen que tienen limitaciones en cuanto a materiales didácticos, falta de personal especializado y estrategias institucionales para atender a estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje. Ante esta realidad, la atención a las BAP queda supeditada, la mayoría de las veces, a la experiencia, voluntad, creatividad, tiempo disponible e iniciativa de los docentes.

A partir de lo anterior, el problema de investigación se sitúa en la reconsideración conceptual de las barreras para el aprendizaje en la educación secundaria, caracterizada por una comprensión estar centrada en el alumno y desvinculada de las dimensiones pedagógicas, curriculares, institucionales y socioculturales que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto surge la siguiente pregunta de investigación ¿Qué tensiones emergen entre la conceptualización académica de las barreras para el aprendizaje y su interpretación en la práctica docente en educación secundaria?

Con base a esta interrogante, el objetivo del presente estudio es, analizar el concepto de barreras para el aprendizaje en la educación secundaria a partir de un estudio documental y la experiencia docente recuperada mediante un cuestionario como recurso interpretativo para su resignificación pedagógica.

Metodología

El estudio se desarrolla con un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado al análisis del concepto de barreras para el aprendizaje en educación secundaria. A partir del análisis documental se examinó la normatividad de la educación básica en México publicados entre 2017 y 2024, periodo correspondiente a la transición del Modelo Educativo 2017, hacia la Nueva Escuela Mexicana.

El análisis documental se complementa con la aplicación de un cuestionario dirigido a los docentes de educación secundaria, las respuestas obtenidas no se utilizaron con fines estadísticos, se utilizaron como recurso interpretativo para contrastar la conceptualización teórica y documental del concepto “barreras para el aprendizaje”, con la realidad aplicada por los docentes en sus prácticas escolares. Esto permite identificar tensiones, recurrencias y desplazamientos conceptuales en torno a las barreras para el aprendizaje.

La etapa de interpretación del estudio incluye a 15 docentes de la Escuela Secundaria Técnica del sistema público de educación básica en México, ubicada en la comunidad de La Trinidad, Guasave, Sinaloa, durante el ciclo escolar 2024–2025.

La selección de los participantes fue de tipo intencional considerando como criterio principal que los docentes se encontraran en ejercicio activo dentro de la institución durante el ciclo escolar en el que se realizó el estudio. Asimismo, se toma en cuenta la experiencia, en el nivel de educación secundaria y su participación cotidiana en los procesos de enseñanza y atención a la diversidad en el aula. Este tipo de muestreo permite recuperar perspectivas situadas y directamente vinculadas con las prácticas escolares en las que se manifiestan las barreras para el aprendizaje.

El cuestionario aplicado se estructura mediante preguntas abiertas orientadas a explorar las concepciones docentes sobre el concepto de barreras para el aprendizaje, su identificación en el contexto escolar y las estrategias que los profesores implementan para atenderlas en su práctica pedagógica. La información obtenida

se analiza mediante un proceso de categorización temática, el cual permitió identificar patrones interpretativos, coincidencias discursivas y divergencias en la manera en que los docentes comprenden y aplican dicho concepto en el ámbito escolar.

El análisis de la información se realizó a partir de un procedimiento de lectura analítica y comparativa entre las fuentes documentales revisadas y las respuestas proporcionadas por los participantes. Este proceso permitió establecer un diálogo interpretativo entre el plano normativo y el plano práctico de la educación inclusiva, identificando correspondencias, tensiones y resignificaciones en torno al concepto de barreras para el aprendizaje dentro del contexto escolar estudiado.

Desde una perspectiva ética, se garantiza la confidencialidad de los participantes mediante el uso de información anonimizada y el resguardo de los datos proporcionados. Asimismo, la participación de los docentes fue voluntaria y se les informó previamente sobre los propósitos académicos del estudio.

En conjunto, esta estrategia metodológica permite aproximarse a la comprensión del concepto de barreras para el aprendizaje no sólo desde su formulación normativa y teórica, sino también desde las interpretaciones que emergen en la práctica docente cotidiana dentro del contexto específico de la educación secundaria.

Se emplea el método de análisis documental-descriptiva, que permitió articular la teórica con la experiencia docente, recuperada a través de las respuestas del cuestionario.

Análisis documental crítico-interpretativo

Delimitación del análisis documental crítico-interpretativo

Se delimita espacialmente en la educación secundaria en México. En términos temporales, se comprende entre el 2017 y 2024, correspondiente a la implementación del *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017*, derivado de la “Reforma Educativa” y la transición hacia la *Nueva Escuela Mexicana*. Esta delimitación situó el concepto de BPA en un marco educativo específico.

El análisis documental se complementa con las respuestas al cuestionario aplicado a docentes de educación secundaria adscritos a una escuela pública del sistema de educación básica en México, correspondiente a una Escuela Secundaria Técnica ubicada en la comunidad de La Trinidad, Guasave, Sinaloa; durante el ciclo escolar 2024–2025. La información obtenida se utiliza como recurso interpretativo para contextualizar el análisis conceptual de las barreras para el aprendizaje, sin pretensión de generalización empírica.

Selección y organización del material de análisis

El material de análisis se conforma por literatura académica y documentos pertinentes al tema de barreras para el aprendizaje, seleccionados bajo criterios de relevancia temática, consistencia conceptual y la vinculación con la educación secundaria. De manera complementaria, se incorporan las respuestas del cuestionario aplicado a los docentes de secundaria, como un elemento interpretativo para el análisis conceptual del tema de estudio.

Análisis temático y categorial

El análisis se desarrolló a partir de dos categorías:

- a. Comprensión docente de las barreras para el aprendizaje.
- b. Dimensiones estructurales de las barreras de aprendizaje en educación secundaria.

El procedimiento consiste en identificar las recurrencias y puntos de tensión relacionados con las barreras de aprendizaje. La estructuración de los elementos se realiza siguiendo un orden sistemático basado en categorías analíticas, incluyendo las dimensiones pedagógica, curricular, institucional y sociocultural.

Articulación interpretativa

Se contrastan los hallazgos de la literatura con los datos del cuestionario para examinar cómo se conciben las barreras de aprendizaje en el nivel secundario. Este proceso interpretativo facilita la resignificación del concepto, aportando nuevas dimensiones desde la práctica educativa.

Técnicas e instrumentos

Se emplean como técnicas el análisis documental y el análisis interpretativo de las respuestas del cuestionario. Como instrumentos se utilizaron matrices de datos para sistematizar la información y diseñar las categorías de análisis.

Alcances y límites de la investigación

El presente estudio facilita un análisis conceptual situado del concepto de barreras para el aprendizaje en la educación secundaria, articulando los aportes de la literatura académica con la experiencia docente recuperada mediante un cuestionario. Uno de sus principales alcances radica en la resignificación del concepto, al desplazar su comprensión desde una perspectiva centrada en el alumnado hacia una lectura pedagógica, curricular, institucional y sociocultural. Este abordaje permite ampliar el marco analítico desde el cual se interpretan las barreras para el aprendizaje y se aportan elementos teóricos relevantes para el campo de la educación inclusiva en el nivel de secundaria.

Asimismo, el estudio contribuye a visibilizar las tensiones existentes entre el discurso inclusivo y las condiciones reales de atención en los contextos escolares, particularmente en relación con la ausencia de ajustes razonables y la limitada apropiación conceptual del enfoque inclusivo por parte del profesorado. No obstante, el análisis ofrece elementos para la reflexión sobre la práctica docente. Y abre la posibilidad para futuras investigaciones interesadas en profundizar en la comprensión del concepto desde otros enfoques o contextos educativos.

El estudio no pretende proponer estrategias didácticas, modelos de intervención ni lineamientos operativos para la implementación de la educación inclusiva, ya que su alcance se centra en el análisis y resignificación conceptual de las barreras para el aprendizaje. En consecuencia, los resultados deben interpretarse como una contribución teórica que posibilita líneas de discusión y análisis.

Finalmente, la delimitación temporal y contextual de la investigación, centrada en el periodo de transición entre marcos normativos educativos en México, constituye una limitación en términos de comparabilidad histórica. Esta misma delimitación permite situar el análisis en un momento clave de reorganización del discurso educativo, lo que refuerza la pertinencia del estudio.

Marco conceptual y analítico de las barreras para el aprendizaje

Educación inclusiva

La educación inclusiva se concibe como un enfoque orientado a reconocer y atender la diversidad del alumnado, garantizando el derecho de todas las personas a aprender y participar en igualdad de condiciones. Desde esta perspectiva, la educación especial y la educación regular no deben entenderse como ámbitos separados, sino como dimensiones complementarias que, articuladas, permiten responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

En este sentido, resulta fundamental fortalecer la formación docente y la participación de las familias, a fin de evitar concepciones erróneas que asocian la diversidad con incapacidad. Por el contrario, la inclusión parte

del reconocimiento de que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de aprendizaje, por lo que el sistema educativo debe contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática, valorar la diversidad como un recurso y ofrecer respuestas pertinentes a las distintas necesidades del alumnado para que con la Reforma Educativa logre una mayor calidad con inclusión en el sistema educativo es necesario transformar el papel que juega la educación y que cumpla una serie de funciones que son realmente primordiales

- a. Contribuir a superar las desigualdades sociales y avanzar hacia la construcción de una sociedad justa, incluyente, próspera y democrática.
- b. La inclusión en la educación no solo postula el derecho de las personas a ser diferentes, sino que también valora la diversidad y un trato justo.
- c. La inclusión debe dar respuesta a la diversidad.

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un enfoque pedagógico y ético orientado a garantizar el derecho de todas las personas a aprender y participar plenamente en la vida escolar. Este paradigma supone una transformación profunda en la manera de comprender las dificultades educativas, desplazando las explicaciones centradas en el déficit individual hacia una mirada contextual, relacional y sistémica del aprendizaje.

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha consolidado como un paradigma pedagógico que transforma la manera de comprender las dificultades educativas, desplazando las explicaciones centradas en el déficit individual hacia una visión contextual y relacional del aprendizaje (Ainscow, 2004). Desde esta mirada, el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) permite explicar que los obstáculos educativos no se encuentran exclusivamente en el estudiante, sino en las condiciones del contexto que limitan su participación (Cristancho, 2016, p.7).

A diferencia del enfoque tradicional de necesidades educativas especiales, que tiende a ubicar el problema en el estudiante, las BAP sitúan el foco en las condiciones del entorno y en la interacción entre el alumnado y su contexto. Este cambio conceptual resulta significativo porque traslada la responsabilidad de la exclusión desde las características personales hacia la organización y funcionamiento del sistema escolar.

Ainscow & Booth (2000) señalan que “la inclusión implica identificar y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p.13). Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y su entorno incluyendo políticas, culturas y prácticas escolares, lo que supone que la mejora educativa requiere una revisión crítica del funcionamiento institucional y de las estrategias pedagógicas. Para estos autores, las barreras emergen de la interacción entre las personas y sus contextos políticos, culturas, prácticas institucionales y circunstancias socioeconómicas, por lo que la mejora educativa requiere revisar críticamente las dinámicas escolares, el currículo y las estrategias de enseñanza. Así, la inclusión se convierte en un proceso continuo de transformación institucional orientado a la equidad y la participación.

Las BAP constituyen fenómenos complejos, interrelacionados y multidimensionales, que pueden analizarse en tres niveles principales: estructural, normativo y didáctico. Las barreras estructurales se vinculan con condiciones sociales y económicas, como la desigualdad en la distribución de recursos o las limitaciones en infraestructura (Zarb, 1997). Las barreras normativas se relacionan con reglamentos y políticas que, aun siendo generales, pueden generar exclusión al no considerar la diversidad. Por su parte, las barreras didácticas se manifiestan en prácticas pedagógicas homogéneas que no contemplan distintos ritmos, estilos y formas de aprendizaje (Arnaiz et. al, 2019).

En el aula, estas barreras se reflejan en propuestas pedagógicas poco flexibles, por ejemplo, cuando no se ofrecen diversas formas de acceso a la información ni alternativas para expresar los aprendizajes. Ante ello, diversos autores proponen formular las barreras de manera concreta y situada, anticipando posibles obstáculos desde el diseño de la enseñanza, lo que favorece un enfoque preventivo más que correctivo (Márquez Ordóñez & García Pérez, 2022).

Este enfoque preventivo implica diseñar prácticas educativas accesibles, flexibles y diversificadas desde el inicio, reconociendo la heterogeneidad como una condición inherente al aula. En este proceso, la comunicación adquiere un papel central, ya que constituye una condición indispensable para la participación escolar. Todas las personas poseen formas de expresión gestuales, corporales o simbólicas que deben ser reconocidas y potenciadas en el entorno educativo.

Cuando la escuela no proporciona apoyos adecuados, como mediaciones pedagógicas o sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, se generan barreras que limitan la participación del alumnado (De Haro et al., 2020). Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, Piaget (1981) sostiene que el lenguaje se construye progresivamente a partir de la interacción con el entorno, lo que refuerza la idea de que el desarrollo comunicativo depende tanto de las capacidades individuales como de las oportunidades que ofrece el contexto.

Asimismo, investigaciones recientes destacan que las barreras pueden originarse en la cultura escolar, la organización institucional y las prácticas pedagógicas (Arnaiz et al., 2019). En este sentido, la labor docente resulta clave para generar entornos inclusivos mediante estrategias diversificadas y el uso pertinente de recursos, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, que pueden contribuir a disminuir las barreras cuando se integran adecuadamente (Morales-Rodríguez & García-Robelo, 2025).

Desde el marco de la política educativa mexicana, la Nueva Escuela Mexicana promueve una educación basada en la equidad, la inclusión y la justicia social, reconociendo la diversidad del alumnado y estableciendo la necesidad de eliminar las barreras que limitan el acceso, la permanencia y el aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2019).

En conjunto, estos planteamientos permiten afirmar que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación no son atributos individuales, sino construcciones sociales que emergen de la interacción entre el estudiante y su contexto. Su identificación no tiene un carácter meramente diagnóstico, sino que constituye una herramienta para transformar las prácticas educativas.

En consecuencia, asumir este enfoque implica orientar la práctica docente hacia la prevención, la flexibilización curricular y la creación de ambientes de aprendizaje accesibles. De este modo, la inclusión deja de ser una medida compensatoria y se consolida como un principio estructural que guía la cultura, las políticas y las prácticas educativas, promoviendo una educación más equitativa y participativa.

En síntesis, el marco conceptual de las BAP, articulado con los aportes del desarrollo cognitivo y de la educación inclusiva, permite comprender el aprendizaje como un proceso situado que se construye en interacción con el contexto. Reconocer las barreras como construcciones sociales y no como déficits personales orienta la práctica docente hacia la prevención, la flexibilización curricular y la generación de ambientes educativos que garanticen la participación efectiva de todos los estudiantes.

Para los fines de esta investigación, las BAP se conciben como factores contextuales, institucionales y relacionales que limitan, condicionan o impiden el acceso, la permanencia, el progreso académico y la participación significativa de los estudiantes en los procesos educativos.

Tales factores pueden manifestarse en múltiples niveles: en la cultura escolar que naturaliza expectativas homogéneas; en políticas y reglamentos que restringen la flexibilidad; en condiciones materiales insuficientes; o en estrategias didácticas que no reconocen la diversidad de ritmos, intereses, lenguajes y formas de aprender.

En suma, incorporar el enfoque de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación en el marco conceptual de la investigación permite desplazar la mirada desde la adaptación individual hacia la transformación del contexto educativo. Así, la inclusión se configura no como una medida compensatoria dirigida a grupos específicos, sino como un principio estructural orientado a garantizar el derecho de todas las personas a aprender y participar en igualdad de condiciones dentro de la escuela.

Barreras de aprendizaje desde la educación en México

El contenido es claro, tiene que ver con lo que se anuncia al principio: 2017 y 2024, correspondiente a la implementación del *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017*, derivado de la “Reforma Educativa” y la transición hacia la *Nueva Escuela Mexicana*.

La incorporación del concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en el sistema educativo mexicano forma parte de un proceso de transformación normativa y pedagógica que puede analizarse a partir de dos momentos clave: la implementación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 y la posterior consolidación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Ambos marcos comparten el reconocimiento de la diversidad y el principio de equidad; sin embargo, presentan diferencias en la manera de conceptualizar el origen y tratamiento de las desigualdades educativas.

En el Modelo Educativo 2017, la inclusión se vincula con la equidad y se plantea la necesidad de “eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 62). Aunque este documento no desarrolla de manera amplia el concepto de BAP, sí recupera el enfoque de la educación inclusiva que desplaza la explicación de las dificultades desde el individuo hacia la interacción con el entorno escolar. No obstante, este planteamiento se articula con una lógica centrada en el logro de aprendizajes clave y en el cumplimiento de estándares, lo que genera una tensión entre inclusión y evaluación del desempeño.

Con la instauración de la Nueva Escuela Mexicana, derivada de la reforma constitucional de 2019 y concretada en el Plan de Estudio 2022, el concepto de inclusión adquiere un enfoque más amplio, vinculado con la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diversidad cultural (SEP, 2022). En este marco, las barreras dejan de interpretarse únicamente como obstáculos pedagógicos y se comprenden como expresiones de desigualdades estructurales que afectan el acceso, la permanencia y el aprendizaje. Esta perspectiva implica una reorientación hacia la transformación de las condiciones institucionales, comunitarias y sociales que configuran la experiencia educativa.

Ambos modelos coinciden en reconocer la importancia de la inclusión; sin embargo, mientras el enfoque de 2017 privilegia una articulación entre equidad y logro académico, la NEM introduce una lectura más contextual y comunitaria del aprendizaje. Este desplazamiento refleja una transición desde una perspectiva centrada en el rendimiento individual hacia una comprensión estructural de las desigualdades educativas.

No obstante, como advierte Moreno-Guerrero (2020), las reformas educativas en América Latina suelen incorporar el lenguaje de la inclusión sin modificar de manera sustantiva las lógicas organizativas y evaluativas, lo que genera tensiones entre el discurso y la práctica. Desde una perspectiva filosófica, esta problemática puede comprenderse a la luz de lo planteado por Arendt (1996), quien sostiene que la educación representa el espacio en el que la sociedad define cómo introduce a las nuevas generaciones en un mundo común.

En este sentido, la conceptualización de las BAP en México refleja una tensión entre la reproducción de estructuras tradicionales y la aspiración de construir una escuela más equitativa e inclusiva.

La operatividad del concepto de barreras para el aprendizaje en la escuela secundaria

En el plano normativo, tanto el Modelo Educativo 2017 como la Nueva Escuela Mexicana establecen que las instituciones deben implementar ajustes razonables, promover la atención a la diversidad y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje (SEP, 2017; SEP, 2022). En consecuencia, se espera que la escuela secundaria adopte estrategias como la flexibilización curricular, la diversificación didáctica y la evaluación formativa.

Sin embargo, la estructura organizativa de este nivel educativo introduce condiciones que dificultan la operatividad del concepto de BAP. La organización por asignaturas, la fragmentación del currículo y la presencia de múltiples docentes especialistas limitan la articulación pedagógica y la construcción de respuestas integrales. A ello se suma la persistencia de esquemas de evaluación estandarizada, que priorizan resultados cuantificables por encima de procesos formativos.

En este contexto, la escuela secundaria se configura como un espacio donde coexisten discursos inclusivos con prácticas que pueden reproducir exclusión. Si las barreras se interpretan únicamente desde una perspectiva individual, su atención se reduce a intervenciones remediales; en cambio, cuando se analizan desde un enfoque estructural, es posible identificar cómo la organización institucional, las prácticas evaluativas y la cultura escolar generan condiciones de desigualdad.

Por ello, la secundaria representa un nivel estratégico para analizar los alcances y límites del concepto de BAP, al evidenciar la distancia entre el marco normativo y su implementación en la práctica educativa.

Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) y su aporte al concepto

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) constituye un instrumento clave para la operacionalización del enfoque inclusivo en México, al proponer una transición desde el paradigma de necesidades educativas especiales hacia una perspectiva sistémica centrada en la eliminación de barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales (SEP, 2019b; Solís & Tinajero, 2022).

Este enfoque reconoce que las BAP no son entidades estáticas, sino configuraciones dinámicas que emergen de la interacción entre sujetos y contextos. En este sentido, la ENEI plantea que la inclusión no depende exclusivamente de intervenciones individuales, sino de transformaciones en las políticas educativas, las prácticas escolares y las condiciones sociales que reproducen desigualdad.

Desde una perspectiva crítica, este planteamiento desplaza la responsabilidad del estudiante hacia el sistema educativo, estableciendo la necesidad de políticas activas, formación docente continua y mecanismos de evaluación que permitan monitorear la eliminación de barreras. Así, las BAP se consolidan no solo como una categoría analítica, sino como un eje orientador de la acción educativa.

Ley General de Educación y marco jurídico de las BAP

El marco jurídico mexicano refuerza esta perspectiva al reconocer explícitamente el carácter inclusivo de la educación. La Ley General de Educación establece que el sistema educativo debe eliminar las condiciones que generan exclusión y garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019).

En particular, el artículo 61 define la educación inclusiva como el conjunto de acciones orientadas a “identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los educandos” (DOF, 2019, p. s/p). Esta definición otorga a las BAP un carácter normativo y vinculante, al establecerlas como un eje central de la política educativa.

En este sentido, la legislación no solo reconoce la inclusión como principio, sino que la articula con obligaciones concretas del Estado, como la provisión de recursos, la implementación de ajustes razonables y la atención a la diversidad. Esto posiciona a las BAP como un referente operativo para la gestión escolar y la práctica docente.

Apropiación docente y desafíos en la identificación de las BAP

A pesar de los avances normativos, diversos estudios evidencian dificultades en la apropiación del concepto por parte del profesorado. López Granados, Moctezuma Plata & Zúñiga Sánchez (2026) señalan que “los docentes raramente identifican este tipo de barreras, lo que representa un área de oportunidad” (p. 14), ya que su invisibilización limita la implementación de estrategias inclusivas.

Este hallazgo pone de relieve que la efectividad del enfoque de BAP depende no solo de su incorporación en los documentos oficiales, sino de su comprensión y uso en la práctica educativa. La falta de identificación de las barreras impide su análisis y transformación, lo que perpetúa condiciones de exclusión dentro del aula.

En consecuencia, el concepto de BAP debe entenderse como una herramienta para la reflexión crítica y la mejora de la práctica docente. Su apropiación implica desarrollar la capacidad de analizar el contexto educativo, reconocer las condiciones que limitan la participación y diseñar estrategias que favorezcan la inclusión.

Resultados

El análisis conceptual de las barreras para el aprendizaje en la educación secundaria permite identificar su configuración a través de múltiples dimensiones interrelacionadas: pedagógica, curricular, institucional y sociocultural. Cada una de estas dimensiones ofrece una perspectiva complementaria para comprender cómo los obstáculos al aprendizaje no se originan únicamente en las características individuales de los alumnos, sino en la interrelación heterogénea entre prácticas docentes, organización escolar, currículo y contextos socioculturales.

Dimensión pedagógica de las barreras para el aprendizaje

En el plano pedagógico, las barreras para el aprendizaje se evidencian principalmente en la limitada diversificación de estrategias de enseñanza y en la escasa implementación de ajustes razonables adaptados a la heterogeneidad del alumnado. En este sentido (Ainscow et al., 2006) advierten que *“las dificultades que experimentan los estudiantes en su aprendizaje con frecuencia se originan en la forma en que están organizadas las escuelas y en las prácticas de enseñanza que se desarrollan en ellas”* (p. 15). Desde esta perspectiva, las barreras no se entienden como un déficit individual del alumnado, sino como un resultado de las condiciones pedagógicas y organizativas de la enseñanza. En consonancia con esta idea, (Florian & Black-Hawkins, 2011) señalan que *“la inclusión requiere que los docentes amplíen lo que está disponible para todos los estudiantes, en lugar de proporcionar algo diferente o adicional solo para algunos”* (p. 815). De esta manera, las barreras pedagógicas emergen cuando los enfoques didácticos no consideran la diversidad cognitiva, emocional y social presente en el aula, lo que limita la participación activa y el acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje.

Dimensión curricular de las barreras para el aprendizaje

La revisión documental y las percepciones de los docentes evidencian que el currículo prescrito opera como una barrera estructural al aprendizaje. Su rigidez, orientada a la estandarización de contenidos y evaluación, limita la posibilidad de adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes. Esta dimensión refleja la interacción entre las políticas educativas nacionales y su traducción en la práctica escolar, donde la falta de flexibilidad curricular impide la implementación de ajustes razonables sistemáticos (Booth et al., 2015). Los docentes expresan que deben actuar de manera individual y creativa para modificar el currículo, lo que genera desigualdad en la atención y dificulta la inclusión efectiva.

Dimensión institucional

Las barreras institucionales se configuran a partir de la ausencia de estructuras de apoyo consistentes, la limitada disponibilidad de recursos especializados y la carencia de programas formales de formación docente en educación inclusiva. Los datos indican que la atención a estudiantes con barreras para el aprendizaje depende en gran medida de la iniciativa individual de los maestros, lo que refleja una brecha entre las políticas educativas y su aplicación práctica (Echeita, 2017). Esta situación resalta la necesidad de fortalecer la articulación institucional, tanto en términos de recursos como de lineamientos normativos, para que los ajustes razonables se implementen de manera coherente y sostenible en la educación secundaria.

Dimensión sociocultural

Finalmente, la dimensión sociocultural evidencia que las barreras para el aprendizaje se consolidan en el marco de creencias, valores y expectativas sobre el alumnado. La percepción del estudiante como “responsable” de sus dificultades y la normalización de la homogeneización en el aula reproducen prácticas excluyentes que limitan la participación y la equidad educativa. Los hallazgos muestran que los docentes reconocen estas tensiones, pero carecen de estrategias claras para transformarlas, reflejando la interacción entre la cultura escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Slee, 2011). En este sentido, la resignificación del concepto de barreras requiere abordar no solo los aspectos pedagógicos o curriculares, sino también las actitudes, normas y prácticas culturales que sostienen la exclusión.

Tabla 1

Matriz de evidencias docentes sobre barreras para el aprendizaje (BAP) en secundaria

Dimensión	Observaciones de docentes	Frecuencia de mención*	Implicaciones conceptuales
Pedagógica	Estrategias tradicionales, poco uso de ajustes razonables, dificultades en atención diferenciada.	12/15	Las BAP surge de prácticas homogéneas; falta formación docente en metodologías inclusivas.
Curricular	Currículo rígido, evaluación estandarizada, escasa flexibilidad.	10/15	La rigidez curricular limita adaptaciones y acentúa la desigualdad de aprendizaje.
Institucional	Falta de recursos especializados, ausencia de lineamientos claros, dependencia de la iniciativa individual.	11/15	La BAP se configura como un efecto de la estructura escolar; ajustes razonables no sistematizados.
Sociocultural	Percepciones de “responsabilidad del estudiante”, normalización de homogeneidad, prejuicios culturales.	9/15	Las BAP se mantienen en la interacción entre cultura escolar y expectativas sociales; dificulta inclusión efectiva.

Elaboración personal

*Número de docentes que mencionaron la observación de 15 participantes encuestados.

Tabla 2

Resumen conceptual de barreras para el aprendizaje en secundaria

Dimensión	Barrera central	Factor contribuyente	Estrategia de mitigación teórica
Pedagógica	Falta de diversificación didáctica.	Formación docente insuficiente	Capacitación en metodologías inclusivas y ajustes razonables (Florian & Black-Hawkins, 2011)
Curricular	Rigidez del currículo.	Estandarización de contenidos y evaluación	Flexibilización curricular y adaptación de objetivos (Booth & Ainscow, 2015)
Institucional	Carencia de recursos y apoyo sistemático.	Limitaciones organizativas y normativas	Implementación de políticas de acompañamiento docente (Ainscow et al., 2006)
Sociocultural	Prejuicios y expectativas homogenizadores.	Cultura escolar excluyente	Transformación de prácticas y actitudes escolares (Slee, 2011)

Elaboración personal

Discusión

El análisis realizado permite avanzar hacia una resignificación del concepto de barreras para el aprendizaje en la educación secundaria, al desplazar su comprensión desde una interpretación centrada en el alumno hacia una lectura multidimensional y contextualizada. Esta resignificación consiste en entender las barreras como construcciones que emergen de la interacción entre dimensiones pedagógicas, curriculares, institucionales y socioculturales, y no como condiciones inherentes al estudiantado. En este sentido, el concepto adquiere un carácter analítico que permite problematizar las formas en que la organización escolar, el currículo y las prácticas docentes pueden limitar o ampliar las oportunidades de aprendizaje.

La integración de las dimensiones analizadas evidencia que las barreras para el aprendizaje se configuran de manera interdependiente, lo que explica las tensiones observadas entre el discurso inclusivo y su traducción en la práctica docente. La comprensión reduccionista del concepto, centrada en características individuales del alumnado, limita su potencial como herramienta para la reflexión pedagógica y dificulta la implementación de ajustes razonables en la educación secundaria, un nivel particularmente marcado por la estandarización curricular y evaluativa.

Desde esta perspectiva, la resignificación del concepto implica un desplazamiento epistemológico relevante: las barreras dejan de entenderse como una categoría compensatoria para convertirse en un marco interpretativo que permite analizar críticamente las condiciones en que se produce el aprendizaje. El estudio aporta así una lectura conceptual situada que contribuye a clarificar el alcance del término en la educación secundaria, sin pretender ofrecer modelos de intervención ni soluciones operativas. Su alcance se circunscribe al análisis interpretativo del concepto, reconociendo como límite la ausencia de observación directa de prácticas y de otras voces del contexto escolar.

Conclusiones

El estudio permite concluir que las barreras para el aprendizaje constituyen un constructo central para la comprensión de la educación inclusiva, cuyo sentido se ve limitado cuando se interpreta exclusivamente desde una perspectiva centrada en el alumnado. A partir del análisis conceptual desarrollado, se reafirma que dichas barreras deben entenderse como configuraciones complejas que emergen de la interacción entre prácticas pedagógicas, estructuras curriculares, condiciones institucionales y marcos socioculturales, particularmente en el contexto de la educación secundaria.

En términos generales, el análisis evidencia que las barreras para el aprendizaje operan de manera sistémica y situada, lo que exige una comprensión que trascienda enfoques individuales o diagnósticos. En la educación secundaria, estas barreras adquieren una expresión específica debido a las particularidades del nivel, como la organización disciplinar del currículo y la estandarización de los procesos de evaluación, elementos que inciden directamente en la forma en que se concibe y se gestiona la diversidad en el aula.

El Sistema Educativo Nacional de México debe reconocer y adaptarse a las condiciones de cada ser humano, reconocer las diferencias que se establecen en los intereses y los estilos tan diversos de aprendizaje (Gutiérrez Arenas & Maz Machado, 2004). De manera equitativa, sin condición alguna, independientemente de cualquier origen tanto social, cultural, económico, étnico, deberá asegurar la igualdad de todos los alumnos a una educación de calidad.

Desde la dimensión pedagógica, se concluye que las barreras se relacionan con la persistencia de prácticas de enseñanza homogéneas que limitan la participación y el aprendizaje. En la dimensión curricular, se evidencia que la rigidez de los programas y la centralidad de evaluaciones estandarizadas restringen la atención a trayectorias diversas. En la dimensión institucional, las barreras se asocian con la ausencia de apoyos sistemáticos y lineamientos claros para la atención inclusiva. Finalmente, en la dimensión sociocultural, las

representaciones y expectativas sobre el alumnado influyen de manera significativa en la reproducción de dinámicas excluyentes.

Como aporte al campo educativo, este artículo contribuye a fortalecer la claridad conceptual del término barreras para el aprendizaje en la educación secundaria, ofreciendo un marco analítico que favorece su resignificación pedagógica. El estudio sienta bases teóricas para futuras investigaciones interesadas en profundizar en el análisis del concepto desde distintos contextos y enfoques, reafirmando su relevancia para la reflexión crítica sobre inclusión y equidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R., & Maldonado Martínez, R. M. (2019). *Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals*. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Cristancho Cruz, S. L. (2016). *Cartilla: Barreras para el aprendizaje y la participación*. Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis, Universidad Libre Seccional Socorro.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). *Ley General de Educación*. Secretaría de Gobernación.
- De Haro Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A., & Del Rey Gil, M. V. (2020). *Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva*. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352.
- Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea. página 112.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gutiérrez Arenas, M. del P., & Maz Machado, A. (2004). Educación y diversidad. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. XX-XX). UNESCO Office Santiago & Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. 15-24 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139179>
- López Granados, N. I., Moctezuma Plata, J. A., & Zúñiga Sánchez, M. (2026). *Barreras para el aprendizaje y participación: diagnóstico y estrategias inclusivas*. DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan.
- Márquez Ordóñez, a., & García Pérez, j. b. (2022). Eliminar las barreras al aprendizaje y la participación escolar. *Aula de innovación educativa* (322), 31-36.
- Morales-Rodríguez, E. A., & García-Robelo, O. (2025). *Las TIC frente a las barreras del aprendizaje y la participación*. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(2), 42-48. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i2.176>

- Moreno-Guerrero, A. J. (2020). Inclusión educativa y transformación curricular en contextos contemporáneos. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 45–60.
- Piaget, J. (1981): Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix Barral.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Básica 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Acuerdo Educativo Nacional. Hacia una Nueva Escuela Mexicana*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019b). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)*. Gobierno de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación*. SEP.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Solis, S. S., & Tinajero, M. G. (2022). *La reforma educativa inclusiva en México: análisis de sus textos de política*. Perfiles Educativos.
- Zarb, G. (1997). Researching disabling barriers. En C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Doing disability research* (pp. 49–66). Leeds: The Disability Press.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660010>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Mirsha Erendida Gutiérrez Camacho,

Irma Isabel Salazar Mastache

**Barreras para el aprendizaje en educación secundaria: un análisis
conceptual**

Barriers to learning in secondary education: A conceptual study

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana

vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0438>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

La Nomofobia en alumnos de tercer año de secundaria, un acercamiento desde la etnografía escolar

Nomophobia among ninth-grade students: An approach based on school ethnography

Beatriz Dalila Cervantes López Nota:

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

dalilacel@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-4297-4098>

Alejandro García García

Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México

 <https://ror.org/01fb86n78>

garciaaalejandro024@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5777-079X>

Recepción: 07 Julio 2025

Aprobación: 24 Enero 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

En una secundaria general en Los Mochis, Sinaloa, se observó que los estudiantes de tercer grado mostraban ansiedad, nerviosismo y temor, entre otros síntomas, por no tener acceso a su teléfono celular. Ante esta circunstancia, el estudio tuvo como objetivo analizar la nomofobia en estudiantes de este nivel, con el fin de comprender sus efectos en el ámbito escolar y socioemocional. La metodología fue de tipo cualitativa, con el sello de etnografía escolar, utilizando la observación participante de 160 estudiantes, un cuestionario tipo entrevista aplicado a todos los sujetos, entrevistas semiestructuradas a 20 estudiantes voluntarios, así como un diario de campo con cinco registros. Los resultados muestran un fuerte apego hacia el celular, evidenciado en angustia, molestia, ansiedad y dependencia al no tener acceso al dispositivo, además de patrones como la constante revisión de notificaciones y el temor a quedarse sin batería. Se destaca también el papel del celular en la construcción de identidad. El estudio invita a la reflexión y sugiere el diseño de estrategias educativas que aporten alternativas para el uso del móvil.

Palabras clave: Adolescentes, Educación Secundaria, Identidad, Nomofobia.

Abstract

In a public secondary school in Los Mochis, Sinaloa, it was observed that third-grade students showed anxiety, nervousness, fear, and other symptoms when they did not have access to their mobile phones. In response to this situation, the study aimed to analyze nomophobia in students at this level in order to understand its effects on both their school environment and socioemotional well-being. The methodology was qualitative, following an ethnographic approach within the school context, and included participant

Declaración de intereses

Nota: Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

observation of 160 students, an interview-type questionnaire applied to all participants, semistructured interviews with 20 volunteer students, and a field diary with five entries. The results reveal a strong attachment to the cellphone, reflected in feelings of distress, irritation, anxiety, and dependency when the device is unavailable, as well as patterns such as constant checking of notifications and fear of running out of battery. The role of the cellphone in the construction of identity also stands out. The study encourages reflection and suggests the development of educational strategies that provide alternatives for mobile phone use.

Keywords: Adolescents, Identity, Nomophobia, Secondary Education.

Introducción

Cuando Arquímedes dijo “Dadme un punto de apoyo y moveré al mundo”, hablaba de la fuerza y poder de la palanca como base para impulsar cualquier cosa (Lapiente-Álvarez, 2020). En la actualidad el teléfono celular se ha convertido para los adolescentes en ese punto que cabe en la palma de su mano y que mueve gran parte de lo que los conforma, sus actitudes, emociones, relaciones sociales... Lo que llegó como una herramienta de comunicación se ha transformado en un eje que define su día a día, a tal grado que sufren de imaginar no tener ese artefacto cerca. Surge en este contexto la nomofobia como el miedo irracional a la falta de acceso al celular, emergiendo como un fenómeno social que plantea nuevos retos para la educación y el trabajo en el aula. El término, surgido de un estudio en Gran Bretaña, es una abreviatura de la contracción *No-mobile-phonephobia*, y hace referencia a las emociones y sentimientos relacionados al uso del teléfono (Salcedo-Cadena y Lara-Salazar, 2022).

El fenómeno ha llamado la atención de muchos investigadores como Yildirim y Correia (2015), Pérez-Cabrejos et al. (2021) y Jiménez-Bautista (2024), abordado desde distintas perspectivas metodológicas, como estudios de caso y enfoques fenomenológicos, con el propósito de comprenderlo desde las experiencias y emociones de los sujetos. En este sentido, explorar sus características y su impacto requiere una mirada interna que permita profundizar en las experiencias cotidianas de los adolescentes y en el significado que atribuyen al uso del celular. Este nuevo tipo de ansiedad se asocia también al fenómeno denominado “*fear of missing out* (FOMO)” (Ibanez-Ayuso et al., 2022). El acrónimo se refiere al miedo a perderse de algo y a la ansiedad que sienten las personas por no formar parte de experiencias o información relevante en redes sociales o en la vida real misma, y por eso su relación con la nomofobia.

Bajo la línea de Lardies y Potes (2022), se sugiere que los adolescentes se encuentran en vulnerabilidad ante el Internet y redes sociales, debido a la transformación subjetiva propia de esta etapa del desarrollo, en la que buscan definirse y construir una identidad que tenga sentido para ellos y que, al mismo tiempo, sea reconocida y aceptada por los demás. Los autores definen la identidad como “...la percepción de la mismidad y continuidad de la propia existencia en el tiempo y en el espacio, reconocida tanto por el propio sujeto como por el entorno” (p.3). En otras palabras, este término implica un proceso de descubrimiento personal que permite al adolescente comprender quién es, cómo se percibe y cómo desea ser reconocido por los demás. A través de esto, va construyendo una valoración de sí mismo y una conciencia de su propia existencia en el mundo (Lardies y Potes, 2022).

Estudiar lo anterior, es posible a través de la etnografía, ya que permite acceder a los significados de este fenómeno al observarlo con una mirada cualitativa, debido a que la sensibilidad del investigador es clave en este tipo de trabajos. Este método demanda un trabajo descriptivo “denso”, y una capacidad de observación profunda.

Como lo explica Geertz (2003), la cultura no se refiere a una entidad ni pueden atribuírsele causalmente acontecimientos, conductas o procesos sociales, “...es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa.” (p. 26). De acuerdo con esta perspectiva, la descripción densa no se limita a registrar hechos o conductas, sino a interpretar significados, a leer la realidad, sus símbolos, emociones y matices que el investigador logre descifrar. Hacer etnografía, en palabras de Geertz, “...es tratar de leer un manuscrito extranjero, borroso y plagado de elipsis, incoherencias...” (p. 23), en el que cada gesto, palabra o silencio encierra sentidos que van mucho más allá de lo evidente.

En coherencia con lo anterior, surge la necesidad de orientar la investigación hacia un propósito claro que guíe el proceso de investigación. Por ello, se plantea como objetivo central el de analizar la nomofobia en estudiantes de secundaria de tercer grado desde una metodología etnográfica, con el fin de comprender sus significados, emociones y los efectos en el ámbito escolar y socioemocional. Esto permitirá comprender la naturaleza del fenómeno desde un panorama completo, que represente a los propios actores educativos y sus

vivencias. De aquí se desprenden como objetivos particulares: observar y describir las conductas y prácticas cotidianas de los estudiantes de tercero de secundaria en relación con el uso del teléfono celular dentro del aula; identificar las emociones, percepciones y testimonios de los adolescentes sobre la dependencia del dispositivo móvil e interpretar las implicaciones educativas y socioemocionales de la nomofobia en los alumnos.

La etnografía en la investigación educativa

En el área de la investigación educativa, seleccionar un método no es solo una cuestión científica, sino una decisión epistemológica que define la forma de construir y comprender el conocimiento. Todo investigador, para llevar a cabo su trabajo, se enfrenta a la posición de elegir una metodología adecuada que dé el tratamiento idóneo al trabajo que le interesa estudiar (Chavarría-Zambrano y Camacho, 2020).

Si hablamos del enfoque cualitativo, la etnografía surge como una técnica de gran utilidad para analizar y reflexionar sobre fenómenos sociales complejos desde el punto de vista de quienes lo experimentan. Así mismo lo explican Taylor y Bogdan (1987) al sugerir que “La tarea del fenomenólogo (...) es aprehender este proceso de interpretación. Como lo hemos subrayado, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.” (p. 23). Su capacidad para profundizar en las prácticas, sus significados y los testimonios de los sujetos convierte a la etnografía en una posibilidad de gran valor en contextos educativos señalados por la diversidad, la desigualdad y la aceleración de los cambios culturales.

Surgida desde la antropología, las necesidades sociales han adaptado esta metodología a diferentes ámbitos como el educativo, debido a su énfasis en observar y comprender los fenómenos sociales desde dentro, resulta una opción pertinente para estudiar la nomofobia en alumnos de secundaria, este suceso contemporáneo que urge comprender en profundidad y que se manifiesta con particular fuerza en este nivel educativo, ya que se vincula con el acceso temprano y poco regulado a dispositivos móviles, lo cual incrementa el riesgo de dependencia (Salcedo y Lara, 2022).

Al hablar de nomofobia es necesario llevar a cabo una investigación interdisciplinaria entre la psicología, antropología y educación, ya que el sujeto de estudio, el adolescente, debe considerarse como una unidad social, sin dejar de tener una identidad propia que lo distingue como tal (Jiménez-Bautista, 2024). Para la elección de una metodología es importante considerar el objeto de estudio, ya que el objeto define el método, la naturaleza de lo que se pretende conocer, los datos que se desean obtener y otras consideraciones en el trabajo investigativo (Romero, 2024). Cuando el propósito es ubicarse en el entorno para describir un fenómeno social y comprenderlo desde la experiencia de los propios actores, la etnografía resulta adecuada (Estalella, 2018). Por ello, al analizar la nomofobia en un contexto escolar específico, la selección de este método se justifica plenamente.

La nomofobia como fenómeno emergente en adolescentes

Durante la adolescencia, desde una perspectiva de salud mental, se presentan algunas transformaciones propias de esta etapa de desarrollo. Además de los cambios hormonales, se manifiesta la exploración de su personalidad en la búsqueda de individualidad e independencia, aparte de una urgencia por sentir pertenencia y valoración entre pares. En muchas ocasiones a estos cambios se suman situaciones familiares como el divorcio de los padres, cambio de residencia, de escuela, el estrés escolar, entre muchas otras que afectan su estado de ánimo, emociones, sentimientos y pensamientos (González-González, 2023).

Sumado a esto, los adolescentes pasan gran parte de su tiempo frente a la pantalla de su celular, especialmente dentro de las redes sociales, que se han convertido en su principal espacio de convivencia y expresión. En estos entornos digitales construyen vínculos, comparten lo que son o desean ser y buscan constantemente la aprobación de los demás. Esta búsqueda de validación social tiene un papel importante en la

formación de su identidad, pues influye en cómo se perciben y en la manera en que intentan ser vistos (Lardies y Potes, 2022).

A pesar de ser un término considerado reciente, investigadores de todo el mundo se han interesado en evaluar la adicción a los aparatos digitales en personas de todas las edades, notando una presencia mayor en jóvenes y adolescentes. Por eso es importante poder definir claramente este “trastorno del siglo XXI, fruto de la sociedad digital y virtual contemporánea” (López et al., 2023, p. 2), ya que nos encontramos frente a un fenómeno que pone en riesgo incluso su propia identidad. Como ya se señaló antes, la manera en que cada individuo se concibe surge de cómo interpreta lo que vive y siente, cómo cree que la ven los demás y cómo su entorno la define. En la adolescencia, esta búsqueda se vuelve más intensa, ya que se atraviesa una transformación en la que las personas intentan descubrir quiénes son y reafirmar una imagen de sí mismos que sea reconocida y valorada socialmente (Lardies y Potes, 2022).

Por su parte, la nomofobia es una dependencia generada a los teléfonos móviles, y se relaciona con la ansiedad y angustia, además de otros malestares, por no estar cerca del celular. Este apego provoca un miedo a no tener a la mano el recurso, provocando cambios en la conducta de la persona, incluso dificultades en las relaciones interpersonales (Salcedo-Cadena, 2022). León-Mejía et al. (2021) lo consideran una “fobia situacional y social” (p. 138) que lleva a las personas a sentir un temor profundo, sinsentido y desmedido por no tener acceso a su celular, perder la señal o quedarse sin carga.

En el caso de la nomofobia en alumnos de secundaria, la observación y descripción minuciosa de las particularidades de su vida, las vivencias y los testimonios de los sujetos que dan sentido a lo que viven son clave para poder profundizar en este fenómeno social y enfocarse en obtener las percepciones, emociones, puntos de vista y formas de ver el mundo de los adolescentes con esta fuerte adicción al teléfono, que está provocando serios problemas relacionados con la salud física y mental (Pérez-Cabrejos et al, 2021).

Entre los estudios revisados, se identificaron algunos de carácter etnográfico similares. En Venezuela, Ríos-Anciani et al. (2022) realizaron una investigación apoyada en observación, entrevistas en profundidad, diarios de campo y registros visuales y auditivos. El trabajo se dividió en cuatro fases: (1) Diseño, (2) Trabajo de campo, (3) Análisis y (4) Difusión de resultados. En este periodo se observaron a 194 estudiantes de segundo grado de secundaria, dentro y fuera del aula, identificando riesgos, comportamientos y consecuencias del uso del celular, encontrando una fuerte adicción y dependencia, teniendo repercusiones para el adolescente como problemas sociales, familiares, físico y mentales.

En Colombia, Hernández-Silva (2017) estudió la interacción de los adolescentes con el celular en el contexto del salón de clases en un colegio privado de Bogotá, analizando vínculos emocionales de 38 estudiantes de 8vo grado, el papel de la institución y la postura docente. La información se recolectó mediante la observación participante, conversaciones y entrevistas semiestructuradas. El estudio revela que el celular es un medio clave de socialización entre los adolescentes, que utilizan para crear vínculos y expresar emociones, además que lo consideran una forma de fuga en el aula.

Un estudio realizado por Salcedo-Cadena (2022), en Ambato, Ecuador, con 171 adolescentes de educación secundaria, entre los 13 y 18 años, exploró la relación entre la nomofobia y las habilidades sociales, y a pesar de haber una diferencia metodológica, los hallazgos son de utilidad como referente. En esta investigación se aplicó el Nomophobia Questionnaire (NMP-Q), desarrollado por Yildirim y Correia (2015), en su versión en español, con el propósito de identificar el nivel de dependencia y ansiedad de los estudiantes ante la falta de acceso al teléfono móvil, junto con un test de habilidades sociales, encontrando una relación interesante entre el nivel de nomofobia y las habilidades sociales: cuanto mayor era la nomofobia, menor era la capacidad para desarrollar habilidades sociales en los adolescentes.

Metodología

Al hablar de escribir etnografía es indispensable acercarse a los términos de reconocimiento y descubrimiento, porque al trabajar en un diario de campo se construyen continuamente experiencias que permiten recuperar partes de la realidad observada que se busca describir, interpretar y entender. En este estudio, el propósito fue analizar el uso del celular entre los estudiantes, no desde lo que publican en redes sociales, sino desde su comportamiento en el aula, sus emociones, su dependencia y las reacciones que muestran ante el uso e interacción con este artefacto. Por ello, la etnografía escolar resultó apropiada, ya que permite observar de manera directa, estar presente en el espacio cotidiano y recolectar testimonios mediante un diario de campo (Sola-Morales, 2022).

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo y bajo la perspectiva de la etnografía escolar, con el objetivo de observar, describir e interpretar el fenómeno de la nomofobia en estudiantes de secundaria. Los participantes fueron 160 alumnos de tercer grado de una escuela secundaria general de la ciudad de Los Mochis, Sinaloa, distribuidos en cuatro grupos. Todos contaban con un teléfono celular y se encontraban dentro del rango de edad de 14 a 16 años, por lo que cumplían con las características necesarias para el objeto de estudio.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo por conveniencia, considerando la accesibilidad, proximidad y disponibilidad de los estudiantes para participar (Izcara-Palacios, 2014). Este tipo de muestreo es pertinente en la etnografía, ya que el objetivo no es la generalización estadística, sino comprender a profundidad los significados y vivencias de los participantes en su propio contexto. Por ello, se trabajó directamente con los 160 alumnos que formaban parte de los grupos observados, y las entrevistas semiestructuradas se realizaron a 20 estudiantes que se ofrecieron voluntariamente, lo cual permitió recuperar una variedad de experiencias sin afectar la dinámica escolar ni forzar la participación. Esta estrategia es congruente con el carácter interpretativo de la etnografía, que prioriza la cercanía con los sujetos, la naturalidad del entorno y la autenticidad de sus testimonios. En etnografía, este tipo de muestreo es adecuado porque permite acceder de manera los participantes que forman parte del contexto cotidiano que se estudia sin alterar la dinámica real del aula (Mendieta-Izquierdo, 2016).

Para obtener la información se emplearon diversos instrumentos que permitieron comprender el fenómeno desde diferentes perspectivas. En primer lugar, se aplicó un cuestionario tipo entrevista a los 160 estudiantes, conformado por 10 preguntas abiertas, con el objetivo de recuperar sus experiencias cotidianas, emociones y percepciones relacionadas con el uso del celular en la escuela, así como identificar de manera inicial indicios de ansiedad, apego o dependencia propios de la nomofobia. Este instrumento permitió obtener respuestas descriptivas y significativas que complementaron la observación participante. Algunas de las preguntas incluidas fueron: “¿Cómo te sientes cuando no tienes cerca tu celular?”, “¿Te preocupa quedarte sin batería?” y “¿Qué significa para ti tu celular en una palabra?”.

También se aplicó una entrevista semiestructurada a 20 estudiantes voluntarios, integrada de igual forma por 10 preguntas abiertas cuyo propósito fue profundizar en las percepciones, emociones y experiencias personales relacionadas con el uso del celular. Las entrevistas permitieron recuperar relatos individuales sobre el papel del dispositivo en su rutina diaria, los sentimientos que experimentan al no tenerlo cerca y las aplicaciones que más utilizan, entre otros aspectos. Algunas de las preguntas planteadas fueron: “¿Qué papel tiene el celular en tu vida diaria?”, “¿Qué sientes cuando no tienes tu celular contigo en la escuela?” y “¿Qué aplicaciones usas más y por qué?”, éstas pusieron de manifiesto la profundidad afectiva y simbólica que el celular ocupa en la vida de los estudiantes.

Junto a estos instrumentos se utilizó una guía de observación participante elaborada para registrar conductas, actitudes y expresiones de los alumnos durante las clases. La observación fue de carácter descriptivo y minucioso, con el fin de identificar patrones de comportamiento y reacciones frente al celular. Además, se elaboró un diario de campo en el que se registraron de manera sistemática cinco experiencias significativas relacionadas con el uso del celular. En estos registros se describieron impresiones, emociones, conversaciones y formas de interacción entre los estudiantes y su dispositivo. La información obtenida enriqueció la

interpretación del fenómeno al documentar los hallazgos desde la experiencia directa, ya que “el investigador describe desde su propia experiencia y en sus propias palabras” (Cervera-Leonetti, 2021, p. 62).

La investigación presenta algunas limitantes. Al haberse realizado en un solo contexto escolar y durante un periodo corto, los resultados no pueden generalizarse a otros entornos. De igual manera, al tratarse de un muestreo por conveniencia, los hallazgos representan únicamente a los estudiantes participantes. A pesar de ello, los resultados aportan un punto de partida valioso para comprender la nomofobia desde una perspectiva etnográfica y para futuras investigaciones en otros ámbitos educativos.

En cuanto a las consideraciones éticas, la investigación se llevó a cabo cuidando el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto hacia todos los participantes. Se realizó una reunión presencial con los padres de familia, en la cual se explicó el propósito del estudio y se entregó un formato de autorización individual que incluía el objetivo de la investigación, una descripción general de las actividades, la garantía de confidencialidad y el uso anónimo de la información recabada. Posteriormente, se explicó a los estudiantes en qué consistiría su participación y se solicitó su asentimiento verbal. Se aseguró la protección de su identidad mediante el uso de letras para referirse a cada participante (Alumno “A”, “B”, “C”, etc.), y se garantizó que toda la información registrada se empleara exclusivamente con fines académicos. La institución otorgó su autorización formal para llevar a cabo el estudio, respetando en todo momento los principios éticos propios de las investigaciones educativas con menores de edad.

Los instrumentos fueron aplicados durante el mes de septiembre de 2025. Después de presentarse ante las autoridades y explicar el objetivo de la investigación al director, padres de familia y alumnos, se inició el trabajo de campo con dos semanas de observación participante en los cuatro grupos de tercer grado, cada uno observado en cinco sesiones de 50 minutos. Esta incursión al aula se realizó procurando una integración natural en el entorno escolar, con el fin de comprender las dinámicas cotidianas desde dentro. Las observaciones se documentaron al finalizar cada sesión en notas descriptivas y reflexivas que permitieron conservar detalles de comportamientos y expresiones asociadas al uso del celular.

Finalmente, el análisis de los datos se realizó de manera cualitativa mediante un proceso manual de lectura, organización y comparación de toda la información obtenida. Tanto las observaciones, como las entrevistas, el diario de campo y los cuestionarios fueron registrados en documentos de Word y Excel, lo que permitió organizar ideas, identificar coincidencias, contrastar perspectivas y mantener un acercamiento directo a lo que los alumnos comparten y cómo lo manifiestan. A partir de este material se realizó una triangulación con la que fue posible reconocer patrones y coincidencias claras en las vivencias y discursos de los estudiantes. Conforme se hicieron evidentes, la información se agrupó según su significado, lo que permitió precisar las cuatro categorías centrales del estudio: ansiedad y dependencia, construcción de identidad, riesgo académico y afectaciones socioemocionales. La decisión de trabajar sin software especializado respondió a la naturaleza etnográfica del estudio, priorizando las experiencias y palabras reales de los estudiantes, en coherencia con la idea de que “el análisis de datos cualitativos es un proceso artesanal, singular y creativo...” (Izcara-Palacios, 2014, p. 52).

Hallazgos obtenidos

Los resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos aplicados permitieron reconocer tendencias claras en torno a la nomofobia en estudiantes de secundaria y dieron muestra de la dependencia al celular, el malestar que les genera su uso en clase y el cúmulo de emociones y sentimientos que los han llevado incluso a definir gran parte de lo que son. Este análisis se presenta a partir de las categorías emergentes construidas durante el proceso de triangulación entre entrevistas, cuestionarios, observación participante y diario de campo, con el fin de ofrecer una visión integral del fenómeno

Ansiedad y dependencia

La adolescencia es considerada un periodo de vulnerabilidad en el que suelen manifestarse alteraciones en el estado de ánimo, ya que es una etapa donde aparecen muchos de los trastornos de salud mental (Morales-Rodríguez y Bedolla-Maldonado, 2022). Entre los resultados encontrados, los adolescentes muestran emociones y sentimientos relacionados con los mencionados anteriormente, principalmente la ansiedad. Este hallazgo se sustentó en la triangulación de datos, donde el tema de la ansiedad apareció de forma reiterada.

Se identificó que la mayoría de los estudiantes, 7 de cada 10, expresan que se sienten preocupados ante la posibilidad de quedarse sin batería o sin acceso al celular. Esta idea se corroboró también con las anotaciones en el diario de campo al observar a los alumnos inquietos y desesperados cuando la pila de su celular está cerca de acabarse, a tal grado de que “salían corriendo” a conectarse a la corriente eléctrica más cercana cuando en su aula no tenían el acceso, dejando para después cualquier actividad escolar pendiente.

Por otro lado, se descubrió que más de la mitad de los alumnos, el 75%, admitieron sentir nervios o incomodidad al no tener cerca el celular, situación que fue observada reiteradamente en los grupos cuando lo colocaban bajo sus piernas, entre la libreta de apuntes o debajo del uniforme, negándose a guardarlo en la mochila, poniendo de manifiesto un apego ineludible. Estos patrones coincidieron con las respuestas del cuestionario tipo entrevista, donde expresaron preocupación, intranquilidad y angustia cuando no pueden revisar su dispositivo. Al cuestionarles sobre sus emociones de no tener cerca su móvil, manifestaron frases como “Sin él no soy nada”, “Sentí que se me caía el mundo encima”, o “Me pongo nerviosa, rara, desesperada”.

Otro hallazgo encontrado en el transcurso de la observación fue que los estudiantes revisaban sus teléfonos de manera constante, incluso entre lapsos muy cortos, 2-3 minutos, casi por instinto. Este comportamiento se reflejó también en episodios delicados, como el caso del estudiante “A”, un chico de 15 años, quien regularmente se había mostrado tranquilo en clase, ordenado y participativo en las diferentes actividades escolares. Sucedió que entre los días que se llevaba a cabo la observación, presentó una sorprendente crisis de ansiedad al no encontrar su celular justo al terminar la clase, cuando acababa de usarlo para revisar la hora, detalle que se registró en la observación del incidente. Con gritos y muestras de desesperación, “jalaba” su cabello, se presionaba el rostro con las manos, su piel se tornó “colorada”, desviaba su vista de un lugar a otro, elevando su voz una y otra vez: “¡Mi celular, no encuentro mi celular!”. Se trataba claramente de un ejemplo de nomofobia. Sus compañeros se mostraron sorprendidos al ver la reacción de su amigo cuando dio por perdido el teléfono, y mientras sacaba de forma violenta las cosas de su mochila sin tener éxito, expresaba que “Nadie entiende lo que pasa”, “¡No puedo perder mi celular!”, “¡Maestra, rastréelo, por favor!”. Al no encontrarlo en el aula, el joven recurrió a hablar con las autoridades escolares para que realizaran una investigación al respecto, sin embargo, no pudo esperar a que su teléfono fuera encontrado, ya que al día siguiente acudió a la escuela con un nuevo móvil que su mamá había obtenido con un crédito en una tienda departamental de la ciudad, según comentó el estudiante: “Yo no puedo estar sin teléfono”. Días después el aparato fue entregado anónimamente a la maestra de grupo y devuelto a su dueño, quien expresó “Ya no lo necesito, tengo uno nuevo”.

Esta situación fue un ejemplo del apego al que se puede llegar a este dispositivo electrónico, cuando el estudiante “A”, no pudo estar un día sin un teléfono celular, lo que reforzó la categoría de ansiedad y dependencia al evidenciar una reacción desproporcionada ante la pérdida temporal del dispositivo. Se encontró también una coincidencia de estas emociones intensas con los patrones identificados en entrevistas y cuestionarios.

Construcción de una identidad.

Como ya se mencionó antes, en la adolescencia aparecen cambios propios de esta etapa de desarrollo, como el intento de pertenecer y sentirse valorados. Al desenvolverse diariamente en un entorno digital, este se convierte en un factor importante en la formación de su identidad. Durante el acercamiento a los adolescentes en el intento de conocer sus vivencias frente a la nomofobia, surgieron testimonios que manifiestan que el celular es en sus vidas mucho más que un simple aparato tecnológico.

Al analizar lo expresado en la pregunta sobre el papel que ocupa el celular en sus vidas, los adolescentes lo definieron con palabras como “Mi todo”, “Mi segunda mamá”, “Mi vida social” o “Zona segura”. Estas expresiones mostraron la carga emocional que los estudiantes atribuyen al dispositivo. Esta coincidencia entre lo expresado verbalmente y lo observado en el aula reforzó la categoría de construcción de identidad

De acuerdo con esta perspectiva, cabe mencionar la identificación que se hace sobre que la interacción virtual tiene una conexión directa con la forma de ser y percibirse del adolescente. Por ello, gran parte de su sentido de pertenencia y valor personal se construye mediante la retroalimentación digital que reciben en redes sociales, donde cada *like*, comentario o visualización adquiere un significado simbólico. En estas plataformas, principalmente Instagram, se han normalizado estereotipos de estética y belleza con los que las jovencitas, particularmente, buscan aceptación. De esta manera lo refuerza Lardies y Potes (2022), con la idea de que este tipo de aplicaciones de intercambio social son utilizadas como instrumentos para dar respuesta a las exigencias culturales de hoy en día, como la de mostrar la vida privada y convertirla en un espectáculo, consumir al mismo tiempo la vida de otros, preocuparse por la opinión de los demás y buscar su aprobación, entre otras cosas.

Toda publicación que realizan los adolescentes en las redes sociales tiene una “representación” para su vida real y se vincula directamente con la construcción de su identidad (Torres-Reyes, 2025). Por su parte, para los hombres las redes sociales también cumplen una función de búsqueda de validación externa, sin embargo, está más orientada a la proyección de seguridad y fuerza que es reforzada con los *likes* en sus publicaciones (Álvarez del Río, 2025). Estos elementos coinciden con lo expresado por los propios alumnos al describir el uso de sus redes y la importancia de la aprobación social.

Reforzando lo anterior, existe en el mundo de las redes sociales una plataforma llamada TikTok, diseñada estratégicamente de manera que mientras el usuario no lo detenga, se genera una reproducción automática repetidamente, y, mediante el desplazamiento en la pantalla se pueden ver videos indefinidamente, por lo que, según los expertos, este formato puede provocar una grave adicción en los adolescentes, “TikTok engancha desde el primer segundo y lo hace gracias a dos factores que están resultando imbatibles: su reproducción sucesiva y un algoritmo eficiente (...) un entretenimiento fácil y rápido, ideal para momentos de espera” (Torres-Reyes, 2025, p. 43).

Durante la observación en las aulas se descubrió que uno de los mayores usos que le dan los adolescentes al dispositivo móvil es el de ver y publicar en redes sociales, principalmente en Tik-tok, aplicación que les permite crear y compartir videos cortos, que incluyen imagen, audio, filtros, emojis y otros recursos interactivos que la hace muy atractiva. Estas conductas fueron registradas de forma consistente en el diario de campo.

En las observaciones se detectaron también conductas que refuerzan la idea anterior: alumnas que usaban el celular como espejo, para grabar videos de su vida en TikTok o como recurso para sentirse seguras y valoradas. La estudiante “B”, una chica extrovertida y muy sociable, cuando fue reprendida por el uso del teléfono en clase, al revisar aparentemente sus redes sociales, señaló con apatía: “Sin él no soy nada”, mostrándose indiferente al trabajo de clase, ya que se le quitó el teléfono. Así como ella, muchas estudiantes de las observadas usaban el móvil como una herramienta para lograr efectos y exhibir una mayor belleza, utilizando filtros para tomar infinidad de fotografías con el objetivo de lograr la “pose perfecta”, según lo expresó una de ellas en entrevista, que cumpla con los estándares de Instagram, una de las plataformas más usadas.

Estas expresiones revelaron que el celular cumple un papel simbólico en la construcción de autoestima y relaciones interpersonales de los adolescentes (González-González, 2023). Las interpretaciones se derivaron tanto de la observación participante como de los testimonios recopilados en entrevistas y cuestionarios, donde los estudiantes expresaron de manera reiterada la importancia del celular en la definición de quiénes son y cómo desean ser vistos por los demás.

Riesgo académico

Por otro lado, en el cuestionario tipo entrevista, se encontró que casi la mitad, el 47% de los alumnos, reconoció revisar su celular en clase, aunque no fuera necesario. El 65% señaló que el teléfono representa tanto un recurso de aprendizaje como una distracción, confirmando la ambigüedad que provoca su uso en el aula. Pudiendo ser un excelente recurso educativo, termina en muchos de los casos siendo una limitante en el aprovechamiento académico. De ahí la necesidad de explorar cómo esta dependencia afecta la concentración, el rendimiento académico y la vida cotidiana de los adolescentes (Vilchez-Galarza y Vía-Y Rada Vittes, 2024). Las respuestas del cuestionario evidenciaron un uso frecuente del dispositivo durante momentos en los que no era requerido para la clase.

En el ámbito escolar, durante la observación participante en las 4 aulas, se detectaron estudiantes, entre 10 y 12 por grupo, con libretas vacías, falta de concentración y bajo rendimiento, principalmente aquellos que usan el dispositivo para jugar videojuegos. En una observación registrada en el diario de campo, el estudiante “C” fue sorprendido jugando en plena clase, situación que se presentó de forma común, en el proceso de investigación, sobre todo cuando entraba el docente al aula. Esto proyecta una limitante en el aprovechamiento escolar y una distracción grave.

Prueba de lo anterior es el estudiante mencionado antes, quien fue sorprendido inmerso en su celular, “perdido” de la realidad de su aula de clases, con los dedos pulgares de la mano presionando la pantalla con tanta rapidez y concentración que no se percató de la llegada de la maestra, incluso cuando se le acercó a menos de un metro de distancia para retirarle su celular, sino hasta que escuchó la voz pidiendo entregar el móvil. Este hallazgo provino de la observación participante y quedó documentado en el diario de campo, lo que permitió describir con precisión la conducta repetida de los alumnos al interactuar con el celular durante las actividades académicas.

Afectaciones socioemocionales

Por otro lado, en términos de convivencia, se observó que algunos alumnos tendían a aislarse o reaccionaron con molestia cuando se les pedía guardar el celular. Un ejemplo claro fue el de la estudiante “D”, quien, al recibir una llamada de atención, mostró una actitud apática y retadora durante toda la clase, negándose incluso a realizar la actividad. Estas situaciones, registradas en la observación participante y en el diario de campo, permiten ver que el uso del celular afecta no solo el aprendizaje, sino también la convivencia diaria y la forma en la que los adolescentes responden a la autoridad. Esto coincide con lo señalado por Salcedo-Cadena (2022), al relacionar la nomofobia con dificultades en el manejo de habilidades socioemocionales.

A partir de las entrevistas, el cuestionario y los registros del diario de campo, se identificó que la nomofobia impacta directamente en su desarrollo socioemocional. Muchos de ellos mostraron dificultades en su autoconocimiento, sobre todo al definir su valor personal en función de la aprobación que reciben en redes sociales. En cuanto a la autonomía, se observó que el celular funciona casi como un apoyo emocional, lo que limita su capacidad para relacionarse sin depender del dispositivo. Un ejemplo es el hecho de que varios estudiantes confesaron que preferían hablar por mensajes que interactuar de forma directa con sus compañeros. También fue evidente una baja autorregulación emocional, especialmente cuando se les limita o retira el celular, reaccionando con irritabilidad, frustración o ansiedad. Finalmente, en el aula se notó una disminución en la colaboración, ya que el apego al dispositivo reflejó aislamiento, desconexión con las actividades y poca disposición para trabajar en equipo en muchos de los casos.

En conjunto, estas situaciones muestran que la nomofobia no solo interfiere en el rendimiento académico, sino que también influye en cómo se sienten, cómo conviven y cómo se relacionan con los demás dentro del entorno escolar.

Discusión

Los resultados de esta investigación confirman que la nomofobia es un fenómeno presente en la vida cotidiana de los adolescentes observados, manifestándose en diversas respuestas emocionales que coinciden con lo encontrado en estudios previos, en los que se señala que el teléfono tiene un papel central en la forma en que los adolescentes definen su relación con el mundo digital y consigo mismos (León-Mejía et al., 2021). Estos resultados se conectan también con las categorías emergentes identificadas, ansiedad y dependencia, construcción de identidad, riesgo académico y afectaciones socioemocionales, evidenciando que las experiencias de los estudiantes coinciden con los patrones descritos en investigaciones previas.

La etnografía permitió identificar áreas de la nomofobia como la manera en que los adolescentes definen su celular como “todo”, “mi segunda mamá” o “mi vida social”. Expresiones que muestran que el dispositivo ha dejado de ser solo un medio de comunicación para transformarse en un objeto emocional y una forma de socializar, en el que los adolescentes están depositando su confianza y lo han convertido en un referente emocional que les proporciona seguridad y pertenencia.

Revisar en el teléfono de forma constante el contenido de las diferentes plataformas como Tiktok, Instagram, Facebook y WhatsApp, es la forma en la que van construyendo su identidad, lo que fortalece la sensación de dependencia y presencia constante del dispositivo en su vida cotidiana, afectando la sensibilidad y la manera en la que los sujetos se relacionan y conviven entre sí (Torres-Reyes, 2025). Estas interpretaciones se apoyan en los relatos obtenidos durante las entrevistas, en los registros del diario de campo y en la observación participante.

Desde una perspectiva epistemológica, el uso de la etnografía permitió acceder a significados, emociones y prácticas cotidianas que difícilmente emergen mediante métodos cuantitativos. La presencia en el aula, la observación participante y la interacción auténtica con los estudiantes hicieron posible comprender no solo lo que ellos dicen sobre su relación con el celular, sino cómo lo viven y lo incorporan en sus dinámicas diarias. A diferencia de instrumentos estandarizados, la etnografía permitió captar matices, silencios, tensiones y expresiones que revelan la dimensión socioemocional de la nomofobia y su vínculo con la búsqueda del ser en el adolescente. Esta profundidad interpretativa constituye un aporte esencial para comprender el fenómeno en su complejidad.

Se identificó, en la muestra observada, que el constante uso del móvil en horas de clase puede generar en los adolescentes distracciones, falta de concentración y afectaciones a la memoria. De igual manera se ha puesto de manifiesto que los estudiantes que usan sus celulares de forma recurrente para fines no académicos suelen tener un bajo desempeño y mayores grados de ansiedad (Macías-Giler et al., 2025). Gracias a la observación participante, a la oportunidad de adentrarse en el corazón del punto de investigación para poder describir a detalle el fenómeno de la nomofobia en alumnos de secundaria, y de la triangulación entre observaciones, entrevistas y cuestionarios, se hizo posible revelar cómo el celular interfirió en el proceso educativo de los casos observados, mostrando, por ejemplo, a varios estudiantes que interrumpían la clase para revisar notificaciones. Conductas que afectan tanto el rendimiento académico como la convivencia en el aula, un aspecto ya señalado por Hernández-Silva (2017).

Implicaciones y futuras líneas de acción

Los hallazgos del estudio permiten reflexionar sobre el papel de la escuela frente a la nomofobia. Más allá de las restricciones, podría favorecerse un uso más responsable de la tecnología, particularmente en casos como los observados, donde la dependencia emocional, la distracción académica y la búsqueda de validación digital fueron patrones recurrentes, que sea guiado por una educación digital que favorezca la autorregulación y el pensamiento crítico, para que los estudiantes aprendan a reconocer sus propias emociones frente al uso del celular y a mediar su dependencia. La etnografía, al tomar en cuenta las voces y vivencias de los adolescentes, en este caso, aporta elementos valiosos que pueden ser considerados para el diseño de estrategias educativas acorde

con las necesidades reales de los estudiantes. Estas propuestas se sustentan en la comprensión profunda obtenida mediante la observación participante, las entrevistas y el diario de campo.

A pesar del trabajo que se ha intentado en Latinoamérica, el uso del celular en la educación básica sigue siendo un tema de controversia, que va “entre políticas restrictivas y enfoques más integradores que buscan incorporar estos dispositivos como herramientas pedagógicas” (Macías-Giler et al., 2025, p. 585). Sin embargo, se observó, en el contexto estudiado, una distancia entre el potencial, la utilidad del teléfono móvil con fines educativos y el uso que los estudiantes le dan al dispositivo, lo que exige repensar cómo acompañar pedagógicamente su vínculo con la tecnología. Tema que se hizo evidente durante el trabajo de campo con los sujetos de estudio, al observar dificultad para concentrarse y una marcada búsqueda de validación digital. “A su vez, el uso del celular, como parte de su vida cotidiana, puede actuar como un facilitador o como una barrera en su proceso de aprendizaje, dependiendo de su uso y de las condiciones del entorno” (p. 586). Por ello, es necesario que las instituciones educativas definan criterios claros sobre el uso del celular, considerando tanto su potencial pedagógico como los riesgos evidenciados en este estudio

Conviene señalar que las interpretaciones derivan de un proceso etnográfico localizado, por lo que no buscan generalizar tendencias sino comprender significados en un contexto particular. Aunque este estudio se limitó a un periodo corto en una institución específica, los resultados etnográficos permiten sugerir próximas líneas de investigación que posibiliten el estudio de la evolución de la nomofobia en otras etapas educativas y contextos socioculturales, y sobre cómo se configuran las prácticas escolares ante la presencia permanente del celular. Podría encaminarse una investigación-acción al desarrollo e implementación de experiencias digitales entre docentes, “que incluyen habilidades técnicas, competencias pedagógicas digitales y una comprensión crítica de los entornos digitales” (González-Martínez, 2025), lo que se refiere a un trabajo que va más allá de la simple adopción de herramientas tecnológicas, sino un cambio profundo de las prácticas de enseñanza, lo que González-Martínez (2025) define como “transculturación”.

Reflexiones finales

La etnografía se reconoce como una metodología con gran potencial, sensible y profundamente humana, ideal para reflexionar y comprender fenómenos sociales complejos en la educación. Permite reflejar los pensamientos, sentimientos y actitudes de los participantes educativos en relación con sus actividades diarias (Hernández-Ferrer y Soto-Ortiz, 2020, p. 19). En el caso de la nomofobia en alumnos de tercer grado de secundaria, este enfoque posibilitó observar y dar cuenta de las emociones, experiencias y dinámicas de los adolescentes frente al celular, desde una perspectiva integradora entre la psicología, la antropología y la educación. Mediante la observación participante, el diario de campo y las entrevistas, fue posible interpretar la relación del estudiante con su celular, la dependencia que se genera y los efectos que esta relación produce en su vida escolar y socioemocional^[i]. Con ello, la etnografía permitió comprender estas vivencias desde la cotidianidad del aula y no solo desde lo que los estudiantes declararon, sino desde lo que hicieron y expresaron en el entorno natural en el que se desarrollan.

El presente estudio busca aportar hallazgos que puedan dialogar con la literatura etnográfica sobre la nomofobia en adolescentes de secundaria. De forma muy particular se muestra una introspección desde las aulas que deja como evidencia que el celular no solo puede representar una distracción o herramienta tecnológica, sino un objeto lleno de significados emocionales y sociales con el que los estudiantes se relacionan, adquiriendo un valor simbólico que influye en su forma de sentirse, mostrarse y relacionarse en la escuela.

Finalmente, con este trabajo surge la posibilidad de futuras líneas de investigación y acción, desde distintas perspectivas educativas, en el ámbito escolar sería posible realizar estudios comparativos en un periodo más amplio, que permitieran comprender y estudiar la evolución de la nomofobia en distintos contextos. Desde la experiencia en las aulas y con el testimonio de los mismos estudiantes, podría explorarse el diseño de intervenciones educativas orientadas a fortalecer su desarrollo socioemocional, ofreciéndoles propuestas

formativas contextualizadas y pertinentes para su etapa de desarrollo y les oriente a reflexionar sobre su propio uso del celular y, de ser posible, disminuir el apego.

Este tipo de aproximaciones podría contribuir a una comprensión más amplia de los desafíos que enfrentan los adolescentes en la era digital. Entender la nomofobia desde dentro de las aulas permitió visibilizar desafíos urgentes en la formación emocional y digital de los adolescentes, así como oportunidades para acompañarlos de manera más humana, crítica y consciente en el contexto tecnológico actual.

Referencias

- Álvarez del Río, I. (2025). *Identidad(es) Sexual(es) Online: construcción y representación de la identidad sexual de las personas jóvenes en las redes sociales* (Trabajo de grado para obtener el grado en Pedagogía, Universidad de Oviedo). Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://www.digibuo.uniovi.es>
- Cervera-Leonetti, G. J. (2021). Observación participante y reflexividad: una guía práctica para el trabajo de campo. *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje*, 1(1), 61-84. https://ciid.politicas.unam.mx/www/libros/etnografias_marquez_rodriguez_21.pdf.
- Chavarría-Zambrano, P., y Camacho, H. (2020). Ruta metodológica en la investigación etnográfica. *Polo del Conocimiento*, 3(12), 449-468. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i12.1963>.
- Estalella, A. (2018). Etnografías de lo digital: Remediaciones y recursividad del método antropológico. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 13 (1), 45-68. www.aibr.org.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- González-González, L. (2023). La ideación suicida en adolescentes. Estado de la cuestión. *CoPaLa*. 8 (17), 113-129. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0270>.
- González-Martínez, J. R. (2025). Transculturación digital un proceso de cambio permanente en la educación superior. En González-Martínez, J. R. y Ramírez-Martinell, A. (Eds.), *Transculturación Digital en la Educación Superior* (pp. 13-36). Brujas.
- Hernández-Ferrer, E. y Soto-Ortiz, J. L. (2020). La etnografía como recurso para el análisis de política educativa: Un estudio de caso. *Revista electrónica en educación y pedagogía*, 4(6), 15-26. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040602>.
- Hernández-Silva, D. (2017). Etnografía escolar del celular como un recurso para la construcción de espacios de fuga. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 167-178. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a11>.
- Ibanez-Ayuso, M.J., Limón-Mendizabal, M.R. y Ruiz-Alberdi, C.M. (2022). Retos virales: Análisis del impacto de TikTok para los vínculos familiares. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(3), 42-54. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>.
- Izcara-Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jiménez-Bautista, F.M. (2024). Consecuencias de la nomofobia en adolescentes de un colegio de primaria nacional en la ciudad de Chiclayo, 2024. *Orcid*, 1(1), 1-25. <https://orcid.org/0000-0002-4095-818X>.
- Lapiente-Álvarez, I. (2020). *Autodisciplina y liderazgo en la Nueva Normalidad*. Wanceulen.
- Lardies, F. y Potes, M. V. (2022). Redes sociales e identidad: ¿Desafío adolescente? *Avances en psicología*, 30 (1), 95-111. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2022.v30n1.2528>.
- León-Mejía, A., Calvete, E., Patino-Alonso, C., Machimbarrena, J.M. y González-Cabrera, J. (2021). Cuestionario de Nomofobia (NMP-Q): Estructura factorial y puntos de corte de la versión española. *Adicciones*, 33(2), 137-148. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1316>.
- López, S., González, S., Chivite, C. M., Ramírez-Durán, M.D., Jódar, R. y Sánchez-Martínez, M. (2023). Diseño y validación de una escala para medir la nomofobia en niños de 9 a 13 años. *El sevier*, 55(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2022.102528>.

- Macías-Giler, S. E., Looz-Ramírez, J. A., Tovar-Plaza, T. P y Ramos-Morejón, J. A. (2025). Impacto del uso del celular en el rendimiento académico de los adolescentes. *Polo del conocimiento*, 107 (10), 582-595. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i6.9664>.
- Mendieta-Izquierdo, G. (2016). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. a Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>.
- Morales-Rodríguez, M. y Bedolla-Maldonado, L.C. (2022). Depresión y Ansiedad en Adolescentes: El papel de la Implicación Paterna. *Revista Electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 12 (24). 1-20. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/251/484>.
- Pérez-Cabrejos, R., Rodríguez-Galán, D. B., Colquepisco-Paúcar, N. T. y Enríquez-Ludeña, R.L. (2021). Consecuencias de la nomofobia en adolescentes: una revisión sistemática. *Conrado*, 17(81), 203-210. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400203.
- Ríos-Anciani, J. C., Barboza, J. L., Padrón-Romero, C., Rodríguez-Ávila, Y. (2022). “La vida está ahí”: Lectura etnográfica sobre el uso del teléfono inteligente en adolescentes. *Búsqueda*, 9 (2), 1-12. <https://doi.org/10.21892/01239813.602>.
- Romero, A. (2024). Etnografía como herramienta para la planificación docente: como eje transversal de la educación universitaria. *RECITIUTM*, 11(1), 1-23. <http://recitiumt.iutm.edu.ve/index.php/recitiumt/article/view/272/html>.
- Salcedo-Cadena, R.M. y Lara-Salazar, M. (2022). Nomofobia y su relación con las habilidades sociales en adolescentes. *Ciencia Latina*, 6(6), 554-565. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4148.
- Sola-Morales, S., Arencón-Beltrán, S. y Cuenca-Navarrete, C. (2022). La etnografía digital en clave feminista: principales debates, buenas práctica e investigaciones aplicadas. *Dialnet*, 18(1), 347-365. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/6da7c62e-ec1a-4139-bed8-3ce851d186ec/content>.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres-Reyes, V. T. (2025). *Caminatas, transiciones e identidades en Tiktok. Etnografía virtual sobre la construcción de identidad y género en Tiktok durante la cuarentena por la covid-19. Estudio de caso de un grupo de adolescentes del sur de quito*. [Tesis para obtener el título de Maestría de Investigación en Antropología Visual, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Flacso Ecuador <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/23868/2/TFLACSO-2025VDTR.pdf>.
- Valeth, X. y Cera-Márquez, C. (2024). Tejiendo conocimiento entre antropología y activismo: pasos hacia una etnografía compartida. *Disparidades*, 79(1), 1-16. <https://doi.org/10.3989/dra.2024.005>.
- Vilchez-Galarza, N.D. y Vía-Y Rada Vittes, J.F. (2024). Impacto de la nomofobia en la calidad del aprendizaje en adolescentes. *Ciencia Latina*, 8(1), 604-621. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10369.
- Yildirim, C. y Correia, A. P. (2015). Exploración de las dimensiones de la nomofobia: Desarrollo y validación de un cuestionario de autoinforme. *Elsevier*, 49(1), 130-137. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563215001806>.

Notas

- [i] **NOTA** La serendipia se entiende como un acontecimiento inesperado que aporta algo valioso sin haberse buscado **S AL PIE** y se hizo presente durante el proceso de observación. De manera fortuita, la investigadora enfrentó en carne **DE** propia una situación de nomofobia al permanecer dos días sin su teléfono celular por una falla técnica. **PÁGINA** Aunque pudo acceder a algunos medios de comunicación desde la computadora, experimentó ansiedad, tensión y una sensación de desconexión que no esperaba. Este episodio, más que una coincidencia, se convirtió en un ejercicio de reflexión que enriqueció la mirada etnográfica, al ofrecer una vivencia directa de las emociones que los propios estudiantes describían. Así, la experiencia permitió constatar que la

dependencia al celular no es exclusiva de los adolescentes, aunque en ellos se manifiesta con mayor intensidad debido a las características propias de su desarrollo socioemocional.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660004>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Beatriz Dalila Cervantes López, Alejandro García García
**La Nomofobia en alumnos de tercer año de secundaria,
un acercamiento desde la etnografía escolar**
**Nomophobia among ninth-grade students: An approach
based on school ethnography**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0412>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Enseñanza del inglés desde la mirada estudiantil: Representaciones sociales en una secundaria rural de Sinaloa

English from the students perspective: Social representations in a rural secondary school in Sinaloa

Romina Martínez Zavala

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

rominarennt@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-8181-7431>

Olía Acuña Maldonado

Universidad Autónoma Indígena de México, México

 <https://ror.org/0308qj720>

olia.acuna@uaim.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-9502-5996>

Recepción: 10 Enero 2026
Aprobación: 03 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

En el presente estudio se analizan las representaciones sociales que estudiantes de primer grado de una secundaria rural del norte de Sinaloa construyeron sobre el inglés como disciplina escolar. El objetivo fue comprender los significados, valoraciones y experiencias que el alumnado atribuyó a esta asignatura en su contexto sociocultural. Se adoptó un enfoque cualitativo interpretativo con método fenomenológico. Participaron sesenta y dos estudiantes, quienes respondieron una encuesta con preguntas abiertas diseñada para explorar dimensiones valorativas y simbólicas. El análisis temático, interpretado a la luz del enfoque estructural de las representaciones sociales, permitió identificar una representación ambivalente del inglés: se reconoció como importante para el futuro académico y laboral, pero también se percibió como una lengua ajena a la vida cotidiana y asociada principalmente a la evaluación y la dificultad. Los resultados evidenciaron la influencia del contexto rural y la escasa presencia social del idioma en la construcción de significados predominantemente escolares por la falta de contextualización. Se concluyó que comprender estas representaciones resultó fundamental para orientar prácticas pedagógicas más contextualizadas y culturalmente pertinentes.

Palabras clave: Educación Secundaria Rural, Enseñanza del Inglés, Fenomenología, Investigación Cualitativa, Representaciones Sociales.

Abstract

This study analyzed the social representations that first-year secondary school students in a rural school in northern Sinaloa constructed about English as a school subject. The objective was to understand the meanings, values, and experiences that students attributed to this subject within their sociocultural context. A qualitative interpretive approach with a phenomenological method

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

was adopted. Sixty-two students participated by completing an open-ended questionnaire designed to explore evaluative, functional, and symbolic dimensions of the represented object. Thematic analysis, interpreted in light of the structural approach to social representations, identified an ambivalent representation of English: it was recognized as important for future academic and professional opportunities, yet it was also perceived as distant from everyday life and mainly associated with assessment and difficulty. The results showed the influence of the rural context and the limited social presence of the language in shaping predominantly school-based meanings. It was concluded that understanding these representations was essential for guiding more contextualized and culturally responsive pedagogical practices.

Keywords: English Language Teaching, Phenomenology, Qualitative Research, Social Representations, Rural Secondary Education.

Introducción

La educación secundaria en México enfrenta desafíos persistentes relacionados con la desigualdad territorial, la brecha entre contextos urbanos y rurales y la limitada pertinencia de las propuestas curriculares frente a las realidades locales. Estas condiciones impactan de manera particular en asignaturas como el inglés, cuya utilidad social no siempre es evidente en comunidades donde el contacto cotidiano con lenguas extranjeras es escaso.

Aunque el discurso institucional presenta al inglés como una herramienta estratégica para la movilidad académica y laboral, en numerosos contextos rurales su aprendizaje y práctica ocurre exclusivamente dentro del aula, lo que puede generar percepciones de distancia, irrelevancia o dificultad. En consecuencia, la relación del estudiantado con esta disciplina no depende únicamente de factores lingüísticos o pedagógicos, sino también de los significados sociales y afectivos que construyen en torno a ella.

Desde esta perspectiva, el estudio de las representaciones sociales permite comprender cómo los estudiantes interpretan, valoran y simbolizan las asignaturas escolares a partir de su experiencia cotidiana. Las representaciones no constituyen simples opiniones individuales, sino formas compartidas de conocimiento que orientan actitudes, emociones y prácticas.

A pesar de su relevancia, existen pocos estudios situados que exploren cómo adolescentes de secundaria rural en México conciben el inglés como disciplina escolar lo cual limita la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que dialoguen con las experiencias del alumnado.

Ante este vacío, el presente trabajo se propone comprender e interpretar las representaciones sociales que estudiantes de primer grado de una escuela secundaria pública ubicada en una comunidad rural del norte de Sinaloa, construyen sobre la asignatura de inglés durante el ciclo escolar 2025–2026.

Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales, formulada por Moscovici (1961), constituye el eje central de este estudio, ya que esta teoría sostiene que el conocimiento científico, al circular en la sociedad, se transforma en conocimiento de sentido común que permite a los individuos comprender y comunicar fenómenos complejos.

Las representaciones sociales son, por tanto, sistemas de interpretación socialmente elaborados que orientan la relación de los sujetos con su entorno y guían sus prácticas. En este sentido, Abric (2001) señala que estas construcciones cognitivas permiten a los grupos sociales organizar la realidad, dar significado a los objetos que los rodean y guiar su comportamiento en contextos específicos.

De manera complementaria, Howarth (2016) considera que las representaciones sociales funcionan como marcos interpretativos colectivos que permiten a los individuos comprender y negociar los significados presentes en su entorno social. Diversos estudios continúan indicando que estas representaciones influyen en la forma en que las personas interpretan los fenómenos educativos y culturales en contextos contemporáneos; por ejemplo, Sammut y Bauer (2021) destacan que las representaciones sociales nos permiten comprender cómo los grupos desarrollan significados compartidos frente a nuevos objetos sociales.

Lejos de concebirse como opiniones individuales aisladas, las representaciones sociales configuran formas organizadas de pensamiento compartido. Jodelet (1986, 2008b) profundiza en esta perspectiva al destacar que las representaciones se construyen en la vida cotidiana, a través de la experiencia directa y el intercambio comunicativo entre los miembros de una comunidad.

En el campo educativo, Moliner y Abric (2021) señalan que el estudio de las representaciones sociales permite comprender cómo los grupos escolares desarrollan significados compartidos sobre los fenómenos educativos y las experiencias de aprendizaje.

Esto implica que las asignaturas escolares no se perciben únicamente como contenido curricular, sino como objetos simbólicos cargados de significados, emociones y valores. Desde la sociología de la experiencia escolar,

Dubet (2007) sostiene que los estudiantes interpretan las disciplinas en función de su trayectoria educativa, sus expectativas y las interacciones que establecen dentro de la institución escolar.

Estudios realizados desde la sociología en la educación han confirmado que las percepciones de los estudiantes influyen directamente en cómo los jóvenes se relacionan con las materias escolares; en este sentido, Reay (2025) sostiene que las interpretaciones que los estudiantes construyen sobre las materias influyen en su participación, motivación y sentido de pertenencia dentro de la escuela.

Para esta investigación se asumió que el inglés, más que una lengua extranjera en abstracto constituye un objeto social cuya significación se produce en la interacción entre discursos globales, políticas educativas y experiencias escolares concretas. De ahí que las representaciones sociales, a decir de Marková (2003), se construyen en contextos históricos y culturales específicos, donde diferentes discursos sociales contribuyen a definir el significado de los objetos representados.

En relación con la enseñanza de idiomas, Block (2018) señala que los idiomas también adquieren significados sociales vinculados a imaginarios culturales, movilidad social y expectativas educativas. Desde la sociolingüística educativa contemporánea, estudios como los de Norton y Toohey (2022) destacan que las lenguas extranjeras se asocian frecuentemente con aspiraciones sociales, oportunidades laborales y el desarrollo de identidades culturales.

La teoría reconoce además una dimensión simbólica y afectiva inseparable, por lo que Moscovici (2000) considera que toda representación implica una postura evaluativa hacia el objeto representado. De igual manera, Jodelet (2008b) enfatiza que las emociones forman parte estructural de estas construcciones, ya que los significados se articulan con experiencias vividas por los sujetos en su contexto social.

Desde la perspectiva de la psicología social aplicada a la educación, Willem Doise (1992) sostiene que las representaciones sociales organizan las posturas que los individuos adoptan hacia ciertos objetos sociales y guían sus actitudes y expectativas, por lo que asignaturas como el inglés pueden simbolizar prestigio, dificultad, control o posibilidad, además de estar asociadas a emociones como la ansiedad, el interés o la frustración.

Otros trabajos en educación lingüística, como los de Dörnyei y Ryan (2023) también señalan que las percepciones y creencias de los estudiantes influyen significativamente en su relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el marco del enfoque estructural, Abrie (2001) sostiene que las representaciones poseen una organización interna compuesta por un núcleo central y un sistema periférico, en donde el núcleo central agrupa los elementos más estables y consensuados, vinculados a los valores fundamentales del grupo, mientras que el sistema periférico integra componentes más flexibles y contextuales que permiten adaptar la representación a situaciones específicas. Esta distinción resulta pertinente para analizar cómo ciertos significados sobre el inglés permanecen constantes, mientras otros se ajustan a las experiencias particulares del contexto escolar rural.

Para Sandra Jovchelovitch (2019), las representaciones sociales cumplen funciones cognitivas, identitarias y de orientación, toda vez que permiten a los grupos comprender su realidad social, afirmar su pertenencia colectiva y orientar sus prácticas cotidianas. Trabajos posteriores, como el de Sammut et al. (2015), indican que estas funciones siguen siendo relevantes para comprender cómo los individuos interpretan los fenómenos sociales dentro de los contextos educativos contemporáneos.

De acuerdo con Moscovici (1979), las representaciones sociales se configuran mediante dos procesos fundamentales: la objetivación y el anclaje, donde la objetivación transforma conceptos abstractos en imágenes concretas comprensibles en la vida cotidiana; es decir, convierte nociones complejas en figuras simbólicas accesibles; y el anclaje, por otro lado, integra el objeto representado en sistemas de pensamiento preexistentes, clasificándolo y asignándole significado con base en categorías culturales existentes.

En el caso del inglés como asignatura escolar, la objetivación puede manifestarse cuando los estudiantes lo reducen a exámenes, tareas o palabras específicas, mientras que el anclaje ocurre cuando lo asocian con "Estados Unidos", "trabajo" o "dificultad". Desde una perspectiva educativa, Byram (2008) señala que las lenguas

extranjeras a menudo adquieren significados simbólicos vinculados a imaginarios culturales, oportunidades sociales y experiencias escolares previas.

En estudios sobre enseñanza de idiomas, Norton (2013) destaca que las percepciones sobre un idioma influyen en la motivación, la identidad y la disposición de los estudiantes hacia su aprendizaje.

Asimismo, para Dubet (2007) las representaciones sociales influyen directamente en la experiencia escolar, ya que median cómo los estudiantes interpretan las demandas institucionales y construyen significado en relación con sus asignaturas, ya que la experiencia escolar está condicionada por las interpretaciones que los alumnos hacen de las normas, las prácticas y los conocimientos presentes en la escuela.

Reay (2025), desde la sociología de la educación subraya que estas interpretaciones influyen en la forma en que los estudiantes se posicionan en relación con las expectativas académicas y las disciplinas escolares.

Educación secundaria rural

El contexto rural constituye un espacio sociocultural con características propias que inciden en la construcción de significados escolares. Lejos de ser un entorno homogéneo o incompleto, las zonas rurales se estructuran como redes de prácticas, conocimientos y formas de organización comunitaria que configuran experiencias de aprendizaje específicas, como explica Elsie Rockwell (2009) al analizar cómo las prácticas educativas se articulan con las dinámicas culturales locales.

Para la UNESCO (2021), en estas comunidades, la escuela suele desempeñar un papel fundamental como institución de socialización, sin embargo, también enfrenta tensiones derivadas de la brecha entre el conocimiento escolar formal y el conocimiento local, estas tensiones se manifiestan en asignaturas cuyo uso social directo es limitado, como suele ocurrir con el inglés, lo que acentúa su percepción como un saber desvinculado de la vida comunitaria.

En el contexto mexicano, la enseñanza del inglés coexiste en desigualdades estructurales relacionadas con factores socioeconómicos, la ubicación geográfica y la disponibilidad de recursos, como documentan Sayer (2015) y López (2016). Asimismo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), considera que las brechas territoriales continúan afectando el acceso a oportunidades educativas diferenciadas, particularmente en las zonas rurales.

En este mismo sentido, Valenzuela et al. (2025) señalan que la enseñanza del inglés en contextos latinoamericanos reproduce desigualdades educativas, ya que las condiciones materiales y el acceso diferenciado a los recursos influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con la UNESCO (2021), en las zonas rurales, el acceso efectivo al aprendizaje puede depender de las limitaciones materiales y de la escasa presencia del idioma en la vida cotidiana, esta falta de uso social directo influye en la forma en que el alumnado interpreta la relevancia y aplicabilidad del inglés.

Asimismo, Arán (2020) considera que el aprendizaje del inglés en contextos rurales e indígenas está mediado por factores como la motivación, la metacognición y el contexto sociocultural de los estudiantes.

Tal como señala Arán (2020), en esta investigación la ruralidad no constituye únicamente un dato contextual, sino también un marco simbólico a través del cual los estudiantes construyen el significado de su experiencia escolar y las representaciones sobre el inglés se configuran a partir de la relación entre el lenguaje, la identidad cultural y las experiencias educativas en contextos rurales.

En este sentido, Miranda y Rodríguez (2022) consideran que las expectativas familiares, la afiliación comunitaria y las oportunidades reales de movilidad disponible influyen en la percepción del valor de determinadas asignaturas, así como en las aspiraciones educativas y el rendimiento escolar del alumnado en dichos entornos.

Desde esta perspectiva, analizar las percepciones sociales del inglés en una escuela secundaria rural implica reconocer que el significado atribuido al idioma es contextual, las percepciones de lejanía, utilidad o dificultad

no surgen en abstracto, sino que están vinculadas a circunstancias sociales y culturales específicas, como lo indican las investigaciones actuales como OCDE (2021) sobre la desigualdad educativa territorial.

Desde el enfoque sociológico, Bourdieu (1986, 1991) argumenta que el capital cultural influye en la relación que los estudiantes establecen con el conocimiento escolar. En contextos donde el inglés no forma parte del capital cultural de la familia o la comunidad, puede percibirse como una asignatura distante o poco práctica. Sin embargo, Rockwell (2005) advierte que las escuelas rurales no deben entenderse como espacios deficientes, sino como entornos donde el contenido escolar se reinterpreta a través de prácticas locales.

Asimismo, el discurso contemporáneo presenta el inglés como una herramienta para la movilidad social, idea analizada por Block et al. (2012), al estudiar las relaciones entre idioma, economía global y políticas educativas. No obstante, Valenzuela et al. (2025) advierten que existe una brecha entre este discurso institucional y las condiciones reales de enseñanza, lo que genera tensiones en la forma en que los estudiantes perciben la utilidad del idioma en su vida diaria.

En las comunidades rurales, esta narrativa puede generar tensión entre las expectativas promovidas institucionalmente y las oportunidades reales del entorno, una situación que señalan Hamid y Nguyen (2021) en estudios recientes sobre la enseñanza de idiomas en contextos periféricos y que se siguen documentando.

Enseñanza del inglés

A decir de Chervel (1991), más allá de su estatus global, el inglés adquiere una configuración específica al convertirse en una asignatura escolar, pero una asignatura escolar no se limita al contenido, sino que también integra prácticas pedagógicas, normas institucionales, herramientas de evaluación y expectativas sociales.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) establece que en el sistema educativo mexicano, el inglés se incorpora como asignatura obligatoria destinada al desarrollo de habilidades comunicativas básicas, enmarcada en enfoques comunicativos y alineada con estándares internacionales en el modelo curricular vigente.

Sin embargo, Ramírez y Vargas (2019) señalan que la implementación del currículo enfrenta desafíos relacionados con las condiciones de enseñanza, la capacitación docente y la disponibilidad de recursos.

Desde la perspectiva del alumnado, el inglés se construye a través de experiencias concretas en el aula como actividades, tareas, evaluaciones, interacción con el profesorado y resultados académicos, y en consecuencia, la asignatura puede percibirse como un espacio de exigencia, control o logro. Estas experiencias moldean emociones y valores que influyen en las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje, tal como señala Ushioda (2020b) en un estudio actual sobre experiencia escolar y aprendizaje de lenguas.

En el contexto de la globalización, el inglés se ha presentado como una lengua prestigiosa asociada a la modernidad, el progreso y la movilidad social, un fenómeno ampliamente descrito por Crystal (2003) en su análisis de la expansión global del idioma. No obstante, Phillipson (2024) advierte que esta expansión también reproduce relaciones de poder y jerarquías culturales.

Desde un enfoque crítico más amplio, Hamid y Nguyen (2016) consideran que las políticas lingüísticas asociadas a la globalización interactúan con las realidades locales de manera compleja, generando tensiones entre las expectativas institucionales y las condiciones materiales de enseñanza.

En América Latina, como explican Ramírez y Sayer (2016) el inglés se promueve como una herramienta estratégica para la integración en el mercado global, al analizar las políticas lingüísticas regionales, lo que refuerza su presencia en el currículo escolar incluso en contextos donde su uso cotidiano es limitado.

Esta doble condición de la lengua global y de una asignatura obligatoria, genera significados ambivalentes, por un lado, el inglés simboliza oportunidades académicas y profesionales; por otro, puede experimentarse como un requisito institucional desconectado del contexto local. Investigaciones en México y América Latina realizadas por Galván y Ramírez (2020) y Manrique e Izquierdo (2024) han documentado que los estudiantes a menudo asocian el inglés con la modernidad y el estatus, pero también con la dificultad o la lejanía.

En consecuencia, el inglés no es un mero contenido curricular, sino un objeto social cargado de valor simbólico cuya interpretación depende de la experiencia escolar situada. Esta comprensión permite un análisis empírico que articula la globalización, la práctica escolar y el contexto rural, como sugiere Block (2021) y otros enfoques contemporáneos de sociología de la educación aplicados al aprendizaje de lenguas.

Para Dörnyei (2001), factores afectivos como la motivación, la ansiedad y la autoimagen influyen significativamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, idea desarrolla por dentro del estudio de la psicología del aprendizaje de idiomas.

Además, según Ushioda (2020) lo plantea en sus estudios sobre motivación en aprendizaje de lenguas, la motivación debe entenderse como un proceso situado y dinámico, influenciado por las condiciones sociales cambiantes y por la identidad del estudiante.

Cuando el inglés se asocia predominantemente con la evaluación, el error o la dificultad, puede generar actitudes ambivalentes que afectan la disposición a participar, tal como explica Marková (2003) desde la perspectiva de la teoría de la representación social, estas emociones no se consideran individuales ni aisladas, sino que se construyen socialmente dentro de un marco simbólico compartido.

En lo que respecta a las brechas educativas en contextos vulnerables, Valenzuela et al. (2025) consideran que la enseñanza del inglés en los contextos latinoamericanos no es un proceso aislado, sino que suele reproducir desigualdades educativas ya existentes. Esto ocurre debido a que las condiciones materiales de las escuelas y el acceso diferenciado a recursos pedagógicos y tecnológicos influyen de manera directa en las oportunidades reales de aprendizaje de los estudiantes.

Valenzuela et al. (2025) advierten que las narrativas oficiales presentan al inglés como una herramienta estratégica para la movilidad social y el éxito en la economía global, y esta promesa choca con las limitaciones del entorno escolar cotidiano. Esta desconexión genera tensiones en la forma en que el estudiantado percibe la utilidad del idioma, pues los jóvenes enfrentan una contradicción entre las expectativas de progreso promovidas por el sistema y las oportunidades tangibles que su realidad inmediata les ofrece.

Metodología

El estudio se realizó con un enfoque cualitativo, orientado a comprender e interpretar los significados que los estudiantes construyen en torno a la asignatura de inglés en un contexto educativo específico. En lugar de centrarse en la medición de variables o la generalización estadística y retomando las ideas de Denzin y Lincoln (2018), la investigación se enfocó en un análisis profundo de las experiencias, percepciones y representaciones compartidas, en coherencia con la naturaleza interpretativa del fenómeno en estudio.

Epistemológicamente, el trabajo se enmarcó en el paradigma interpretativo-comprensivo de Schütz (1972) y Taylor y Bogdan (1996), por el que se asume que la realidad social es múltiple, dinámica y se construye intersubjetivamente.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como el descubrimiento de verdades objetivas, sino como la interpretación de los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias cotidianas. En el ámbito educativo, este paradigma permite comprender cómo los actores escolares negocian significados y cómo estas interpretaciones influyen en sus actitudes y prácticas.

El método adoptado fue fenomenológico, dado que el propósito central consistió en comprender la experiencia vivida del alumnado respecto a la asignatura de inglés (Husserl, 1998; Van Manen, 2016).

La fenomenología permitió aproximarse a las narrativas estudiantiles, prestando atención a sus emociones, valores y expectativas, para identificar estructuras de significado que explicaran su experiencia escolar en un contexto rural donde el contacto con la lengua fuera del aula es limitado. Más que explicar el fenómeno mediante categorías externas, se buscó describir cómo los estudiantes experimentaron y dieron significado al inglés en su cotidianidad escolar.

La investigación se realizó en una escuela secundaria pública donde el entorno es predominantemente rural. Este contexto se caracteriza por actividades económicas vinculadas al sector primario, dinámicas comunitarias muy unidas y acceso limitado a espacios para el uso social del inglés fuera del horario escolar.

Participaron 62 estudiantes de primer grado (28 de 1ro. B y 32 de 1ro. C). La selección se realizó mediante muestreo intencional o teórico, ya que Patton (2015), señala que constituye el criterio habitual en investigación cualitativa y considerando la relevancia del grupo para aportar información significativa sobre el fenómeno estudiado.

Se eligió el primer año por su carácter de etapa de transición académica, en la que los estudiantes se enfrentan a nuevas exigencias curriculares y desarrollan una comprensión inicial de las asignaturas escolares (Dubet y Martuccelli, 2000).

De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, este momento resulta especialmente relevante, dado que las representaciones se encuentran en proceso de consolidación y articulación con experiencias recientes (Jodelet, 2008a). La participación fue voluntaria y se garantizó en todo momento la confidencialidad, el anonimato y el consentimiento informado, de acuerdo con los principios éticos de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2018).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como lo sugiere Creswell (2007), para el enfoque fenomenológico, los datos se obtuvieron mediante técnicas cualitativas destinadas a recopilar las descripciones de las experiencias de los participantes.

Para garantizar la consistencia analítica, se seleccionó una encuesta abierta como instrumento principal y se administró a todos los participantes. Al analizar los datos del cuestionario abierto, se permitió la recopilación sistemática de las percepciones compartidas de los sesenta y dos estudiantes.

La encuesta cualitativa con preguntas abiertas se diseñó como una herramienta de evocación discursiva destinada a explorar los significados, valores y asociaciones simbólicas que los estudiantes atribuyen al inglés como asignatura escolar. A diferencia de los cuestionarios cerrados, este instrumento permitió a los estudiantes expresar sus ideas con sus propias palabras, sin categorías predeterminadas, lo cual es coherente con la fenomenología hermenéutica al priorizar la voz del participante y la descripción de su experiencia vivida (Van Manen, 2016).

El instrumento se desarrolló con base en los objetivos del estudio y las categorías derivadas de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) y de Abric (2001), en particular en lo que respecta a la identificación del contenido central y periférico dentro de la representación.

La estructura del cuestionario incluyó preguntas diseñadas para explorar tres dimensiones fundamentales del objeto representado que fueron: la Dimensión evaluativa (gusto o disgusto por el tema); la Dimensión funcional (utilidad presente y futura percibida); y la Dimensión simbólica (asociaciones libres e imágenes relacionadas con el término "inglés").

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación se realizaron tres fases principalmente: en la primera fase, el fenómeno se definió conceptualmente como las representaciones sociales que los estudiantes de primer año construyen sobre la disciplina del inglés. Posteriormente, siguiendo a Denzin y Lincoln (2018), se obtuvo la autorización institucional y se informó a los estudiantes sobre los objetivos del estudio y el carácter voluntario de su participación, garantizando el anonimato y la confidencialidad, de acuerdo con los principios éticos de la investigación cualitativa.

En la segunda fase, se diseñó y se envió a dos expertos para su revisión y poder garantizar la claridad semántica y su adecuación al nivel de comprensión del alumnado de primer año de secundaria. Las preguntas se

diseñaron para ser abiertas, accesibles y no directivas, evitando así la inducción de respuestas evaluativas específicas. También se realizó una revisión piloto informal para verificar la comprensión del lenguaje utilizado.

En la tercera fase, la recolección de datos se llevó a cabo el 29 de septiembre de 2025, durante el horario regular de clases en la escuela analizada. La encuesta se administró presencialmente a los dos grupos de primer grado (1ºB y 1ºC), con la participación de 62 estudiantes. El tiempo promedio de respuesta fue de 20 a 25 minutos. Se les pidió a los estudiantes que respondieran de forma individual y reflexiva, sin consultar a sus compañeros, para fomentar la expresión auténtica de sus percepciones.

Posteriormente, según lo sugiere Van Manen (2014), la información se sistematizó mediante la transcripción literal de las respuestas escritas. Se realizó una lectura comprensiva inicial para identificar unidades de significado recurrentes, expresiones clave y asociaciones simbólicas, que posteriormente se organizaron en categorías temáticas emergentes, de acuerdo con el enfoque fenomenológico hermenéutico.

La encuesta estaba compuesta por cinco preguntas relacionadas con lo que los alumnos sienten o piensan acerca del idioma, las preguntas realizadas fueron las siguientes: ¿Te gusta la clase de inglés?, ¿Crees que el inglés te sirva para tu vida?, ¿Tienes acceso a internet o apps para practicar inglés?, ¿Qué tanto te gustaría trabajar utilizando inglés en el futuro? (escala 1-5), ¿Qué es inglés para ti?, y por último se les pidió dibujar o escribir una palabra que asocien con “inglés”.

Las preguntas iniciales permitieron identificar el valor afectivo y funcional del idioma, mientras que la pregunta abierta “¿Qué es el inglés para ti?” sirvió como núcleo exploratorio para obtener definiciones espontáneas del objeto representado. La prueba de asociación libre (palabra o dibujo) facilitó la identificación de elementos simbólicos que pueden aproximarse al núcleo central de la representación, según el enfoque estructural de Abric (2001).

La administración del instrumento a todo el grupo permitió identificar regularidades discursivas compartidas, lo cual es fundamental en el estudio de las representaciones sociales, ya que, según Jodelet (2008a), estas no se entienden como opiniones individuales aisladas, sino como sistemas de significado socialmente construidos.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante una estrategia de análisis cualitativo de tipo temático, orientada a identificar los significados que los estudiantes atribuyen a la asignatura de inglés dentro de su experiencia escolar. Este proceso se desarrolló en varias etapas, con el propósito de organizar, interpretar y comprender la información obtenida a partir de los instrumentos de recolección de datos.

En una primera etapa se realizó la revisión y organización de las respuestas obtenidas en el cuestionario, tanto en las preguntas de escala como en las preguntas abiertas. Las respuestas cerradas fueron sistematizadas mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes, lo que permitió identificar tendencias generales en las percepciones del alumnado respecto al aprendizaje del idioma.

Posteriormente se llevó a cabo un proceso de lectura exhaustiva de las respuestas abiertas, con el objetivo de identificar ideas recurrentes, palabras clave y patrones de significado presentes en los discursos de los estudiantes. A partir de esta revisión se realizó una codificación inicial, en la cual se agruparon las respuestas que compartían elementos conceptuales similares.

En una tercera etapa se procedió a la construcción de categorías temáticas, las cuales permitieron organizar los significados emergentes en torno a dimensiones interpretativas relacionadas con las representaciones sociales del inglés. Estas categorías fueron definidas considerando tanto la frecuencia de aparición de ciertos temas como su relevancia dentro del conjunto de respuestas analizadas.

Asimismo, se incorporó el análisis de los elementos simbólicos presentes en las asociaciones libres y en los dibujos realizados por los estudiantes, los cuales aportaron información complementaria sobre las imágenes y referentes culturales vinculados al idioma.

Finalmente, los resultados obtenidos a partir de este proceso fueron interpretados a la luz del enfoque teórico de las representaciones sociales, con el fin de comprender cómo los estudiantes construyen significados en torno al inglés dentro de su contexto educativo y sociocultural.

Resultados

El análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes permitió identificar diversas formas de significar la asignatura de inglés dentro de su experiencia escolar. A partir de la codificación temática de las respuestas abiertas y de las asociaciones simbólicas elaboradas por los participantes, emergieron tres dimensiones principales de la representación social del inglés: valoración afectiva de la asignatura, percepción de utilidad futura y asociación simbólica con contextos externos a la comunidad. Asimismo, el análisis de las preguntas de escala permitió identificar tendencias generales en las percepciones del alumnado respecto al aprendizaje del idioma. En total participaron 62 estudiantes de primer grado de secundaria, pertenecientes a dos grupos.

Valoración afectiva de la asignatura

En términos generales, los estudiantes manifestaron una actitud moderadamente positiva hacia la clase de inglés. Los resultados del cuestionario muestran que el 79% de los estudiantes indicó que le gusta la clase de inglés, mientras que un 19% señaló que solo le gusta en ocasiones y únicamente un estudiante manifestó que no le gusta.

21 de los participantes indicó que la asignatura les resulta interesante o agradable, principalmente porque representa una oportunidad de aprender algo diferente a otras materias escolares. Algunos estudiantes señalaron que disfrutaban aprender nuevas palabras o expresiones en otro idioma.

Por ejemplo, uno de los estudiantes expresó que el inglés representa “aprender nuevas cosas”, mientras que otro lo describió como “una materia genial”.

Sin embargo, junto con estas valoraciones positivas también aparecieron referencias recurrentes a la dificultad del aprendizaje del idioma, particularmente en relación con la comprensión auditiva, la pronunciación y la memorización de vocabulario. Para 3 estudiantes, el inglés representa una asignatura compleja que requiere mayor esfuerzo que otras materias.

En este sentido, 2 participantes señalaron que el inglés es “un idioma difícil de aprender” o “una materia complicada para los que no saben inglés”.

Esta ambivalencia sugiere que la representación del inglés no se construye únicamente a partir de experiencias negativas o positivas, sino a partir de una combinación de interés y dificultad que forma parte de su experiencia escolar cotidiana.

Percepción de utilidad futura del inglés

Uno de los elementos más consistentes en las respuestas estudiantiles fue la asociación del inglés con oportunidades futuras, especialmente en el ámbito laboral. Los resultados del cuestionario indican que el 90% de los estudiantes considera que el inglés puede ser útil para su vida, mientras que el 10% expresó no estar seguro de su utilidad.

6 de los estudiantes manifestó que el aprendizaje del idioma podría ser útil para obtener mejores empleos o para trabajar en contextos donde sea necesario comunicarse con personas de otros países.

2 estudiantes señalaron explícitamente esta relación al afirmar que el inglés “abre puertas y oportunidades para un futuro” o que “puedes sacar una carrera con el inglés”.

Asimismo, 2 estudiantes mencionaron la posibilidad de utilizar el inglés para viajar o para comunicarse con personas extranjeras, lo que evidencia la presencia de discursos sociales más amplios que presentan el dominio del idioma como una herramienta de movilidad social.

En la escala de interés por trabajar utilizando inglés en el futuro, 18 de los estudiantes se ubicó en los niveles medios y altos de la escala, lo que sugiere que el idioma es percibido como un recurso potencialmente relevante para la vida adulta.

No obstante, aunque los estudiantes reconocen la importancia del inglés para el futuro, esta utilidad se percibe principalmente en escenarios externos a su comunidad inmediata. Es decir, el idioma aparece asociado a oportunidades que se encuentran fuera del contexto local.

Asociación simbólica del inglés con contextos externos

Las respuestas obtenidas en la pregunta abierta “¿Qué es el inglés para ti?” y en el ejercicio de asociación libre permitieron identificar una dimensión simbólica particularmente relevante dentro de las representaciones estudiantiles.

10 de los estudiantes definió el inglés como “el idioma que se habla en Estados Unidos” o como “el idioma de otros países”. Estas asociaciones reflejan una representación del inglés vinculada a espacios geográficos y culturales externos a su entorno cotidiano.

Esta relación también se evidenció en los dibujos y palabras asociadas al inglés, donde aparecieron con frecuencia referencias a Estados Unidos, banderas, palabras en inglés como “hello” o “love”, así como elementos de la cultura digital como la aplicación Duolingo.

En este sentido, el idioma se percibe como un elemento ajeno a la vida diaria dentro de la comunidad rural donde se ubica la escuela. Para los estudiantes, el contacto con el inglés ocurre casi exclusivamente en el espacio escolar, lo que contribuye a reforzar su carácter de asignatura académica más que de herramienta de comunicación cotidiana.

Esta representación también se refleja en algunas respuestas donde el inglés se asocia con exámenes, tareas o actividades escolares, lo que indica que la experiencia con el idioma se encuentra mediada principalmente por las prácticas pedagógicas del aula.

Siguiendo los temarios institucionales de la asignatura puede llegar a verse desconectada de la comunicación cotidiana, descontextualizada, que a menudo ignora las actitudes o actividades locales y las desigualdades territoriales, lo que permite que el idioma sea visto como una forma de imposición de jerarquías culturales y relaciones de poder externas al entorno de los estudiantes.

Síntesis interpretativa

En conjunto, los resultados evidencian que los estudiantes construyen una representación social ambivalente del inglés, donde por un lado, reconocen su importancia para el futuro académico y laboral y por otro lado, lo perciben como una lengua distante de su realidad cotidiana y asociada principalmente al ámbito escolar.

Desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, estos hallazgos sugieren que en el núcleo de la representación del inglés se encuentran ideas relacionadas con la utilidad futura, el trabajo y la comunicación internacional, mientras que en el sistema periférico aparecen elementos vinculados con la experiencia escolar, la dificultad de aprendizaje y las asociaciones culturales con otros países.

Esta combinación de valor positivo y distancia contextual sugiere que el significado del inglés en este contexto rural se construye a partir de la interacción entre discursos sociales globales sobre la importancia del idioma y las experiencias concretas que los estudiantes tienen dentro del aula.

Discusión

Los hallazgos obtenidos permiten observar que el inglés ocupa un lugar relevante dentro de las representaciones sociales del alumnado. Por un lado, el idioma es concebido como una herramienta que puede generar oportunidades educativas y laborales, lo cual refleja la influencia de discursos sociales que vinculan el dominio del inglés con el progreso personal y profesional.

Por otro lado, la fuerte asociación del idioma con Estados Unidos y con elementos culturales específicos evidencia la manera en que los estudiantes construyen significados a partir de referentes culturales presentes en su entorno social y mediático. Estas asociaciones simbólicas muestran que el inglés no se percibe únicamente como un contenido escolar, sino también como un elemento vinculado a contextos culturales externos.

Sin embargo, junto con estas valoraciones positivas también aparece una percepción de dificultad en el aprendizaje del idioma. Este aspecto puede relacionarse con la limitada presencia del inglés en el entorno cotidiano de los estudiantes, particularmente en contextos rurales donde el idioma no se utiliza como medio de comunicación habitual.

Cuando el inglés se reduce a una asignatura escolar centrada en exámenes, tareas y la memorización de vocabulario, tiende a generar una representación anclada en la dificultad y emociones como la ansiedad o frustración. Para transformar esta percepción, es necesario que el aula deje de ser un espacio de exigencia y control académico para convertirse en un escenario de convivencia pacífica.

Desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, estos resultados sugieren la existencia de una representación ambivalente del inglés. En su núcleo central se encuentran elementos relacionados con la utilidad futura y la comunicación internacional, mientras que en el sistema periférico aparecen asociaciones culturales, escolares y emocionales que reflejan las experiencias concretas del alumnado con el aprendizaje del idioma.

Se evidencia la necesidad de fortalecer la relevancia del idioma inglés en esta comunidad, reconociendo que no solamente es una herramienta para comunicarse con personas en otro país, sino que sin necesidad de dejar su comunidad, ellos ya podrían conocer a otros adolescentes como ellos y formar amistades que posteriormente los lleve a conseguir trabajos que les permita viajar a otros países y obtener beneficios económicos.

Al contextualizar la enseñanza y vincularla con las experiencias significativas del alumnado, el aprendizaje del idioma puede transformarse en un puente hacia la interculturalidad y el reconocimiento de la propia identidad, permitiendo a los jóvenes negociar significados frente a la globalización desde la afirmación de su pertenencia colectiva.

Esto implica priorizar un enfoque donde el error no sea motivo de sanción, sino una oportunidad para el diálogo entre culturas, permitiendo que el estudiantado rural utilice el idioma como un puente para entender otras realidades sin que esto suponga un desplazamiento de su propia identidad local.

Al implementar pedagogías críticas que sean culturalmente pertinentes en la secundaria rural, el aprendizaje del inglés puede trascender su función evaluativa para enfocarse en la justicia social y el reconocimiento del otro. Al contextualizar los contenidos y vincularlos con la vida cotidiana de esta comunidad rural, se reduce la distancia simbólica que lo posiciona como un idioma ajeno o "imperialista". De este modo, el aula se redefine como un espacio seguro de intercambio intersubjetivo, donde el dominio de una lengua extranjera no se percibe como una amenaza a lo propio, sino como una herramienta para la participación democrática y el fortalecimiento de la identidad frente a los procesos de globalización.

La brecha en la enseñanza del inglés observada en el contexto rural analizado no debe entenderse como una deficiencia pedagógica, sino como una manifestación de la desigualdad territorial que caracteriza al sistema educativo mexicano.

Los hallazgos de este estudio coinciden con lo señalado por el INEE (2019) y la OCDE (2021), quienes advierten que las brechas geográficas afectan el acceso a oportunidades educativas diferenciadas, especialmente en las zonas rurales donde la disponibilidad de recursos y el capital cultural acumulado suelen ser menores. En

este contexto, el hecho de que el estudiantado perciba el idioma como un objeto "distante" o "ajeno" es un reflejo de una estructura social que distribuye de manera inequitativa las herramientas necesarias para la movilidad académica y el diálogo global.

Por lo tanto, poner atención a estos aspectos puede contribuir a garantizar el acceso a una educación de calidad pertinente, desde la pedagogía, pero además contribuye localmente a que los habitantes de la comunidad accedan a un derecho humano fundamental para que en su vida adulta puedan mejorar su calidad de vida.

Abordar estas disparidades territoriales desde el aula permite transformar el aprendizaje de una lengua extranjera de ser un simple requisito que genera ansiedad a convertirse en un espacio de convivencia pacífica y empoderamiento, donde el derecho a la educación se ejerce como un puente para fortalecer la identidad propia frente a los desafíos del futuro.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo comprender las representaciones sociales que estudiantes de primer grado de secundaria construyen en torno a la asignatura de inglés dentro de su experiencia escolar en un contexto rural. A partir del análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado, fue posible identificar las principales formas en que el alumnado significa el aprendizaje del inglés dentro de su trayectoria escolar. Los resultados obtenidos permiten identificar que dichas representaciones se configuran a partir de la interacción entre las experiencias educativas de los estudiantes y los discursos sociales que circulan en torno a la importancia del idioma en el mundo contemporáneo.

En primer lugar, se observa que la mayoría de los estudiantes manifiesta una valoración positiva hacia la asignatura de inglés, reconociendo su relevancia para el futuro académico y laboral. Esta percepción evidencia la presencia de una representación social que posiciona al inglés como un recurso asociado con oportunidades de desarrollo personal y acceso a nuevas posibilidades educativas y profesionales.

No obstante, junto con esta valoración positiva también emerge una percepción de dificultad asociada al aprendizaje del idioma. Para algunos estudiantes, el inglés representa una asignatura compleja que requiere mayor esfuerzo en comparación con otras materias escolares. Esta percepción refleja las condiciones particulares en las que se desarrolla el aprendizaje del idioma en contextos donde la exposición al inglés fuera del aula es limitada, lo que puede influir en la forma en que los estudiantes experimentan su proceso de aprendizaje.

Asimismo, los resultados muestran que el inglés es representado frecuentemente como un idioma asociado a otros países, especialmente a Estados Unidos, lo que evidencia la influencia de referentes culturales externos en la construcción de significados por parte del alumnado. Estas asociaciones simbólicas sugieren que el inglés es percibido principalmente como una lengua vinculada a contextos internacionales más que como un medio de comunicación presente en la vida cotidiana de la comunidad.

En este sentido, el estudio permite concluir que las representaciones sociales del inglés entre los estudiantes se estructuran alrededor de dos ejes principales: por un lado, su reconocimiento como herramienta útil para el futuro y, por otro, su percepción como una lengua distante de la realidad inmediata del alumnado. Esta tensión evidencia la coexistencia de valoraciones positivas del idioma con experiencias de aprendizaje que pueden percibirse como complejas o poco cercanas a su contexto cotidiano.

Desde una perspectiva educativa, estos hallazgos sugieren la importancia de generar estrategias pedagógicas que favorezcan una mayor contextualización del aprendizaje del inglés, de modo que los estudiantes puedan relacionar el idioma con situaciones significativas dentro de su realidad social y cultural. Fortalecer este vínculo entre el aprendizaje del idioma y las experiencias del alumnado puede contribuir a construir representaciones más cercanas, significativas y motivadoras en torno al inglés dentro del ámbito escolar.

Finalmente, futuras investigaciones podrían profundizar en el estudio de las representaciones sociales del inglés en distintos contextos educativos, así como explorar las percepciones de docentes y otros actores escolares, con el propósito de ampliar la comprensión de los factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la educación secundaria.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Arán-Sánchez, A. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. *Educación y ciencia*, 9(54), 83-99. <https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/580/456562>
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1.-3.15. Recuperado de http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf.
- Block, D. (2018). *Political economy and sociolinguistics: Neoliberalism, inequality and social class*. Bloomsbury.
- Block, D. (2021). Social class in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 181–197.
- Block, D., Gray, J., y Holborow, M. (2012). *Neoliberalism and applied linguistics*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. *Revista de Educación*, (295), 59–111.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Doise W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 189-195. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1992.14126>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2023). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (2000). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2007.v16.9968
- Galván, M., y Ramírez, J. L. (2020). La enseñanza del inglés en contextos rurales mexicanos: Tensiones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 789–812.
- Hamid, M. O., y Nguyen, H. T. M. (2016). Globalization, English language policy, and teacher agency. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(1), 26-44
- Howarth, C. (2016). *Social representations and the politics of participation*. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 19–32). Cambridge University Press.
- Husserl, E. (1998). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913)
- INEE. (2019). *Panorama educativo de México 2019: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Jodelet, D. (1986). *La representación social: Fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469–494). Paidós.
- Jodelet, D. (2008a). *Las representaciones sociales*. Ediciones Coyoacán.
- Jodelet, D. (2008b). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38, 411–430. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x>
- Jovchelovitch, S. (2019). *Knowledge in context: Representations, community and culture*. Routledge.
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- López-Gopar, M. E. (2016). *Decolonizing Primary English Language Teaching*. Multilingual Matters & Channel View Publications. <https://doi.org/10.2307/jj.29308459>
- Manrique, A. e Izquierdo, J. (2024). Perceptions towards public English as a foreign language education in Mexico: Insights from secondary school learners. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, (62), 1–25. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-006)
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*. Cambridge University Press.
- Miranda, A., y Rodríguez, M. C. (2022). Contexts of educational aspirations and school grades of rural students. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 8(3), 172–188. <https://doi.org/10.7758/RSF.2022.8.3.07>
- Moliner, P., y Abric, J.-C. (2021). *Central core theory*. En G. Sammut et al. (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Polity Press.
- Nguyen, T. T. T., y Hamid, M. O. (2021). Language choice of Vietnamese ethnic minority students in family and community interactions: implications for minority language maintenance. *International Multilingual Research Journal*, 15(4), 317–331. <https://doi.org/10.1080/19313152.2021.1889113>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* [B]. Asuntos Multilingües. <http://dx.doi.org/10.14288/1.0447400>
- Norton, B., y Toohey, K. (2022). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- McKinney, Carolyn y Norton, Bonny. (2024). *Identity, Language, and Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003221265-20>
- OCDE (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Özcan, A. (2022). Secondary Students' Metaphors for Learning English. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 2(2), 118–131. <https://doi.org/10.71514/jssal/2022.79>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Phillipson, R. (2024). *Linguistic Imperialism*. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics (Language Ideology, Culture, and Context)*, C.A.Chapelle, X.L.Curdt-Christansen & C.Weninger (Eds.). <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub3>.
- Ramírez-Romero, J. L., y Sayer, P. (2016). Language policy and English teaching in Mexico. *Language Planning*, 17(3–4), 1–16.

- Ramírez-Romero, J.L., Vargas-Gil, E. (2019). *Mexico's Politics, Policies and Practices for Bilingual Education and English as a Foreign Language in Primary Public Schools*. In: Johannessen, B. (eds) *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05496-0_2
- Reay, D. (2025). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (Eds.). (2015). *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650>
- Sammut, G., y Bauer, M. W. (2021). *The psychology of social influence: Modes and modalities of shifting common sense*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108236423>
- Sayer, P. (2015). More & Earlier: Neoliberalism and Primary English Education in Mexican Public Schools. *L2 Journal*, 7(3), 40-56. <http://dx.doi.org/10.5070/L27323602>
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública S.E.P. (2022). *Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Ushioda, E. (2020). *Language learning motivation in changing times*. Oxford.
- Ushioda, E. (2020b). *Language learning motivation: An ethical agenda for research*. Oxford.
- Valenzuela Olivas, B. Y., Villaseñor Leal, T. de J., y Jiménez Díaz, I. D. (2025). Reproducción de estereotipos de género en las narrativas estudiantiles sobre disciplina en la educación secundaria. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(23), 1-15. <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0400>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. Routledge.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience* (2nd ed.). Routledge.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660008>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Romina Martínez Zavala, Olia Acuña Maldonado

**Enseñanza del inglés desde la mirada estudiantil:
Representaciones sociales en una secundaria rural de
Sinaloa**

**English from the students perspective: Social
representations in a rural secondary school in Sinaloa**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0424>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Experiencia de estudiantes de bachillerato en tiempos de violencia en Sinaloa

High school students' experience in times of violence in Sinaloa

Perla Jaxive Coria López

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

perlacoria@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-2820-7216>

Kristian Armando Pineda Castillo

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

kristian.pineda@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-4686-3587>

Recepción: 07 Enero 2026
Aprobación: 01 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir la experiencia educativa de estudiantes de bachillerato en Sinaloa en un contexto marcado por la narcoviolencia. Se siguió un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico hermenéutico. Los datos se recolectaron mediante una encuesta de preguntas abiertas en línea aplicada a un total de 565 estudiantes de dos planteles de Culiacán, Sinaloa, México; posteriormente, se analizaron con apoyo de inteligencia artificial de manera crítica y supervisada. Los hallazgos revelaron que la experiencia escolar está atravesada por siete ejes fenomenológicos: 1) movilidad y trayectos bajo riesgo, 2) aula y escuela como refugio frágil, 3) ritmo y continuidad del aprendizaje, 4) temor, 5) disparadores sonoros y mediáticos, 6) relaciones y sostén socioafectivo y 7) horizonte temporal e incertidumbre. Estos resultados muestran cómo la violencia afecta la seguridad, el ritmo del aprendizaje y la dimensión socioemocional de los estudiantes, al mismo tiempo que evidencian estrategias de resiliencia y esperanza que permiten sostener la continuidad educativa. Se concluye que la violencia en Sinaloa no solo interrumpe las dinámicas escolares, sino que reconfigura profundamente la forma en que los estudiantes viven su experiencia educativa, construyen sus vínculos y proyectan su futuro.

Palabras clave: Bachillerato, Educación, Narcoviolencia, Resiliencia, Violencia.

Abstract

The present study aimed to describe the educational experience of high school students in Sinaloa within a context marked by narco-violence. A qualitative approach was followed with a hermeneutic phenomenological design. Data were collected through an online open-ended questionnaire survey applied to a total of 565 students from two schools in Culiacán, Sinaloa, Mexico; subsequently, they were analyzed with the support of artificial intelligence in a critical and supervised manner. The findings revealed that the school experience is permeated by seven phenomenological axes: 1) mobility and commutes under risk, 2) classroom and school as a

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtener el grado.

fragile refuge, 3) pace and continuity of learning, 4) fear, 5) sonic and media triggers, 6) relationships and socio-affective support, and 7) temporal horizon and uncertainty. These results show how violence disrupts safety, learning continuity, and students' socio-emotional well-being, while also evidencing resilience and hope as strategies that sustain educational continuity. It is concluded that violence in Sinaloa not only disrupts school dynamics, but it deeply reconfigures the form in which students live their educational experience, build ties, and project their future.

Keywords: Drug-related violence, Education, High school, Resilience, Violence.

Introducción

Entre los factores asociados a la deserción escolar en el nivel medio superior destaca la violencia, la cual se traduce en inasistencias recurrentes y discontinuidad académica en los jóvenes (Ávila-Ramírez, 2022). En el caso de Sinaloa, esta problemática adquiere una dimensión histórica, ya que el narcotráfico ha echado raíces en la región y ha encontrado en ella un espacio estratégico para su expansión (Armienta, 2024). En consecuencia, la violencia derivada de las disputas de poder entre distintas facciones de los cárteles (Murrueta-Reyes, 2021) se ha convertido en un fenómeno cotidiano que impacta profundamente la vida social, cultural y educativa de la sociedad sinaloense.

Es fundamental resaltar este punto dado que, la educación constituye el medio legítimo para el aprendizaje y la configuración de los proyectos de vida de niños y jóvenes, al promover valores universales y oponerse a la ignorancia y los antivalores (Barboza-Montes, 2025). En este sentido, la escuela se erige como un espacio fundamental de socialización donde los jóvenes construyen identidad, interiorizan valores y encuentran sentido a su desarrollo como sujetos (Savater, 1997). A través de la interacción pedagógica y el aprendizaje en el entorno social, la formación educativa posibilita la construcción integral de la persona. No obstante, estos espacios formativos se han visto gravemente afectados por la violencia derivada de la guerra del narcotráfico, cuya expansión de zonas rurales a urbanas se intensificó desde octubre de 2019, durante el llamado “jueves negro” (Castro-Ahumada, 2023). Esta escalada ha impactado múltiples ámbitos de la vida social, siendo la escuela una de las instituciones más vulneradas por la dinámica de inseguridad (Ayón-Zúñiga, 2025).

Pese al profundo impacto de la violencia vinculada al narcotráfico en el ámbito educativo sinaloense, las respuestas institucionales han resultado limitadas e insuficientes. La ausencia de programas y protocolos oficiales ha provocado que, desde el aula, sean los propios docentes quienes diseñen y adapten estrategias pedagógicas en su práctica cotidiana para enfrentar un entorno marcado por la narcoviencia (Félix et al., 2025).

El impacto psicológico, manifestado en miedo, ansiedad y estrés, ha sido significativo en el contexto de la narcoguerra. La cancelación de actos cívicos y celebraciones comunitarias confirmó el grado de inseguridad que atraviesa la región. A ello se suma el desplazamiento forzado de familias enteras en comunidades rurales, lo cual ha generado un incremento en la deserción escolar y una ruptura en la continuidad de la formación académica (Gastélum-Escalante et al., 2025).

En coherencia con el escenario descrito, este estudio se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo es la experiencia educativa de los estudiantes en planteles de bachillerato en tiempos de violencia en Sinaloa? En consecuencia, el objetivo fue describir la experiencia educativa de estudiantes de bachillerato en Sinaloa durante un periodo marcado por la violencia.

Revisión de la literatura

Sinaloa es un estado que ha sido marcado por su contexto histórico y social debido a la violencia y la narcocultura. Cabe destacar que, la violencia en Sinaloa no es un fenómeno nuevo ni aislado, sino una constante histórica que ha atravesado distintas etapas, desde la violencia revolucionaria y los conflictos agrarios del siglo XX, pasando por la expansión del narcotráfico en la segunda mitad del mismo siglo, hasta las expresiones actuales vinculadas al Estado fallido, la inseguridad cotidiana y la normalización de la narcocultura en la vida social (Castro-Ahumada, 2023).

Según el Instituto para la Economía y la Paz (2024), en su informe más reciente, Sinaloa experimentó durante 2023 un deterioro significativo en sus niveles de paz. Este retroceso se explicó principalmente por el aumento de la delincuencia organizada, los delitos con violencia y el incremento en los secuestros. Como consecuencia, la calificación general del estado cayó un 10.9%. Asimismo, la tasa de homicidios alcanzó 31.2

muerres por cada 100,000 habitantes, cifra superior a las 26.6 registradas en 2022. Este escenario se reflejó también en el incremento del indicador de miedo a la violencia, evidenciando una percepción creciente de inseguridad entre la población.

Ante la escalada de violencia en Culiacán, numerosos estudiantes dejaron de asistir a la escuela por decisión familiar o por temor propio, lo que propició la implementación de modalidades virtuales para dar continuidad al proceso educativo (Ayón-Zúñiga, 2025).

No obstante, esta transición no neutralizó el impacto estructural de la violencia en los entornos escolares, ya que siguió comprometiendo la seguridad de la comunidad educativa, afectando el desempeño académico y evidenciando la ausencia de marcos institucionales sólidos para atender las consecuencias sociales del narcotráfico. En este contexto, docentes y estudiantes continúan asumiendo riesgos cotidianos, mientras las respuestas institucionales resultan insuficientes para recomponer el tejido social afectado (Reyes-Angona et al., 2018; Colin-Huizar, 2021).

Particularmente, los jóvenes sinaloenses construyen representaciones ambivalentes en torno al narcotráfico y sus protagonistas. Por un lado, persiste una narrativa que exalta al narcotraficante como símbolo de riqueza, poder y prestigio social; por otro, emerge un rechazo hacia la violencia y los daños comunitarios que esta actividad genera. Esto refleja una tensión constante entre la admiración y la condena moral, lo que produce contradicciones en la configuración de la identidad juvenil (Reyes-Sosa et al., 2017).

En este marco, la narcocultura puede entenderse como un sistema simbólico que influye en las representaciones juveniles sobre el éxito, el poder y el reconocimiento social. Así, la escuela, como espacio de socialización institucional, se convierte en un escenario donde estas influencias son negociadas, cuestionadas o resignificadas, dando lugar a posturas que oscilan entre el rechazo, la resistencia o, en algunos casos, la aspiración hacia ese modelo de vida (Castro-Ahumada, 2023).

En este contexto, la educación media superior se configura como un espacio atravesado por múltiples tensiones: mientras representa un ámbito de socialización, construcción de aprendizajes y proyectos de vida, se encuentra simultáneamente permeada por los efectos de una violencia que no se limita a enfrentamientos visibles o hechos excepcionales como el llamado *Culiacanazo*, sino que opera de manera híbrida y normalizada en la vida cotidiana de las comunidades sinaloenses (Barboza-Montes, 2025).

Este fenómeno repercute directamente en la experiencia estudiantil, condicionando trayectorias educativas, emociones y proyectos de vida (Burgos-Dávila et al., 2023). Así, la vivencia del bachillerato se construye entre la búsqueda de seguridad, pertenencia y sentido, y la presencia constante de escenarios violentos en el entorno inmediato. Bajo estas condiciones, el ámbito escolar enfrenta retos particulares. Las prácticas docentes y la gestión institucional se ven obligadas a adaptarse para garantizar cierta normalidad y proteger la integridad de la comunidad educativa. Estrategias como la flexibilidad académica, la cercanía con el alumnado y la atención personalizada emergen como recursos pedagógicos que permiten responder a contextos de inseguridad (Ayón-Zúñiga, 2025). Al mismo tiempo, la escuela no solo es un lugar de resguardo, sino que puede convertirse en un territorio de pensamiento crítico y liberador, donde los estudiantes encuentran un espacio para dialogar, reflexionar y resignificar su experiencia frente a la violencia (Vélez de la Calle & Ortega Correal, 2024).

Además, el proyecto de vida de los jóvenes constituye una categoría clave para comprender su experiencia escolar en contextos violentos. La investigación de Nava-Preciado (2022) muestra que las expectativas de futuro de los estudiantes se enfrentan a dos panoramas: por un lado, la tentación de optar por caminos rápidos y fáciles asociados a prácticas ilegales; por otro, el esfuerzo por construir un camino educativo que garantice movilidad social y reconocimiento legítimo. En este dilema, la escuela y la familia actúan como anclajes fundamentales que permiten a muchos jóvenes sostener la continuidad de sus estudios, incluso frente a condiciones adversas.

De esta forma, la escuela puede ser entendida como un espacio en donde se transmiten estructuras culturales. Sin embargo, en contextos de violencia como el de Sinaloa, la escuela también adquiere un papel ambivalente. Además de reproducir lógicas de exclusión, funciona como un espacio de resistencia, donde se

generan redes de apoyo, se promueve la amistad y se construyen alternativas simbólicas frente a la violencia cotidiana (Barboza-Montes, 2025).

Como lo afirma Burgos-Dávila et al. (2023), la dimensión socioemocional de la experiencia estudiantil es central en este marco.

Los jóvenes de bachillerato reportan emociones como miedo, ansiedad, tristeza o estrés durante episodios de violencia; sin embargo, también desarrollan estrategias de afrontamiento a través de sus redes de apoyo familiares, comunitarias y escolares. En este proceso, las redes digitales como WhatsApp o Facebook juegan un papel importante, pues se convierten en canales de información, coordinación y cuidado colectivo durante situaciones de riesgo, aunque al mismo tiempo propician la circulación de rumores y noticias falsas que aumentan la incertidumbre (Burgos-Dávila et al., 2023).

Metodología

Se siguió un enfoque cualitativo con un diseño de fenomenología hermenéutica desde las aportaciones de van Manen (2003) y Fuster-Guillen (2019). Este diseño se consideró el más pertinente, primeramente, porque la investigación cualitativa es especialmente útil cuando se explora fenómenos poco estudiados (Cohen et al., 2018), además de que la fenomenología de corte hermenéutico permite explorar las experiencias desde los significados que se extraen de los textos (Castillo-López et al., 2022).

Participantes. La investigación se llevó a cabo en dos planteles de bachillerato ubicados en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México. En este sentido, con el propósito de ampliar la diversidad de experiencias y acceder a un corpus extenso de testimonios estudiantiles, se empleó un muestreo intencional con técnica de bola de nieve (Cohen et al., 2018), dado que el acceso a la totalidad de la población estudiantil presenta limitaciones logísticas y de acceso. La muestra final estuvo conformada por 565 estudiantes ($H = 333$; $M = 232$), con una media de edad de 15.28 años ($DE = 0.83$) (véase Tabla 1).

Tabla 1.
Participantes

Variable	Categoría	N	%
Sexo	Hombre	333	58.9%
	Mujer	232	41.1%
Grado escolar	Primero	293	51.9%
	Segundo	266	47.1%
	Tercero	6	1.1%
Plantel	CBTIS224	368	65.2%
	COBAES60	197	34.8%

elaboración propia con apoyo de RStudio.

Instrumento. Aunque la fenomenología hermenéutica ha recurrido tradicionalmente a entrevistas en profundidad y relatos extensos, en este estudio se trabajó con una encuesta en línea cualitativa con interrogantes abiertas para recolectar textos breves producidos por solicitud del investigador (*elicited texts*) (Charmaz, 2006), los cuales fueron abordados como expresiones escritas de la experiencia vivida. En consecuencia, el interés no fue reconstruir biografías individuales exhaustivas, sino identificar estructuras de significado compartidas en torno a la experiencia educativa de estudiantes de bachillerato en un contexto de violencia. Este tipo de técnicas que recurren a bases de datos masivas para el análisis cualitativo (Chandrasekar et al., 2024), son válidas dado que reducen el costo de recolección de datos en términos de tiempo y administración, además de que permiten el acceso a un mayor número de participantes (Braun et al., 2020; Thomas et al., 2024).

Software. Puesto que se recopiló un gran volumen de información ($N = 565$) se utilizó el software de Inteligencia Artificial (IA) ChatGPT 5 para el análisis de datos. Este tipo de herramientas son útiles cuando se trabaja con grandes volúmenes de información (Burgos et al., 2023; Crawford et al., 2023).

Ética y rigor. Para garantizar el cumplimiento ético, se obtuvo autorización por escrito de las autoridades de los dos planteles de bachillerato. Dado el carácter de riesgo mínimo del estudio y conforme a la autorización institucional otorgada, el procedimiento ético se desarrolló mediante consentimiento informado directo del estudiantado, el cual comunicó el objetivo de investigación, participación voluntaria, posibilidad de retirarse sin repercusiones, confidencialidad, anonimato y uso de los datos. Con respecto al rigor metodológico, se utilizó el *debriefing con colegas* (retroalimentación entre pares) y se realizó triangulación entre investigadores (autora y coautor), al contrastar y revisar de manera conjunta las propuestas arrojadas por la IA de codificación, agrupación temática e interpretación final (Ahmed, 2024; Korstjens & Moser, 2018).

La IA ChatGPT 5 se usó como herramienta auxiliar en el análisis cualitativo, limitada estrictamente a tareas de apoyo como la propuesta de codificaciones preliminares, la agrupación de códigos y la ampliación de descripciones interpretativas, siempre bajo supervisión crítica y validación exhaustiva por parte de los autores.

Se documentaron los prompts empleados y todas las salidas generadas por la IA fueron revisadas, ajustadas o descartadas por los investigadores responsables, garantizando así la fidelidad interpretativa, el rigor analítico y la integridad del estudio. De esta forma, el empleo de la IA no compromete la originalidad ni la autoría del trabajo. A la par, se empleó el software para detectar errores de redacción y estilo del artículo.

Procedimiento. Entre el 01 y el 18 de septiembre de 2025 se digitalizó el cuestionario en Google Forms, el cual se distribuyó mediante la aplicación de WhatsApp y se socializó presencialmente con los estudiantes. Se recurrió al muestreo por bola de nieve solicitando apoyo a docentes de grupos a los que no se tenía acceso directo para que ellos lo compartieran con los alumnos y estos a su vez con sus compañeros. Durante este proceso, la investigadora principal y el coautor solicitaron que el instrumento fuera respondido en su tiempo libre, con el fin de propiciar una reflexión personal sobre sus experiencias. Consecutivamente, se dio seguimiento a la contestación de la encuesta con recordatorios diarios de forma presencial y por medio de WhatsApp para asegurar una tasa de respuesta adecuada.

El análisis de datos se llevó a cabo de septiembre 2025 a enero de 2026, siguiendo un enfoque fenomenológico hermenéutico inspirado en van Manen (2003). Con el objetivo de garantizar rigor interpretativo, se integró el uso de la inteligencia artificial ChatGPT 5 como un recurso de apoyo en fases clave del análisis cualitativo. En primer lugar, se realizó la codificación inicial in vivo. Con ello, se generaron códigos a partir de los verbatim de los participantes. En esta fase, ChatGPT 5 propuso códigos y descripciones preliminares que se evaluaron críticamente. Varias propuestas fueron aceptadas, otras descartadas o modificadas según el juicio de los presentes autores. Un ejemplo de prompt utilizado fue: “*Quiero que codifiques cada respuesta con una palabra o una palabra compuesta siguiendo un enfoque fenomenológico, generando además una breve descripción del código.*”

En segundo lugar, se llevó a cabo el refinamiento y recodificación iterativa. Para tal efecto, se identificó la repetición excesiva de ciertos códigos como *miedo*, *soledad*, *aprendizaje*, *normalidad*, entre otros, lo cual se le señaló a la IA durante el proceso de interacción.

En este caso, la IA sugirió subdivisiones más específicas entre ellas: *miedo aula*, *soledad familiar*, *aprendizaje forzado*, las cuales se revisaron si captaban fielmente la experiencia descrita. En múltiples ocasiones, se solicitó a la IA evitar códigos genéricos y generar propuestas más concretas. Esto conllevó a promover la profundidad de los temas. Para ello, se emplearon prompts como: “*Revisa los códigos que se repiten demasiado, subdivídelos en variantes más específicas (ejemplo: miedo aula, miedo desplazamiento), evitando ambivalencias y priorizando detalle.*”

En tercer lugar, se hizo una ampliación fenomenológica de descripciones. Para este fin, la IA fue utilizada para enriquecer la densidad interpretativa de las descripciones, siguiendo los existenciales de van Manen (2003) como lo son la *espacialidad*, *temporalidad*, *corporalidad* y *relacionalidad*. Cada sugerencia fue

examinada para decidir las descripciones que se retenían, ajustaban o descartaban. Un prompt representativo fue: “*Amplía la descripción del código integrando dimensiones fenomenológicas de espacio vivido, tiempo vivido, cuerpo vivido y relacionalidad vivida, según van Manen.*”

En cuarto lugar, como parte del proceso de triangulación desde los investigadores (Chitwattanakorn et al. 2024), se realizó una agrupación de códigos en categorías (o temas fenomenológicos), a partir de lo interpretado tanto por la primera autora como por el coautor. La IA propuso una primera organización, que fue revisada críticamente; no obstante, se reasignaron códigos, descripciones y se redactaron las versiones finales de cada tema. Se empleó el siguiente prompt: “*Agrupar los códigos afines en categorías fenomenológicas, redactando una descripción amplia y detallada de cada categoría que integre todos los códigos.*”

Este proceso de agrupación, que también podemos argumentar como un proceso de triangulación, permitió definir los temas propios del marco investigativo para contestar la pregunta central de investigación. Esto debido a que se compararon códigos con códigos para ver su afinidad, triangulando descripciones e interpretaciones de ambos autores.

Resultados

Con fines de síntesis, la presentación de resultados se centra en la descripción de los temas y dimensiones fenomenológicas propuestas por van Manen (2003): *espacialidad vivida, cuerpo vivido, temporalidad vivida y relacionalidad vivida*, de modo que los códigos quedan integrados de manera implícita en dichas dimensiones.

Tema 1. Movilidad y trayectos bajo riesgo

Este tema agrupa los códigos *camino inseguro, trayecto violento, transporte inseguro, miedo calle y miedo desplazamiento*, los cuales permiten comprender la manera en que los estudiantes viven el simple hecho de trasladarse hacia la escuela o regresar a casa como un acontecimiento cargado de tensión, incertidumbre y amenaza.

Desde la *espacialidad vivida*, la calle deja de percibirse como un espacio cotidiano de tránsito o encuentro y se configura como un escenario hostil, atravesado por la sospecha y el riesgo, lo que lleva a resignificar la escuela y el hogar como refugios. En el *cuerpo vivido*, el trayecto se acompaña de una alerta permanente expresada en sensaciones como el corazón acelerado, la vigilancia constante y la necesidad de apresurar el paso o cambiar de ruta, de modo que el miedo se incorpora a la experiencia corporal del desplazamiento. En la *temporalidad vivida*, el recorrido deja de experimentarse como un momento rutinario y se convierte en un lapso dilatado e incierto, donde cada minuto está atravesado por la preocupación y la urgencia, afectando la disposición con la que se llega al aula. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que el temor no se experimenta solo de manera individual, ya que la compañía de familiares, amistades o vecinos puede brindar cierta sensación de resguardo, aunque no elimina del todo la persistencia de la amenaza.

En este sentido, los relatos de los estudiantes ilustran esta experiencia. Uno de ellos mencionó: “*Al salir de mi casa, aunque me acompañe mi papá, me da un poco de miedo que me pase algo en camino a la preparatoria.*” (Caso 147, 2025/09/05, 2:40:08 p.m.). Otro agregó: “*Mi medio de transporte público es el camión, nos vamos juntos dos amigos y yo y siempre me siento en peligro.*” (Caso 306, 2025/09/05, 11:47:17 p.m.).

Un comentario adicional fue: “*Siguen las balaceras y en todos lados estamos en riesgo, sobre todo, en este tipo de zonas que sé que son peligrosas y aunque esté con mis papás me siento insegura.*” (Caso 204, 2025/09/05, 12:53:20 p.m.). Por último, se comparte el siguiente testimonio: “*El no poder salir a lugares lejos de mi casa con mis amigos por el peligro de no tener el suficiente nivel de reacción o refugio si ocurre una balacera o disparos.*” (Caso 43, 2025/09/03, 5:27:05 p.m.).

De esta manera, se revela que la movilidad cotidiana no es un simple medio para acceder a la educación, sino una experiencia formativa en sí misma puesto que es el recordatorio de la fragilidad de la seguridad personal en contextos violentos.

Tema 2. Aula y escuela como refugio frágil

Este tema integra los códigos *aula refugio frágil*, *aula refugio parcial*, *aula convivencia protegida*, *escuela insegura*, *miedo aula* y *miedo clase*. Juntos expresan la ambivalencia de la escuela como un lugar que los estudiantes reconocen, simultáneamente, como espacio de resguardo y como escenario vulnerable ante la violencia del entorno.

Desde la *espacialidad vivida*, el aula se configura como un espacio de protección relativa, donde los estudiantes sienten que dejan atrás la tensión del trayecto, aunque ese refugio se percibe como frágil debido a que la violencia logra filtrarse mediante sirenas, noticias o recuerdos de episodios violentos. En el *cuerpo vivido*, la permanencia en clase se ve atravesada por reacciones de alerta ante ruidos inesperados o rumores, expresadas en rigidez postural, miradas constantes hacia la ventana o dificultad para concentrarse en los contenidos escolares. En la *temporalidad vivida*, el presente escolar se vuelve inestable, ya que algunas clases transcurren con aparente normalidad, mientras otras quedan interrumpidas por la irrupción o la anticipación del peligro, transformando el aula en un espacio de incertidumbre. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que la convivencia con compañeros y el acompañamiento docente conforman una red de contención que permite experimentar el aula como refugio compartido, aunque dicha solidaridad no elimina la vulnerabilidad estructural de la escuela frente al contexto violento.

Algunas de las voces de los participantes son evidencia de lo interpretado. Uno de los estudiantes comentó: “No estoy seguro si en realidad mis maestros están instruidos para indicarnos como debemos proceder con la situación.” (Caso 127, 2025/09/04, 9:27:20 p.m.). Adicionalmente, otro bachiller indicó: “Voy a clases con el miedo de que pueda pasarme algo. Muchas veces me cancelaron clases por balaceras y eso hacía que no lograra enfocarme en mis estudios por el miedo.” (Caso 155, 2025/09/04, 11:19:33 p.m.). De igual manera, se tiene la siguiente expresión: “En una ocasión tuvimos que tirarnos al suelo en plena clase, desde entonces me da miedo cada vez que escucho un ruido fuerte en la escuela.” (Caso 178, 2025/09/05, 9:56:29 a.m.).

En este contexto, el aula y la escuela son vividas como refugios frágiles ya que se perciben como lugares que otorgan relativa protección frente al mundo exterior, pero cuya vulnerabilidad se hace evidente en cuanto la violencia se aproxima o se recuerda.

Tema 3. Ritmo y continuidad del aprendizaje

Este tema integra los códigos *aprendizaje ralentizado*, *aprendizaje fragmentado*, *aprendizaje lento*, *aprendizaje forzado*, *aprendizaje resiliente*, *aprendizaje bajo tensión*, *vida escolar cortada*, *vida escolar fragmentada*, *vida escolar inestable*, *continuidad escolar*, *continuidad aparente*, *ausentismo*, *atención fragmentada*, *atención inquieta*, *normalidad frágil*, *normalidad simulada* y *normalidad rutinaria*. Estos códigos conllevan a conformar dentro del tema un entramado de significados que muestran la forma en que la violencia desordena el curso natural de la escolaridad, produciendo interrupciones, discontinuidades y esfuerzos por sostener el aprendizaje en condiciones adversas.

Desde la *espacialidad vivida*, el aula deja de ser un espacio estable para el aprendizaje y se configura como un lugar atravesado por la fragmentación, donde las clases y las rutinas escolares son interrumpidas por ruidos, alertas, ausencias o hechos de violencia cercanos. En el *cuerpo vivido*, esta experiencia se traduce en fatiga, dispersión y estados de alerta que dificultan la concentración y obligan a sostener el aprendizaje como un esfuerzo físico y emocional en medio de la tensión.

En la *temporalidad vivida*, el tiempo escolar se percibe como intermitente, alternando momentos de aparente normalidad con interrupciones que rompen la continuidad de la enseñanza, lo que genera la vivencia de un aprendizaje ralentizado, fragmentado y, en ocasiones, apenas sostenido por formas frágiles de resiliencia. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra intentos de preservar la experiencia educativa a través del vínculo con docentes y compañeros; sin embargo, el ausentismo recurrente y las medidas de resguardo debilitan los lazos comunitarios, de modo que la normalidad alcanzada se experimenta más como aparente o rutinaria que como plenamente restablecida.

En vista de lo anterior, uno de los alumnos manifestó: “No tuve clases y me atrasé en diversos temas debido a las faltas consecutivas por la situación de violencia y costaba mucho volver a concentrarse.” (Caso 215, 2025/09/05, 11:14:54 a.m.). Asimismo, otro estudiante reportó: “Aprendizaje muy lento por las clases en línea, ya que no siempre había clases de todas las materias y además cuando había no se aprendía mucho. La violencia retrasó mucho los temas.” (Caso 225, 2025/09/05, 11:19:16 a.m.). Del mismo modo, otro joven expresó: “Lo que ha afectado a mi aprendizaje es el no poder ir a la escuela todos los días por motivo de violencia.” (Caso 203, 2025/09/05, 9:59:29 a.m.).

Entonces, la escuela se experimenta como un lugar donde el conocimiento avanza en condiciones de precariedad temporal y emocional, poniendo de relieve la fragilidad de la continuidad educativa en escenarios atravesados por la violencia.

Tema 4. Temor

Este tema agrupa los códigos *miedo cotidiano*, *miedo constante*, *miedo aula*, *ansiedad constante*, *ansiedad cotidiana*, *ansiedad académica* y *tristeza*. En este contexto, los significados expresados en esta línea temática muestran el modo en que los estudiantes experimentan la violencia no solo como un hecho externo, sino como una vivencia profundamente encarnada en el cuerpo y en las emociones, configurando una disposición permanente de alerta.

Desde la *espacialidad vivida*, los lugares cotidianos dejan de percibirse como entornos seguros y se transforman en escenarios atravesados por la amenaza, de modo que el miedo coloniza los espacios de tránsito, escolares e íntimos.

En el *cuerpo vivido*, esta experiencia se inscribe en sensaciones físicas inmediatas, como tensión muscular, sobresaltos, dificultad para respirar, cansancio y desánimo, manteniendo al estudiante en un estado de alerta persistente. En la *temporalidad vivida*, el miedo y la ansiedad no se limitan a episodios aislados, sino que se prolongan y se vuelven parte de la vida cotidiana, anticipando posibles peligros incluso en momentos de aparente calma.

Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que estas emociones se comparten colectivamente, pero también pueden vivirse de manera individualizada, ya que hablar con compañeros puede mitigar parcialmente el temor, aunque también pueden surgir retraimiento, silencios y formas de aislamiento dentro de la propia comunidad escolar.

Uno de los testimonios aporta fundamento de lo anterior: “Uno sale con miedo a las calles, algunas veces ni salíamos porque había muertos cerca de mi casa.” (Caso 208, 2025/09/04, 3:53:57 p.m.). Igualmente, otro estudiante comentó: “...Además de todo, el miedo generado por la violencia y el estrés constante de que todos los trabajos y tareas eran abrumadoras al acumularse.” (Caso 546, 2025/09/05, 10:03:09 a.m.). De igual forma, otro joven indicó: “Mi experiencia de aprendizaje durante este tiempo de violencia ha sido desafiante debido al estrés y la ansiedad que he sentido y no estar cerca de mis amigos lo hace más difícil.” (Caso 439, 2025/09/05, 10:03:09 a.m.).

Este tema revela que los afectos son un modo central de experimentar la violencia, pues el miedo, la ansiedad y la tristeza no son reacciones momentáneas, sino condiciones que marcan el cuerpo, el tiempo y el espacio de los estudiantes.

Tema 5. Disparadores sonoros y mediáticos

Este tema integra los códigos *sirenas amenaza*, *sirenas interrupción*, *sirenas memoria* y *exposición medios*. En conjunto, muestran cómo los sonidos y las imágenes mediáticas se convierten en disparadores que irrumpen en la experiencia de los estudiantes, evocando el miedo, interrumpiendo la cotidianidad e instalando recuerdos dolorosos que trascienden el momento inmediato del suceso violento.

Desde la *espacialidad vivida*, las sirenas y los mensajes mediáticos irrumpen en los entornos cotidianos y transforman hogares, aulas y espacios de convivencia en escenarios de alerta, reconfigurando la percepción del espacio como potencialmente amenazante. En el *cuerpo vivido*, estos estímulos desencadenan respuestas inmediatas de sobresalto, nerviosismo y urgencia de resguardo, mientras que la exposición a noticias sobre violencia refuerza la ansiedad y la sensación de vulnerabilidad. En la *temporalidad vivida*, las sirenas y las imágenes mediáticas interrumpen de forma súbita la continuidad del tiempo escolar y personal, suspendiendo la normalidad y reactivando en el presente recuerdos de experiencias violentas previas. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que estos disparadores movilizan reacciones colectivas, expresadas en miradas compartidas, comunicación inmediata entre familiares y conversaciones dentro de la comunidad escolar, aunque también amplifican el miedo al circular y reiterar las imágenes de violencia.

Desde la *espacialidad vivida*, las sirenas y los mensajes mediáticos irrumpen en los entornos cotidianos y transforman hogares, aulas y espacios de convivencia en escenarios de alerta, reconfigurando la percepción del espacio como potencialmente amenazante. En el *cuerpo vivido*, estos estímulos desencadenan respuestas inmediatas de sobresalto, nerviosismo y urgencia de resguardo, mientras que la exposición a noticias sobre violencia refuerza la ansiedad y la sensación de vulnerabilidad. En la *temporalidad vivida*, las sirenas y las imágenes mediáticas interrumpen de forma súbita la continuidad del tiempo escolar y personal, suspendiendo la normalidad y reactivando en el presente recuerdos de experiencias violentas previas. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que estos disparadores movilizan reacciones colectivas, expresadas en miradas compartidas, comunicación inmediata entre familiares y conversaciones dentro de la comunidad escolar, aunque también amplifican el miedo al circular y reiterar las imágenes de violencia.

Una expresión que refleja este tema es la siguiente: “Cada vez que escucho sirenas siento que algo malo está pasando cerca, aunque no sea así, me da miedo y dejo de concentrarme.” (Caso 121, 2025/09/05, 11:17:14 a.m.). Otro alumno manifestó: “Los ruidos fuertes o las noticias generan ansiedad y eso me distrae.” (Caso 52, 2025/09/03, 8:54:20 p.m.).

Por tanto, estos elementos evidencian que la violencia no se limita al acto puntual, sino que se reproduce y se reactualiza en la memoria y en la vida cotidiana mediante señales externas.

Tema 6. Relaciones y sostén socioafectivo

Este tema integra los códigos *soledad escolar*, *soledad emocional*, *soledad familiar*, *acompañamiento*, *convivencia tensa*, *convivencia precaria* y *convivencia alerta*. En conjunto, los códigos expresan la manera en que los estudiantes viven la tensión entre la fragilidad de sus vínculos sociales y la búsqueda de apoyo emocional en medio de un contexto de violencia. La escuela, la familia y el grupo de pares aparecen como escenarios donde se experimentan tanto el aislamiento como el cuidado compartido.

Desde la *espacialidad vivida*, el hogar, el aula y los patios escolares dejan de ser de manera estable espacios de pertenencia y seguridad, pues pueden experimentarse tanto como refugios parciales como escenarios de tensión e insuficiencia frente al miedo.

En el *cuerpo vivido*, la soledad se expresa en sensaciones de vacío y carga emocional contenida, mientras que el acompañamiento de amigos, docentes o compañeros produce alivio corporal y emocional al mitigar la tensión. En la *temporalidad vivida*, los vínculos se perciben como frágiles e inestables, ya que alternan momentos de convivencia significativa con interrupciones provocadas por la violencia y la incertidumbre del

contexto. Finalmente, la *relacionalidad vivida* revela que la ausencia de apoyo incrementa la vulnerabilidad, mientras que la solidaridad, el cuidado mutuo y el acompañamiento generan una sensación de resguardo colectivo, aunque atravesada por desconfianza y retraimiento.

Uno de los testimonios que ilustra esta interpretación es la siguiente: “...Me sentía muy sola ya que no convivía con nadie fuera de mi casa y estaba muy triste.” (Caso 206, 2025/09/04, 11:02:14 p.m.). Otro de los estudiantes agregó: “Un poco tensa por algún atentado de violencia ocurra afuera del plantel escolar pero el saber que hay personas en la escuela cuidando de nosotros me hace sentir bien.” (Caso 68, 2025/09/04, 12:59:15 p.m.).

Así, el sostén socioafectivo aparece como un factor crucial para comprender cómo los jóvenes enfrentan la adversidad, mostrando tanto la fragilidad de sus relaciones como su capacidad para generar refugios interpersonales en medio de la violencia.

Tema 7. Horizonte temporal e incertidumbre

Este tema comprende los códigos *incertidumbre del futuro*, *continuidad resiliente* y *esperanza*, a partir de los cuales se reconstruye la manera en que los estudiantes viven el tiempo en un contexto de violencia persistente. La experiencia aparece tensionada por dos movimientos simultáneos. Por un lado, se tiene la proyección de un futuro incierto y amenazante y por otro, la búsqueda de sostener una continuidad cotidiana, aunque frágil, y la apertura de expectativas de mejora que se condensan en la idea de esperanza.

Desde la *espacialidad vivida*, los escenarios cotidianos no solo se experimentan como lugares de riesgo presente, sino también como espacios que proyectan incertidumbre sobre el porvenir, mientras que el aula adquiere un sentido de resistencia al simbolizar la posibilidad de continuar estudiando.

En el *cuerpo vivido*, la incertidumbre se expresa en tensiones prolongadas, ansiedad anticipatoria y desmotivación, aunque también en actos cotidianos de resistencia encarnada, como asistir a clases y sostener el estudio pese a la adversidad. En la *temporalidad vivida*, el futuro aparece como incierto o amenazado, al tiempo que el presente escolar se vive como un esfuerzo frágil por preservar la continuidad, dentro del cual la esperanza emerge como una forma de resistencia frente a la interrupción provocada por la violencia. Finalmente, la *relacionalidad vivida* muestra que las expectativas de futuro se construyen en vínculo con la familia, los amigos y los docentes, de modo que la esperanza no solo se experimenta de manera individual, sino también como un horizonte compartido.

Un testimonio que permite apreciar estas tensiones es el siguiente: “El miedo interrumpe, pero la esperanza nos impulsa a seguir adelante.” (Caso 564, 2025/09/09, 7:50:12 p.m.). Por último, se tiene la aportación de otro joven: “Mi aprendizaje ha sido un reto que me ha hecho más fuerte y me ha enseñado a valorar el conocimiento para construir un futuro mejor.” (Caso 420, 2025/09/08, 9:15:19 a.m.).

De ahí que, este tema muestra cómo la vivencia del tiempo entre los estudiantes se encuentra marcada por la tensión entre la incertidumbre y la esperanza.

Si bien la investigación cualitativa no reporta estadística, la nube de palabras presentada como Figura 2 permite representar la diversidad de experiencias vividas por los 565 estudiantes de bachillerato en tiempos de violencia en Sinaloa:



Figura 2.

Nube de palabras asociadas a las experiencias de los estudiantes
elaborado con paquetería de RStudio.

De este modo, los temas e interpretaciones permiten contestar a la pregunta de investigación: ¿cómo es la experiencia educativa de los estudiantes en planteles de bachillerato en tiempos de violencia en Sinaloa?

La experiencia educativa de los estudiantes de bachillerato en tiempos de violencia en Sinaloa se configura como una vivencia marcada por la inseguridad cotidiana y, al mismo tiempo, por esfuerzos persistentes de continuidad. La movilidad y los trayectos se experimentan como espacios de riesgo que activan alerta corporal y emocional, mientras que el aula y la escuela funcionan como refugios frágiles que ofrecen protección relativa, aunque vulnerables a la irrupción de la violencia. En este contexto, el aprendizaje se vuelve fragmentado e inestable, atravesado por ausencias, interrupciones y una normalidad precaria. El temor se instala como disposición persistente y se intensifica mediante disparadores sonoros y mediáticos que reactivan memorias de peligro. Frente a ello, el sostén socioafectivo entre pares, docentes y familia amortigua el miedo y fortalece la pertenencia. Finalmente, la experiencia se articula en un horizonte de incertidumbre, donde el futuro se percibe amenazado, pero la esperanza y la resiliencia emergen como formas de resistencia cotidiana para continuar estudiando y proyectar un porvenir posible.

Discusión

Aportes del estudio frente a la literatura existente

Los hallazgos muestran que la experiencia educativa de los estudiantes de bachillerato en Sinaloa se configura en una tensión constante entre la continuidad escolar y la violencia cotidiana, en consonancia con estudios que han documentado que la violencia asociada al narcotráfico no solo altera las dinámicas institucionales, sino también los modos en que los jóvenes habitan la escuela, el entorno y su propia subjetividad (Almonacid-Buitrago & Burgos-Dávila, 2023). En primer lugar, la movilidad bajo riesgo y la vivencia de la escuela como refugio frágil evidencian una ambivalencia estructural, ya que la escuela funciona como resguardo relativo, pero sigue siendo permeable a la irrupción de la violencia, tal como señalan Colin-

Huizar (2021) y Reyes-Angona et al. (2018). En segundo lugar, la fragmentación del ritmo y de la continuidad del aprendizaje confirma que la violencia no solo afecta la asistencia, sino también la experiencia misma de aprender y el tiempo escolar como experiencia vivida, lo que coincide con Ayón-Zúñiga (2025) al destacar la importancia de la flexibilidad pedagógica, la cercanía docente y la adaptación institucional.

En tercer lugar, el temor, la ansiedad y los disparadores sonoros y mediáticos muestran que la violencia se inscribe de manera corporal y afectiva en la experiencia estudiantil, en sintonía con Burgos-Dávila y Moreno-Candil (2024), por lo que su impacto educativo debe comprenderse también desde la dimensión psicosocial y socioemocional (Chávez-González, 2023). En cuarto lugar, las relaciones y el sostén socioafectivo emergen como mediaciones decisivas frente a la adversidad, lo que coincide con Barboza-Montes (2025) al reconocer a la escuela como espacio de resistencia simbólica y afectiva. Finalmente, la tensión entre incertidumbre y esperanza revela que la violencia también desestabiliza la relación de los jóvenes con el futuro, aunque persisten narrativas de continuidad resiliente, como advierte Nava-Preciado (2022) al referirse a proyectos de vida juveniles contruidos entre riesgo y aspiración educativa. En conjunto, estos hallazgos confirman que la violencia en Sinaloa no solo incide en la asistencia o en el desarrollo de las clases, sino que penetra en los trayectos, los cuerpos, las emociones, los vínculos y las expectativas de futuro.

Así, y a diferencia de trabajos centrados principalmente en el rezago académico o en las repercusiones operativas de la inseguridad escolar (Colin-Huizar, 2021), este estudio muestra que comprender la experiencia estudiantil en contextos violentos exige una aproximación integral, en la que la escuela también sea entendida como territorio de cuidado, construcción de sentido y resistencia cotidiana (Valdez-Bátiz et al., 2023; Vélez de la Calle & Ortega Correal, 2024).

Limitaciones y consideraciones

Por otro lado, el estudio debe interpretarse considerando algunas limitaciones. Aunque la muestra fue amplia para un diseño cualitativo, los datos proceden únicamente de dos planteles de bachillerato, por lo que los hallazgos no pretenden generalizarse. Además, la información se recolectó mediante una encuesta en línea de preguntas abiertas, técnica que permitió reunir numerosos testimonios, pero sin alcanzar mayor comprensión del fenómeno mediante entrevistas a profundidad. Asimismo, el estudio se centró en la voz estudiantil, dejando fuera las perspectivas de docentes, directivos y familias.

En el plano metodológico, el uso de la inteligencia artificial como apoyo al análisis mostró tanto posibilidades como límites. Durante la revisión del corpus, se detectó que algunas propuestas iniciales de la IA incluían códigos espurios o denominaciones poco fieles al sentido de las respuestas, por lo que fue necesario solicitar ajustes, renombrar códigos y categorías, y redefinir descripciones a partir de los verbatim de los participantes. Esto reafirma que la IA puede apoyar la organización preliminar de grandes volúmenes de datos, pero no reemplaza el juicio crítico ni la validación interpretativa de los investigadores (Muñetón-Santa, 2025).

Repercusiones educativas y líneas futuras de investigación

Por otra parte, los hallazgos conllevan a plantear algunas implicaciones educativas. La afectación escolar en contextos de violencia no se limita al ausentismo o al rezago académico, sino que involucra dimensiones socioemocionales, corporales y relacionales. En consecuencia, las instituciones educativas necesitan fortalecer protocolos preventivos, mecanismos claros de comunicación con estudiantes y familias, estrategias de acompañamiento socioemocional y esquemas de flexibilidad pedagógica. De este modo, la escuela puede consolidarse como un espacio significativo de cuidado y contención.

Futuros trabajos de indagación en esta línea de investigación podrían profundizar cualitativamente con diversas técnicas como el análisis documental, grupos focales y entrevistas. Asimismo, se pueden desarrollar estudios de mayor alcance para postular teorías substantivas o formales por medio de diseños como la Teoría

Fundamentada. De igual modo, sería valioso desarrollar modelos teóricos y de medida a partir de los datos empíricos y la literatura para realizar recolección de datos cuantitativos.

Conclusiones

El presente estudio permitió describir la experiencia educativa de estudiantes de bachillerato en Sinaloa en un periodo marcado por la narcoviolencia, mostrando la manera en que la violencia atraviesa de manera directa e indirecta la vida escolar. Los hallazgos evidencian tensiones centrales vinculadas con la fragilidad de la seguridad en los trayectos y en la escuela, la discontinuidad del aprendizaje y la presencia persistente de afectos como miedo, ansiedad e incertidumbre.

A pesar de estas condiciones adversas, el estudio identificó recursos de resiliencia que permiten sostener, aunque de manera frágil, la continuidad educativa. El acompañamiento entre pares, el apoyo docente y el valor atribuido a la educación como posibilidad de futuro se constituyen en anclajes fundamentales para resistir los efectos de la violencia. En este sentido, la escuela aparece no solo como un espacio permeado por la inseguridad, sino también como un territorio de resistencia simbólica y socioafectiva.

En conjunto, la investigación demuestra que la violencia en Sinaloa no solo interrumpe la vida escolar, sino que reconfigura profundamente la manera en que los estudiantes habitan la escuela, experimentan su cuerpo, construyen vínculos y proyectan su futuro. Frente a ello, la resiliencia y la esperanza emergen como formas de resistencia cotidiana; sin embargo, para que esta resistencia no recaiga únicamente en los propios estudiantes y sus comunidades inmediatas, se requiere una acción institucional y estatal decidida que reconozca a la escuela como un espacio de cuidado, formación y construcción de paz.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. K. (2024). The Pillars of Trustworthiness in Qualitative Research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4965351>
- Almonacid-Buitrago, J., & Burgos-Dávila, C. (2023). Narcotráfico e historia vivida desde la escuela. Pedagogías de la memoria en Culiacancito, Sinaloa. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(2), 291-316. <https://doi.org/10.15446/rsc.v46n2.96225>
- Armienta, A. (2024). The Impact of Drug-Related Violence on Mexican Youth. *Journal of Student Research*, 13(3). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v13i3.7502>
- Ávila-Ramírez, C. (2022). La permanencia escolar en educación media superior ante la contingencia sanitaria. Una mirada desde la Paz Integral. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15), 90-99. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0230>
- Ayón-Zúñiga, J. (2025). Adaptaciones de la práctica docente en contextos contemporáneos de desplazamiento forzado y violencia en Sinaloa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(106), 825-845. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1728>
- Barboza-Montes, W. J. (2025). Proyecto de vida y rendimiento escolar en estudiantes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 2278-2288. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1050>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2020). The online survey as a *qualitative* research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Burgos, L. M., Suárez, L. M., & Benzadón, M. (2023). Inteligencia artificial ChatGPT y su utilidad en la investigación: El futuro ya está aquí. *Medicina* (Buenos Aires), 83, 499-501. <https://www.medicinabuenosaires.com/indices-de-2020/volumen-83-ano-2023-n3/>
- Burgos-Dávila, C. J., & Moreno-Candil, D. (2024). Estudio psicosocial del narcotráfico y la violencia. Reflexiones metodológicas desde la investigación sensible. *Revista SOMEPSO*, 9(2), 147-171. <https://revistasomepso.org/index.php/revistasomepso/article/view/205>
- Burgos-Dávila, C. J., Moreno-Candil, D., & Almonacid-Buitrago, J. (2023). Sentidos y experiencias juveniles sobre violencia y narcotráfico en Sinaloa. Estudio de caso del culiacanazo. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 23(1), e3233. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3233>
- Castillo-López, M., Romero-Sánchez, E., & Mínguez-Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Castro-Ahumada, H. (2023). Una mirada a la caricatura editorial del culiacanazo, resultado de una estrategia fallida contra el crimen organizado. Culiacán, Sinaloa, octubre de 2019. En F. Brito-Rodríguez, Perea-Romo, D. M., & Vidales-Quintero, M. L. (Coords.), *Violencia, Criminalidad y Delito en Sinaloa: del siglo XX al Pasado Reciente* (pp. 311-334). Tirant lo Blanch. <https://repositorio-seguridad.conacyt.mx/jspui/bitstream/1000/99/1/Violencia%2C%20Criminalidad%20y%20Delito%20en%20Sinaloa.pdf>
- Chandrasekar, A., Clark, S. E., Martin, S., Vanderslott, S., Flores, E. C., Aceituno, D., Barnett, P., Vindrola-Padros C, & Vera San Juan N. (2024). Making the most of big qualitative datasets: a living systematic review of analysis methods. *Frontiers in big data*, 7, 1455399. <https://doi.org/10.3389/fdata.2024.1455399>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative*. Sage Publications.

- Chávez-González, M. L. (2023). La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 18(18), 262-288. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0273>
- Chitwattanakorn, T., Chavasirikultol, N., Kerdngern, N., & Joungtrakul, J. (2024). Investigator Triangulation: A Strategy for Enhancing Trustworthiness in Qualitative Research. *Research Community and Social Development Journal*, 18(3), 521–532. <https://doi.org/10.14456/nrru-rdi.2024.30>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Colin-Huizar, A. (2021). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. *Diálogos sobre Educación: Temas Actuales en Investigación Educativa*, 13(24). <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1061>
- Crawford, J., Cowling, M., Ashton-Hay, S., Kelder, J., Middleton, R., & Wilson, G. S. (2023). Artificial Intelligence and Authorship Editor Policy: ChatGPT, Bard Bing AI, and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(5). <https://doi.org/10.53761/1.20.5.01>
- Félix, L. F., Barajas-Flores, J., & Miguel-Domínguez, M. (2025). Impacto de la inseguridad de Sinaloa en estudiantes de Trabajo Social Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México, durante el periodo septiembre-diciembre 2024. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4), 3846-3865. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4551>
- Fuster-Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gastélum-Escalante, J., León-Santiesteban, M., & Gastélum-Escalante, C. (2025). Miedo, ansiedad y estrés: efectos de la violencia en los estudiantes universitarios. La narcopandemia en cifras. *Revista Multidisciplinaria de Ciencia Básica, Humanidades, Arte y Educación*, 3(13), 48-61. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16416543>
- Instituto para la Economía y la Paz. (2024). *Índice de Paz México 2024: identificación y medición de los factores que impulsan la paz*. <https://static1.squarespace.com/static/5eaa390ddf0dcb548e9dd5da/t/6642ff43b5cc3f2cc286e87b/1715666787084/MPI-ESP-2024-web-130524.pdf>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *The European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Muñeton Santa, G. (2025). Navegando la investigación social en la era digital: una guía práctica para el análisis cualitativo y cuantitativo con apoyo de Inteligencia Artificial (IA). *Documentos de Trabajo-INER*, 1(1). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iner/article/view/360984>
- Murueta-Reyes, M. E. (2021). Salud psicológica, educación y paz social en México. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(11), 54-67. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0197>
- Nava-Preciado, J. M. (2022). Proyecto de vida en adolescentes: Un ejercicio viable para iniciar la reflexión filosófica. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 9(17), 95-117. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/166>
- Reyes-Angona, S., Guido Paredes, S., & Fernández-Cárdenas, J. M. (2018). Violencia escolar en Michoacán y Nuevo León, Un Diagnóstico Situado para Promover Escuelas Seguras en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2). <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1548>
- Reyes-Sosa, H., Larrañaga-Egilegor, M., & Valencia-Garate, J. F. (2017). La Representación Social del Narcotraficante en Jóvenes Sinaloenses. *Región y sociedad*, 29(69). <https://doi.org/10.22198/rys.2017.69.a269>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (1ra edición). Editorial Ariel, S.A.

- Thomas, S. L., Pitt, H., McCarthy, S., Arnot, G., & Hennessy, M. (2024). Methodological and practical guidance for designing and conducting online qualitative surveys in public health. *Health promotion international*, 39(3), daae061. <https://doi.org/10.1093/heapro/daae061>
- Valdez-Bátiz, J. E., Esparza-Bernal, V. H., & Burgos-Dávila, C. J. (2023). Narrativas juveniles sobre el narcotráfico en Sinaloa: Ingreso, riesgos y planes a futuro. *Frontera Norte*, 35. <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2306>
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Educación.
- Vélez de la Calle, C. del P., & Ortega Correal, J. D. (2024). La Escuela Como Territorio de Pensamiento; un Espacio Reflexivo, Crítico, Académico y Liberador. *Voces de la Educación*, 108-125. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/770>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660007>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Perla Jaxive Coria López, Kristian Armando Pineda Castillo
**Experiencia de estudiantes de bachillerato en tiempos de
violencia en Sinaloa**
**High school students' experience in times of violence in
Sinaloa**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0423>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Estrategias de enseñanza-aprendizaje para mejorar la competencia oral en el idioma inglés en estudiantes de educación media superior

Teaching and learning strategies to improve high school students oral proficiency in English

Alma Rosa Sandoval Gálvez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

teacheralmasandoval@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-9815-3095>

Elvira Martínez Salomón

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

martinezsalomonelvira@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6759-8607>

Recepción: 19 Diciembre 2025

Aprobación: 01 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo científico surge de la imperante necesidad de que los alumnos de preparatoria alcancen un nivel adecuado de competencia oral en inglés, habilidad esencial para la obtención del título profesional y su futura inserción laboral. El objetivo central es analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo de dicha competencia en estudiantes del Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 68, en Los Mochis, Sinaloa, México. La metodología fue del tipo cualitativa y, desde una perspectiva mini-etnográfica, se observan y analizan las prácticas docentes y las interacciones comunicativas de los estudiantes en contextos reales de aula. Se fundamenta teóricamente en enfoques comunicativos y constructivistas, así como en estudios recientes sobre enseñanza del inglés. Los resultados evidencian que las estrategias basadas en tareas comunicativas, aprendizaje colaborativo y retroalimentación formativa fortalece la confianza y competencia oral de los estudiantes. Finalmente, se concluye que la enseñanza de la competencia oral en el idioma inglés requiere un equilibrio entre la instrucción gramatical, la exposición significativa al idioma y el acompañamiento emocional.

Palabras clave: Competencia Oral, Inglés, Preparatoria, Estrategias.

Abstract

This scientific article arises from the pressing need to ensure that high school students achieve an adequate level of English oral proficiency, essential skill for obtaining a professional degree and future employment. The main objective is to analyze the teaching and learning strategies that promote the development of this competence in students at the Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 68, located in the city of Los Mochis, in the state of Sinaloa, Mexico. The methodology was qualitative

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

and, from a mini-ethnographic perspective, the teaching practices and communicative interactions of the students in real classroom contexts were observed and analyzed. It is theoretically based on communicative and constructivist approaches, as well as recent studies on English language teaching. The results show that strategies based on communicative tasks, collaborative learning, and formative feedback strengthen students' confidence and oral competence. Finally, it is concluded that teaching oral proficiency in English requires a balance between grammatical instruction, meaningful exposure to the language, and emotional support.

Keywords: English, High School, Speaking, Strategies.

Introducción

El inglés se ha consolidado como la lengua global de la comunicación, la ciencia y la tecnología. El dominio del idioma inglés como segunda lengua facilita el acceso a información técnica, redes internacionales y oportunidades laborales que trascienden fronteras nacionales. (Smith, 2025, p. 5040).

En el contexto mexicano, su enseñanza en la educación media superior cobra especial relevancia, ya que constituye una de las competencias esenciales que los estudiantes deben adquirir antes de ingresar a la educación superior o al campo laboral. (García-Ponce, 2020) menciona que, los requisitos de dominio del inglés han cambiado. Actualmente, tener una sólida formación académica y un alto dominio del inglés son clave para encontrar trabajo en el competitivo mercado laboral mexicano. Ahora se les exige a los recién graduados y a los profesionales que presenten evidencia de, al menos, un nivel de competencia B2 o C1 (según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [MCER]) para ser considerados para empleos.

Las universidades preparan a futuros profesionales en el aprendizaje del idioma inglés, para los estudiantes egresados es un requisito, terminar con un nivel de competencia en el idioma adecuado, para que puedan insertarse en el campo laboral (García et al., 2020)

La habilidad del dominio de la competencia oral en el idioma inglés se considera a menudo una de las habilidades más difíciles de desarrollar en una segunda lengua. (Burns, 2019). Sin embargo, los métodos tradicionales, a menudo carecen de oportunidades para el desarrollo de habilidades comunicativas, así como los enfoques de gramática-traducción y audio lingual, ofrecen entornos de aprendizaje estructurados con un enfoque en la gramática y el vocabulario. (Nazarova, 2024)

Esta destreza suele ser la menos desarrollada por el escaso acceso de oportunidades reales y por la misma inseguridad que muestran los estudiantes al momento de intentar desarrollarla y cometer algún error. Los estudiantes tienen enormes barreras para llegar a poder expresar el inglés de forma oral incluso después de varios semestres de enseñanza. Esta situación motiva la necesidad de analizar qué estrategias pedagógicas pueden contribuir a fortalecer la competencia comunicativa, especialmente la competencia oral en el idioma inglés, desde un enfoque activo y contextualizado.

El objetivo del presente estudio es identificar y analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más efectivas para mejorar la habilidad oral en inglés, entre estudiantes de nivel medio superior, a partir de una investigación cualitativa basada en la mini etnografía educativa.

La importancia del tema radica en tres dimensiones principales: La *Académica*, el dominio del inglés académico es esencial para el éxito en la educación superior, especialmente para los hablantes no nativos de inglés. (Ismajli, 2024). La *Pedagógica*, por la necesidad de diseñar estrategias didácticas centradas en el estudiante y la *Sociocultural*, por la función del idioma como medio de integración global.

Wijayanti & Miqawati, (2025) coincide en que la enseñanza de la competencia oral en el idioma inglés debe basarse en principios comunicativos que prioricen la interacción y la negociación de significados, más allá de la simple repetición o memorización. En este marco, se reconoce que la adquisición efectiva del idioma ocurre cuando los estudiantes participan en tareas comunicativas significativas, donde el error es parte del proceso de aprendizaje y no motivo de penalización.

La estructura del artículo se organiza de la siguiente manera: marco teórico, en el que se desarrollan las principales corrientes metodológicas y la relevancia de la competencia oral en el idioma inglés; el marco metodológico, en el que se describe la mini etnografía utilizada; los resultados, categorizados según los temas teóricos; y finalizando por la conclusión, donde se sintetizan los hallazgos y se plantean recomendaciones pedagógicas.

Marco teórico

Los paradigmas cambiantes en la enseñanza del inglés

El campo de la Enseñanza del Inglés por sus siglas en inglés *English Language Teaching* (ELT) ha experimentado una evolución, desplazándose desde el objetivo de lograr una habilidad comparable a la de los hablantes nativos, hacia una visión más práctica que prioriza la competencia comunicativa en inglés como una lengua franca. (Lin, 2025). En este sentido, la competencia oral en el idioma inglés ha tomado una posición central, ya que la competencia oral representa el uso funcional del idioma y la capacidad de interactuar eficazmente en situaciones reales.

El desarrollo de la competencia oral no depende exclusivamente del conocimiento gramatical, sino de la habilidad para construir mensajes coherentes, adecuados al contexto y culturalmente pertinentes. Según (Lopez et al., 2021), en el ámbito de la educación media superior la producción oral auténtica les proporciona a los estudiantes la oportunidad de utilizar el idioma a su propio ritmo. Además, les permite darse cuenta de su desempeño de manera constante, tomar acciones para mejorar su discurso al hablar.

Con base en esta perspectiva, el marco teórico se estructura en cinco ejes temáticos: (1) El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés. (2) Estrategias didácticas para la mejora de la competencia oral en el idioma inglés. (3) El rol del docente como mediador y facilitador. (4) Factores afectivos: motivación y ansiedad. (5) La importancia de la competencia oral en el idioma inglés como requisito académico y profesional.

El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés

La Enseñanza Comunicativa de Lenguas (*Communicative Language Teaching*, CLT) es un enfoque de la enseñanza de idiomas que tiene como prioridad la comunicación como eje central del aprendizaje. Desde su aparición en la década de 1970, ha despertado gran interés entre lingüistas y educadores de idiomas. (Liu, 2014) El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de Lenguas (CLT) es el que aun predomina para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, tanto en contextos donde el inglés es la segunda lengua (*English as a Second Language*, ESL) como donde es una lengua extranjera (EFL). (Shrestha & Gupta, 2021). La Enseñanza Comunicativa de Lenguas (CLT) son recursos didácticos que permiten el uso un lenguaje auténtico, el que usamos día a día.

En lugar de enfocarse solo en enseñar reglas gramaticales, se centran en que los estudiantes realicen actividades en el aula que simulan la comunicación real, promoviendo así que practiquen el idioma de forma práctica. (Nasimova, 2022). Este uso permite que los estudiantes se del uso al dominio del idioma colocándolo en contextos que simulan la realidad y encuentren el aprendizaje significativo en ello.

En la educación media superior, el CLT es un método muy efectivo para lograr que los estudiantes sean más activos y mejoren significativamente sus habilidades de comunicación. (Ariani & Karim, 2024). Es esencial que los estudiantes adquieran fluidez y confianza al hablar cuando están en el proceso de la adquisición de un segundo idioma. Esto es especialmente cierto para los jóvenes, quienes aprenden mejor a comunicarse con métodos que son atractivos y los invitan a interactuar, desarrollando sus habilidades de comunicación. (Nst et al., 2025) Una de las claves de este método es también requiere alentar a los estudiantes a añadir sus experiencias personales a su entorno de aprendizaje del idioma y a centrarse en experiencias de aprendizaje distintas al aprendizaje del idioma. (Ariani & Karim, 2024).

Un estudio realizado por (Yao, 2025) en estudiantes de nivel medio superior en China, se concluyó que, si se aplica el aprendizaje cooperativo de manera efectiva en las clases de inglés oral, se ayudará a la resolución de problemas para los alumnos que se enfrentan con baja disposición comunicativa, las actividades de aprendizaje rígidas y los métodos de evaluación únicos, además se impulsará la habilidad de aplicación del lenguaje para usar el idioma en situaciones reales, en general, se mejorará la comprensión y la comunicación en situaciones reales.

Asimismo, investigaciones recientes en México (González Reséndez, 2024) evidencian que factores como la motivación, cómo se sienten emocionalmente y la interacción con sus compañeros pueden ser un obstáculo o, por el contrario, un gran impulso para que los estudiantes hablen. Cuando somos capaces de reconocer e integrar los intereses personales de los estudiantes en el aula de Enseñanza Comunicativa de Lenguas (CLT), esta pasa a convertirse en un lugar óptimo para que los alumnos lleguen a progresar y disfrutar de su proceso de aprendizaje.

Por tanto, el enfoque comunicativo se consolida como la base de la cual se nutre la enseñanza de la competencia oral en el idioma inglés, puesto que permite que el alumno llegue a aprender el idioma inglés mediante la práctica social y activa.

Estrategias didácticas para la mejora de la competencia oral en el idioma inglés

El aprendizaje efectivo de la competencia oral en el idioma inglés requiere de estrategias que integren componentes lingüísticos, cognitivos y emocionales. Diversos estudios han identificado las estrategias activas, cooperativas y basadas en tareas como las más efectivas. Entre las estrategias más se han utilizado se destacan las siguientes:

Role plays o simulaciones: La naturaleza interactiva y práctica del juego de roles hace que el aprendizaje sea más agradable y menos intimidante, permitiendo sumergirse en escenarios de comunicación de la vida real. (Nugraheni & Pramana, 2025)

Task-Based Learning (TBL): TBL requiere que los estudiantes utilicen el idioma meta con un objetivo específico en mente (Кырбанова, 2023). El método TBLT puede, de hecho, ayudar a los estudiantes a mejorar la fluidez, la precisión, la complejidad y la pronunciación. La razón de esto probablemente es que este enfoque se ocupa del uso del lenguaje en situaciones de la vida real, algo que puede ayudar a la progresión de una forma más eficaz de los aprendizajes comunicativos de los estudiantes. (A. A. Mohamedamin & K. Seyyedi, 2025, p.82)

Aprendizaje colaborativo: Las actividades en grupos pequeños que fomentan la participación activa y el aprendizaje colaborativo son eficaces para reducir el miedo a la evaluación negativa y la ansiedad comunicativa mejora la fluidez y reduce la ansiedad al hablar. (Cho, 2025)

En el contexto de la educación media superior en México, se destaca que las estrategias más efectivas son aquellas que combinan actividades comunicativas auténticas con la reflexión metacognitiva sobre el proceso de aprendizaje. Esto se alinea con la visión constructivista de Vygotsky (1978), quien afirma que “a través de los demás nos convertimos en nosotros mismos”, frase que plantea que el conocimiento surge de la interacción social y del andamiaje proporcionado por el docente.

De esta forma, las estrategias didácticas deben concebirse como instrumentos dinámicos que promuevan la participación, el intercambio y la construcción colectiva del conocimiento lingüístico.

El rol del docente como mediador y facilitador

En la enseñanza de la competencia oral en el idioma inglés, el rol del docente pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a convertirse en facilitador del aprendizaje y mediador del discurso. El docente del siglo XXI debe de ser capaz diseñar experiencias comunicativas en las que el alumnado asuma un papel activo, por el simple hecho de que el docente guía, modela y retroalimenta al alumno.

El profesor-generator de entornos de aprendizaje encuentra su razón de ser en la necesidad de conseguir un cambio de actitud por parte del aprendiente hacia sus propios procesos de desarrollo de la lengua. (Bocanegra Valle, A., 1997). El docente tiene un rol fundamental en la gestión emocional dentro del aula, ya que tiene la facultad de poder crear espacios llenos de confianza que favorezcan la producción oral.

Desde su experiencia docente, que el éxito de la competencia oral en el idioma inglés depende en gran medida de la relación pedagógica que se establece entre profesor y su alumno. El docente debe reconocer las diferencias en lo individual y, adaptar las actividades que implemente a los diversos estilos de aprendizaje y niveles de competencia con los que cuenta cada alumno.

Los profesores deben asegurarse de que los estudiantes puedan realizar las diferentes actividades, ellos tienen la responsabilidad de alentar a los estudiantes a convertirse en estudiantes autónomos y las nuevas tecnologías abren un mundo de posibilidades para aprender de manera independiente. (Lopez et al., 2021)

El profesor comunicativo cumple varias funciones: facilitador, consejero, participante y observador. Esta flexibilidad permite adaptar la instrucción a las necesidades del grupo, lo cual resulta especialmente relevante en la educación media superior, donde las motivaciones y expectativas lingüísticas son diversas.

Factores afectivos: motivación y ansiedad

Los factores afectivos constituyen un eje determinante en el desarrollo de la competencia oral. Una de las principales barreras de fluidez es la ansiedad que se tiene al hablar. Esa ansiedad puede venir del miedo cometer un error, la corrección en exceso o el comparar con compañeros más hábiles. (Vaca, A. G. G., 2025). Menciona que los factores psicológicos, sobre todo la ansiedad y el miedo a ser juzgados negativamente, son los obstáculos más importantes para el desarrollo de la competencia oral.

Por el contrario, la motivación intrínseca hace que el estudiante quiera participar de forma activa en la comunicación, incluso si existen errores o dificultades. En este sentido, el rol del docente es importante para propiciar un clima emocional positivo y seguro. (Hamid et al., 2026) señala que el refuerzo verbal, expresado mediante elogios, afirmaciones, comentarios positivos y personalización, mejora significativamente la motivación, la confianza y la participación de los estudiantes.

Los docentes tienen a su mando la facultad de utilizar un lenguaje motivador para lograr, por medio del mismo, el ambiente de aprendizaje propicio para los estudiantes. El uso constante y contextualizado de un lenguaje alentador por parte de los docentes redujo la ansiedad, promovió la participación activa y fomentó un interés duradero en el aprendizaje del inglés. (Hamid et al., 2026)

Por tanto, cualquier estrategia para mejorar la competencia oral en el idioma inglés debe considerar de forma simultánea los factores cognitivos y emocionales, pues interactúan en el proceso comunicativo.

La importancia de la competencia oral en el idioma inglés como requisito académico y profesional

En la actualidad, el dominio del inglés no solo es una competencia comunicativa sino también un requisito académico y profesional. En México, para poder obtener el título profesional, las universidades requieren que los alumnos acrediten un nivel B1 o B2 del (Marco Común Europeo de Referencia, 2002) (MCER). Este requisito pone en evidencia la necesidad de que los estudiantes de nivel medio superior desarrollen desde etapas tempranas las habilidades orales que les permitan comunicarse de manera efectiva.

En el ámbito de la educación superior o para acceder a un mercado laboral competitivo, hablar inglés es fundamental, y la importancia del idioma es innegable. Por lo tanto, si un candidato puede desenvolverse con soltura en inglés, tendrá más posibilidades de conseguir el trabajo de sus sueños. (Vadivel & Ganesan, 2020)

Los egresados que poseen mayor dominio oral del idioma inglés tienen más posibilidades de obtener un empleo y una beca para estudiar en el extranjero. Los empleadores valoran la habilidad de la competencia oral en el idioma inglés, especialmente en sectores como el turismo, el comercio o la tecnología, donde la comunicación en inglés es indispensable.

La competencia oral en el idioma inglés es la clave de la competencia comunicativa ya que refleja la integración de la comprensión auditiva, la gramática, el vocabulario y la pragmática. Para desarrollarla es necesaria una práctica incesante, una exposición permanente al idioma y retroalimentación constante.

De esta manera, reforzar la competencia oral en el idioma inglés en la educación media superior no sólo contribuye al éxito académico, sino que prepara a los jóvenes para su participación activa en un mundo globalizado y digitalmente interconectado.

Marco metodológico

Enfoque de la investigación

La presente investigación se orienta hacia un enfoque cualitativo, ya que busca comprender las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en el idioma inglés, dentro de un contexto educativo real. Los estudios cualitativos se caracterizan por explorar fenómenos en profundidad, considerando la perspectiva de los participantes y la interpretación contextual de los datos.

El propósito no es generalizar los resultados, sino entender las dinámicas sociales y pedagógicas que influyen en el desarrollo de la habilidad oral. Por ello, se optó por una metodología etnográfica, más específicamente una mini etnografía, que permite llevar a cabo un análisis intenso y centrado en un entorno educativo particular.

Mini etnografía: fundamento teórico y aplicación

La mini etnografía es una modalidad abreviada del enfoque etnográfico tradicional, caracterizada por centrarse en un grupo reducido y un periodo de observación más corto, sin renunciar a la profundidad analítica (Fusch, Fusch & Ness, 2017). Este tipo de estudio permite comprender las prácticas culturales y comunicativas en contextos educativos de manera accesible y contextualizada.

En el ámbito educativo, la mini etnografía es especialmente útil porque permite el análisis de comportamientos, rutinas y significados que emergen de la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes. Su propósito es captar la esencia del fenómeno estudiado sin la extensión temporal que requiere una etnografía completa.

La mini etnografía representa una opción más viable a tomar como elección aplicable en el trabajo investigativo (Guerra García, et. al, 2025) señala que puntualizar en el estudio de caso minietnográfico debido a que permite enfocarse a pocos aspectos, rompiendo así la intensión totalizadora, y a considerar las limitaciones de tiempo y de recursos que la mayoría de los investigadores presentan.

La mini etnografía se destaca su valor en el estudio de las prácticas de aula, ya que permite triangular observaciones, entrevistas y reflexiones del investigador. Esta modalidad combina rigor metodológico con flexibilidad interpretativa, lo que permite al investigador-docente participar como observador reflexivo dentro del mismo entorno donde enseña.

En el campo de la enseñanza del inglés, la mini etnografía ha sido empleada para analizar interacciones orales, dinámicas de grupo y estrategias comunicativas. (Fusch, Fusch & Ness, 2017) señala que un enfoque cualitativo suele ser una visión constructivista del mundo que consiste en la etnografía y la observación del comportamiento.

El investigador se encuentra en la búsqueda de información a partir de una visión que le permita conocer a grandes rasgos la perspectiva de los participantes, dado lo anterior se ha elegido como técnica para la obtención de información a la observación participante.

Una vez realizada la observación participante, y tomando como base lo previamente observado, se ha procedido a realizar la estructuración de las preguntas que formarán parte de las entrevistas semiestructuradas, ahí se pretende, en primer lugar, lanzar una pregunta de una forma generalizada, pero delimitando el tema y categorías de la investigación, de tal manera que al interaccionar con la respuesta a la pregunta general, se tenga

previamente unas preguntas pre elaboradas que abarquen las categorías en su totalidad y puedan dar respuesta a la narrativa que se define en el presente.

Las entrevistas no estructuradas son problemáticas para los mini etnógrafos debido a la naturaleza de su composición. (Fusch, Fusch & Ness, 2017). La entrevista semiestructurada es la opción que se considera la más viable para este tipo de trabajo investigativo.

Estos estudios coinciden en señalar que la observación participante y la entrevista semiestructurada son las técnicas más eficaces para obtener información rica y contextualizada.

La elección del diario de campo para este trabajo investigativo nace de la necesidad de capturar la realidad escolar de una manera humana y profunda. Se optó por esta herramienta porque, al ser la investigación un proceso de corta duración centrado en sistemas acotados como el aula, el diario permite documentar acontecimientos significativos que de otro modo podrían pasar inadvertidos.

Las técnicas comunes de recolección de datos en los estudios de caso minietnográficos a menudo consisten en trabajo de campo con observación directa, grupos focales, diario reflexivo y entrevistas semiestructuradas abiertas con fines de triangulación. (Guerra García, et. al, 2025). El objetivo principal de esta combinación es obtener la triangulación de diversas fuentes de evidencia, lo cual asegura que los resultados sean sólidos, confiables y que reflejen adecuadamente la complejidad del entorno educativo.

Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en el plantel educativo de educación media superior, Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios No. 68, ubicado en la ciudad de Los Mochis, del estado de Sinaloa, México. El grupo participante estuvo conformado por 52 estudiantes de tercer semestre, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 16 años, se cuenta con autorización de los padres para ser partícipes en la investigación, y una docente de la asignatura de inglés con diez años de experiencia, quien fungió como participante en la investigación.

El contexto fue seleccionado debido a que los estudiantes presentaban bajo desempeño en la habilidad oral, evidenciado en actividades comunicativas y evaluaciones internas. Además, la institución cuenta con un perfil de egreso en el cual se definen los estándares mínimos que el estudiante necesita obtener al finalizar sus estudios de educación media superior, lo que hacía pertinente el estudio del desarrollo de la competencia oral en el idioma inglés como competencia clave.

Como docente investigador se estuvo desempeñando un papel doble: como facilitadora del proceso educativo y como observadora participante, en coherencia con la perspectiva reflexiva de la etnografía educativa. Este doble rol permitió un acercamiento más profundo a las interacciones comunicativas y a la dinámica del aula.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de datos se emplearon tres técnicas principales:

Observación participante: se realizaron ocho sesiones de observación durante el semestre, registrando las estrategias utilizadas por la docente y las reacciones de los estudiantes ante actividades de competencia oral en el idioma inglés. Se tomaron notas de campo detalladas sobre la participación, las expresiones verbales y no verbales, y el uso del idioma en interacciones espontáneas.

Entrevistas semiestructuradas: se aplicaron entrevistas individuales a seis estudiantes seleccionados mediante muestreo intencional, con el objetivo de conocer sus percepciones sobre las actividades orales, su nivel de confianza y las estrategias que consideraban más efectivas. Las entrevistas se grabaron y transcribieron para su análisis posterior.

Diario reflexivo docente: se mantuvo un registro reflexivo sobre las sesiones, documentando sus percepciones, decisiones pedagógicas y aprendizajes derivados del proceso. Este instrumento complementó la observación, permitiendo una triangulación interpretativa de los datos.

Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló durante un periodo de cuatro semanas, correspondiente a un semestre escolar. Las sesiones se estructuraron en torno a tres unidades temáticas de la planeación: (1) *Rutinas diarias y aficiones (Daily routines and hobbies)* (2) *Describir experiencias (Describing experiences)* (3) *Expresar opiniones y preferencias (Expressing opinions and preferences)*

Durante cada unidad, se incorporaron estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a promover la producción oral: juegos de rol, debates, descripciones personales y presentaciones orales cortas. La docente promovió la interacción espontánea y la retroalimentación positiva, evitando interrupciones correctivas directas que interrumpieran la actividad.

Este diseño de intervención no fue estático; por el contrario, se adaptó a los ritmos de aprendizaje del grupo. La selección de las unidades temáticas buscó transitar de lo concreto y cotidiano (rutinas) hacia procesos cognitivos más complejos, como la argumentación de opiniones, permitiendo un andamiaje progresivo en la estructura discursiva de los estudiantes.

Las observaciones y entrevistas se codificaron mediante análisis temático, identificando categorías emergentes relacionadas con las estrategias efectivas, las dificultades percibidas y los factores afectivos involucrados. Este proceso de inmersión en el aula permitió capturar matices en el lenguaje no verbal y en las dinámicas de poder que a menudo subyacen en la interacción escolar, enriqueciendo la interpretación de los datos primarios.

Consideraciones éticas

La investigación se realizó bajo principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y respeto a la autonomía de los participantes, conforme al código de ética de *American Educational Research Association* (AERA, 2011), el cual menciona que la información confidencial proporcionada por participantes de la investigación, estudiantes, empleados, clientes u otros es tratada como tal por los investigadores educativos, incluso si no existe protección legal ni privilegio que les obligue a hacerlo. Los nombres de los estudiantes fueron sustituidos por pseudónimos, y los registros audiovisuales se utilizaron exclusivamente con fines académicos.

Asimismo, se garantizó que la participación fuera voluntaria y que los estudiantes pudieran retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas. El propósito fue generar un ambiente de confianza y respeto que favoreciera la naturalidad de las interacciones orales. La transparencia en el manejo de la información fue fundamental para reducir la reactividad de los sujetos observados, permitiendo que la presencia de la investigadora se integrara de forma fluida en la cotidianidad del aula tecnológica.

Análisis de datos

El análisis de la información siguió un proceso inductivo, partiendo de la codificación abierta de las notas de campo, entrevistas y reflexiones docentes. Se identificaron patrones recurrentes relacionados con las estrategias más utilizadas, las emociones asociadas a la competencia oral en el idioma inglés y las percepciones sobre la efectividad de las prácticas didácticas.

Se establecieron tres categorías principales:

(1) *Estrategias comunicativas efectivas* (2) *Factores emocionales en el aprendizaje oral* (3) *Transformaciones en la práctica docente*

Estas categorías se contrastaron con los ejes temáticos del marco teórico, permitiendo una interpretación profunda y contextualizada de los resultados. Este contraste permitió validar que los hallazgos no solo responden a una realidad local, sino que dialogan con las tendencias globales en la enseñanza del inglés, donde la prioridad se ha desplazado de la precisión gramatical hacia la efectividad comunicativa en contextos multiculturales.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la observación participante, entrevistas y diario reflexivo de la docente investigadora se organizaron en tres categorías principales que emergieron del análisis temático: (1) Estrategias comunicativas efectivas. (2) Factores emocionales que influyen en la producción oral. (3) Transformaciones en la práctica docente.

Estas categorías están directamente relacionadas con los temas desarrollados en el marco teórico, lo cual permitió identificar la coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica en la enseñanza de la competencia oral en el idioma inglés.

Para la relatoría de la recolección de datos se ha tomado en cuenta la codificación como parte del proceso en la investigación, específicamente al momento de recolectar datos, como lo señala (Vives & Sutton, 2021) quienes mencionan que la codificación y categorización son parte del proceso de análisis de los datos. Los códigos consisten en breves etiquetas que se construyen en la interacción con los datos.

Estrategias comunicativas efectivas

Los resultados evidenciaron que las estrategias didácticas con mayor impacto positivo en el desarrollo de la competencia oral en el idioma inglés fueron aquellas que implicaron participación activa, la autenticidad en la interacción y la reflexión metacognitiva.

Se observó que, al involucrar temas de interés juvenil y situaciones de resolución de problemas, los alumnos lograban una "propiedad del lenguaje" más evidente. El uso de materiales auténticos y la simulación de escenarios reales redujeron la brecha entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica, transformando el aula en un espacio de comunicación funcional.

Durante las ocho sesiones observadas, los estudiantes respondieron con mayor motivación a las actividades basadas en juegos de rol, debates y dramatizaciones. Estas estrategias permitieron contextualizar el uso del inglés en situaciones cercanas a su vida cotidiana, lo que favoreció la fluidez y la espontaneidad.

La docente registró en su diario reflexivo: *Los alumnos muestran mayor disposición a hablar cuando la actividad tiene un propósito comunicativo claro. No se enfocan tanto en la gramática, sino en hacerse entender. Las correcciones deben ser diferidas o colectivas para no inhibirlos.* ("ARSG" Diario docente)

Este hallazgo coincide con la práctica significativa y el aprendizaje colaborativo generan un ambiente propicio para la producción oral. Asimismo, las actividades que promueven la autoevaluación mediante grabaciones fortalecen la conciencia fonológica y la confianza comunicativa. A través de la escucha de sus propias producciones, los estudiantes pudieron identificar áreas de mejora de manera autónoma, lo que fomentó una cultura de aprendizaje autorregulado que trasciende la instrucción directa del docente.

De las entrevistas realizadas, el 82% de los estudiantes entrevistados coincidieron en que los debates y presentaciones orales fueron las estrategias que más les ayudaron a mejorar su fluidez. Una estudiante comentó: *Cuando discutimos temas de actualidad en inglés, siento que puedo expresarme mejor, aunque a veces cometa errores. Me escucho más segura.* (Estudiante "L", entrevista)

Esto apunta a que las estrategias enfocadas en tareas comunicativas, donde los alumnos emplean el idioma como herramienta de interacción real, promueven una competencia oral funcional, más allá del aprendizaje memorístico de estructuras. La seguridad expresada por la estudiante "L" refleja una disminución en la carga

cognitiva; al dar prioridad al contenido del mensaje sobre la forma, la producción lingüística fluye con menores bloqueos, validando el enfoque comunicativo propuesto en el currículo de educación media superior.

En contraste, las actividades puramente gramaticales o de repetición fueron percibidas como poco motivantes. Este resultado coincide con el planteamiento que afirma que el aprendizaje del idioma debe dirigirse al uso comunicativo y no a la simple corrección formal.

Factores emocionales que influyen en la producción oral

Un hallazgo central del estudio es la influencia determinante de los factores afectivos, especialmente la ansiedad, la motivación y la autoconfianza. Las observaciones mostraron que los estudiantes experimentaban ansiedad inicial durante las primeras sesiones de producción oral, particularmente al ser evaluados en grupo. Sin embargo, cuando las actividades se realizaban en un ambiente relajado y con apoyo del docente, la disposición a participar aumentaba significativamente.

Esta fluctuación en los niveles de ansiedad demuestra que el aula de lengua extranjera es un entorno emocionalmente sensible. La resistencia inicial a hablar, a menudo interpretada como falta de conocimiento, resultó ser en gran medida una estrategia de autoprotección frente al juicio de sus compañeros. Al mitigar esta presión mediante dinámicas de grupo rompehielo, se logró una apertura comunicativa notable.

La docente reflexiona:

El elogio sincero y la corrección indirecta son poderosos. Cuando los alumnos se sienten acompañados, se arriesgan más a hablar. Algunos que antes guardaban silencio ahora participan activamente. (“ARSG”, Diario docente)

Un entorno emocional seguro contribuye a reducir la ansiedad comunicativa, factor que históricamente limita la fluidez. El trabajo colaborativo actuó como un andamiaje social, donde el apoyo entre compañeros proveyó la seguridad necesaria para ensayar estructuras lingüísticas nuevas sin el temor a la sanción académica.

Los ambientes cooperativos fomentan la motivación intrínseca y la autoeficacia. En esta investigación, los estudiantes que trabajaron en parejas o grupos pequeños mostraron más disposición a hablar y cometieron menos pausas al expresarse de forma oral.

Las entrevistas también revelaron una correlación directa entre motivación y desempeño oral. Los alumnos que identificaban una meta personal asociada al idioma (por ejemplo, estudiar en el extranjero o acceder a mejores empleos) se mostraban más comprometidos con las actividades orales.

Un estudiante expresó: *Quiero estudiar ingeniería y sé que el inglés me abrirá puertas. Por eso me esfuerzo por hablar, aunque a veces me cueste trabajo.* (Estudiante “D”, entrevista)

Este testimonio resalta la importancia de la motivación instrumental en los estudiantes de bachillerato tecnológico. Al visualizar el idioma como una competencia profesional y no solo como una asignatura escolar, el compromiso con la producción oral adquiere un sentido de trascendencia personal que impulsa al alumno a superar las barreras fonéticas y gramaticales iniciales.

Estos resultados refuerzan el siguiente planteamiento: la motivación orientada a metas determinadas es un predictor clave del rendimiento comunicativo.

Por tanto, se concluye que las estrategias de enseñanza de la competencia oral en el idioma inglés deben de incorporar elementos de apoyo emocional y motivacional, no limitarse al uso de solo técnicas lingüísticas.

Transformaciones en la práctica docente

Un aspecto relevante emergente de la investigación fue la transformación reflexiva en la práctica de la docente investigadora. El proceso mini etnográfico permitió observar, cuestionar y modificar su propia forma de enseñar la competencia oral en el idioma inglés.

Inicialmente, la docente seguía una metodología más centrada en ejercicios controlados y correcciones inmediatas. No obstante, a medida que avanzó el estudio, adoptó estrategias más comunicativas, tales como retroalimentación diferida, actividades de coevaluación y aprendizaje basado en tareas.

En diario, se anotó: *He aprendido a dar espacio al error como parte natural del aprendizaje. La observación etnográfica me hizo ver que cuando corrijo demasiado pronto, los estudiantes se bloquean. Ahora priorizo la fluidez antes que la exactitud.* (“ARSG”, Diario docente)

Esta reflexión coincide con lo siguiente, quienes proponen que la enseñanza de idiomas debe equilibrar la precisión y la fluidez mediante un enfoque humanista y comunicativo.

Asimismo, la práctica etnográfica contribuyó a fortalecer la conciencia pedagógica de la docente. Al observar sus clases con mirada investigativa, pudo identificar patrones de interacción, momentos críticos y oportunidades de mejora. Este tipo de autorreflexión constituye una forma de desarrollo profesional continuo, donde la investigación se integra con la docencia cotidiana.

La mini etnografía permitió también visibilizar la voz de los estudiantes, quienes se convirtieron en agentes activos del aprendizaje. La inclusión de sus percepciones y experiencias aportó una comprensión más completa del proceso de adquisición de la competencia oral en el idioma inglés.

La sistematización de estas experiencias permitió a la docente reconocer que su rol como facilitadora es más efectivo cuando actúa como un puente emocional y no solo como una fuente de conocimiento lingüístico. Este descubrimiento redefine la identidad docente en el contexto de la educación media superior, posicionándola como una diseñadora de experiencias de aprendizaje.

Al finalizar el semestre, el 75% de los estudiantes manifestó sentirse “más seguro” al hablar en inglés, y el 63% reconoció que había incrementado su participación oral tanto dentro como fuera del aula. Estos resultados evidencian una mejora tangible en la competencia comunicativa. Este avance cualitativo es significativo, pues demuestra que la percepción de competencia del estudiante es el motor que sostiene el esfuerzo sostenido en el aprendizaje de una lengua.

Síntesis interpretativa

Los resultados obtenidos permiten afirmar que las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje más efectivas para el desarrollo de la competencia oral en el idioma inglés en estudiantes de educación media superior son aquellas cuyo eje principal está constituido desde las interacciones significativas, el acompañamiento docente empático y una reflexión metacognitiva.

De la misma manera, el método de mini etnografía permitió observar en tiempo real los cambios que los estudiantes y la práctica docente iban generando. Se constató que el aprendizaje de la competencia oral en el idioma inglés no depende solo de la mera exposición al mismo, sino del tipo y la calidad de las interacciones, el clima del aula, tanto emocional como el de la mediación pedagógica.

En esta línea, cabe señalar que cualquier éxito a la hora de la producción oral en el idioma inglés tiene que ver con el equilibrio que debe de ser alcanzado entre los tres pilares: la relevancia de la tarea comunicativa, la gestión del filtro afectivo y la reflexión del docente. Sin uno de dichos pilares, la práctica tiende a volverse mecánica logrando un resultado sin sentido, poco significativo para el estudiante. Estos hallazgos coinciden en que la competencia oral en el idioma inglés se desarrolla en contextos donde el error se asume como parte del proceso y la comunicación auténtica constituye el eje del aprendizaje.

Conclusiones

La investigación desarrollada permitió comprender, desde un enfoque etnográfico, que el fortalecimiento de la habilidad de la competencia oral en el idioma inglés en inglés dentro de la educación media superior no

depende únicamente de la enseñanza formal del idioma, sino de una red compleja de estrategias didácticas, factores afectivos y reflexión docente.

Se concluye que el aula de inglés debe dejar de ser un espacio de reproducción de reglas para convertirse en un laboratorio de interacción social donde la producción oral se convierte en el vehículo para la expresión de la identidad y el pensamiento crítico.

Los hallazgos revelan que las estrategias comunicativas, tales como los juegos de rol, los debates, las presentaciones orales y las tareas colaborativas, generan espacios de aprendizaje significativos en los que los estudiantes construyen confianza y competencia lingüística. Estas estrategias se consolidan cuando el docente adopta un rol mediador y facilitador, más encaminado al acompañamiento que a la corrección inmediata. La evidencia demuestra que, en el bachillerato tecnológico, asociar el idioma con la práctica y el mundo profesional ayuda a aumentar la motivación y la constancia de los alumnos.

En segundo lugar, se destaca el impacto de los factores emocionales. La reducción de la ansiedad y el aumento de la motivación intrínseca se mostraron como condiciones indispensables para que los estudiantes se atrevan a comunicarse en inglés. La evidencia empírica pone en manifiesto que la fluidez y la autorregulación de la producción oral se fortalecen si hay un entorno emocionalmente seguro. Por lo tanto, cualquier reforma o mejora en la práctica docente en enseñanza de lenguas debe incluir explícitamente la construcción de ambientes de aula positivos y empáticos.

En tercer lugar, la mini etnografía demostró ser un método valioso para la investigación educativa porque permite al docente observar, registrar y reflexionar sobre su propia práctica sin perder la naturalidad del entorno. Su aplicación en el aula de inglés permitió analizar de manera profunda las interacciones, así como ajustar estrategias con base en la evidencia directa.

Este estudio, por último, es una invitación a replantear la enseñanza del inglés en la educación media superior desde un paradigma más reflexivo y humanista. La competencia oral no debe verse como un requisito burocrático para la titulación, sino como una habilidad para la vida y el trabajo en un mundo globalizado. Fomentar la competencia oral de los estudiantes en el idioma inglés a través de la empatía, la práctica significativa y la investigación por parte del docente no solo contribuirá a la formación de hablantes competentes, sino también estudiantes autónomos, críticos y seguros de sí mismos.

Referencias Bibliográficas

- American Educational Research Association. (2011). *AERA code of ethics*. [https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)
- Ariani, A., & Karim, P. (2024). *Analysis of Student Activity in the Learning Process Using the Communicative Language Teaching (CLT) Method*. 1(5), 89–98. <https://pdfs.semanticscholar.org/8206/cfdb4cb8211bd65c9319cc91980121f89682.pdf>
- Bocanegra Valle, A. (1997). El profesor de lenguas extranjeras como facilitador de aprendizaje. *Epos: Revista de filología*, (13), 249. <https://doi.org/10.5944/epos.13.1997.10020>
- Cho, S. (2025). An Analysis of Changes in Foreign Language Speaking Anxiety in University English Education through Cooperative Learning. *Tongseop Inmunhak*, 4(1), 11–19. <https://doi.org/10.59227/ch.2025.4.1.11>
- Fusch, P. I., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2017). How to conduct a mini-ethnographic case study: A guide for novice researchers. *The Qualitative Report*, 22(3), 923–941. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>
- García, K. M., De La Cruz Villegas, V., & Ovando, J. C. A. (2020). El idioma inglés en el contexto de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado. *Perspectivas Docentes*, 30(71), 55–64. <https://doi.org/10.19136/pd.a30n71.3924>
- Garcia-Ponce, E. E., (2020). Needs Analysis to Enhance English Language Proficiency at a Mexican University. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 22(2), 145-162. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.82247>
- González Reséndez, M. L. (2024). A Comparative Study of Discussions, Debates, and Oral Presentations in Enhancing EFL Learners' Oral Proficiency. *Open Journal for Educational Research*, 8(1), 27–36. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0801.03027g>
- Guerra García, E., Guerra Maza, O., & Viramontes Olivas, O. A. (2025). Estudio de caso minietnográfico en educación. Propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(21), 1-23. <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.21.0355.1>
- Hamid, K., Sunra, L., & Ariyani, A. (2026). Fostering Students' Motivation through Teachers' Verbal Reinforcement: Insights from an Indonesian EFL Classroom. *E-CLUE Journal of English, Culture, Language, Literature, and Education* 14(1), 14–34. <https://ejurnal.unima.ac.id/index.php/e-clue/article/download/12820/7255/53628>
- Ismajli, E. (2024). *Navigating the Development of English Language Skills in Higher Education*. <https://doi.org/10.70870/joinesp.1594239>
- Курбанова, Г. (2023). Key challenges in task-based language learning and teaching. *Ренессанс в Парадигме Новаций Образования и Технологий в XXI Веке*. <https://doi.org/10.47689/xxia-ttipr-vol1-iss1-pp397-400>
- Lin, Q. (2025). English Language Teaching Goals: Embracing Global Varieties for Effective Communication. *Journal of Contemporary Educational Research*, 9(5), 320–325. <https://doi.org/10.26689/jcer.v9i5.10563>
- Liu, H. (2014). Research Trends in Communicative Language Teaching: A Bibliometric Analysis from 2014 to 2023. *English Language Teaching and Linguistics Studies*. <https://doi.org/10.22158/eltls.v6n5p256>
- Lopez, J. I., Becerra, A. P., & Ramirez-Avila, M. R. (2021). *EFL Speaking Fluency through Authentic Oral Production*. 6(1), 37–55. <https://doi.org/10.18196/FTL.V6I1.10175>

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). *Council for Cultural Cooperation*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Mohamedamin & K. Seyyedi (2025). The Effect of Task-Based Language Teaching on Aspects of Speaking Skills. *Twejer Journal*, 7(4), 63 -91. <https://doi.org/10.31918/twejer.2574.03>
- Nasimova, M. (2022). Communicative language teaching. *Society and Innovations*, 3(5/S), 222–228. <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol3-iss5/s-pp222-228>
- Nazarova, Y. (2024). The Use of Traditional And Non-Traditional Methods In EFL Classroom. *Innovative Technologica: Methodical Research Journal*, 3(4), 6. <https://doi.org/10.47134/innovative.v3i4.129>
- Nugraheni, F. W., & Pramana, M. (2025). Implementing Role Play to Teach Speaking Skills for Secretarial Purposes. *International Journal of Educational Development*, 2(3), 107–113. <https://doi.org/10.61132/ijed.v2i3.366>
- Nst, M. S., Insani, S. N., Manik, S. F., Banjarnahor, S. G., & Meisuri, M. (2025). Enhancing Speaking Confidence in Elementary Students through Task-Based and Communicative Approaches: A Community-Based Study at Rumah Tahfiz Daarul Uswah. *Jurnal Pendidikan Dan Ilmu Sosial*, 3(2), 366–374. <https://doi.org/10.54066/jupendis.v3i2.3214>
- Shrestha, R. K. P., & Gupta, P. (2021). *Mini Texts: A Fusion of Grammar, Communication and Vocabulary Development in CLT (Communicative Language Teaching)*. 4(2), 67–84. <https://doi.org/10.3126/NJMR.V4I2.39023>
- Smith, O. (2025). El inglés como mejora para la carrera profesional y empresarial local e internacional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 9 (5), 5038-5056. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19839
- Vadivel, S., & Ganesan, A. (2020). Perfecting English Speaking Skill: A Tool for Employability. *Alochana Chakra Journal*, 9(6), 819-823. ISSN NO:2231-3990 https://www.researchgate.net/publication/341931378_PERFECTING_ENGLISH_SPEAKING_SKILL_A_TOOL_FOR_EMPLOYABILITY
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf
- Wijayanti, F., & Miqawati, A. H. (2025). Promoting Authentic Interaction: Investigating Student-Generated Role Play for Pragmatic Skills Development in Indonesian Vocational Efl Students. *Jurnal Educative: Journal of Educational Studies*, 10(1), 56–66. <https://doi.org/10.30983/educative.v10i1.9580>
- Yao, S. C. (2025). The Application of Cooperative Learning in Senior High School Oral English Teaching. *Journal of Higher Education Research*, 6(3), 359. <https://doi.org/10.32629/jher.v6i3.4127>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660016>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Alma Rosa Sandoval Gálvez, Elvira Martínez Salomón
Estrategias de enseñanza-aprendizaje para mejorar la
competencia oral en el idioma inglés en estudiantes de educación
media superior
Teaching and learning strategies to improve high school
students oral proficiency in English

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0444>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Currículo oculto y racionalidad neoliberal en la conciencia ambiental de futuros ingenieros civiles

Hidden curriculum and neoliberal rationality in the environmental awareness of future civil engineers

Dorrie Samantha Reyes-López

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

27589.reyes@ms.uas.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0008-9482-3126>

Omar Guerra-Meza

Universidad Autónoma de Occidente, México

 <https://doi.org/009m7cp22>

omar.guerra@uadeo.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-0251-1440>

Lennin Issac Garrido-Palazuelos

Universidad Autónoma de Occidente, México

 <https://ror.org/009m7cp22>

lennin.garrido@uadeo.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-2353-9047>

Recepción: 07 Enero 2026
Aprobación: 02 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente estudio analiza la conciencia ambiental de estudiantes de los últimos semestres de Ingeniería Civil desde una perspectiva crítica centrada en el currículo oculto y su articulación con una racionalidad neoliberal. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo-interpretativo con aproximación etnográfica en la Facultad de Ingeniería Mochis de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Como técnica principal se empleó la entrevista semiestructurada, aplicándose 43 entrevistas a estudiantes de octavo y noveno semestre. El análisis permitió identificar que la preocupación ambiental del estudiantado no está ausente; sin embargo, se configura de manera condicionada por las jerarquías laborales, la rentabilidad, la rapidez de ejecución y la adaptación a las exigencias del mercado. Los testimonios muestran que la sustentabilidad es reconocida como deseable en el plano discursivo, pero ocupa una posición secundaria cuando entra en tensión con criterios técnico-productivos considerados más viables o realistas. Asimismo, se observó que la formación profesional transmite, además de conocimientos explícitos, aprendizajes implícitos sobre qué prioridades deben orientar el ejercicio ingenieril. Se concluye que la baja centralidad práctica de la sustentabilidad no responde únicamente a decisiones individuales, sino a un proceso formativo atravesado por un currículo oculto que normaliza una visión neoliberal del desempeño profesional.

Palabras clave: Conciencia Ambiental, Currículo Oculto, Educación Superior, Ingeniería Civil, Neoliberalismo.

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

Abstract

This study analyzes the environmental awareness of senior Civil Engineering students from a critical perspective focused on the hidden curriculum and its articulation with a neoliberal rationality. The research was conducted through a qualitative-interpretive approach with an ethnographic orientation at the Facultad de Ingeniería Mochis, Universidad Autónoma de Sinaloa. Semi-structured interviews were used as the main data production technique, and 43 interviews were conducted with eighth- and ninth-semester students. The analysis showed that students' environmental concern is not absent; however, it is shaped and constrained by labor hierarchies, profitability, speed of execution, and adaptation to market demands. The participants' narratives reveal that sustainability is discursively recognized as desirable, yet it occupies a secondary place when it conflicts with technical and productive criteria perceived as more viable or realistic. The findings also indicate that professional training transmits not only explicit knowledge but also implicit lessons about which priorities should guide engineering practice. It is concluded that the low practical centrality of sustainability cannot be explained solely by individual decisions, but rather by a formative process crossed by a hidden curriculum that normalizes a neoliberal view of professional performance.

Keywords: Environmental Awareness, Hidden Curriculum, Higher Education, Civil Engineering, Neoliberalism.

Introducción

La crisis socioambiental contemporánea ha colocado a la Ingeniería Civil en el centro de una discusión ética, política y formativa de primer orden. Las decisiones vinculadas con el diseño, construcción y la expansión de infraestructura no solo transforman el espacio urbano, sino que también inciden en el uso de recursos, la alteración de los ecosistemas y la calidad de vida de las comunidades. En este contexto, la sustentabilidad ya no puede considerarse como un agregado opcional dentro de la formación profesional, sino una dimensión constitutiva del quehacer ingenieril. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que, aunque el estudiantado de ingeniería suele reconocer la importancia del desarrollo sostenible, la incorporación de este enfoque en su formación continúa siendo fragmentaria e insuficiente (Gutierrez-Bucheli et al., 2022; Watson et al., 2013; Tang, 2018).

Si bien, muchas instituciones educativas incorporan la sostenibilidad, la responsabilidad social y el cuidado del entorno en sus perfiles de egreso, planes de estudio y discursos institucionales, esto no garantiza una apropiación crítica de tales principios.

Junto al currículo explícito opera también un currículo oculto que transmite formas de pensar y actuar profesionalmente, normaliza prioridades, delimita lo que se considera viable y enseña, y que incluso, delimita los criterios que prevalecen al tomar decisiones profesionales. En carreras como Ingeniería Civil, esto puede reforzar una racionalidad técnico-instrumental en la que la eficiencia, la rapidez, la obediencia y la rentabilidad económica terminan desplazando o subordinando la reflexión socioambiental (Semper y Blasco, 2018; Rossouw y Frick, 2023).

Así, la conciencia ambiental de quienes se preparan para ejercer esta profesión no puede entenderse únicamente como un asunto de conocimientos técnicos, sino como el resultado de jerarquías y discursos institucionales, así como expectativas laborales. Desde esta perspectiva, el currículo oculto puede reforzar la alfabetización ambiental, pero también puede neutralizarla cuando los mensajes implícitos de la formación contradicen los discursos explícitos sobre responsabilidad socioambiental (Winter y Cotton, 2012).

Los programas educativos de ingeniería han sido históricamente asociados al desarrollo material, al desarrollo urbano y a la percepción del “progreso”. Sin embargo, bajo las condiciones del capitalismo, dicho progreso se traduce en la optimización permanente, en la reducción de costos y cumplimiento de metas productivas. En este tenor, existen diversos estudios que sugieren que las actitudes del estudiantado hacia la sustentabilidad y la responsabilidad social están fuertemente mediadas por la forma en la que se construye su identidad profesional. Incluso, cuando se valora positivamente el cuidado ambiental, persisten visiones en las que la eficacia técnica, el cumplimiento de objetivos productivos y las exigencias del entorno corporativo ocupan un lugar preponderante en la toma de decisiones (Watson et al., 2013; Bielefeldt y Canney, 2015; Saari et al., 2024).

A ello se suma que una parte importante de la literatura crítica sobre educación para el desarrollo sostenible ha advertido que los enfoques institucionales de la sustentabilidad pueden quedar atrapados en marcos neoliberales o de mercado, donde lo ambiental se reduce a gestión eficiente, cumplimiento normativo o ventaja competitiva, en lugar de asumirse como una cuestión de justicia, ética y transformación social (Kopnina y Cherniak, 2016; Roshid y Ha, 2023).

Desde esta perspectiva, la aparente contradicción entre la preocupación medioambiental y aceptar prácticas que afectan al medio ambiente, debe de interpretarse como la expresión de un proceso formativo que moldea subjetividades profesionales, que normalizan prioridades económicas y productivistas.

A partir de ello, el presente trabajo no se limita a indagar si los estudiantes de Ingeniería Civil poseen o no conciencia ambiental, sino a comprender cómo dicha conciencia se configura, y en ciertos casos, se debilita en un entorno educativo donde convergen el discurso institucional de la sustentabilidad, las exigencias del mercado laboral y las pedagogías cotidianas que enseñan qué vale más en la práctica profesional. Esta discusión adquiere

particular relevancia en estudiantes de los últimos semestres, pues se encuentran en una etapa cercana a la inserción laboral, lo que permite observar con mayor claridad los márgenes de acción que perciben frente a las presiones del sector.

A partir de lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo analizar la conciencia ambiental en estudiantes de último semestre del programa educativo de Ingeniería Civil desde una perspectiva crítica que articula sustentabilidad, currículo oculto y racionalidad neoliberal. Se parte de la premisa de que la formación universitaria no solo transmite conocimientos disciplinares, sino también disposiciones y criterios de valoración que inciden en la manera en que los futuros profesionistas conciben su papel frente a la crisis socioambiental. En ese sentido, estudiar la conciencia ambiental en este grupo no implica únicamente identificar actitudes o percepciones, sino problematizar las condiciones formativas y estructurales bajo las cuales dichas posturas se configuran.

Currículo oculto, conciencia ambiental y formación profesional en Ingeniería Civil

La conciencia ambiental en la educación superior no puede entenderse únicamente como una disposición individual, ni como el resultado automático de haber cursado asignaturas relacionadas con ecología, sustentabilidad o responsabilidad social (Fisher y McAdams, 2015).

En términos formativos, se trata de una construcción compleja en la que intervienen conocimientos, valores, experiencias, imaginarios profesionales y marcos institucionales que orientan la manera en que el estudiantado interpreta su relación con el entorno y con las consecuencias sociales de su futura práctica laboral (Gale et al., 2015; Berdanier et al., 2018).

En el campo de la ingeniería, distintas revisiones han mostrado que la sustentabilidad suele incorporarse de forma desigual dentro de los programas formativos y que, aun cuando existe interés estudiantil por estos temas, persisten brechas importantes en las oportunidades reales de aprendizaje y en la articulación de dichos contenidos con la identidad profesional del ingeniero (O'Byrne et al., 2014; Gale et al., 2015). De manera específica, estudios desarrollados con estudiantes de Ingeniería Civil y Ambiental han señalado que el alumnado suele mostrar disposición favorable hacia la sustentabilidad, pero también evidencian que su formación puede seguir siendo insuficiente o periférica respecto de otros componentes considerados centrales en la carrera (Watson et al., 2013).

Desde esta perspectiva, la conciencia ambiental no debe asumirse como un atributo fijo, ni como una cualidad estrictamente moral del estudiante, sino como una disposición socialmente producida en contextos educativos concretos (Short, 2009). Esto implica desplazar la pregunta desde “qué tanto sabe” o “qué tanto le importa” el medio ambiente al estudiantado, hacia una interrogante más amplia sobre cómo se forma esa sensibilidad y bajo cuáles condiciones logra adquirir centralidad o, por el contrario, quedar subordinada frente a otras prioridades (Secules et al., 2021). En carreras con un marcado perfil técnico-profesional, como Ingeniería Civil, esta cuestión resulta especialmente relevante, ya que la formación no solo prepara para resolver problemas constructivos o estructurales, sino también para definir qué tipo de decisiones se consideran viables, legítimas o prioritarias dentro del ejercicio profesional (Mulder, 2016).

Para analizar este proceso, resulta pertinente recurrir a la noción de currículo oculto, entendida como el conjunto de normas, expectativas y mensajes no explicitados que circulan en la vida universitaria y orientan qué conductas y disposiciones son reconocidas como legítimas o deseables (Koutsouris et al., 2021).

En la educación superior, este plano no formal no se limita a lo que el plan de estudios omite, sino que también se manifiesta en relaciones pedagógicas, estructuras organizacionales y climas institucionales que influyen en la experiencia estudiantil y en sus trayectorias de logro (Nami et al., 2014). En el ámbito de la ingeniería, además, el currículo oculto se expresa a través de mensajes implícitos sobre quién pertenece al campo, cómo deben interpretarse sus exigencias y qué estrategias se consideran válidas para responder a ellas, por lo que constituye un componente relevante de la socialización profesional del estudiantado (Sellers y

Villanueva, 2023). Así, la universidad no solo transmite conocimientos disciplinares de manera explícita, sino también disposiciones prácticas y marcos de interpretación que inciden en la forma en que los futuros profesionistas aprenden a pensar, actuar y posicionarse frente a su campo profesional (Safari et al., 2020).

Aplicado al terreno socioambiental, el concepto de currículo oculto permite examinar formas de aprendizaje que no dependen exclusivamente de las asignaturas formales, sino también de experiencias cotidianas, interacciones institucionales y señales implícitas que moldean la manera en que el estudiantado comprende la sustentabilidad (Armstrong et al., 2016). La inclusión explícita de contenidos sobre desarrollo sostenible en los planes de estudio no asegura por sí sola una apropiación crítica de esos principios, ya que en la formación superior persisten diferencias importantes en la manera en que la sustentabilidad se integra, articula y evalúa dentro de los programas educativos (Finnveden et al., 2020; Thürer et al., 2017). A ello se suma que la educación para la sustentabilidad no involucra únicamente resultados cognitivos, sino también disposiciones afectivas y valorativas, por lo que su debilitamiento puede ocurrir cuando las dinámicas formativas priorizan otros criterios por encima de la reflexión ética y ambiental (Shephard, 2008).

En este sentido, estudiar la conciencia ambiental desde la noción de currículo oculto permite ir más allá de la mera presencia de asignaturas ambientales y atender también a los mensajes visuales, organizacionales y culturales que configuran el horizonte profesional del estudiantado y que, en ocasiones, vuelven secundaria la centralidad de la crisis climática y ecológica dentro de la vida universitaria (Cotton et al., 2023).

Esta discusión adquiere mayor relevancia cuando se sitúa en las condiciones estructurales que configuran actualmente a la educación superior. Diversos enfoques críticos han señalado que la sustentabilidad puede ser reconfigurada dentro de marcos neoliberales que la traducen en términos de gobernanza, desempeño, eficiencia y rendición de cuentas, más que como una apuesta ética y política de transformación social (Bessant et al., 2015). En esa misma línea, se ha advertido que en la universidad neoliberal la educación para el desarrollo sostenible corre el riesgo de reducirse a ejercicios de cumplimiento o “marcado de casillas”, debilitando su potencial crítico y su capacidad para cuestionar los supuestos dominantes del desarrollo contemporáneo (Young, 2024).

Asimismo, estudios recientes han mostrado que en el cruce entre educación para la sustentabilidad y neoliberalismo emergen tensiones profundas entre los fines emancipadores de la primera y las lógicas institucionales orientadas por la competitividad, la empleabilidad y la utilidad económica (Schulte, 2022). Desde esta lectura, la formación universitaria no ocurre en un vacío, sino dentro de una racionalidad que jerarquiza el rendimiento, la productividad y la funcionalidad, lo que puede limitar la posibilidad de construir una educación para la sustentabilidad genuinamente crítica y contextualizada (Bengtsson, 2022).

En el caso de la Ingeniería Civil, estas tensiones adquieren una densidad particular, pues se trata de una profesión estrechamente vinculada con la producción de infraestructura y la transformación material del territorio, al tiempo que enfrenta crecientes exigencias en materia de ética, responsabilidad y sostenibilidad profesional. Por ello, la formación de futuros ingenieros civiles se encuentra atravesada por una doble exigencia: responder a demandas técnicas y operativas, y reconocer las implicaciones sociales y ambientales de las decisiones constructivas.

Sin embargo, esta segunda dimensión no siempre ocupa un lugar central dentro de los procesos formativos, ya que la sustentabilidad y la responsabilidad social pueden quedar subordinadas frente a criterios de desempeño técnico, viabilidad económica o resolución eficiente de problemas. De ahí que la integración de estos enfoques requiera algo más que contenidos aislados: exige transformar los marcos pedagógicos y de socialización mediante los cuales el estudiantado construye su identidad profesional y aprende qué significa actuar responsablemente como ingeniero (Valdes-Vasquez y Klotz, 2010; Björnberg et al., 2015; Miller y Brumbelow, 2016; Du y Naji, 2021; Casper et al., 2021; Chance et al., 2021).

A partir de ello, en este trabajo la conciencia ambiental se concibe como una construcción social, educativa e institucional que no depende exclusivamente de la información disponible sobre problemas ecológicos, sino también de las formas en que el estudiantado elabora sentidos sobre ética, responsabilidad y consecuencias

sociales de la práctica ingenieril. Al mismo tiempo, la referencia a una racionalidad productivista permite situar este proceso en un marco más amplio, donde las decisiones profesionales tienden a evaluarse con base en criterios de eficiencia, rentabilidad y competitividad. Desde esta articulación conceptual, el estudio de la conciencia ambiental en futuros ingenieros civiles no se reduce a medir actitudes, sino que busca comprender las condiciones formativas bajo las cuales esas disposiciones se configuran, se jerarquizan y eventualmente se limitan dentro de la experiencia universitaria (Campbell y Wilson, 2016; Howland et al., 2024).

Metodología

Enfoque y diseño de investigación

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, con una aproximación etnográfica. La investigación cualitativa puede entenderse como una aproximación orientada a comprender los fenómenos sociales a partir de los significados que las personas les atribuyen en sus contextos de vida, así como un proceso iterativo de acercamiento al fenómeno estudiado que permite producir distinciones analíticas a partir de una comprensión más próxima de la realidad investigada (Aspers y Corte, 2019).

En esta misma tradición, la investigación cualitativa ha sido concebida como un campo de indagación que estudia los fenómenos en sus escenarios naturales e intenta interpretarlos en función de los sentidos que los actores construyen en torno a ellos (Denzin y Lincoln, 2018).

Desde esta perspectiva, el interés central del estudio no radicó en medir la conciencia ambiental como una variable aislada, sino en comprender los significados, valoraciones y tensiones mediante los cuales estudiantes de último semestre de Ingeniería Civil construyen su relación con la sustentabilidad en el marco de su formación profesional. La aproximación etnográfica resultó pertinente porque permitió atender no solo a los discursos explícitos del estudiantado, sino también al contexto formativo en el que dichos discursos adquieren sentido, particularmente en relación con prácticas, jerarquías, valores y mensajes implícitos asociados al currículo oculto.

En consecuencia, el diseño se planteó como un estudio cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo, orientado a explorar cómo el estudiantado interpreta la dimensión ambiental de su futura práctica profesional y de qué manera esas interpretaciones se encuentran mediadas por experiencias formativas, procesos de socialización académica y criterios de valoración que circulan en el entorno universitario. Bajo esta lógica, la conciencia ambiental se asumió como una construcción situada, producida en un contexto educativo concreto, antes que como una disposición fija o exclusivamente individual.

Contexto del estudio y participantes

La investigación se desarrolló en la Facultad de Ingeniería Mochis (FIM) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), específicamente en el programa educativo de Ingeniería Civil. El estudio se centró en estudiantes de octavo y noveno semestre, al considerarse que este grupo se encuentra en la etapa final de su trayecto formativo y, por tanto, en una posición especialmente pertinente para reflexionar sobre los aprendizajes, valores y criterios que han configurado su visión del ejercicio profesional.

La elección de este contexto respondió al interés por analizar la conciencia ambiental como una construcción situada en un espacio educativo concreto, atravesado por dinámicas curriculares, experiencias de socialización profesional y mensajes implícitos que acompañan la formación universitaria. En el caso de la Ingeniería Civil, esta delimitación resulta particularmente relevante, dado que se trata de una disciplina orientada a la transformación material del territorio y a la resolución de problemas técnicos, constructivos y

operativos, lo que la convierte en un campo fértil para examinar las tensiones entre responsabilidad socioambiental, racionalidad productiva y currículo oculto.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, acorde con el carácter cualitativo e interpretativo de la investigación. La selección también consideró la disposición voluntaria de las y los estudiantes para participar en el estudio.

El corpus empírico quedó integrado por 43 entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes de octavo y noveno semestre del programa de Ingeniería Civil. Más que buscar representatividad estadística, se privilegió la recuperación de discursos significativos que permitieran comprender cómo se configura la conciencia ambiental en el tramo final de la formación profesional. Para resguardar la identidad de los participantes, los testimonios fueron anonimizados durante el proceso de transcripción, análisis e integración de resultados.

La cantidad de entrevistas permitió contar con un corpus amplio y diverso de narrativas estudiantiles, suficiente para identificar regularidades discursivas, tensiones y matices relevantes para el análisis del fenómeno estudiado.

Técnica e instrumento de producción de información

La técnica de producción de información fue la entrevista semiestructurada, por considerarse adecuada para recuperar narrativas, valoraciones y experiencias en torno a la conciencia ambiental y a la formación profesional en Ingeniería Civil. Este tipo de entrevista permitió trabajar a partir de una guía temática previamente definida, sin impedir que emergieran matices, tensiones y sentidos no previstos inicialmente.

Las entrevistas se realizaron una vez identificados los participantes y obtenida su disposición para colaborar en el estudio. En todos los casos se explicó el propósito de la investigación, el uso estrictamente académico de la información y las condiciones de confidencialidad. Las entrevistas fueron aplicadas de manera individual, en espacios que favorecieron la conversación y la libre expresión de las y los participantes.

Posteriormente, los testimonios fueron registrados y transcritos para su análisis. El trabajo de campo se orientó a recuperar no solo opiniones generales sobre el ambiente, sino también formas de argumentación, contradicciones, jerarquías de valor y justificaciones asociadas con la formación profesional y con la práctica futura de la Ingeniería Civil.

Además de las entrevistas semiestructuradas, la investigación incorporó una aproximación etnográfica. La etnografía ha sido definida como una estrategia de investigación cualitativa orientada a comprender fenómenos sociales en sus escenarios naturales mediante la producción de descripciones detalladas y contextualizadas de prácticas, interacciones y significados (Guerra *et al.*, 2025). En este estudio, se orientó a observar elementos de la vida cotidiana del entorno formativo vinculados con la construcción de la conciencia ambiental. Para ello, se prestó atención a prácticas, interacciones, expresiones recurrentes, jerarquías de valor y formas de significar la sustentabilidad dentro del contexto educativo, registradas mediante notas de campo. Este componente permitió complementar los testimonios de los participantes con una mirada situada sobre los mensajes implícitos que circulan en la formación profesional y que pueden formar parte del currículo oculto.

La información obtenida se examinó mediante un análisis temático de carácter interpretativo, orientado a identificar patrones de sentido, regularidades discursivas y tensiones presentes en los testimonios. El proceso analítico combinó una lógica inductiva-deductiva: por un lado, permitió que las categorías emergieran de las narrativas de las y los participantes; por otro, dialogó con categorías conceptuales previamente definidas a partir del marco teórico, particularmente las nociones de conciencia ambiental, currículo oculto, formación profesional y racionalidad productivista.

El análisis buscó reconocer no solo lo que el estudiantado declara explícitamente sobre la sustentabilidad, sino también los criterios implícitos mediante los cuales jerarquiza problemas, justifica decisiones y delimita lo que considera viable dentro del ejercicio profesional. De este modo, la interpretación de los discursos se orientó

a comprender cómo la conciencia ambiental se configura dentro de un proceso formativo atravesado por exigencias técnicas, económicas e institucionales.

Resultados y discusión

El análisis de las 43 entrevistas permitió identificar que la conciencia ambiental de los estudiantes de Ingeniería Civil no se expresa como una disposición homogénea ni plenamente consolidada, sino como una postura tensionada por las condiciones bajo las cuales imaginan su futura inserción profesional. Aunque en los discursos aparece un reconocimiento explícito de la importancia del cuidado ambiental, este suele quedar subordinado ante criterios asociados con la viabilidad económica, la rapidez de ejecución y las exigencias del campo laboral. Más que una negación abierta de lo ambiental, lo que emerge es una conciencia condicionada por un horizonte profesional donde la adaptación, la eficiencia y la utilidad económica aparecen como criterios dominantes. Esta lectura se acerca a lo que Cech (2013) denominó una cultura de desvinculación en la educación en ingeniería: un proceso de socialización en el que las preocupaciones públicas y sociales tienden a perder centralidad frente a definiciones más estrechas de lo que cuenta como razonable, técnico o profesional.

Una conciencia ambiental condicionada por relaciones de subordinación profesional

Uno de los hallazgos más consistentes fue que los estudiantes no niegan la importancia de la sustentabilidad, pero consideran que su capacidad de actuación futura estará limitada por las jerarquías propias del ámbito laboral. En varios testimonios aparece la idea de que, aun teniendo conciencia ambiental, la toma de decisiones recaerá en superiores, empresas o actores con mayor poder dentro del proceso constructivo.

Así, la responsabilidad ecológica se percibe menos como una posibilidad de intervención profesional y más como un ideal restringido por estructuras de mando y dependencia.

Esto puede observarse en expresiones como: “Nosotros podemos tener conciencia ambiental, pero ¿cómo la vamos a aplicar si vamos a ser mandados por otras personas, que lo que ellos buscarán será avanzar en la obra?” (E1, Los Mochis, febrero de 2026), o bien: “El sistema no nos ayuda, si no somos obligados no lo hacemos” (E2, Los Mochis, febrero de 2026). De manera similar, otro participante señaló: “Yo sí quiero un planeta sano, pero no tengo el dinero suficiente para ser mi propio jefe” (E3, Los Mochis, febrero de 2026). Estos testimonios sugieren que la voluntad individual es percibida como insuficiente frente a un campo profesional organizado por relaciones de subordinación, dependencia económica y escaso margen de maniobra.

Desde una perspectiva analítica, este hallazgo permite sostener que la conciencia ambiental no desaparece, pero sí se configura bajo una lógica de agencia restringida. Los estudiantes no se representan a sí mismos como actores con suficiente autonomía para priorizar criterios socioambientales, sino como futuros profesionales que deberán ajustarse a decisiones tomadas por otros. Esta lectura puede ponerse en diálogo con los hallazgos de Cech y Finelli (2024), quienes muestran que la formación en ingeniería moldea la manera en que los ingenieros entienden sus responsabilidades hacia el bienestar público, y que ese aprendizaje depende en gran medida de cómo se jerarquizan esas responsabilidades dentro de la propia educación profesional. En este caso, lo ambiental aparece reconocido, pero subordinado a una estructura de obediencia anticipada frente a la empresa, la obra o el superior jerárquico.

El predominio del dinero, la rapidez y la ganancia como criterios de decisión

Un segundo eje temático muestra que, en la representación estudiantil del ejercicio profesional, los criterios económicos ocupan un lugar central. Los entrevistados reconocen que, en el ámbito de la construcción, el éxito de un proyecto suele evaluarse principalmente en función del costo, la rapidez y la rentabilidad, mientras que la sustentabilidad es percibida como un aspecto secundario, complementario o incluso oneroso.

Esta lógica aparece con claridad en testimonios como: “Sí, la sociedad pide cuidar el ambiente, pero la realidad es que lo que más se cuida en la obra es el dinero” (E4, Los Mochis, febrero de 2026); “Una empresa no va a querer gastar más por materiales ecológicos, si lo que siempre buscan son ganancias” (E5, Los Mochis, febrero de 2026); y “En ingeniería tiempo es dinero, así se nos ha enseñado y entre más rápido se avanza es mejor” (E6, Los Mochis, febrero de 2026). En otro caso, un estudiante señaló: “Es que siempre se va a cumplir con los permisos ambientales, bueno eso en municipios donde los pidan, porque no en todos los municipios son requisitos” (E7, Los Mochis, febrero de 2026).

La relevancia de este hallazgo no radica solo en que el dinero ocupe un lugar central, sino en que esa centralidad aparece naturalizada como criterio legítimo de decisión. En otras palabras, la sustentabilidad no desaparece del discurso, pero sí queda reubicada como variable negociable dentro de una lógica de costo-beneficio. Esta interpretación es consistente con los análisis sobre la neoliberalización de la educación superior, que muestran cómo la universidad contemporánea ha sido crecientemente reconfigurada por lenguajes de eficiencia, competencia, desempeño y utilidad, afectando también la manera en que se forman las subjetividades profesionales (Tight, 2019). Bajo esa racionalidad, lo ambiental no se concibe como principio normativo fuerte, sino como dimensión aceptable solo en la medida en que no obstaculice la productividad y la rentabilidad.

En conjunto, estas respuestas muestran que la sustentabilidad es frecuentemente interpretada como una exigencia externa o un requisito administrativo, más que como un componente intrínseco del quehacer profesional.

La centralidad otorgada al dinero, al ahorro de recursos y al cumplimiento mínimo de la norma sugiere que la dimensión ambiental queda subordinada a una racionalidad pragmática en la que lo prioritario es garantizar la viabilidad económica y operativa de la obra.

Fragmentación formativa y aprendizaje implícito de prioridades profesionales

Otro hallazgo relevante fue la percepción de que la formación recibida no integra de manera orgánica la dimensión ambiental dentro del conjunto de saberes de la carrera.

Los estudiantes describieron una experiencia formativa fragmentada, donde las materias aparecen aisladas entre sí y donde los contenidos técnicos ocupan una posición claramente dominante. Esta percepción no solo alude a la organización formal del currículo, sino también a los mensajes implícitos que los estudiantes reconocen haber recibido acerca de qué conocimientos son realmente importantes para el ejercicio profesional.

Un estudiante expresó: “Aquí nos enseñan puras cosas técnicas, como que las materias están aisladas unas con otras” (E8, Los Mochis, febrero de 2026). Esta percepción no solo remite a la organización formal del currículo, sino también a los mensajes implícitos que los estudiantes reconocen haber internalizado acerca de qué conocimientos son realmente importantes para el ejercicio profesional. El problema no radica únicamente en la presencia o ausencia de asignaturas vinculadas con la sustentabilidad, sino en la jerarquía efectiva que estas ocupan dentro de la experiencia educativa. La cuestión ambiental aparece como contenido periférico, escasamente articulado con los núcleos duros de la carrera y con poca capacidad para incidir en la lógica general de formación.

Aquí la noción de currículo oculto resulta especialmente útil. Cotton et al. (2013) señalan que este se compone de mensajes intencionales y no intencionales que circulan en los contextos educativos y que configuran qué prácticas, valores y prioridades adquieren legitimidad. De manera convergente, Rammel y Vettori (2021) proponen que el análisis de los currículos ocultos permite captar dimensiones intangibles pero decisivas para comprender por qué la sustentabilidad no logra transformarse en un eje efectivo de la educación superior, incluso cuando aparece en discursos, documentos o intenciones institucionales.

A la luz de estos aportes, la fragmentación curricular observada en este estudio no constituye solo una limitación pedagógica, sino también un mecanismo que reproduce una visión de la formación ingenieril donde lo técnico se vuelve central y lo socioambiental queda desplazado a un plano complementario.

Normalización de una racionalidad competitiva y resignación anticipada

Finalmente, las entrevistas muestran que parte del estudiantado ha internalizado una visión del ejercicio profesional en la que el beneficio personal, la adaptación a las reglas del mercado y la competencia laboral se presentan como inevitables.

Esta normalización se expresa en discursos donde la defensa del entorno aparece subordinada a la conservación del empleo, al interés individual o a la lógica de que, si una persona no ejecuta determinada práctica, otra lo hará en su lugar.

Esto puede observarse en afirmaciones como: “Modificar las materias no es la solución, porque al final vamos a buscar nuestro propio beneficio, porque si no lo hacemos nosotros lo va a hacer alguien más” (E9, Los Mochis, febrero de 2026); “La realidad es que desde siempre el dinero es el que ha movido al mundo” (E10, Los Mochis, febrero de 2026); y “Yo no voy a perder mi trabajo si me ponen entre elegir o defender el entorno, al final si no lo hago yo, lo hará alguien más” (E11, Los Mochis, febrero de 2026). Este tipo de narrativas permite identificar una forma de resignación anticipada frente al campo laboral. Más que proyectarse como agentes capaces de disputar o transformar las condiciones del ejercicio profesional, algunos estudiantes se conciben como sujetos que deberán adaptarse a reglas ya dadas, aun cuando estas contradigan sus valoraciones ambientales. En términos analíticos, ello sugiere que la conciencia ambiental no desaparece, pero sí queda limitada por una racionalidad profesional en la que la conservación del empleo, la ganancia y la adaptación al sistema son percibidas como condiciones inevitables de la práctica ingenieril.

En este punto, la relación entre currículo oculto y visión neoliberal se vuelve más precisa. Lo que emerge en estas narrativas no es solamente una preferencia por el dinero, sino la incorporación de una lógica en la que el sujeto profesional debe ser adaptable, competitivo y funcional a un entorno regido por la rentabilidad. Høgdal et al. (2019) muestran que las percepciones estudiantiles del currículo oculto en la educación gerencial están fuertemente vinculadas con lo que las instituciones realmente premian, más allá de sus declaraciones formales. A su vez, Fougère y Solitander (2023) sostienen que el currículo oculto neoliberal produce formas de responsabilización en las que el individuo termina cargando con la tarea de conciliar éxito económico, autogestión y sostenibilidad, pero siempre sin cuestionar seriamente las estructuras que generan esas tensiones.

Desde esta perspectiva, el currículo oculto observado en este estudio no obliga explícitamente a rechazar lo ambiental, pero sí enseña que lo profesional, lo realista y lo legítimo consiste en acomodarse a las exigencias del mercado antes que confrontar sus premisas.

El profesorado como mediador del currículo oculto ambiental

Otro hallazgo relevante del análisis fue la identificación del profesorado como un actor central en la configuración del currículo oculto en torno a la dimensión ambiental. Aun cuando el plan de estudios puede incluir contenidos asociados con la sustentabilidad o la responsabilidad socioambiental, los testimonios sugieren que su jerarquización efectiva depende, en buena medida, de la forma en que dichos temas son abordados, omitidos o relativizados dentro de las prácticas docentes cotidianas. En este sentido, la participación del profesorado no se limita a la transmisión de conocimientos disciplinares, sino que también interviene en la producción de marcos de valoración sobre aquello que se considera relevante, secundario o prescindible en la formación del ingeniero civil.

En varios relatos aparece la percepción de que los temas ambientales no siempre son desarrollados con la misma profundidad o centralidad que los contenidos técnicos, y que, en ocasiones, se presentan como

exigencias accesorias, complementarias o poco decisivas frente a las demandas del ejercicio profesional. Esto se observa en afirmaciones como “Sí lo vemos en clase, pero no se le da mucho peso a eso porque a veces no se aplica” (E12, Los Mochis, febrero de 2026). Esta forma de abordaje contribuye a que el estudiantado interprete que la sustentabilidad ocupa un lugar marginal dentro de la carrera, no necesariamente porque esté ausente del discurso institucional, sino porque su tratamiento pedagógico no la posiciona como un criterio estructurante del juicio profesional. De este modo, la omisión parcial de información ambiental, su tratamiento superficial o su subordinación frente a otros contenidos refuerzan la idea de que su valor práctico es limitado.

Asimismo, algunos testimonios permiten advertir que ciertos mensajes atribuidos al profesorado vinculan la escasa centralidad de lo ambiental con las condiciones del mercado laboral de la ingeniería civil. Cuando se transmite —de manera explícita o implícita— que estos contenidos tienen poca relevancia para la inserción profesional, para la ejecución de obra o para la empleabilidad del egresado, se fortalece una jerarquía de saberes donde lo técnico, lo productivo y lo económicamente rentable aparece como prioritario, mientras que la responsabilidad socioambiental queda relegada a un plano secundario. En este sentido, el profesorado participa en la estructuración del currículo oculto no solo por lo que enseña, sino también por aquello que minimiza, posterga o presenta como poco útil para el futuro desempeño profesional.

Desde esta perspectiva, los discursos estudiantiles sugieren que el currículo oculto ambiental no se produce únicamente por vacíos institucionales abstractos, sino también a través de mediaciones pedagógicas concretas que modelan la manera en que el alumnado aprende a valorar ciertos contenidos y a desestimar otros. La figura docente aparece así, como un agente relevante en la reproducción de prioridades profesionales que pueden contribuir a debilitar la centralidad de la sustentabilidad dentro de la formación en ingeniería civil.

En conjunto, los resultados muestran que la conciencia ambiental de los futuros ingenieros civiles se configura en un terreno de tensión. Por un lado, los estudiantes reconocen la relevancia del cuidado del entorno y la responsabilidad que implica intervenir sobre el territorio; por otro, anticipan que su actuación profesional estará regida por criterios económicos, jerarquías laborales y dinámicas institucionales que relegan la sustentabilidad a un lugar secundario.

De esta forma, los testimonios no revelan una ausencia simple de conciencia ambiental, sino una forma de conciencia condicionada, tensionada y parcialmente subordinada por aprendizajes implícitos y expectativas profesionales que operan a lo largo de la formación universitaria.

El aporte del concepto de currículo oculto consiste precisamente en mostrar que la universidad no solo transmite conocimientos técnicos, sino también criterios de legitimidad, expectativas de conducta y formas de subjetivación profesional. Cuando ese currículo oculto se articula con la racionalidad neoliberal que atraviesa la educación superior, la sustentabilidad deja de aparecer como horizonte crítico y se convierte en algo que debe ser compatible con la eficiencia, la productividad, la empleabilidad o el cumplimiento mínimo.

En ese sentido, lo que se observa no es solo una débil centralidad práctica de lo ambiental, sino la producción de un realismo neoliberal: una manera de pensar en la que el mercado aparece como marco incuestionable y donde la adaptación a sus reglas se vuelve más legítima que la transformación de sus efectos socioambientales.

Conclusiones

El presente estudio permitió analizar la conciencia ambiental de estudiantes de los últimos semestres de Ingeniería Civil desde una perspectiva crítica centrada en el currículo oculto y su articulación con una racionalidad neoliberal. A partir del análisis de las 43 entrevistas, se identificó que la preocupación ambiental del estudiantado no está ausente, pero sí condicionada por un horizonte profesional en el que predominan la rentabilidad, la rapidez de ejecución, la obediencia a jerarquías laborales y la adaptación a las exigencias del mercado.

Los hallazgos muestran que la baja centralidad práctica de la sustentabilidad no puede explicarse únicamente por falta de información o por debilidades actitudinales individuales. Más bien, responde a un proceso

formativo en el que la dimensión ambiental ocupa un lugar periférico frente a prioridades técnico-productivas consideradas más legítimas, viables o realistas. En este sentido, el currículo oculto resulta clave para comprender cómo la formación en Ingeniería Civil no solo transmite conocimientos explícitos, sino también jerarquías de valor, criterios de decisión y formas de entender el ejercicio profesional.

Asimismo, el estudio sugiere que dicho currículo oculto se encuentra atravesado por una visión neoliberal que normaliza la competencia, la eficiencia y la rentabilidad como marcos dominantes del desempeño profesional. Bajo esta lógica, la sustentabilidad aparece como deseable en el plano discursivo, pero subordinada cuando entra en tensión con las exigencias económicas y operativas de la práctica laboral.

En consecuencia, fortalecer la conciencia ambiental en la formación de futuros ingenieros civiles no implica únicamente incorporar contenidos sobre sustentabilidad al currículo formal, sino también revisar críticamente las dinámicas pedagógicas, institucionales y culturales que modelan lo que el estudiantado aprende a considerar importante, posible y legítimo dentro de su profesión.

Referencias Bibliográficas

- Armstrong, C. M. J., Hustvedt, G., LeHew, M. L., Anderson, B. G. y Connell, K. Y. H. (2016). When the informal is the formal, the implicit is the explicit. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(6), 756–775. <https://doi.org/10.1108/ijshe-02-2015-0012>
- Aspers, P. y Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, 42(2), 139–160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Bengtsson, S. L. (2022). Critical education for sustainable development: exploring the conception of criticality in the context of global and Vietnamese policy discourse. *Journal of Comparative and International Education*, 54(5), 839–856. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2110841>
- Berdanier, C. G. P., Tang, X. y Cox, M. F. (2018). Ethics and Sustainability in Global Contexts: Studying Engineering student Perspectives through photoelicitation. *Journal of Engineering Education*, 107(2), 238–262. <https://doi.org/10.1002/jee.20198>
- Bessant, S. E., Robinson, Z. P. y Ormerod, R. M. (2015). Neoliberalism, new public management and the sustainable development agenda of higher education: history, contradictions and synergies. *Environmental Education Research*, 21(3), 417–432. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.993933>
- Bielefeldt, A. R. y Canney, N. E. (2015). Changes in the social responsibility attitudes of engineering students over time. *Science and Engineering Ethics*, 22(5), 1535–1551. <https://doi.org/10.1007/s11948-015-9706-5>
- Björnberg, K. E., Skogh, I. y Strömberg, E. (2015). Integrating social sustainability in engineering education at the KTH Royal Institute of Technology. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(5), 639–649. <https://doi.org/10.1108/ijshe-01-2014-0010>
- Campbell, R. C. y Wilson, D. (2016). Engineers' responsibilities for Global Electronic Waste: Exploring Engineering student Writing through a care ethics lens. *Science and Engineering Ethics*, 23(2), 591–622. <https://doi.org/10.1007/s11948-016-9781-2>
- Casper, A. M. A., Atadero, R. A., Hedayati-Mehdiabadi, A. y Baker, D. W. (2021). Linking engineering students' professional identity development to diversity and working inclusively in technical courses. *Journal of Civil Engineering Education*, 147(4). [https://doi.org/10.1061/\(asce\)ei.2643-9115.0000052](https://doi.org/10.1061/(asce)ei.2643-9115.0000052)
- Cech, E. A. (2013). Culture of disengagement in engineering education? *Science Technology & Human Values*, 39(1), 42–72. <https://doi.org/10.1177/0162243913504305>
- Cech, E. A. y Finelli, C. J. (2024). Learning to prioritize the public good: Does training in classes, workplaces, and professional societies shape engineers' understanding of their public welfare responsibilities? *Journal of Engineering Education*, 113(2), 407–438. <https://doi.org/10.1002/jee.20590>
- Chance, S., Lawlor, R., Direito, I. y Mitchell, J. (2021). Above and beyond: ethics and responsibility in civil engineering. *Australasian Journal of Engineering Education*, 26(1), 93–116. <https://doi.org/10.1080/22054952.2021.1942767>
- Cotton, D., Winter, J., Allison, J. A. y Mullee, R. (2023). Visual images of sustainability in higher education: the hidden curriculum of climate change on campus. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(7), 1576–1593. <https://doi.org/10.1108/ijshe-09-2022-0315>
- Cotton, D., Winter, J. y Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 192–203. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.733684>

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D. y Cannella, G. S. (2023). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Du, X. y Naji, K. K. (2021). Civil Engineering Students' Collective Agency and Professional Identity in a Problem- and Project-Based Learning Environment: Case from Qatar. *Journal of Civil Engineering Education*, 147(4). [https://doi.org/10.1061/\(asce\)ei.2643-9115.0000048](https://doi.org/10.1061/(asce)ei.2643-9115.0000048)
- Finnveden, G., Friman, E., Mogren, A., Palmer, H., Sund, P., Carstedt, G., Lundberg, S., Robertsson, B., Rodhe, H. y Svärd, L. (2020). Evaluation of integration of sustainable development in higher education in Sweden. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(4), 685–698. <https://doi.org/10.1108/ijshe-09-2019-0287>
- Fisher, P. B. y McAdams, E. (2015). Gaps in sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(4), 407–423. <https://doi.org/10.1108/ijshe-08-2013-0106>
- Fougère, M. y Solitander, N. (2023). *Homo responsabilis* as an extension of the neoliberal hidden curriculum: The triple responsabilization of responsible management education. *Management Learning*, 54(3), 396–417. <https://doi.org/10.1177/13505076231162691>
- Gale, F., Davison, A., Wood, G., Williams, S. y Towle, N. (2015). Four Impediments to embedding education for sustainability in higher education. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(2), 248–263. <https://doi.org/10.1017/aee.2015.36>
- Gutierrez-Bucheli, L., Kidman, G. y Reid, A. (2022). Sustainability in engineering education: A review of learning outcomes. *Journal of Cleaner Production*, 330, 129734. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129734>
- Høgda, C., Rasche, A., Schoeneborn, D. y Scotti, L. (2019). Exploring student perceptions of the hidden curriculum in responsible Management education. *Journal of Business Ethics*, 168(1), 173–193. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04221-9>
- Howland, S. J., Jesiek, B. K., Claussen, S. y Zoltowski, C. B. (2024). Measures of Ethics and Social Responsibility Among Undergraduate Engineering Students: Findings from a Longitudinal Study. *Science and Engineering Ethics*, 30(1), 5. <https://doi.org/10.1007/s11948-024-00462-8>
- Kopnina, H. y Cherniak, B. (2016). Neoliberalism and justice in education for sustainable development: a call for inclusive pluralism. *Environmental Education Research*, 22(6), 827–841. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1149550>
- Koutsouris, G., Mountford-Zimdars, A. y Dingwall, K. (2021). The 'ideal' higher education student: understanding the hidden curriculum to enable institutional change. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(2), 131–147. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1909921>
- Miller, G. R. y Brumbelow, K. (2016). Attitudes of Incoming Civil Engineering Students toward Sustainability as an Engineering Ethic. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 143(2). [https://doi.org/10.1061/\(asce\)ei.1943-5541.0000306](https://doi.org/10.1061/(asce)ei.1943-5541.0000306)
- Mulder, K. F. (2016). Strategic competences for concrete action towards sustainability: An oxymoron? Engineering education for a sustainable future. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 68, 1106–1111. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2016.03.038>
- Nami, Y., Marsooli, H. y Ashouri, M. (2014). Hidden curriculum effects on university students' achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 798–801. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.788>
- O'Byrne, D., Dripps, W. y Nicholas, K. A. (2014). Teaching and learning sustainability: An assessment of the curriculum content and structure of sustainability degree programs in higher education. *Sustainability Science*, 10(1), 43–59. <https://doi.org/10.1007/s11625-014-0251-y>

- Rammel, C. y Vettori, O. (2021). Dealing with the Intangible: Using the Analytical Lens of Hidden Curricula for a Transformative Paradigm of Sustainable Higher Education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 15(2), 234–249. <https://doi.org/10.1177/09734082211056695>
- Guerra-García, E., Guerra-Meza, O. y Viramontes-Olivas, O. A. (2025). Estudio de caso minietnográfico en educación. Propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(21). <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.21.0355.1>
- Roshid, M. M. y Ha, P. L. (2023). Higher education as public good, sustainable development goals, and crisis response in neoliberal political economy. *Research in Comparative and International Education*, 18(2), 317–347. <https://doi.org/10.1177/17454999231174137>
- Rossouw, N. y Frick, L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2191409>
- Saari, U. A., Ojasoo, M., Venesaar, U., Puhakka, I., Nokelainen, P. y Mäkinen, S. J. (2024). Assessing engineering students' attitudes towards corporate social responsibility principles. *European Journal of Engineering Education*, 49(3), 492–513. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2299731>
- Safari, Y., Khatony, A., Khodamoradi, E. y Rezaei, M. (2020). The role of hidden curriculum in the formation of professional ethics in Iranian medical students: A qualitative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 180. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_172_20
- Schulte, M. (2022). Exploring the inherent tensions at the nexus of education for sustainable development and neoliberalism. *Journal of Education for Sustainable Development*, 16(1–2), 80–101. <https://doi.org/10.1177/09734082221118621>
- Secules, S., Sochacka, N. W., Huff, J. L. y Walther, J. (2021). The social construction of professional shame for undergraduate engineering students. *Journal of Engineering Education*, 110(4), 861–884. <https://doi.org/10.1002/jee.20419>
- Sellers, V. y Villanueva, I. (2023). From Message to Strategy: A pathways approach to characterize the hidden curriculum in engineering education. *Studies in Engineering Education*, 4(2), 176–200. <https://doi.org/10.21061/sec.113>
- Semper, J. V. O. y Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 481–498. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87–98. <https://doi.org/10.1108/14676370810842201>
- Short, P. C. (2009). Responsible Environmental Action: its role and status in environmental education and environmental quality. *The Journal of Environmental Education*, 41(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/00958960903206781>
- Tang, K. H. D. (2018). Correlation between sustainability education and engineering students' attitudes towards sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(3), 459–472. <https://doi.org/10.1108/ijshe-08-2017-0139>
- Thürer, M., Tomašević, I., Stevenson, M., Qu, T. y Huisinigh, D. (2017). A systematic review of the literature on integrating sustainability into engineering curricula. *Journal of Cleaner Production*, 181, 608–617. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.12.130>
- Tight, M. (2019). The neoliberal turn in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 73(3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/hequ.12197>

- Valdes-Vasquez, R. y Klotz, L. (2010). Incorporating the Social Dimension of Sustainability into Civil Engineering Education. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 137(4), 189–197. [https://doi.org/10.1061/\(asce\)ei.1943-5541.0000066](https://doi.org/10.1061/(asce)ei.1943-5541.0000066)
- Watson, M. K., Noyes, C. y Rodgers, M. O. (2013). Student Perceptions of Sustainability Education in Civil and Environmental Engineering at the Georgia Institute of Technology. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 139(3), 235–243. [https://doi.org/10.1061/\(asce\)ei.1943-5541.0000156](https://doi.org/10.1061/(asce)ei.1943-5541.0000156)
- Winter, J. y Cotton, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18(6), 783–796. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.670207>
- Young, H. (2024). Beyond tick boxes: re-imagining education for sustainable development in higher education. *Professional Development in Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2394879>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660011>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Dorrie Samantha Reyes-López, Omar Guerra-Meza,
Lennin Issac Garrido-Palazuelos
**Currículo oculto y racionalidad neoliberal en la conciencia
ambiental de futuros ingenieros civiles**
**Hidden curriculum and neoliberal rationality in the
environmental awareness of future civil engineers**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0439>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Acciones antropogénicas y sostenibilidad en el contexto universitario: un análisis de estudio de caso embebido

Anthropogenic actions and sustainability in the university context: An embedded case study analysis

Zulema Berenice Sotelo Barraza

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

ecinereb.0523@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-1312-6266>

José Cristóbal Solís Pollorena

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

jose.solis@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-0075-7858>

Recepción: 02 Enero 2026

Aprobación: 02 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior (IES) ejercen un impacto ambiental considerable en su funcionamiento, frecuentemente existe una brecha entre los principios de sostenibilidad declarados y las prácticas operativas cotidianas. Este artículo, analiza dicha realidad mediante la investigación de las acciones antropogénicas en el ámbito universitario, proponiendo el estudio de caso embebido como estrategia metodológica idónea para captar su complejidad interna. Frente a las limitaciones del estudio de caso simple (que trata a la universidad como una unidad homogénea), el diseño embebido permite examinar el caso principal a través de sus subunidades constitutivas (facultades, departamentos, áreas administrativas). La aplicación de este enfoque en un caso práctico, mediante triangulación de análisis documental y entrevistas semiestructuradas a actores de distintos niveles (rectoría, coordinación, jefatura de carrera y estudiantes), revela una paradoja de coherencia declarativa. Los hallazgos muestran un marco estratégico bien definido, pero una implementación fragmentada y desigual, caracterizada por la desconexión presupuestal, la ausencia de métricas operativas locales y una conciencia crítica estudiantil que no encuentra canales institucionales para materializarse. Se concluye que esta metodología es fundamental para diagnosticar las causas profundas de la insostenibilidad, posibilitando el diseño de estrategias de intervención específicas, contextualizadas y efectivas que trasciendan las políticas generales.

Palabras clave: Acciones antropogénicas, educación superior, estudio de caso embebido, implementación de la sostenibilidad, políticas institucionales.

Abstract

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

Higher Education Institutions (HEIs) exert a considerable environmental impact through their operations; frequently, a gap exists between stated sustainability principles and everyday operational practices. This article analyzes this reality by investigating anthropogenic actions within the university setting, proposing the embedded case study as a suitable methodological strategy to capture its internal complexity. In contrast to the limitations of the simple case study (which treats the university as a homogeneous unit), the embedded design allows for examining the main case through its constituent subunits (faculties, departments, administrative areas). The application of this approach in a practical case, through triangulation of documentary analysis and semi-structured interviews with actors at different levels (university presidency, coordination, program directors, and students), reveals a paradox of declarative coherence. The findings show a well-defined strategic framework, but a fragmented and uneven implementation, characterized by a disconnect in budgeting, the absence of local operational metrics, and a critical student awareness that finds no institutional channels to materialize. It is concluded that this methodology is essential for diagnosing the root causes of unsustainability, enabling the design of specific, contextualized, and effective intervention strategies that transcend general policies.

Keywords: Anthropogenic actions, higher education, embedded case study, sustainability implementation, institutional policies.

Introducción

La creciente preocupación global por el cambio climático y la degradación ambiental ha puesto en evidencia el impacto de las acciones humanas en la transformación de los ecosistemas (IPCC, 2023). En este escenario, las instituciones de educación superior, como centros dedicados al conocimiento e innovación, se encuentran directamente implicadas, ya que constituyen entornos complejos donde la actividad humana produce una considerable huella ecológica (Alshuwaikhat y Abubakar, 2008).

En el contexto ambiental, las acciones antropogénicas pueden entenderse como modificaciones humanas; estas pueden ser intencionadas o no, transformando el entorno natural; con frecuencia aumentan los riesgos existentes o generan otros nuevos. Estas acciones incluyen el cambio en el uso del suelo, la expansión de infraestructura, la actividad minera y las emisiones industriales, cuya incidencia modifica los procesos geológicos y ecológicos naturales. Según Gill y Malamud (2017), estas actividades no solo se limitan a afectar los sistemas físicos, sino que también interactúan con los peligros naturales, provocando condiciones de riesgo más complejas y difíciles de gestionar.

Valls-Val y Bovea (2021), en una revisión sistemática sobre la evaluación de la huella de carbono en instituciones de educación superior (IES), describen que los campus de las universidades funcionan como ecosistemas complejos, con una amplia gama de actividades que liberan diferentes formas de emisiones al ambiente. Este problema se agudiza debido a la frecuente desconexión entre los principios de sostenibilidad declarados y su traducción efectiva en la gestión operativa diaria, donde el consumo de recursos como agua, energía y papel, junto con la generación de residuos, continúa siendo sustancial (Romero et al., 2020; Leal Filho et al., 2017).

Esta brecha, entre el discurso institucional y la acción concreta, no es un fenómeno aislado. En el análisis de las políticas de desarrollo, esta contradicción se ha conceptualizado como una falta de coherencia entre la retórica y la práctica. Al respecto, Estrella Carrillo et al. (2025) señalan que:

Existe una falta de coherencia en la implementación de políticas y procedimientos. Esta contradicción resalta la discrepancia entre la retórica oficial y las prácticas efectivas, creando una brecha entre la ideología económica del Estado y la realidad tangible, lo que da lugar a una disparidad entre las intenciones manifestadas y su ejecución real (p. 21).

Comprender la naturaleza y magnitud de estas acciones antropogénicas es un paso fundamental para transitar hacia modelos de desarrollo más sostenibles dentro del ámbito académico (Leal Filho et al., 2018). Ello pone en manifiesto la responsabilidad dual de las universidades: no solo como entidades que sufren daños ambientales, sino también como agentes clave en la promoción de soluciones y la formación de futuras generaciones conscientes y comprometidas (Findler et al., 2019).

Las instituciones universitarias han sido consideradas como organismos complejos, formadas por facultades, departamentos, laboratorios, y áreas administrativas. Cada una con sus culturas y hábitos de consumo (Yin, 2018). Esta heterogeneidad conlleva a que las acciones antropogénicas no se manifiesten de igual forma ni sean impulsadas por los mismos factores en todas las áreas. Sin embargo, la contribución de las IES al desarrollo sostenible no se limita a la enseñanza y la investigación, sino que abarca también sus propias operaciones y el comportamiento de sus miembros (Alshuwaikhat y Abubakar, 2008; Bernaldo, 2017; Bohne García, 2021).

La complejidad de este fenómeno, que entrelaza procesos humanos con impactos ambientales y sociales (Gill y Malamud, 2017), exige un enfoque de investigación que permita una comprensión profunda y multifacética. Por ejemplo, un laboratorio de química utiliza una cantidad de agua muy distinta a la de una biblioteca. Ignorar estas diferencias específicas, puede llevar a resultados incompletos y a la implementación de estrategias de sostenibilidad poco efectivas o mal dirigidas.

En respuesta a esta exigencia, la investigación implementa un enfoque de estudio de caso embebido para examinar las acciones antropogénicas dentro de la institución universitaria. Este método permite el análisis de

un caso principal (una universidad específica) a través de sus múltiples subunidades de análisis, ofreciendo una comprensión profunda que no se limita a los hechos obvios, sino, que revela las causas subyacentes, sus mecanismos e implicaciones: cómo se desarrollan y son influenciadas las interacciones humanas con el medio ambiente en diferentes contextos internos de la institución (Creswell y Poth, 2018).

Al desglosar el caso principal en sus componentes clave, se busca identificar patrones, diferencias y factores específicos que impulsan o reducen el impacto ambiental de las actividades cotidianas. La literatura subraya la importancia de considerar los múltiples impactos de las IES (Findler et al., 2019). El propósito es generar un conocimiento detallado y contextualizado que sirva como base para crear estrategias de sostenibilidad precisas y efectivas, que reconozcan la complejidad interna de las universidades y promuevan un cambio de comportamiento más allá de las políticas generales.

El desafío del estudio de caso simple en el entorno universitario: la necesidad de un enfoque embebido

El entorno universitario se ha convertido en un punto focal para comprender el impacto de las acciones antropogénicas. Sin embargo, abordar la complejidad de este entorno con un estudio de simple (aquel que trata a la universidad como una entidad única e indivisible) presenta limitaciones significativas (Arbulu, 2023). Si bien, un estudio de caso general puede proporcionar una visión integral de ciertos fenómenos, su propia limitación metodológica impide una comprensión profunda de las dinámicas internas que impulsan los impactos ambientales.

Un estudio de caso por sí solo, al enfocarse en la universidad como un todo, puede diluir la especificidad de las interacciones humanas con el medio ambiente (Creswell y Poth, 2018; Yin, 2018). La naturaleza intrínseca y compleja de las universidades implica que las actividades humanas no ejercen un impacto ambiental homogéneo, ni son motivadas por los mismos factores en todas sus instalaciones. Lejos de constituir un todo uniforme, la universidad opera como una red de unidades interdependientes, en la que cada facultad, departamento o área administrativa desarrolla dinámicas propias, así como criterios y prácticas de consumo distintivas (Alshuwaikhat y Abubakar, 2008).

Por ejemplo, un estudio agregado del consumo hídrico universitario no permitiría visibilizar las variaciones significativas entre las distintas dependencias que lo componen. Al no desglosar estas particularidades, se corre el riesgo de generar diagnósticos incompletos y, consecuentemente, estrategias de sostenibilidad ineficaces o mal dirigidas. Dificultaría la identificación de factores clave que determinan el comportamiento sustentable en subgrupos específicos (Figuroa-García, 2023). Frente a esta realidad multifacética, resulta metodológicamente necesario adoptar enfoques de investigación, como el estudio de caso embebido, capaces de capturar por separado la dinámica particular de cada subunidad universitaria (Yin, 2018).

Además, la aproximación holística dificulta la identificación raíz de las causas de los problemas ambientales. Puede mostrar qué ocurre, por ejemplo, un alto consumo de energía, pero no necesariamente por qué sucede en áreas específicas o cuáles son los factores subyacentes. ¿Es la falta de conciencia del personal administrativo lo que genera un alto consumo de papel, o son equipos obsoletos en los laboratorios los que disparan el consumo eléctrico? (Alshuwaikhat y Abubakar, 2008). Un estudio de caso simple que no profundiza en estas subunidades perdería la oportunidad de diferenciar entre síntomas y causas.

Otro punto crítico, es la incapacidad para exponer las discrepancias entre las políticas institucionales declaradas y las prácticas cotidianas. Las universidades a menudo se esfuerzan por integrar la sostenibilidad, pero estos esfuerzos pueden quedar en declaraciones o planes ambientales más que en una implementación completa (Valderrama-Hernández et al., 2020). Un estudio de caso simple puede solo documentar las políticas "verdes" de la universidad, pero no estaría diseñado para revelar la brecha entre el deseo de los estudiantes de participar en acciones sostenibles y cómo perciben su propia responsabilidad o la de otros en llevarlas a cabo.

(Wiek et al., 2011). Esta falta de conexión, entre los principios y la realidad diaria es un obstáculo significativo para el avance de la sostenibilidad.

Marco teórico: la brecha entre discurso y práctica en la sostenibilidad universitaria

Para comprender las acciones antropogénicas en el ámbito universitario, resulta útil recurrir a la “Teoría del Desacoplamiento Organizacional” (Meyer y Rowan, 1977), la cual explica cómo las organizaciones adoptan formalmente ciertas políticas o discursos (por ejemplo, declaraciones de sostenibilidad) sin que necesariamente se traduzcan en cambios sustanciales en las prácticas cotidianas. Esta desconexión entre la retórica institucional y las operaciones reales permite a las universidades mantener legitimidad externa mientras que internamente persisten inercias y hábitos no sostenibles.

Tal desacoplamiento opera, fundamentalmente, cuando las estructuras formales (como comités de sostenibilidad, planes estratégicos verdes o sistemas de gestión ambiental) se crean para responder a presiones externas, pero las prácticas reales continúan ancladas en lógicas de eficiencia, costo o tradición académica. En organizaciones educativas, este fenómeno es particularmente pertinente porque su núcleo misional (la formación, la investigación y la gestión del conocimiento) suele quedar aislado de las transformaciones operativas, perpetuando una “doble moral institucional” que naturaliza la incoherencia.

Para la sostenibilidad universitaria, esta desconexión implica que las declaraciones de compromiso climático o responsabilidad social se conviertan en rituales de legitimación sin incidir en la huella ecológica del campus, del currículo o de las prácticas de gobernanza. Así, el desacoplamiento no solo inhibe la transición hacia modelos sostenibles, sino que también reproduce una cultura organizacional donde el decir y el hacer se desconectan, exigiendo metodologías capaces de rastrear esa tensión en todos los niveles de la institución.

En el contexto de las IES, autores como Figueroa-García (2023) y Estrella Carrillo et al. (2025) han documentado esta brecha, señalando que la coherencia declarativa no garantiza la coherencia práctica. Por lo tanto, el presente estudio asume que la sostenibilidad universitaria no es un estado binario, sino un campo de tensión entre lo declarado y lo ejecutado y que dicha tensión solo puede ser captada mediante un diseño metodológico que examine distintos niveles organizacionales.

Justificación metodológica del estudio de caso embebido

El estudio de caso embebido emerge como una estrategia metodológica indispensable. Este enfoque, supera las deficiencias del estudio de caso simple al permitir el examen de un caso principal (la universidad), a través de la lente de sus múltiples subunidades de análisis (Creswell y Poth, 2018; Yin, 2018). La idea de “embebido” (o “incrustado”) radica en la noción de que el caso principal contiene, dentro de sí, diversas subunidades cruciales para una comprensión completa (Yin, 2018). No se trata de realizar múltiples estudios de caso aislados, sino de analizar las interrelaciones y particularidades de estas subunidades en el marco de un caso mayor.

La justificación metodológica del estudio de caso embebido es clara: asume y busca activamente la variabilidad dentro del caso principal (Alshuwaikhat y Abubakar, 2008; Valls-Val y Bovea, 2021). Permite un análisis en diferentes niveles: desde la institución global hasta los departamentos específicos, edificios o áreas. Un “enfoque de institución completa” para las IES, que abarca la enseñanza, la investigación y la gestión operativa, implica una perspectiva multinivel que solo el estudio embebido puede ofrecer con la profundidad necesaria (Leal Filho et al., 2024).

Esto facilita un examen crítico de la interacción entre las políticas institucionales “de arriba hacia abajo” y las prácticas locales “de abajo hacia arriba”, revelando posibles brechas de implementación o consecuencias no deseadas (Valderrama-Hernández et al., 2020). Al desglosar el caso principal en sus componentes clave, el estudio de caso embebido busca identificar patrones, variaciones y factores específicos que impulsan o mitigan

el impacto ambiental de las actividades cotidianas. Asimismo, permite una profundización en las dinámicas internas (Ponce Andrade, 2018) y facilita la obtención de datos más detallados sobre las prácticas y percepciones diferenciadas (Genovese, 2022).

Por ejemplo, en la Universidad de Exter (s.f.) se demostró cómo los laboratorios universitarios suelen demandar de 3 a 10 veces más energía que el resto de las instalaciones debido a equipos especializados, lo que valida directamente la necesidad de un análisis por subunidades para dirigir intervenciones específicas. La especificidad del método reside en su capacidad para triangular datos de diferentes fuentes dentro de cada subunidad, y luego comparar los hallazgos entre las subunidades para identificar patrones comunes y diferencias significativas (Noble y Smith, 2015; Fusch y Ness, 2015).

En lo ambiental, este enfoque enfatiza la exploración de fenómenos en diversos contextos ecológicos. La triangulación, de fuentes de datos dentro y entre subunidades, mejora significativamente la credibilidad y validez de los hallazgos en estudios de caso embebidos. El análisis de datos debe ir más allá de la descripción de cada subunidad. Se debe realizar una síntesis de caso cruzado (Stake, 2017), comparando y contrastando sistemáticamente los resultados entre las subunidades para identificar patrones emergentes y explicaciones que abarquen el caso general. Esta triangulación metodológica, es aquella en la que 'los investigadores recopilan datos de múltiples fuentes para construir una comprensión coherente y justificada del caso' (Creswell y Poth, 2018).

Este método ofrece una visión integral, lo que facilita detectar tanto similitudes como diferencias; los datos se enfocarían en identificar las acciones antropogénicas predominantes, sus causas subyacentes, sus daños específicos y las percepciones de los actores involucrados. Esto podría incluir la identificación de puntos críticos en la gestión de residuos, el uso ineficiente de recursos en ciertas áreas, o la falta de conciencia ambiental en segmentos específicos en el entorno universitario. Aunque la saturación de datos es un concepto flexible (Fusch y Ness, 2015), en un diseño embebido se debe aspirar a alcanzar la saturación temática o de información dentro de cada subunidad para asegurar que los hallazgos son representativos de esa unidad interna, y no solo del caso principal.

La integración de los hallazgos de los casos embebidos permite construir una imagen comprehensiva de las acciones antropogénicas en la universidad en su conjunto. Este método no genera información dispersa, sino un conocimiento consolidado que facilita a las universidades crear estrategias de sostenibilidad más exactas y eficaces. Detectar que las diferentes facultades afrontan retos de sostenibilidad distintos (como la gestión de desechos electrónicos en Ingeniería frente al consumo de plásticos de un solo uso en Ciencias de la Comunicación) permite el desarrollo de estrategias especializadas para cada caso (Leal Filho et al., 2017).

Esto optimiza los recursos y aumenta la probabilidad de éxito de las iniciativas de sostenibilidad (Alshuwaikhat y Abubakar, 2008; Romero et al., 2020). La inteligencia procesable obtenida de los estudios de caso embebidos se traduce directamente en intervenciones altamente específicas que abordan flujos de residuos particulares o ineficiencias de recursos dentro de subunidades específicas, permitiendo a las universidades pasar de objetivos de sostenibilidad genéricos a acciones dirigidas. Instituciones como la Universidad de California, han implementado políticas de sostenibilidad que van desde el ahorro de energía hasta el manejo de desechos. Esta estructura interna, crea un escenario perfecto para estudiar cómo las acciones humanas impactan el entorno (University of California, 2021).

Esta exigencia, se refuerza y se respalda con las políticas que suelen tener las universidades para promover la responsabilidad social y la vinculación comunitaria. Esto puede traducirse en la promoción de proyectos de investigación que aborden problemas ambientales locales o regionales, lo que facilita el estudio de las acciones antropogénicas en un contexto real y aplicado. Dicha orientación se alinea con el marco conceptual de Romero et al., (2020), para quienes la contribución universitaria a la sostenibilidad implica necesariamente utilizar el conocimiento generado para resolver desafíos socioambientales concretas en su entorno cercano.

Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual resulta pertinente para comprender cómo los actores involucrados interpretan, negocian y ponen en práctica (o no) los discursos institucionales sobre la sostenibilidad. Como bien señala Flick (2018), la investigación cualitativa resulta especialmente adecuada cuando lo que se busca es acceder a las perspectivas de las personas involucradas y al significado que otorgan a sus experiencias en contextos específicos. Para abordar esta complejidad, se empleó un diseño de estudio de caso embebido (Yin, 2018). El cual permite mirar dentro del caso, no como un todo homogéneo, sino reconociendo que en una misma institución coexisten lógicas distintas según el lugar que se ocupe en la estructura.

El caso seleccionado fue la *Implementación de políticas de sostenibilidad en la Universidad Autónoma de Occidente* (UAdeO). Dentro de este caso, se definieron cuatro subunidades de análisis embebidas, cada una con un enfoque y nivel de análisis específico: 1.- Rectoría: Como la unidad formuladora de políticas y visión institucional, 2.- Coordinación Académica: Como el eslabón intermedio encargado de la implementación operativa y la articulación, 3.- Jefe del Programa de Ingeniería civil: Como una unidad de ejecución y aplicación directa, donde la sostenibilidad es un componente central del quehacer profesional, 4.- Estudiantes de ingeniería civil: como el nivel de impacto y experiencia vivida.

Participantes e instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó la triangulación metodológica, combinando: 1.-Análisis Documental: Se analizaron documentos institucionales de la UAdeO, incluyendo: Plan Lince de Desarrollo Institucional (PLDI) 2024-2028 y Modelo Educativo Lince para el Desarrollo Integral (MELDI). 2.- Entrevistas Semiestructuradas: Se realizaron 41 entrevistas a estudiantes de ingeniería civil (9 mujeres y 32 hombres), además de cuatro entrevistas individuales a: Un representante de la Rectoría (nivel estratégico), Coordinador Académico de la extensión Sinaloa de Leyva (nivel táctico), y el jefe del Programa de Ingeniería civil (nivel operativo/específico). Los estudiantes fueron elegidos para representar distintos niveles académicos. (Percepción y Acción Individual). Para proteger la identidad de los participantes y garantizar el anonimato, se asignó un número a cada estudiante ("respuesta alumno 1", "respuesta alumno 6") en lugar de usar sus nombres; esta decisión fue informada y consentida por todos los entrevistados.

El guión de las entrevistas semiestructuradas está meticulosamente diseñado para evaluar la coherencia entre el marco estratégico de la UAdeO (PLDI y MELDI) y su implementación práctica, considerando su flexibilidad como método de recolección (Villarreal-Puga y Cid García, 2022). A través de la percepción de actores clave en distintos niveles de la institución. Cada entrevista no es un cuestionario genérico, sino un instrumento elaborado ad hoc que refleja el nivel de responsabilidad, ámbito de influencia y conocimientos técnicos del puesto. El hilo conductor es la exploración de la "cultura de la sostenibilidad" más allá del discurso formal.

Las preguntas se estructuran en torno a cuatro pilares de investigación: a) Conocimiento y valoración de las políticas. b) Acciones concretas implementadas. c) Facilitadores y obstáculos. d) Coherencia entre discurso y práctica. Un elemento clave es el uso de un "marco axiológico" (bueno/malo), que fuerza a los entrevistados a ir más allá de las respuestas protocolarias y a realizar un diagnóstico crítico y propositivo.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en tres fases: Fase 1. *Análisis Documental*: Revisión y análisis de contenido de los documentos institucionales para identificar el marco declarativo de las acciones frente a las acciones antropogénicas. Fase 2. *Trabajo de Campo*: Realización, transcripción y análisis preliminar de las entrevistas. Fase 3. *Integración y Triangulación*: Contrastar los hallazgos documentales con los testimonios de las entrevistas, comparando las cuatro subunidades para identificar patrones, contradicciones y brechas.

Proceso de recolección de datos

Los datos cualitativos de las entrevistas se analizaron mediante análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2023). Los documentos se analizaron mediante una matriz de coherencia que cruzaba los compromisos declarados con la evidencia de su implementación reportada en las entrevistas. El diseño inicial contemplaba la aplicación exclusiva de las entrevistas de manera presencial. Sin embargo, fue necesario adaptar el procedimiento para ajustarnos a la disponibilidad de los participantes. Las entrevistas a los estudiantes, coordinador y el jefe de carrera se realizaron de forma presencial, utilizando consentimiento informado físico. Para el caso del rector, y debido a su agenda y compromisos, fue imposible realizar una entrevista presencial, por lo que se llevó a cabo en línea.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación emergen de la aplicación de un diseño de estudio de caso embebido, el cual permitió examinar las acciones antropogénicas en la UAdeO a través de cuatro subunidades de análisis: Rectoría, Coordinación de unidad, Jefatura de Ingeniería Civil y estudiantes. Esta aproximación multinivel posibilita contrastar las visiones estratégicas, las gestiones operativas, las prácticas curriculares y las percepciones cotidianas, revelando la complejidad interna que subyace a la brecha entre el discurso institucional de sostenibilidad y su concreción fáctica.

La presente investigación se desarrolló en la Extensión Sinaloa de Leyva, adscrita a la Unidad Regional Guasave. La elección de este nivel periférico (y no la cabecera regional dirigida por un director) responde a una estrategia metodológica de inmersión profunda, al ser este mi lugar de trabajo. Esta condición, permitió una observación cercana y continuada de las dinámicas operativas que emanan de la figura del Coordinador, facilitando el acceso a los microprocesos que a menudo quedan invisibilizados en los análisis centralizados.

1. Subunidad: Rectoría (visión estratégica e institucional)

El análisis de la entrevista realizada al Rector de la UAdeO revela una visión institucional que busca articular los compromisos estratégicos del PLDI 2024-2028 con acciones concretas en materia de sostenibilidad, enmarcándose en las tendencias contemporáneas de las instituciones de educación superior en México (Jiménez - Martínez, 2021). El Rector señaló que la Universidad cuenta con "directrices estratégicas específicas con acciones desde las áreas académicas y administrativas", diseñadas bajo un "balance de beneficio y eficiencia" para atender una "agenda de sustentabilidad". Identificó dos rubros prioritarios: "especificaciones en temas de construcción y equipamiento bajo normas de cuidado ambiental y la digitalización de trámites y servicios académicos", esta última reconocida como un factor que influye positivamente en la gestión ambiental corporativa (Zainullin y Zainullina, 2021).

No obstante, al profundizar en la implementación, se identifican tensiones entre la planeación y la asignación de recursos. El Rector mencionó que, si bien se ha evaluado "la instalación de celdas solares", reconoció explícitamente que "no se han dispuesto los recursos" para su ejecución, evidenciando una limitación presupuestal que refleja un desafío recurrente en universidades latinoamericanas (Rodríguez y Ortiz, 2020). En cuanto a indicadores, el Rector precisó que surgen de "acuerdos ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), recientemente en la estrategia nacional de digitalización": indicadores de construcción "apegados a normas ambientales" (fundamentados en el Artículo 28 de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente (LGEEPA), indicadores de equipamiento "apegados a normas ambientales" e "indicadores de trámites escolares digitalizados".

Adicionalmente, destacó acciones derivadas de la política de austeridad como el "Modelo Educativo Flexible (Modelo FLEX)" que generó "ahorros en el uso de espacio y recursos en las unidades en un 15%", la reducción de la flota vehicular y el recorte de "horarios nocturnos, minimizando el consumo de electricidad", medidas alineadas con la gestión verde de recursos humanos (Freitas et al., 2020). Respecto a las fallas institucionales, el Rector identificó: "el uso ineficiente de recursos como electricidad y agua", "compras de equipos de alto consumo" y "construcciones con materiales inadecuados o bajo prácticas que generen contaminación". Este diagnóstico revela que el cumplimiento normativo no garantiza la sostenibilidad real, siendo necesaria una integración más profunda de criterios ambientales (Teixeira et al., 2020).

Como acción prioritaria no desarrollada, el Rector propuso "un programa por una cultura del cuidado del medio ambiente asociado al uso de instalaciones" y específicamente "un programa de reciclaje de Politereftalato de Etileno (PET) en la Unidad Los Mochis" con "recursos propios", lo que sugiere viabilidad a corto plazo, aunque experiencias documentadas demuestran que estos programas requieren un sólido componente educativo y participativo (González Medina, 2021). En materia de desafíos culturales, el Rector identificó como "mala práctica más arraigada" en la comunidad Lince "un tema cultural, de falta de cuidado de los recursos, instalaciones y equipo, también de un consumo desmedido de productos que tienen desechables". Frente a ello, planteó "una campaña integral" que combine información con "una agenda progresiva para su aplicación y cambio de conducta", reconociendo que el problema radica en "desconocimiento" y "resistencia al cambio".

Investigaciones enfatizan que el liderazgo ejemplar y la comunicación efectiva son fundamentales para transformar estas prácticas (Caringal-Go et al., 2025), así como la integración de dimensiones estructurales y comportamentales en la cultura organizacional (Santos et al., 2021). En cuanto a rendición de cuentas ambientales, el Rector remitió a las acciones de eficiencia operativa sin detallar sistemas específicos de monitoreo descentralizado, lo que constituye un área de oportunidad para fortalecer la gobernanza de la sostenibilidad (Caringal-Go et al., 2025), especialmente para garantizar el compromiso del PLDI sobre "protección de los recursos naturales" en todos los campus, lo que requeriría sistemas de evaluación como los implementados en otras IES (Galleli et al., 2022), donde un liderazgo con orientación a la sostenibilidad resulta determinante (Pitt et al., 2021).

2. Subunidad: Coordinación (Gestión Operacional y Transversalidad)

El análisis de la entrevista con el coordinador de la Extensión Sinaloa de Leyva revela una comprensión clara de que las acciones antropogénicas en el ámbito universitario deben abordarse desde la formación y el ejemplo. Su enfoque combina la gestión operativa con la educación continua, reflejando una visión integral de la sostenibilidad, aunque con estrategias centradas principalmente en sensibilización sin mecanismos concretos de evaluación de impacto ambiental. El coordinador señala que "las acciones que se realizan en nuestra institución desde el primer día de operación en Sinaloa de Leyva, están encaminadas a hacer conciencia en los alumnos, docentes y demás personal que aquí labora para cuidar al medio ambiente en todos los sentidos".

Esta aproximación encuentra respaldo en Velasquez Giersch y Estrada Araoz (2023), quienes evidencian que la educación ambiental y la responsabilidad social universitaria mantienen una relación directa y significativa en el contexto de las universidades peruanas, concluyendo que "es necesario que las universidades diseñen políticas institucionales que favorezcan la implementación de la educación ambiental a través de los proyectos de responsabilidad social universitaria. De esta manera se logrará concientizar a la población, se facilitará la reducción de las prácticas contaminantes y el desarrollo de las conductas que atenten contra la conservación de la naturaleza" (p. 270). El entrevistado identifica como principal problema la contaminación generada por los alumnos al no separar residuos, reconociendo que persiste a pesar de las campañas informativas.

El coordinador admite que observa "la contaminación que generan los alumnos dentro o fuera de las aulas al no separar la basura o bien tirarla fuera de los botes, a pesar de que constantemente les estamos diciendo la importancia de poner la basura en su lugar". Esta situación coincide con lo señalado por Roque Paredes y Carcausto Calla (2025), quienes en su revisión sobre comportamiento ambiental en estudiantes universitarios encontraron que "las universidades con políticas de sostenibilidad efectivas tienden a tener estudiantes más comprometidos con prácticas ambientales, ya que dichas políticas influyen en la percepción de los estudiantes sobre la importancia de la sostenibilidad" (p. 1270), indicando que se requieren intervenciones más allá de la comunicación unidireccional.

El coordinador destaca la digitalización de procesos como una acción concreta de eficiencia de recursos, mencionando que "un ejemplo de ello, es la digitalización de varios procesos administrativos como aplicación de exámenes, evaluación docente, administración escolar, entre otros que anteriormente se hacían mediante impresiones y ahora se hacen de manera digital". Esta medida se alinea con lo propuesto por Aristimuño, et al., (2011), quienes en su trabajo "La Responsabilidad Social Universitaria: Indicadores para su evaluación en Instituciones de Educación Superior" proponen un conjunto de indicadores para evaluar la responsabilidad social en instituciones de educación superior.

Aunque el coordinador menciona la importancia de incluir a toda la comunidad universitaria, no proporciona ejemplos concretos de mecanismos de articulación entre áreas. El coordinador expresa que "la información que se comparte en cada acción incluye a toda la comunidad universitaria para obtener los mejores resultados". Sin embargo, para lograr una verdadera transversalidad, se requieren estructuras formales como las implementadas en la Universidad de Jaén, que ha establecido como eje transversal "reforzar el compromiso social de la universidad implantando los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en todos los niveles de actividad" (Diario Digital de la UJA, 2025). El coordinador identifica correctamente que el cambio de hábitos es la solución de fondo, afirmando que "la solución es cambiar hábitos de los estudiantes y para ello hay que seguir trabajando dentro y fuera de la universidad para lograrlo".

Como medida concreta, propone "intensificar la capacitación del personal docente y administrativo para que ellos a su vez ayuden a implementar nuevas estrategias". Esta aproximación encuentra un referente en el estudio de Yepes-López et al., (2025), quienes analizaron la implementación de un sistema de indicadores de responsabilidad social universitaria en once instituciones de educación superior colombianas entre 2020 y 2021, validando su precisión, utilidad y pertinencia para la medición de prácticas de sostenibilidad y gestión responsable. El coordinador menciona que utilizan indicadores provenientes de rectoría, indicando que "son los indicadores que se aplican desde las diversas direcciones de rectoría de UAdeO, donde se implementan programas para evaluar a nuestra extensión universitaria. Como son encuestas y evidencias de las acciones que nos comprometemos a realizar"

3. Subunidad: Jefatura de Carrera de Ingeniería Civil (Aplicación Técnica y Currículo)

El análisis de la entrevista revela una evolución conceptual en la formación del ingeniero civil, donde la sostenibilidad se incorpora explícitamente como un compromiso ético y profesional. El jefe de carrera articula que el perfil de egreso trasciende la competencia técnica para incluir la gestión responsable de obras con protección ambiental y bienestar social. Esta visión profesional se sustenta en una tendencia global en educación en ingeniería. Como señalan Huaquisto-Cáceres et al., (2022), "es necesario establecer políticas ambientales de manera explícita en los planes estratégicos y los currículos de estudio para que el futuro profesional asuma su compromiso ambiental al momento de ejecutar proyectos de infraestructura civil" (p. 19). La entrevista evidencia que la actualización del currículo responde a una combinación de factores externos e internos.

El jefe de carrera señala que la priorización de la sostenibilidad proviene de la "demanda laboral emergente" y una creciente conciencia profesional. Esta visión se alinea con los diagnósticos contemporáneos sobre la

materia. Bustamante (2024) sostiene que "el sentido de la enseñanza de las competencias de sostenibilidad en las ingenierías se ubica en el progreso de la calidad educativa generadora del bienestar de todos" (p. 2), identificando las competencias en sostenibilidad como un "requisito clave del perfil de los nuevos ingenieros" (p. 3). El entrevistado identifica asignaturas específicas donde se aborda la problemática ambiental, mencionando "Formación en Cultura Ambiental y Desarrollo Sostenible" y "Legislación de Obras". Adicionalmente, describe proyectos aplicados como sistemas de agua potable y tratamiento de aguas residuales, que conectan la infraestructura con el tejido social.

Esta aproximación práctica coincide con lo planteado por Huaquisto-Cáceres et al., (2022), quienes afirman que "la educación ambiental debe ser transversal en la formación de futuros profesionales de ingeniería para el desarrollo sostenible de un país, teniendo en cuenta que no es una disciplina independiente, ni una asignatura aislada del currículo, sino que debe abarcarlo todo" (p. 20). Un hallazgo relevante es la identificación crítica de paradigmas obsoletos en la enseñanza. El jefe de carrera señala el "uso indiscriminado del concreto convencional sin considerar su huella de carbono" como una práctica que debe erradicarse.

Esta postura crítica refleja lo que la literatura especializada denomina la necesidad de transformación. Huaquisto-Cáceres et al., (2022), argumentan que "históricamente, los responsables de la construcción de obras civiles no han actuado con valores y responsabilidad ambiental al diseñar y ejecutar proyectos civiles" (p. 19), por lo que "la formación y sensibilización ambiental surge de la necesidad de mitigar o resolver problemas relacionados con el medio ambiente" (p. 20).

Como contrapartida a las prácticas tradicionales, el entrevistado propone explícitamente la adopción de un modelo regenerativo que supere el esquema lineal "extraer-fabricar-usar-desechar". Se enfatiza el diseño para la reutilización y el reciclaje de materiales. Este enfoque encuentra respaldo en el principio de responsabilidad como imperativo ético ambiental. Huaquisto-Cáceres et al., (2022) señalan que "la esencia del concepto de desarrollo sostenible coincide con el imperativo categórico de la ética ambiental y este imperativo puede expresarse, en una palabra: 'Responsabilidad'" (p. 19). La entrevista culmina con una propuesta concreta de transformación educativa: la creación de un "Laboratorio de Innovación en Ingeniería Regenerativa" para el diseño y prototipo de soluciones con impacto positivo. Esta iniciativa representa un salto cualitativo en la formación práctica.

Este tipo de innovación responde a lo que Bustamante (2024) identifica como la necesidad de "contribuir con herramientas para actualizar la educación en las ingenierías desde el aprendizaje de las competencias de sostenibilidad" (p. 3), integrando el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir en el desempeño profesional. El jefe de carrera fundamenta su propuesta en la coherencia con los planes de desarrollo institucional de la UAdeO, específicamente el PLDI, que busca formar "agentes de cambio". Esta visión institucional se conecta con la necesidad de formar profesionales con "pensamiento crítico y cultura de sostenibilidad ambiental al momento de ejecutar proyectos de ingeniería civil" (Huaquisto-Cáceres et al., 2022), donde las competencias genéricas y específicas se articulan para "contribuir al desarrollo personal, la construcción y fortalecimiento del tejido social, la búsqueda continua de desarrollo económico y empresarial sostenible, y el cuidado y protección del medio ambiente y las especies vivas" (p. 21).

4. Subunidad: Estudiantado (percepción, práctica y propuestas)

Los estudiantes identifican el mal manejo de los residuos sólidos como el principal desafío ambiental dentro del campus. La acumulación de plásticos de un solo uso y la basura tirada en áreas comunes son las quejas más recurrentes. Un alumno señala que, aunque existen contenedores para reciclar, "muchos estudiantes no los utilizan correctamente, lo que genera contaminación y una mala imagen del entorno universitario" (respuesta alumno 11). Esta situación refleja lo que Trasfi Mosqueda et al., (2025) identifican como un reto fundamental en las instituciones de educación superior en México: la necesidad de integrar la sostenibilidad de manera transversal, un proceso que requiere no solo infraestructura, sino un cambio cultural profundo.

Al profundizar en las razones que explican estos comportamientos, los entrevistados apuntan a una combinación de factores individuales y estructurales. Un estudiante lo explica claramente: "La razón de fondo de este hábito suele ser la falta de conciencia y sentido de responsabilidad ambiental. Muchos estudiantes piensan 'alguien más lo recogerá' o que una sola acción no genera gran impacto" (respuesta alumno 1). Otro añade que el problema radica en "pereza porque les puede más un paso para depositar la basura, que el impacto que pueda ocasionar" (respuesta alumno 6). Este fenómeno de disonancia entre la conciencia y la acción coincide con lo señalado por Roque Paredes y Carcausta Calla (2025), quienes concluyen que para fomentar un cambio real en estudiantes universitarios es crucial integrar "políticas sostenibles, un currículo inclusivo y una cultura que valore la sostenibilidad", superando así la mentalidad individualista.

A pesar de las críticas, los estudiantes valoran positivamente la formación recibida en materias como Desarrollo Sustentable o Impacto Ambiental. Un alumno de ingeniería civil destaca cómo estas asignaturas le hicieron comprender "que la sostenibilidad no es un concepto teórico, sino una práctica que debe integrarse en cada etapa del proyecto" (respuesta alumno 6). Esta percepción es alentadora, pues Barrera Hernández et al., (2019) enfatizan que las conductas sustentables en universitarios no solo incluyen acciones proecológicas como el reciclaje, sino también valores de equidad y altruismo necesarios para el bienestar social. Los alumnos no solo diagnostican problemas, sino que proponen soluciones concretas.

Entre las ideas más destacadas se encuentran un "programa de recolección y reutilización de materiales de construcción sobrantes de prácticas o proyectos" (respuesta alumno 11) y un "proyecto de captación y reutilización de agua pluvial para el riego de áreas verdes" (respuesta alumno 6). Sin embargo, los estudiantes reconocen que para materializar estas iniciativas "se necesita a toda la comunidad estudiantil" (respuesta alumno 1) y, en muchos casos, "apoyo institucional, especialmente en materiales y permisos" (respuesta alumno 6). Esta demanda de colaboración institucional refuerza la idea de que la sostenibilidad universitaria es una corresponsabilidad que requiere el compromiso de todos los actores (Trasfi Mosqueda et al., 2025).

Discusión

Los hallazgos de esta investigación, obtenidos mediante un diseño de estudio de caso embebido, revelan una paradoja fundamental en la gestión de la sostenibilidad en la UAdeO: la coexistencia de un marco estratégico institucional sólido con una implementación fragmentada y desigual en los niveles operativos. Esta brecha entre el discurso y la práctica, identificada por Estrella Carrillo et al. (2025) como una contradicción estructural, no sería visible mediante un estudio de caso simple que tratara a la universidad como una unidad homogénea.

El análisis por subunidades permite matizar esta contradicción. En el nivel estratégico (Rectoría), existe una clara visión de sostenibilidad articulada en el PLDI 2024-2028 y el MELDI, con identificación precisa de áreas prioritarias como la digitalización de trámites y la construcción sustentable. Sin embargo, el reconocimiento explícito de que, por ejemplo, "no se han dispuesto los recursos" para proyectos como la instalación de celdas solares evidencia lo que Rodríguez García y Ortiz Gutiérrez (2020) señalan como el desafío presupuestal recurrente en universidades latinoamericanas: la brecha no es solo cultural o técnica, sino fundamentalmente económica y de asignación de prioridades.

La subunidad de Coordinación revela una tensión adicional: la comprensión de la problemática ambiental coexiste con estrategias centradas exclusivamente en la sensibilización, sin mecanismos sistemáticos de evaluación de impacto. Esta aproximación, aunque valiosa, resulta insuficiente a la luz de lo planteado por Roque Paredes y Carcausta Calla (2025), quienes demuestran que las políticas institucionales efectivas son las que logran traducirse en estructuras formales de seguimiento. La ausencia de indicadores locales de desempeño ambiental en esta subunidad contrasta con la existencia de indicadores institucionales provenientes de Rectoría, sugiriendo una desconexión entre la planeación estratégica y la evaluación operativa.

El hallazgo más significativo emerge de la subunidad de Jefatura de Carrera, donde se identifica críticamente el "uso indiscriminado del concreto convencional sin considerar su huella de carbono" como una práctica formativa obsoleta. Esta autocrítica disciplinar, alineada con lo señalado por Huaquisto-Cáceres et al. (2022) sobre la necesidad de transformar la enseñanza tradicional de la ingeniería, demuestra que las subunidades académicas no solo reproducen las políticas institucionales, sino que pueden generar propuestas innovadoras, como el "Laboratorio de Innovación en Ingeniería Regenerativa". Esta capacidad propositiva, sin embargo, carece de canales institucionales para materializarse, evidenciando una falla en los mecanismos de articulación vertical.

La subunidad estudiantil revela una conciencia ambiental crítica que no encuentra correspondencia en la práctica cotidiana. Los estudiantes identifican con precisión el problema de los residuos sólidos y proponen soluciones concretas, pero reconocen limitaciones estructurales: "se necesita apoyo institucional, especialmente en materiales y permisos". Esta demanda de corresponsabilidad institucional coincide con lo planteado por Trasfi Mosqueda et al. (2025) sobre la necesidad de integrar la sostenibilidad de manera transversal, donde el cambio cultural requiere tanto infraestructura como políticas habilitantes.

El diseño embebido permitió identificar que la fragmentación de la implementación no es aleatoria, sino que responde a tres factores estructurales: 1) la desconexión entre la priorización estratégica y la asignación presupuestal, 2) la ausencia de métricas de desempeño ambiental adaptadas a cada subunidad, y 3) la inexistencia de mecanismos formales para canalizar las propuestas emergentes desde niveles operativos y estudiantiles. Estos factores, invisibles en un análisis agregado, constituyen las causas profundas de la insostenibilidad diagnosticada.

La triangulación metodológica entre el análisis documental y las entrevistas multinivel fortalece la validez de estos hallazgos (Noble y Smith, 2015), al permitir contrastar los compromisos declarados en el PLDI con las percepciones de actores en distintos niveles de implementación. Esta estrategia revela que la sostenibilidad universitaria no es un estado binario (sostenible/no sostenible), sino un continuo de prácticas y discursos que operan con lógicas distintas según la posición estructural.

Las implicaciones prácticas de este diagnóstico son claras: las estrategias de intervención deben ser específicas para cada subunidad, abordando no solo la sensibilización sino también las restricciones presupuestales, la adecuación de indicadores y la creación de canales institucionales para la innovación de base. Como señalan Leal Filho et al. (2024), la sostenibilidad universitaria efectiva requiere necesariamente un enfoque multinivel que reconozca la heterogeneidad interna de las instituciones.

Una limitación del estudio es que se llevó a cabo exclusivamente en la extensión Sinaloa de Leyva y en la licenciatura de Ingeniería Civil, lo que significa que los resultados están contextualizados en ese entorno particular. Futuras investigaciones deberían ampliar el análisis a múltiples instituciones y a diversas áreas disciplinares para identificar patrones comunes y específicos en la brecha discurso-práctica de la sostenibilidad universitaria.

Conclusión

El recorrido analítico emprendido a lo largo de esta investigación permite sostener que las acciones antropogénicas en el entorno universitario no constituyen un fenómeno homogéneo ni pueden ser comprendidas cabalmente mediante aproximaciones que traten a la institución como un bloque monolítico. Lo que emerge del contraste entre las cuatro subunidades analizadas no es el retrato de una universidad indiferente a la cuestión ambiental, sino el de una organización atrapada en una paradoja de coherencia declarativa. Existe un marco estratégico sólido, una retórica institucional alineada con los lenguajes globales de la sostenibilidad.

Sin embargo, este andamiaje discursivo y normativo descansa sobre una base operativa frágil, donde los recursos no terminan de asignarse, las métricas no logran descender a lo local y la gestión cotidiana se sostiene

en el voluntarismo más que en el diseño sistémico. La fractura más profunda, a mi juicio, no se localiza en la falta de conciencia (pues todos los actores, desde el rector hasta los estudiantes, demuestran comprender la urgencia del problema) sino en la ausencia de una arquitectura institucional que traduzca esa conciencia en práctica coherente.

El coordinador apela al cambio de hábitos sin las herramientas para medir su gestión; el jefe de carrera innova en el currículo sin un camino claro para materializar sus propuestas; los estudiantes diagnostican y proponen, pero habitan un campus que no está diseñado para facilitar la acción colectiva. La universidad forma para la sostenibilidad, pero no opera sosteniblemente, y esa disonancia termina por erosionar la credibilidad del proyecto formativo mismo. Los hallazgos aquí presentados sugieren que, mientras la sostenibilidad permanezca en el territorio de lo declarativo o lo voluntarioso (sin anclarse en presupuestos, métricas descentralizadas y diseños institucionales que hagan fácil lo correcto), seguirá siendo un horizonte deseado, pero no habitado

6Referencias

- Alshuwaikhat, H. M., y Abubakar, I. (2008). An integrated approach to assessing the sustainability of university campuses. *Journal of Cleaner Production*, 170, 1030-1042. https://www.researchgate.net/publication/329175618_An_integrated_approach_to_achieving_campus_sustainability_Assessment_of_the_current_campus_environmental_management_practices
- Arbulu, C. (2023). Definición de estudio de caso. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28396.33921>
- Aristimuño, M., Rodríguez-Monroy, C., y Guaita, W. (2011). *La Responsabilidad Social Universitaria: Indicadores para su evaluación en Instituciones de Educación Superior* [Ponencia]. Ninth LACCEI Latin American and Caribbean Conference (LACCEI'2011), Medellín, Colombia. https://www.researchgate.net/publication/260266967_La_Responsabilidad_Social_Universitaria_Indicadores_para_su_evaluacion_en_Instituciones_de_Educacion_Superior
- Barrera Hernández, L. F., Ocaña Zúñiga, J., Sotelo Castillo, M. A., y Echeverría Castro, S. B. (2019). Conductas sustentables en estudiantes universitarios de México. *Atenas*, 1(45), 20-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478058273002>
- Bernaldo, M. O. (2017). *Integración de la sostenibilidad en instituciones de educación superior* [Tesis doctoral, Universidad Europea de Madrid]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. <http://hdl.handle.net/11268/7066>
- Bohne García, V. (2021). *Evaluación de la efectividad de las instituciones de educación superior en su contribución al desarrollo sustentable: El caso de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000814311>
- Bustamante, V. J. (2024). Competencias de sostenibilidad en la educación de ingenierías. *Revista Espacios*, *45*(6), 1-10. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n06p01>
- Caringal-Go, J. F., Villaluz, V. C., Teng-Calleja, M., Años-Ordoña, A. K., y Ocampo, J. (2025). Beyond CSR—Building a culture of sustainability in Philippine organizations. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 14(3), 137–148. <https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000127>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications. https://pubhtml5.com/enuk/cykh/Creswell_and_Poth%2C_2018%2C_Qualitative_Inquiry_4th/
- Diario Digital de la UJA. (2025). La Universidad de Jaén refuerza su compromiso con los ODS en su III Plan Estratégico. <https://diariodigital.ujaen.es/institucional/la-universidad-de-jaen-refuerza-su-compromiso-con-los-ods-en-su-iii-plan-estrategico>
- Estrella Carrillo, C. A., Iglesias Piña, D., y Sandoval Forero, E. A. (2025). Contradicciones escalares generadas por la industria turística en Cozumel, Quintana Roo, México: desafíos para la sustentabilidad. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(21). <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.21.0371.1>

- Figuroa-García, E. C. (2023). Factores que determinan el comportamiento sustentable en las instituciones de educación superior. Un modelo para Querétaro, México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(39), 55–76. <https://www.redalyc.org/journal/2991/299176357004/html/>
- Findler, F., Schönherr, N., Lozano, R., Reider, D., y Martinuzzi, A. (2019). The impacts of higher education institutions on sustainable development: A review and conceptualization. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 23–38. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2017-0114>
- Flick, U. (2018). Designing qualitative research. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529622737>
- Freitas, W. R. de S., Oliveira, J. H. C. de, Teixeira, A. A., Stefanelli, N. O., y Teixeira, T. B. (2020). Green human resource management and corporate social responsibility: Evidence from Brazilian firms. Benchmarking: An International Journal, 27(4), 1551-1569. <https://doi.org/10.1108/BIJ-12-2019-0543>
- Fusch, P. I., y Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408-1416. https://www.researchgate.net/publication/282955844_Are_We_There_Yet_Data_Saturation_in_Qualitative_Research
- Galleli, B., Teles, N. E. B., Freitas-Martins, M. S., Semprebon, E., y Hourneaux Junior, F. (2022). Sustainability in management undergraduate courses: Mapping the Brazilian higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(7), 1628-1647. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0109>
- Genovese, E. (2022). University student perception of sustainability and environmental issues. *AIMS Geosciences*, 8(4), 645–657. <https://doi.org/10.3934/geosci.2022035>
- Gill, J. C., y Malamud, B. D. (2017). Anthropogenic processes, natural hazards, and interactions in a multi-hazard framework. *Earth-Science Reviews*, 166, 246–269. <https://doi.org/10.1016/j.earscirev.2017.01.002>
- González Medina, J. P. (2021). *Cinco experiencias hacia la sostenibilidad desde la universidad: Educación, arte, innovación, paz e interculturalidad*. Universidad Piloto de Colombia.
- Huaquisto-Cáceres, S., Hurtado-Chávez, E. V., Chambilla-Flores, I. G., y Barrientos-Paredes, K. N. (2022). Environmental education and ethics in Civil Engineering study programs in the Puno region, Peru. *DYNA*, *89*(222), 18–27. <https://doi.org/10.15446/dyna.v89n222.101210>
- IPCC. (2023). *Climate Change 2023: Synthesis Report*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>
- Jiménez-Martínez, N. M. (2021). Sustentabilidad universitaria en México: avances y desafíos. *Revista Iberoamericana Ambiente & Sustentabilidad*, 4, e152. <https://doi.org/10.46380/rias.vol4.e152>
- Leal Filho, W., Schmidberger, I., Sharifi, A., Ruiz Vargas, V., Rampasso, I. S., Dibbern, T., Liakh, O., Aina, Y. A., Trevisan, L. V., Mbah, M. F., Anholon, R., & Kozlova, V. (2024). Design thinking for sustainable development: A bibliometric analysis and case study research. *Journal of Cleaner Production*, 455, Article 142285. DOI:10.1016/j.jclepro.2024.142285
- Leal Filho, W., S. Raath, B. Lazzarini, V. R. Vargas, L. de Souza, R. Anholon, O. Quelhas, R. Haddad, M. Klavinsky y V. L. Orlovic (2018), “The role of transformation in learning and education for sustainability”, *Journal of Cleaner Production*, núm. 199, pp. 286-295. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>
- Leal Filho, W. et al. (eds.) (2017) *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education*, 4 vols. Berlin, Springer. <https://doi.org/10.14201/16724>

- Meyer, J., y Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363. <http://dx.doi.org/10.1086/226550>
- Noble, H., y Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34-35. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Pitt, C., Doyle, K. E., Mpofu, E., Saunders, P., Doyle, R. W., y Zarb, L. P. (2021). Leadership for sustainable organizational health and well-being: Indigenous community perspectives. En A. Di Fabio (Ed.), *Cross-cultural perspectives on well-being and sustainability in organizations* (pp. 121-136). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86709-6_8
- Ponce Andrade, A. (2018). El estudio de caso múltiple: Una estrategia de investigación en el ámbito de la administración. *Revista Publicando*, *5*(15), 21-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7055128>
- Rodríguez García, L. M., y Ortiz Gutiérrez, B. E. (2020). Una visión de sostenibilidad ambiental universitaria con miras a la conformación de una red de economía circular. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2020(84), 49-60. Artículo 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7824998>
- Romero, S., Aláez, M., Amo, D., y Fonseca, D. (2020). Systematic Review of How Engineering Schools around the World Are Deploying the 2030 Agenda. *Sustainability*, *12*(12), 5035. <https://doi.org/10.3390/su12125035>
- Roque Paredes, C. R., y Carcausto Calla, W. H. (2025). El comportamiento ambiental en estudiantes de educación superior: una revisión de alcance. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(37), 1270-1292. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.983>
- Santos, L. I. V. dos, Freitas, W. R. de S., Mello, M. M. M., Teixeira, A. A., y Oliveira, J. H. C. de. (2020). O papel da cultura organizacional para o desenvolvimento da sustentabilidade: O caso de um campus universitário brasileiro. *Desafio Online*, 9(2), 212-239. DOI:10.55028/don.v9i2.10383
- Stake, R. E. (2017). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Teixeira, A. A., Moraes, T. E. da C., Stefanelli, N. O., Oliveira, J. H. C. de, Teixeira, T. B., y Freitas, W. R. de S. (2020). Green supply chain management in Latin America: Systematic literature review and future directions. *Environmental Quality Management*. <https://doi.org/10.1002/tqem.21712>
- Trasfi Mosqueda, M. de la L., Canto Maldonado, J. A., y Pernia, J. C. (2025). La sostenibilidad y el presupuesto como parte de un Modelo Educativo en Instituciones de Educación Superior en México. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(3), 3563-3584. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i3.1115>
- Universidad de Exeter. (s.f.). *Energy management in university laboratories*. <https://www.exeter.ac.uk/sustainability/energymanagement/laboratories/>
- University of California. (2021). Sustainable Practices Policy. <https://www.ucop.edu/sustainability/index.html>
- Valderrama-Hernández, R.; Alcántara Rubio, L.; Sánchez-Carracedo, F.; Caballero, D.; Serrate, S.; Gil-Doménech, D.; Vidal-Raméntol, S., y Miñano, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XX1*, 23(1), 221-245. <https://www.redalyc.org/journal/706/70663315010/html/>
- Valls-Val, K., y Bovea, M. D. (2021). *Carbon footprint in Higher Education Institutions: A literature review and prospects for future research*. *Clean Technologies and Environmental Policy*, 23(9), 2523-2542. <https://doi.org/10.1007/s10098-021-02180-2>

- Velasquez Giersch, L., y Estrada Araoz, E. G. (2023). Educación Ambiental y responsabilidad social en las Universidades de la región Madre de Dios, Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 265–273. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3627>
- Villarreal-Puga, J., y Cid García, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos21*, 7(1), 52- 60. DOI:10.69890/hallazgos21.v7i1.556
- Virginia Braun & Victoria Clarke (2023) Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher, *International Journal of Transgender Health*, 24:1, 1-6, doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597
- Wiek, A., Withycombe, L., y Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Yepes-López, G. A., Pinheiro Martins, F., Camarena, J. L., Arango-Gil, I. C., Cruz-Pulido, J. M., y Fructuozo Loiola, G. (2025). How Are HEIs Coping with the PRME Indicator System of University Social Responsibility? Evidence from Colombia. *Higher Education Quarterly*, 79(4). <https://doi.org/10.1111/hequ.70052>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- Zainullin, S., y Zainullina, O. (2021). Scientific review digitalization of corporate culture as a factor influencing ESG investment in the energy sector. *International Review*, (1-2), 130–136. <https://doi.org/10.5937/intrev2102132Z>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660009>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Zulema Berenice Sotelo Barraza,

José Cristóbal Solís Pollorena

**Acciones antropogénicas y sostenibilidad en el contexto
universitario: un análisis de estudio de caso embebido**

**Anthropogenic actions and sustainability in the
university context: An embedded case study analysis**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0436>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Deserción universitaria en ingeniería: voces de exalumnos desde la fenomenología descriptiva

University dropout in engineering: voices of former students from descriptive phenomenology

Rita Berenice Verduzco Acosta

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

rberenice.verduzcoa@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-8625-136X>

Rita Isela Domínguez Domínguez

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

 <https://ror.org/05g1mh260>

iselad@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-7215-6392>

María Luisa Pereira Hernández

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

marialuisa.pereira@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-4748-5397>

Recepción: 14 Enero 2026
Aprobación: 05 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este estudio explora los significados profundos y las experiencias vividas por exalumnos de ingeniería que abandonaron sus estudios en un contexto regional de Sinaloa. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico husserliano, utilizando muestreo intencional por criterios para seleccionar a seis participantes. A través de entrevistas a profundidad y el ejercicio de la epojé, se captó la esencia de sus relatos. Los hallazgos muestran que la deserción no es un hecho aislado, sino un proceso marcado por crisis de identidad profesional, vulnerabilidad económica, influencia de roles de género y sentimientos de invisibilidad institucional frente a la rigidez académica. La fenomenología permitió visibilizar dimensiones emocionales y existenciales que suelen quedar fuera de las estadísticas tradicionales. Se concluye que comprender la deserción desde la experiencia vivida aporta insumos valiosos para rediseñar políticas de permanencia en ingeniería, orientadas hacia el acompañamiento integral, la equidad de género y una gobernanza escolar sensible que reconozca al estudiante como sujeto con identidad.

Palabras clave: Deserción universitaria, Educación superior, Experiencia vivida, Fenomenología, Ingeniería.

Abstract

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

This study explores the deep meanings and lived experiences of former Engineering students who dropped out in a regional context of Sinaloa. A qualitative approach with a Husserlian phenomenological design was adopted, using purposive criterion sampling to select six participants. Through in-depth interviews and the exercise of epoché, the essence of their narratives was captured. Findings reveal that dropout is not an isolated event but a process shaped by professional identity crises, economic vulnerability, gender roles, and feelings of institutional invisibility in the face of academic rigidity. Phenomenology enabled the visualization of emotional and existential dimensions often ignored by traditional statistics. It is concluded that understanding dropout through lived experience provides valuable insights for redesigning retention policies in engineering programs, oriented toward integral support, gender equity, and sensitive school governance that acknowledges students as subjects with identity.

Keywords: University dropout, Higher education, Lived experience, Phenomenology, Engineering..

Introducción

Esta investigación nace a partir de visualizar que la deserción representa la culminación de una compleja cadena de vivencias y significados acumulados por el estudiante, que, si bien son ignorados por los actores involucrados en su formación, no significa que no existan. La falta de identidad con la disciplina, el sentimiento de “no pertenecer”, la combinación de roles, el poco o nulo acompañamiento durante la carrera, la falta de formación socioemocional de los docentes de ingeniería, así como la carencia de vínculos pedagógicos sólidos constituyen una realidad silenciosa que convierte la trayectoria escolar en una transición solitaria.

A nivel global, la permanencia en las carreras de ingeniería representa uno de los mayores retos para la educación superior; si bien en los últimos años se ha registrado un incremento significativo en el ingreso y la cobertura educativa en el nivel universitario, Espinosa-Castro et al. (2020), afirman que, la cantidad de estudiantes que concluye sus estudios profesionales no es alta, ya que una proporción considerable abandona la escuela, particularmente en los primeros semestres.

La decisión de abandonar los estudios universitarios responde a múltiples factores, sean personales, psicosociales o académicos. En contextos regionales como Sinaloa, el fenómeno adquiere rasgos particulares vinculados con la vulnerabilidad socioeconómica, el bajo sentido de pertenencia y las dinámicas culturales arraigadas. Entre estas últimas destacan los roles de género y las estructuras patriarcales, que imponen expectativas diferenciadas sobre hombres y mujeres, condicionando directamente sus trayectorias educativas y permanencia escolar.

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP), la tasa de abandono de la educación superior en México para el ciclo escolar 2023-2024 fue del 8.1%, esto representa aproximadamente 430,000 estudiantes que abandonaron sus estudios en este nivel educativo. Comprender las causas, manifestaciones y consecuencias de la deserción escolar requiere no solo datos cuantitativos, sino también un acercamiento a las vivencias de los propios actores.

Al cierre del primer trimestre del año 2025, en el Tecnológico Nacional de México conserva un índice de abandono escolar de 8.96% (el más bajo en los últimos seis años) (TNM, 2025). Por otra parte, el interés de esta investigación se centra en una carrera de ingeniería, de la cual, en el ciclo 2023-2024 se reportó una tasa de abandono del 9.44% en su matrícula.

Si bien los datos fríos ofrecen un panorama general, existe una realidad invisible que solo puede ser captada a través de la experiencia vivida. Al adoptar un enfoque fenomenológico descriptivo, este estudio pretende trascender el dato estadístico para “volver a las cosas mismas”, otorgando voz a las historias de vida; en este sentido, la investigación se articula en torno a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los significados que los exalumnos de ingeniería industrial otorgan al proceso de deserción escolar?

La investigación se justifica por su potencial para mejorar la retención escolar desde una perspectiva humanista. Sus hallazgos benefician directamente a los estudiantes al visibilizar tensiones de género y crisis de identidad presentes en contextos rurales. Asimismo, ofrecen a docentes y directivos herramientas cualitativas para avanzar hacia una gobernanza basada en vínculos humanos, favoreciendo estrategias de acompañamiento socioemocional más efectivas. Finalmente, el estudio aporta al campo de la investigación educativa al demostrar que la fenomenología constituye una vía idónea para transformar datos estadísticos en comprensiones profundas de la experiencia estudiantil.

De manera previa a la fase de campo, se formuló el supuesto de investigación a partir de la experiencia docente y la práctica profesional en el contexto de Sinaloa de Leyva. Se considera que la deserción en la carrera de ingeniería obedece a la combinación de dificultades socioeconómicas, de género y a un bajo interés por la disciplina, agravado por un proceso de enseñanza y de aprendizaje percibido como poco humanizado.

Bajo esta perspectiva, el presente estudio se plantea como objetivo general, analizar los significados que los exalumnos de ingeniería otorgan al proceso de deserción escolar, con el fin de comprender las estructuras

esenciales de esta experiencia vivida. Dicho propósito analítico, orientado hacia la exploración exhaustiva de las narrativas estudiantiles, pretende determinar los factores causales de abandono y transitar de una visión puramente estadística a una comprensión fenomenológica que identifique las tensiones entre la identidad del estudiante y las estructuras institucionales, aportando datos cualitativos profundos que sirvan de base para intervenciones educativas más pertinentes y humanas.

Ilustraciones empíricas del fenómeno

A continuación, se presentan algunas de las contribuciones de la literatura reciente, en materia de deserción universitaria en las carreras de ingeniería a través de la fenomenología.

Guerrero (2020), abordó el estudio desde las vivencias de los desertores para entender la situación desde la fenomenología. Se eligieron tres estudiantes de cada uno de los programas de Ingeniería de Sistemas, Licenciatura y Carrera de Matemáticas, que pertenecen a la Facultad de Ingeniería, Educación y Ciencias Básicas de la universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. Se les presentó el consentimiento informado. Se procedió a recopilar las historias de los estudiantes a través de una entrevista semiestructurada, y la información fue analizada desde una perspectiva fenomenológica. Las experiencias recolectadas fueron los relatos de vida de los participantes.

En el análisis de las experiencias, Guerrero (2020) hace evidente la desigualdad en los niveles de formación con que ingresan los jóvenes al sistema de educación superior, las regiones de procedencia, el tipo de institución rural o urbana, los contenidos programáticos y las competencias hacen evidente la segregación en los niveles de formación en el que se pregona la igualdad en el acceso, pero no en los niveles de formación.

Un segundo trabajo, fue el de Suyon-Prada (2023) quien analiza los factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil en un instituto superior tecnológico público de Perú, desde un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico empírico. A través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes de distintos ciclos académicos, se identificaron cuatro grandes dimensiones explicativas: factores personales, académicos, socioeconómicos e institucionales.

Los resultados de Suyon-Prada (2023) muestran que la deserción responde a la interacción de múltiples condiciones que configuran la experiencia de abandono. Entre los factores personales destacan la desmotivación, los problemas familiares y la presión emocional asociada a la responsabilidad económica. En el ámbito institucional, los estudiantes señalaron dificultades relacionadas con la organización académica, la falta de acompañamiento y el escaso apoyo ante situaciones críticas. El estudio evidencia que la deserción estudiantil debe comprenderse como un fenómeno complejo y multidimensional, lo que demanda estrategias de prevención basadas en el acompañamiento integral, el fortalecimiento institucional y la atención a las condiciones socioeconómicas del alumnado.

Por último, Rojas-Jara et al. (2025), aplicaron entrevistas semiestructuradas a actores clave vinculados a la formación de estudiantes de ingeniería; utilizaron un muestro intencionado considerando docentes y profesionales relacionados directamente con el estudiantado, se entrevistó a 9 personas de la facultad y los hallazgos evidencian que el abandono escolar en las carreras de ingeniería se configura como un fenómeno de carácter multicausal, en el que interactúan diversos factores de índole personal, social, institucional y contextual, los cuales influyen de manera simultánea o gradual en la trayectoria académica del estudiantado. A partir del análisis temático de las entrevistas aplicadas a informantes clave, se distinguieron cuatro grandes dimensiones que concentran los factores más significativos: factores individuales, factores sociales, factores institucionales y factores contextuales o emergentes, agrupados bajo la categoría denominada "otros".

Al analizar las contribuciones de Guerrero (2020), Suyon-Prada (2023) y Rojas-Jara et al. (2025), se identifica un consenso académico: la deserción en ingeniería es un fenómeno multicausal y profundamente subjetivo. Mientras Guerrero (2020) subraya que las expectativas del rol universitario suelen divergir del actuar real del estudiante debido a una "segregación en los niveles de formación", Suyon-Prada (2023) y Rojas-Jara et

al. (2025) coinciden en que factores como la falta de acompañamiento institucional y la presión emocional actúan como detonantes críticos.

Aunque la literatura reconoce la relevancia del acompañamiento, la mayoría de los estudios se enfocan en identificar factores de riesgo, pero sigue existiendo un vacío en el cómo reconstruir la relación entre institución y estudiante. Persiste una brecha en la investigación sobre la transformación de la gestión administrativa hacia un modelo de apoyo emocional y pedagógico. En este sentido, la investigación propone superar la visión del desertor como simple estadística y comprenderlo como sujeto con una trayectoria vital que requiere atención pedagógica. Se plantea la gobernanza de vínculos humanos como alternativa, destacando que el fortalecimiento de los lazos afectivos y profesionales constituye la clave para una permanencia universitaria auténtica y significativa.

Sustento teórico del método fenomenológico

Deserción en educación superior

Para comprender el abandono escolar desde la fenomenología, se retoma a Tinto (1989) quien explica la deserción como un proceso dinámico en el que la permanencia depende de la integración académica y social; Tinto (1989), afirma que la deserción, es una falla en la integración del individuo con el ambiente universitario. Bajo esta mirada, el fenómeno se analiza desde la subjetividad del estudiante, reconociendo que sus vivencias y el sentido de pertenencia son los ejes que sostienen su permanencia o retiro.

Por otro lado, Según el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES, 2020, citado en Gutiérrez et al. 2021), señala que la deserción se entiende como la situación en la que un estudiante, de manera voluntaria o por circunstancias externas, deja de inscribirse en su programa académico durante dos o más periodos consecutivos, sin haber concluido sus estudios ni haber sido dado de baja por motivos disciplinarios.

Castaño et al. (2004) explican la deserción según el momento en que ocurre: precoz, cuando el estudiante es admitido, pero no se matricula; temprana, si abandona durante los primeros cuatro semestres; y tardía, cuando el abandono sucede a partir del quinto semestre.

En este sentido, la deserción universitaria debe entenderse como un fenómeno multifactorial en el que influyen aspectos individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos, lo que obliga a las instituciones a abordarlo desde una perspectiva integral y preventiva.

Modelos Teóricos de deserción

Everett Hughes (1962, citado en González-García et al., 2024) plantea la teoría de la desvinculación, que explica el abandono como resultado de la pérdida de conexión del estudiante con la institución; cuando el alumno se siente aislado, no aceptado o desconectado de la comunidad escolar, aumenta la probabilidad de que abandone sus estudios. En este sentido, se enfatizan las prácticas institucionales que promueven inclusión y pertenencia.

La teoría de la elección racional, desarrollada por Becker (1964), interpreta la deserción como una decisión basada en el cálculo costo-beneficio; el estudiante abandona cuando percibe que los costos (tiempo, esfuerzo, recursos económicos) superan los beneficios esperados (obtención de un título, mejores oportunidades laborales). El enfoque introduce una dimensión económica y pragmática al análisis del abandono escolar.

Asimismo, la teoría de la pertinencia (Wenger, 1998) señala que los estudiantes desertan cuando consideran que lo aprendido carece de relevancia para sus objetivos personales y profesionales. La falta de conexión entre el currículo y las expectativas individuales genera desmotivación y abandono. Finalmente, la teoría de la cultura (Delpit, 1995, citado en González-García et al., 2024) subraya que las diferencias culturales influyen en la

experiencia escolar. Los estudiantes provenientes de contextos diversos pueden tener expectativas y valores distintos respecto a la educación, lo que afecta su integración y permanencia.

Se comprende entonces, que los modelos teóricos de deserción escolar convergen en reconocer que se está situado frente a un fenómeno dinámico y dialéctico, resultado de la interacción entre factores internos y externos de los estudiantes y las instituciones.

Modelos conceptuales de deserción

El estudio de la deserción en la educación superior ha dado lugar a diversos modelos conceptuales que buscan explicar las causas y dinámicas de este fenómeno; al respecto, Moreno-Muñoz (2021), destaca que,

[...]en un primer momento, los enfoques psicológicos (1930-1970) se centraron en las habilidades y motivación del estudiante. Posteriormente, entre 1970 y 2000, los modelos sociológicos destacaron la integración académica y social como factores determinantes. Desde el año 2000 hasta la actualidad, los enfoques interaccionistas han puesto énfasis en la participación, la formación de comunidad y la experiencia social y académica del estudiante como elementos clave para comprender la permanencia o el abandono (p.17)

La evolución de los enfoques sobre la deserción estudiantil, partiendo desde los psicológicos centrados en la motivación y habilidades individuales, pasando por los sociológicos que destacaron la integración académica y social, hasta los interaccionistas que subrayan la participación y la experiencia comunitaria, encuentra su concreción en modelos conceptuales ampliamente reconocidos. Spady (1970) introdujo un modelo sociológico que relaciona la deserción con la falta de integración en el sistema educativo y con el debilitamiento de las normas compartidas. Posteriormente, Tinto (1975), profundizó en la idea de que la permanencia depende de la integración académica y social del estudiante en la institución, convirtiéndose en uno de los referentes más consultados en la literatura.

Pascarella y Terenzini (1977, citado en Torres-Escobar y Botero, 2021), ampliaron esta perspectiva al vincular la capacidad académica y social del estudiante con el entorno institucional, resaltando las interacciones con docentes y compañeros. Bean (1981, citado en Gonzalez-Nieto y Rodriguez-Hernández, 2023), aportó una visión organizacional al adaptar modelos de rotación laboral al ámbito educativo, planteando que la decisión de abandonar los estudios responde a factores similares a los que llevan a un trabajador a dejar su empleo, como la satisfacción, el compromiso y las percepciones sobre la calidad institucional.

En conjunto, estos modelos muestran que la deserción es un fenómeno multivariable y sistémico, donde la integración, la satisfacción y el compromiso son elementos transversales que determinan la permanencia o el abandono en la educación superior.

Desigualdad educativa y capital cultural

En su obra “La reproducción” (2001), Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, sostienen que, el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales al legitimar el capital cultural de las clases dominantes, lo que genera ventajas para ciertos estudiantes y desventajas para otros. Uno de los conceptos que proponen es el de capital cultural, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y competencias que los individuos adquieren en su entorno familiar y social.

Bourdieu y Passeron (2001) sostienen que el sistema educativo no es neutral, sino un mecanismo de reproducción social que favorece a quienes poseen un mayor capital cultural heredado. Así, las instituciones legitiman los códigos de las clases dominantes, provocando que los estudiantes de sectores populares enfrenten barreras de adaptación y permanencia al no contar con dicha correspondencia cultural.

Factores asociados al abandono

Las variables vinculadas con la integración social del estudiante han estado entre los factores más estudiados en los últimos años por su relación con el abandono y la intención de abandono, de entre las cuales, recientemente, adquieren relevancia el sentido de pertenencia y el aislamiento social (Maluenda-Albornoz et al., 2022); en cuanto a los factores sociales, el modelo de Tinto (1975) resulta fundamental al destacar que las percepciones de integración social y académica son decisivas en la decisión de persistir o abandonar.

Al analizar los factores que ejercen influencia en la deserción universitaria, es pertinente considerar también, los elementos de carácter personal y psicosocial. Los estudiantes suelen enfrentarse a situaciones de elevada presión que generan estrés, ansiedad, depresión e incluso síndromes como el burnout o el agotamiento. Los problemas se intensifican en contextos académicos altamente exigentes y, cuando no se gestionan de manera adecuada y oportuna, pueden derivar en el abandono parcial o definitivo de los estudios; respecto a esto, Estrada et al. (2021), indican que los niveles de burnout aumentan significativamente a la par que los universitarios avanzan en sus estudios, observándose incrementos desfavorables para la salud en cada una de las dimensiones.

Otro de los motivos para la deserción es el contexto económico; matricularse a una universidad genera gastos diversos, de transporte, rentas, materiales escolares, alimentación, etc. que suelen ser una carga tanto para estudiantes como para familiares. Desde una perspectiva estructural, Castellanos-Vela (2021) señala que, el fenómeno de la deserción escolar puede explicarse mediante la teoría de la reproducción social de Bourdieu (2001), que la deserción escolar se vincula con condiciones socioeconómicas desiguales que limitan el acceso y la permanencia en el sistema educativo, especialmente en poblaciones con menor capital económico y social.

Aunado a ello, en el contexto nacional, Rodas (2021) identificó que factores culturales, como el matrimonio temprano y el patriarcado en comunidades indígenas, junto con la carencia de recursos económicos, son determinantes para la baja continuidad educativa. Esto deja ver la necesidad imperante de llevar a cabo estudios que permitan entender a profundidad la falta de equidad en el acceso a la educación.

La ausencia de programas de tutoría, asesoría entre pares y acompañamiento académico o psicológico incrementa la sensación de soledad en los estudiantes y debilita su sentido de pertenencia, lo que puede detonar la deserción. En su investigación en Chile, Rabuco (2022) subraya la importancia de implementar estrategias orientadas a la retención, destacando las tutorías pedagógicas como una medida eficaz. Estas no solo fortalecen el rendimiento académico, sino que también promueven vínculos de confianza entre tutor y estudiante, contribuyendo a reducir las tasas de exclusión educativa.

Asimismo, situaciones de deserción muy específicas son las referentes a las mujeres en disciplinas ingenieriles, este tipo de abandono responde a fenómenos más complejos, que, aunque puede compartir matices con la deserción masculina, las características y componentes en cuanto a género necesitan ser considerados.

El estereotipo de que la ingeniería es “para hombres” constituye un factor relevante en la deserción femenina, pues estas disciplinas se perciben como espacios masculinizados, competitivos y poco acogedores. Díaz-Juárez et al. (2025) señalan la necesidad de implementar políticas y programas que fomenten la equidad de género, generando respaldo académico y ambientes inclusivos en la educación y el trabajo. La escasa presencia de modelos femeninos en la enseñanza y la industria limita las posibilidades de que las jóvenes se proyecten con éxito en el ámbito ingenieril, reforzando su sensación de aislamiento y falta de pertenencia.

Según, Díaz-Juárez et al., (2025), la escasez de diversidad de género limita tanto el avance profesional de las mujeres como la capacidad innovadora de la industria tecnológica, al no tener en cuenta la variedad de enfoques que trae una inclusión más amplia; por tanto, es claro que la escasa representación femenina llega a ser una limitante que impacta directamente a la igualdad, la justicia social y el desarrollo científico y tecnológico. Por su parte, Kandel (2006, citado en Vásquez et al. 2024) asegura que, cuando las mujeres

incursionaron el ámbito público, se enfrentaron a recibir salarios más bajos pese a desempeñar las mismas funciones, además de experimentar mayores niveles de desempleo.

Las normas y estereotipos de género son un factor de presión considerable, aun cuando se han logrado progresos, prevalecen creencias sobre “la poca habilidad natural femenina” para la ingeniería.

Participación estudiantil como alternativa a la permanencia

Para Ávila-Ramírez (2022), la permanencia escolar constituye un derecho reconocido en la constitución. Al mismo tiempo, la escuela representa para los jóvenes un espacio donde pueden desarrollar de manera plena sus capacidades emocionales, físicas y cognitivas. Por ello, el estudio de esta temática requiere considerar sus necesidades, recursos y experiencias subjetivas.

La participación estudiantil ha sido considerada por Astin (1991) y Tinto (1989), como un factor central en la satisfacción universitaria. Alexander W. Astin, desarrolló la teoría del involucramiento estudiantil, en la cual sostiene que el grado de integración de los estudiantes en la vida universitaria, a través de sus dimensiones académicas y sociales, constituye un factor determinante para su satisfacción personal y su logro educativo (Astin, 1991). Este enfoque subraya que la energía y el tiempo invertidos en la vida universitaria son determinantes para el rendimiento y la permanencia. Astin (1991) sostiene que el involucramiento estudiantil predomina en jóvenes con antecedentes de voluntariado y participación social o cultural. Por el contrario, quienes priorizan objetivos materiales y económicos muestran un compromiso significativamente menor con la vida universitaria.

En la misma línea, Tinto (1989, citado en England-Bayrón, 2012) plantea que, la integración académica y social de los estudiantes en la universidad es crucial para su satisfacción, persistencia y retención. Su modelo de retención estudiantil destaca que la participación activa en la comunidad universitaria fortalece el sentido de pertenencia y reduce la deserción.

Fenomenología

En el ámbito de la investigación cualitativa, han surgido diversos métodos tales como el hermenéutico, fenomenológico, etnográfico, investigación-acción, entre otros. Finol-de Franco y Acosta-Faneite (2024), afirman que, el caso de la fenomenología fue un movimiento filosófico que tuvo sus inicios a fines del siglo XIX, fue la réplica de Edmund Husserl (1998) a la difusión del método científico y sus aplicaciones, quien consideraba que las ciencias existentes no eran las ideales para la realización del estudio acerca de cómo piensan y actúan los seres humanos, razón por la que propone la fenomenología como un enfoque que consta de la descripción de la experiencia vivida, tomando a los individuos como objetos de estudio con singular relevancia (Fuster-Guillen, 2019).

Si bien Edmund Husserl se reconoce históricamente como el pionero de la fenomenología, Martin Heidegger (1889-1976) fue quien la transformó, al defender la necesidad no solo de describir los fenómenos, sino también de interpretarlos. Esta diferencia dio origen, durante varias décadas, a dos vertientes dentro de la fenomenología: una de carácter descriptivo y otra de tipo interpretativo (Castillo-López et al., 2022).

No obstante, la definición más cercana a la investigación fenomenológica en humanidades nos la da Moncada et al. (2023), quienes ven la fenomenología y las representaciones sociales como una oportunidad indiscutible para identificar las realidades que necesitan ser atendidas y transformadas, dispuestas para la acción. De manera concisa, esta definición resume el nivel de este enfoque en función de revelar lo enorme y complejo que es el mundo que vivimos; nos recuerda que la realidad es el producto de una construcción activa y subjetiva de nuestra conciencia.

Paley (2018), sostiene que la fenomenología, entendida desde el enfoque cualitativo, constituye un tipo de estudio basado principalmente en entrevistas, las cuales motivan a los participantes a compartir sus vivencias

con el propósito de esclarecer el sentido del fenómeno investigado. Para llevar a cabo este proceso, resulta esencial considerar la dupla “epojé-reducción”, reconocida como el método central de indagación fenomenológica (Van Manen, 2017, citado en Castillo-Sanguino, 2021).

Para Van Manen (2016, citado en Folgueiras et al. 2022), la epojé se trata de una actitud mental de poner entre paréntesis todo aquello que pueda impedir/obstaculizar la vía de acceso a las estructuras del significado del objeto de estudio; también denominada bracketing, implica una postura de poner en pausa juicios, conocimientos previos, conceptos y teorías adoptados sobre las cosas. Posterior a tomar esta postura fenomenológica, ahora se requiere volver a la experiencia vivida por medio de la reducción (Castillo, 2021).

La reducción fenomenológica, por su parte, es entendida como un procedimiento metodológico que permite al investigador centrar su atención en la esencia del fenómeno, suspendiendo interpretaciones previas y explicaciones externas. Bytautas (2025) afirma que este proceso busca identificar sus características esenciales, aquellas que resultan necesarias y suficientes para comprender el fenómeno tal como se presenta en la conciencia.

A partir de lo expuesto, se comprende que la práctica de la epojé y de la reducción fenomenológica no implica “desaprender” los conocimientos previos sobre una experiencia determinada, sino reconocerlos conscientemente para poder suspender juicios, creencias y supuestos interpretativos que podrían interferir en la comprensión del fenómeno.

Fenomenología en investigación educativa

La fenomenología de la educación pretende ahondar en la realidad educativa y poder develar su articulación y la racionalidad intrínsecas. Describirla tal y como se vive, descubrir sus significados, develar qué supone para los agentes que participan en ella: re-comprenderla en su particularidad. Según Van Manen (2007), “la fenomenología es un proyecto de sobria reflexión sobre la experiencia vivida de la existencia humana” (p. 12).

El método fenomenológico ha sido considerado muy apropiado para estudiar la realidad educativa al permitir la comprensión, desde la experiencia vivida de sus protagonistas, de los fenómenos que se desenvuelven en la cotidianidad educativa (Aguirre y Jaramillo, 2012). Especialmente, teniendo en cuenta el carácter siempre abierto de la pedagogía en tanto saber cuestionable, que aporta las mejores comprensiones posibles de la experiencia del educar, pero que deja a estas mismas experiencias pedagógicas como experiencias de verdad en el ámbito de la provisionalidad (Cruz y Taborda, 2014).

En la literatura metodológica se sostiene que se puede realizar investigación cualitativa mediante el método fenomenológico, sin necesidad de hacer filosofía fenomenológica, lo cual permite afirmar que, pueden hacer uso de este enfoque, especialistas tales como psicólogos, educadores, enfermeras, entre otros, con el fin de estudiar y poder entender aspectos relevantes del oficio en el que se desenvuelven.

Metodología

El presente estudio se fundamenta en el enfoque fenomenológico de la vertiente husserliana, que obedece al método cualitativo de investigación. Está orientado a la comprensión de la experiencia vivida de la deserción en estudiantes de nivel superior de la carrera de ingeniería. Para Mansilla-Sepúlveda et al. (2020), este enfoque permite explorar cómo cada participante percibe y otorga sentido a su experiencia en un marco temporal y espacial determinado. Su aplicación resulta útil para identificar significados asociados al abandono escolar, ofreciendo una comprensión profunda del fenómeno.

Una de las técnicas utilizadas fue el muestreo intencional o deliberado. Para Otzen y Manterola (2017), este tipo de muestreo consiste en la selección de los informantes atendiendo a criterios de inclusión previamente definidos por los investigadores, de tal manera que se asegure que los participantes poseen la experiencia

necesaria para proporcionar información rica y profunda sobre el fenómeno de estudio. Los criterios de selección para efectos propios de esta investigación se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión de selección de participantes.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Haber estado inscrito en el programa educativo de Ingeniería en la universidad tecnológica de la región de Sinaloa de Leyva	Estudiantes que continuaran actualmente inscritos en el programa educativo.
Haber abandonado la carrera de manera voluntaria o forzada dentro de los periodos de enero junio 2020 a enero junio de 2025.	Personas que no hubieran experimentado directamente la deserción.
Contar con la disposición para narrar y reflexionar sobre su experiencia de deserción.	Sujetos que no aceptaran participar voluntariamente o firmar el consentimiento informado.
Ser mayor de edad al momento de la entrevista.	Participantes que presentaran limitaciones significativas para expresar su experiencia de manera verbal.

elaboración propia.

Estos criterios se definieron con el objetivo de garantizar la coherencia metodológica del estudio y asegurar que los participantes seleccionados representen adecuadamente la población de interés

Sujetos y contexto

La investigación que nos ocupa fue realizada en una universidad tecnológica, ubicada en Sinaloa estado y municipio, centrándose específicamente en la carrera de ingeniería. El marco temporal del estudio está comprendido entre el periodo de septiembre de 2025 a febrero de 2026, tiempo en el cual fueron realizados los acercamientos y la recolección de experiencias. Hablando de los sujetos, el muestreo fue del tipo intencional, atendiendo a los criterios anteriormente mencionados, conformando una muestra de 6 ex alumnos, 3 hombres y 3 mujeres. La información se encuentra concentrada en la tabla 2.

Tabla 2
Proceso de captación de participantes

Etapas del Proceso	Descripción Detallada
Técnica de Muestreo	Muestreo intencional por criterios.
Medio de contacto	Bases de datos institucionales y contacto vía mensajería instantánea (WhatsApp/ Llamada).
Criterio de selección	Exalumnos de Ingeniería industrial que abandonaron la carrera entre 2020 y 2025.
Candidatos contactados	10 personas inicialmente identificadas.
Tasa de rechazo	4 personas (2 por falta de tiempo, 1 por cambio de residencia y 1 prefirió no hablar del tema). (40% de rechazo)
Muestra final	6 participantes (Saturación teórica preliminar). (60% de aceptación).
Protocolo ético	Firma de consentimiento informado y garantía de anonimato.

elaboración propia.

Nota. Detalle del protocolo de contacto y gestión de la muestra, especificando la tasa de aceptación

En apego a los principios éticos de confidencialidad y anonimato, se optó por el uso de seudónimos nominales para la presentación de los hallazgos. Siguiendo a autores como Taylor y Bogdan (1987), se considera que el nombre propio, aunque ficticio, preserva la dignidad del participante y evita la fragmentación de su historia. No obstante, para facilitar el análisis comparativo, cada nombre se acompaña de un descriptor alfanumérico que indica género, edad y semestre de deserción respectivamente (ej. María, M22-4S); la información se concentra en el siguiente organizador gráfico

Tabla 3
Registro descriptivo de los participantes

Seudónimo	Situación Laboral	Situación Familiar/ personal
Pablo(H22-4S)	Empleado (Jornada completa)	Padre de familia (Proveedor económico)
Dulce(M20-2S)	Trabajadora informal (Ladrillera)	Cuidadora de hermanos menores
Carla(M21-5S)	Desempleada	Entorno rural (Presión roles de género)
Flor(M20-3S)	Desempleada	Estudiante de alto rendimiento
Daniel(H21-4S)	Desempleado	Auto exigencia y frustración estudiantil
Jesús(H21-5S)	Trabajo en un grupo musical	Proveedor de familia

elaboración propia.

Nota. matriz descriptiva de los seis participantes; este perfil sociodemográfico es fundamental para contextualizar los hallazgos

Se seleccionaron participantes con domicilio en diferentes comunidades del municipio de Sinaloa, todas y todos mayores de edad con perfiles heterogéneos: estudiantes con doble jornada (estudio y trabajo), padres y madres jóvenes, alumnas y alumnos de alto rendimiento con crisis vocacionales y/o académicas y estudiantes desertoras bajo la influencia de factores diferenciados por género.

La técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada apoyada en una guía construida a partir de la pregunta central de investigación. En cuanto a la técnica, Pacheco y Fossa (2022), afirman que, ofrece ventajas cuando se trata de explorar a profundidad la vivencia individual de las personas, enfocándose en cómo los individuos experimentan un fenómeno. La técnica permite entrar en ámbitos más ricos y complejos de la conciencia, que generalmente son inaccesibles a través de enfoques cuantitativos. Se evitó el uso de preguntas cerradas, privilegiando interrogantes abiertas que permitieran a los participantes narrar libremente sus vivencias, se tomaron notas de manera exhaustiva, puesto que los participantes expresaron su deseo de no ser grabados en audio y/o video.

Procedimiento

En el marco de la presente investigación se adoptó una propuesta metodológica, estructurada como un proceso sistemático, misma que se muestra en la figura 1.

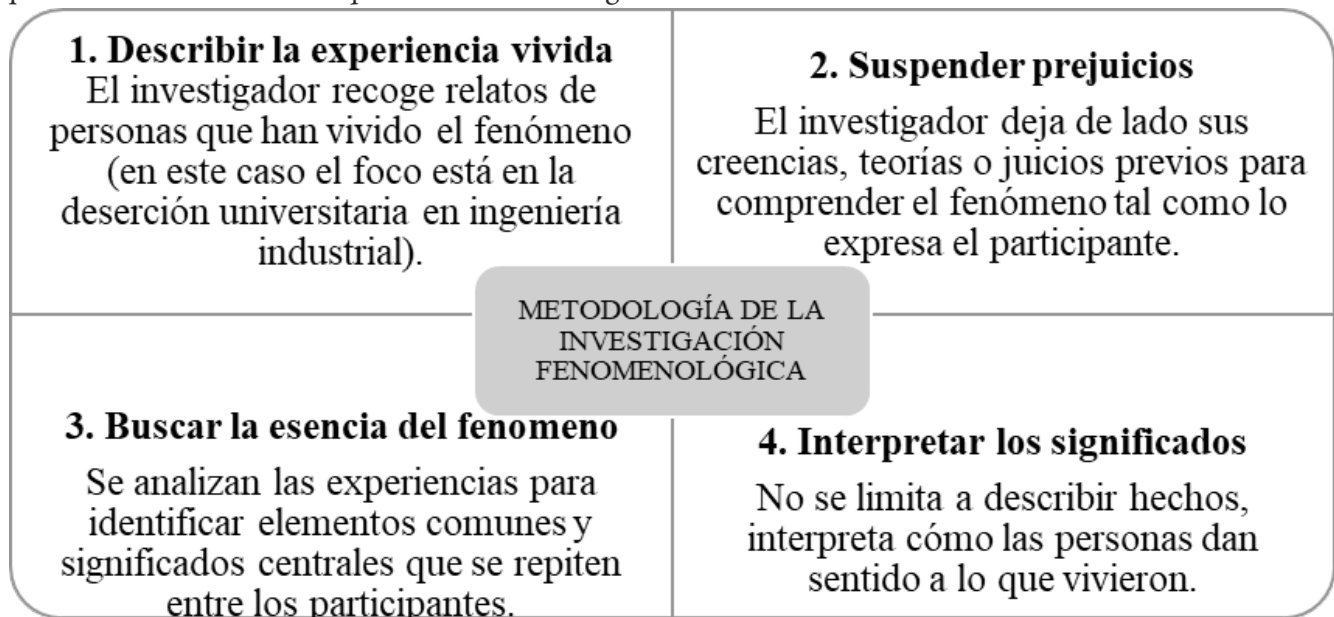


Figura 1

Metodología de la investigación fenomenológica
elaboración propia

En un primer momento se partió de la fenomenología husserliana, el método de la epojé–reducción formó parte central del proceso de indagación. Epojé, significa según Gaos (2007, citado en Rojano-Mercado, 2025) la suspensión de presupuestos previos para acercarse directamente a las cosas. Al hacerlo, se logra una mirada más libre que permite intuir qué son y cómo se presentan los fenómenos. La práctica de la epojé favoreció una relación empática entre entrevistador y entrevistado, evitando imponer interpretaciones externas al relato. De este modo, se posibilitó un acercamiento más genuino a la experiencia narrada, sin reducirla a categorías preconcebidas.

En un segundo momento, la reducción fenomenológica se incorporó en la fase de análisis mediante la agrupación y conjunción de las temáticas emergentes. Este proceso permitió profundizar en el fenómeno de la deserción y reconocer sus estructuras esenciales, más allá de las diferencias individuales. Husserl (1913, citado

en Mendoza-Canales, 2017) plantea a la reducción fenomenológica como un método que consiste en dejar de lado las objetividades naturales para concentrarse únicamente en aquello que se manifiesta en la experiencia de manera directa y evidente.

Posteriormente se realizó un proceso de corroboración de la información obtenida, que permitió refrescar la memoria de los participantes y confirmar la coherencia de los significados construidos. Se procedió a sintetizar las declaraciones y agruparlas en temáticas compartidas que reflejaran estructuras similares de la experiencia vivida.

Resultados

Tras el análisis de las notas de campo y el proceso de reducción fenomenológica emergieron las categorías de vivencias entrelazadas, que al ser interpretadas muestran la complejidad del fenómeno y permiten comprenderlo como una experiencia integral más allá de los datos estadísticos.

El rigor académico

La exigencia de las ciencias exactas se relaciona con la capacidad intelectual y con las habilidades necesarias para enfrentar contenidos de alta complejidad. Los participantes señalaron que el encuentro con asignaturas como el cálculo fue percibido como una experiencia de fracaso personal. En las notas de campo se recuperó la siguiente vivencia:

Daniel (H21,4S) mencionó: "Me sentí solo y sin guía, y entre más avanzados los semestres, más difíciles las materias y luego los profes que te ven como si estuvieras tonto, me sentía encerrado, solo, sentía que el sistema estaba hecho para tronarme, siempre estresado, me la vivía".

Se manifestó el sentir del sistema no diseñado para enseñar, sino para filtrar. La percepción de hostilidad académica coincide de manera puntual con lo que Estrada et al. (2021), describen como el burnout académico, el cual avanza a la par del nivel que van cursando los estudiantes. Bajo circunstancias como el deterioro de la salud, a veces la opción de abandonar se ve como la mejor solución.

Combinación de roles

La deserción se conceptualiza como una decisión condicionada por limitaciones económicas. Los participantes expresan una angustia permanente entre sus aspiraciones de desarrollo académico y la necesidad inmediata de atender requerimientos básicos como la alimentación y vestido, propios y familiares, generando una sensación de presión constante que influye directamente en la continuidad de su trayectoria escolar. El ex estudiante percibe el tiempo en clase como "un lujo que ya no podía pagarse", expresó este quiebre emocional y todos los sentimientos encontrados:

Pablo(H22,4S): "mi familia no podía esperar 4 años más para que yo trajera dinero, había que sacar para leche y pañales; o soy ingeniero o soy papá".

La vivencia de Pablo(H22,4S), ilustra lo que Castellanos-Vela (2020) señala al explicar la deserción mediante la teoría de la reproducción social de Bourdieu (2001), donde las desigualdades socioeconómicas se perpetúan a través del sistema educativo. Pablo, al provenir de un entorno donde debe asumir el rol de proveedor, enfrenta una barrera que la institución no logra mitigar, forzándolo a trabajar y limitar la energía dedicada al estudio. Asimismo, este caso confirma lo expuesto por Suyon-Prada (2023), quien señala los factores de riesgo socioeconómicos, como la presión emocional asociada a la responsabilidad económica, son

determinantes de la deserción. Para Pablo, el abandono fue una respuesta a la "asfixia" entre dos mundos incompatibles: el académico y el de la subsistencia.

Género y cultura rural

Uno de los hallazgos indica que, para las mujeres, la deserción trasciende lo académico, institucional o socioeconómico; se manifiesta como un fenómeno profundamente atravesado por el género y el origen cultural. Dos de las tres participantes mujeres manifestaron sentirse fuera de lugar en la ingeniería, describiéndola como un "espacio masculinizado". Una de ellas, de seudónimo Carla(M21,5S), relató cómo la presión de su núcleo familiar fue determinante:

Carla(M21,5S): "En mi casa me decían que para qué estudiaba eso, que a eso nada más se dedican los hombres, que mejor buscara algo "para mujeres" o que me enseñara a llevar bien la casa, porque al final el marido es el que mantiene".

Por otro lado, Dulce(M20,2S), habla de cómo las actividades económicas tradicionales de la región de donde es proveniente, la mantienen ocupada, expresando que el cuidado de sus hermanos más pequeños también lo realiza ella:

Dulce(M20,2S): "Yo siempre le he ayudado a mi apa a hacer ladrillos, pero mi apa me dijo: si tú quieres estudiar ve a ver quién cuida a tus hermanos para que te pongas a talachar y de ahí te pagas la mentada carrera, yo un cinco no te voy a dar porque luego en esas escuelas puros hombres, no hay para poner uñas o para cortar el pelo, no es lugar para una señorita, usted es a la casa con su madre y hermanos"

Aunado a eso, relata como el retrasarse en su hora de salida, le causaba problemas con su papá:

Dulce(M20,2S): "si maestra, si yo le decía que mi salida era a las 2:00 p.m. y por alguna tarea o examen me tardaba en salir, él entraba al edificio de la escuela y me gritaba enfrente de todos, bien feo que sentía, me daba mucha vergüenza con los plebes".

Sin duda, este hallazgo nos remite a lo planteado por Rodas (2021), quien identifica que, en contextos rurales, factores culturales como el patriarcado y el cumplimiento de roles tradicionales son determinantes para la baja continuidad educativa de las mujeres. La vivencia de las participantes confirma que el entorno de la ingeniería llega a percibirse como un ambiente poco acogedor que las aísla.

El testimonio de Carla (M21,5S) evidencia cómo las expectativas familiares operan como mecanismos de regulación de las trayectorias educativas. La deslegitimación de su elección profesional cuando le dicen "eso es para hombres" pone de manifiesto la persistencia de mandatos de género restringiendo, aun en estos días, el acceso de las mujeres a ciertos campos del conocimiento. La experiencia se interpreta en la noción de violencia simbólica propuesta por Bourdieu (2001), en tanto las imposiciones culturales se interiorizan como naturales, condicionando las decisiones y aspiraciones de las estudiantes sin necesidad de coerción explícita.

Dulce (M20,2S) profundiza en la intersección entre género y origen cultural. Su experiencia está marcada por la división sexual del trabajo reflejada en las labores domésticas y de cuidado asignadas por la familia aunado a un contexto socioeconómico y rural que lo refuerzan. La exigencia de contribuir económicamente mediante trabajo manual, aunada a la negativa de apoyo familiar para su educación, sitúa a la estudiante en una posición de vulnerabilidad estructural.

El episodio en el que su padre irrumpe en la institución para reprenderla públicamente introduce una dimensión de vigilancia y control sobre su tiempo y cuerpo, intensificando la experiencia de exposición y vergüenza. La vivencia afecta si desempeño académico, erosionando su dignidad y el sentido de pertenencia, elementos para la permanencia educativa, como lo plantea Tinto (1975) al referirse a la integración social.

Los hallazgos dialogan con Rodas (2021), quien identifica que, en contextos rurales, el patriarcado y los roles tradicionales de género constituyen factores en la interrupción de las trayectorias educativas de las mujeres.

La sobrecarga de roles impacta en el agotamiento académico, mientras que la falta de acompañamiento institucional agrava la sensación de aislamiento. De este modo, la deserción se configura como el resultado de una convergencia de desigualdades, donde el género es un eje estructurante que atraviesa y redefine la experiencia educativa.

Dimensión institucional

Esta última categoría examina la percepción de los estudiantes sobre el papel de la universidad en su proceso de deserción. En los relatos, la institución aparece como una estructura rígida, en ocasiones, indiferente ante las crisis personales de sus alumnos. Los participantes coincidieron en que, durante sus momentos de mayor crisis (ya fuera académica o personal), no percibieron la existencia de una red de seguridad institucional. Jesús (H21,5S), manifestó:

“Para la escuela yo solo era un número en la lista; yo dejé de ir cuando se murió mi papá, ni pagué el semestre, no tenía dinero ni ganas de ir, nadie me buscó para preguntar qué pasaba, si regresaría, o si necesitaba una prórroga. Los maestros cumplen con su clase y ya, si no puedes con el ritmo, simplemente estás fuera”.

Esta falta de tutorías efectivas y la frialdad en la relación docente-alumno fueron la vivencia de los exalumnos revela una desconexión crítica entre la normativa institucional y el “mundo de la vida” del estudiante. Como señala Rabuco (2022), la prevención del abandono escolar está íntimamente ligada a la implementación de programas de tutorías pedagógicas que logren establecer vínculos de confianza y acompañamiento real.

Desde una perspectiva fenomenológica, esta vivencia se reduce a la ausencia de apoyos formales y se remite a una experiencia de invisibilidad. El estudiantado enfrenta dificultades académicas, personales y experimenta sensación de no ser reconocido como sujeto dentro del sistema educativo.

En palabras de Jesús (H21,5S), “solo era un número en la lista”, lo cual sintetiza una forma de relación institucional despersonalizada que debilita el vínculo entre el estudiante y la universidad.

El testimonio revela que la institución no logra activar mecanismos de respuesta ante eventos de quiebre en la trayectoria estudiantil, como la pérdida de un familiar o la imposibilidad económica de continuar. Tinto (1989), subraya que la permanencia estudiantil depende, en gran medida, de los vínculos académicos y sociales que el estudiante logra establecer con la institución. La ausencia de seguimiento, acompañamiento y flexibilidad institucional evidencia la falla en mecanismos de integración social, incrementando el porcentaje de abandono.

La “frialdad” en la relación docente-alumno descrita por los participantes sugiere una forma de interacción limitada al cumplimiento de funciones. Desde la fenomenología, implica una ruptura en el reconocimiento intersubjetivo: el estudiante deja de ser visto como un sujeto con una historia y circunstancias particulares, y pasa a ser tratado como un elemento más dentro de una estructura normativa.

Para Rabuco (2022), la ausencia de programas de tutoría efectivos y de acompañamiento continuo constituye un factor crítico en la deserción. Los resultados muestran que su relevancia radica en la capacidad de generar relaciones de confianza y cercanía, lo que exige que las instituciones ofrezcan mecanismos de apoyo accesibles, empáticos y oportunos. La falta de acompañamiento intensifica el agotamiento académico al dejar al estudiante sin herramientas para enfrentar el rigor curricular y, además, agrava las tensiones derivadas de la combinación de roles, al no brindar alternativas flexibles frente a condiciones de vulnerabilidad.

La dimensión institucional revela que la deserción también es el resultado de una relación fallida entre el estudiante y la universidad, en la que la ausencia de reconocimiento, apoyo y flexibilidad contribuye a la ruptura del vínculo educativo.

Los relatos de los participantes revelan la recurrencia de ciertos conceptos vinculados con la presión académica, los mandatos familiares, las tensiones económicas y las dinámicas de género. Estos elementos, que se entrelazan en la experiencia cotidiana de los estudiantes, configuran la deserción como un proceso complejo y acumulativo. Para ilustrar la frecuencia y centralidad de estas expresiones, se elaboró una nube de palabras (Figura 2), en la que destacan términos como escuela, ingeniero, papá y dinero



Figura 2

Nube de palabras de discursos estudiantiles sobre la deserción
elaboración propia.

Nota. La visualización confirma que las categorías de género y cultura, combinación de roles, rigor académico y dimensión institucional no operan de manera aislada, sino como un entramado de tensiones que atraviesan la trayectoria educativa.

Discusión

La deserción en las carreras de ingeniería se confirma como un fenómeno multicausal, en línea con lo señalado por Guerrero (2020), Suyon-Prada (2023) y Rojas-Jara et al. (2025), donde convergen factores socioeconómicos, académicos, institucionales y personales. Sin embargo, este estudio profundiza en la dimensión subjetiva, mostrando cómo dichas condiciones son vividas y encarnadas por los estudiantes en su trayectoria cotidiana.

Los hallazgos coinciden con Guerrero (2020) respecto a las desigualdades educativas y el rigor académico, pero aportan un matiz al evidenciar que estas brechas se traducen en desgaste emocional, frustración y pérdida de pertenencia. En relación con Suyon-Prada (2023), se amplía la noción de presión económica mediante la categoría combinación de roles, que revela la tensión existencial entre ser estudiante y proveedor. Frente a Rojas-Jara et al. (2025), se confirma la multicausalidad, pero se destaca que los factores interactúan de manera constante y se experimentan como un proceso acumulativo de tensiones insostenibles.

En la dimensión institucional, los resultados coinciden en señalar la falta de acompañamiento, pero aquí se enfatiza que esta ausencia se vivió como invisibilidad y despersonalización, reflejada en la percepción de ser un número. Finalmente, un aporte distintivo de esta investigación es la incorporación de la categoría género y cultura, que evidencia cómo los mandatos socioculturales condicionan las trayectorias femeninas, configurando la deserción como un espacio de exclusión simbólica.

Conclusión

La aproximación fenomenológica resultó fundamental para acceder al mundo de la vida de los exalumnos de ingeniería, haciendo visibles dimensiones que suelen permanecer invisibles en los enfoques tradicionales, como la sensación de no pertenencia, la invisibilidad institucional y las tensiones derivadas de la combinación de roles y los mandatos de género.

El estudio partió del supuesto de que la deserción en ingeniería industrial no podía explicarse de manera unidimensional, sino como un fenómeno complejo y situado. Con el objetivo de analizarla desde una perspectiva fenomenológica, se buscó comprender cómo se configuró la experiencia en la intersección de factores académicos, socioeconómicos, culturales e institucionales.

En respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los significados que los exalumnos de ingeniería industrial otorgan al proceso de deserción escolar?, los hallazgos confirmaron que la deserción no fue un evento aislado ni una decisión individual simple, sino un proceso progresivo marcado por la convergencia de tensiones simultáneas. El rigor académico, la combinación de roles, la dimensión institucional y las condiciones de género y cultura se articularon como factores interrelacionados que generaron escenarios de alta vulnerabilidad.

La investigación aportó al visibilizar la dimensión subjetiva de la deserción, mostrando cómo las condiciones estructurales se vivieron como desgaste, presión, exclusión y pérdida de pertenencia. Asimismo, se evidenció el papel clave de la institución en la desconexión estudiante-universidad y la necesidad de enfoques interseccionales que incluyan género y cultura, asimismo, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el análisis de la deserción mediante enfoques longitudinales que sigan las trayectorias educativas a lo largo del tiempo, incorporando muestras más amplias y diversas que incluyan distintas áreas de formación y contextos socioculturales.

Referencias bibliográficas

- Aguirre-García, J., & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2(8), 51-74. Manizales: Universidad de Caldas. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Astin, A. W. (1991). Student involvement in community service: Institutional commitment and the Campus compact. Higher Education. University of Nebraska at Omaha, DigitalCommons@UNO. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/111>
- Ávila-Ramírez, C. (2022). La permanencia escolar en educación media superior ante la contingencia sanitaria. Una mirada desde la paz integral. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15), 90 - 99. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0230>
- Becker, G. (1964). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. university of Chicago press. https://www.researchgate.net/publication/224892199_Human_Capital_A_Theoretical_and_Empirical_Analysis_with_Special_Reference_to_Education
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Trad. E. Fernández). México: Fontamara. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bytautas, M. (2025). *What is reduction in phenomenology, really? An attempt to get to the essence of the phenomenon. International Journal of Qualitative Methods*, 24. <https://doi.org/10.1177/16094069251360315>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, (60), 39-65.
- Castellanos-Vela, D. (2020). Análisis de redes de diseño participativo de políticas públicas de atención a la deserción escolar, en el marco del plan decenal de educación 2006-2016 del Ecuador. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40519>
- Castillo-López, M., Romero, E., & Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Castillo-Sanguino, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 0(20) 7-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9513653>
- Cruz, L., & Taborda, J. (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 39, 161-171. <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios161.171>
- Díaz-Juárez, J., Prudente-Tixteco, L., & Vigueras-Bonilla, M. (2025). Desafíos de las mujeres en stem desde el área de la ingeniería. *Revista Electrónica ANFEI digital*, 17(25), 539-546 DOI: <https://doi.org/10.63136/read1720251072pp539-546>
- England-Bayrón, C. (2012). Teoría social cognitiva y teoría de retención de Vincent Tinto: Marco teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28–49. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774>

- Espinosa-Castro, J., Hernández-Lalinde, J., & Mariño-Castro, L. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 88 - 97. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065045>
- Estrada-Araoz, E., Gallegos-Ramos, N. & Mamani-Uchasara, H. (2021). Burnout académico en estudiantes universitarios peruanos. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 48–62. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.631>
- Finol-de Franco, M., & Acosta-Faneite, S. (2024). El método fenomenológico-hermenéutico: Una revisión semisistemática. *Revista Dialogus*, 1(14), 13–35. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i14.1507>
- Folgueiras-Bertomeu, P., de-Ormaechea-Otalora, V., Salvà-Aige, A., & Comet-Donoso, M. (2022). La actitud fenomenológica de la epojé en un estudio sobre participación política de mujeres jóvenes. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 15(1), 1–10. <https://doi.org/10.1344/reire.35693>
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos Y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- González-García, J., Canchola-Magdaleno, S., & Ulloa Cazarez, R. (2024). Enfoques, estudios y perspectivas teóricas sobre la deserción escolar en la educación superior: propuesta de un modelo teórico. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 15(1), e1959. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1959
- González-Nieto, N., & Rodríguez-Hernández, C. (2023). Educación superior y retención estudiantil: Retos de la universidad contemporánea. *Education in the knowledge society (EKS)*, 24, e31018. <https://doi.org/10.14201/eks.31018>
- Guerrero, S. (2020). Causales del abandono en la educación superior, caso carreras llamativas y menos llamativas. *Congresos CLABES; 2019: Congreso CLABES IX*, Bogotá D.C. Colombia. URL: https://www.academia.edu/82810029/Causales_del_abandono_en_la_educaci%C3%B3n_superior_caso_carreras_llamativas_y_menos_llamativas
- Gutiérrez-A, D., Vélez-Díaz, J., & López M, J. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *EducaT: Educación Virtual, Innovación Y Tecnologías*, 2(1), 15-26. DOI: <https://doi.org/10.22490/27452115.4738>
- Maluenda-Albornoz, J., Infante-Villagran, V., Chacano-Osses, D., Gaete-Cser, D., & Galve-González, C. (2022). Integración social en la universidad durante la pandemia: predictores de la intención de abandono en estudiantes de primer año. *Revista de la educación superior ANUIES* 51(204) 101-116 <https://doi.org/10.36857/resu.2022.204.2282>
- Mansilla-Sepúlveda, J., Huaiquian-Billeke, C., Vásquez-Burgos, K., & Nogales-Bocio, A. (2020). La fenomenología de Edmund Husserl como base epistemológica de los métodos cualitativos. *Notas históricas y geográficas*, (25), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8106422>
- Mendoza-Canales, R. (2018). La fenomenología como teoría del conocimiento: Husserl sobre la epojé y la modificación de neutralidad. *Revista de filosofía*, 43(1), 121-138
- Moreno Muñoz, L. (2021). Modelo conceptual para abordar el fenómeno de deserción en la educación superior. <https://repositorio.itm.edu.co/server/api/core/bitstreams/855837ef-272f-4376-b2f9-64848e55784c/content>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pacheco, P., & Fossa, C. (2022). Cuatro aproximaciones a la experiencia subjetiva desde la metodología de investigación fenomenológica hermenéutica. *Revista de investigación en psicología*. 25(1), 135-158. DOI: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v25i1.21788>

- Paley J. (2018). Meaning, lived experience, empathy and boredom: Max van Manen on phenomenology and Heidegger. *Nurs Philos*, 19(3). <https://doi.org/10.1111/nup.12211>
- Rabuco, A. (2022). Factores asociados a la prevención del abandono escolar: Una mirada desde la implementación del programa tutorías pedagógicas. *Sophia: Revista de Educación*, 28, 95–107. <https://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/v28/0719-5605-sophiaaus-28-8.pdf>
- Rodas-Vera, G. (2021). Factores potenciales que influyen en el abandono escolar de los estudiantes de la escuela telesecundaria 531 Frida Kahlo. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 10(26). <https://doi.org/10.31644/IMASD.26.2021.a06>
- Rojano-Mercado, R. (2025). El Método Fenomenológico en la Investigación Educativa: The Phenomenological Method in Educational Research. *Episteme-Hábito Intelectual Demostrativo-UNIPAZ*, 2(1), 58-62. <https://episteme.unipaz.edu.mx/index.php/episteme/article/view/57>
- Rojas-Jara, C., Espinoza-Quezada, J., & Maluenda-Albornoz, J. (2025). Factores asociados al abandono en educación superior: Percepciones de actores clave en la formación de Ingeniería. *Educación, bienestar y sociedad: Perspectivas interdisciplinarias en investigación e innovación*. Editorial CITMED, pagina legal 72 https://www.researchgate.net/publication/398498788_Factores_asociados_al_abandono_en_Educacion_Superior_percepciones_de_actores_clave_en_la_formacion_de_Ingenieria
- Secretaría de Educación Pública (2023, 23 de mayo). *Boletín 100 Desciende a 8.1% tasa de abandono escolar en Educación Superior*: SEP. Gobierno de México <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-100-desciende-8-1-tasa-de-abandono-escolar-en-educacion-superior-sep?idiom=es>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, 64-85. <https://doi.org/10.1007/bf02214313>
- Suyon-Prada, S. (2023). Factores de riesgo en la deserción estudiantil del Instituto Superior Tecnológico Enrique López Albújar Distrito Pueblo Nuevo-Provincia Ferreñafe 2023. Universidad Señor de Sipán. URL: <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/15306/Suyon%20Prada%20Sheyla%20Meliza.pdf?sequence=12>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Tecnológico Nacional de México. (2025). Informe de resultados del primer trimestre 2025. Documento institucional. TNM https://www.tecnm.mx/menu/transparencia/informes_gestion/2025/2DASOCIAWEB2025.pdf?a=2
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior* http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- Torres-Escobar, G. & Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: Revisión de las principales teorías e instrumentos. *Panorama*, 15 (28) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146003>
- Vásquez-Soto, C., Chacón-Vásquez, M., Mesa-Peluffo, S., & Arguedas-Méndez, S. (2024). Factores que impulsan y que inhiben el ingreso y la permanencia de mujeres en las carreras de ingeniería de la universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 30-65. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v24i2.59104>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/225256730_Wenger_E_1998_Communities_of_practice_Learning_meaning_and_identity

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660012>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Rita Berenice Verduzco Acosta,
Rita Isela Domínguez Domínguez,
María Luisa Pereira Hernández
**Deserción universitaria en ingeniería: voces de exalumnos desde
la fenomenología descriptiva**
**University dropout in engineering: voices of former students
from descriptive phenomenology**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0440>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Educación para el emprendedurismo sociointercultural en la carrera de contaduría de la Universidad Autónoma Indígena de México

Education for socio-intercultural entrepreneurship in the accounting program at an intercultural university

Oswaldo de Jesús Vega Sandoval

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

osvalvs@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-7503-1583>

José Guadalupe Vargas Hernández

Universidad LaSalle Bajío, México

 <https://ror.org/00vf1vw09>

jvargas2006@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>

Recepción: 09 Enero 2026

Aprobación: 05 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

En la carrera de Contaduría de la Unidad Los Mochis Universidad Autónoma Indígena de México se presenta la intención de una educación emprendedora, pero debido a su carácter intercultural, se encuentra en la disyuntiva de seguir los preceptos de las ciencias económico administrativas de corte individualista y capitalista o los de las nuevas tendencias del humanismo y la consideración de la diversidad cultural. La pregunta central es ¿Cuáles son las perspectivas de educación emprendedora en este contexto? El objetivo es analizar la educación para el emprendimiento en el programa de contaduría de la UAIM en la unidad mencionada, desde la perspectiva del emprendedurismo sociointercultural. A través de un estudio de corte etnográfico se encontró que: a pesar de que el curriculum busca formar agentes de cambio en sus comunidades con capacidades innovadoras y visión social, existen diversas barreras estructurales y culturales que limitan este alcance; coexisten dos visiones en el curriculum: por un lado el enfoque individualista/capitalista orientado al éxito económico y la eficiencia técnica y por otro el colectivista/humanista que valora el trabajo en equipo y la solidaridad; estos y otros aspectos motivaron a presentar la propuesta de educación para el emprendimiento sociointercultural.

Palabras clave: Emprendedurismo, Educación intercultural, Sociointerculturalidad, Contaduría, Universidad intercultural.

Abstract

The Accounting program at the Los Mochis campus of the Autonomous Indigenous University of Mexico (UNAM) aims to provide entrepreneurial education. However, due to its intercultural nature, it faces a dilemma: whether to follow the precepts of individualistic and capitalist economic and administrative sciences or those of newer trends in humanism and the consideration of cultural diversity. The central question is: What are the perspectives for entrepreneurial education in this context? The objective is

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

to analyze entrepreneurship education in the accounting program at UAIM in the aforementioned unit, from the perspective of socio-intercultural entrepreneurship. An ethnographic study found that, although the curriculum seeks to train agents of change in their communities with innovative capacities and a social vision, various structural and cultural barriers limit this achievement. Two visions coexist in the curriculum: on the one hand, the individualistic/capitalist approach oriented towards economic success and technical efficiency, and on the other, the collectivist/humanist approach that values teamwork and solidarity. These and other aspects motivated the presentation of this proposal for education for socio-intercultural entrepreneurship.

Keywords: Entrepreneurship, Intercultural education, Socio-interculturality, Accounting, Intercultural university.

Introducción

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es una institución de educación superior de carácter intercultural, ofrece diferentes programas educativos que en su mayoría no son de corte culturalista, sino que se equiparan con programas similares de instituciones que no son interculturales. Tal es el caso del Programa de Contaduría que se ofrece tanto en la unidad Los Mochis como en Mochicahui.

La diferencia en estas unidades no solo es geográfica, los estudiantes en Los Mochis no se adscriben a ninguna etnia y no provienen de algún pueblo originario tal y como sucede en Mochicahui, donde se concentra la diversidad étnica y cultural de la Universidad.

Con el fin de promover la educación emprendedora en este programa y específicamente en la unidad Los Mochis se realizó un estudio que evidencia las dificultades, no solo del emprendedurismo en el contexto descrito, sino de la naturaleza del programa de contaduría en una universidad intercultural.

Para empezar el curriculum se basa en principios de una economía capitalista, descontextualizada y orientada a una sociedad individualista, que se ha matizado por la incorporación de temas de desarrollo humano y de interculturalidad que han permeado en la institución.

En la práctica, a pesar de buscar formar agentes de cambio en comunidades con capacidades innovadoras y visión social, existen diversas barreras estructurales y culturales que limitan este alcance; entre las dificultades para desarrollar una educación emprendedora se encuentran la falta de recursos de los estudiantes y de los propios docentes, el enfoque del programa orientado más a la formación de empleados ejecutivos que de empresarios, entre otras barreras.

Ante esta problemática la pregunta central de investigación fue ¿Cuáles son las dificultades de la educación emprendedora en el programa de Contaduría de la UAIM en la unidad Los Mochis?

El estudio se basa en la propuesta teórica de Guerra-García y Vargas-Hernández (2021) sobre una educación de emprendimiento sociointercultural que se pretende tenga alcances más allá de la Institución, pues se trata de cambiar el rol del emprendedor educado en teorías económicas que no le dan valor a las culturas y que evita el valor social, por el de un nuevo emprendedor que coadyuve al desarrollo y mejora de las condiciones sociales y económicas de las diferentes regiones en el mundo.

De aquí que el objetivo sea analizar la educación para el emprendimiento en el programa de contaduría de la UAIM desde la perspectiva del emprendedurismo sociointercultural.

La UAIM y el programa de contaduría

La UAIM surge como un proyecto educativo disruptivo en el panorama nacional, diseñado para atender a poblaciones históricamente marginadas bajo un enfoque que originalmente se llamó sociointercultural (Guerra-García y Meza-Hernández, 2015). Sin embargo, la implementación de programas tradicionalmente ligados a la lógica del capital y la administración técnica, como es la Licenciatura en Contaduría, plantea una tensión fascinante. ¿Cómo se concilia una disciplina basada en normas estandarizadas de información financiera con un modelo educativo que busca reivindicar el colectivismo y la diversidad étnica?

En la unidad Los Mochis, la formación de contadores se enfrenta al reto de desarrollar un perfil que, por un lado, satisfaga las demandas del mercado laboral —enfocado en el logro de objetivos, la eficiencia y la responsabilidad fiscal— y, por otro, mantenga una sensibilidad social. La educación emprendedora en este programa no se limita a la creación de empresas; se presenta como una herramienta de "emancipación".

A diferencia de las universidades tradicionales donde el emprendimiento suele ser individualista, en la UAIM se intenta integrar teorías de cooperación y desarrollo humano. Aparentemente no existe una contradicción intrínseca entre el éxito económico y el trabajo colaborativo. El emprendedor contable, en este contexto, no debe actuar de forma aislada, sino como parte de un equipo sólido que genere valor social.

Uno de los puntos más críticos en el análisis de este programa es la colisión cultural. Los estudiantes de la región suelen provenir de estructuras sociales colectivistas, donde la familia y el grupo prevalecen sobre el individuo. No obstante, el currículum de Contaduría está permeado por teorías económico-administrativas de origen occidental y carácter individualista.

Esta dualidad crea un fenómeno particular: el estudiante aprende el lenguaje del mercado (competitividad, privacidad, independencia) pero lo procesa a través de un filtro cultural de interdependencia. A pesar de esto, se observa una resistencia a la internacionalización. La falta de interés por el dominio de otras lenguas, como el inglés, y el arraigo a la economía local sugieren que el emprendimiento intercultural en la UAIM todavía se encuentra en una etapa de introspección regional más que de expansión global.

Por otro lado, la realidad social en Sinaloa impone límites pedagógicos. La falta de recursos económicos es el principal obstáculo para que la teoría del emprendimiento se convierta en práctica empresarial. La orientación de la carrera sigue siendo predominantemente ejecutiva, se forma al estudiante para ser un empleado eficiente que estabiliza negocios y minimiza riesgos fiscales, más que para ser un innovador que rompe esquemas.

Esto se refleja en las ferias de emprendimiento, donde las propuestas suelen ser tradicionales y de baja rentabilidad (como artesanías o productos locales). La innovación se ve frenada por la necesidad inmediata de supervivencia económica; los estudiantes buscan concluir sus estudios rápidamente para insertarse en el mercado laboral local y generar ingresos, postergando proyectos de emprendedurismo de mayor alcance.

La UAIM ha logrado insertar la semilla de la conciencia social en una profesión tan técnica como la Contaduría. Si bien el programa cumple con la formación de cuadros capaces de operar en el sistema contable vigente, su verdadero valor reside en la formación de gestores sociales. El egresado de la UAIM tiene el potencial de ser un puente entre las comunidades y los recursos gubernamentales, aplicando el rigor contable para el beneficio colectivo. El reto futuro será romper la barrera del financiamiento y la aversión al riesgo para que la interculturalidad no sea solo un bagaje teórico, sino el motor de una nueva forma de hacer negocios en el norte de México.

Emprededurismo

El emprendedurismo ha sido entendido desde las teorías económico administrativas, que tal y como lo había denunciado Sen (2014), han dejado de lado la perspectiva antropológica en relación con la sociedad, la cultura y la interculturalidad. En la práctica los emprendedores, y más los emprendedores internacionales se enfrentan a una diversidad de entendimientos, de idiomas y de repertorios culturales, que de manera incorrecta se les ha catalogado como dificultades.

El perfil del emprendedor actual está soportado por un gran apartado ideológico, una figura mítica producto del individualista, exitoso, visionario, único. En este aparato se encuentran los currículos de las instituciones de educación superior, que han dado forma a los ideales capitalistas. Sin embargo, aun sin dejar el capitalismo, otras formas de ser emprendedor son posibles, sobre todo aquellas que consideren a las culturas, sus relaciones y a las diversas sociedades del mundo actual.

El emprendimiento, menciona Oliva-Abarca (2018) “es una ideología o una cosmovisión particular orientada a la formación de oportunidades” (p. 2) y más en el plano internacional donde surgen con mayor intensidad los asuntos sociales y culturales.

El estudio del emprendimiento internacional es actual en las economías emergentes (Kiss, et al., 2012), el cual se trata de un proceso organizacional holístico que integra a la organización donde participan diversas culturas que participan oportunidades en el mercado internacional y generan valor (Dimitratos & Plakoyiannaki, 2003).

Propuesta de educación para el emprendedurismo socio-intercultural

La socio-interculturalidad en el emprendimiento y más en el emprendimiento internacional es un tema emergente (Guerra-García y Vargas-Hernández, 2021); aun cuando sí se ha explorado el emprendimiento social que en los países en desarrollo son apoyadas por quienes promueven cambios sociales en la política y en los medios para resolver problemas de desigualdad social, pobreza y sostenibilidad ambiental (Dey, 2006; Guilarte-Barinaga, et al., 2023), diferentes dinámicas intrasociales, intraculturales e interculturales caracterizan el entendimiento socio-intercultural necesario para el liderazgo empresarial.

Pero los emprendedurismos social y cultural se encuentran acotados, el estudio de la cultura difiere del de las relaciones interculturales y aún más, las empresas transnacionales trabajan en diversas sociedades donde conviven y se interrelacionan diversas culturas; tener un entendimiento de todo el contexto en el mundo globalizado es el reto del emprendedor socio-intercultural.

Para precisar el concepto socio-intercultural es necesario partir de Bourdieu (2007), quien concibe que la sociedad está estructurada con dos tipos de relaciones: las sociales, que son las de fuerza, y se refieren al valor de uso y de cambio, y que engloban, entrelazadas, otros tipos de relaciones como las de sentido, responsables de la organización de las relaciones de significado en la vida social; estas últimas, en su perspectiva, son las que constituyen la cultura.

La sociedad “se concibe como el conjunto de estructuras algo objetivas que organizan la distribución de los medios de producción y el poder entre individuos y grupos sociales, y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas” (García-Canclini, 2004, p. 32).

Por otro lado, la cultura es el resultado de las interacciones entre sociedad y naturaleza, a través de procesos sociales de producción material y espiritual. La cultura se manifiesta en el comportamiento de los seres humanos que pertenecen a la misma cultura (Sandoval-Forero, 2009). De hecho, los procesos culturales, intraculturales e interculturales son fenómenos que la dinámica de las sociedades no puede controlar; en otras palabras, la relación cultural entre pueblos como un acto equitativo, congruente, responsable y tolerante es una noble intención pero difícil de lograr. Además, interculturalidad es un concepto polisémico que ha adquirido diferentes significados y connotaciones, dependiendo del contexto y las políticas de cada Estado (Vargas-Hernández, et al., 2017).

Sobre esta base, se entiende que sociedad y cultura son dos conceptos interrelacionados de manera compleja. En una alusión a que la cultura también se refiere a un colectivo, en una sociedad existen culturas que se relacionan entre sí (interculturalidad), pero ninguna de ellas es estática y se modifican con el tiempo (intraculturalidad); aun así, hay fuerzas que afectan a todas las culturas (intrasocial) y que imprimen esa fuerza que menciona Bourdieu.

El concepto de socio-interculturalidad va más allá de las posturas culturalistas que dejan de lado el poder social, pero también de las posturas centradas en la economía, donde la cultura y sus relaciones son minimizadas. Se refiere a procesos que involucran una multitud de variables en continua interrelación entre sociedades y que ocurren en muchas situaciones de violenta oposición (Guerra-García, 2005, 2004).

La propuesta para la educación sociointercultural radica en estructurar las categorías de análisis de acuerdo con las macroesferas: en asuntos a) intrasociales, b) intraculturales e c) interculturales y con las microesferas en aspectos de género, clase y etnia.

El socio-interculturalismo trata de una relación dinámica de las sociedades interrelacionadas con sus respectivas culturas en un proceso complejo en búsqueda de una interacción justa de las culturas que coexisten y cohabitan en el mundo.

Como han argumentado Vargas-Hernández, et al. (2017), la noción de ciudadanía intercultural es crítica para el concepto de interculturalismo porque considera los derechos diferenciados de pequeños grupos y minorías de tal manera que se orientan a crear la cohesión social. Esta noción de ciudadanía intercultural diferenciada que se basa en los derechos individuales y colectivos de las culturas nativas se retoma en la socio-interculturalidad.

Es de hacer notar que la interculturalidad es solo un aspecto de la socio-interculturalidad; estudiar la realidad de forma exhaustiva a través de posturas culturalistas que se centran solo en la interculturalidad y minimizan los aspectos socioeconómicos y humanísticos puede llevar a conceptos ingenuos, distantes de lo que realmente sucede.

El socio-interculturalismo implícito en los regímenes de bienestar no debería ser un proceso institucionalizado de violencia intersocial estructural ejercida por estructuras nacionalistas monoculturales, hegemónicas, colonialistas, asimétricas y aculturadoras, sino, por el contrario, que favorezca la integración y asimilación de todas las culturas minoritarias de la sociedad a través del reconocimiento de sus derechos y el desarrollo de una agenda ciudadana multicultural y poliétnica que fomente la cohesión social (Vargas-Hernández, et al., 2017). De esta forma el emprendedor tiene la capacidad de percibir lo que ocurre en contextos complejos, a través de la perspectiva socio-intercultural.

En este emprendedurismo se rescata una bioética crítica, comprometida con el ser humano, con el mundo y la naturaleza; con la lucha para evitar la pobreza, con la búsqueda del bien común y la solidaridad (García-Aranjo, 2014). Se trata de una bioética intercultural decolonial de la que Martínez-Dueñas (2022), prefiere dejar en un concepto más amplio como lo es la ética.

El emprendimiento es la actitud que un individuo asume frente a objetivos para avanzar en nuevos proyectos, innovando o agregando valor a negocios, productos y servicios existentes;

...es el proceso de actuar sobre oportunidades inadvertidas, para crear un nuevo proceso o producto, que es importante para el crecimiento y desarrollo de cualquier economía contemporánea y además es vista como el motor del crecimiento económico y una fuerza impulsora para la descentralización y reestructuración económica (Farayibi, 2015, como se citó en Vargas-Valdiviezo y Uttermann-Gallardo, 2020, p.709).

Los emprendedores en la ideología neoliberal, se relacionan con el éxito individual y con la competitividad como actitud y forma de vida. Esta ideología es producto de una amplia estructura pedagógica desarrollada por Instituciones de Educación Superior con una alta valoración a su figura; que se refuerza continuamente por los medios masivos de comunicación enfocados en la realización de ideales capitalistas (Oliva-Abarca, 2018). Debido a que es producto de una ideología inducida por un esfuerzo pedagógico mayúsculo con curriculums, libros, investigaciones, entre otros aspectos que han reforzado el perfil del emprendedor actual, entonces se piensa que otro perfil emprendedor también es posible. No el de los pocos individuos que de casi manera heroica logran ser emprendedores, sino el que parta del reconocimiento de las culturas y de las relaciones entre ellas, en contextos sociales más amplios, asuntos tratados por la antropología, más no de manera intensiva por las disciplinas económico-administrativas. La estrategia es el establecimiento de una nueva pedagogía para el emprendedor sociointercultural.

Las oportunidades de emprendimiento se perciben de manera diferente en diversas culturas, pero esto también depende de las oportunidades económicas que presenten las fuerzas sociales. La dinámica intercultural es un marco interpretativo relevante en cualquier dimensión del emprendimiento y da sentido al comportamiento propio de individuos y grupos, pero es insuficiente para explicar un fenómeno más amplio; de una manera más extensa, la dinámica socio-intercultural permite al emprendedor entender más a las sociedades donde se desenvuelven las culturas.

Aun cuando no existe una evidencia contundente que relacione la diversidad cultural y el emprendimiento, se puede asegurar que algunas culturas presentan más barreras al emprendimiento (Boudreaux, 2026); comportamientos emprendedores como la innovación, la toma de riesgos, el reconocimiento de oportunidades, la orientación al crecimiento, la explotación, son categorías que presentan diferencias según las culturas y las sociedades. Diversos factores estimulan o desalientan la actividad emprendedora en los diferentes países, regiones y culturas; lo mismo sucede con el emprendimiento y la economía social.

Hasta hoy el capitalismo ha promovido el individualismo como la única forma emprendedora, pero los beneficios para la sociedad no han sido óptimos; pero tampoco el colectivismo, característico de culturas y

grupos étnicos, ha mostrado efectividad emprendedora. La alternativa es que la combinación de individualismo y colectivismo puede promover la creación de ideas e innovaciones de mayor beneficio social (Chaverri-Chavez y Fernández-Sedano, 2023). De hecho existen elementos en las teorías administrativas que apuntan a eso; el trabajo en equipo, valorado pero difícil de sostener es un ejemplo de ello.

El emprendedor social está comprometido con la sociedad, guiado por prácticas innovadoras para resolver problemas sociales (Guilarte-Barinaga, et al., 2023), analiza los problemas de la sociedad, motiva a la población a cambiar la actitud hacia los mismos, ofrece soluciones innovadoras para ayudar a resolver problemas de diferente índole tales como la integración social y el desarrollo socioeconómico, a la par que alienta a los empresarios a asumir una mayor responsabilidad (Uribe-Toril et al., 2019).

Entre las definiciones más recientes de emprendedor social se encuentran la de Saebi et al. (2019) en la que argumentan que el emprendimiento social combina misiones sociales y económicas, buscando la sostenibilidad, la solidaridad y la innovación. Kruse, (2020) argumenta que las empresas sociales combinan una misión social con el deseo de generar ganancias financieras, además de ser innovadoras y asumir riesgos.

Con respecto al emprendimiento cultural, en la actualidad se pueden identificar dos perspectivas principales: 1) la primera centrada en las industrias culturales; en este sentido, la cultura se percibe como un sector, por lo que se tienen las industrias culturales y 2) la segunda considera la cultura como un aspecto de todos los sectores (Dobrevy y Ivanov, 2020).

Desde la primer perspectiva el emprendimiento cultural “se refiere a la creación, gestión y valoración de expresiones artísticas, autóctonas, ancestrales, patrimoniales, creativas, enmarcando complejidades y perspectivas humanas para su proyección” (Cuellar-Chavez, 2024, p. 1).

El emprendedor sociointercultural, en cambio, tiene una visión amplia de las sociedades en el mundo y de las relaciones entre las culturas que se encuentran inmersas en ellas. A la vez actúa en proyectos buscando una justicia distributiva al considerar las diferentes valoraciones que las culturas hacen de los objetos y de las actividades, desde un multiculturalismo liberal (Ocampo-Macías, 2022).

Los emprendedores socio-interculturales pueden comprender las dinámicas intraculturales, interculturales e intrasociales para tomar decisiones que beneficien individual, cultural y socialmente. Establecen una relación de respeto y diálogo con la diversidad de culturas que reconocen como un proceso de enriquecimiento complejo al colaborar en la promoción de valores relacionados con la pluralidad social y la diversidad de género, etnia, etc.

El emprendimiento socio-intercultural es una noción que trasciende la relación profesional entre individuos de diversas culturas, donde las interrelaciones de grupos interculturales desempeñan un papel relevante en las sociedades plurales y en los negocios y empresas interculturales.

A nivel macro, el emprendimiento socio-intercultural se enfrenta a los aspectos sociológicos y antropológicos ya mencionados en las dinámicas interculturales, intrasociales e intraculturales, pero a nivel micro considera las cuestiones de la identidad, el liderazgo, el empoderamiento, entre otras que son más de índole psicológico.

Desde la perspectiva de la sociointerculturalidad, el emprendedor no debe desobligarse de los problemas sociales argumentando que es responsabilidad de los gobiernos. El empleo, el ingreso, el ahorro, el desarrollo, entre otros temas de bienestar social son de interés y tienen prioridad en su agenda. Un emprendedor tiene la función de comprender las dinámicas socio-interculturales para incorporarlas a una visión y reforzar y revolucionar los patrones de creación y producción mediante la innovación, la invención o la demostración de una posibilidad técnica para diseñar, desarrollar y producir un producto nuevo o uno antiguo con un nuevo proceso, para proporcionar nuevas fuentes de materiales e insumos, nuevas formas organizativas, etc.; todo esto sin ninguna externalidad negativa (Duarte & Ruiz-Tibana, 2009).

Desde una perspectiva socio-intercultural, los emprendedores anticipan los problemas tomando en cuenta todos los posibles pros y contras previsibles, desde los diferentes puntos de vista que proveen las culturas. Se opone a aprovecharse de la gente y de los recursos pues la generación de riqueza se basa en su inteligencia y

creatividad. De igual forma busca la sostenibilidad financiera de la sociedad en la que interviene, evitando el ahogamiento crediticio.

Desde la sociointerculturalidad se analiza la diversidad de relaciones, las prácticas y actividades que se incrustan en pequeños grupos y colectivos sociales, comunidades, grupos étnicos, minorías y organizaciones sociales, culturas urbanas y subculturas, entre otros aspectos. Las iniciativas de diversidad están relacionadas con la inclusión de subgrupos culturales y pequeños grupos diferentes y divergentes no representados por la cultura mayoritaria, los cuales no están necesariamente involucrados en la búsqueda de ventajas competitivas y resultados más favorables.

Un factor relevante que clasifica el perfil del emprendedor es la sensibilidad socio-intercultural, capaz de comprender, apreciar y aceptar las diferencias culturales (Vásquez, et.al., 2014). Esta sensibilidad se enriquece con las tradiciones, costumbres, creencias, concepciones, valores y normas de cada sociedad en el lugar donde interactúa y está directamente conectada con las habilidades humanas de cada habitante. Pero también genera comprensión de las diferencias culturales en una sociedad más amplia donde las fuerzas económicas son ineludibles.

Las relaciones e interacciones socio-interculturales entre individuos de diversas culturas son un factor que impulsa la innovación, la creatividad, las actividades emprendedoras y una mayor capacidad para resolver problemas. Pero individualmente, el desarrollo emocional es una capacidad esencial del emprendedor para fortalecer su propia autoestima y autonomía moral, lo que le permite tomar las mejores decisiones entre varias opciones que requieren procesos de evaluación en términos de responsabilidad social y compromiso con la sostenibilidad global (Del Solar, 2010).

Practicar la comunicación socio-intercultural en los negocios internacionales es parte fundamental para lograr el éxito en los proyectos. Requiere una mente abierta, sin prejuicios ni paradigmas, la capacidad de adaptarse a diferentes entornos y contextos, y la habilidad de integrar grupos diferenciados y en diversidad, en comunidades plurales y con identidades inclusivas.

En la organización el emprendedor socio-intercultural fomenta el emprendimiento y la innovación aprovechando las diversas culturas, géneros, orígenes étnicos, perspectivas, etc., enfatiza valores éticos socio-interculturales como la tolerancia, la lealtad y la solidaridad. En la gestión del emprendimiento social, son cruciales las valoraciones de las especificidades de cada cultura (Zait, 2002).

La visión socio-intercultural del emprendimiento se basa en el análisis de las prácticas sociales de diversas culturas. Desde esta perspectiva las características culturales favorecen, no impiden el desarrollo (Sen, 2014). Por ejemplo, en el caso del pueblo mexicano la consideración de que las culturas indígenas son un lastre para el desarrollo es una conceptualización anacrónica y más bien prejuiciosa. La valoración de la diversidad étnica y cultural de este país pudiera haber dado mejores resultados en riqueza y bienestar a largo plazo.

La gestión emprendedora socio-intercultural va más allá de la conciencia; implica el uso de diferentes enfoques, una comprensión y el respeto en las interacciones hacia las diferencias, ajustando comportamientos y actitudes dentro de diversas culturas en contextos globales e internacionales (García-Morato, 2014).

El emprendimiento socio-intercultural es una perspectiva que reconoce características socio-interculturales, como la dimensión cultural de la distancia del poder entre el emprendedor y sus seguidores, y las relaciones interpersonales que tiende a promover la innovación. Se refiere al diseño, creación y desarrollo de negocios que implican interacciones e interrelaciones entre personas de diversas culturas, pero considerando las fuerzas sociales. Permite la autoconciencia y salir del cómodo marco de referencia cultural, obteniendo una mayor perspectiva sobre los problemas y evitando las luchas internas y los conflictos externos. Su desarrollo requiere autoconciencia para un cambio de marco de referencias y rutinas en el sentido de pensar "fuera de la caja" basado en la creatividad y la innovación.

En el enfoque del emprendimiento socio-intercultural se examinan las variables de los entornos sociales y culturales que influyen en el comportamiento y la personalidad del emprendedor, incluyendo los procesos de

pensamiento y emocionales en las interrelaciones, contactos y conexiones con otras personas y grupos sociales de los que forma parte. Algunas de estas variables son el género, la etnia, la religión, la clase social, etc.

Opera a nivel macro en las esferas económica, social, política y cultural, al mismo tiempo que a nivel micro en las interrelaciones de género, clase y etnia. Este es un enfoque multidimensional de la diversidad de clases sociales, la cultura popular, las herramientas tecnológicas, la pobreza y los problemas de la humanidad según Guerra-García, (2004).

El socio-interculturalismo es la fuente para derivar principios que combinan lo social, lo tecnológico y lo económico frente a la diversidad, a través de la voluntad y el desempeño de cada actor, individual o colectivo. El sentido de la acción individual y colectiva que los actores sociales construyen a partir de amplios atributos delimita las identidades individuales y comunitarias (Vargas-Hernández, 2005).

Este tipo de emprendimiento facilita que las personas consideren múltiples puntos de vista y desafíos para aprender a través de interacciones comunicativas sobre otras culturas y evitar los obstáculos de una perspectiva etnocéntrica. Es una vía bidireccional para compartir la carga de las comunicaciones y la responsabilidad de la conciencia cultural para adaptarse a las prácticas culturales.

El socio-interculturalismo de los emprendedores involucra a otras personas con culturas diversas que ayudan a lograr los objetivos de emprender negocios en otros países, motivados a aprender de otras culturas más allá de aquellas con las que se comparte el idioma que facilita la comunicación.

Marco metodológico

El método utilizado es el etnográfico que ha encontrado en el terreno educativo un espacio de resignificación fundamental. En el ámbito escolar, la etnografía no se limita a describir lo que sucede en el aula; se convierte en una herramienta crítica para desentrañar la trama de significados, jerarquías y resistencias que constituyen la vida cotidiana de las instituciones. Se trata de un método que trata de tomar una postura holística, de tener una visión lo más amplia posible del fenómeno en el contexto donde se investiga, tomando en cuenta su complejidad, sin restricciones a variables o categorías que incluso pueden surgir a posteriori, que se basa principalmente en la observación participante y que informa sobre los sujetos estudiados (Guerra-García, et al., 2025).

Se aprovechó el hecho de que uno de los autores ha trabajado en esta institución por más de diez años y ha logrado realizar un largo trabajo de campo que permitió reunir suficiente información, analizarla y presentar una historia congruente de lo que sucede.

Este trabajo etnográfico apunta a una descripción densa, permitiendo que el investigador se sumerja en la cotidianidad del centro educativo para entender cómo los sujetos, docentes y estudiantes en este caso interpretan su propia realidad.

El pilar de la etnografía educativa es la observación participante. El investigador no es un ente externo que mira a través de un cristal, sino un actor que convive en el patio, el aula y el consejo técnico. Esta estancia prolongada busca romper la "ceguera de la cotidianidad": aquello que por repetitivo parece natural; se trata de una construcción social cargada de significado político y pedagógico. El trabajo consistió en observar de modo continuo y sistemático a estudiantes y profesores, en este caso del programa de contaduría de la UAIM en la Unidad Los Mochis, no como espectadores, ya que la observación participante pone énfasis en la experiencia vivida por los investigadores (Retegui, 2020). Los resultados son un resumen de las observaciones de los últimos cinco años.

Específicamente se siguió al programa sabatino conocido en la Institución para hombres y mujeres que trabajan. Durante los cinco años, se logró observar el trabajo de más de 35 docentes, de los que 20 han permanecido en la institución, 7 profesores de tiempo completo, 8 supernumerarios y el resto por honorarios. La mayoría de los estudiantes se encontraba a la vez trabajando, un 50% de ellos en el área contable

administrativa y el resto se desempeñaba como obreros, empleados y algunos con posiciones de mandos intermedios y directivos. Sólo se estudió la unidad Los Mochis.

Se utilizó la triangulación, lo que los actores (profesores y estudiantes) dicen, lo que hacen y lo que los documentos prescriben. De esta manera se ponen en claro las contradicciones a la vez que se refuerzan los argumentos (Okuda-Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

Resultados

Educación emprendedora

Para los docentes la educación emprendedora debe orientarse a brindar al estudiante, las capacidades e instrumentos para que sea una agente de cambio en sus comunidades y en general promueva el desarrollo económico y social. Esta aspiración se convierte en un reto pues la realidad social es aplastante; la emancipación de los jóvenes se ve truncada por las realidades cotidianas sobre todo por la falta de recursos.

La idea es generar un perfil que permita la acción emprendedora: a) enfocado al logro de objetivos y metas, b) autoconfianza, c) perseverancia, d) dedicación, e) Responsabilidad, f) iniciativa, g) convicción, h) innovador, i) creativo, j) entendimiento del mercado y de las oportunidades, k) visionario y soñador, entre otras (Gutiérrez-Montoya, 2011)

Sin contradicción el emprendimiento individualista con las teorías de cooperación y desarrollo humano.

Para los docentes de la licenciatura en contaduría de la UAIM en la unidad Los Mochis es necesario promover una educación para que los estudiantes desarrollen un emprendimiento que los lleve al éxito económico lo que concuerda con la ideología capitalista. Sin embargo también conceden cierta importancia al trabajo en equipo y colaborativo. Tal y como lo menciona uno de los docentes “creo que para el emprendedurismo se requiere liderazgo, pero el líder no debe estar solo, sino emprender con un equipo de trabajo sólido” (Docente 1, Los Mochis, Sinaloa, 20 de enero de 2026).

De hecho el curriculum en la carrera ofrece criterios tanto del emprendedurismo individualista como de teorías humanistas que incorporan la cooperación y las relaciones humanas y en la mayoría de los casos se piensa que no existen contradicciones. “No hay contradicción en el desarrollo de negocios individuales y la cooperación que debe darse entre competidores, clientes y empleados” (Docente 2, Los Mochis, Sinaloa, 21 de enero de 2026).

“El concepto del emprendimiento ha ido cambiando con el tiempo, desde una visión individualista hasta la integración de teorías de cooperación y las más recientes de desarrollo humano” (Docente 3, Los Mochis, Sinaloa, 21 de enero de 2026). Si bien el emprendedor es un agente de cambio que actúa con autonomía (dimensión individual), a través del desarrollo humano se incluyen ahora esquemas de solidaridad y la creación de valor social (Orellana-Zambrano y Martínez-deLejarza, 2013).

Colectivistas o individualistas

Los estudiantes pertenecen a una cultura mexicana de carácter colectivista, la familia, el grupo de amigos y sus relaciones sociales prevalecen sobre las decisiones individuales; en este sentido los estudiantes a través del curriculum entienden el pensamiento individualista plasmado en las teorías económico administrativas.

En las culturas individualistas, las personas se preocupan únicamente por sí mismas y posteriormente por su familia inmediata, buscan diferenciarse de los demás. Además existe una necesidad de privacidad. En las culturas colectivistas, las personas pertenecen a grupos y prefieren adaptarse a las normas adoptadas por los demás en lugar de diferenciarse. En las culturas individualistas, la persona es vista como independiente. En las culturas colectivistas, los individuos dependen fundamentalmente unos de otros (Radziszewska, 2014).

Emprendedurismo y diversidad étnica

Para la mayoría de los docentes (80%) la vocación emprendedora no está vinculada con las culturas y las etnias, más sin embargo si se requiere entenderlas para mejorar las relaciones interculturales en los negocios. “En la UAIM hay estudiantes que provienen de diferentes grupos étnicos, algunos de ellos han mostrado una capacidad sobresaliente para la generación de negocios” (Docente 3, Los Mochis, Sinaloa, 21 de enero de 2026). Esto concuerda con diversos estudios como los de Boudreaux (2026), en los que demuestra que la relación entre emprendedurismo y diversidad étnica es mucho más compleja de lo que los estudios racistas han presentado.

“Las oportunidades en sus comunidades ofrecen alternativas de negocio y de desarrollo, por ejemplo estudiante de Oaxaca han emprendido negocios de distribución de café y de venta de artesanías en mininegocios al interior de la UAIM” (Docente 4, Los Mochis, Sinaloa, 21 de enero de 2026). Esto último se refiere más bien al emprendedurismo cultural.

Emprendedurismo e internacionalización

Para los docentes es difícil promover negocios de carácter internacional entre los estudiantes que básicamente viven en comunidades que no ofrecen suficientes recursos. Su orientación se divide entre educarlos como empleados en empresas y con menos esperanza como emprendedores. “la orientación de la carrera no es precisamente la administración de empresas, sino la contabilidad, que desde la profesión se ejerce más como ejecutivo que como emprendedor” (Docente 6, Los Mochis, Sinaloa, 22 de enero de 2026), “emprender un negocio se requieren recursos, los mismos maestros no hemos podido emprender un negocio rentable” (Docente 7, Los Mochis, Sinaloa, 22 de enero de 2026). Debido a que los problemas de internacionalizar la empresa se relacionan con barreras tanto internas como externas, entre las que sobresale el financiamiento de las operaciones, implica conocimientos que van más allá de una licenciatura.

Los estudiantes perciben que además de una educación emprendedora, requieren tener experiencia laboral para entender más lo que es una empresa antes de pensar en poner algún negocio y definirse como empresarios.

Interés por otras culturas

En realidad los estudiantes, aun cuando pertenecen a una universidad indígena, por estar en la unidad Los Mochis, no pertenecen a ninguno de los pueblos originales. Llevan algunos cursos de *yoremnokki* pero solo lo aprenden como un bagaje cultural sin que lo vinculen a alguna necesidad emprendedora. De igual manera el inglés no es de gran interés para ellos y es la evidencia más fuerte de su falta de intención para realizar emprendimientos de largo alcance. “A pesar de estar en una universidad de carácter intercultural, los estudiantes no muestran un genuino interés por conocer otras culturas, sus aspiraciones se limitan a participar en negocios locales” (Docente 4, Los Mochis, Sinaloa, 21 de enero de 2026).

Emprendedurismo intercultural

Los profesores piensan que la formación en interculturalidad de los estudiantes les puede abrir puertas en un futuro ya que pudieran ser más sensibles y entender la identidad de las personas. “Debido a que los estudiantes están expuestos a convivir con otros estudiantes que vienen de diversas culturas del país, adquieren mucha apertura al entendimiento” (Docente 9, Los Mochis, Sinaloa, 23 de enero de 2026). Aquí es necesario aclarar que aun cuando la carrera de contaduría forme parte del programa hombres y mujeres que trabajan, eventualmente conviven con los *yoremes*, primero porque llevan una asignatura de lengua materna y conviven con profesores indígenas y segundo porque en Mochicahui, que es donde se encuentra otra unidad de la UAIM se imparte también esta carrera para estudiantes indígenas. Rodríguez-Mahecha mencionan que la educación

intercultural “contribuye al fortalecimiento emocional, organizacional y productivo de emprendedores pertenecientes a economías populares, en contextos marcados por desigualdad estructural y limitaciones de acceso a oportunidades laborales” (p. 115). Los estudiantes aprenden a través de la estancia en esta universidad intercultural, primero a que existen diversos contextos a considerar y que las teorías económico administrativas tienden a estar descontextualizadas, además que las culturas importan aun cuando sean minorías. A pesar de esto, los estudiantes preferirían trabajar en empresas locales que aventurarse a conocer otros países con otras lenguas y culturas, el motivo principal es económico, ya que requieren terminar sus estudios lo más rápido posible para comenzar a gana dinero. Formarse como emprendedores interculturales llevaría más tiempo.

Innovación en los estudiantes

Según los docentes, ha sido difícil encontrar propuestas innovadoras en los ensayos de emprendedurismo en los estudiantes. “en las diferentes ferias de emprendedores siempre proponen la comercialización de conservas, artesanías y productos de su localidad, con enfoques muy limitados y poco rentables, hay poca creatividad empresarial” (Docente 2, Los Mochis, Sinaloa, 21 de enero de 2026). “Nos interesa aprender lo que ya está establecido y es difícil aun para nosotros los maestros adelantarnos a la dinámica económica innovando o estar en la frontera de las nuevas tendencias” (Docente 7, Los Mochis, Sinaloa, 22 de enero de 2026).

Reconocimiento de oportunidades

La filosofía de la educación para la contaduría es el estudio de lo que ya se encuentra establecido en materia contable en las empresas y el aprendizaje que se da en los cambios, sobre todo anuales en política fiscal. Considerando que el emprendedor es una persona que identifica una oportunidad de negocio y organiza los recursos necesarios para ponerlo en marcha (Hidalgo Proaño, 2015), habría que determinar que competencias debería desarrollar en un ambiente intercultural. Para el caso de la UAIM “El reconocimiento de oportunidades de negocio no se encuentra en el perfil del egresado, aun cuando sería deseable” ” (Docente 6, Los Mochis, Sinaloa, 22 de enero de 2026). De igual forma pudiera haber un reconocimiento de negocios potenciales pero el problema de la capacidad de inversión siempre se encuentra presente. Sin embargo, los negocios potenciales implican un riesgo que se trata de evitar. “El contador trata más bien de estabilizar los negocios y minimizar el riesgo” (Docente 8, Los Mochis, Sinaloa, 22 de enero de 2026).

Economías solidarias y alternativas

Tanto estudiantes como profesores no son muy proclives a desarrollar esquemas de economía solidaria, economía indígena y demás opciones alternativas a los sistemas económicos dominantes, a pesar de estar en una universidad de carácter intercultural. Más bien desean profundizar en los sistemas contables de uso común en las empresas “No ven que el uso de esas ideas económicas alternativas tengan un beneficio inmediato” (Docente 4, Los Mochis, Sinaloa, 22 de enero de 2026).

Gestoría social para las comunidades

Los estudiantes que no viven en la ciudad y que viven en las comunidades observan un área de oportunidad en la gestoría social, algunos ya han aplicado para obtener recursos gubernamentales para proyectos específicos en sus comunidades. Aun cuando muchos de estos recursos financieros no contemplan los honorarios de quien los promueve, buscan estrategias para obtener alguna ganancia de los mismos a la par que impulsan un beneficio social.

En este sentido hay una tradición en la UAIM por la gestoría social por medio del cual se desarrolla en los estudiantes un espíritu emprendedor para generar un cambio social en sus comunidades, quienes desarrollan destrezas para organizar las comunidades para el desarrollo de proyectos.

Emprendedurismo social

A pesar de que son conocidos muchos problemas sociales de la localidad tales como la falta de empleo, el desarrollo de cadenas productivas, el estancamiento industrial, entre muchos otros, los empresarios locales no muestran una vocación social, más bien tratan de sobrevivir en un ambiente económico adverso. De igual forma tanto estudiantes como profesores no orientan sus esfuerzos a los problemas sociales, su enfoque es hacia la solución de problemas empresariales. “aun cuando es importante, el curriculum se orienta hacia las empresas y no a la sociedad” (Docente 8, Los Mochis, Sinaloa, 22 de enero de 2026).

Emprendedurismo cultural

A pesar de que el contexto es intercultural, no hay orientación para el desarrollo de empresas culturales, al menos no existe esa distinción. Es difícil tener ingresos en las empresas culturales, los profesores piensan que eso es más bien de interés gubernamental o de empresarios de gran escala que queda fuera del alcance del curriculum universitario. “Las empresas culturales son asuntos gubernamentales, la presentación de una orquesta, o un valet de danza clásica, son eventos de mucho riesgo y quizá de pérdida económica, al menos aquí en Los Mochis” (Docente 9, Los Mochis, Sinaloa, 22 de enero de 2026). “La promoción de la cultura yoreme es interesante, pero difícilmente se vive de eso y ganas algo de dinero” (Docente 10. Los Mochis, Sinaloa, 25 de enero de 2026).

Conclusiones

En esta investigación se analizó la percepción de docentes y la realidad académica de la licenciatura en Contaduría de la UAIM respecto al emprendimiento. A pesar de que el curriculum busca formar agentes de cambio en sus comunidades con capacidades innovadoras y visión social, existen diversas barreras estructurales y culturales que limitan este alcance.

Los docentes buscan fomentar un perfil basado en la autoconfianza, la perseverancia y la creatividad. Sin embargo coexisten dos visiones que aparentemente están encontradas, aun cuando más bien se pudiera tener un entendimiento dual: Por un lado el enfoque individualista/capitalista orientado al éxito económico y la eficiencia técnica; por otro el colectivista/humanista que valora el trabajo en equipo y la solidaridad.

El camino hacia el emprendimiento en la carrera de contaduría en la UAIM enfrenta obstáculos severos: a) falta de recursos: La precariedad económica de los estudiantes (y de los propios docentes) trunca la posibilidad de iniciar negocios rentables o de gran escala; b) El Enfoque de la carrera de contaduría que se orienta más a la formación de empleados ejecutivos que de empresarios, priorizando la estabilidad y la minimización de riesgos sobre la innovación y c) la falta de innovación, las propuestas estudiantiles suelen limitarse a sectores tradicionales (artesanías, conservas) con baja rentabilidad.

Aunque la UAIM es una universidad intercultural, el interés de los estudiantes de Contaduría de Los Mochis por otras lenguas o por mercados internacionales es bajo. El emprendimiento se percibe mayoritariamente como algo local. Sin embargo, se reconoce que la convivencia multicultural aporta una “apertura de entendimiento” que puede beneficiar las relaciones de negocios futuras.

Se encuentra que la gestoría social es una de las áreas con mayor éxito, donde los estudiantes actúan como enlaces para bajar recursos gubernamentales a sus comunidades, uniendo el beneficio social con la ganancia personal.

Existe un desinterés generalizado por el emprendimiento cultural, ya que se percibe como una actividad de alto riesgo económico que depende casi exclusivamente del gobierno.

La educación emprendedora en este contexto está marcada por una tensión entre la necesidad económica inmediata y la aspiración de cambio social. Los estudiantes de Contaduría de la UAIM priorizan graduarse rápido para trabajar en empresas establecidas, viendo el emprendimiento internacional o la economía solidaria como opciones lejanas o poco pragmáticas ante su realidad financiera.

Esta descripción de la educación emprendedora de la UAIM difiere de la expectativa generada por la propuesta de emprendimiento sociointercultural, pero así como se ha generado una pedagogía del emprendedurismo con base en las ideas neoliberales, el establecimiento de las premisas de un nuevo emprendedurismo sociointercultural se basan en el carácter propio de la UAIM.

Referencias

- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Siglo XXI.
- Boudreaux, Ch. (2026). Racial and ethnic differences in entrepreneurship. *Journal of Business Research*, 28. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296326001098>
- Cuellar-Chaves, M. (2024). Una Mirada al emprendimiento cultural [A Look at Cultural Entrepreneurship]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1306>
- Chaverri-Chaves, P. y Fernández-Sedano, I. (2023). Individualismo y colectivismo cultural en relación con la desigualdad socioeconómica desde el enfoque de la psicología social evolutiva. *Ánfora*, 30(55), 105-141. <https://www.redalyc.org/journal/3578/357875874003/html/>
- Dimitratos, P. y Plakoyiannaki, E. (2003). Theoretical foundations of an international entrepreneurial culture. *Journal of International Entrepreneurship*, 1(2), 187-215. <https://doi.org/10.1023/A:1023804318244>
- Del Solar, S. (2010). *Emprendedores en el aula. Guía para la formación en valores y habilidades sociales de docentes y jóvenes emprendedores*. Fondo Multilateral de Inversiones del Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18450>
- Dey, P. (2006). The rhetoric of social entrepreneurship: Paralogy and new language games in academic discourse. En C. Steyaert, D. Hjorth, (Eds.), *Entrepreneurship as Social Change: A Third Movements of Entrepreneurship* (pp. 121-144). Edward Elgar Publishing.
- Dobrev, N y Ivanov, S. (2020). Cultural entrepreneurship: a review of the literature. *Ourism & Management Studies*, 16(4), 2020, 23-34. DOI:<https://doi.org/10.18089/tms.2020.160402>
- Duarte, T., Y Ruiz-Tibana, M. (2009). Emprendimiento, una opción para el desarrollo. *Scientia Et Technica*, 3(43). DOI: <https://doi.org/10.22517/23447214.2275>
- García-Arango, G. A. (2014). Bioética, emprendimiento e innovación en el contexto latinoamericano *Revista Lasallista de Investigación*, 11(1), 110-118. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69531554014.pdf>
- García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- García-Morato (2014). *Gestión de la diversidad cultural en las empresas*. Fundación Bertelsmann.
- Guilarte-Barinaga, E., López-Pérez, M.V., Batista-Matamoros, C.R. y Andrade-Molina, C.D. (2023). El emprendimiento social en los ecosistemas económicos de América Latina. Alternativa en tiempos de crisis global. *Economía y Negocios*, 14(1), 56-68. <https://www.redalyc.org/journal/6955/695574854004/html/>
- Guerra-García, E. (2005). La Anerogogía de la Voluntad, propuesta educativa sociointercultural de la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai*, 1(1), 15-38. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46110102.pdf>
- Guerra-García, E. (2004). La sociointerculturalidad y la educación indígena. En E. A. Sandoval-Forero y M. A. Baeza (Coords.). *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades* (pp. 115-138). Universidad Autónoma Indígena de México, Asociación Latinoamericana de Sociología y ediciones el Caracol. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181255/Fleuri%202004%20-%20Intercultura%20y%20Educaci%C3%B3n%20-%20ALAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guerra-García, E., Guerra-Meza, O. y Viramontes-Olivas, O.A. (2025). Estudio de caso minietnográfico en educación. Propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(21), 1-23. <https://www.redalyc.org/journal/6681/668180142010/html/>
- Guerra-García, E. y Meza-Hernández, M.E. (2015). La sociointerculturalidad, propuesta metodológica para el análisis de la diversidad cultural. El caso de la Universidad Autónoma Indígena de México. En C. Pech-

- Salvador y M. Rizo-García (Coords.) *Interculturalidad: miradas críticas* (pp. 33-52). Institut de la Comunicació. Universidad Autònoma de Barcelona. <https://bdigital.uvhm.edu.mx/wp-content/uploads/2020/06/interculturalidad.pdf>
- Guerra-García, E. G., y Vargas-Hernández, J. G. (2021). Socio-intercultural entrepreneurship: A case on a postgraduate program in economics and international business of an Indigenous university. En W. B. James, C. Cobanoglu, y M. Cavusoglu (Eds.). *Advances in global education and research* (pp. 1–14). USF M3 Publishing. <https://www.doi.org/10.5038/9781955833042>
- Gutiérrez-Montoya, G. (2011). Educación emprendedora en la universidad: Educando para el futuro. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 1(2), 49-68. <https://www.redalyc.org/pdf/5045/504550952004.pdf>
- Hidalgo Proaño, L. F. (2015). La cultura del emprendimiento y su formación. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(2), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357189003.pdf>
- Kiss, A. N., Danis, W. N y Cavusgil, S. T. (2012). International entrepreneurship research in emerging economies: A critical review and research agenda. *Journal of Business Venturing*, 27 (2), 266-290. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883902611000851>
- Kruse, P. (2020). Can There Only Be One?—An Empirical Comparison of Four Models on Social Entrepreneurial Intention Formation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 16, 641-665. <https://doi.org/10.1007/s11365-019-00608-2>
- Martínez-Dueñas, W.A. (2022). ¿Es posible una bioética intercultural decolonial? *Revista Jangwa Pana*, 21(3), 174-175. <https://www.redalyc.org/journal/5880/588077486001/588077486001.pdf>
- Ocampo-Macías, C.D. (2022). Libertad y cultura: tendiendo un puente entre el liberalismo individualista y el multiculturalismo liberal. *Revista Filosofía UIS*, 21(1), 41-55. DOI: <https://doi.org/10.18273/revfil.v21n1-2022003>
- Orellana-Zambrano, W. E. y Martínez-deLejarza, J. (2013). Teorías de entrepreneurship y cooperativismo de trabajo asociado. Fundamentos teóricos y evidencias empíricas en la creación de CTA. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (78),11-33. <https://www.redalyc.org/pdf/174/17429865003.pdf>
- Retegui, L.M. (2020). La observación participante en una redacción. Un caso de estudio. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 103-119. <https://www.redalyc.org/journal/3239/323964237006/html/>
- Sandoval Forero, E. A. (2009). Dimensión socioantropológica de la cultura. Controversias y *Concurrencias Latinoamericanas*, 1(1), 71-104. <https://www.redalyc.org/pdf/5886/588665429005.pdf>
- Sen A. (2014). ¿Cómo importa la cultura en el desarrollo? En A. Appadurai, A. Sen, García-Canclini, N., Reygadas, L., Nivón, E. y DeOliveira, J.P. (Edits.). *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social* (pp. 78-95). Ministerio de Cultura de Perú. https://letraslibres.com/wp-content/uploads/2016/05/pdf_art_9972_7641.pdf
- Oliva-Abarca, J. E. (2018). Factores, condiciones y contexto del emprendimiento cultural. *Nova scientia*, 10(20). <https://www.redalyc.org/journal/2033/203358383022/html/>
- Okuda-Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Radziszewska, A. (2014). Intercultural dimensions of entrepreneurship. *Journal of Intercultural Management*, 6(2), 35–47. DOI:10.2478/joim-2014-0010
- Rodríguez-Mahecha, J.I. (2025). Educación intercultural para el emprendimiento consciente como estrategia de resiliencia organizacional. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 47(22), 110-122. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/716500>

- Saebi, T., Foss, N. J., y Linder, S. (2019). Social Entrepreneurship Research: Past Achievements and Future Promises. *Journal of Management*, 45, 70-95. <https://doi.org/10.1177/0149206318793196>
- Uribe-Toril, J., De Pablo, J., Ruiz-Real, J. L. y Pires Manso, J. R. (2019). Literatura científica sobre emprendimiento social y su impacto en el ámbito iberoamericano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(3), 10-28. <https://www.redalyc.org/journal/280/28060161001/html/>
- Vargas-Hernández, J. G. (2005). Emergencia de la nueva cultura institucional: impacto en la transformación del escenario de la globalización económica. *Economía, Sociedad y Territorio*, 5 (17), 27-61. <https://www.redalyc.org/pdf/111/11101703.pdf>
- Vargas-Hernández, J. G., Guerra-García, E. y Valdez-Zepeda (2017). *La nueva gobernanza instrumental del estado de bienestar: transformaciones y retos*. Editorial Universitaria: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Guadalajara, Jalisco. https://sitioanterior.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/NuevaGobernanza_LibroCompleto.pdf
- Vargas-Valdiviezo, M.A. y Uttermann-Gallardo, R. (2020). Emprendimiento: factores esenciales para su constitución. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 709-720. <https://www.redalyc.org/journal/290/29063559024/html/>
- Vásquez, O., Fernández, M. y Álvarez, P. (2014) La aportación de los grados al desarrollo de la sensibilidad y competencia intercultural. Perspectiva comparada entre Trabajo Social y Psicología *Revista: Cuadernos de Trabajo Social*, 27 (2), 307-317. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44679
- Zait, D. (2002). *Management intercultural. Valorizarea diferențelor culturale*, Editura Economică, București. https://www.researchgate.net/publication/266425468_Management_intercultural_Valorizarea_diferentelor_culturale

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660013>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Osvaldo de Jesús Vega Sandoval,
José Guadalupe Vargas Hernández

**Educación para el emprendedurismo sociointercultural
en la carrera de contaduría de la Universidad Autónoma
Indígena de México**

**Education for socio-intercultural entrepreneurship in the
accounting program at an intercultural university**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0441>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

La pedagogía "civilizatoria" de la colonia norteamericana de Topolobampo

The "civilizing" pedagogy of the North american colony of Topolobampo

Héctor Ricardo Hernández Quiroz

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

hernandezquirozhectorricardo@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-7441-6174>

Ernesto Guerra García

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/0308qj720>

ernesto.guerra@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-6966-8071>

Recepción: 13 Diciembre 2025

Aprobación: 27 Abril 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

De las muy diversas aristas de investigación sobre el asentamiento de la colonia de norteamericanos que siguieron una utopía socialista en los alrededores de Topolobampo afinales del siglo XIX, en este trabajo se presenta un análisis de las estrategias educativas desarrolladas por los colonos; específicamente se explican los elementos de su pedagogía civilizatoria caracterizada por: a) las ideas que se consideraban de avanzada en la organización social y económica correspondientes al supuesto socialismo utópico, el familisterio y el desarrollo de una comunidad igualitaria, b) Las propuestas del feminismo, c) el impulso a educación básica, d) la educación intercultural basada en las interrelaciones con mexicanos y *yoremes mayo* y e) la producción editorial, entre otras categorías que impactaron en el Norte del Estado de Sinaloa en México.

Palabras clave: Pedagogía civilizatoria, Topolobampo, Colonia norteamericana, Educación intercultural, Socialismo utópico.

Abstract

Of the many diverse research angles on the settlement of the North American colony that followed a socialist utopia in the area around Topolobampo at the end of the 19th century, this work presents an analysis of the educational strategies developed by the colonists; specifically, it explains the elements of their civilizing pedagogy characterized by: a) the ideas that were considered advanced in the social and economic organization corresponding to the supposed utopian socialism, the familistery and the development of an egalitarian community, b) the proposals of feminism, c) the promotion of basic education, d) intercultural education based on interrelations with Mexicans and *Mayo Yoremes* and e) editorial production, among other categories that impacted the North of the State of Sinaloa. México.

Keywords: Civilizational pedagogy, Topolobampo, North American colony, Intercultural education, Utopian socialism.

Declaración de intereses

Este trabajo se desarrolló durante el programa de Doctorado en Educación, Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como opción para obtención del grado.

Introducción

A finales de ese siglo llegaron al Norte de Sinaloa inmigrantes estadounidenses liderados por Albert K. Owen con el fin de instalar una colonia socialista en el puerto de Topolobampo y sus alrededores. Llegaron colonos de diversas partes de los Estados Unidos, y su estancia tuvo repercusiones muy importantes en diversos ámbitos de la vida social y económica del Estado (Guerra-García, et al., 2020).

La historia de la educación en México ha estado ligada, desde sus orígenes, a proyectos de transformación cultural, política y económica. Durante el Porfiriato, los esfuerzos modernizadores del Estado mexicano se manifestaron, entre otras formas, en la promoción de colonias extranjeras como estrategia para poblar regiones estratégicas, desarrollar la agricultura y atraer inversión (Martínez-Rodríguez, 2015). Una de estas experiencias singulares fue la colonia norteamericana establecida en Topolobampo y sus alrededores, en el estado de Sinaloa, a finales del siglo XIX.

A diferencia de otras colonias orientadas principalmente a actividades económicas, ésta en especial se concibió como una comunidad cooperativa de inspiración utópica, con un énfasis importante en principios ideológicos y educativos. El gobierno mexicano impulsaba la llegada de capital extranjero y, en ese marco, otorgo tierras, concesiones y cierto grado de autonomía a iniciativas como la de Owen para la región. No obstante, esa autonomía también suponía una limitada supervisión estatal en el ámbito educativo, lo que facilitó la implementación de esquemas formativos alternativos al sistema nacional.

La puesta en práctica de una forma de organización social planificada por Owen y que llevó el nombre de *cooperación integral* imprimió un sello característico a la vida de los colonos, de igual manera a las prácticas educativas que ellos mismos desarrollaron.

De las muchas aristas dignas de estudiar, es importante rescatar de la historia, el impulso que los colonos le dieron a la educación. ¿Cuáles son los principales aspectos educativos que los colonos de Topolobampo desarrollaron y que influyeron significativamente en la cultura del Norte de Sinaloa?

La idea es analizar desde un punto de vista socio-histórico y crítico los aspectos educativos de mayor relevancia que los colonos desarrollaron durante su estancia en esta región; teorizar sobre los intereses pedagógicos implícitos y la educación intercultural que se dio con la interacción entre colonos norteamericanos, mexicanos y *yoreme mayo* que habitan la región a finales del siglo XIX.

Este trabajo pretende rescatar la dimensión cultural e ideológica que los colonos estadounidenses atribuían a la educación como instrumento para la construcción social. Particularmente se analiza la pedagogía civilizatoria que desarrollaron durante su estancia, la que se constituyó con los siguientes elementos:

1. Las ideas que se consideraban de avanzada en la organización social y económica de la colonia, el supuesto socialismo utópico, el familisterio y el desarrollo de una comunidad igualitaria.
2. Las propuestas del feminismo.
3. La implementación de la educación básica
4. La educación intercultural basada en las interrelaciones con mexicanos y yoremes mayo (Para los colonos, los indígenas se encontraban en esta región pero no los consideraban mexicanos, ni en Estados Unidos ni en México quedaba aun clara la ciudadanía de los pueblos originarios).
5. La transmisión no solo de la enseñanza del idioma inglés, sino la promoción de la cultura norteamericana.
6. El impulso a la educación básica (desde la cultura anglosajona).
7. La promoción de los estudios superiores.
8. La producción editorial, que tuvo como pilar la instalación de una imprenta que facilitó la edición del Credit-Foncier de Sinaloa y la revista Nuestra Hacha.

9. La transmisión de conocimientos sobre agricultura y desarrollo urbano: el trazado de canales de abastecimiento de agua, la estructuración portuaria, el diseño de calles y avenidas para la ciudad, entre otros aspectos.

Algunos de estos elementos quedaron sólo en ideas y su repercusión fue mínima en la región; otros sirvieron de referencia en el ámbito académico mundial, como es el caso del feminismo impulsado por Marie Howland (1874). Otros más son muy evidentes en la región tales como el impacto en la agricultura y el trazo urbano de la ciudad de Los Mochis.

Ese tipo de educación se entiende como un proceso integral de formación personal y de configuración de ciudadanía conforme a determinados principios. La llegada de colonos estadounidenses a México no solo supuso el asentamiento en un territorio, sino también la difusión de valores, lengua, prácticas culturales y modelos de organización social. En este contexto, la educación funcionó como un medio de influencia cultural.

Las comunidades utópicas, como la promovida por Owen en Topolobampo, se basaron en las ideas del socialismo utópico del siglo XIX, especialmente en los planteamientos de Robert Owen y Charles Fourier en Gran Bretaña (He, 2024). Dentro de este proyecto, la educación se concibió como un medio para formar un nuevo tipo de individuo orientado hacia la cooperación, la solidaridad y la autosuficiencia, valores considerados fundamentales para el funcionamiento de la colonia y que influyeron en mayor o menor medida en los mexicanos e indígenas de la región.

En general la historia de Topolobampo no sólo es fundamental para el análisis histórico económico de la región, sino que permite entender el origen de muchos procesos sociales que se han vivido en el Norte de Sinaloa.

Marco teórico

La enseñanza nunca es un acto neutro, implica procesos tanto de enculturación dirigida para el mismo grupo social y de aculturación para el resto de la diversidad cultural. La pedagogía civilizatoria surge como un proyecto deliberado para moldear la subjetividad humana de acuerdo con un ideal específico de "progreso", "orden" y "modernidad". Además, como mencionan Lucash et al. (2020), los enfoques civilizatorios y culturales proporcionan una reconsideración fundamental del papel y la importancia de la educación. Este concepto fue el motor invisible de la colonia socialista de Topolobampo y las reformas educativas del siglo XIX en México.

La educación funciona como un rito de paso al progreso. Que en el caso de la colonia de norteamericanos no solo servía para sus propios propósitos socialistas, sino que permeaba toda la región en una especie de educación intercultural en su relación con mexicanos e indígenas.

El enfoque civilizacional implica examinar la totalidad de todas las formas de vida humana en su desarrollo y continuidad histórica, incluyendo a los pueblos (o grupos de pueblos) como una comunidad sociocultural con las características de su estado, sus propias normas de convivencia, costumbres, aspectos sociales, familiares, educativos, domésticos y otros. La característica civilizacional del espacio educativo se codifica en el desempeño axiológico de la cultura a través de la mentalidad comúnmente entendida como una percepción de la forma de vida, una actitud ante la época y la naturaleza de la resolución de problemas (Dugarova, et al., 2016).

El curriculum oculto idealizó que los colonos traían una civilización avanzada y a través de diversas estrategias educativas, los lugareños fueran aprendiendo en mayor o menor medida diversos aspectos de su cultura y sus ideales.

Esta pedagogía impuso una discontinuidad con los saberes locales y ancestrales. La escuela de los colonos, aun con sus limitaciones, actuó como una frontera donde los alumnos debían dejar atrás su identidad; en el caso de los niños de los colonos la idea fue el desarrollo de una educación comunitaria, pero para los mexicanos el aprendizaje se orientó a una educación universal y técnica.

En Topolobampo, la limpieza y el orden urbano eran extensiones de una pedagogía que buscaba crear un "hombre nuevo" apto para una utopía alternativa a la revolución industrial. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, esta pedagogía civilizatoria implica a menudo una violencia simbólica. Pues, como en este caso tiene a imponer las ideas del grupo dominante que asume que su propuesta es el único camino hacia el desarrollo. En el contexto de Sinaloa a finales del XIX, esto significaba desplazar las formas de vida indígenas y mestizas rurales por un modelo de eficiencia anglosajona o europea.

Esta pedagogía civilizatoria utiliza el espacio escolar para ensayar aspectos de la utopía, mientras la pedagogía capitalista fomenta la competencia, la pedagogía civilizatoria utópica (como la de Owen o Howland) buscaba institucionalizar la solidaridad, la justicia, la equidad y otros aspectos de carácter humanista.

Marco metodológico

La historiografía tradicional, durante largo tiempo, se presentó como una disciplina de "recuperación" de hechos objetivos, operando bajo la premisa de que el pasado es un territorio estático que espera ser descubierto. Sin embargo, desde una perspectiva crítica y sociohistórica, el método historiográfico se transforma: deja de ser una crónica de sucesos para convertirse en un análisis de las relaciones de poder. En este contexto, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) surge como una herramienta epistemológica fundamental para dismantelar las narrativas hegemónicas.

En esta investigación historiográfica se utilizan los testimonios ya sea directos o los expresados en los libros y artículos que dan fe de los hechos. Para el efecto se realizó una amplia búsqueda sobre el asunto educativo de la colonia norteamericana en Topolobampo, para rescatar los vestigios, siempre incompletos del pasado, pero de los que pueden extraerse conocimientos, marcado en este caso de una especie de trauma psicosocial con una fuerte carga emotiva (Urteneche, 2022).

Aquí es importante mencionar que se realizó una combinación entre las fuentes primarias de documentos generados por los mismos actores de los hechos, tales como los escritos de Owen, Howland y Kneeland, como de los libros y artículos de historiadores que posteriormente publicaron su versión de los hechos.

El método historiográfico crítico parte del reconocimiento de que el historiador no es un observador imparcial, sino un sujeto situado en un entramado social, político y económico, donde la historia no es sino que se construye (Miloud, 2025).

Desde la perspectiva crítica socio-histórica, la historia se observa de manera interdisciplinaria ya que combina métodos sociológicos, históricos, antropológicos, entre otros, para comprender cómo se han desarrollado las sociedades a lo largo del tiempo (Stacchio et al., 2022).

Breve reseña histórica de los colonos en Topolobampo

Entre 1886 y 1900 un grupo de bajo el liderazgo de Albert Kinsey Owen estableció una sociedad utópica en Topolobampo, Sinaloa; en realidad la ocupación abarcaba un área mucho más amplia y no se limitaba a lo que hoy es un pequeño puerto, contemplaba todas las tierras fértiles incluyendo lo que hoy es Los Mochis, Sinaloa (Ochoa, 2018). En este periodo alrededor de dos mil norteamericanos se mudaron a la colonia con el pretexto de establecer un paraíso 'socialista'. A continuación, se presenta un pequeño esbozo sociohistórico de este suceso.

En 1872 Albert Kinsey Owen participó en una expedición a la costa del pacífico mexicano, en la época de Juárez. Al llegar a Mazatlán y estando en compañía de altas personalidades norteamericanas, tales como el cónsul Benjamín R. Carman y el hijo del expresidente estadounidense Grant, plantearon algunas posibilidades en la zona, específicamente en un lugar en Sinaloa llamado Topolobampo, del que podía partir un tren hacia Texas y adentrarse a los Estados Unidos (Martínez, 2000). Se pensaba establecer rutas de conexión desde el pacífico para facilitar mercancías que provenían de oriente.

Topolobampo era el nombre que los *yoreme mayo* habían dado a ese lugar. Este grupo étnico ha habitado la fracción norte de la entidad dispersándose en lo que ahora son seis municipios: Ahome (lugar donde se encuentra Topolobampo), Angostura, Choix, El Fuerte, Guasave y Sinaloa de Leyva (López, 2007).

El 20 de septiembre de 1872 Owen llegó a Topolobampo y confirmaron que era el lugar exacto para construir un puerto y una ruta ferroviaria. De acuerdo con él había sólo pequeños grupos de indios en el valle que ocasionalmente pescaban y capturaban tortugas de mar, de hecho, uno de ellos le dio un paseo en la bahía y así fue como se percató de su belleza y de la inigualable localización y acceso (Kinney, 2016). Desde aquí se nota la complejidad de su proyecto, pues por un lado se trataba de la expansión de vías ferroviarias, pero a la vez se tenía la idea de un asentamiento norteamericano siguiendo el clima de época del socialismo utópico.

Al regresar a Mazatlán fundó una empresa de deslindar terrenos en asociación con un inversionista sinaloense para el desarrollo del proyecto. La clave se encontraba en el marco legal para la disponibilidad y apropiación de tierras a través del llamado ‘denuncio’, mediante el que se podía denunciar “terrenos baldíos” (en su mayoría originariamente de los *yoremes*) para comprarlos al gobierno con la intención de hacerlos producir (Martínez, 2000).

Owen imaginó que un ferrocarril entre esta bahía y los Estados Unidos estimularía una gran ciudad portuaria que aumentaría la accesibilidad a los mercados tanto desde México (a los Estados Unidos como desde Asia. Habría una comunidad donde el trabajo sería recompensado con salarios justos; habría cocinas comunitarias donde las familias podrían compartir el trabajo de las tareas domésticas, no habría delincuencia porque no habría pobreza, y otros aspectos que perfilaron en teoría lo que sería la colonia socialista.

Topolobampo pertenecía a los *yoremes*, quizá no como residencia, pero sí como territorio de caza, como era el caso de la zona los *motchim* (Mochis) y de pesca, como lo era el *vaviri* (Maviri actualmente), que de ninguna manera eran desérticos, como se argumentaba, y no estaban baldíos, como se aseguraba. De hecho, no fue Owen el primero en vislumbrar las posibilidades de tener amplias extensiones de tierra, Ochoa (2018) menciona que otros extranjeros ya se habían hecho de grandes extensiones de tierras sinaloenses. Este hecho provocó el recrudecimiento de la guerra con los *yoremes*, que alcanzó una de sus etapas más crueles y violentas.

En 1879, Owen fue presentado con el presidente Porfirio Díaz y presentó su idea de construir el ferrocarril Texas - Topolobampo. Pero un hecho fortuito fue que en sus exploraciones previas Owen había conocido a Manuel González, cuando era comandante militar de la costa oeste de Baja California. Cuando éste llega a la presidencia de la República (Covarrubias, 2023), entre 1880 y 1884, se logró la concesión del Gobierno Federal para la construcción del ferrocarril Ojinaga-Topolobampo, así como la fundación de su colonia en la Bahía de Ohuira

Así fue como en 1881 Owen obtuvo la concesión para construir el sistema ferroviario y la ciudad socialista que primero llamaría «González City», en honor al presidente que continuó a Díaz por algunos años (Martínez, 2000).

Es importante hacer notar que mientras Owen apoyaba una forma de propiedad colectiva, el gobierno de Díaz trataba de poner fin por completo a la propiedad comunal y obligar a la población india a incorporarse a la economía global (Kinney, 2016). Se enfatizaba la capacidad del proyecto ferroviario del gobierno para traer civilización, promover la unidad nacional, aumentar el comercio e incluso cambiar la composición racial (Matthews, 2013).

Desde la perspectiva del proyecto socialista, es necesario tomar en cuenta que una de las principales ideólogas que participaron en la colonia fue Mary Stevens Case Howland que en 1874 publicó su novela ‘Papa’s own girl’, una obra pionera en el movimiento feminista que promovía la independencia económica de la mujer, el amor libre, la libertad sexual y la vida comunitaria, ideas totalmente revolucionarias en su tiempo y que llamaron la atención Owen, quien se asoció con Marie y Edward Howland en 1875, principalmente por sus conexiones en el mundo editorial que le permitieron llegar a un público amplio con su mensaje utópico (Iribarne, 2020).

En 1883, los comunistas en el mundo se encontraban de luto; la muerte de Carlos Marx revivió el socialismo utópico de Robert Owen (1771-1858), de Henri de Saint-Simón (1760-1825) y de Charles Fourier (1772-1837), entre muchos otros, que dejaron de legado esquemas sociales que en su momento se volvieron importantes movimientos, como el cooperativismo, las ecoaldeas y el feminismo, entre otros (García et al., 2000). Esta idea del cooperativismo integral y autosuficiente era la que Albert Owen había vislumbrado para Topolobampo, como ciudad socialista; pero como menciona Kinney (2016) el gobierno mexicano estaba dispuesto a respaldar una empresa socialista que apoyara la propiedad colectiva entre los estadounidenses blancos, incluso mientras trabajaban para dismantelar sistemas similares de propiedad comunitaria entre la población indígena.

Con estos antecedentes, Albert Owen inició en 1884 la campaña de reclutamiento para la colonización de Topolobampo. Siendo ya copropietario de tierras en el norte de Sinaloa, inició la construcción del ferrocarril y la nivelación de los terrenos. En 1885, creó la Credit Foncier Company que se regía por la legislación del estado de Colorado en Estados Unidos (Nakayama, 1996) y que se encargaría de proporcionar todo lo que la gente necesitara: comida, educación, ropa, etcétera, en una idea de participación equitativa. A través de esta empresa Owen, logró colocar algunos de los doscientos mil bonos de 10 dólares para construir el ferrocarril y de la colonia cooperativa que se llamaría Pacific City (Katscher, 1906). La intención de Owen era usar ese financiamiento para el proyecto de colonización, pero sus operaciones no estuvieron desprovistas de hacer grandes negocios.

El 19 de junio de 1885 los reconocidos socialistas que acompañaban a Albert Owen –el Dr. Edward Howland y su esposa Marie– empezaron la publicación del periódico oficial *The Credit Foncier of Sinaloa*. Marie y Edward ya habían participado en una comunidad igualitaria, en Francia, en un Familisterio; habían estudiado prácticamente todas las teorías del socialismo y el comunitarismo y estaban seguros de que era posible crear una comunidad de hombres y mujeres libres, socios entre sí, sin las perversiones del capitalismo (Mejía, 2011).

Además, promovieron, como ya se había mencionado las ideas feministas de igualdad de género, independencia económica y sobre todo libertad sexual; Marie promovía que la mujer podía decidir su relación amorosa libre sin el prejuicio (Iribarne, 2020). Esto no quiere decir que así es como se constituyó la colonia, de hecho, en la práctica tendió a ser más conservadora y tratando de seguir los usos y costumbres de los sinaloenses de aquel entonces.

Para noviembre de 1886 se encontraban instalados y organizados los primeros 187 colonos (Martínez, 2000). Llegaron de manera pacífica entablando buenas relaciones con los lugareños (García-García, 2020), hacían un esfuerzo por tener ese sentido de pertenencia mexicano, realizaban algunas acciones de lo que ellos pensaban que era la mexicanidad.

Entre 1886 y 1896 estaban en lista más de dos mil colonos; sin embargo, nunca había más de unos pocos cientos de personas en la colonia dado debido a la alta tasa de personas que regresaban a los Estados Unidos (Kinney, 2016). Desarrollaron principalmente relaciones con mexicanos de clases sociales altas. Algunos colonos como Marie y otras amigas visitaban y eran visitadas por familias encumbradas de la región.

Durante el Porfiriato en México se presentaban básicamente dos tipos de culturas, la de la élite que creía en el progreso, la eficiencia y la modernidad y el resto de mexicanos entre ellos los indígenas que apenas sobrevivían. La elite sinaloense veía la oportunidad de compartir su cultura con los estadounidenses debido a su estatus de extranjeros, blancos, normalmente educados y progresistas ya que encajaban perfectamente con las ideas de clase que dividían a la sociedad mexicana.

Los colonos enseñaban inglés a los niños de las personas más ricas, así como de ideales progresistas tanto en la escuela de la colonia como fuera de ella. Recibían a los estudiantes mexicanos que pagaban por los servicios; Scally por ejemplo, además de inglés, impartía álgebra, geometría y trigonometría en las casas de los ricos hacendados. Como muestra de la relación desigual se registra que algunos niños indígenas – de piel oscura,

decían – con frecuencia venían a la escuela, pero no participaban en las clases, más bien observaban desde una pequeña distancia sonriendo, pero permaneciendo quietos (Kinney, 2016).

Desde la perspectiva de los funcionarios mexicanos, la idea era que los colonos tuvieran una mayor relación con los indios, para el mejoramiento y el progreso de la raza a partir de la influencia anglosajona, específicamente en los asuntos de la inteligencia (Kinney, 2016).

De las ideales condiciones que Owen promovía a la realidad del clima del norte de Sinaloa había una gran diferencia: el excesivo calor, los mosquitos, los ciclones; las dificultades con los terratenientes hicieron que él mismo no soportara ni cuatro meses en la colonia y, con el pretexto de conseguir recursos, no volviera sino hasta 1890 (Mejía, 2011).

A principios de 1887, la región contaba con más de 400 pioneros y en agosto arribó otro grupo, por lo que la población llegó a 700 habitantes. En su mayoría no eran socialistas, pero veían en las facilidades del gobierno mexicano una buena oportunidad que quizá en ese momento no encontraban en Estados Unidos. Venía gente de diferentes clases sociales y diferente nivel de preparación, de tal manera que debió haber sido difícil convivir entre personas con ideas distintas, aun cuando pareciera que los preceptos socialistas darían cierto orden a la organización de la colonia. Los informes durante los primeros años de la colonia sugerían que los colonos estaban al borde de la indigencia, pero la sociedad asumía que debido a la dedicación y la laboriosidad de los colonos, pronto tendrían éxito. A pesar de esto, algo muy importante para la historia es que la colonia rápidamente desarrolló una reputación (en los Estados Unidos) de estar en contra de los prejuicios raciales, no sólo con los mexicanos, sino también con negros y chinos (Kinney, 2016).

En 1888, gracias a los trabajos de los colonos, Topolobampo quedó habilitado como puerto de cabotaje y Owen recibió, del presidente Díaz, otra prórroga para seguir con los proyectos. Al siguiente año, festejaron en grande su tercer año de haber llegado (Martínez, 2000).

En ese mismo año, 1888, Owen conoce y se asocia con Christian B. Hoffman, un rico industrial de Kansas, quien tenía un sentido más práctico en los negocios. A partir de ahí inició una nueva etapa en la vida de la colonia; su presencia le dio un impulso diferente al proyecto, fortaleció obras de irrigación y creó algunas empresas. Aquí es donde Hoffman le plantea a Owen dar un giro a la causa utópica y crear la empresa Kansas Sinaloa Investment Company, que se dedicaría a adquirir terrenos para después colonizarlos. Los colonos que venían con Hoffman no eran socialistas; buscaban tierras privadas y no se pudieron integrar a las ideas de la comuna (Mejía, 2011).

Mientras tanto y entre paréntesis, dos hechos clave para la posterior fundación de Los Mochis en 1890 fueron: (1) el arribo de Benjamín Johnston en esa época de oleada de inmigrantes norteamericanos que llegaban al proyecto de Owen y (2) la compra de 4500 hectáreas de terrenos por la Kansas Sinaloa Investment Company (Martínez, 2000) en el predio que los *yoremes* llamaran Mochimpo y que se castellanizó como Los Mochis (Ochoa, 2000).

Para 1890 la colonia continuaba con el flujo inmigratorio estadounidense, Owen consiguió «nuevamente» firmar el contrato para establecer la colonia modelo ahora llamada Pacific City y una prórroga para el proyecto ferrocarrilero (Ortega-Noriega, 1999).

Desafortunadamente en diciembre de este año falleció el Dr. Howland, lo que significó una gran pérdida del liderazgo del socialismo como filosofía de base en la colonia. A partir de ahí, la colonia empezó a perder su esencia; los seguidores de Hoffman, que no reconocían la idea socialista de la cooperación integral, exigían la aplicación de los principios capitalistas comenzando con la titulación individual de tierras (Martínez, 2000).

En 1892, Owen (que no vivía en la colonia) regresó a Topolobampo para atender una asamblea en la que dio un discurso y pudo percibir el malestar de la gente; para 1893, los problemas en la colonia eran cotidianos, pero el principal era la pugna entre los dos bandos que se habían formado, los que estaban con la idea inicial del socialismo utópico y los que seguían a Hoffman con sus nuevos proyectos capitalistas (Martínez, 2000).

Mientras esto sucedía, se trazaban las primeras calles del predio Los Mochis, se abrió la compuerta del canal que tanto anhelaban los colonos y que solucionaría gran parte de sus problemas de abasto de agua. Estos

hechos, que años atrás hubieran significado la consolidación de la comunidad, marcaron en realidad el principio del fin de la utopía.

La situación llegó a su clímax cuando esta problemática escaló a nivel gubernamental y Owen se enfrentó al gobernador, quien se había inclinado a favor de Hoffman. Ese año (1893) Owen, regresó a Estados Unidos y jamás regresó. El fin del endeble pensamiento socialista utópico en la colonia sucedió, no con la partida de Owen, sino cuando Marie Howland se embarcó desde Topolobampo en ese mismo año. A pesar de que la empresa Credit Foncier Company caducó en 1896, Owen publicaría posteriormente, en 1897, un último folleto 'A Dream of an Ideal City', en donde insistía en que aún era posible construir una ciudad ideal (Ortega-Noriega, 1999).

Pedagogía civilizatoria

De acuerdo con los datos históricos, los colonos tenían la idea de que formaban parte de una ola civilizatoria para la región y llegarían, para reivindicar a los oprimidos, a educar, a promover el progreso.

Como mencionaba Kneeland (1902):

...todavía está por verse si la civilización del siglo XX que ahora marcha hacia México vendrá con la noticia de "Paz en la Tierra a los hombres de buena voluntad", ¿vendrá a levantar a los pisoteados?, ¿a educar al ignorante?, ¿a enseñar a vivir? O viene por la misma razón que vino el español (p.4).

De manera transversal se realiza siempre una crítica fuerte a los españoles, en el sentido de hacer ver que los colonos venían a sustituir de manera mejorada el antiguo dominio ibérico.

De esta forma se generó una pedagogía civilizatoria que se describe a continuación:

El experimento de organización social y económica de la colonia norteamericana

La colonia socialista se presentaba como una organización social de avanzada, que superaba en definitiva las sociedades industriales y desde luego a las sociedad mexicana. Sus ideas formaban parte de esa pedagogía civilizatoria en la que serían los pioneros y el ejemplo a imitar.

El socialismo utópico en Topolobampo buscaba una alternativa humanista a las asperezas de la Revolución Industrial. Una de las ideas centrales es que el carácter humano no es innato, sino el producto de las circunstancias sociales. Robert Owen, uno de los pilares de este pensamiento (y fuente de inspiración para Albert K. Owen), sostenía que si se cambiaba el entorno, se cambiaba al hombre (Lanfranco González, 2013).

En Topolobampo, esta idea se reflejó en la planificación urbana que incluía espacios comunes, áreas verdes y servicios públicos, bajo la premisa de que una geometría social ordenada fomentaría una convivencia armoniosa.

Otras ideas que influyeron en la colonia socialista de Topolobampo fueron las de los utopistas Charles Fourier y Saint-Simon que creían en la cooperación voluntaria y en la eliminación del intermediario comercial. Proponían sociedades basadas en el beneficio mutuo donde el trabajo no fuera una carga, sino una actividad gratificante. Fourier había propuesto la creación de falansterios, que eran comunidades agrícolas-artesanales donde las personas vivirían y trabajarían juntas en armonía, basándose en la atracción pasional y no en la coacción (D'Assunção-Barros, 2016)

El socialismo utópico no buscaba una revolución violenta a nivel estatal, sino la creación de modelos ejemplares o "islotos" de perfección que, por su propio éxito, convencerían al resto del mundo de seguir su ejemplo. Albert K. Owen visualizaba a Topolobampo como el nodo central de una red ferroviaria que conectaría el Pacífico con el resto del mundo, pero bajo una administración cooperativa.

Estas ideas rondaban en las mentes de la mayoría de los colonos norteamericanos, sin embargo, no hay evidencia de que éstas hayan influido en los grupos de mexicanos locales ni en los *yoreme mayo*, que más bien tomaban una postura pragmática en las relaciones interculturales.

El feminismo de Howland

Marie Howland, influenciada por las ideas de Charles Fourier y su experiencia en el Familisterio de Guise en Francia, argumentaba que el aislamiento de la mujer en la cocina individual era una forma de esclavitud moderna. Su propuesta central era la socialización del trabajo doméstico. En lugar de cien mujeres cocinando cien cenas distintas, proponía cocinas y comedores colectivos (Blake, 2015). En Topolobampo, esta visión se intentó materializar mediante la planificación de viviendas que compartieran servicios, permitiendo que las mujeres dedicaran su tiempo a la educación, la política y el trabajo productivo fuera del ámbito privado.

Howland proponía la crianza comunal de los hijos, el mantenimiento compartido y que la maternidad fuera una elección socialmente apoyada y no una barrera para el desarrollo profesional. Enfatizaba que la independencia económica era el requisito previo para la igualdad moral y sexual. En la colonia de Topolobampo, defendió que las mujeres recibieran créditos de trabajo iguales a los de los hombres por labores de igual valor.

Sin embargo los problemas logísticos de la colonia impidieron que los espacios se construyeran plenamente, sus ideas sobre la cocina colectiva y la crianza compartida prefiguraron debates que el feminismo retomaría décadas después.

Las ideas de Howland fueron discutidas al interior de la colonia y difícilmente aceptadas. En diversas ocasiones fueron objeto de crítica de los mexicanos. Mas sin embargo su trabajo está siendo rescatado por las feministas de nuestro tiempo.

La educación básica

Definitivamente la educación básica, orientada sobre todo para los niños de la colonia y algunos mexicanos fue un asunto prioritario. La siguiente figura 1 muestra la escuela americana en el lugar llamado La Logia.



Figura 1
Escuela americana en La Logia
tomada de Kneeland (1903, p.4)

No se trataba de una institución escolar con horarios estrictos ni planes de estudios oficiales, sino de ámbitos de aprendizaje compartidos que incluían talleres culturales, círculos de lectura y actividades cotidianas orientadas a la formación de los integrantes de la comunidad.

La práctica educativa escolar fue una de las tareas que tenían asignadas los colonos pues en la comunidad la escuela era atendida por maestros profesionales. Todos los menores entre los 6 y los 19 años asistían obligatoriamente a las aulas, junto con un buen número de niños mexicanos, especialmente hijos de los hacendados de la localidad. Hubo tres maestros que se ocuparon del jardín de niños, de la primaria y de la secundaria; la educación que se impartió se rigió básicamente por los planes y programas de estudios norteamericanos, en virtud de que los colonos no se separaron de su cultura materna y el inglés fue la lengua practicada por ellos en su vida diaria.

Las escuelas funcionaron en todos los asentamientos de la colonia especialmente en La Logia bajo la dirección del prestigiado doctor Schellhous (Kinney, 2016). Después de la dispersión de los colonos, el Dr. tuvo una escuela de niños mexicanos de la Higuera de Zaragoza, por muchos años, en donde tuvo de alumnos a los hijos de las familias más distinguidas (Ortega-Noriega, 2003)

En los diferentes grados escolares se enseñó lectura, música, dibujo, gimnasia y moral. Los estudiantes más adelantados recibieron lecciones de anatomía, fisiología, psicología y astronomía (es interesante mencionar que en 1892 se introdujo la enseñanza del idioma español). Los colonos no lograron tener escuelas a la altura de las norteamericanas, como se lo habían propuesto, y esto se debía principalmente a la falta de recursos materiales, pero entre ellos había personas bien calificadas, no solo maestros normalistas, si no también profesionistas (Kinney, 2016).

Entre las principales limitaciones se encontraba la carencia de infraestructura educativa adecuada, ya que no se establecieron edificios escolares permanentes ni se dispuso de materiales suficientes para el desarrollo sistemático de las actividades de enseñanza. La educación se sostenía principalmente en la iniciativa voluntaria de los colonos y en su capacidad para organizarse pese a las condiciones precarias.

Uno de los propósitos centrales del proyecto de Owen consistía en promover la formación de ciudadanos acordes con los principios de la democracia cooperativa, la igualdad social y el desarrollo moral. En este sentido, la educación se concebía como un mecanismo para difundir y consolidar dichos valores (Golan, 2024).

El modelo educativo implementado en la colonia no consiguió articularse con el sistema educativo nacional ni con las dinámicas sociales del entorno. La escasa interacción con las autoridades educativas mexicanas, junto con las diferencias culturales y la reticencia de la población local en general, limitaron las transformaciones duraderas a largo plazo.

En la parte artística hay que señalar que hubo en la logia una banda que tocaba música o popular y que acompañó las coplas que a coro cantó la comunidad.

La educación intercultural

Los miembros de la colonia norteamericana mantienen relaciones interculturales y distingue mexicanos, ricos y pobres e indígenas. Y a cada uno le dan un tratamiento diferenciado, sobre todo en educación que, de acuerdo con su proyecto de socialismo utópico, la enfocan para sus propios fines. Es decir existe una diferenciación, pero a la vez una intención de americanización, no solo intensificando la enseñanza del inglés, sino facilitado los medios para el entendimiento de la cultura anglosajona.

La educación en la colonia operó como un factor de diferenciación entre los colonos provenientes de los Estados Unidos, la población mexicana de la región y los *yoreme mayo*. Aunque algunos habitantes locales llegaron a involucrarse en ciertas actividades de la colonia, en términos generales se mantuvo una distancia cultural significativa. Elementos como el idioma, las prácticas culturales, las formas de organización social y las orientaciones ideológicas de los colonos funcionaron como barreras que limitaban una integración más amplia.

A pesar de las distinciones se observaba que en todo México había una intención de americanización, la sociedad de una u otra forma manifestaba ese interés:

De mil maneras México ingeniosamente trata de americanizarse. Hace 25 años que adoptó un Circo Americano y desde entonces su consentido ha sido cierto payaso. Tiene el telégrafo inalámbrico a través del Golfo de California. Usa más máquinas de escribir que París, también en sueños de progreso tal y como su Compañía Aerostatos Americana que anuncia un viaje directo de la Ciudad de México a Washington. Hay ciudades tan grandes y modernas como las nuestras, como Monterrey y la de México. Hay señales en inglés, nombres americanos, mercancía americana, costumbres americanas, lengua americana y americanos (Kneeland, 1904, p.5).

Se vivía una política pública de americanización previa a la Revolución Mexicana. El gobierno de Díaz trataba de traer un gran número de inmigrantes a México, pero no toda la sociedad estaba de acuerdo, pues pondría en peligro la soberanía del país; mientras que había xenofilia en las políticas, algunos sentimientos xenofóbicos afloraron en la resistencia de algunos mexicanos que veían a los estadounidenses como los 'hijos de los invasores de 1848' y argumentaban que había una antipatía inherente entre estadounidenses y mexicanos.

Owen había imaginado desde su proyecto inicial que en Topolobampo habría centros culturales gratuitos y un sistema de escuelas públicas que serviría a los niños de las comunidades, que todos serían tratados como miembros iguales de la sociedad, independientemente de su trabajo, sexo o raza. Pero en la práctica se refería a los colonos.

La alta sociedad mexicana se educaba en otros países, eran políglotas y en el caso de las niñas se destacaba su vocación artística. Francia era el país donde los mexicanos de alto nivel económico estudiaban, pero después de la guerra civil norteamericana, los Estados Unidos empezaron a ser atractivos para darle educación a la clase más opulenta.

Los americanos pensaban que la educación sería la clave para que muchos mexicanos pudieran tener movilidad social y cambiar las pobres condiciones de la mayoría. Esta educación siempre en términos de posibilidades de la transmisión de la cultura anglosajona que se consideraba superior.

Los estadounidenses sentían la necesidad de que se enseñara inglés, pues preferían en general hablar su idioma que aceptar el español. También existía un esfuerzo por las familias mexicanas (no de los indígenas) por aprender inglés. Para las más encumbradas se consideraba el aprendizaje del idioma, primero de manera local y posteriormente con una estancia en los Estados Unidos.

La alta sociedad mexicana se educaba en otros países, eran políglotas y en el caso de las niñas se destacaba su vocación artística. La costumbre era que los hijos se educaran en otros países. Francia era el destino más frecuente, pero después de la guerra civil norteamericana los Estados Unidos llegó a tener preferencia, sobre todo para la adquisición del idioma inglés y las ventajas que esto traería.

Estudios superiores

Un aspecto interesante de la instalación de los colonos en el Norte de Sinaloa fue el impulso que le dieron a la educación. Lograron ofrecer estudios superiores para mexicanos (de clase alta) y norteamericanos.

El Colegio de Los Mochis. Bajo este título se nos presenta la idea de establecer una universidad en Los Mochis. El programa de estudios para 4 años ha sido entregado, y el primer lunes de septiembre de este año será el primer día del curso. Los fundadores son los profesores Clarence E. Todd de Wichita, Kansas, y G.G Halbrooks, (Kneeland, 1905, p.8)

Una Universidad así ha sido tristemente necesitada aquí por algunos años. Muchos americanos, y también mexicanos, han enviado a sus hijos al norte para obtener educación, y algunas familias enteras han regresado a los Estados Unidos por no tener instituciones educativas en la localidad. (Kneeland, 1905, p.9)

Este impulso a los estudios superiores va a la par de la creación formal del sistema universitario en Sinaloa que inició con la fundación del Liceo Rosales en Mazatlán en 1873. En el Norte de Sinaloa se observaba una

necesidad, tanto para los mexicanos como para los norteamericanos, sobre todo para evitar que los hijos tuvieran que salir a estudiar fuera de la región.

Mejora de las condiciones de los indios

En la política nacional se encontraba la intención de incorporar a los *yoreme mayo* al nuevo mundo del trabajo, y aun cuando no era prioridad para los colonos norteamericanos, había cierta presión para intensificar las relaciones interculturales no solo con los mexicanos acaudalados, sino con los indígenas que se encontraban en la región.

En la práctica no existía una fuerte intensión de interacción con los indígenas de parte de los colonos, quienes a pesar de su ideología, mostraban siempre actitudes racistas, similares a las de los mexicanos.

Sin embargo, la escuela sirvió en algunos casos para mexicanos pobres y algunos *yoreme mayo* y algunos de ellos muy significativos en la historia de México

Tenemos en mente un niño, que conocimos personalmente hace varios años. Él, también, era un huérfano que vivió con su abuelo, que era un pobre trabajador. La primera vez que lo conocieron, el chico tenía posiblemente siete u ocho años de edad, brillante, sano y jubiloso, pero nada cerca de él para indicar cualquier inteligencia superior, por encima de docenas de otros que podrían haber sido recogidos en las inmediaciones, ya que crecieron, como muchos lo están haciendo aquí, sin siquiera los elementos de una educación, él seguiría, con toda probabilidad, hasta el día de hoy, sólo siendo un carpintero o un "vaquero". Pero el abuelo encontró el empleo con la Credit Foncier, se integró con los colonos y con el poco sentido común para ver lo que significaría para el muchacho, y en poco Fernando se convirtió en el compañero de los niños, y asistió a la escuela con ellos en La Logia, donde aprendió a hablar inglés perfectamente. A medida que creció, mostró gran interés en la historia de Estados Unidos, y no hay nada más que les encante a algunos veteranos de la guerra civil que exponer la historia de guerra (Kneeland, 1905, p.3).

Ya de adulto Fernando Palomares, indígena *yoreme mayo* de orientación anarquista, fue un militante del ala más radical del Partido Liberal Mexicano (PLM) quien participó en distintos sucesos antes y durante la Revolución Mexicana al lado tanto de comunidades integrantes de los pueblos indígenas *yoreme mayo* y *yaqui*, como de obreros en Cananea, Sonora, en sus luchas por justicia agraria y laboral (López-Bárceñas, 2024)

La producción editorial

Si hay algo que le dio impulso a la pedagogía civilizatoria de los colonos norteamericanos fue su producción editorial, que formalizaba y difundía su ideología, principalmente entre ellos mismos.

Las ideas de Albert Kimsey Owen sobre la cooperación integral empezó a circular entre el público norteamericano a principios del año de 1885, pero fue en el año siguiente que se dio a conocer un documento titulado "Nosotros creemos", que contuvo 35 artículos donde se resumieron los principios básicos del sistema de organización social y definitivamente formaron parte del curriculum de la colonia (Kinney, 2016).

Un hecho importante es que aprovechando su experiencia como autora y líder intelectual, Marie Howland asumió la edición del Credit Foncier, además de participar en la redacción y difusión de textos filosóficos fundamentales del movimiento (Kinney, 2016).

En este espacio difundió y articuló sus planteamientos formativos, los cuales retomaban elementos de la pedagogía estadounidense y de las experiencias adquiridas en la comunidad utópica francesa a la que estuvo vinculada. Denominó "Educación Integral" a su propuesta, al sostener que el proceso formativo, debía abarcar todas las dimensiones del desarrollo humano, en consonancia con los postulados de Owen.

Howland asumió la dirección del proyecto educativo de la comunidad. Sin embargo sus planteamientos en el entorno al feminismo y la emancipación sexual encontraron un rechazo generalizado entre la mayoría de los colonos y más de los mexicanos quienes aún se encontraban fuertemente condicionados por arraigados prejuicios patriarcales. Tales resistencia se manifiestan incluso en la desaprobación de conductas que

desafiaban los roles de género tradicionales, como el hecho de que las mujeres montaran a caballo al igual que los hombres (Iribarne, 2020).

Desde luego, en el año de 1889 se instaló la biblioteca de La logia, que llegó a contar con 300 títulos. Aunque no se conocieron el inventario del acervo, se sabe que la mayor parte eran libros sobre literatura, ciencias sociales y ciencias naturales (Ortega-Noriega, 1999).

Un hecho también relevante fue la producción de la revista Nuestra Hacha en Sivirijoa, por los hermanos Kneeland (1902, 1903, 1904, 1905) durante el desarrollo de la colonia, cuyo trabajo fotográfico y etnográfico ha servido para tener un mayor entendimiento de lo que ahí sucedió.

Vida cultural

Un aspecto interesante es que en la colonia se desarrollaron sociedades de astronomía, de botánica, de zoología, de meteorología; había un club de teatro que representaba las obras de Shakespeare; había asociaciones de cultura musical, literaria y pomológica para el desarrollo frutícola del valle, entre otras manifestaciones de su intensa vida cultural, que reflejaban una intensa vida educativa (Ortega-Noriega, 1999).

La transmisión de conocimientos sobre agricultura y desarrollo urbano

La llegada de los colonos norteamericanos a las costas del norte de Sinaloa no solo fue un experimento sociológico, fue un catalizador de modernidad técnica que alteró permanentemente el paisaje físico y productivo de la región. Owen y los colonos norteamericanos introdujeron visiones de ordenamiento territorial y técnicas de cultivo que sentaron las bases de lo que hoy es uno de los valles agrícolas más fértiles del mundo y una de las ciudades más ordenadas de México: Los Mochis. Esto definitivamente formó parte de la transmisión efectiva de conocimientos en su pedagogía civilizatoria.

Los colonos realizaron los primeros estudios sistemáticos de la flora, la fauna y la meteorología del Valle de El Fuerte, para de manera científica mejorar los cultivos, mejoraron los sistemas de irrigación, introdujeron cultivos y maquinaria.

Pero lo más visible fue el diseño urbano en lo que hoy es la ciudad de Los Mochis, que contemplaron desde el inicio amplias avenidas con trazos ortogonales perfectos, espacios públicos y privados en perfecta armonía. Esto fue uno de los mayores legados culturales de la colonia.

Conclusiones

La propuesta formativa impulsada por la colonia no se redujo a la instrucción en contenidos elementales; por el contrario, operó como un ámbito estratégico para la difusión de referentes culturales, pautas de comportamiento y formas de organización social características de ese grupo colonizador. Mediante la creación de instituciones escolares, la implementación de determinadas estrategias educativas y el establecimiento de normas disciplinarias, se incorporaron concepciones relacionadas con el trabajo, la moral, la religión y la vida comunitaria que incidieron de forma notable en la vida cotidiana de los colonos y de los lugareños.

En este contexto, la educación funcionó como un instrumento de proyección cultural que favoreció la conformación de nuevas dinámicas de sociabilidad y de convivencia colectiva. Del mismo modo, el examen histórico evidencia que la educación constituyó un espacio de convergencia en determinados momentos de conflictos entre la colonia norteamericana y las comunidades locales. Aunque las iniciativas educativas abrieron posibilidades de formación y de acceso a saberes novedosos, también propiciaron dinámicas de ajuste, negociación e incluso de resistencia por parte de los habitantes de la región.

La experiencia educativa de la colonia norteamericana en Topolobampo constituye un episodio singular en la historia de la educación en México. Desde una perspectiva teórica, permite repensar la educación como

herramienta ideológica dentro de proyectos colonizadores y utópicos, pero, visto en perspectiva, podemos confirmar que, a pesar del fracaso de la colonia socialista, lo cierto es que con el correr del tiempo, en ese mismo lugar, se erigiría la moderna ciudad de Los Mochis. De igual modo otros proyectos de Owen, como el relativo a la construcción de extensos canales de irrigación en el Valle del Fuerte, el tendido del ferrocarril Chihuahua-Pacífico y el establecimiento del puerto marítimo de Topolobampo, se hicieron realidad.

Los colonos norteamericanos presentaron una pedagogía civilizatoria en la que no solo buscaban desarrollar sus ideas socialistas sino influir en los lugareños para promover el progreso y en el ideal reivindicar a los oprimidos.

En la búsqueda de desarrollar su proyecto de organización social y económica, generaron estrategias educativas, principalmente para los miembros de su grupo pues trataban de generar procesos de enculturación para integrar y mantener unidos a las personas hacia el grupo y a la cultura que se deseaba desarrollar. De esta forma las ideas del socialismo utópico y del feminismo prácticamente se manejaron de manera interna en el grupo de colonos.

La escuela de educación básica, orientada a los intereses de su experimento social y basada en su cultura anglosajona, repercutió un poco más en los lugareños, pues participaron activamente niños de mexicanos, tanto de clase alta como de algunos marginados que abrieron sus perspectivas de internacionalización. Sus maestros influyeron notablemente en el Norte de Sinaloa pues algunos de ellos siguieron formando alumnos, aun cuando la colonia ya se había disuelto. La enseñanza intensiva del inglés y de la cultura anglosajona fue el sello característico de este sistema educativo.

Sin embargo, estas escuelas no se articulaban al sistema educativo nacional, por lo que además de las dificultades de organización de la colonia, su proyecto educativo no pudo ser duradero a largo plazo.

De acuerdo con las relaciones entre colonos, mexicanos y *yoreme mayo*, las estrategias educativas se tornaron interculturales, pues había diferenciación en las intenciones, pero se produjo una marcada intención de americanización que tanto provenía de los mismos colonos, como de los mismos mexicanos, sobre todo los de clase alta que solicitaban su instrucción en una especie de xenofilia. Con respecto a los *yoreme mayo*, no hubo una práctica educativa sistemática, sino más bien esporádicos acercamientos fortuitos y tomando siempre una mayor distancia. Claro existen casos excepcionales como el de Fernando Palomares que sí distinguió en la Revolución Mexicana, pero no fue la norma en las relaciones interculturales.

Si en la época porfiriana era común la educación en Francia, los colonos norteamericanos representaban una alternativa para que las clases dominantes se formaran en los Estados Unidos de Norteamérica.

Los colonos impulsaron la educación en todos los niveles por lo que coadyuvaban en la educación superior en el norte del estado.

Esta pedagogía civilizatoria quedó evidenciada la producción editorial que quedó como una fuerte evidencia de su vida y sus intenciones. Los escritos de Owen, Howland y Kneeland formalizaron los referentes ideológicos de la colonia.

Había una intensa vida cultural e intercultural con el desarrollo de clubes y asociaciones que recreaban una diversidad de conocimientos en muchas disciplinas. Pero lo más impactante de esta pedagogía civilizatoria fue la transmisión de conocimientos técnicos, sobre agricultura y desarrollo urbano, que perfilaban lo que ahora se observa en los campos agrícolas y en el trazado de la ciudad de Los Mochis.

Referencias bibliográficas

- Blake, H.J. (2015). Marie Howland—19-super-th-Century Leader for Women's Economic Independence. *American Journal of Economics and Sociology*, Wiley Blackwell, 74(5), 878-1190. https://econpapers.repec.org/article/blaaajecsc/v_3a74_3ay_3a2015_3ai_3a5_3ap_3a878-1190.htm
- Covarrubias, J.E. (2023). “¿Prestanombres o político por derecho propio?” *Bibliographica*, 6(1), 313-318. <https://www.scielo.org.mx/pdf/biblio/v6n1/2594-178X-biblio-6-01-313.pdf>
- D’Assunção Barros, J. (2016). Charles Fourier, os falanstérios e a crítica à civilização industrial. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 15(2), 223-238. <https://revistas.usc.gal/index.php/rips/article/view/2586>
- Dugarova, D.T., Starostina, S.A., Sergey D. Namsarayev, S.D., Dagbaeva, N.Z. y Malanovb, I.A. (2016). Non-formal Education as a Factor in Civilizational Development of Educational Space Subject in the CrossBorder Region. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(1), 11097-11117. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120580.pdf>
- García-García, A. (2020). Owen en Topolobampo, Sinaloa. Aventuras y desventuras, cooperación y competencia, una actualización de la discusión. En García-García, A. y Guerra-García, E. (Eds.). *Owen en Topolobampo, México: interculturalismo, contexto y experiencia*, (pp.13-130). Del Lirio, UANL y UAIM. https://www.researchgate.net/profile/Alejandro-Garcia-Garcia-8/publication/376786804_OWEN_EN_TOPOLOBAMPO_27_04_20_3/links/6587ae7e3c472d2e8e82426e/OWEN-EN-TOPOLOBAMPO-27-04-20-3.pdf
- García, J.M., López, J., y Ruiz, D. (2000). Introducción histórica a la filosofía del Estado (III). Los precursores del socialismo moderno. *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, (3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2020498>
- Golan, Y. (2024). *The Co-operative Character: Alienation and the Search for Meaning in Early British Socialism*. Tesis Doctoral. Manchester Metropolitan University. https://e-space.mmu.ac.uk/641109/1/Yaron_Golan_doctoral_thesis.pdf
- Guarín-Jurado, G. (2017). Una aproximación a una metodología socio histórica. *Revista Eleuthera*, (16), 54-65. <https://www.redalyc.org/journal/5859/585963499004/585963499004.pdf>
- Guerra-García, E., Caro-Dueñas, M. A., Corrales-Baldenebro, A. L. (2020). Dinámica sociocultural del surgimiento del puerto de Topolobampo en México. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (10), 102-125. <https://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/22>
- He, Ch. (2024). From Utopian Socialism to Modern Welfare States: The Evolutionary Trajectory of Social Welfare Thought. *International Journal of Education and Humanities*, 14(2). <https://drpress.org/ojs/index.php/ijeh/article/view/22170>
- Howland, M. (1874). *Papa's own girl*. John P. Jewett. <https://www.gutenberg.org/ebooks/69737>
- Iribarne, M. (2020). Utopian dreams in the new world and for the new woman: the influence of utopian socialism in first wave feminism. The case of Marie Howland and Topolobambo's community, HISPANIA NOVA. *Revista de Historia Contemporánea*, (18), 380-418. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/HISPNOV/es/article/view/5112>
- Katscher, L. (1906). Owen's Topolobampo Colony, México. *The American Journal of Sociology*. 12(2), 145-175. <https://www.journals.uchicago.edu/toc/ajs/1906/12/2>
- Kneeland, I. (1905). El Colegio de Los Mochis. *Nuestra Hacha*, (25), 8-9.
- Kneeland, I. (1904). La americanización de México. *Nuestra Hacha*, (20), 5-6.

- Kneeland, I. (1903). Sin fronteras. *Nuestra Hacha*, 0 (6), 5-6.
- Kneeland, I. (1902). Reconocimiento. *Nuestra Hacha*, 0(2), 3-5.
- Kinney, E.R. (2016). *American Emigrants: Confederate, Socialist and Mormon Colonies in Mexico*. Tesis para obtener el grado de Doctor of Philosophy. Universidad de Texas en Austin.
- López, H.E. (2007). Los mayos de Sinaloa: esbozo etnográfico y regional. *Cuicuilco*, 14(39), 11-33. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35111319002.pdf>
- López-Bárceñas, F. (2024). *Rebeldes solitarios. El magonismo entre los pueblos mixtecos*. El Colegio de San Luís. https://librosdigitales.colsan.edu.mx/ebook/Rebeldes_solitarios.pdf
- Lucash, S.N., Gerlakh, I, Tersakova, A.A., Epoeva, K.V. y Zhivoglyad, M.V. (2020). Civilizational educational paradigm as a basis for modernizing education in Russia. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(16), 328-337. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1374>
- Martínez (2000). *Los Mochis, orígenes y fundación*. Universidad de Occidente. https://books.google.com.mx/books/about/Los_Mochis_or%C3%ADgenes_y_fundaci%C3%B3n.html?id=C5VoAAAAMAAJ&hl=en&redir_esc=y
- Martínez Rodríguez, M. (2015). De progreso y población. Breve análisis comparativo sobre la colonización en México y Chile en el siglo XIX. *Estudios Avanzados*, (23), 64-79. <https://www.redalyc.org/pdf/4355/435541653006.pdf>
- Matthews, M. (2013). *The Civilizing Machine: A Cultural History of Mexican Railroads, 1876-1910*. University of Nebraska Press. <https://www.amazon.com/Civilizing-Machine-Railroads-1876-1910-Experience/dp/0803243804#>
- Mejía, F. (2011). *Tres miradas estadounidenses a México*.
- Miloud, h. (2025). A Critical Review Of The Historical Method In Literature: From Contextual Thinking To Systematic Application. *Elinsan Wa Elmadjal Journal*, 11(1), 480-499. <https://asjp.cerist.dz/en/article/270932>
- Nakayama, A. (1996). *Sinaloa, un bosquejo de su historia*. Universidad Autónoma de Sinaloa. <https://es.scribd.com/document/555606243/Nakayama-Culiacan>
- Ochoa, J. A. (2018). *Bäkampo. Reseña histórica del ejido Las Vacas*. Del Lirio, UAIS.
- Ortega-Noriega, S. (2003). *El edén subvertido, La colonización de Topolobampo, 1886-1896*. Siglo XXI. <https://biblio.iberomex.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=422037>
- Ortega-Noriega, S. (1999). *Breve historia de Sinaloa*. El Colegio de México. <https://libros.colmex.mx/tienda/breve-historia-de-sinaloa/>
- Stacchio, L., Angeli, A., Lisanti, G., Calanca, D. y Marfia, G. (2022). Toward a Holistic Approach to the Socio-historical Analysis of Vernacular Photos. *ACM Transactions on Multimedia Computing, Communications and Applications*, 18(3), 1-23. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3507918>
- Urteneche, G. (2022). El testimonio como “supervivencia” de un pasado “irrevocable”: historiografía, presente y temporalidad. *Prohistoria*, (37), 1-24. <https://www.redalyc.org/journal/3801/380170713008/html/>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660018>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Héctor Ricardo Haernández Quiroz, Ernesto Guerra García
**La pedagogía "civilizatoria" de la colonia norteamericana
de Topolobampo**
**The "civilizing" pedagogy of the North american colony
of Topolobampo**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0446>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Leer, narrar y escribir en la niñez. La voluntad de pensar desde el espíritu libre

Reading, Narrating, and Writing in Childhood. The Will to Think from the Free Spirit

Emilio García Martínez

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado
de México (ISCEEM), México

 <https://ror.org/027q7z608>

garemil.7@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-6518-158X>

Enrique Mejía Reyes

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado
de México (ISCEEM), México

 <https://ror.org/027q7z608>

enriquemejia1973@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4595-3318>

Recepción: 10 Junio 2025
Aprobación: 17 Abril 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

La investigación consiste en una analítica plurigenealógica interpretativa, interrogada por la *afirmación* de una niñez abierta a un nuevo despliegue, más allá de un horizonte de totalidad absoluto. El objetivo precisa interpretar el sentido re-construido por la niñez respecto a leer, narrar y escribir en la educación primaria. La plurigenealogía se funda en un *mapa categorial* de la *filosofía de la liberación*, por eso la reconfiguración metodológica para *construir, deconstruir y reconstruir* el misterio del objeto, al revelar la producción de una literatura oral emergente de la voluntad de pensar desde el espíritu libre por parte de la niñez, al tiempo de compartir en comunidad su *vivir* de ciertos días en el mundo. Narrar, para la niñez, es leer y escribir el mundo, la vida y el *vivir* en el pasado temporal, en la espacialidad del mundo con el cual se relaciona. En el devenir de una narrativa se produce el cuento como una literatura oral que se vuelve escrita en la memoria, en el recuerdo, en la experiencia, en la voz de su decir, significada y divulgada a través del oficio oral de la niña o el niño como la realidad de la libertad en su sentido pleno.

Palabras clave: Niñez, Narrativa, Voluntad de pensar, Espíritu libre.

Abstract

This investigation consists of an interpretative plurigenealogical analysis, framed by the statement of a childhood open to a new unfolding, beyond the horizon of an absolute totality. The objective is to interpret the reconstructed meaning of childhood in relation to reading, narrating, and writing in elementary education. Plurigenealogy is grounded in a categorical map of the philosophy of liberation; because of this, the methodological reconfiguration is used to construct, deconstruct, and reconstruct the mystery of the object, by revealing the production of an emerging oral literature born of the will to think from a free-spirited childhood, while sharing with the community their lived experience of certain days in the world. For children, narrating is reading and writing the world, life, and living in the temporal past, in the spatiality of the world with which they relate. In the unfolding of a

narrative, the tale is produced as oral literature that is written in memory, in remembrance, in experience, in the voice of their telling, signified and disseminated through the oral craft of the child as the reality of freedom in its fullest sense.

Keywords: Childhood, Narrative, Will to Think, Free Spirit.

Introducción

De acuerdo con el *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) proyecta el desarrollo integral del ser humano en términos de justicia, libertad, democracia y felicidad (SEP, 2024). Desde el ejercicio de lo crítico se prevé la recuperación del otro en su multiplicidad y la autonomía de un pensar fundado para interrogar a la realidad y, así, transformar al sujeto, pero se habla de ello como un emplazamiento o concesión de alguien dominador para alguien más dominado, nunca desde la *revelación* de la *alteridad*, la *libertad*, lo que está *fuera* del mundo, con las exigencias de *saber-oír* la voz interpelante del otro, específicamente de la niñez, pues, como fuente de todo pensar crítico, promueve “la novedad, la crítica, la posibilidad de la liberación” (Dussel, 1980, p. 52), ante un sistema educativo que históricamente ha sido represor y aniquilante, al expropiar la libertad de las personas.

A falta de un mundo dispuesto con la participación, representación, presencia y existencia de las múltiples totalidades de sentido, esto es, la *afirmación* y la *exterioridad* de la *alteridad del otro*, en concreto de la niñez, como dice Dussel (1980) el maestro en el *saber-escuchar*, el estado en el educar a su pueblo, debe callar en el momento oportuno de la revelación y dejar que, en el *actuar*, se cumpla con la responsabilidad histórica. En el despliegue de esta relación pedagógica, el maestro/a y el niño/a entran en una dialéctica de inversión de posicionamientos con una temporalidad y espacialidad distintas, así, se impulsa la acción constructiva de niñas y niños en el mundo escolar de la educación básica.

En *Pensamiento narrativo y educación*, con Bruner como referente, Aguirre (2012) visibiliza la relevancia de la narración en la organización del conocimiento y en la educación de niñas y niños de la escuela primaria. La proposición de sentido sustenta que la lectura de las narraciones de un texto posibilita al lector explorar e interpretar su mundo, mientras su escritura permite expresar un decir propio, promover la imaginación, efectuar descripciones, así como proyectar y descifrar problemáticas de modo inesperado, con incidencias favorables en lo social, la gestión del conocimiento, el desarrollo del lenguaje y la producción escrita. El cuento, como una creación literaria, articula cuestiones artísticas, reales y científicas, lo cual justifica su uso estético, psicosocial y didáctico para promover la lectura y la imaginación de quien lee.

En el sendero investigativo de *Narraciones literarias, textos que permiten comprender un pueblo*, Lince (2015) argumenta como el estudio de estas narraciones reconoce el lugar de *los otros*, así como su comportamiento de ser humano. Para la autora la novela narra distintas experiencias de vida y muerte, por ejemplo, de tal modo se vuelve fuente de investigación histórica para documentar el espíritu de un pueblo, pues son testimonio narrativo de lo que las personas y su contexto han sido en el tiempo y en el espacio. La lectura de una obra así significa un encuentro con personajes que viven en libertad, pues, se asume, la represión no alcanza a la ficción.

Los anclajes de la investigación con la “teoría de la realidad” se hacen presentes en *Leer y escribir en la “orillada”. Niños y niñas en asentamientos irregulares de Tuxtla Gutiérrez*. Casmiro (2014) reúne aquí un análisis sobre la experiencia de animación a la lectoescritura en una escuela primaria pública, desdobra los imaginarios de lectura y la motivación al hábito lector por parte de estudiantes, docentes y madres de familia, a partir de la estructuración de un círculo de lectoescritura fuera de las medidas institucionales, sustentado teórica y metodológicamente en Freire y Ander-Egg. Los resultados revelan una sobrevaloración de la comprensión lectora que deja en el olvido el placer del hábito lector, desarrollado más allá de los límites escolares. La subjetividad docente opera con relación a las circunstancias, la cultura y lo marginal con que se vincula el contexto.

Leer y escribir. Experiencias educativas es un trabajo coordinado por Bertoni y Acevedo (2022) que, en su conjunto, reconoce en la lectura y escritura el desarrollo de habilidades, si bien su práctica se relaciona con la apatía y la dificultad experimentada por niñas y niños, traducándose en desinterés lúdico por los libros y en dificultades para comprender en el pasaje de la educación primaria. Los hallazgos dan cuenta de una labor docente autoritaria, asistida de una didáctica coercitiva, esquila colonial en la región chiapaneca. Las

contribuciones tienen en común la aplicación y el enriquecimiento de estrategias pedagógicas referenciadas en Freire y Bahloul para realizar *Investigación Acción Participativa* (IAP) desde la realidad construida, con implicación reflexiva sobre las dimensiones epistémica, teórica y metodológica, de tal suerte recuperan el sentido de los sujetos, por eso la palabra, la ideología, la narrativa y la cultura se entretienen.

En este contexto, Zambrano y Bertoni, en “Los niños y la escritura creativa”, preguntan *¿qué necesitan leer y escribir los niños para reconocer el poder de la cultura escrita en un mundo textual?* La respuesta considera un taller para promover el diálogo, el respeto y la escucha, así, los gustos y contextos aparecen en la búsqueda por significar, aprender y crear el mundo, al tiempo de cultivar el hábito de leer y escribir. En el escenario de una escuela primaria multigrado Franco y Acevedo, en “Aprendizaje de la cultura escrita en niños tzeltales”, cuestionan *¿cómo se puede leer «bien» cuando se lee en una lengua diferente a la propia y la apropiación del código es incipiente?* La contestación contempla la práctica de intervención, además del aporte derivado de la propia pesquisa y reflexión emanada de la comunidad escolar. En “Niños lectores en Berriozábal”, Mojica y Palacios denuncian como la repetición, la memorización, la transcripción y la lectura en voz alta, con finalidades correctivas, tejen las prácticas lectoras en la escuela, lo cual dificulta la comprensión y el gusto por la lectura. “Escribir-se, leer-se y conversar-se en grupo de pares: hacia un modelo de promoción de la lectoescritura a través de textos personalmente relevantes”, es un trabajo en el que Liévano y Plascencia proponen su despliegue en la biblioteca, lugar alternativo en el cual niñas y niños vinculen lectura y escritura con actividades fuera del mundo académico y, entonces, emerger como prácticas sociales significativas.

Bucay (2017) es un convencido de las resonancias pedagógicas que el cuento podría provocar. *Cuentos para pensar* no sólo es un título, precisa también una tesis cuyas bases se localizan en la psicoterapia gestáltica y en reflexiones gestionadas en el ser humano. Inmerso en la geografía literaria con *El cuento como estrategia pedagógica: Una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*, Agudelo (2016) muestra al cuento, la palabra y la narración como una trama conjunta de la educación escolar, puesta en acción por las infinitas relaciones entre quienes se dicen con la voz y aquellos otros que ofrecen el oído para escuchar. Intervienen el mundo de la educación, la práctica docente y, provocativamente, los despliegues de las y los estudiantes. Su implicación consiste en anudar y despertar revoluciones para lograr nuevos horizontes de conciencia, contemplación, escucha, vínculos con el pasado, nuevas preguntas, relación con el futuro, y cómo la vida y la vivencia están presentes en las tramas narrativas.

Hasta aquí el *mapa* que, por ahora, revela el objeto epistémico y su relación con el estado del conocimiento actual. Las pesquisas expresan la analítica de múltiples objetos en el contexto de la educación primaria, donde niñas y niños son referentes de la población de estudio. Pensamiento narrativo, narraciones literarias, leer y escribir, la escritura creativa, cultura escrita, niñas(os) lectores, el cuento como gestor del pensar y el cuento como estrategia pedagógica, son el despliegue de la producción científica interesada por la educación de Estado, la escuela y el modelo educativo puesto en marcha. Pero ¿acaso eso es todo y nada más existe en el mundo educativo? Es un hecho que hay algo más dentro y *fuera* de los márgenes configuradores del mundo de la educación escolar, está la multiplicidad de mundos, la revelación del misterio se abre a prácticas docentes desconocidas y, posiblemente, a pedagógicas emergentes.

La ruta de los senderos investigativos se desplaza también hacia una niñez que no sólo aprende a pensar, sino quiere pensar desde su autonomía, responder a la educación escolar desde sus necesidades propias, la creación de sus cuentos, de su literatura. Una cartografía así nos lleva a preguntar/nos *¿cómo leen, narran y escriben las niñas y los niños en su educación básica?, ¿cómo significan estas prácticas desde la niñez?, ¿cuáles son sus referentes para leer, narrar y escribir?* Preguntar/nos también por nuestras prácticas pedagógicas desde las *filosofías de la liberación* o *filosofías del sur*, a decir de Wainstock, Grimberg, Brandariz, Bustamante y Carbone “por nuestras pedagogías bajo la Cruz del Sur” (2015, p. 2).

La investigación lleva a cabo una analítica plurigenealógica con una labor interpretativa, interrogada por la *afirmación* del “momento analéctico” de la niñez –relacionada con el objeto epistémico– y del sujeto investigador, esto es, de la *afirmación* de su *exterioridad* como personas abiertas a nuevos despliegues, más allá

de cualquier horizonte de totalidad absoluto. Los hilos de la investigación se tejen desde la pregunta: ¿Qué sentido construye la niñez sobre leer, narrar y escribir en la educación primaria? El objetivo precisa analizar e interpretar el sentido construido por la niñez respecto a leer, narrar y escribir en la educación primaria. La tesis que fue *aurora y horizonte* de sentido para el desarrollo de la investigación, y sobre la cual se reconstruye la cartografía del objeto epistémico, permite expresar que la lectura, la narrativa y la escritura en la niñez se mueven en una geografía distinta a la territorialidad conquistada por la educación. Leer, narrar y escribir en la niñez significa la voluntad de pensar desde el espíritu libre y, a un tiempo, la producción de una literatura desde un saber propio y una lectura distinta de la realidad. La literatura viene a ser una expresión creativa, una gran nativa y una producción emergente por el pensar autónomo. Leer, narrar y escribir están vinculados a un sentido de la realidad reconstruido por una específica lectura del mundo y de la palabra, suscitando, en la niñez, pasajes de revelación y liberación real en el devenir de su educación básica primaria.

El trabajo se estructura con una introducción donde se hace explícito el problema de investigación y su *mapa* vinculante con el estado del conocimiento, así como la pregunta, el objetivo y la proposición de sentido. El desarrollo se despliega a través de los subtítulos *El mapa de la filosofía de la liberación y la plurigenealogía* y *Narrativa de la oralidad y cuento. La voluntad de pensar desde el espíritu libre*, en ellos se argumenta el enfoque teórico-metodológico y se discuten los resultados desde la pregunta, el objetivo y la tesis enunciada. Las conclusiones presentan los hallazgos de la investigación, así como la relevancia científica y social del conocimiento.

Desarrollo

El mapa de la filosofía de la liberación y la plurigenealogía

La idea de *mapa* no se suscribe a una pesquisa que ofrece una perspectiva definitiva de la realidad, esto es, una única totalidad del mundo, sino como algo vinculante a un horizonte de sentido para reconstruir una nueva totalidad de sentido y, así, avanzar en la cartografía del objeto epistémico. Siempre hay un algo/alguien con relación a un alguien que nos lleva a distintas geografías, otras actuaciones, múltiples saberes y nuevos temas. El *mapa*, invariablemente abierto al devenir de una configuración diferente, nos conduce a lo que no ha sido pensado, a una nueva lectura de la realidad, alterativamente, más profunda.

La investigación se abre a una analítica distinta de la lectura, la narrativa y la escritura por parte de la niñez, al revelar la producción de una literatura oral que deviene de la voluntad de pensar desde el espíritu libre en el contexto de la educación primaria. Los saberes de un pensar así son producto de la esencia de la *crítica* y del *actuar* libre, surgen de la ruptura misma de la historia actual de la niñez en el mundo escolar. Leer, narrar y escribir en la niñez, entendido como la voluntad de pensar desde el espíritu libre, “parte de la realidad concreta y abre camino hacia lo inesperado, no pensado todavía, nuevo” (Dussel, 2015, p. 5). Por eso el posicionamiento del sujeto investigador no permanece invariable, se vuelve contra sí, se desplaza y se reconstruye en el tejido de una *totalidad de sentido* cuyo referente se sitúa en los mundos de la *exterioridad*, en lo que pasa por imposible, impensado e intempestivo, pero surge como revolucionario y autonómico. En el cruce de la pregunta, el objetivo y la tesis tiene lugar la reconfiguración metodológica de un trabajo plurigenealógico que, en la *afirmación* de la *analéctica*, implica *construcción, deconstrucción y reconstrucción* en la interpretación reveladora del misterio del objeto.

El despliegue del espíritu que conoce parte de “la interpretación en cuanto interpretación, y no en cuanto a lo interpretado” (Dussel, 2014, p. 257). En la analítica del objeto interpretado, la interpretación, al ser un pasaje activo intervenido por la/s subjetividad/es, está investida de crítica y autocrítica para la lectura de la realidad, lo cual lleva a comprender el significado desde la revelación en sí, desde la *afirmación* y *exterioridad* del otro. Para esta pesquisa nos referimos al sentido de realidad emergente del mundo de una narrativa de la oralidad desde la cual se produce el cuento literario en educación básica, con una singular lectura del mundo y

de la palabra por parte de la niñez, en específico de las niñas y los niños que participaron, de un total de 43 estudiantes de un grupo de segundo grado de la Escuela Primaria Wenceslao Labra, localizada en la Cabecera Municipal de Almoloya de Juárez, Estado de México.

El *mapa* de la investigación deviene de la *Filosofía de la liberación*, con sus categorías y discursos, con los juegos de lenguaje provenientes de una cuestión plural como lo son las *filosofías del sur* y las *filosofías de la liberación*. Pero qué es lo que hacía la niñez frente a la *totalidad de sentido* antes enunciada, qué pensaba, cómo respondía. Entonces el trabajo fue *llevar a cabo* una analítica plurigenealógica para tejer en diálogo horizontal la perspectiva de la niñez, su “literatura de testimonios”, testimonios que fueron una revelación inesperada, no planeada, *intempestivos* con los despliegues en campo, así como los indecibles de la maestra y de la madre de familia de una de las niñas.

En el pasar de “todos los hechos de la experiencia mundana cotidiana” (Dussel, 2014, p. 255), la *filosofía de la liberación* piensa lo nunca pensado, parte desde otras geografías, otros puntos, otros temas y otros discursos. Con un *método diverso* interpreta los mundos que pueden aportar un discurso diferente y, entonces, lograr distintas conclusiones. La interpretación, desde la plurigenealogía, constituye el sentido de una totalidad del mundo que se desplaza histórica o espacialmente (Dussel, 2014). El pasado, el sentido histórico, la espacialidad, en la proximidad o lejanía que acontece en la posición *cara-a-cara*, es el mundo vigentemente presente como referente de la analítica plurigenealógica. “Desde la niñez... la persona pasa de un momento a otro, de una experiencia a otra, de una frontera a otra” (Dussel, 2014, p. 61). En la realidad mundana cotidiana de su educación básica primaria diariamente está incorporando cosas, entes, va al encuentro de espíritus hechizados, se desplaza hacia un nuevo horizonte de sentido para comprenderlos, significarlos.

La *filosofía de la liberación* desborda los límites pragmáticos para colocarse en un horizonte de transformación, de praxis. Las filosofías olvidadas establecen ahí sus coordenadas y, así, forjan un nuevo *mapa* de la realidad. “Lo que el Otro/a sea en cuanto otro no puede expresarse desde mi mundo, más bien se debe guardar silencio, porque es el tiempo no del hablar sino del oír obediencialmente la revelación del misterio” (Dussel, 2016, p. 131). De este modo busca provocar una *praxis de liberación* en las personas de los mundos de la *exterioridad*, de los cuales forman parte los mundos creados desde la niñez, en el entendido de que son “una puesta en cuestión y creación de lo nuevo” (p. 202). En su lectura del mundo, de la palabra y de la realidad, la niñez proyecta sentidos de su existencia, vivir y devenir, distintos a los nombrados por un *patrón colonial del poder* ajeno o propio de su contexto educativo, pero siempre original y alterativo, un nuevo sistema emerge desde la *conciencia* y el *actuar* libre.

El mundo, al ser la totalidad de la “alteridad del otro” que lleva a cabo cierta proximidad o lejanía en el *cara-a-cara*, asiste el *pasado* temporal por ser el lugar donde las personas nacen y se localiza su *devenir*. Por ello el *mapa* de la *filosofía de la liberación* fija su analítica en el pasado del mundo y en la espacialidad, y anuncia un proyecto temporalmente futuro, un mundo nuevo transformado por el otro (Dussel, 2014), así, revela la plurigenealogía del leer, narrar y escribir en el mundo escolar de la educación primaria, para reconstruir que la niñez desarrolla estas prácticas en el ejercicio de una voluntad de pensar desde el espíritu libre. Las expresiones de literatura, de un lenguaje en particular, se vuelven palabras interpelantes en la creación literaria por parte de la niñez, “por la creatividad metafórica del lenguaje” (pp. 42-43) de provocadores cambios que podrían abrir el camino hacia una nueva pedagogía, aún por venir y devenir.

El trabajo de la plurigenealogía se funda en la *filosofía de la liberación*, con un *mapa categorial filosófico* justificado en la pluralidad, así, se establece vecindad entre las *filosofías de la liberación* y las *filosofías del sur* que están *fuera* de la matriz colonial y posmoderna de poder, pero dentro del mundo de la *transmodernidad* latinoamericana con sus múltiples totalidades de sentido, configuradoras de su realidad. Lo *trans-moderno* testifica esa “radical novedad que significa la irrupción, como desde la *nada*, desde *exterioridad* alterativa de lo siempre *distinto*... [de niñas y niños] que asumen los desafíos de la Modernidad, y aun de la posmodernidad europeo-norteamericana, pero que responden *desde otro lugar*” (Dussel, 2015, p. 283). La *transmodernidad* también atestigua indecibles, actuaciones y elaboraciones de un pensar de la niñez, desafiantes del mundo

escolar, pero afirmantes como respuesta de lo que han sido, son y quieren ser. Este *mapa* precisa categorías y momentos necesarios del discurso articulados a una *realidad mundana cotidiana*, la realidad del otro en donde persiste la posición persona-persona, la responsabilidad del/la maestro/a liberador/a para crear sistemas nuevos, la “palabra-oído del maestro-discípulo en el aprendizaje del vivir” (Dussel, 2014, p. 48).

La analítica plurigenealógica, en correspondencia con la *filosofía de la liberación*, como en los despliegues de lectura y escritura de Borges (1974; 1999; 2010), se vuelve visitante de la *gran biblioteca*, camina por senderos que se bifurcan, distintos lugares del orbe y múltiples veneros de luz. La *filosofía de la liberación*, desde un posicionamiento *analéctico*, práctico y poiético, se ocupa de las múltiples totalidades de sentido de la *exterioridad*, del horizonte cotidiano dentro del cual se vive, del mundo como totalidad que acontece en la temporalidad y en la espacialidad, por ejemplo, el mundo escolar de la niñez. “Esa ‘exterioridad’ negada, esa alteridad siempre existente y latente indica la existencia de una riqueza cultural insospechada, que lentamente renace como las llamas del fuego de las brasas sepultadas por el mar de cenizas centenarias del colonialismo” (Dussel, 2015, p. 282), independientemente de si el colonialismo procede como un *más acá del mundo* o un *más allá del mundo*.

En el oficio plurigenealógico el investigador está inmerso en una analítica de la multirreferencialidad. La pesquisa del conjunto documentos y saberes sobre el objeto epistémico significa hacer una lectura plural desde distintos ángulos, cuya revelación del enigma o misterio teje su transparencia como aquello que puede ser *construido, deconstruido y reconstruido* por el espíritu que conoce (Ardoino, 1991). Más allá de lo fragmentario, reduccionista y simple están las totalidades de sentido, el mundo de la *exterioridad* con su distinción, autodeterminación y realidad histórica sociocultural.

Desde una coordenada con la perspectiva de Dussel (2014), se trata de pasar del método de la dialéctica, cuyo ámbito es lo *ontológico* y su categoría la de *totalidad absoluta* para negar al otro, al movimiento metódico de la *analéctica* que, abriéndonos a lo metafísico, nos coloca en la “alteridad del otro”, pues la *exterioridad* es su categoría, esto es, múltiples totalidades de sentido *fuera* del mundo que abandonan el principio de identidad para habitar el principio de *dis-tinción* o, como lo reconoce Díaz-Polanco (2015), el *jardín de las identidades* y, así, desarrollar nuevos despliegues o rutas investigativas con un proceso propio. En este *actuar* el rostro del otro revela, en principio, a un pueblo o a una comunidad como su sólido sostén, antes que a una persona singular.

El trabajo configura una actuación plurigenealógica distanciada de la ruta de tradición genealógica seguida por el pensamiento de Occidente, por ejemplo, del oficio genealógico de Nietzsche, Foucault y Agamben sobre la moral, el racismo y el dispositivo, respectivamente, al ponderar su autoridad investigativa para otear documentos, archivos, saberes o cualquier otro referente en perspectiva. Situado en el contexto latinoamericano, específicamente en los contextos regional y local del Estado de México, el sujeto investigador, al *llevar a cabo* procesos plurigenealógicos, invierte las dimensiones de conquista, aniquilamiento y colonialidad convenidas por la investigación occidental, suscitando, la *afirmación* y la *exterioridad* alterativa de la niñez, esto es, la afirmación de su existencia y de su autonomía.

La revelación de la “alteridad del otro” es el acontecimiento en el nuevo *mapa* genealógico. Leer, narrar y escribir literatura por parte de la niñez, si bien revela la arquitectura del objeto epistémico, interpela a quien investiga no solo escuchar/nos decir, sino realizar desplazamientos genealógicos multidireccionales, continuamente cambiantes, revelar la *filosofía de la liberación* de una *exterioridad* negada, arrojada al olvido, la invisibilidad y la exclusión en la educación escolar. Esta labor plurigenealógica, más allá de iluminar la articulación de saberes y narrativas, re-construye el sentido de lo que significa leer, narrar y escribir literatura en la niñez de la educación básica primaria.

En la plurigenealogía, el sujeto investigador y la niñez andan el mismo suelo, sus in-decibles tejen los hilos de una misma palabra, los del objeto epistémico. En la proximidad, en el *cara-a-cara*, hay des-encuentros, pero también horizontes de sentido compartidos, en común y en diálogo. En su actuar plurigenealógico el investigador no camina sobre tapices de estrellas, sino sobre los lugares del orbe y senderos que se bifurcan, su actividad investigativa con la niñez lo coloca en el umbral para reconstruir el sentido histórico de la realidad.

Narrativa de la oralidad y cuento. La voluntad de pensar desde el espíritu libre

Como expresa Dussel, “más allá del objeto está el mundo” (2012, p. 86), la realidad del otro, la relación persona-persona, es decir, la revelación del mundo de leer, narrar y escribir desde la niñez. La totalidad de sentido es el objeto epistémico –expresión utilizada para romper con la sujeción de “la gran razón” occidentalizada, manifiesta en la locución objeto de investigación u objeto de estudio-, es el mundo del pensar y del saber de la niñez, así también es el mundo por comprender e interpretar de una realidad histórica y sociocultural, siempre con relación a las personas. Mundo es “la totalidad de los entes con sentido” (Dussel, 2014, p. 53), la cual como objeto o hecho es comprendida e interpretada desde un horizonte fundamental, esto es, radical.

Así tenemos el mundo escolar, educativo o literario de la niñez, pues el mundo se configura como “una nota real del ser humano” (Dussel, 2014, p. 55), con sus momentos de despliegue respecto a la niñez. El mundo, más que una pregunta, es una respuesta; ha sido, es y está siendo ante la especificidad del contexto y del acontecimiento, con la participación de los actores y de sus horizontes de sentido soberanos. La lectura, la narrativa y la escritura en la niñez se revelan como un mundo *nuevo* y provocador, su cartografía propia se sale de los moldes escolares, de lo normalizado, de lo aceptable, permitido y promovido por la educación primaria. El mundo y los hilos de la palabra que lo configuran están relacionados al sentido histórico del *vivir* de la niñez, en el *rostro-a-rostro*, y en el desarrollo de la práctica pedagógica, crean y significan un horizonte, la autodisciplina como una cuestión formativa define una educación más libre.

La niñez, entendida como la “alteridad del otro”, dibuja sus propias líneas en el *mapa* del objeto epistémico, con sus particulares *flujos* e *intensidades* de lo que significa leer, narrar y escribir literatura desde una memoria, un saber, una experiencia y un vivir más propios, libre de los influjos colonizantes y de poder a los que está expuesta en la educación escolar. Escuchar la voz de la niñez se logra desde *fuera* del mundo, pues, para Dussel (2016) el *sentido* del mundo debe estar fuera del mundo. El mundo narrativo y literario de la niñez como *exterioridad* del mundo escolar dominante gestionado en la cotidianidad del contexto escolar, libre de los alcances del proyecto posmoderno y de sus ejercicios de colonialidad, “porque el mundo es la totalidad de sentido que funda el lugar significativo de los entes” (p. 131), pero también es la realidad reconstruida y significada desde la alteridad, es la revelación de sentido provocador y configurador de un sistema alternativo, con una conciencia de *actuar* y *pensar* de la niñez para devenir en alguien más transfigurada por una práctica de leer, narrar y escribir en la oralidad.

Fuera del mundo la niñez se expresa desde sí misma, ejerce su libertad, deja oír su palabra, interpela. Su oralidad deviene cuento, en ella se produce su lectura y su escritura del mundo. La palabra “se hace empírica, realidad, tiene ahora un sujeto que se juega por el que la asume como responsabilidad” (Dussel, 2016, p. 133). La voluntad de pensar desde el espíritu libre conlleva habitar y desplegar la oralidad, es como *habitar la frontera* para reconocer mundos, asentiría Mignolo (2015). La narrativa de la oralidad es sentir y pensar la libertad, experimentar la liberación hacia nuevos lugares de encuentro, de lectura, narrativa y escritura, con un actuar y pensar distintos, desde temporalidades y espacialidades con *sistemas-mundos-vida* provocativos y alterativos. El cuento como *eso* imposible en la acción *intempestiva* de la niña o el niño emerge para el mundo, para un nuevo sistema irruptor, y también contra el sistema escolar vigente. Es pasaje de la lectura del mundo a la escritura de la palabra, se revela la narrativa de un cuento en la oralidad, se abre un sendero literario con las huellas de la alteridad de la niñez.

En el mundo escolar la niñez se vuelve vibrante, en el *llevar a cabo* se expresa, se certifica, se afirma. Leer, narrar y escribir configuran una totalidad de sentido, se produce el cuento, la historia, la literatura de la oralidad que se comparte en el *rostro-ante-el-rostro*, la niñez junto a la maestra o el maestro. Las interpelaciones de la niñez, en el despliegue del pensar libre y la creación literaria, vienen a ser “irrupciones inesperadas de la alteridad que fijan la propia biografía como servicio imprevisible para el que tiene silenciado su propio ser y abierto a la escucha de la revelación del misterio de la alteridad” (Dussel, 2016, p. 134). La niñez se vuelve

portadora del discurso, de la narrativa de la oralidad en el pasaje del cuento, de lo literario, entonces, su despliegue biográfico, revela su existencia y presencia en la cultura, cumple una responsabilidad social e histórica.

En la proximidad, en la convergencia de perspectivas, en la lejanía, se revelan distintas configuraciones *inajenables*, sin superposición y sin transparencia, pero capaces de producir una expresión conjunta para decir: “A nadie relevé mi descubrimiento, pero volví. ¡El niño no podía comprender que le fuera deparado ese privilegio para que el hombre burilara el poema!” (Borges, 1999, p. 188). En la revelación de la alteridad existe también la revelación del mundo *nuevo*. La voluntad de pensar desde el espíritu libre produce el sentido de leer, narrar y escribir. En la oralidad tiene lugar un nuevo *destino de la palabra*, el actuar y el decir se abren a la pluralidad, escuchar para después decir desde el otro, con el otro y para el otro.

Este pensar es un *modo de expresarse* de la *alteridad*, su posicionamiento, siempre distinto en su *afirmación* como *exterioridad*, produce el sentido del mundo, de la palabra. El/la niño/a que en su levedad se ve a sí mismo/a debajo de sí, cuya risa le sirve para “ver revolotear esas almitas ligeras, locas, encantadoras, volubles” (Nietzsche, 2016, p. 90), es superado por el/la niño/a que va al encuentro de espíritus hechizados, recurre a la memoria para narrar en la oralidad, re-crearse y re-vivir en el cuento que escribe, con la *conciencia* de *llevar a cabo* en la libertad. Desde la voluntad del pensar soberano, la niñez quebranta procesos de colonialidad ejercidos en su educación básica primaria, independientemente de si dichos procesos son producto de la educación de Estado, el ejercicio institucional, el modelo educativo, la práctica docente, la labor pedagógica, o bien está relacionada a otra dimensión de su educación en la escuela.

En la ruta analítica de Dussel (1995), la tarea del pensar libre requiere un pensar crítico de la totalidad de sentido, salirse de ella. La niñez renuncia a la cotidianidad del mundo escolar para pensar con su espíritu libre. La niñez es la voluntad de pensar libre. Respecto a la tarea pedagógica ordinaria de cómo leer, narrar y escribir desde una totalidad de sentido absoluta, la niñez ha estado, está y pretende estar *fuera*, devenir como una respuesta desde su mundo, siempre distinto, provocador, tanto en su silencio creativo como en su decir literario y cuentista, en la revelación de *algo* y de *alguien* que se acepta y reconoce en la oralidad narrativa del cuento. Su *afirmación* busca finiquitar su relación con los *caminos de bosque* (Heidegger, 2014) a los que, histórica e involuntariamente, ha sido arrojada, construir su propio despliegue por nuevos senderos, otras espacialidades y distintas temporalidades, abrir los lugares de la alteridad, pero no como concesiones desde el dominador, sino como despliegues fundados desde la libertad y la liberación. La narrativa de la oralidad que produce el cuento profana la manera absolutizada de vincular el leer, narrar y escribir con algún soporte físico, pues, como en su pasado genealógico, opera un saber junto a la memoria, la experiencia, la oralidad y, desde luego, el pensar libre.

La lectura del mundo, de la palabra y de la realidad se abren paso para ser significadas por la “alteridad del otro” desde sus propias *disquisiciones*. La narrativa emerge de *otras inquisiciones* a las que se abre la experiencia y el vivir de la niñez. Leer, narrar y escribir literatura en la niñez es un *hecho estético* configurado desde los mundos propios, la lengua y el lenguaje que significan el mundo. Las cosas, las acciones, las personas que intervienen en este horizonte de sentido, en su implicación se transforman, en el devenir de un mundo que se asume imposibilitado, pero, por esa sentencia, hecho realidad.

La lectura, la narrativa y la escritura, en la creación de una literatura oral por la niñez, cambian, se renuevan constantemente en la proximidad, en la lejanía, que es la experiencia originaria de la niñez “de la realidad como *libertad*” (Dussel, 2014, p. 44). En la espacialidad fronteriza hay encuentros, provocaciones, la literatura se vuelve *expresión* de la niñez, lenguaje entre los lenguajes, una narrativa nueva compartida en comunidad, a la escucha del otro y por el otro. En el contexto del mundo escolar, desde siempre, las niñas, los niños “quieren decirnos algo, o algo dijeron que no hubiéramos debido perder, o están por decir algo; esta inminencia de una revelación, que no se produce [sin la voluntad de pensar desde el espíritu libre], es, quizá, el hecho estético” (Borges, 1974, p. 635).

En el trabajo se configura un objeto epistémico fronterizo desde una analítica plurigenealógica. El mundo escolar de la educación básica primaria nos revela una realidad definida por leer, narrar y escribir literatura en la niñez y, a un tiempo, la voluntad de pensar desde el espíritu libre, umbral de simultaneidad que produce la totalidad de sentido emergente de la *exterioridad del otro*, en específico de la niñez. Entonces, como lo advierte Dussel (2014), acontece el “momento analéctico” para dar lugar a la *afirmación* de la *exterioridad*, pero es afirmación para superar a ese *alguien* en potencia como dominio de la totalidad absoluta, pues viene a ser el proceso de revelación de la “alteridad del otro” e interpelación de sus mundos distintos. Afirmar la *exterioridad* de la niñez en el leer, narrar y escribir es realizar lo que pasa por imposible para la educación escolar y para el sistema educativo, la voluntad de pensar desde el espíritu libre.

Asimismo, significa saber escuchar su palabra, que la comprensión y la transparencia sobrepasan el fundamento, aceptarla porque deviene de la niñez, de su persona. Con la interpretación realizada desde una analítica plurigenealógica se revela su mundo, pero también se afirma lo que nunca ha estado dentro, la libertad, la autodeterminación, una historia y una cultura abriéndose siempre a lo nuevo, lo imprevisto y lo revolucionario, a la creación de una literatura oral, a un más allá innovador desde la especificidad de su vivir, de sus relaciones socioculturales y del contexto; en concreto de su lectura del mundo. Frente a este escenario, la *filosofía de la liberación* con sus recursos teóricos “tiene posibilidad de aprehenderlo, de integrarlo, reconstruido[irlo], en su propio discurso” (Dussel, 2015, p. 47). De esa manera, discurre el autor, entra en diálogo con la literatura, con la crítica literaria, la “literatura de testimonio”, por su carácter irruptor y expresión creadora. La *afirmación* y la *liberación* de la *diferencia*, de la niñez, va construyendo una pluralidad novedosa y futura en la *pluriversalidad* de la realidad, abre nuevos horizontes de sentido. El *mapa* filosófico, además de la conversación transversal de las *diferencias*, articula el pensar crítico de las niñas y los niños, por ello piensa plurigenealógicamente este problema “con los recursos teóricos a la mano y en su época, en su ‘localización’ histórica” (Dussel, 2015, p. 49).

La *exterioridad* del otro afronta el sistema, dibuja un nuevo *mapa* y transforma el orden de lo establecido. Como en el mundo de Joyce (2014), forma un *caosmos*, una composición del caos en el que las personas cultivan la participación activa, la libertad y la creación. Una cartografía así, pero no como calco sino como algo distinto, sucede en el mundo escolar de la niñez de educación básica. Ese *caosmos*, tan necesario como cualquier otro mundo, está habitado por la *totalidad de los entes* vinculante a las cosas-sentido (Dussel, 2014), exige del espíritu que conoce posicionamientos distintos para realizar la lectura de una multiplicidad indefinida, infinita y cambiante. Eso es el mundo de la literatura oral, emergente del proceso y “momento analéctico” del otro. La niñez, en la *proximidad*, en el *cara-a-cara*, da lugar a la lejanía, se aparta de su maestro/a para preparar en la vida escolar su discurso por venir, leer, narrar y escribir desde el espíritu libre.

Para la niñez significa también avanzar, revelar la *relación vinculante*, es un *significar significándose*, es un obrar hacia el otro como alteridad distinta, es avanzar hacia la plurigenealogía de un discurso de la niñez que es metafísico, filosófico, histórico y político, en una totalidad de sentido provocadora en el aprendizaje del *vivir* y de la realidad como *libertad*. En su creatividad originaria, originante y original, “los entes, los objetos, son las posibilidades de nuestra existencia, son los medios para el fin que el fundamento del mundo constituye” (Dussel, 2014, p. 62). Leer, narrar y escribir en la niñez, el devenir de la producción de una literatura oral, más allá ser una mediación educativa, es la *conciencia* de la niñez para alcanzar el pensar libre en una educación escolar que, a pesar de generar *colonialidad* diversa, la niñez está dispuesta a habitar la escuela y el aula con el despliegue de su propia gramática. Es el pasaje de un proceso de *desprendimiento*, a decir de Mignolo (2010), fundante de una *gramática descolonial* por su particular vocabulario, sintaxis y semántica de la lectura del mundo.

Conclusiones

Leer, narrar y escribir en la niñez son parte de una misma trama de la lectura del mundo, de la palabra, de la realidad, “[son] el lugar donde están, sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos” (Borges, 1999, p. 188). Como prácticas socioculturales en el aula e inmersas en una dialéctica, cuya correspondencia se halla en la *filosofía de la liberación*, se articulan en un específico horizonte de sentido, pero con sus propios momentos de *afirmación* vinculados al devenir de la niñez en la educación primaria. La niñez, en una invitación de la maestra a compartir en comunidad su *vivir* de ciertos días en el mundo, por ejemplo, las vacaciones de Semana Santa, es capaz de crear en la *oralidad* para expresar el *hecho estético*, de significar el mundo para abrir la escucha del otro en un escucharnos decir, en el *rostro-a-rostro* comparte su narrativa con quienes tiene en común el aula como morada. “El mundo se renueva con el niño [la niña]” (Dussel, 1980, p. 17). Narrar, para la niñez, es leer y escribir el mundo, la vida y el vivir en el pasado temporal, en la espacialidad del mundo con el cual se relaciona. En el *llevar a cabo* la narrativa, esto es, desarrollarla en su plenitud creativa y original, la niñez expresa un proyecto temporalmente futuro, la narrativa deviene cuento, el cuento deviene literatura oral que, más allá de su inscripción en la libreta escolar, se vuelve literatura escrita en la memoria, en el recuerdo, en la experiencia y en el vivir, significada y divulgada a través del oficio oral de la niña o el niño.

Leer, narrar y escribir en la niñez significa la voluntad de pensar desde el espíritu libre. La niña, el niño, desde su lenguaje y su gramática, esto es, su vocabulario, su sintaxis y su semántica, produce el sentido de su lectura del mundo. *El destino de la palabra* pasa de la oralidad al cuento, pues, “[los] destinos de los días, y la memoria... [vienen a ser] testimonios de la palabra y el saber” (León-Portilla, 2018, p. 5). Lo expresado por la niñez en la narrativa de la oralidad se convierte en hecho estético, pero con el despliegue de un pensar libre que le posibilita la composición de su propio *caosmos*, implicación, libertad y creación, siempre necesaria y provocativa en el mundo escolar. La voluntad de pensar desde el espíritu libre se revela en la escucha y el *silencio del/la maestro/a*, así como de los compañeros de aula, interpela “escuchar-la-voz-del-discípulo, su historia nueva, su revelación, lo que porta la generación sin repetición posible, porque es única” (Dussel, 1980, p. 51).

Como a la niña que ante la expresión interrogativa de su maestra: Y tú Brenda, a dónde fuiste, qué hiciste, cuéntanos, despliega una narrativa oral para relatar que, en sus vacaciones, junto a su familia, visitó el Cairo, la capital de Egipto. Su oralidad produce un cuento como algo inusitado, en su travesía se internó en el desierto, monto un camello, pero al no saber montar, resbaló de él en las sinuosidades del complejo de arena del desierto, por eso se terminó con la cara polvorienta. Colocándose un turbante en la cabeza anduvo varios días bajo el intenso sol, recorriendo lugares, conociendo personas, todo un vivir de la mundanidad. Su cuerpo, particularmente sus brazos y su rostro padecieron las inclemencias del tiempo. Es posible que su espíritu aún recorra las *ruinas circulares* de esas tierras, pero la voluntad de pensar desde el espíritu libre le permitió *llevar a cabo* una narrativa para despertar la escucha, el entretenimiento, convirtiéndose, quizá, en una cuentacuentos originaria, originante y original, en un encuentro entre la niña y la narrativa que, aun en su devenir y por venir, le aguardan nuevos umbrales literarios. La revelación del misterio la relaciona a una irrupción inesperada de la alteridad en el acontecer mundano de la realidad escolar, le fija un nuevo sendero y precisa, como parte de su biografía, una actuación imprevisible, pues “ha respondido como *totalidad* hasta ahora creativamente” (Dussel, 2015, p. 49).

En la oralidad narrativa escribe su propia literatura, construye historias y, desde ellas, produce cuentos con personajes sacados de la ficción, de lo real, soñados, advertidos en el mundo de lo real, incluso de lo que se espera por vivir. El cuento, como una respuesta a la invitación de la maestra liberadora, se va construyendo al tiempo en que el/la niño/a deviene autor/a, lector/a, narrador/a y escritor/a. La narrativa de vivir sus *mundos de la vida* se vuelve cuento, literatura difundida y comunicada a través de la palabra, sin la garantía de ser puesta por escrito en la trayectoria temporal, pero sí reveladora de la afirmación de la *exterioridad*, de la “alteridad del otro”, de la niñez. La narrativa del cuento, de lo literario es expresión del hecho estético de lo que siempre ha estado *fuera*, el devenir de la niñez como respuesta de su propia totalidad de sentido, de su mundo. El cuento, producto de leer, narrar y escribir en la niñez, encuentra su sentido más preciso y provocador como la voluntad

de pensar desde el espíritu libre. La niña, el niño, se abre a “un instinto de búsqueda, de curiosidad, de separación, de migración, de autonomía, pulsión alterativa que se dirige a la constitución de un mundo propio” (Dussel, 1980: 49), singularmente el cuento. Significa, pues, narrar el cuento con historias de las cuales se vuelve parte o sobreviene ausente en los pasajes precisos, pero como *exterioridad* interpelante, con su propio vivir en el mundo de la palabra y de la memoria.

La investigación hace un aporte teórico-metodológico desde una analítica plurigenealógica interpretativa referenciada en la *filosofía de la liberación*, con un *mapa categorial filosófico* que precisa categorías y momentos necesarios del discurso, vinculantes a la realidad mundana cotidiana de la niñez, esto es, leer, narrar y escribir como la voluntad de pensar desde el espíritu libre. El despliegue metódico de la *analéctica* es *afirmación* de la *exterioridad* de la niñez en el mundo escolar. La narrativa literaria en la educación primaria emerge de *otras inquisiciones* vinculantes a la experiencia y el vivir de la niñez *fuera* del mundo escolar, como un devenir acontecido y tramado más allá de habitar el aula y la escuela, pero, paradójicamente, alimenta la mundanidad, abre nuevas cartografías sobre leer, narrar y escribir. Las *disquisiciones* propias de la niñez significan el mundo como la realidad de la libertad en su sentido pleno, pues, en el *llevar a cabo*, tiene lugar el cuento, su narrativa, su oralidad, leen y escriben *fuera* del sentido común, convencional. La lectura y la escritura del mundo son narradas por la niñez, en el *rostro-a-rostro* el/la niño/a deviene *predicador/a* de la palabra, del mundo, cuentacuentos. Produce el cuento como una literatura oral que se vuelve escrita en la memoria, en el recuerdo, en la voz de su decir, en la escucha del otro, en el futuro momentáneo que se está trans-formando.

Referencias

- Agudelo, J. F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*. Medellín: Fondo Editorial Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/263_El_cuento_como_estrategia_pedagogica.pdf
- Aguirre, R. (2012). "Pensamiento narrativo y educación". *Educere*, 16 (53), 83-92. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538010.pdf>
- Ardoino, J. (1991). *El análisis multirreferencial*. (Trad. Patricia Ducoing). http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Bertoni, C. A. y Acevedo, M. (Coordas.) (2022). *Leer y escribir. Experiencias educativas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas – Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. https://editorial.unach.mx/documentos/digitales/_libs/LIBROLEERYESCRIBIR.pdf
- Borges, J. L. (1974). "Otras inquisiciones". En *Obras completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Borges, J. L. (1999). *El Aleph*. Madrid: Alianza Editorial.
- Borges, J. L. (2010). *Ficciones*. Barcelona: Planeta / De Agostini.
- Bucay, J. (2005). *Cuentos para pensar*. Buenos Aires: del Nuevo Extremo. https://www.google.com.mx/books/edition/Cuentos_para_pensar/21OlPWRNXX8C?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover
- Casmiro, F. P. (2014). 'Leer y escribir en la "orillada". Niños y niñas en asentamientos irregulares de Tuxtla Gutiérrez'. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (3), 51-84. <https://www.redalyc.org/pdf/4559/455944910003.pdf>
- Díaz-Polanco, H. (2015). *El jardín de las identidades. La comunidad y el poder*. México, D. F.: Orfila.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/27.Pedagogica_latinoamericana.pdf
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación. Ensayos preliminares y bibliografía*. Bogotá: Nueva América. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/28.Introduccion_filosofia_liberacion.pdf
- Dussel, E. (2012). *América Latina: Dependencia y liberación*. Buenos Aires: Docencia. [https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/\(F\)6.America_dependencia.pdf](https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)6.America_dependencia.pdf)
- Dussel, E. (2014). *Filosofía de la liberación*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. México, D. F.: Akal / Inter Pares.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/68.14_Tesis_Etica.pdf
- Franco, A. A. y Acevedo, M. (2022). "Aprendizaje de la cultura escrita en niños tzeltales". En Bertoni, C. A. y Acevedo, M. (Coordas.). *Leer y escribir. Experiencias educativas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas – Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 70-94. https://editorial.unach.mx/documentos/digitales/_libs/LIBROLEERYESCRIBIR.pdf
- Heidegger, M. (2014). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza Editorial.
- Joyce, J. (2014). *Ulises*. México, D.F.: Tomo.
- León-Portilla, M. (2018). *El destino de la palabra: de la oralidad y los glifos mesoamericanos a la escritura alfabética*. México: Fondo de Cultura Económica - El Colegio Nacional.
- Liévano, R. E. y Plascencia, M. (2022). "Escribir-se, leer-se y conversar-se en grupo de pares: hacia un modelo de promoción de la lectoescritura a través de textos personalmente relevantes". En Bertoni, C. A. y Acevedo, M. (Coordas.). *Leer y escribir. Experiencias educativas*. México: Universidad Autónoma de

- Chiapas – Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 123-149. https://editorial.unach.mx/documentos/digitales/_libs/LIBROLEERYESCRIBIR.pdf
- Lince, R. M. (2015). “Narraciones literarias, textos que permiten comprender un pueblo”. *Estudios políticos (México)*, (34), 9-35. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/46616>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: CIDOB / UACJ.
- Mojica, E. A. y Palacios, B. (2022). “Niños lectores en Berriozábal”. En Bertoni, C. A. y Acevedo, M. (Coordas.). *Leer y escribir. Experiencias educativas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas – Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 95-122. https://editorial.unach.mx/documentos/digitales/_libs/LIBROLEERYESCRIBIR.pdf
- Nietzsche, F. (2016). *Así habló Zaratustra*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Secretaría de Educación Pública (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Ciudad de México: SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Wainszok, C., Grimberg, D., Brandariz, C., Bustamante, L. y Carbone, S. (2015). *Pedagogías latinoamericanas. XI Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/121.pdf>
- Zambrano, B. B. y Bertoni, C. A. (2022). “Los niños y la escritura creativa”. En Bertoni, C. A. y Acevedo, M. (Coordas.). *Leer y escribir. Experiencias educativas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas – Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. pp. 43-69. https://editorial.unach.mx/documentos/digitales/_libs/LIBROLEERYESCRIBIR.pdf

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660002>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Emilio García Martínez, Enrique Mejía Reyes

Leer, narrar y escribir en la niñez. La voluntad de pensar desde el
espíritu libre

Reading, Narrating, and Writing in Childhood. The Will to
Think from the Free Spirit

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0393>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

A comparative study on the school coexistence attention route implemented through poetry

Un estudio comparado sobre la ruta de atención a la convivencia escolar implementada con poesía

Tany Giselle Fernández Guayana

Corporación Universitaria Minuto de Dios -
UNIMINUTO, Colombia

 <https://ror.org/01r0dam38>

tany.fernandez@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4726-5028>

Paulo César Delgado Ordóñez

Institución Educativa Golondrinas, Colombia

 <https://ror.org/01r0dam38>

d.pan.paulo.delgado@cali.edu.co

 <https://orcid.org/0009-0003-0282-9269>

Recepción: 12 Noviembre 2025

Aprobación: 02 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Abstract

This article presents the results of an educational study whose purpose was to design poetry for the prevention and attention of school bullying. The study was conducted using a qualitative approach, with an exploratory-explanatory scope and an action research design. The sample consisted of 54 students from preschool transition, third, fifth, and eighth grades, along with 3 full-time teachers from 3 educational institutions in Colombia. The categories addressed were promotion, prevention, attention, and follow-up, as established by Law 1620 of 2013. The instruments applied included observation records, documentary records, semi-structured interviews, and pedagogical intervention. The data analysis enabled the interpretation of students' perceptions and experiences regarding school bullying. From this process, a book of poems was created together with the students. The results demonstrate that poetry constitutes a pedagogical resource to understand, mediate, and resolve problems of school bullying. Furthermore, it allows the participation of the educational community and families to ensure the repair of harm and the monitoring of agreements between the victim and the aggressor.

Keywords: poetry, bullying, prevention, peace, school coexistence..

Resumen

Este artículo da a conocer los resultados de un estudio educativo cuyo propósito fue diseñar poesía para la prevención y atención del acoso escolar. El estudio se llevó a cabo mediante el enfoque cualitativo, alcance exploratorio-explicativo y diseño de investigación-acción. La muestra se conformó por 54 estudiantes de los niveles transición, tercero, quinto y octavo, y 3 docentes titulares de 3 instituciones educativas en Colombia. Las categorías fueron promoción, prevención, atención y seguimiento originados por la Ley 1620 de 2013. Los instrumentos aplicados fueron el registro de observación, el registro documental, la entrevista semiestructurada y la intervención pedagógica. El análisis de información posibilitó la interpretación de las percepciones y experiencias de los estudiantes frente al acoso escolar. Desde allí se elabora con ellos el libro de poemas. Los resultados demuestran la poesía se constituye como un

recurso pedagógico para conocer, mediar y dar fin a los problemas de acoso escolar. Además, permite la participación de comunidad educativa y la familia para garantizar la reparación de los daños y el seguimiento de los acuerdos entre la víctima y el victimario.

Palabras clave: poesía, acoso escolar, prevención, paz, convivencia.

Introduction

Colombia has endured more than 70 years of armed conflict due to the presence of outlaw groups and state absence. The signing of the peace agreement on September 26, 2016, marked a moment of hope and transformation (Colombian Foreign Ministry, 2016). Yet the post-conflict transition demands sustained efforts to cultivate coexistence skills, particularly in everyday settings from families to broader social contexts where children and youth participate in public life (Fernández, 2021). Within this horizon, education must open new avenues of meaning through innovative pedagogical strategies that prepare current and future generations to build a peaceful country.

In the school context, Rodríguez (2019) cautions that “expressions of violence in schools are acts that occur daily; the complicated part is the boundary between physical and non-physical violence. According to students, the latter type of violence is often understood as something normal” (p. 24). This normalization renders victims of bullying invisible, obscuring how minimal acts—teasing or nicknames—can initiate cycles of violence (Caicedo & Fernández, 2022). Repetition erodes self-confidence, promotes isolation, and harms performance and emotional well-being, potentially culminating in school dropout or even self-harm.

National studies indicate that poetry can function as a pedagogical strategy for dialogue and denunciation of school bullying; its imaginative force enriches vocabulary, constructs meaning, fosters expression and contextual understanding, and facilitates communication among children and youth, though it must be articulated with other active classroom methodologies (Fernández-Guayana *et al.* 2024; Curcho & Sierra, 2020; Castro, 2018). Research from Spain, Ecuador, Indonesia, and Canada underscores children’s and young adult literature as a promoter of social values through bibliotherapy, storytelling, and story creation, enabling students to exchange thoughts and feelings to confront bullying (Cusman-Barriga & Gallardo-Echenique, 2024; Deleg-Muzha *et al.* 2021; Smith, 2019; Hughes & Laffier, 2016). Core dimensions such as self-concept, self-esteem, empathy, autonomy, respect, diversity, and dialogue are modeled in stories and poems to strengthen school coexistence (Tompkins, 2002; Puspitasari, 2019).

Historically, poets like Mario Benedetti, Pablo Neruda, Federico García Lorca, and Sor Juana Inés de la Cruz have used poetry as a voice of denunciation and resistance to social and political realities. By addressing war, violence, freedom, love, and justice, poetry becomes a means of mobilization and rights vindication. Designing poetry from students’ voices as a pedagogical resource to recognize, report, and address bullying aligns with poetry’s truth-telling nature, which challenges cycles of manipulation and violations of human dignity.

Literary texts are thus essential not only for expanding language and cultivating aesthetic sensibility but also for enriching the formative process. Bullying must be addressed from its earliest manifestations to prevent irreparable harm, and poetry offers a pertinent resource. Therefore, designing poetry based on students’ own voices as a pedagogical resource constitutes a strategy for the recognition, reporting, and attention to school bullying. Poetry, by revealing the truth, becomes a means to break the cycle of manipulation, oppression, and the violation of human rights and dignity. It is important to emphasize that violent practices, even when perceived as minimal or harmless—such as nicknames, repeated exclusion, mockery, blackmail, harassment, or pushing—can lead to serious consequences that affect the physical, emotional, and psychological integrity of the victims.

Accordingly, the contribution of this study is situated within the research subline Models of Accompaniment for Integral Formation of the Master’s in Education at the Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Drawing on praxeology, philosophy for children, and critical pedagogy, the study designs didactic resources aimed at social inclusion and implements action proposals through poetry to address the needs of early childhood education, thereby strengthening pedagogical practices that foster comprehensive student formation. In this regard, the mission of the project lies in re-signifying school

coexistence and promoting conditions of greater humanization, thus laying the groundwork for Colombia and Latin America to move toward the realization of a sustainable peace.

To achieve this purpose, the study draws on the lived realities of students regarding school bullying and, from these experiences, develops poetry that enables dialogic spaces and ethical projects oriented toward a culture of peace, prevention, and care. Accordingly, the research objective is to work with students who have experienced bullying and, through their voices, create poetry that fosters such spaces and projects. In this way, the research problem is posed: How does children's and young adult poetry enable the knowledge, reporting, and attention to school bullying among students in three Colombian educational institutions?

Literature Review

School bullying has become a central topic in educational research over recent decades due to its deleterious effects on students' well-being and development. Morales (2023) defines bullying as negative, intentional, and repetitive behavior directed at a student by peers, teachers, administrative staff, or parents, characterized by an asymmetrical power relationship between aggressors and victims. Its impact is severe, undermining mental health, academic performance, and self-esteem, while producing hostile, unsafe environments that degrade educational quality and holistic development.

In recent years, school bullying has emerged as a major concern due to its significant impact on the health and development of children and adolescents. Bullying is characterized as harmful, deliberate, and recurrent behavior exercised by one or more individuals against another who is in a situation of inferiority or vulnerability. Caicedo & Fernández (2021) asserts that the consequences of bullying are diverse, affecting psychological, emotional, social, and academic domains. Psychologically, victims may experience symptoms such as anxiety, depression, low self-esteem, sleep disorders, and suicidal ideation. Furthermore, chronic stress resulting from bullying has been associated with physical health problems, including headaches, gastrointestinal issues, and a weakened immune system (Álvarez et al., 2022).

In Colombia, bullying poses a significant and increasingly visible challenge. To safeguard the rights of children and adolescents and ensure safe learning environments, multiple laws and policies have been enacted. Law 1620 of 2013 stands out as the central regulation governing school coexistence, establishing the National System of School Coexistence and Training for the Exercise of Human Rights, Education for Sexuality, and the Prevention and Mitigation of School Violence.

As part of compliance with Law 1620 of 2013, every educational institution is required to develop a Coexistence Manual, which serves as a fundamental normative and pedagogical instrument for school life. This document, which must be known, appropriated, and respected by all members of the educational community establishes clear policies and specific procedures aimed at preventing, identifying, and addressing situations of school bullying and other forms of violence.

This law therefore goes beyond merely regulating discipline and conflict resolution, as the Coexistence Manual also promotes values of respect, inclusion, and democratic participation, becoming a key reference for the construction of safe and harmonious school environments. It further emphasizes the importance of civic education and the development of socio-emotional skills among students, which are essential for fostering a culture of peace and coexistence. Nevertheless, its effectiveness depends on being implemented in conjunction with sustained and innovative pedagogical strategies that address school bullying in a comprehensive manner. Legislation alone is not sufficient to eradicate such behaviors; rather, it requires the active commitment of the educational community, ongoing teacher training, and institutional support to ensure prevention, timely intervention, and follow-up processes that safeguard students' dignity and rights.

Children's and young adult literature (LIJ) plays a pivotal role in classroom conflict resolution, fostering shared reading, acceptance of difference, strengthened bonds, responsibility, and autonomy (Grau *et al.* 2016, p. 178). It opens pathways for prevention and socio-educational intervention. González (2023) notes that LIJ

(1) promotes playful development by engaging imagination; (2) appeals to the senses through rhythm, rhyme, and musicality; (3) revitalizes communication processes; (4) promotes values and provides role models; and (5) fosters appreciation of reading and writing. Realizing this potential requires critical reading as a tool for social engagement and improved living conditions.

Literature, in this regard, fulfills an essential educational function by contributing to the understanding of the human condition and by making visible aspects of the psyche that often remain hidden. Through imagination, it enables the recognition of humanity in others and fosters processes of empathy and critical reflection. It provides privileged access to the richness of language, nourishes the symbolic world, enhances creativity, and cultivates the pleasure of reading. In this way, literature is not only configured as an aesthetic resource but also as a formative tool that contributes to the construction of citizenship, the development of socio-emotional skills, and the consolidation of cultural practices oriented toward coexistence and peace.

Poetry contributes rhythm, musicality, wordplay, and figurative richness. It empowers language through precision and meaning (Vásquez, 2008), renewing words and the lived experiences of children and adolescents. Poems become collective when readers identify with them, transforming lived and imagined realities. While poetry embraces both life's positive and negative facets, imagination enables change; as Szwork (2018) argues, poetic imagination bears responsibility, expressing not only aesthetic and subjective dimensions but also social pain. Poetry is contextual and timeless, tied to language, and speaks openly to humanity.

Poetry within the school context should be conceived as a formative experience that enables encounters and the construction of meaning through both reading and writing. It is not merely a matter of working with words, but of recognizing the symbolic charge they carry, evoking images connected to personal histories, subjective codes, and individual experiences. In this sense, poetry functions as a pedagogical resource that allows narration through sensations, smells, and textures, without relying on exhaustive descriptions or detailed characterizations. At early ages, poetic practice sharpens sensitivity, fosters subtlety and depth, and opens the possibility of discovering alternative ways of living and imagining other worlds. Thus, poetry emerges as an integral mode of knowing, in which subjectivity, creativity, and the appropriation of reality come into play, contributing to socio-emotional development and the formation of more reflective and empathetic citizens.

Then, the literature bullying nexus can be examined through three perspectives: (1) texts that explicitly address bullying; (2) works that interrogate school violence; and (3) narratives that incorporate violent acts within their plots. Together, these approaches reveal literature's potential to cultivate values, peaceful behaviors, coexistence principles, human rights, empathy, and care, while acknowledging possible risks. In educational settings, literary texts thus present both opportunities and challenges for shaping students' ethical and social development.

From all the foregoing arises the educational interest in literature, since the teacher adopts the stance articulated by Jorge Luis Borges: what is taught is not literature itself, but rather the love for work, for a memorable line, for verse, or for an idea. What is truly teachable, then, is a passion (Vásquez, 2008, p. 39). When embodied in teaching practice, this passion becomes contagious, awakening in others the desire to read with intensity. Yet, to achieve this, it is necessary to transcend the boundaries of formal schooling and foster aesthetic experiences in which literature ceases to be a mere subject and becomes a mediation of the written word. In this process, the teacher establishes relationships with the Other (the individual), with the Others (society), and with the Otherness (the environment), as Fernández (2021) affirms. Thus, literature is configured as a space of encounter and transformation, capable of articulating the aesthetic dimension with ethical and civic formation.

Research Approach

This study adopts a qualitative approach to address school bullying holistically through participants' personal perspectives, lived experiences, and subjectivities. In this way, the meanings, causes, effects, implications, relationships, and origins of bullying within students' everyday contexts are examined comprehensively (Sánchez *et al.* 2020). The scope is both exploratory and explanatory: exploratory, insofar as it identifies trends, contexts, and relationships that illuminate the phenomenon and guide the establishment of care measures; explanatory, insofar as it analyzes the causes and effects of school bullying through the pedagogical application of poetry in the classroom.

The research design is grounded in Action Research (AR) (See Figure 1), providing a framework to understand and intervene in school bullying within the classroom community. Its purpose is to enhance the logic and equity of social practices (Astorga, 2019). From this perspective, bullying is examined from the students' standpoint, adopting their language to describe and interpret the phenomenon in their school life situations. Their voices, mediated through poetry, serve as a resource for initiating changes in power structures, regulations, communicative practices, behavioral patterns, decision-making processes, and peer relationships. To this end, the AR process outlined by Kurt Lewin is employed through iterative cycles (Ñaupas, 2018).

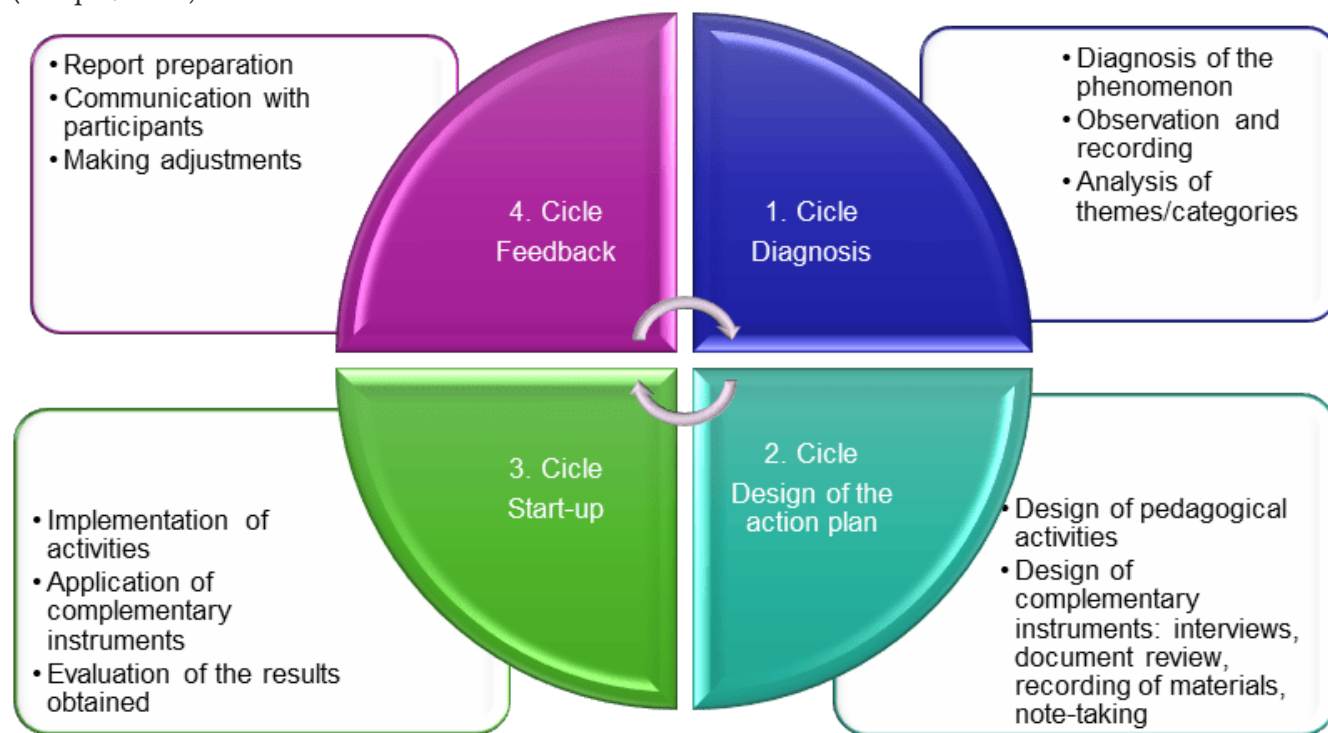


Figure 1

Spiral of action research
Own elaboration (2024)

The study involved students from transition (preschool), third, fifth, and eighth grades in public educational institutions in Colombia, located in the departments of Valle del Cauca and Santander, specifically in the municipalities of Cali and Lebrija. Participants represented both rural and urban settings, with the majority belonging to low socioeconomic strata. A non-probabilistic convenience sampling strategy was employed. One full-time teacher and one class from each selected grade (transition, third, fifth, and eighth) were intentionally chosen based on accessibility. The sample comprised the Golondrinas Educational Institution (24 preschool students and one teacher), Portugal School (18 students—10 preschool, 3 third grade, 5 fifth grade—and one teacher), and the Santa Fe Educational Institution (12 eighth-grade students and one teacher), totaling 54 students and 3 full-time teachers (See Table 1).

Table 1
Research sample

EDUCATIONAL INSTITUTION	SAMPLE		
	DEGREE	STUDENTS	TEACHERS
Golondrinas School Cali, Colombia	Transition (Preschool)	24	1
Portugal School, O campus, San Nicolas Alto neighborhood Lebrija-Santander, Colombia	Multigrade Transition (Preschool)	10	1
	Room (Primary basic education)	3	
	Multigrade Fifth (Primary basic education)	5	
Santa Fe Educational Institution, State of Puerto Rico Headquarters Cali, Colombia	Eighth (Secondary basic education)	12	1
TOTAL		54	3

Own elaboration (2024)

Given the nature of Action Research, the primary instrument was the educational intervention, structured through three action plans. Each plan comprised pedagogical activities organized by population, objectives, resources, implementation, and closure, all mediated by poetry. Activities included poetic and playful games designed to foster creativity, reflection, and dialogue among students. However, the pedagogical plan alone was insufficient to fully examine school bullying and generate meaningful educational contributions. It was therefore complemented by additional data-collection instruments: document review, observation records, and semi-structured interviews.

The document review examined concepts, experiences, needs, and methodologies related to the prevention and management of school bullying, drawing on institutional documents such as the Institutional Educational Project (PEI) and the Coexistence Manual. Non-participant observation records captured information on student behavior, peer interaction, and health-related signs that could indicate victimization or perpetration, guided by an 18-item checklist. Semi-structured interviews with teachers provided insights into classroom management, pedagogical practices, and institutional resources used to address bullying, based on 19 targeted questions. Together, these instruments offered a comprehensive understanding of the phenomenon and informed the design of poetry-mediated pedagogical strategies.

According to the Action Research design, categories are defined after the first immersion cycle. At this stage, diagnostic procedures based on observation records and document review enable data to be organized into categories, themes, or hypotheses (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). Consequently, for each of the three educational institutions, the categories guiding the action plan emerge from the distinctive characteristics and contextual realities of participants within their classroom environments (see Table 2).

Table 2
Categories for the action plan by educational institutions

INSTITUTION	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
Golondrinas School Cali-Colombia	Promotion Prevention Attention Follow-up	Caring for others Managing emotions Assertive communication Self-knowledge
Portugal School, headquarters O Lebrija-Santander, Colombia		Interpersonal relationships Assertive communication decision making Caring for others
Santa Fe Educational Institution, State of Puerto Rico Headquarters Cali, Colombia		Interpersonal relationships Problem and conflict management Critical thinking decision making

Own elaboration (2024)

The Action Research process unfolds through iterative cycles, beginning with the identification of themes and categories from Cycle 1 – Immersion, based on observation records, document review, and interviews cross-analyzed in an analytical matrix to inform the educational intervention in Cycle 2 – Action Plan Design and Cycle 3 – Implementation. In Cycle 4 – Feedback, a comprehensive report evaluates the plan's relevance and progress in addressing school bullying through poetry, supported by descriptive analyses of both individual activities and institutional outcomes. Units of meaning—sentences, words, anecdotes, narratives, illustrations, and behaviors contributed by participants—are examined and systematically recorded in a matrix for cross-analysis (see Figure 2). This integrated process facilitates theoretical development, documents relationships, and builds conceptual networks around the research problem, while providing the foundation for a poetry book as a didactic resource that structures action through promotion, prevention, attention, and follow-up.

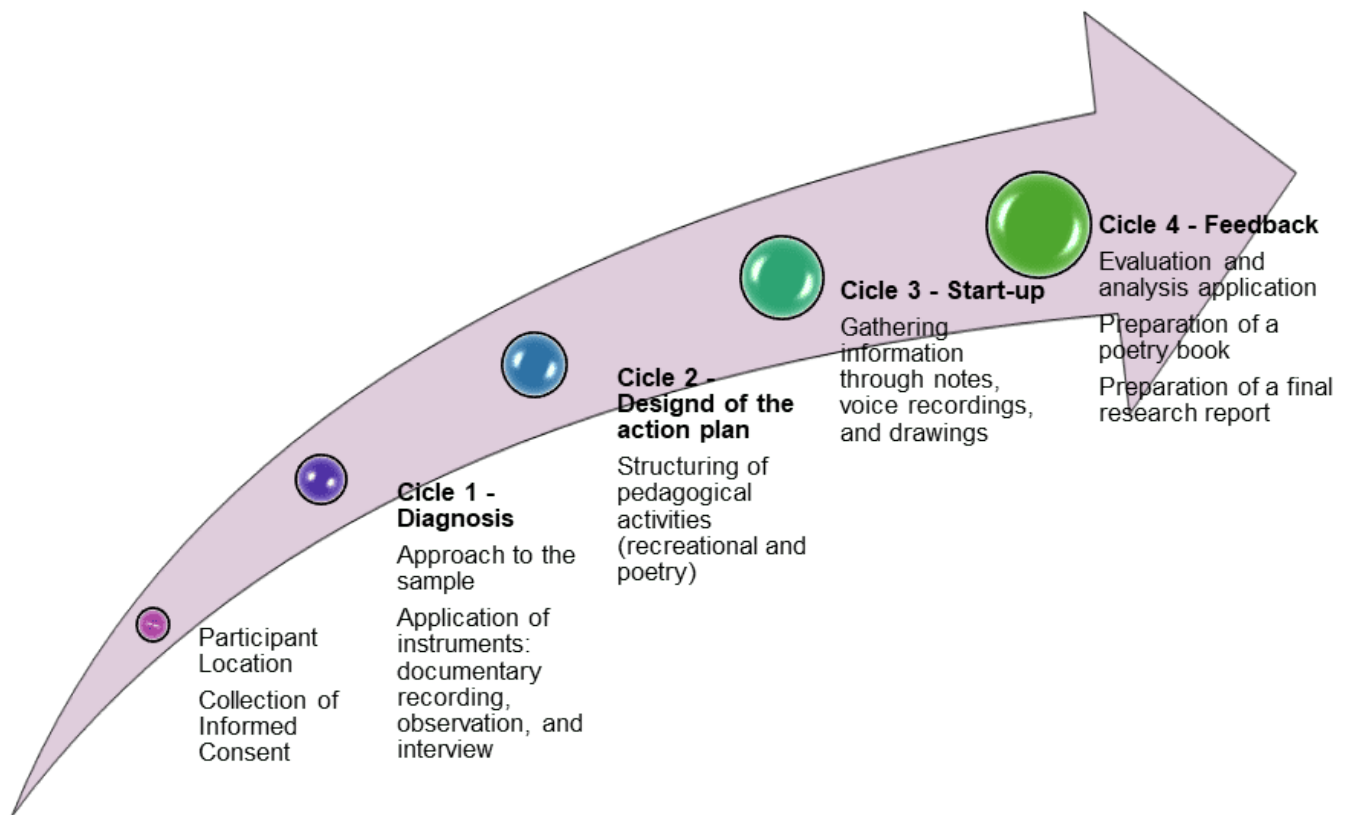


Figure 2
Study procedure
Own elaboration (2024)

Findings and Discussion

Cycle 1

Diagnosis (Observation Record)

In Institution A, pedagogical documents such as the PEI and the Coexistence Manual are firmly grounded in national legislation that safeguards students' rights and establishes procedures for addressing incidents of violence. Caicedo *et al.* (2025) underscores school mediation as a key mechanism for conflict resolution and the promotion of coexistence within educational institutions. The institution has implemented targeted initiatives in these areas, reflecting a strong commitment to restoring the dignity of students affected by school bullying. Nonetheless, while these projects are valuable, it is essential that schools also integrate pedagogical and didactic strategies to complement legal frameworks and mediation efforts. The absence of such strategies in the reviewed documents highlights an opportunity to strengthen the practical application of legislation in educational settings. As Smith (2019) notes, the lack of specific pedagogical approaches can limit the effectiveness of initiatives aimed at preventing and addressing school bullying.

At Institution B, strong alignment is evident among the Institutional Educational Project (PEI), the Coexistence Manual, and curriculum design. This coherence is reflected in objectives to foster positive classroom dynamics, manage incidents effectively, and ensure appropriate follow-up. A notable innovation is the Social Coexistence Pact, which engages students and their families from the moment of enrollment. Together with the cross-cutting human rights project "Without values, there are no rights. Educating in values is educating in human rights," it provides a solid theoretical foundation and concrete activities for community

engagement. The implementation of strategies such as communication, emotional regulation, self-esteem development, critical reflection, and teamwork is fundamental to cultivating a positive school environment.

Institution C demonstrates rigorous compliance with Colombian legislation, particularly the 1991 Political Constitution and Law 1620 of 2013, as reflected in institutional documents including the PEI, the Coexistence Manual, and Study Plans. These documents detail strategies to prevent and address school bullying, incorporating the Comprehensive Care Route for School Coexistence with specific pedagogical protocols and activities. The establishment of clear, detailed regulations is essential for effective prevention and for safeguarding student well-being (Herrera *et al.* 2021). Furthermore, the School Justice System promotes a holistic approach that emphasizes recognition and respect for differences, the implementation of disciplinary measures, and the strengthening of coexistence through characterization, prevention, support, pedagogy, school governance, and administration. This dialogic model of conflict prevention and resolution, aligned with the Coexistence Manual, seeks to reinforce coexistence and restore agreements, thereby reducing the recurrence of conflicts.

Diagnosis (observation record)

In the transition group, children exhibit a strong capacity for teamwork and for articulating their opinions. As Caicedo y Fernández (2021) underscores, social and emotional development at this stage is foundational for acquiring coexistence and communication skills. Free play facilitates experimentation with social roles and norms, fostering empathy, peer care, gentle behavior, and conflict resolution (Tamayo *et al.* 2020). Children also regulate their behavior in line with environmental expectations, demonstrating respect and mediating to sustain positive relationships, highlighting the importance of reliable authority figures, such as the group leader, in building trust and emotional security.

In the multi-grade group (transition, third, and fifth grades), camaraderie and mutual care persist despite age and developmental differences. This dynamic can be partially attributed to Colombia's Escuela Nueva model, which is rooted in active learning and promotes social and cultural integration. As Cano (2022) notes, the heterogeneous, multi-grade structure encourages cooperation and mutual respect. The school environment further cultivates an educational community in which students feel accepted and valued, thereby supporting harmonious coexistence and the development of social skills such as conflict resolution and decision-making.

In the eighth-grade group, a more complex picture emerges in students' social and psychological development. Peer clustering by gender or around indiscipline suggests needs for belonging and identity formation—critical aspects of adolescence. Hughes & Lynn (2016) reports that adolescents often seek peer groups that reinforce identity and provide belonging, which may account for these patterns. Emotional instability and irritability observed in this group may be linked to hormonal changes and personality consolidation (Curcho & Sierra, 2020). These factors shape behavior and social interaction, and exclusionary practices can adversely affect emotional and social development, intensifying instability and mood fluctuations.

Diagnosis (semi-structured interview)

For the transition grade (preschool), the teacher identifies several challenges, including parents' reluctance to address school bullying and discrepancies between children's behavior at home and in the classroom, which hinder early detection and appropriate management. Tompkins (2022) highlight school mediation as a key strategy for conflict resolution and the promotion of coexistence in educational institutions. Institution A demonstrates a solid understanding of perceptions and practices related to bullying in early childhood education. The teacher defines bullying as repeated aggression directed toward submissive, rebellious, or

solitary children, while noting that rough behavior in preschool is often part of typical development without harmful intent. Although no direct cases of bullying have been observed in the preschool classroom, the teacher's professional experience indicates awareness of aggressive behaviors during playtime, reflecting the ability to identify early signs of concern in young learners. Said-Hung et al, (2021) stress that early intervention and continuous monitoring are essential to preventing the emergence of aggressive behaviors associated with bullying.

In the multi-grade group (transition, third, and fifth grades), the teacher identifies bullying as verbal or physical violence that negatively affects the targeted student's school environment. This observation aligns with Herrera & Frausto (2021), who argue that bullying has long-term detrimental effects on students' emotional and social development, including communication difficulties, strained interpersonal relationships, and reduced social adaptability. The teacher further emphasizes that psychological bullying is particularly harmful, as it generates fear and anxiety that are harder to address and document than physical harm. These long-lasting effects can significantly undermine students' self-esteem and emotional well-being, underscoring the need for early and effective interventions in the school context (Fernández et al., 2024).

In eighth grade, the teacher demonstrates a comprehensive understanding of bullying, describing it as systematic and repetitive behavior with potentially severe consequences, including suicide or homicide. Herrera *et al.* (2021) says that school violence extends beyond simple disagreements, causing profound damage to victims' psychosocial, psychological, and mental health. The teacher observes instances such as insults, verbal aggression, and discrimination. While these are often addressed through equitable dialogue, more serious cases are referred to school mediators or escalated to the coordination team and the principal's office. This approach reflects a Transitional or Restorative Justice model, which seeks to restore relationships and promote the well-being of those involved.

Cycle 2

Design of the action plan



Figure 3
Pedagogical Plans Institutions A, B and C
Own elaboration (2024)

The last figure (see figure 3) shows the following triangulated analysis of Cycle 1 data, analytical categories were defined for each institution. Guided by these categories, pedagogical plans were structured according to the Comprehensive Care Route for School Coexistence—promotion, prevention, attention, and follow-up. Each plan included four to six activities mediated by poetry (e.g., tongue twisters, bestiaries, riddles, acrostics, haikus, collective poems, fables, letters, calligrams, inventories, rhymes, dialogues, stories, confessions, enumerations, dreams, observations, wordplay, prose, instructions, image translations, “life upside down,” word chaining, inverse words, postcards, songs, calendars, and “messages in a bottle”) and complemented by playful activities (e.g., role-playing, classification tasks, intentional silences, listening to songs, treasure hunts, sensorimotor exercises, verbal expression, and auditory games), among others.

Cycle 3

Start-up (Institution A)

During the implementation of the pedagogical plan, four activities were conducted, each corresponding to a phase of the comprehensive care pathway for school coexistence. These activities, carried out within the school day, combined both group and individual formats of recreational and literary nature. The process generated graphic and auditory materials that captured students’ thoughts, emotions, and behaviors, providing valuable insights into their socio-emotional experiences (see Figure 4).



Figure 4

*Classroom work categories promotion, prevention, care and follow-up
Institution A activities (2024)*

In the Transition grade (preschool), establishing a safe and respectful environment for all students is paramount. Despite economic and social constraints, children in this institution show a strong interest in learning and social interaction—both essential to their emotional and academic development.

The analysis of the four phases of the comprehensive care pathway for school coexistence highlights the consolidation of social values such as companionship, solidarity, and respect for diversity. Students represented

the classroom as a safe space through collaborative activities, recognized individual differences without exclusion, and proposed empathetic and protective responses to potential bullying situations. Their reflections reveal an emerging awareness of the impact of rejection and the importance of empathy, tenderness, and mutual support in fostering healthy relationships.

Overall, the findings demonstrate that children at this stage possess an incipient yet meaningful understanding of coexistence, grounded in acceptance, care, and friendship. Their narratives and creative outputs underscore the relevance of teacher and family involvement in guiding these practices toward the consolidation of a culture of peace. In this way, the Transition classroom is configured as a formative environment where socio-emotional development, respect, and solidarity become essential pillars for preventing bullying and strengthening children's identity and resilience.

Although no explicit cases of bullying have been identified, certain behaviors warrant attention, including social isolation and difficulties integrating into group activities. These findings underscore the need for strategies that foster inclusion and empathy and highlight the critical role of educators and authority figures in mediating conflicts and promoting healthy peer relationships.

Start-up (Institution B)

The categories guiding the design of the pedagogical plan are interpersonal relationships, assertive communication, decision-making, and self-awareness (see Figure 5). The supporting resources used for the development of the activities—such as videos, news articles, stories, and poems—are presented in the same figure and in the appendices, serving as essential inputs for the implementation of the pedagogical strategies.



Figure 5

Classroom work categories promotion, prevention, care and follow-up
Institution B activities (2024)

In the multi-grade group (transition, third, and fifth grades), a pronounced sense of responsibility and commitment to others is evident in classroom dynamics. Students consistently support one another in school activities, embodying social values. No instances of exclusion or negative leadership were observed,

contributing to a harmonious atmosphere and positive coexistence. While minor conflicts occasionally occur, such as rough play or name-calling, these do not escalate into bullying, as timely teacher mediation typically prompts behavioral correction.

The analysis of activities conducted in the multigrade classroom shows that students in Multigrade possess a meaningful understanding of the manifestations and consequences of bullying. Through narratives, drawings, and literary exercises, they identified different forms of bullying—physical, verbal, social, and cyberbullying—and recognized its impact on emotions, self-esteem, and school engagement. They also highlighted associated forms of violence such as discrimination, xenophobia, and fatphobia, while emphasizing the positive qualities of their peers, thereby reinforcing the value of diversity and group cohesion as protective strategies.

In the phases of prevention, intervention, and follow-up, students identified key behaviors to stop bullying, such as expressing emotions, seeking help, informing adults, and practicing human values like empathy, tenderness, and respect. They acknowledged the importance of support networks composed of peers, teachers, and families, and used metaphors such as the “hero” to represent the responsibility of protecting and guiding others. Finally, they reflected on their own mistakes, offered apologies, and established commitments to change, demonstrating an early awareness of repair and the need to preserve affective bonds.

Students are also continually developing socio-emotional skills, which require targeted intervention and guidance from the teacher. This support strengthens academic learning and the competency of knowing how to be, with emotional self-regulation enabling students to identify and manage their emotions. Such regulation is essential for active listening, appreciating differences, and contributing to effective conflict resolution.

Start-up (Institution C)

During the implementation of the pedagogical plan, the four planned activities were carried out within the school day, over a period of approximately two weeks (see Figure 6). These activities enabled the collection of written, auditory, and graphic materials related to students’ conceptions of bullying, guidelines for healthy coexistence, and the emotions they experienced in this context. For the analysis of the results, the information is organized and presented according to each activity.



Figure 6

Classroom work categories promotion, prevention, care and follow-up
Institution C activities (2024)

In eighth grade, several indicators of school bullying were identified. Examples include the exclusion of students perceived as different, labeled childish, lazy, or preferring solitary work—and classroom disruptions that undermine discipline and group cohesion. Although students participate in sports that promote unity and self-regulation, intolerance toward diverse perspectives and ways of being persist. These exclusionary dynamics can adversely affect adolescents' emotional and social development, contributing to instability and mood fluctuations. Addressing these issues requires active involvement from educational professionals to foster inclusion, empathy, and sustained support structures.

Participants identified various forms of violence—verbal, physical, psychological, and cyberbullying—and emphasized how these practices undermine victims' dignity, self-esteem, and school engagement. They also recognized that bullying can be linked to structural issues such as social inequality, the influence of gangs and armed groups, and dysfunctional family dynamics, which increase students' vulnerability. In their narratives, adolescents highlighted the importance of making bullying visible and acknowledged that both victims and aggressors experience emotional consequences, reinforcing the need for comprehensive approaches within the school context.

In the phases of prevention, intervention, and follow-up, students stressed the importance of early action, expressing emotions, seeking help, and avoiding silence, which they considered the bully's most powerful weapon. They recognized the crucial role of support networks composed of peers, teachers, families, and school counselors, as well as the need for clear policies and educational programs that foster values such as respect, empathy, and tolerance. In the follow-up phase, they emphasized the significance of giving visibility to cases, establishing reparative agreements, and ensuring their fulfillment through constant evaluation, while acknowledging that reconciliation requires time and commitment.

Following implementation of the pedagogical plan, students demonstrated a solid understanding of bullying—its forms, actors, and consequences for victims. They valued promoting positive social practices and showed increased capacity for reflective decision-making in peer conflicts. Discussions about bullying became a salient classroom topic, as students acknowledged its broad impact on individuals and the learning environment. Although many expressed a preference for resolving conflicts independently linked to autonomy and a desire not to burden their families, they also recognized the importance of having reliable support networks.

Cycle 4

Feedback

After completing the pedagogical plan, feedback was collected from group leaders and students using a Microsoft Forms survey designed to assess strengths, areas for improvement, and the overall impact of the intervention. The questionnaire comprised three sections: (1) three demographic items identifying the respondent, their institution, and their role; (2) ten closed items evaluating the action plan on a 1 (poor) to 5 (excellent) scale; and (3) three open-ended questions soliciting recommendations for future implementation. Each participant completed a total of 16 items.

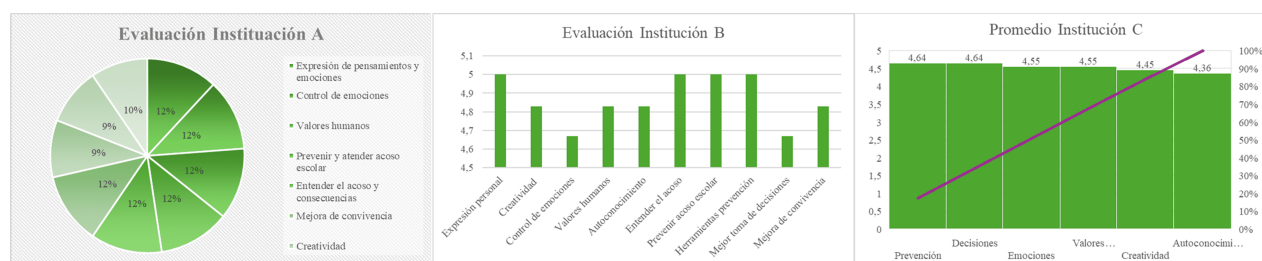


Figure 7

Assessment of the action plan

Forms Office. Evaluation of the Pedagogical Plan-Research Project Survey (2024)

Figure 7 shows broad agreement that the pedagogical plan was appropriate for addressing school coexistence. The highest ratings corresponded to participants' understanding of school bullying and its consequences, the provision of tools to prevent and respond to bullying, and the improvement of coexistence resulting from the implemented activities. Items related to facilitating emotional expression and regulation and to promoting human values also received notably high scores. Evaluations highlighted the plan's clear organization, the researchers' strong commitment, and fulfillment of promises made to the schools and staff. Teachers requested additional support for working with children, a longer implementation period, and parent-facing materials to enable families to reinforce bullying-prevention work at home.

In keeping with the project's responsibility to the three participating institutions, partial results obtained by June 2024 were presented to principals, coordinators, and teachers (see Figure 8). The feedback sessions prioritized actionable recommendations for strengthening follow-up, expanding teacher support, and integrating family outreach into future iterations of the pedagogical plan.



Figure 8

Socialization of partial results

First photo, top left, partial research report. Second photo, top right, shared with management at IE Santa Fé. Third photo, bottom left, shared with multi-grade teacher at Colegio Portugal. Fourth photo, bottom right, shared with management at IE Golondrinas (2024)

Product

Book of poems

All written and visual materials were compiled to produce the poetry book. Student words, phrases, and drawings were organized along the bullying-response pathway—promotion, prevention, attention, and follow-up—to facilitate understanding, reporting, and the application of institutional protocols. Collected resources were cleaned, edited, and arranged to give coherent form and meaning to the data while preserving the original intent and voice of the students. Below are selected excerpts:

Silence

There are good silences and there are bad silences. The good ones happen when we're playing hide-and-seek. While, in the closet, we're calm. Or when we're watching a movie. Or walking through a museum. The bad ones happen when someone tries to silence us. Or when we're afraid to share the past. The good silences happen when we're alone while we build our dreams. The bad silences are those that don't help us when someone mistreats us. Fuente: Fernández (2025)

Silencio

Existen silencios buenos y existen silencios malos. Los buenos, suceden jugando a las escondidas mientras, en el armario, estamos serenos. Cuando vemos una película o paseamos por un museo. Los malos, suceden cuando alguien intenta callarnos. O cuando tenemos miedo de decir lo pasado. Los silencios buenos suceden a solas mientras construimos nuestros sueños. Los silencios malos son los que no buscan ayuda cuando alguien nos está maltratando. Fuente: Fernández (2025)

The family of friendship

We are one with everyone, we are brothers and friends, we will be there for you when you need it, if someone is suffering, let us put ourselves in their shoes and help them with our bond of friendship and unite them to the family of friendship. Fuente: Nahir Gabriela Da Silva Morales (2024) Eight grade

La familia de la amistad

Somos uno con todos, somos hermano y amigos, estaremos para ti cuando lo necesites. Si alguien sufre pongámonos en sus zapatos y ayudémoslo con nuestro lazo de la amistad y unámoslo a la familia de la amistad. Fuente: Nahir Gabriela Da Silva Morales (2024) Eight grade

Cuidar

Matias is a special child. He's not only good at school, but he knows how to care. When other children are attacked, he not only warns the adults, but he hugs them to keep them warm. When another child is hurt, he not only cleans their wounds, but he stays by their side. Matias is a special child. He not only knows what to do when others are hurt, but he uses his tenderness to save them. Fuente: Fernández (2025)

Cuidar

Matías es un niño especial. No sólo es bueno en la escuela, sino que sabe cómo cuidar. Cuando otros niños son atacados no sólo avisa a los adultos, sino que los abraza para que sientan abrigados. Cuando otro niño aparece golpeado no sólo le limpia las heridas, sino que se queda a su lado. Matías es un niño especial. No solo sabe qué hacer cuando otros son vulnerados, sino que usa su ternura para salvar. Fuente: Fernández (2025)

The final edition was launched on 8 May 2025 at the Bogotá International Book Fair (FILBO 2025) (see Figure 9). We are also collaborating with the same publisher on a comprehensive book based on this study. The volume is being developed jointly by the principal investigator and three co-investigators—Diana Marcela Leal Camacho, María Isabel Pinzón Navarro, and Paulo César Delgado Ordóñez—each a graduate of the Master's in Education program at Corporación Universidad Minuto de Dios (UNIMINUTO).

Launch video: <https://youtu.be/Ryw0EYjcrAo>

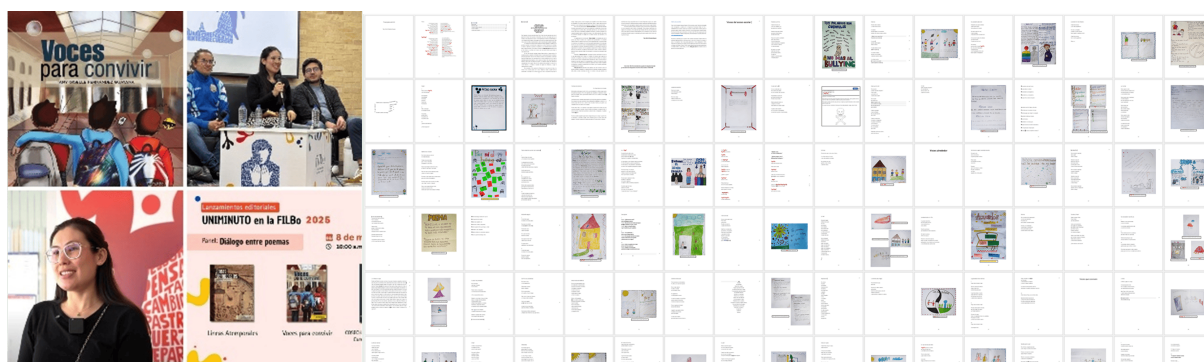


Figure 9

Launch of the book at FILBO 2025

On the right-hand side, several images depict the launch of the poetry book, while on the left-hand side the book is shown in its unedited version.

Conclusions

Based on the previous research project, poetry proved to be a significant tool for addressing bullying in schools and for fostering values such as care and fraternal respect. Poetic activities enabled children and adolescents to convey meaningful messages, stimulate reflection, raise awareness, and promote empathy among peers, thereby contributing to a safer and more respectful school environment.

In the Transition grade highlights the importance of building a safe, inclusive, and respectful school environment capable of fostering both cognitive and socio-emotional development in children. Although no cases of bullying were identified, behaviors of isolation were observed, requiring pedagogical strategies oriented towards empathy and integration, in which the role of educators is fundamental.

Within this framework, the Educational Project based on restoration and mediation is confirmed as a valuable resource for strengthening active participation and child well-being, while play and recreational activities are consolidated as essential tools for the acquisition of socio-emotional skills. Finally, the need to continue promoting collaboration between the educational community and families is emphasized, with the aim of ensuring an environment that values diversity and fosters mutual respect, preparing students to face life's challenges with confidence and resilience.

The findings also show that good practices of school coexistence in the Multigrade classroom contribute significantly to the prevention of potential bullying cases, by promoting a cooperative and respectful environment despite the diversity of ages and academic levels. Community integration and student commitment are reflected in behaviors of mutual support and care, which strengthen the practice of social values and prevent dynamics of exclusion or negative leadership.

Although minor conflicts arise, these are managed promptly by the teacher, favoring children's socio-emotional development and emotional self-regulation—essential aspects for conflict resolution and the understanding of differences. Nevertheless, the need for specific training and clear protocols for the prevention and management of bullying is evident, given the crucial role of teachers in its identification and intervention. Taken together, the multigrade classroom is configured as a space of peace and collaboration, where empathy, respect, and tolerance—reinforced by the rural environment and the example of families—consolidate the school as a safe environment for learning and coexistence.

In the case of the Eighth-Grade group, the results reveal the presence of behaviors that may lead to bullying, such as rejection of students perceived as different or intolerance toward diverse ways of thinking, which negatively affect the emotional and social dynamics of adolescents. Although sports activities promote unity and discipline, risks of exclusion persist, requiring active intervention from the educational community. The

Restorative Justice model adopted by the institution constitutes a valuable resource for addressing these issues, as it fosters reconciliation and the restoration of rights; however, the lack of teacher training and clear protocols is recognized, limiting effective responses to situations of school violence.

The implementation of the pedagogical plan enabled students to develop awareness of bullying, its manifestations, and consequences, underscoring the importance of reliable support networks and reflective decision-making. In this regard, the prevention and management of bullying demand a collective effort that includes communication, coexistence agreements, constant monitoring, and dissemination of strategies, so that the school may be consolidated as a safe, inclusive, and replicable environment for other institutions.

Poetic expression offers versatile therapeutic and educational tools to mitigate the effects of bullying. Schools are encouraged to implement poetry-based programs to develop emotional and social skills and to build safe, community-oriented environments. Future research should examine the impact of literature and poetry within the school curriculum as bullying-prevention tools and evaluate how structured intervention pathways influence the development of values such as care and fraternal respect. Logistical and resource limitations encountered during the study should be considered when scaling and sustaining similar interventions.

References

- Álvarez, I., Pérez, A., Lucas, B., Martínez, V., y Fonseca, E. (2022). Acoso escolar en la adolescencia: impacto en el ajuste socio-emocional y conductual. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.002>
- Astorga, C. (2019). *Investigación cualitativa. Manual para principiantes. Métodos y técnicas*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Caicedo Guevara, B. L., Fernández-Guayana, T.-G., Martínez Sosa, A. L., & Velásquez Palacio, C. (2025). Cartografías da paz: estudo social na região andina, Colômbia. *Acta Scientiarum. Education*, 48(1), e74746. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v48i1.74746>
- Caicedo, L. X. & Fernández, T. G. (2022). Consecuencias del bullying en la formación de estudiantes según estudios latinoamericanos entre 2010–2021. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(2), 161-179. <https://doi.org/10.15359/rep.17-2.8>
- Cancillería de Colombia (2016). *ABC del acuerdo final. Cartilla pedagógica. Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf>
- Cano Ruíz, A. (2022). *El trabajo por proyectos en aulas multigrado*. Ediciones Normalismo Extraordinario. <http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-multigrado-generales/el-trabajo-por-proyectos-en-aulas-multigrado/>
- Castro, Y.A. (2018). *El texto poético como estrategia pedagógica, en plan de lectura, para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de sexto en una institución educativa de Bucaramanga*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/2506>
- Curcho, Y. M. y Sierra, K. T. (2020). *Una propuesta didáctica para fomentar la sensibilidad literaria a partir de la poesía en los niños y las niñas de educación básica primaria* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12304>
- Cusman-Barriga, A. L. & Gallardo-Echenique, E. (2024) *Storytelling as a School Awareness Tool Against Bullying*. Proceedings of the International Conference on Communication and Applied Technologies (ICOMTA 2023), (11), 132–141 https://doi.org/10.2991/978-94-6463-254-5_14
- Deleg-Muzha, M. V., Ochoa-Encalada, S. C., Apolo-Buenaño, D. E., & Pazmiño-Piedra, J. P. (2021). Storytelling como estrategia para prevenir el bullying. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 317–333. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1504>
- Fernández, T. G., Pinzón, M. I., Leal, D. M., & Delgado, P. C. (2024). Pedagogical Mediations Through the Literature and the Arts for the Bullying Prevention. A Literature Review. *Revista Guillermo De Ockham*, 23(1), 225–245. <https://doi.org/10.21500/22563202.7006>
- Fernández, T. G. (2021). Apuestas educativas en momentos de transición hacia la paz. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(2), pp. 30–41. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2875>
- Grau, R., García, L. & López, R. (2016). Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2º ciclo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (71), 173-196. <https://doi.org/10.35362/rie71010>
- González, J. G. (2023). *Poesía en el aula de clase. Su promoción y lectura*. Editorial Laboratorio Educativo ELE.

- Herrera, M., Lagos, A., Villota, Y., Pantoja, D., & Figueroa, M. F. (2021). “Parceros”: un programa para la prevención e intervención del acoso escolar (bullying) en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 360–378. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1595>
- Herrera, O. & Frausto, M. (2021). Violencia escolar y mediación pedagógica en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 3(2), 438-453. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.010>
- Hughes, J. y Lynn, J. L. (2016). Portrayals of Bullying in Young Adult Literature: Considerations for Schools. *Canadian Journal of Education*, 39(3), 1-24 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1114115>
- Ministerio de Educación Nacional. (15, marzo, 2023). Ley 1620 de 2013. *Ley de Convivencia Escolar. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Morales, J. (2023). Víctima, victimario y el tercero espectador: la tríada que conforma el espiral de la violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 5(8), 191-217. <https://doi.org/10.38186/difcie.58.10t>
- Puspitasari, D., Maulida, H., & Nofiyanto, N. (2019). DST (Digital Storytelling) to Familiarize ‘Stop Bullying’ Cases among Elementary School Aged-Children. *Dimas: Jurnal Pemikiran Agama untuk Pemberdayaan*, 18(2), 195-210. <https://doi.org/10.21580/dms.2018.182.3259>
- Rodríguez, A. B. (2019). *Estrategia pedagógica de formación en derechos humanos para disminuir los índices de violencia escolar en los estudiantes de grado de 8° de la IEM Aurelio Arturo Martínez de Pasto – Nariño*. [Tesis de Especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/27170>
- Said-Hung, E., González-Prieto, E., & Pérez-García, Á. (2021). El rol de los centros educativos en la prevención del ciberacoso: Un caso en España. *Aula de Encuentro*, 23(2), 5-30. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.6196>
- Sánchez, I.M., González, L.A. y Esmeral, S.J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial UNIMAGDALENA
- Smith, M. P. (2019). Bullying and interpersonal conflict from a “dialogic event” perspective. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*, (7). <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.259>
- Szwarc, S. (2018). *Una polifonía inconclusa. En Once poetas argentinos*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Tamayo, D. M., Tabares, L., Muñoz, M. F., Segura, S., Atehortúa, Y., & Ocampo, E. (2020). Emociones constructoras de paz desde los niños y las niñas del grado transición: representaciones desde su experiencia. *Zona Próxima*, (32), 105-125. <https://doi.org/10.14482/zp.32.306.43>
- Tompkins, C. D. (2022). Bullying prevention essay and art competitions: Honoring school district champions. *National Youth Advocacy and Resilience Journal*, 5(2), 68-74. <https://doi.org/10.20429/nyarj.2022.050204>
- Vásquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y Didáctica de la Literatura*. Editorial Kimpres Ltda.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660024>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Tany Giselle Fernández Guayana,

Paulo César Delgado Ordóñez

*A comparative study on the school coexistence attention route
implemented through poetry*

*Un estudio comparado sobre la ruta de atención a la convivencia
escolar implementada con poesía*

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana

vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0413>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Inclusión e interculturalidad: análisis crítico de desigualdades escolares y propuestas hacia una educación equitativa

Inclusion and interculturality: critical analysis of school inequalities and proposals toward equitable education practices

Juan Esteban Quiñones Idárraga
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

 <https://ror.org/01r0dam38>

juan.quinones@uniminuto.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-5169-0521>

Leidy Paola Sánchez

Colegio Colsubsidio Ciudadela, Colombia

 <https://ror.org/01r0dam38>

lsanchezlo7@uniminuto.edu.co

 <https://orcid.org/0009-0004-7043-2332>

Beatriz Caicedo Guevara

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

 <https://ror.org/01r0dam38>

beatriz.caicedo@uniminuto.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-4457-4298>

Recepción: 11 Febrero 2026

Aprobación: 02 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El proyecto de investigación "INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD: DESIGUALDADES EN LA ESCUELA" exploró las desigualdades en el ámbito educativo colombiano, buscando promover la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad cultural. El estudio, de carácter cualitativo, se enfocó en identificar las barreras que enfrentan estudiantes de diversas culturas y contextos socioeconómicos, proponiendo estrategias para una escuela más inclusiva.

El proyecto aborda temas como el acceso equitativo a recursos educativos, la representación cultural en el currículo y las prácticas pedagógicas que integran a estudiantes de diversos orígenes. Se analizan las prácticas pedagógicas en relación con la inclusión e interculturalidad, destacando la importancia de la formación docente y la necesidad de políticas educativas que fomenten la diversidad.

La investigación se desarrolla en diversas instituciones educativas de Colombia, reconociendo la diversidad cultural y étnica del país. Se busca generar un marco de referencia para educadores y legisladores, con el fin de mejorar la educación inclusiva y de calidad. El estudio destaca la necesidad de superar estereotipos y prejuicios, promoviendo el diálogo intercultural y la valoración de la diversidad en el ámbito educativo.

Palabras clave: Inclusión, Interculturalidad, Prácticas Pedagógicas, Escuela, Inclusión.

Abstract

The research project "INCLUSION AND INTERCULTURALITY: INEQUALITIES IN SCHOOL" explores inequalities in the Colombian educational field, seeking to promote equal opportunities and respect for cultural diversity. The study, of a qualitative nature, focuses on identifying the barriers faced by students from diverse cultures and socioeconomic backgrounds, proposing strategies for a more inclusive school.

The project addresses topics such as equitable access to educational resources, cultural representation in the curriculum, and pedagogical practices that integrate students from diverse backgrounds. The study analyzes pedagogical practices in relation to inclusion and interculturality, highlighting the importance of teacher training and the need for educational policies that foster diversity.

The research is carried out in various educational institutions in Colombia, recognizing the country's cultural and ethnic diversity. It seeks to generate a frame of reference for educators and legislators, in order to improve inclusive and quality education. The study emphasizes the need to overcome stereotypes and prejudices, promoting intercultural dialogue and the appreciation of diversity in the educational field.

Keywords: Inclusion, Interculturality, Pedagogical Practices, School, Exclusion.

Introducción

En un mundo cada vez más globalizado y diverso, la educación inclusiva y la interculturalidad se convirtieron en pilares fundamentales para construir sociedades más equitativas y cohesionadas. El proyecto de investigación "INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD: DESIGUALDADES EN LA ESCUELA" se planteó como una iniciativa académica desde el programa de Maestría En Educación y su sublínea de procesos educativos para la transformación cultural, con el fin de explorar y analizar las desigualdades en el ámbito educativo, y promover estrategias que favorecieran la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad cultural.

Este estudio se enfocó en identificar las barreras y desafíos que enfrentan los estudiantes de diversas culturas y contextos socioeconómicos dentro del sistema educativo. A través de un análisis exhaustivo de orden cualitativo, se pretendió no solo visibilizar las problemáticas existentes, sino también proponer reflexiones prácticas que contribuyeran a una escuela más inclusiva.

Específicamente, este proyecto abordó temas como la inclusión, la interculturalidad y las acciones afirmativas que habitan el espacio escolar, el acceso equitativo a los recursos educativos, la representación cultural en el currículo escolar y las prácticas pedagógicas que favorecieron la integración de estudiantes de diversos orígenes. Se recolectaron datos cualitativos, desde una observación participante y grupos focales, buscando finalmente generar un marco de referencia que pudieran utilizar educadores, legisladores y entidades implicadas en mejorar la educación.

En conexión con lo antes descrito, las aulas en Latinoamérica fueron el resultado de las particularidades propias del contexto y la población diversa que las habita, generando ambientes que respondieron a las mismas interacciones que la población construyó en diálogo con su entorno. En este sentido, fue pertinente reconocer las múltiples experiencias educativas y los panoramas que se gestaron en cada centro de aprendizaje.

Con el fin de hacer dicho reconocimiento de estos contextos, se retomaron algunas investigaciones que dieron cuenta de que la interculturalidad e inclusión se construyen cuando se problematiza la realidad del aula a partir de la teoría y la producción de conocimiento. Alrededor de este tema, se retomaron investigaciones latinoamericanas que respondieron a este análisis en diferentes niveles: internacional, nacional y local, posibilitando una aproximación a las narrativas, la investigación, las realidades y prioridades que dieron las instituciones o territorios a la interculturalidad y la inclusión en el aula.

Para iniciar esta exploración a nivel macro, se retomaron tres investigaciones en contextos latinoamericanos. Una de ellas fue la investigación de Alpizar, 2021, denominada "La gestión del Programa de Residencias Estudiantiles (PRE) de la Sede del Caribe de la UCR en el periodo 2018-2019 y su vinculación con la permanencia y graduación de la población indígena incorporada en el sistema educativo", que se construyó en el programa de la maestría Profesional en Trabajo Social con énfasis en Gerencia Social de la Universidad de Costa Rica y cuyo objetivo era analizar la gestión del PRE, durante el periodo del 2018 -2019, con la finalidad de fortalecer procesos de atención que incidieran en la permanencia y graduación de la población estudiantil indígena usuaria, de las etnias Bribri y Cabécar.

A partir de esta investigación se pudo concluir que las condiciones geográficas, económicas y socioculturales mediaron en el aula y que a partir de los recursos que suministró la universidad para potenciar el agenciamiento de capacidades de los estudiantes, se posibilitó a su vez, la permanencia en el aula y la resiliencia de la población indígena residente. En consonancia con esto, se reconoció la necesidad de entender las particularidades de la población indígena para poder garantizar que pudieran permanecer en el sistema de educación universitaria; para ello, fue necesario incorporar los enfoques intercultural e interseccional que problematicen cualquier vulneración derivada del orden de lo colonial, además de seguir fomentando la conexión entre los estudiantes y su territorio de origen, para evitar la pérdida de lo comunitario y de su identidad cultural (Alpizar, 2021).

Otra de las investigaciones, que posibilitaron acercarse a este tema, se llamó "Interculturalidad e inclusión de estudiantes extranjeros en los programas académico de la facultad de ciencias sociales de la universidad de Chile. Representaciones, significados y tensiones." Domingos, 2020. Esta fue realizada en el marco de la Maestría en Educación y se preguntó por el propósito de conocer los significados que le atribuyen los/las estudiantes extranjeros/as de posgrado a las Prácticas e interacciones cotidianas para incluirlos en la comunidad educativa de FACSOS destacando la experiencia de ser estudiantes extranjeros sea en de Magister o de Doctorados.

Las conclusiones que arrojó esta investigación hablan de que la idea de Globalización está ligada al concepto de hegemonía mundial, dominio y centro-periferia global. En medio de esto, las personas migrantes llevaron consigo su identidad y, al llegar a Chile, se ha encontrado con un racismo selectivo dependiendo de los lugares del mundo desde donde migraron. Por otra parte, se señaló que el currículo es una herramienta de poder para la dominación por tener las pretensiones de relaciones jerárquicas, pero este a su vez si se analiza desde un enfoque intercultural, debe tener en cuenta las realidades culturales del contexto y los diferentes saberes que cada cultura intercambia al interior de la facultad, viendo así al currículo como un instrumento ideológico y politizado (Domingos, 2020, pp.92-94).

Teniendo en cuenta otras investigaciones se analizó el texto acerca de "Prácticas inclusivas en el aula desde la percepción de los estudiantes de psicología general de la facultad de educación, ciencia y tecnología "FECYT" en la universidad técnica del norte", es otra investigación de la Maestría en gestión de la calidad de la educación de la universidad técnica del norte de Ecuador y quiso determinar las prácticas inclusivas en el aula desde la percepción de los estudiantes de la Carrera de Psicología General de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología "FECYT" en la Universidad Técnica del Norte.

A las conclusiones de esta investigación, los docentes aplicaron de forma limitada prácticas educativas inclusivas en el aula, hubo estudiantes con o sin características especiales que no recibieron un trato igualitario, integrados positivamente en los grupos de trabajo, donde las necesidades se resolvieron, promoviendo la participación, viendo positivo la presencia de personas con características distintas, valorando el esfuerzo, empleando métodos de aprendizaje inclusivos, con trato respetuoso. La mayoría de los estudiantes y el personal directivo de la Carrera de Psicología General creyó necesario disponer de una guía interactiva con contenidos de prácticas educativas inclusivas para el fortalecimiento de la igualdad y equidad educativa.

Salgado Contreras, 2021 desarrolló su investigación en el municipio de Fonseca, departamento de La Guajira – Colombia, esta investigación se denominó "Práctica pedagógica: una propuesta de inclusión e interculturalidad". El objetivo de este trabajo propuso comprender las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón en el nivel básico primario, respecto a la diversidad cultural presente en aulas regulares (p.63). Se señaló que el método de investigación adoptado fue el etnográfico que se acompañó de técnicas como la entrevista, el análisis documental y la observación.

Entre las principales conclusiones a las que se llegó en este trabajo se destacó: la dicotomía en la que pueden estar algunos maestros que deben atender población estudiantil caracterizada por rasgos de interculturalidad y necesidades de inclusión (población mestiza y población wayuu) "atender lo establecido por los mandatos exógenos o atender las realidades de los sujetos de la educación" (Salgado Contreras, 2021, p. 119); por otra parte, En la institución educativa donde se desarrolla el trabajo se pudieron reconocer dos tipos de práctica pedagógica, una de tipo "convencional" y otra de tipo "inclusivo", generalmente este primer tipo de prácticas tienen un fuerte componente institucional e impiden reconocer la diversidad y por ende necesidad de los estudiantes de acuerdo a su contexto social. Finalmente se planteó la necesidad de transformar el paradigma educacional en el sentido de integrar el reconocimiento de la diversidad cultural y la inclusión en los procesos de formación de los maestros.

Como se puede observar, acorde a la exploración de antecedentes la inclusión estuvo permeada por la interculturalidad, esta fue responsabilidad de todos y para todos, esta permitió que todas las personas tuvieran las mismas oportunidades para desenvolverse en la vida desde diversos ámbitos ya sean familiares, sociales,

laborales, económicos, políticos o educativos, desde el campo educativo fue evidente el desconocimiento frente a la conceptualización de los términos interculturalidad e inclusión, así como del marco legal normativo que rige en Colombia, por ende, la escuela se convirtió en un espacio de exclusión por desconocimiento técnico, pedagógico y legal, teniendo en cuenta esto se partió desde la identificación conceptual.

La Constitución política de 1991 en el Artículo 13 indicó que:

“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.”

La educación inclusiva se consideró, por lo tanto, como un proceso que intentó responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje y reduciendo su exclusión del sistema educativo. Se relacionó con la asistencia, participación y logros de todos los estudiantes, especialmente de quienes por diferentes razones fueron excluidos o tuvieron riesgos de ser marginados.

Desde la perspectiva de Carlos Giménez Romero, en su obra "Educación intercultural y currículo", se destacó la importancia de la interculturalidad en el ámbito educativo, como una respuesta necesaria a la diversidad cultural presente en las aulas. Giménez enfatizó que la interculturalidad implicó un enfoque pedagógico que buscó valorar y respetar las diferentes culturas, promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Giménez, 2017).

Por otro lado, Néstor García Canclini, en su obra "Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad", abordó la interculturalidad desde una perspectiva sociológica y antropológica. García Canclini destacó que la interculturalidad implicó una dinámica de intercambio y mezcla cultural, donde las culturas contemporáneas se entrelazaron y se influyeron mutuamente. Además, planteó la necesidad de promover el diálogo intercultural como una forma de enriquecimiento cultural y de construcción de una sociedad más inclusiva (García, 2018).

Esto ayudó a identificar desigualdades y poder estructural; examinando así, cómo ciertas culturas pudieron tener privilegios o ventajas sobre otras, y trabajar para reducir esas desigualdades. La gestión curricular debió ser flexible y dinámica, permitiendo la actualización y a su vez promoviendo el diálogo y la colaboración ayudando a reconocer la importancia de escuchar las voces de todos los grupos culturales y trabajar juntos para encontrar soluciones a los desafíos comunes.

Otro factor que se pudo identificar fue el desconocimiento de la normatividad por parte de docentes y familias frente a la inclusión e interculturalidad, teniendo en cuenta que la profesión docente careció de capacitación sobre este tema en las diferentes áreas del conocimiento, fue fundamental resaltar el marco legal que rige desde inclusión e interculturalidad, por lo que la UNESCO en su convención sobre la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales, reconoció la importancia de la interculturalidad como un medio para fomentar el diálogo entre diferentes culturas y fortalecer la diversidad cultural en el ámbito global.

Así mismo, la falta de enfoque intercultural en la educación pudo perpetuar desigualdades sociales y económicas. La educación fue fundamental en la reproducción de estructuras de poder y privilegio. Si no se abordó de manera adecuada la interculturalidad y la inclusión, se corrió el riesgo de reforzar las desigualdades existentes, ya que determinados grupos culturales pudieron tener menos oportunidades de acceso a una educación de calidad, limitando así sus perspectivas de desarrollo personal y social.

Por otro lado, fue fundamental reconocer que la interculturalidad no implicó simplemente la coexistencia de diferentes culturas, sino que fue más allá, requirió un compromiso activo por parte de las instituciones educativas y de los docentes para promover el diálogo intercultural, el respeto mutuo y la valoración de las

diversas perspectivas culturales. Esto implicó tener docentes capacitados en competencias interculturales e inclusivas, y políticas y programas educativos que fomentaron la inclusión y la diversidad que pudieron llevarse al aula de clase para priorizar el respeto del otro, por la diferencia.

En este contexto, surgió la necesidad de analizar las prácticas pedagógicas de las escuelas para promover la inclusión y la interculturalidad, y cómo estas prácticas impactaron en los procesos educativos de los estudiantes. Fue fundamental comprender cómo se estaban abordando estos temas en el ámbito educativo, qué estrategias se estaban implementando y cómo se estaban llevando a cabo. Así mismo, fue crucial evaluar los resultados y el impacto de estas prácticas en el desarrollo integral de los estudiantes, su aprendizaje, su sentido de pertenencia y su valoración de la diversidad cultural. Así, se pudo identificar qué aspectos se abordaron y cuáles requirieron mejoras para promover una educación inclusiva, equitativa y enriquecedora para los estudiantes. Por lo tanto, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál fue la relación existente entre las prácticas pedagógicas y los procesos de inclusión e interculturalidad que se desarrollaron en la escuela y cómo impactaron en los procesos educativos de los estudiantes?

Un camino diferente para investigar, un camino inclusivo

La hermenéutica emerge como una alternativa al positivismo, constituyéndose en una teoría general de la interpretación dedicada a la indagación del autor y su obra textual. Por lo tanto, para comprender un texto, es necesario adoptar una actitud receptiva, abierta a lo que el argumento pueda comunicar. Este enfoque teórico y metodológico se utiliza para comprender e interpretar textos, discursos, símbolos y fenómenos culturales. Se centra en la idea de que toda forma de comunicación humana es inherentemente ambigua y requiere una interpretación activa por parte del receptor. Esta perspectiva se desarrolló en las ciencias humanas y sociales, con una influencia significativa de pensadores como Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur.

No obstante, se reconoce que cualquier forma de comunicación humana, ya sea un texto escrito, un discurso oral, una obra de arte o un símbolo cultural, es inherentemente ambigua y exige un proceso activo de interpretación. Se considera que el significado de un texto no es fijo ni objetivo, sino que se construye en la relación entre el texto y el intérprete (Briones, 2002). Por otro lado, Quintana y Hermida (2019), en su artículo “La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica”, señalan que la hermenéutica interpretativa se basa en la premisa de que no existe un único significado objetivo en un texto o en cualquier forma de comunicación.

En cambio, el significado se construye en la interacción entre el texto y el intérprete, influenciado por sus experiencias, conocimientos previos y contexto cultural. También se destaca que la hermenéutica interpretativa reconoce la importancia del diálogo y la comprensión mutua en el proceso interpretativo. El intérprete no solo busca descifrar el significado del texto, sino que también considera las intenciones del autor, el contexto histórico y social en el que se produjo el texto, y las múltiples interpretaciones posibles (Quintana y Hermida, 2019).

En toda investigación de las ciencias sociales y humanidades, los investigadores utilizan métodos hermenéuticos, ya sea consciente o inconscientemente, y en todo momento, dado que la mente humana es hermenéutica por su naturaleza interpretativa: busca observar y encontrar significado. Por lo tanto, se aconseja utilizar las reglas y procedimientos de estos métodos cuando la información recogida (los datos) requiera una continua hermenéutica, como en el estudio del crimen organizado, la dinámica del narcotráfico, o los sujetos paranoicos, donde la información puede intentar desorientar o engañar. Estos métodos tienen una aplicación mucho más amplia: son adecuados y aconsejables si los datos o partes de ellos se prestan a diferentes interpretaciones.

De hecho, Irene Vasilachis, en su libro “Estrategias de Investigación Cualitativa”, describe las características de los diseños flexibles en la investigación cualitativa, enfocados hacia las ciencias sociales, otorgando a la

hermenéutica interpretativa y al investigador la posibilidad de adoptar una actitud libre y natural, sin limitaciones teóricas que obstruyan la ocurrencia inductiva de ideas que luego serán concebidas de manera original. Esta fase inicial, la preparación del diseño y la propuesta, brinda la oportunidad de reflexionar pacientemente y afinar los conocimientos necesarios para llevar a cabo la investigación social (2006, pp. 66-102).

De este modo, se puede concluir que las modalidades de investigación cualitativa se fundamentan filosófica y teóricamente en enfoques filosófico-metodológicos desde la teoría de la cultura, la teoría de la sociedad, la fenomenología y la hermenéutica. Esta última se basa en el análisis de textos, del discurso y del contenido. De acuerdo con lo anterior, se puede reconocer también que los investigadores están inmersos en el proceso interpretativo, ya que sus propias experiencias, juicios y preconcepciones frente al problema planteado pueden influir en la comprensión de los datos.

Así, la metodología interpretativo-hermenéutica, también conocida como enfoque hermenéutico gracias a diversos autores, se define como un enfoque utilizado en investigaciones en ciencias sociales y humanidades. Su objetivo es comprender y entender el significado y la interpretación de los fenómenos sociales y culturales desde la visión de individuos y grupos de personas que experimentan dichos fenómenos, considerando los principios de la hermenéutica basados en textos y sus significados, para comprender las acciones de los sujetos que forman parte de la muestra a investigar.

Por ende, este enfoque, que busca comprender los significados y las interpretaciones de los fenómenos sociales y culturales desde la perspectiva de los sujetos involucrados, se relaciona con el planteamiento del problema de esta investigación. Dicho planteamiento se basa en la necesidad de analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las escuelas con el objetivo de promover la inclusión y la interculturalidad, y cómo estas prácticas impactan en los procesos educativos de los estudiantes. A través de la experiencia de cada sujeto y la interpretación de los datos, se pretende plantear una posible respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación existente entre las prácticas pedagógicas y los procesos de inclusión e interculturalidad que se desarrollan en la escuela, y cómo impactan en los procesos educativos de los estudiantes?

Para concluir, es importante tener en cuenta que la hermenéutica interpretativa, dentro de la investigación cualitativa, tiene diversas posibilidades y seguirá siendo un proceso continuo, en constante evolución para los procesos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Es una historia en desarrollo, con un presente en constante cambio y un futuro lleno de posibilidades que permiten a los investigadores recolectar, analizar e interpretar datos que apoyen el enfoque investigativo desde la aplicación de diversos instrumentos y técnicas que complementen los procesos de observación en un contexto determinado.

Lo conversado en el camino

Antes de elaborar los análisis y conclusiones, es importante ahondar en su relevancia, en este ejercicio de conversación, identificación y reconocimiento de la inclusión y la interculturalidad en el campo escolar, hace necesario que, desde un ejercicio consciente, los maestros ahondemos en la configuración teórica que subyace en esta investigación, para seguir construyendo el campo disciplinar y profesional de la pedagogía, es así como se analizará desde cada una de las categorías lo relatado por los participantes en el estudio, identificando cada uno de ellos con la letra D (Docente) y un número que lo identifica.

Concepciones de inclusión

Después de aplicado los instrumentos de recolección de la información, se obtienen algunas definiciones entorno a esta categoría, la primera de ellas la comparte D15 quien afirma que es dar participación a aquellas personas que, por razones sociales, políticas y físicas sean consideradas desfavorables frente a otros grupos poblacionales (2023); a su vez otro docente plantea la inclusión como ser equitativo, tener los mismos

derechos sin importar su identidad y condición social (D19:2023). por su parte D13 define la inclusión como el acceso que tienen las personas a cualquier lugar independientemente de sus diferencias o limitaciones tanto físicas como cognitivas (2023).

Para continuar la delimitación de la categoría encontramos que otro docente D17 define la inclusión de la posibilidad de poder gozar de los mismos derechos en diferentes situaciones en las que el ser humano pueda brindar igualdad de oportunidades. (2023). D6 define la inclusión como la acogida de un niño al entorno escolar (2023). Por su parte D5 afirma que inclusión es la posibilidad de acceder a los mismos recursos sin discriminación alguna (2023).

Analizados los elementos constitutivos de esta categoría, desde el relato de los docentes hay elementos que subyacen como aceptar las diferencias de cada individuo, así que D46 afirma que inclusión se refiere a involucrar a todas las personas sin importar su condición, sexo, orientación sexual. (2023). A su vez D40 define inclusión como crear un ambiente en el que todos los estudiantes se sientan valorados, respetados y aceptados independientemente de sus diferencias. Implica promover la igualdad de oportunidades y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, sin importar su origen étnico, género, orientación sexual, habilidades o discapacidades. La inclusión busca fomentar la diversidad y celebrar las diferencias, creando un espacio donde todos los estudiantes puedan aprender, crecer y tener éxito. (2023).

Otra subcategoría emergente es la que hace referencia a la inclusión de personas con alguna discapacidad por su parte D17 afirma que *“Es el acto de permitir a un individuo o colectivo interactuar en los diferentes ámbitos sociales desde el principio de oportunidad independientemente de su situación de discapacidad, o condición social”* (2023). Del mismo modo D31 asegura que *“La oportunidad que tienen las personas con alguna dificultad física o cognitiva o de un grupo minoritario, para ser parte de la sociedad, de un trabajo, de tener acceso a estudio u otra actividad en una colectividad”* (2023).

Sumado a lo anterior otra subcategoría sería el principio de igualdad y equidad donde D1 asegura *“Porque la inclusión no es una opción, es un derecho que tienen todas personas. No es negociable y debería estar presente en todos los espacios. Además, las personas deben concienciarse de la importancia de la diversidad y la relevancia de la inclusión para crear una sociedad más justa y equitativa”* (2023). De modo similar D1 relata que *“Están directamente relacionados porque la inclusión es un derecho que garantiza que los procesos sean justos, equánimes, equitativos para todas las personas independientemente de las condiciones o características”* (2023).

Otra subcategoría reconocida hace referencia a la importancia de las relaciones sociales y la empatía dentro de la inclusión, agregando a lo anterior D9 habla de la importancia de generar espacios empáticos cuando se trabaja en la integración de diferentes culturas (2023). Por su parte D22 incorpora la importancia de los espacios empáticos cuando se habla de la flexibilidad académica, la búsqueda de actividades y dinámicas que se ajusten a los intereses y dinámicas de los estudiantes (2023). Del mismo modo D9 reconoce la empatía en los estudiantes cuando afirma que *“Los estudiantes son receptivos y participativos ellos buscan la forma de ubicar bien a quien lo necesite dentro del aula (para una mejor visión, para una mejor escucha, para un acompañamiento asertivo y permanente)”* (2023).

Los espacios empáticos vuelven a aparecer cuando D46 se refiere a las acciones afirmativas en contextos inclusivos como *“Medidas específicas que se toman para garantizar que grupos históricamente marginados o desfavorecidos tengan igualdad de oportunidades y participación plena en diversos aspectos de la sociedad, como la educación, el empleo o la participación cívica”*. (2023). De igual forma otra subcategoría registrada, examina las habilidades que se deben reconocer a los estudiantes en un espacio inclusivo, por eso D4 se refiere a la importancia de reconocer las habilidades de todos los estudiantes aplicando el diseño universal de aprendizaje, para llegar a cada uno (2023).

D5 se enfoca en la importancia de educar desde la diferencia, respetando las necesidades individuales y los ritmos de aprendizaje (2023). En esa misma línea D21 la importancia que se le debe dar a las habilidades diversas, cuando se habla de actividades como son los centros de interés y las jornadas recreativas. (2023). Por su parte D2 habla del diseño universal del aprendizaje y se refiere a la importancia de tener en cuenta *“las*

adecuaciones curriculares y el PIAR de los estudiantes que tienen alguna peculiaridad” a su vez menciona la importancia de la “flexibilidad académica pensada desde la manera de cómo se enseña, se imparte y se evalúa lo que se debe llevar a los estudiantes teniendo en cuenta las diferentes inteligencias” (2023).

Otra peculiaridad a la que se refiere D3 son las adaptaciones físicas y arquitectónicas que se deben tener en cuenta para garantizar el acceso y la participación de los estudiantes, a partir de la identificación de barreras que experimentan los estudiantes de manera individual (2023).

De igual manera las habilidades diversas, refiriéndose al concepto de inclusión, según D29 “Abarca tanto habilidades físicas, cognitivas y psicológicas en los estudiantes por eso es importante saber cómo abordar cada uno de los casos” (2023). Otra subcategoría se refiere a la importancia de valorar, respetar y tolerar las diferencias evitando la discriminación de estudiantes que impera en diferentes instituciones educativas, de allí que D16 se refiere al hecho, cuando menciona que “muchos de los problemas de convivencia escolar se originan en la discriminación, en el irrespeto a una cultura, en la intolerancia” y concluye que “El valorar, respetar y tolerar a través de una educación intercultural definitivamente favorece las buenas relaciones sociales” (2023). A su vez D47 enumera varios tipos de discriminación, que considera, son difíciles de superar, estas son las siguientes: “el racismo, el machismo, la xenofobia, la homofobia, el arribismo y el fascismo y las violencias de género e intrafamiliar son formas de discriminación a un más latentes en el mundo entero” (2023).

De igual manera D1 se refiere a que es un tema que se habla hace muchos años, pero que es tenido en cuenta muy poco en el aula y que por “el contrario se discrimina, se estigmatiza y se señala” y que “el reto está en desaprender ciertos patrones para aprender otros y crear una sociedad más justa” (2023). La inclusión se entiende como la participación o posibilidad de que todas las personas, sin importar sus diferentes posturas políticas, sociales, culturales y condiciones físicas o cognitivas, tenga igualdad de derechos, oportunidades y participen de forma equitativa dentro de un entorno social sin discriminación alguna. Sumado a lo anterior perilla afirma que La *inclusión* implica un proceso de reforma sistemática afrontando cambios y modificaciones en el contexto, enseñando métodos, enfoques, estructuras y estrategias en educación para superar las barreras con una visión centrada en proporcionar a todos los estudiantes del grupo de edad correspondiente, una experiencia de aprendizaje igualitario y participativo y un entorno que se ajuste lo mejor posible a sus necesidades y preferencias (Perilla, 2018, pp.75-76).

Una mirada a la interculturalidad

Luego de la aplicación de los instrumentos para la recolección de información se logran identificar algunas concepciones en cuanto a la definición de interculturalidad entre los sujetos que participan del estudio, como lo comparte el participante D3 quien afirma que “es el conjunto de los rasgos propios de un individuo o de una comunidad. Estos rasgos caracterizan al sujeto a la colectividad frente a los demás” (2023); al igual se encuentra otra precepción del docente D12 en la cual plantea la interculturalidad como “los espacios de aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con sus costumbres y características propias de sus regiones, donde todos los estudiantes aprenden de sus propios compañeros” (2023).

En consonancia con lo anterior, y en el marco de la estructuración de la definición del concepto de interculturalidad, nos encontramos con la postura de D9 quien plantea que “La educación intercultural es la capacidad que tiene la intención de capacitar o educar a individuos de diferentes culturas” (2023). Posterior a esta concepción que se tiene sobre la interculturalidad nacen unas categorías emergentes desde las distintas participaciones de las personas entrevistadas, como lo es identidad la cual es definida por el participante D12 como “los valores y costumbres de unas personas de acuerdo a su formación familiar y en su respectiva región” (2023) la cual lo mencionan como un complemento en la educación intercultural como lo plantea D17 donde afirma “que la identidad permite la interacción del individuo en los procesos interculturales” (2023); dichas apreciaciones tienen relación a una segunda categoría emergente que nace desde

el análisis de lo realizado sobre interculturalidad como lo es la diversidad la cual nos encontramos con la postura de D1 donde plantea la importancia de reconocerla “como un derecho y una parte fundamental de cualquier sociedad que permita tener entornos de disertación, comunicación y aceptación en aras de una convivencia más sana” (2023).

Una vez terminado de revisar minuciosamente los diferentes relatos aportados por los distintos maestros partícipes de esta investigación acerca de lo propuesto de la categoría de interculturalidad, es posible afirmar que dicho concepto se aproxima a lo propuesto por Delbury quien manifiesta “la interculturalidad como el proceso de interacción y dialogo entre diferentes culturas, con el objetivo de promover la igualdad, el respeto mutuo y la valoración de la diversidad” (2020), además se le da gran importancia a la aplicación de este concepto en el contexto del ámbito educativo debido que en el quehacer docente se hace necesario identificar la diversidad cultural que se hace presente en cada una de las aulas como lo plantea Giménez la interculturalidad implica un enfoque pedagógico que busca valorar y respetar las diferentes culturas promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (2017).

Analizando la Práctica Pedagógica

En su conjunto los participantes de este estudio entienden esta categoría como el entramado de acciones y estrategias que los maestros utilizan para enseñar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Esto incluye la planificación de lecciones, la selección de materiales educativos, la implementación de métodos de enseñanza efectivos y la evaluación del progreso de los estudiantes. De lo anterior se desprende que la práctica pedagógica se centra en cómo los maestros aplican sus conocimientos y habilidades para promover un ambiente de aprendizaje enriquecedor y efectivo.

Esto se puede corroborar a partir de lo expuesto por participantes como D13 quien propone: “*En las clases que yo imparto promuevo los puntos extras por tutorías, entonces algunos niños les explican a otros aquellos puntos que no pudieron entender y así todos estamos en sintonía. A veces también en la coevaluación los estudiantes opinan sobre las diferentes actividades que se realizaron y argumentan por qué debería o no debería seguir implementándose*” (2023) o el aporte que hace el participante D5 quien afirma “*Teniendo en cuenta las diferentes formas de aprendizaje y las inteligencias múltiples se dan alternativas de actividades que le permitan a la persona evidenciar su proceso de apropiación de competencias y desarrollo de habilidades*” (2023).

De igual modo D2 señala “*La maestra propone actividades que se circunscribe al diseño universal de aprendizaje (DUA), por tanto, se puede apreciar el desarrollo de acciones que incluyen material concreto y acciones de abstracción donde se explica en el tablero, además, del desarrollo de preguntas tipo saber*” (2023). Por su parte D1 amplía esta definición al proponer “*Los estudiantes se sienten más cómodos realizando la actividad ya que se rompen el paradigma de realizar la clase en filas y pueden utilizar los celulares como complemento para terminar su trabajo, no todos cuentan con datos en sus dispositivos y entre el mismo grupo se comparten datos. Los estudiantes sordos cuentan con su intérprete debido a que el docente no maneja lengua de señas y el trabajo es totalmente aislado con sus demás compañeros oyentes debido a las brechas de comunicación entre ellos*”. (2023).

Otros relatos como el señalado por D3 fortalece la definición propuesta al señalar que el docente en sus prácticas de aula “*Habla del tema con los niños. Fomentar la interacción entre los alumnos. Cuida tu lenguaje. Metodologías dinámicas. Deja que los niños tomen la batuta sobre las actividades realizar. Proponemos juegos educativos. Tutoriales grupales*”. (2023). En esta misma línea argumenta que “*Con estrategias de aprendizaje. Materiales didácticos. Organización del espacio para interacción. Buscar un espacio de motivación para el aprendizaje*”. (2023).

En torno a los ambientes de aprendizaje enriquecedores y efectivos D43 señala que “*Son acciones que logren eliminar barreras al aprendizaje, promover la participación de todos, desarrollar capacidades específicas de los estudiantes, trabajar en equipo*” (2023) y D44 agrega que “*Siempre desde la parte conceptual y reflexiva con base en los contenidos que esté desarrollando, incluyendo la necesaria perspectiva crítica. De acuerdo con las fortalezas de*

los estudiantes procuro hacer actividades o potenciar dichas competencias (dibujo, análisis audiovisual, etc.) con relación a mis contenidos”. (2023).

Ahora bien, analizando a profundidad las concepciones de práctica pedagógica que subyacen en el relato de los maestros se obtienen algunas subcategorías que emergen del proceso de análisis; entre ellas tenemos la capacidad de aprender, que D43 lo resume como “*pueden ser las flexibilizaciones que como docente puedo dar al plan curricular al desarrollarlo en el ambiente educativo*” (2023), en el mismo sentido este docente postula que el maestro asume el rol de facilitador, porque es quien enseña el respeto hacia otros, a su vez los dota de identidad, sentido e individualidad (D43:2023)

Otra subcategoría que resulta del proceso de análisis es la diversidad cultural inmersa en el desarrollo de las prácticas pedagógicas como parte del proceso educativo y el contexto social que permean las clases por ejemplo, D11 indica que las prácticas pedagógicas son parte de “los procesos pedagógicos para una comunidad educativa que está compuesta de individuos de diferentes culturas” (2023) y que según D33 “este tipo de educación permite un acercamiento a diferentes comunidades, las cuales pueden constituir y distinguir el centro educativo” (2023), por lo tanto, se entiende que las practicas pedagógicas se ven impregnadas por el contexto donde se den desde la diversidad de culturas, costumbres y tradiciones que tiene la comunidad educativa.

Por lo tanto, dentro de esta subcategoría se identifica que los docentes proponen incluir en el desarrollo de las practicas pedagógicas elementos como la diversidad, el respeto por el otro, el valor histórico de las culturas, el patrimonio, la historia, específicamente D3 refiere que “el trabajar con un tema como el patrimonio se presta para ejemplificar las diferentes etnias, culturas, tradiciones que existen en nuestro país. Se usan libros, videos accesibles a todos los estudiantes, propone subtemas que, según su aporte, deben aplicarse desde las prácticas pedagógicas como el Patrimonio Cultural, la Identidad Cultural, la Historia, la Cultura, la Diversidad Cultural, la Legislación y la Política donde los estudiantes puedan reconocer el valor del otro desde las prácticas pedagógicas independientemente de la asignatura (D3:2023).

Según D3 “Esto promueve la tolerancia y el respeto intercultural. Aporta a la preservación para las Generaciones Futuras: La preservación del patrimonio cultural no es solo para el presente, sino también para las generaciones futuras” (2023). Por ende, su planteamiento lleva a repensar el desarrollo de las practicas pedagógicas no solo desde un currículo, un lineamiento, un derecho básico de aprendizaje, unas orientaciones pedagógicas sino también desde el valor de educar el ser, la esencia de ser humano desde los valores y reconocimiento del otro. Ligado a lo anterior, surge otra subcategoría en las prácticas pedagógicas que es la planeación y todo el valor que esta tiene en el contexto educativo, ya que debe surgir de las necesidades de los estudiantes, pero debe abordar los desafíos de la institución educativa, dicha planeación debe elaborarse de forma cuidadosa y estratégica, los docentes deben plantear experiencias de aprendizaje inclusivas, centradas en el estudiante, que promuevan el crecimiento y el desarrollo de los estudiantes como seres humanos y que se centren en un aprendizaje específico.

Dando continuidad a la subcategoría de planeación se destaca la importancia de tener en cuenta los diversos estilos de enseñanza aprendizaje que hacen parte de la construcción de una planeación, D2 resalta diversos elementos que influyen en la elaboración y ejecución de una planeación como lo es el papel del docente, la infraestructura del colegio, la capacitación a la comunidad educativa, exactamente refiere que “Cuando los docentes realizan adecuaciones curriculares y la flexibilización del mismo para que el conocimiento sea adquirido por aquellos estudiantes que tienen algún tipo de NEE. Además, la infraestructura del colegio permite el acceso para todas las personas. También, las maestras de apoyo como soporte en los procesos. El diseño universal del aprendizaje y el apoyo de algunos profesionales por medio de las autoridades estatales.” (2023)

Por consiguiente, otro elemento que toma valor dentro de la planeación y ejecución de la misma desde la practica pedagógica es el uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de las clases donde se pueden incluir gran variedad de herramientas y recursos tecnológicos que sean atractivos para los estudiantes y apoyen los procesos de aprendizaje que incluso se convierten en un recurso de apoyo para el docente y que pueden definirse según

las necesidades y niveles de habilidad de los estudiantes en diversas asignaturas un ejemplo puede ser el que plantea D1 desde la observación de clase donde refiere que “En el curso se encuentran 4 estudiantes sordos el docente se apoya con diapositivas proyectadas en el televisor que contengan demasiadas imágenes que ayuden a dar una mejor comprensión del tema para todos los estudiantes, ya que los oyentes le manifiestan al profesor que la clase es más clara y mucho más dinámica con este tipo de ayudas audiovisuales” (2023), por ende, se puede definir que las TICS son una herramienta que puede vincularse a la planeación para hacer de la práctica pedagógica un espacio que promueva la igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

Una de las subcategorías más fuertes en el análisis de la categoría de prácticas pedagógicas es la relacionada con los ritmos de aprendizaje y formas de evaluación, así que varios maestros acuden a esta subcategoría, así que D13 sostiene que en sus prácticas promueve puntos extras asignados a estudiantes que explican a otros lo que no entendieron (2023). Igualmente, el momento de la coevaluación permite reconocer el conjunto de prácticas adecuadas por los estudiantes y quienes desde su perspectiva no deberían volverse a realizar (D13:2023). Posteriormente este mismo docente continúa reconociendo la importancia de esta subcategoría en sus prácticas pedagógicas al proponer que *“Aterrizando los conocimientos al entendimiento básico del entorno de los estudiantes, es decir, que desde su propio entorno puede entender el de los demás”* (D13:2023).

El docente identificado como D16 dice que los estilos de aprendizaje se desprenden de las habilidades y/o trastornos presentes en todas las personas (2023). Por su parte D4 propone que esta subcategoría se desarrolla *“Conociendo a mis estudiantes, identificando sus fortalezas, aspectos por mejorar, estilos y ritmos de aprendizaje. Generando actividades lúdicas y llamativas que permitan la participación de varios estudiantes”*. (2023), dando continuidad a su argumento el docente postula que, aunque hoy los estudiantes presentan trastornos, estilos y ritmos de aprendizaje, se sigue evaluando de manera tradicional, aplicando al conjunto de estudiantes el mismo instrumento. (D4:2023)

Después de revisar la concepción de práctica pedagógica que se desprende los diferentes relatos de maestros que hicieron parte de este estudio podemos concluir que se aproximan al concepto de práctica pedagógica propuesta por Andy Hargreaves (2003) quien entiende estas prácticas como *“el conjunto de estrategias y enfoques utilizados por los docentes para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en un contexto caracterizado por el avance del conocimiento y los cambios sociales*. Este autor propone que *“las prácticas pedagógicas efectivas deben ser flexibles, adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes, y promover el pensamiento crítico, la colaboración y la aplicación del conocimiento en situaciones reales* (p.24).

De igual manera encontramos que los relatos desarrollados por los maestros sobre la categoría práctica pedagógica se aproximan en gran medida al trabajo del maestro Quiñones Idárraga (2021), quien propone que, las prácticas pedagógicas se materializan en el currículo y generan desajustes y adaptaciones constantes. La gestión curricular debe ser flexible y dinámica, permitiendo la actualización y mejora de las prácticas pedagógicas en función de las necesidades y contextos cambiantes. Quiñones también destaca la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes. La construcción colectiva del conocimiento pedagógico fortalece las prácticas y promueve la innovación educativa. Además, resalta que la formación docente debe incluir espacios de reflexión y análisis de las prácticas, donde los profesores puedan compartir experiencias, aprender unos de otros y generar conocimientos colectivos. (Quiñones, 2021)

Eso que llamamos Igualdad

El grupo de educadores y profesionales encuestados entienden por igualdad como un derecho donde todos los individuos tengan las mismas condiciones de vida sin importar su condición de pensamiento, creencia u orientación sexual, generando acciones de inclusión y respeto entre las comunidades. Desde la educación es un derecho a educarse partiendo de los objetivos sociales en los procesos de gobernanza y en la escuela bajo la mirada de la Ley 115 de 1994, donde las personas tienen derecho a la educación permitiendo acceder a programas culturales, educativos y otros para ser parte activa de la sociedad.

Bajo esta mirada, el termino de igualdad se estudia a fondo, generando una serie de subcategorías como: Igualdad como valor donde el participante D28 refiere: *“se educa en valores para comprender y aceptar diferentes patrones sociales”* (2023) complementado por D3: *“En clase se fomenta el dialogo y la discusión, creando un ambiente donde se provoca la discusión abierta y respetuosa sobre el patrimonio cultural. Incentivando a los estudiantes a compartir sus propias experiencias y perspectivas. La idea es que todos los estudiantes se sientan valorados y puedan participar plenamente, respetando y celebrando la diversidad”*. Ahora bien, se encontró mucha similitud entre igualdad he inclusión donde D5 propone: *“La equidad mas no la igualdad debe ser inclusiva, es decir, no restringir el acceso a algún servicio por raza, género, religión, condición socioeconómica o discapacidad.”*

La igualdad como derecho, donde D31, refiere: *“La igualdad, tomado como un derecho, les permite a las personas que tienen alguna dificultad o limitación física o mental de tener acceso a programas sociales, culturales, educativos y otros, para ser parte activa de la sociedad”*. Por lo tanto, la igualdad está enmarcada como un derecho, así lo expresa D19 donde: *“Es el derecho a la igualdad que tiene cada persona ante la sociedad sin importar su identidad, ni condición”*. Complementado por D12 se basa en: *“la ley general de educación, la ley 115, donde todas las personas con discapacidad o sin discapacidad tienen derecho a la educación en temas y contenidos a desarrollar, brindando todas las adaptaciones necesarias para ejercer su derecho en la educación”*.

Aunado a lo anterior, podemos afirmar que la igualdad en la educación, basado en el trabajo en aula y el proceso efectivo de la teoría la práctica y la inclusión. De esta forma D3 plantea: *“La evaluación de los aprendizajes en ocasiones se logra y en otras no. Debería planificarse teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes ya que es esencial para promover la equidad, la inclusión y el aprendizaje significativo en el aula. Esto asegura que todos los estudiantes tengan la oportunidad de tener éxito y desarrollar todo su potencial”*. A la vez D47 combina la escuela con objetivos sociales *“En términos de educación la igualdad es que todos tengamos acceso a la educación con el objetivo de tener sociedades que sean partícipes en los procesos de gobernanza”*. En términos generales D29 concluye *“Que la igualdad da la posibilidad de tener inclusión”* (2023).

La igualdad como oportunidad, indica que toda los individuos, grupos sociales o comunidades, tengan las mismas posibilidades de crecimiento y desarrollo. Así como D3 manifiesta: *“igualdad se refiere a los de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres, personas trans, personas intersexuales, niños. La inclusión implica la igualdad de derechos de todas las personas”*. De este modo D10 opina que la igualdad: *“Es dar la oportunidad a todas las personas de poder realizar o desarrollar una actividad específica bajo las mismas condiciones, sin tener preferencias de ninguna índole”* (2023). D17 concluye que *“Los términos de igualdad e inclusión tienen relación con el trato y la oportunidad que se dé para los individuos o colectivos”* (2023). Acompañado del juicio que muestra D13 *“Igualdad e inclusión, ambos procuran que todos podamos tener las mismas oportunidades, del sano crecimiento personal sin transgredir a otro”* (2023).

De acuerdo con lo anterior, cabe resaltar la definición de igualdad que plantean M. Alegre, Et al., 2015 donde indican que *“La igualdad es el estandarte de un sinnúmero de luchas, como las que se llevan a cabo contra la discriminación racial y de género, o contra la brecha entre los ingresos de ricos y pobres, o contra las desventajas que padecen los inmigrantes o las personas con capacidades especiales, etcétera”*, lo que permite concluir que la igualdad es uno de los elementos que aportan a los procesos escolares sobre inclusión e interculturalidad.

La mirada de un enfoque diferencial

Teniendo en cuenta los instrumentos de recolección de información que se aplicaron en la investigación se logra identificar algunas concepciones y para ello se tiene en cuenta diferentes subcategorías tales como las de enfoque diferencial de acuerdo a los participantes así mismo se tiene en cuenta como las que afirma D10 *“es hacer partícipe a todas las personas, sin importar su, sexo, raza, condición física o psicosocial en las actividades*

que se realicen” (2023); Así mismo se puede observar que el enfoque diferencial es algo que es propio marcado por la familia, religión, cultura, personalidad, entre otros. (D4:2023).

Partiendo de lo anterior el enfoque diferencial parte de la igualdad y participación de las personas en determinados procesos sociales y estar incluidos dentro de la comunidad aportando a la construcción social como lo afirma D17 “Atención a niños con situaciones de discapacidad, atención a estudiantes víctimas de conflictos sociales, atención a niños de diferentes contextos culturales, atención a niños con problemas en hogares disfuncionales.” (2023). Desde la institución brindamos un proceso de formación en el apuntamos a brindar bienestar a nuestros estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades (D18, 2023). Siguiendo las subcategorías nos encontramos afirmaciones como las de D19 el enfoque diferencial son las adaptaciones y estrategias que se utilizan en el aula con los estudiantes que presentan una necesidad (2023). Por lo tanto, son acciones adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en las necesidades específicas de cada estudiante. (D48, 2023).

El enfoque diferencial es la manera en que las personas se sienten identificadas con los roles sociales y culturales. En términos de género la identidad es la manera en que se sienten las personas. (D33, 2023). Otras afirmaciones como las de D32 afirman que el enfoque diferencia es uno de los aspectos más relevantes para entender y transformar un mundo globalizado que aún admite la discriminación a razón del origen, el sexo o la religión (2023). Haciendo énfasis en las diversas organizaciones dentro del territorio colombiano y dando razón de la importancia de cada raza y etnia. (D33,2023), así mismo es aceptar al otro y tolerarlo según su raza, condición, estrato, inclinación ideológica y sexual. (D34,2023).

Ese espacio que habitamos y denominamos escuela

La información que aportó la aplicación de los instrumentos de investigación posibilitó la conceptualización de Escuela como categoría de análisis, a partir de las nociones y vivencias de cada uno de los docentes participantes, donde consideran la escuela como: “[...] *entornos con el propósito de favorecer el aprendizaje significativo. Permite recuperar experiencias de otros contextos que favorecen la pedagogía y la generación de estrategias culturales más adecuadas en las diferentes culturas [...]*” (D19, 2023). Por otra parte, D23 menciona que “[Son] *espacios diseñados para que se puedan llevar acciones propias que integren a todos los miembros de un mismo conglomerado y lograr los objetivos planeados*” (2023). Siguiendo por esta línea, D31 complementa que Escuela es “*aquella que propicia espacios integrales, formativos, culturales y recreativos o los individuos que la integran, realizando prácticas de cooperación, colaboración y solidaridad*” (2023).

En otro sentido, saliéndonos de las configuraciones tradicionales de escuela como un espacio estructural, D40 menciona que una de las estrategias para lograr transformaciones se da: Al capacitar a los docentes, directivos, personal administrativo y estudiantes en temas de inclusión, se fomenta la sensibilización, el entendimiento y la adopción de prácticas inclusivas en el entorno educativo. Esto permite crear ambientes de aprendizaje que sean accesibles, respetuosos y que atiendan las necesidades individuales de todos los estudiantes, sin importar sus características o habilidades. La capacitación en inclusión contribuye a construir una sociedad más justa y equitativa, donde todos puedan participar plenamente en la educación y alcanzar su máximo potencial (2023).

Lo mencionado anteriormente, da cuenta que la capacitación constante al interior de la escuela posibilita prácticas inclusivas para el agenciamiento de capacidades y habilidades, aquí Chacón Díaz, L. F. (2019), reafirma esta postura, cuando manifiesta que:

Es por tal motivo que es posible pensar en la escuela como un agente que, además de tener un carácter pedagógico, también debe contar con un carácter político que le permita hacer apuestas y tomar decisiones sobre la formación de los sujetos, en una educación que les guíe en la transformación de sí mismos y del mundo (p. 44).

Por último, una definición que aproxima el concepto de Escuela propuesto por los docentes participantes con los aportes de los referentes teóricos es la realizada por Velasco Ortiz, Laura, & Rentería, Daniela. (2019), donde mencionan que la Escuela: *“es un espacio de convivencia y conflicto cultural, donde el personal docente y alumnos generan día a día estrategias que no necesariamente responden a una planeación institucional sino a una creatividad articulada en prácticas cotidianas que pueden reproducir la desigualdad o bien salvarla”* (p. 6).

Conclusiones

- El estudio revela una dicotomía entre la práctica pedagógica y las concepciones de los maestros sobre inclusión e interculturalidad. Las prácticas pedagógicas son fundamentales para la inclusión e interculturalidad en la escuela, impactando significativamente la educación estudiantil. Para interpretar nuestra pregunta de investigación, contrastaremos las prácticas pedagógicas ideales en un aula inclusiva e intercultural con los hallazgos de la investigación, identificando puntos de encuentro y divergencias en el quehacer del maestro. Idealmente, las prácticas pedagógicas inclusivas e interculturales deberían incluir:
- Adaptación del currículo y metodologías: Ajustar los procesos de aprendizaje para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, reconociendo su diversidad cultural y capacidades.
- Fomento del diálogo intercultural: Promover la comunicación y el intercambio de ideas entre estudiantes de diferentes culturas para construir un entorno inclusivo basado en la tolerancia y el respeto mutuo.
- Sensibilización cultural y valoración de la diversidad: Aumentar la conciencia cultural entre los estudiantes, reduciendo estereotipos y prejuicios.
- Resolución de conflictos interculturales: Enseñar habilidades de resolución de conflictos y promover la empatía en situaciones de tensión intercultural.
- Colaboración con la comunidad: Trabajar estrechamente con las familias y la comunidad para diseñar un currículo relevante que conecte a los estudiantes con su entorno y raíces culturales. Sin embargo, la investigación muestra que las prácticas pedagógicas actuales en las instituciones educativas participantes presentan las siguientes deficiencias:
- Adaptación del currículo y metodologías: Currículos planos y metodologías sin adaptación a las particularidades de los estudiantes, desconectándolos de la propuesta curricular.
- Fomento del diálogo intercultural: Promoción de la cultura dominante e invisibilización de otras manifestaciones culturales, negando la diversidad de capacidades y ritmos de aprendizaje.
- Sensibilización cultural y valoración de la diversidad: Ausencia de sensibilización cultural, perpetuando estereotipos y prejuicios.
- Resolución de conflictos interculturales: Falta de compromiso con la inclusión e interculturalidad, promoviendo un ambiente escolar tenso y una resolución de conflictos inadecuada.
- Colaboración con la comunidad: Enfoque en la enseñanza, con una interacción ocasional con padres y comunidad, debilitando la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

En resumen, las prácticas pedagógicas en las escuelas analizadas están sesgadas por la suposición de equidad, pero evidencian falta de conocimiento sobre políticas públicas de inclusión e interculturalidad, incumpliendo aspectos legales y constitucionales. Además, la falta de conocimiento sobre el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) genera proyectos curriculares descontextualizados que requieren ajustes constantes.

Para abordar estas deficiencias, se recomienda:

- Incluir en los programas de formación docente contenidos sobre inclusión, prácticas pedagógicas y estrategias metodológicas inclusivas e interculturales.
- Emitir orientaciones técnicas desde el Ministerio de Educación Nacional para la implementación del DUA en los estándares curriculares.
- Destinar recursos para la formación y cualificación de docentes y directivos en ambientes pedagógicos inclusivos e interculturales.

Referencias

- Alegre, M. (2010). Igualdad. En D. Vázquez (Coord.), *Diccionario de Derechos Humanos* (pp. 1-10). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3796/25.pdf>
- Alpizar Pereira, L. (2021). La gestión del Programa de Residencias Estudiantiles (PRE) de la Sede del Caribe de la UCR en el periodo 2018-2019 y su vinculación con la permanencia y graduación de la población indígena incorporada en el sistema educativo. Universidad de Costa Rica, Sistema de estudio de posgrado. Recuperado de <https://kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/87103/TFIA%20Leyla.pdf?Sequence=1&isallowed=y>
- Briones, G. (2002) Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Obtenido de https://www.revistasden.org/boletin/files/7454_metodologia-de-la-investigacion-cuantitativa-en-las-ciencias-sociales.pdf
- Chacón Díaz, L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, 1(36), 35–49
- Congreso de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Artículo 13. Disponible en: www.secretariassenado.gov.co
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 425-439.
- De Tezanos, A. (2010). Oficio de enseñar - Saber pedagógico: La relación fundante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 21-36.
- Domingos Divovo, M. (2020). Interculturalidad e inclusión de estudiantes extranjeros en los programas académico de la facultad de ciencias sociales de la universidad de Chile. Representaciones, significados y tensiones. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de posgrado.
- García Canclini, N. (2018). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo
- Giménez Romero, C. (2017). *Educación intercultural y currículum*. Ediciones Morata
- Hargreaves, a. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (la educación en la era de la inventiva)*. Barcelona. Octaedro, pp.244.
- Hernández Martínez, E. (2018). Prácticas inclusivas en el aula desde la percepción de los estudiantes de psicología general de la facultad de educación, ciencia y tecnología “FECYT” en la universidad técnica del norte. Universidad técnica del norte. Instituto de posgrado. Recuperado de <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/8297/1/PG%20669%20TESIS.pdf>
- Klaus, A. (2015). La práctica pedagógica: entre el saber hacer y el saber ser. *Revista de Educación*, 367, 123-136.
- Ministerio de Educación. (2005). Lineamientos de Política para la Atención Educativa a poblaciones vulnerables. Documento No.2. Portal Ministerio de Educación Nacional. [Https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación. (2005). Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a los estudiantes con NEE. Guía No.12. Portal Ministerio de Educación Nacional. [Https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)
- M, M. V. (2019). Olga Lucía Zuluaga Garcés: 40 años de historiar y conceptualizar la Pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes* No. 51, 145-155.

- Perilla, J. (2018) La educación inclusiva una estrategia de transformación. Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de [https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1201/Educaci%
f3n%20inclusiva.pdf?Sequence=5&page=142](https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1201/Educaci%f3n%20inclusiva.pdf?Sequence=5&page=142).
- Quintana, L; Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/>
- Quiñones, J. E. (2021). Prácticas discursivas del saber pedagógico y la gestión curricular. Revista boletín redipe, 30 - 41.
- Salgado Contreras, D. J. (2021). Practica pedagógica: una propuesta de inclusión y de interculturalidad. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/29649>
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (2007). «La investigación cualitativa». En: Vasilachis, I. (coord.). Estrategias de investigación cualitativa. 23-64. Buenos Aires: Gedisa.
- Velasco Ortiz, Laura, & Rentería, Daniela. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. Estudios fronterizos, 20, e022. Epub 11 de diciembre de 2019. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>.
- Walsh C. (2005). La interculturalidad en la Educación. Biblioteca Nacional del Perú https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660005>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Juan Esteban Quiñones Idárraga, Leidy Paola Sánchez,
Beatriz Caicedo Guevara

**Inclusión e interculturalidad: análisis crítico de desigualdades
escolares y propuestas hacia una educación equitativa**

**Inclusion and interculturality: critical analysis of school
inequalities and proposals toward equitable education practices**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0417>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Cuidado de la vida y trabajo con el cuerpo en la epistemología y ética decoloniales

Care of life and work with the body in decolonial epistemology and ethics

Carlos Geovanni Varela Vega

Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México

 <https://ror.org/01tmp8f25>

carlosgeovannivarelavega@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-4291-6302>

Recepción: 25 Marzo 2025

Aprobación: 20 Abril 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

La ciencia positivista dejó de considerarse como vía única para alcanzar verdades únicas y universales, sus métodos se vinculan a intereses humanos y el conocimiento que se puede producir a partir de su vía es uno entre muchos posibles en la esfera de las capacidades de los individuos para aproximarse al estudio de todo aquello que es de interés para los seres humanos. Pero no ha sido sencillo generar otras lecturas al margen del colonialismo positivista en el estudio de la realidad, que es una creación de grupos. El objetivo del presente, es plantear una reflexión sobre estos aspectos involucrados en la generación del conocimiento, poniendo en la mesa de la discusión académica a la vida como principio ético del quehacer de los científicos y como categoría “viviente”; en segundo lugar, de acuerdo con el trabajo de López Ramos, al cuerpo humano como espacio habitado por la vida en interrelación con el espacio que se habita y lo corporal como un proceso de construcción; lo que plantea la necesidad de nuevos procesos formativos para los investigadores, e implica replantear la visión del ser humano, sus prácticas, concepciones y formas de vida.

Palabras clave: Epistemología, Ética, Cuidado de la Vida, Cuerpo, Proceso Corporal.

Abstract

Positivist science ceased to be considered as the only way to reach unique and universal truths, its methods are linked to human interests and the knowledge that can be produced from its way is one among many possible in the sphere of the capacities of individuals to approach the study of everything that is of interest to human beings. But it has not been easy to generate other readings outside positivist colonialism in the study of reality, which is a creation of groups. The objective of this paper is to propose a reflection on these aspects involved in the generation of knowledge, putting on the table of academic discussion life as an ethical principle of the work of scientists and as a “living” category; secondly, according to the work of López Ramos, the human body as a space inhabited by life in interrelation with the space that is inhabited and the body as a process of construction; which raises the need for new training processes for researchers, and implies rethinking the vision of human beings, their practices, conceptions and ways of life.

Keywords: Epistemology, Ethics, Life Care, Body, Body Process.

Introducción

En el siglo XIX Augusto Comte redujo el conocimiento al concepto de ciencia imperante en su tiempo, calificando a la teología y metafísica como expresiones de la infancia de la humanidad; el surgimiento posterior del neopositivismo sostendría que solo a través del método científico era posible llegar a conocer “la verdad” (Guamán, et al., 2020). Este paradigma fue influenciado por tres pilares: el empirismo de Francis Bacon; el racionalismo de René Descartes, en tanto este “fue fundamental en la formalización de un método científico basado en la deducción y el análisis matemático” (Andrade, 2024, p. 95) y el método experimental que los incorporó en un mismo esquema derivado de los trabajos de Isaac Newton, que sentó las bases de la física clásica y el método científico que parte de la experimentación que se comprueba matemáticamente, con ello sentó las bases que abrieron las puertas a la idea de universalidad en el campo del conocimiento; bajo su amparo, “Compte (1975), sostenía que, todas las disciplinas, desde las ciencias naturales, hasta las ciencias sociales, debían basarse en un método científico común, fundamentado en la observación empírica y el uso de leyes generales” (Andrade, 2024, p. 98).

El método científico se institucionalizó en México, con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y el establecimiento de sus planes de estudio basados en el positivismo por iniciativa de Gabino Barrera (Cruz y González, 2018). La adopción de parte de los estados nación en el siglo XIX se dio porque el paradigma permitió la replicación de sus resultados a través de estudios controlados; por sus aplicaciones tecnológicas que impulsaron los medios de transporte y producción, lo que hizo posible la creación de mercados de materia prima necesaria para los procesos industriales; porque el conocimiento científico se articuló con un sistema económico político que requería explicaciones que justificaran las acciones en relación a la organización social ante el crecimiento de las ciudades y a los usos de la naturaleza.

Entre los principios del positivismo estaban el de objetividad y fragmentación, que en el caso de los seres humanos establece la separación entre el cuerpo y la mente y la separación del hombre con la naturaleza; la defensa de la idea sobre la existencia absoluta del tiempo y el espacio en un mundo material en el que el flujo del tiempo se da del pasado al futuro, en el que se inserta el desarrollo de los seres vivos que evolucionan a lo largo de esta línea temporal. Estos elementos, epistemológicamente, configuran una forma de proceder que separa al sujeto cognoscente del objeto conocido, partiendo de la lógica de que la realidad que está compuesta por materia y que funciona como las piezas separadas de un gran mecanismo; lo que planteó que el sujeto a partir de los sentidos es un receptor de la realidad observable y verificable a través de procedimientos experimentales controlados, traducidos al lenguaje de las matemáticas para su comprobación. El investigador genera situaciones en las que controla las variables a investigar con la finalidad de establecer las relaciones causales entre ellas, produciendo conocimiento especializado, verificable y replicable, es decir, “verdadero”, con la finalidad de descubrir las leyes que rigen a la naturaleza, para predecir y controlar.

La afirmación de Comte sobre el valor del conocimiento obtenido a través de la ciencia fue aceptada, primero porque el estudio de las propiedades de materiales y sustancias resultó muy eficiente para el progreso tecnológico, en particular, para el desarrollo de la maquinaria destinada a los medios de producción, construcción, transporte y armamentista, fundamentales en una sociedad europea en plena competencia por la expansión colonialista, el control de territorios, la búsqueda de rutas comerciales y la apertura de nuevos mercados. En segundo lugar, porque hizo posible el conocimiento especializado, a partir de la comprensión de objetos de estudio cada vez más específicos, como las moléculas, los microorganismos o las células; cada parte de la naturaleza fue estudiada a detalle y se incrementó significativamente el conocimiento estructural y funcional de los seres vivos o los elementos de la Tierra o el espacio. Según Montbrun (2019), entre las características del positivismo científico se encuentran: el reduccionismo, la objetividad, racionalidad, experimentación, verdad científica, predictibilidad, creacionismo, visión mecanicista, en una realidad sujeta a leyes naturales.

El ser poseedores de la verdad que solo podría ser cuestionada o refutada por el mismo método que aprendieron a dominar, dio a los científicos autoridad a nivel mundial, un estatus con implicaciones en su posición social y poder adquisitivo en los países con mayor desarrollo económico y tecnológico, que vieron en los avances científicos una posibilidad por mantener su hegemonía a nivel global, a partir de la creación de redes de conocimiento de acceso regulado y la generación de alianzas con gobiernos e iniciativas privadas. Sobre todo, para aquellos cuyos trabajos tuvieron implicaciones directas en el desarrollo tecnológico y aquellos abocados a las ciencias duras o naturales. Las ciencias sociales, por sus métodos inexactos y la falta de claridad en sus objetos de estudio fueron relegadas a protociencias o disciplinas; lo que las llevó a buscar desesperadamente alejarse de toda terminología metafísica que pudiera encontrarse en sus orígenes para buscar abrazar algún *objeto* de estudio tangible. La psicología es un ejemplo de ello, pues renunció a expresarse en términos del estudio del alma y fue adentrándose al sistema nervioso, el cerebro o la conducta manifiesta como objetos de estudio verificables, con la intención de pertenecer al selecto club de las ciencias positivas y buscando realizar aportaciones para el estilo de vida que estos conocimientos crearon (Antolínez, 2020).

Esta epistemología y sus avances científico-tecnológicos influyeron en el desarrollo de problemáticas que emergieron en el siglo XX y se han agudizado para el XXI, y que se expresan en términos de decadencia y desigualdad social que, entre otras cosas, se relaciona con el acceso desigual al conocimiento, a los medios para su producción y al desarrollo tecnológico; a las consecuencias de la objetivación de la vida, que fue considerada en función de sus “recursos”, sin consideración del vínculo sociedad - naturaleza que ha derivado en la pérdida acelerada de ecosistemas, especies, incremento de la contaminación o impacto de la huella ecológica del ser humano en el planeta, la cual está ligada a la fuerte demanda energética y de recursos de la tierra para el desarrollo, producción y uso de la tecnología; alza en los niveles de violencia global y una acelerada producción y distribución de armamento muy diverso, desde el que está destinado para el ciudadano común, el de alto poder que emplean las fuerzas armadas y el crimen organizado, hasta el de destrucción masiva empleado por los estados hegemónicos del planeta; así como un aumento en la epidemiología debida a enfermedades crónicas, degenerativas, autoinmunes, diferentes tipos de cáncer, epidemias derivadas de la pérdida de las barreras zoonóticas, demencias y trastornos mentales que degradan la calidad de vida de los ciudadanos, llevan a muertes prematuras, largos años de sufrimiento, degeneración de las relaciones humanas y altos costos para los gobiernos y las familias, todo relacionado a las formas de vida que se han desvinculado de la naturaleza. Estas crisis, según afirmó Capra (1992) hace varias décadas, son en realidad la crisis de una sola, de carácter epistémico, es decir derivada de la forma en la que los seres humanos comprenden la vida y el conocimiento para vivirla, la cual, resulta ser incompleta y desequilibrada.

Lo que se relaciona en primer término con el hecho de que todo conocimiento es humano y parte de intereses o deseos, en ese sentido, el conocimiento que surge de una actitud de dominio y hegemonía se relaciona con una mirada ética utilitaria; en segundo lugar porque la ciencia está en proceso de transformación y los principios que fueron dominantes en un tiempo, dejaron de serlo, dando pauta a trascender el paradigma del positivismo, abriendo la posibilidad de construir una forma de hacer ciencia más incluyente, diversa y posibilitadora; en tercer lugar, porque la categoría de realidad se ha confundido con la de vida y en cuarto porque una epistemología incluye una ontología del individuo que resulta incompleta; en ese sentido, la búsqueda por la construcción de una ciencia epistémica no sólo debería pasar por el cambio conceptual, sino por la misma forma en que los individuos se consideran y asumen a sí mismos y por cómo se forman. El objetivo del presente es plantear una reflexión sobre estos aspectos involucrados en la generación del conocimiento, poniendo en la mesa de la discusión académica dos categorías fundamentales para poder hablar de una ciencia que trascienda el colonialismo positivista: en primer lugar la vida como principio ético del quehacer de los científicos y como categoría “viviente”; en segundo lugar, de acuerdo con el trabajo de Sergio López Ramos, el cuerpo humano como espacio habitado por la vida en interrelación con el espacio que se habita y lo corporal como un proceso de construcción. Estas plantean la necesidad de nuevos procesos formativos para los investigadores, lo que implica replantear la visión del ser humano, sus prácticas, formas de

vida y comprender cómo es que estas, implican formas de concebir la vida y construir conocimiento en relación en y para ella.

Ciencia y cambio de paradigma

Con el estudio de la relatividad Einstein “Propone un nuevo modelo conceptual donde materia, energía, espacio y tiempo, dejan de entenderse como entes separados y se perciben como distintos componentes de un todo integrado” (Mainbrun, 2019, p.29); por su parte, Maxwell y Faraday “demuestran que los campos tienen su propia realidad y que pueden ser estudiados sin hacer referencia a los cuerpos materiales” (idem); mientras que el estudio de las partículas subatómicas, cuyos principales exponentes fueron Bohr y Heisemberg, demostró que:

“los átomos consistían en vastos espacios vacíos y un núcleo alrededor del cual se movían unas partículas extremadamente pequeñas llamadas electrones, protones y neutrones, sino que, además, estas partículas subatómicas no tenían ninguna semejanza con los objetos sólidos descritos en la física clásica. Estas unidades de materia subatómica son entidades muy abstractas; según como se les vea, unas veces parecen como partículas y otras como onda. Esta naturaleza dual también está presente en la luz que puede tomar forma de ondas electromagnéticas o de partículas” (Idem)

Estos se convirtieron en avances científicos revolucionarios complejos del siglo XX que, a casi un siglo de su surgimiento aún son de difícil comprensión e interpretación, incluso para los mismos físicos. Lo que es un hecho es que han tenido una implicación profunda y directa en la forma en que se entiende la realidad y su conocimiento de parte de los seres humanos, sobre todo porque surgen en la misma cuna del método científico y que fue el modelo a seguir durante décadas para el resto de las ciencias y disciplinas, la física.

La primera cuestión de interés tiene que ver con los modelos que establecen una relación epistémica en la que existe un sujeto que conoce a un objeto de conocimiento. En el planteamiento positivista el sujeto que estudia al objeto es un receptor sensorial de la realidad material que está “allá afuera”, realiza pruebas experimentales detalladas que sean posibles de replicar; prueba matemáticamente sus resultados para darles precisión, hasta acercarse al descubrimiento de leyes que rigen a la naturaleza. Pero los estudios de la física del siglo XX dejaron claro que el sujeto es crucial en los resultados de la experimentación, pues estos están vinculados al tipo de experimento que se diseña, el cual parte de preguntas específicas, ya que los “modelos con que los científicos observan en la naturaleza están íntimamente vinculados a los procesos de sus mentes, a sus conceptos pensamientos y valores” (ibidem, p. 31). Es decir, las preguntas antes de iniciar un experimento marcan ya tendencias para el desarrollo de este, lo dirigen, lo que implica que el sujeto cognoscente está proyectando una idea previa construida en el marco de un discurso y un conocimiento social intersubjetivo en el planteamiento de su trabajo, en palabras de Arnau (2023):

“El *conocimiento* es una creación del pensamiento en su interacción con los hechos. Pero el científico no trata con hechos brutos, sino que la experiencia impone la elaboración del *hecho científico*. Y el hecho científico no es más que el hecho traducido a un lenguaje *cómodo*, manejable [...] La estructura del universo se convierte así en parte de la intención consciente de quien lo investiga.” (p.55).

Además, cuando el observador diseña un experimento, esté requiere la toma de mediciones de alguna variable, pero al centrarse en medir un aspecto del fenómeno estudiado descuida otros aspectos del mismo, a esto se le llamó principio de complementariedad e implicó que la especialización en el estudio del objeto no permite la comprensión de este en su complejidad ni en sus interacciones en la realidad (Arnau, 2023; Mainbrun, 2019). Esta última idea representa un elemento más que es crucial destacar, aunque el método de conocimiento divida la realidad y se centró en alguna característica concreta del “objeto” estudiado para poder medirla, a nivel subatómico, no existe la materia sólida y concreta sino las relaciones onda-partícula, tampoco la separación de objetos, pues incluso es posible que el movimiento de una partícula tenga efectos inmediatos en

otra situada en otro espacio, “[...] el universo no se puede separar: uno es uno y es muchos a la vez, lo que significa un conocimiento en su expresión de unidad que no existe manera de separarlo” (López, 2021, p.26).

El impacto de estos hallazgos puso de manifiesto que no existe una objetividad pura y es necesario que el observador sea consciente de sus compromisos y vínculos con el objeto estudiado; a decir de Montbrun (2019), un paradigma científico es “una constelación de conceptos, valores y técnicas compartidos por una comunidad científica y usados por ésta para definir problemas y soluciones legítimos” (p. 16), lo que introduce la noción de que el conocimiento es una creación de grupos, además:

“Para decirlo más sencillo, es una forma aceptada, compartida y generalizada de conocer y comprender el mundo y de validar dicho conocimiento. Una forma genéricamente aceptada de percibir, describir, explicar y operar la realidad. El paradigma es, por tanto, un instrumento analítico y heurístico para el análisis teórico, metodológico e histórico, y, por tanto, también de uso político. Y su contenido está determinado por el contexto de uso” (Montbrun, 2019, p. 17).

Las agendas políticas y económicas dirigen en gran medida las formas de hacer ciencia, queda claro el aspecto humano involucrado en el quehacer científico. Lo anterior implica que el estudio especializado o súper-especializado de cualquier fenómeno que enriquece el campo de conocimiento, se vuelve incompleto al dejar de lado los procesos de interacción que lo posibilitan y lo mantienen o transforman, lo que incluye al observador, que en este punto ya es participante de la realidad de aquello que estudia y transforma a partir de su quehacer. Es por ello que “El propio formalismo de la mecánica cuántica exige que se reconozcan estos dos niveles, que no se admita el prejuicio reduccionista (que deja fuera al sujeto corpóreo) imperante en la física clásica” (Arnau, 2023, p. 21) Eso lleva a la cuestión de la conciencia humana y su importancia en la construcción de la realidad, al respecto nos dice López Ramos (2021) apoyándose en la obra de Pang Ming:

“Esta concepción de que la conciencia contiene toda la información del universo puede parecernos exagerada – hasta ahora el conocimiento se ha utilizado para el control de la naturaleza externa, dejando de lado la conciencia interior –, sin embargo, nos da un nuevo principio epistemológico de la existencia. Es llegar a un punto donde se pueda reflexionar respecto a nuestros estilos de vida que están matando al planeta. Esta conciencia y conocimiento, en unidad con lo orgánico, nos permitirá abrir otras dimensiones de la vida social, familiar e individual [...] Vincularnos con el universo de una forma equivocada, es llevar al cuerpo a defenderse construyendo temores que acabarán con él” (p.25).

De esta afirmación es posible extraer dos rutas de viaje, ambas abren camino a la relevancia del individuo en la construcción del conocimiento, la primera de ellas tiene que ver con la cuestión del ethos, pues un científico puede ser fruto de su tiempo, de los valores imperantes de su sociedad, ideológicos, religiosos o económicos, lo que guiará su relación con la sociedad y la naturaleza. La segunda ruta, tiene que ver con el proceso de construcción del individuo, con la naturaleza interna, el conocimiento o la ignorancia sobre el propio universo que es el ser humano, con la vida inteligente que habita el cuerpo y los procesos que en él se dan. Pues, aunque se asume según lo revisado, que el sujeto no está separado de la realidad que estudia, parece seguir separado o desvinculado de la realidad de su propia vida.

Ética, ciencia y conocimiento

Lo dicho ha implicado aceptar el carácter humano de la ciencia, al saber que la cruzan intereses económicos, comerciales y políticos; hoy día, esto es evidente cuando uno visita los institutos de investigación y explora los trabajos que se desarrollan, así como los fines que persiguen, gran parte de ellos buscan un hallazgo tecnológico en cualquier campo, que se pueda patentar y represente un beneficio económico. Incluso, si el conocimiento que se persigue se encuentra al margen del deseo de desarrollo material, es impulsado por alguna motivación del orden de la preservación o explotación de la naturaleza, la contribución o el control social, el desarrollo humano, la salud o alguna otra necesidad que impulse al investigador en la búsqueda de conocimiento.

En cada época se institucionalizan formas de conocer que responden a las necesidades de un tiempo y una sociedad concreta, estos paradigmas surgen en una sociedad que le da un marco de referencia al investigador, el cual cuenta con las herramientas y categorías de su tiempo para intentar explicar aquello a lo que busca dar respuesta. Como menciona Arnau (2023, p.27), “La escala de observación crea el fenómeno. Y la escala de observación, como sabemos, es también cultural, histórica e idiosincrásica”. La moral, las formas de vida, los conflictos personales y los deseos impregnan su trabajo de investigación y la forma en que se interpretan sus resultados. Respecto a esto, uno de los grandes problemas de los científicos contemporáneos, es la tendencia a buscar “el hilo negro”, un hallazgo que se vuelva hegemónico en el campo de estudio y los catapulte a la fama y la fortuna. La innovación lejos de percibirse como el hallazgo de nuevas posibilidades para la vida humana o planetaria, en ocasiones reduce sus fines al lucro y el dominio científico - tecnológico, el pensamiento colonial, caracterizado por establecer “una relación asimétrica con otros tipos de saber, [porque] se autoasigna el monopolio del conocimiento verdadero y racional, mientras califica a otras formas de conocimiento como falsas e irracionales” (Betancourt y Cruz, 2020, p. 80), imprime su sello en esta lógica.

La mirada epistémica que separó al observador de lo observado dejó velados los intereses de la búsqueda de conocimiento, sus nexos cercanos con la política, los mercados, la milicia y sus compromisos ideológicos; de paso, justificó muchas acciones sobre el planeta, las naciones y los seres vivos en el nombre de la ciencia y la equipara al conocimiento verdadero al punto del dogmatismo, su amén es la frase, “está científicamente comprobado”. Hoy en día es vital saber de dónde vienen los científicos, qué estudian y cuál es su interés en hacerlo, quién financia sus trabajos, dónde publican sus resultados y a qué público van dirigidos; cuál ha sido el beneficio social de la ciencia, de qué modo han contribuido a la equidad, al desarrollo pleno de las cualidades humanas, a la disminución de la pobreza, el acceso a la cultura, pero sobre, todo, al cuidado de la vida humana y planetaria. Los resultados no parecen alentadores, el progreso de la ciencia no tiene los mismos beneficios en los diversos territorios planetarios, no se trata de una cuestión de equidad, sino de dominación, de cómo la explotación de los recursos naturales de las sociedades “emergentes” sostienen las formas de vida, el desarrollo económico y tecnológico de quienes plantearon la universalidad de sus formas de conocer y vivir. Hoy día es más clara la discusión entre las posturas epistémicas de los grupos dominantes, sostenidos en el pensamiento neo-positivista, biologicista, monoculturalista, universalista, tecnocrático y dogmático y aquellos que pugnan por un diálogo de saberes, por una ciencia pluricultural, con el derecho al desarrollo de epistemologías regionales (Betancourt y Posada, 2020). No se trata solo de una disputa por el conocimiento, sino de las formas de vivir y morir, del derecho a habitar el mundo y decidir las formas de vincularse con la Tierra. Es parte de un proceso de descolonización de las comunidades y los cuerpos.

“... [Los grupos dominantes] no nos dicen que nuestra emergencia es una realidad que sostiene la suya, su cultura y modo de producción consume recursos naturales de otras tierras, la división geopolítica del mundo la legitima como única opción deseable del Estado-nación. Nuestra realidad emergente no es natural, se debe a una condición que se construye desde una epistemología pensada no solo para el conocimiento, sino para dominar: el binomio poder-conocimiento como principio ético para establecer realidades en tierras lejanas [...] Un conocimiento que se asume universal ocultando que su raíz es regional” (Campos, 2024, p. 278).

Se hace necesario identificar el ethos de los investigadores y sus grupos, si es que estos son conscientes de los compromisos sociales, personales, culturales o globales de su trabajo; a qué agendas globales se articulan y si sus investigaciones son fruto de un principio ideológico o de uno de cuidado y preservación de la vida, pues de ello depende si el carácter de su trabajo es doctrinario o formativo; habrá que saber si tienen claridad en las limitaciones de sus capacidades humanas para aproximarse a lo que conocen; sobre sus alcances y deseos personales al realizar e interpretar sus investigaciones y las implicaciones de su trabajo para la región en que se habita y los grupos humanos. Desde el punto de vista de la relación entre ética y epistemología, está reflexión del investigador podría ser solo un empleo de otras terminologías o un cambio en sus formas de vida, pero esto

tiene una relación directa con su capacidad para ser incluyente, para tener apertura a la diversidad en las posibilidades del conocimiento humano y sobre todo su compromiso con la vida.

Muchos estudiosos de la naturaleza y el ser humano partieron de preguntas que se abrieron en su infancia o adolescencia, en inquietudes sobre la vida, sobre las posibilidades de los seres humanos, sobre la necesidad de construir otras realidades en la vida ordinaria en sus lugares de origen; no partieron de la idea de defender un objeto de estudio. En algún momento su necesidad humana y genuina se convirtió en la defensa de los conceptos y métodos que les fueron inculcados en el estudio de sus ciencias o disciplinas, estos se volvieron una realidad que, de su gremio migró a su mente y los distanciaron de la vida, quizá eso explique el porqué de la desesperanza o la indiferencia en los departamentos de investigación de las universidades sobre la idea de cambiar la realidad o la idea de producir solo por mantener el estatus y los beneficios económicos; el proceso de conocimiento bajo estos métodos toma distancia del encuentro directo con la vida, la ciencia parece enfocarse en estudiar la realidad al margen de ella.

La vida y la construcción de la realidad

La realidad sólo tiene sentido para los seres humanos, las plantas, los animales no se preguntan sobre la realidad de las cosas, se trata de una invención de las personas; la vida surgió y perseveró en el planeta por millones de años al margen de la humanidad y es esta un fruto de su complejidad. Hoy en día los seres humanos han logrado una gran cantidad de conocimientos en muchos campos, pero muchos se encuentran muy distantes a tener una vida plena, próspera, digna y con sentido para el desarrollo de las más elevadas cualidades del espíritu humano. El planeta y el cuerpo, como espacios habitados por la vida se encuentran deteriorados por las formas de vida de los seres humanos, que han objetivado una realidad derivada de sus formas de ubicarse en relación al planeta y conocerlo, la cual está cruzada por la violencia, la cual es estructural y llega a todas las formas de vida y el planeta mismo (Oviedo, 2022).

Es común ubicar en la literatura una búsqueda por explorar a los grupos indígenas y las tradiciones originarias del planeta, con un interés creciente por profundizar en sus cosmovisiones, que a los ojos del positivismo resultaban primitivas, pero a los ojos de los problemas emergentes de la sociedad, posibilitan encontrar otras formas de conocer la vida que son integradoras y vinculantes. En esos términos el paradigma científico es incompleto, insuficiente como vía para conocer la vida, al ser solo una de las formas de aproximarse a la realidad, porque sus principios mismos están articulados a la fragmentación, primero, la de la sociedad y la naturaleza, tal como mencionan Inclán y sus colaboradores (2025), quienes ponen de manifiesto que hay que pasar de una visión sostenida en la relación sociedad-naturaleza, a una en la que plantean la sustentabilidad para la vida equilibrio-coexistencia con la naturaleza. Mencionan que:

“... como un TODO, debemos aprender, de nueva cuenta, a Con-vivir con nosotros mismos, con la naturaleza, con el entorno, como alguna vez lo hicieron nuestros antepasados. La naturaleza es la vida misma y, lo que le infljamos a ella, repercute en nosotros, en todos los seres vivos, en la salud del Planeta, comprender que, si cuidamos la vida del Planeta, nuestra salud también estará bien...” (Inclán, et al., 2025, p.12).

Esto significa que la división naturaleza – sociedad es una realidad construida por los seres humanos y que en otros tiempos y geografías se construyeron realidades en las que las que no se planteó la relación del ser humano con su entorno, porque estaba integrado a él, en ese sentido, los círculos académicos actuales se preguntan sobre esta relación sólo en la medida en que existe una desvinculación de estos objetos de estudio en las mentes humanas.

La segunda fragmentación es la del cuerpo y la mente, el ejercicio del conocimiento científico es un acto racional, muy complejo y posibilitador, pero fragmentario. Es posible desde la racionalidad conocer y crear una realidad conceptual y una forma de vida afín a ella, pero sin el cuerpo, como bien se ha establecido, no existe integridad y la realidad creada se abstrae tanto que la vida que la sostiene queda olvidada, relegada o sometida.

En relación a esto es posible pensar en una tercera fragmentación, la de la naturaleza y la sociedad con respecto al cuerpo humano, la repercusión más profunda del pensamiento fragmentario es la que se instauró en el espacio de ocurrencia de la vida humana, ejemplo de esto es posible encontrarlo en el hecho de que en México y Latinoamérica se ha buscado recuperar la filosofía tradicional y las formas de vida de los pueblos originarios sin considerar al cuerpo. Una de las propuestas tiene que ver con el sentipensar, al respecto nos dice Alejandro (2022):

“Es el conocimiento, el amor por la naturaleza, la cosmovisión centrada entre el pasado y el futuro, la lengua como vehículo que transmite no solo conocimiento, sino sentimiento. La forma de pensar que todos somos uno con la tierra. Muchas denominaciones como la Pachamama (en lengua Kechua), Tlali nantli (Madre Tierra, en náhuatl), Tatei yurianaka (Madre tierra en wixárika), Bot ‘u nunihani (nuestra tierra en matlazinca), Nu in tsinana jomiji (nuestra tierra en mazahua), Ma hoiui (nuestra tierra en otomí) y otras más denominaciones. Esta forma de dirigirse a la tierra como una madre, donde se unen las palabras, la razón y el sentimiento, es lo que propicia un respeto y una forma de amar, porque sabemos que una mamá siempre nos dará su amor, entrega, cobijo etc. La naturaleza no es un objeto inerte, ni un bien material que solo se toma para satisfacer necesidades humanas. Es un complejo y un entramado de emociones que difícilmente se puede ignorar porque de ella dependemos. De ella dependemos la vida que tenemos” (Alejandro, 2022, p.73)

Pero el problema enfrentado por la epistemología y la ética que se busca tiene un calado más profundo, ¿Cómo es el “sentir” los individuos criados bajo las formas de vida y conceptos de la cultura colonial-racional? Muchas de estas comunidades aún están al margen de la vida en las ciudades, se da por sentado que el sentir es una cualidad humana universal, pero a diferencia de la emoción que es natural y común a todo ser humano, el sentimiento y el sentir son construcciones más complejas cruzadas por las formas de vida y las nociones de realidad; por las formas de relación humana que se establecieron en la familia, también por los anestésicos sociales como el azúcar, los medicamentos, el consumo de imágenes, la sexualidad o la violencia. ¿Qué clase de sentir o qué sentimientos pueden construirse en un cuerpo sometido por la ansiedad, la competencia, la soledad afectiva o la hiperestimulación de los sentidos?

Pareciera que el proceso formativo al que se aspira se cubre integrando el sentir del corazón con el pensar del cerebro, pero en realidad no están desintegrados solo negados: el paradigma racionalista aún en su deseo de mostrarse como razón pura, ha expresado históricamente sus sentimientos, el amor por la verdad, por el poder, por la hegemonía, su necesidad de reconocimiento, control y dominio sobre la vida; su sentir se caracteriza por “una visión” del mundo que justamente se centra en la mirada, en el oído como sus sentidos de conocimiento y reserva el gusto, el olfato y el tacto para los placeres. Es solo cuando se vuelve a vivir en la integridad del cuerpo humano que es posible develar la trampa de su retórica, que hace pensar que están más allá del cuerpo, cuando en realidad siempre éste siempre han estado ahí. Solo en ese instante es posible ver los cuerpos que dieron cabida o replican el paradigma, sus formas de moverse en el espacio, de vivir, de construir sus relaciones humanas y morir, han expresado la verdad de una epistemología que ha sido rígida y excluyente. Y es por ello que se hace patente la necesidad de re-aprender a sentir.

“El individuo debe aprender [o reaprender] a sentir con su cuerpo, porque sentir no es una respuesta pasiva o refleja, sino un proceso que se construye, se abre, se contacta, se explora, se dialoga. Sentir es el lenguaje de la vida, lo que se mueve en el interior se siente, un sentir del cuerpo, sentimos su cualidad, su intensidad, su movimiento, su duración; entonces el mensaje del cuerpo se expresa en una imagen, una emoción, un pensamiento, un sentimiento, una actitud, una acción, lo que sentimos se mueve desde lo profundo hasta lo superficial. De ahí que ir hacia el sentir nos aporta conocimiento sobre la complejidad y multidimensionalidad de la vida, por tanto, es una entrada al conocimiento que se cierra o se abre en la medida en que se hace un trabajo corporal” (Campos, 2024, p. 201).

El conocimiento que busca aproximarse a la vida es racional, sensible, intuitivo, afectivo, comunitario, ancestral; se construye en el latir del corazón, en lo que pasa por los intestinos y su microbiota, en lo que digiere el estómago, en lo que filtran los riñones, en la acción del hígado y el respirar de los pulmones; en el viaje de la sangre a través del cuerpo, en el estiramiento de los músculos, en la transpiración de la piel, la rotación de las

articulaciones y el soporte de los huesos, porque vivir es un acontecimiento corporal íntegro, pero es necesario recuperar al cuerpo como espacio de aprendizaje, de vinculación, esa reconciliación con la naturaleza y los saberes ancestrales a los que se aspira no puede soslayar al cuerpo, la recuperación del cuerpo como espacio para la construcción de sentimientos, sensaciones implica un trabajo para romper las condicionalidades de una cultura que lo ha sometido por cientos de años. En este sentido, el conocimiento científico es valioso si se cultiva, preserva, contribuye y se integra a la vida del planeta y los cuerpos, de lo contrario solo es la posibilidad de una realidad que puede abstraerse tanto de ella, al punto de considerar que vivir es convertir el cerebro humano en circuitos, en donde la vida se ve como un impedimento para la evolución humana, esta vida habita un cuerpo, el cuerpo es el primer espacio a recuperar o descolonizar.

El individuo y lo corporal

Menciona Alejandro (2022) que se busca recuperar la filosofía del Sumak Kawsay o realización de una vida digna o el buen vivir de las tradiciones latinoamericanas, retomando esta filosofía como una base que oriente el diálogo de saberes, abriendo la posibilidad al desarrollo de programas de educación ambiental sustentables, retomando no solo los conocimientos tradicionales, sino también el amor por la naturaleza de estos pueblos, sus formas de trabajo y su relación con la naturaleza y los elementos. Habrá que recuperar elementos valiosos de esta propuesta, que deja en claro la necesidad de articular el conocimiento a las formas de vida, de trabajo y la construcción de sentimientos que permitan un vínculo amoroso con la tierra y la naturaleza. En una propuesta similar está el trabajo de Oviedo (2022), quien deja clara la relación entre las propuestas epistemológicas que han surgido en las últimas décadas y la necesidad de transitar a la construcción de formas de conocimiento que aboguen por la paz y el bien vivir de entre los seres humanos, con otros seres y el planeta.

Pero también es necesario insistir en que se hace necesario precisar que esto requiere un proceso de transición epistemológica y ontológica, que no ocurre solo con la incorporación de nuevas o viejas categorías, sino que requiere una formación para sentir, que primero habrá que preguntarse sobre lo que sienten los cuerpos y cómo lo formaron, será necesario el desarrollo de métodos para la recuperación de sus umbrales, luego encontrar las formas de sincronizar y vincular con el movimiento de los elementos o movimientos de la naturaleza, incluso antes con el movimiento de la vida inteligente que habita en el propio cuerpo (Varela, 2023), para luego identificar que es parte de un proceso construcción en el que el individuo puede elegir las rutas. Es claro desde la década de los ochenta del siglo XX, que la concepción fragmentaria del cuerpo ha sido rebasada,, comprender el funcionamiento de sus partes es apenas una aproximación a su complejidad; identificarlo como un proceso de construcción abre otras posibilidades al articular los procesos sociales con sus respuestas para defender su vida inteligente, aceptar este principio en el cuerpo lo descarta como objeto de observación en un doble sentido: primero porque no es materia con funciones que puedan ser aisladas del resto del movimiento de vida que ocurre alrededor, su organización está ligada a sus relaciones internas y externas, se trata de una red de cooperación con diversos niveles de complejidad en continuo movimiento y transformación. El estatus del cuerpo está cambiando en la sociedad, menciona Claxton (2015), no poseemos un cuerpo, somos un cuerpo; aceptar esta afirmación implica reconocer otras formas de conocer, de vincularse y construir la realidad, una realidad orientada a la preservación de la vida. Significa rebasar el antropocentrismo para reconocer que la inteligencia humana es sólo una expresión de la cooperación y la diversidad de la inteligencia vital. “La ciencia contemporánea muestra de manera indiscutible que hay inteligencia en todo tipo de seres vivos, incluidas las plantas y los organismos unicelulares” (Pigem, 2015, p. 91). El logos deja de ser un dominio exclusivo de la razón, conocer se convierte en una acción íntegra del cuerpo, al respecto, Souza (2019) rescata una aproximación de una investigación de Guerrero Arias, quien a su vez, lo toma del pueblo Kitu Kara en relación al corazonar, en la que se integran aspectos espirituales, políticos, afectivos, femeninos y los relacionados a la sabiduría del vivir; se trata de la integración del sentir / pensar, vale la pena citar largo:

“[Corazonar] Significa acabar con la pasividad y reforzar el inconformismo ante la injusticia. Corazonar nunca significa que las emociones den lugar a una falta de control. En cambio, las emociones son la energía vital que impulsa buenas razones para pasar a la acción razonada. Corazonar produce un efecto de aumento mediante el cual un mundo remoto y desconocido se vuelve próximo y reconocible. Corazonar es una forma amplificada de ser con, puesto que hace crecer la reciprocidad y la comunión. Es el proceso revitalizador de una subjetividad que se implica con las otras, y destaca selectivamente aquello que ayuda a reforzar el acto de compartir y a ser corresponsable. Corazonar no se enmarca en las dicotomías convencionales, independientemente de si son mente/cuerpo, interno/externo, privado/público, individual/colectivo o memoria/expectativa. Corazonar es un sentir pensar que une todo aquello que separan las dicotomías, pretende ser instrumentalmente útil sin dejar de ser expresivo y performativo” (Souza, 2019, p- 155)

Más adelante, el autor incluye en el corazonar el acto de construir puentes, el ejercicio de autoaprendizaje, de asumir la responsabilidad sobre la comprensión y la propia responsabilidad sobre el cambio en el mundo y el acto creativo para resolver problemas. Sin embargo, enfrentamos una complejidad al momento de plantear esta integración en el proceso de generación del conocimiento, para expresarla es necesario ir a lo dicho por Iza (2024), quien precisamente estudia aspectos relacionados al territorio y la cosmología del pueblo Kitu Kara, siendo él mismo comunero de la comunidad La Toglla:

“Al ser hijo y comunero de la Comunidad La Toglla, tengo la posibilidad de una lectura interna y más cercana, también de convivir con las relaciones de cohabitación entre los comuneros y comuneras de La Toglla y el Tayta Ilaló. Mi relación con el territorio, así como la de muchas personas que compartimos el lugar, supera la identidad geográfica con la que uno nace. La pertenencia involucra en nuestra vida la memoria que nos confiaron abuelas y abuelos; la experiencia y el vínculo con el Ilaló, las quebradas, los bosques, los ojos de agua y los seres que cohabitan con nosotros y viven en esos espacios” (pp.12-13).

Sentir no puede darse por sentado, ni universalizarse, Iza, plantea su experiencia, las formas de vida en la comunidad, cruzadas por el andar por el río, por los cerros, participar en las cosechas del maíz, alimentarse con la comida de la comunidad, incluso ser partícipe de las presencias o los espíritus del lugar, el vínculo con el territorio es profundo; se trata de una vivencia corporal, una forma de moverse, sentarse, descansar, respirar, mirar, el cuerpo en su integridad es una conciencia de la vida que se está viviendo en la relación adentro afuera, en el vínculo con el territorio y sus seres; el proceso de este pueblo es la expresión de la resistencia ante la invasión y la colonización, se trata de una lucha vigente. Pero el proceso de descolonización más general del que hemos venido hablando, en muchas ocasiones no tiene arraigo con un territorio, con los seres de la naturaleza o una comunidad, se trata de un proceso de construcción corporal que está condicionado a otras formas de sentir, cuerpos enchidos de azúcares y harinas, que no conocen los ríos, o las montañas o sólo lo hacen como turistas, como buscadores de folclor, acostumbrados a los estímulos intensos de la comida y las pantallas; apesurados por las presiones del trabajo y la búsqueda de los medios económicos para vivir, sin una forma de vida que los vincule con su naturaleza interior o aquella a la que pertenecen en el lugar que habitan. Al respecto dice Campos (2024):

“Un conocimiento viviente se construye a través de un sentimiento profundo hacia la vida dentro de una geografía y sociedad, estableciendo un diálogo a partir del vínculo que alimentamos con dos espacios vivos: el planeta y el cuerpo. Esto se conjuga con la crisis ecológica actual, cuestión que plantea la urgencia de una actitud epistémica distinta, una epistemología cuyo fundamento sea el ser vivo. Este principio nos obliga a buscar nuestra naturaleza en el cuerpo, una naturaleza en relación con la tierra y los seres con quienes compartimos esta existencia.” (p. 31)

No sirve de nada hablar desde otros conceptos si no hay una conciencia del cuidado de la vida en el cuerpo. La decadencia del cuerpo y las formas de vida de un investigador que busca la conservación o la autosustentabilidad, se convierten en expresiones de incongruencia de un quehacer de investigación que busca la preservación o el cuidado de lo vivo; pues el espacio vivo inmediato está en crisis. El imperio cognitivo, el principio colonial, su necesidad de hegemonía y competencia que los sostienen se hacen patentes. “De esta manera, la epistemología se vuelve un proceso de reificación, y en tanto no se desee abandonar la razón como

principio epistémico, seguimos apegados a un pensamiento que ha mostrado no ser amable con la vida.” (Campos, 2024, p. 35) El conocimiento se convierte en algo distinto, que puede emerger de la intuición, del diálogo con los otros o de las sensaciones corporales; primero sirve para vivir y luego se sistematiza, se explora o explica desde una aproximación científica, para luego volver a traducirse en propuestas para las formas de vida. El cuidado de la comida, de las emociones, de las relaciones humanas, resultan relevantes para el oficio de conocer, no solo por congruencia con el principio ético de cuidar la vida, sino porque lo armonioso de una forma de vivir está inexorablemente ligado a una forma de pensar, de intencionar y actuar en lo cotidiano. López (2020a) ha planteado esta problemática al trabajar con estudiantes universitarios:

“La saturación de información por parte de los jóvenes y la dificultad para procesarla nos mostró que están inmersos en una vida de ilusión: “hacer sin hacer”. El impacto de la realidad en el espacio aulico y las complejas formas de organización, con una vida sedentaria y alimentación a base de carbohidratos, proteína animal y almidones, refleja una sobredosis de energía que se refleja en lípidos. La alimentación con azúcares refinados produce alumnos hiperactivos, con ansiedad, gastritis, colitis, dermatitis, etc., realidad que se agrega a los problemas de desintegración familiar, existenciales, crisis de ansiedad, depresión, en fin, el vacío como propuesta de vida.

Al abordar el tema de la vida como categoría que abarca al planeta y al sujeto, encontramos que los alumnos no se identifican ni se asumen como seres involucrados en la conservación de la misma, la pregunta ahora es: ¿Cómo pueden cuidar otra vida si no muestran interés en su propio cuerpo, espacio donde florece *su* vida?” (p. 4)

Habría que extrapolar la cita a los investigadores de cualquier disciplina, lo mencionado por López Ramos muestra cómo esta realidad en la que la epistemología positivista y colonial está instaurada en los cuerpos y se hace necesario apelar a ellos para mover esta “realidad” construida; en la obra que da continuidad a la citada menciona que:

“... nuestra propuesta busca dar cuenta de un proceso que se hace inédito a los ojos de las disciplinas tradicionales del medio universitario. Consideramos que estamos ante un estado de emergencia corporal y hay que apelar al cuerpo en su contexto si se quiere comenzar a resolver padecimientos que fundamentan el miedo y son fuente de negocios. [...] hacer un trabajo que incorpore desde la epistemología de lo corporal la memoria emocional, la vida familiar, la cultura y los padecimientos. Desde las ciencias de la complejidad construimos esta propuesta que implica a las emociones, los sabores, los órganos, y esa red de cooperación que construye la vida en el cuerpo” (López, 2020b, p. XI).

Esto que se menciona plantea la necesidad de identificar, primero al cuerpo como ese espacio de la vida inteligente y luego al proceso de construcción corporal, como el movimiento del individuo que desde el discernimiento desea, siente y elige en relación a la vida, si bien el referente puede ser la cultura establecida o su propio cuerpo, con el que existe un diálogo que se nutre a partir de la realización de prácticas y cambios en las acciones que configuran las formas de vida cotidianas, el amor y el cuidado al cuerpo que lo asumen como un espacio de aprendizaje y construcción de procesos familiares y sociales más complejos, pero que surgen de un trabajo para vencer las condicionalidades.

Reflexiones finales

La concepción del conocimiento desde la perspectiva positivista llegó a su frontera, primero porque su soporte en las nociones de universalidad, objetividad y la fragmentación de la naturaleza para su estudio han sido rebasadas por propuestas nacidas de ella, que mostraron sus limitantes, pero al mismo tiempo la infinidad de posibilidades para la ciencia misma y para la construcción del conocimiento no científico, pero sí humano. Los hallazgos de la física del siglo XX abrieron la puerta para construir una ciencia que reconoce el cambio y al ejercicio de investigación como un proceso en transformación constante, no estático ni sostenido en absolutos, ya sea de espacio, tiempo o verdad; una ciencia que busca la integración disciplinar o, al menos su relación e

interrelación, que identifica sus limitaciones y los aspectos humanos, intereses, valores, ideologías, limitaciones, que la envuelven. El conocimiento y, por tanto la ciencia, se encuentran ligados a la ética de su tiempo, respondiendo a intereses de grupo y ejes políticos, reconocerlos es un paso que los investigadores requieren dar para ser conscientes de sus intereses y cómo estos pueden tener efecto en lo que investigan.

Ahora bien, la emergencia de los procesos sociales actuales ante este estado de la ética y la epistemología que buscan alternativas al positivismo hacen necesario desligarse del estudio de la realidad como conjunto de conceptos elaborados por los seres humanos de una época, para aproximarse a la vida inteligente como categoría y acontecimiento, como ocurrencia concreta y permanente en continuo movimiento y transformación si se busca una epistemología descolonizadora. En ese sentido se ha abierto una ruta desde diversas perspectivas de las epistemologías del sur, que han insistido en la cohabitación del ser humano con la naturaleza, en la búsqueda de la paz y el cuidado del planeta. Lo que se ha propuesto a lo largo del texto es no dar por sentado que esa relación es posible sin un cambio en los procesos de construcción corporal, pues los cuerpos se han construido en el espacio de las urbes, sostenido a su vez por la epistemología colonial en todos los sentidos. El cuerpo aparece como el espacio habitado por la vida y el territorio colonizado, en la alimentación, la sexualidad, el descanso, las formas de trabajo; la colonización de su imaginario es producto de la institucionalización e instrumentalización del positivismo disciplinario como medio de educación y método de trabajo, más allá de sus conceptos, sus formas de operación centradas en la razón continúan operando aún en las propuestas epistemológicas que lo cuestionan o buscan tomar distancia. Esto lleva a la necesidad de abrir otras formas de movimiento, el trabajo con el cuerpo y la construcción de nuevos procesos corporales para por el cambio en las formas de alimentarse, el trabajo con las emociones, la construcción de las relaciones humanas y el vínculo con los seres vivos y la tierra, no en las comunidades, sino dentro de las ciudades; se hace necesario el replanteamiento de la formación, del aprendizaje centrado en conceptos, enclaustrado en el aula y orientado al individualismo. El cuerpo es una categoría central que habrá de considerarse en los procesos de descolonización epistémica y para el nacimiento de propuestas regionales que puedan compartirse y enriquecer la búsqueda de alternativas en diversas partes del planeta.

Referencias bibliográficas

- Alejandro, Saúl. (2022). Educación ambiental para la sustentabilidad, una apuesta desde la pedagogía crítica y sentipensante. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana, COPALA*. Vol.7 Núm. 14. Pp. 68-77. ISSN-e: 2500-8870. DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.14.0214>
- Andrade, José. (2024). Racionalismo y positivismo. Diálogos, acercamientos y distancias. El Salvador. *Revista La Universidad*. Vol. 5., Núm. 4. Pp. 89-105. URL: <https://repositorio.ues.edu.sv/server/api/core/bitstreams/54b603cb-7e9f-4992-be95-93b6ea2db268/content>
- Antolínez, David. (2020). Revisitando a John B. Watson y la epistemología inaugural del conductismo. *Epistemología e Historia de la Ciencia*. Vol. 5. Núm. 1. pp. 5-25. URL: https://www.researchgate.net/profile/David-Antolinez/publication/348482031_Revisitando_a_John_B_Watson_y_la_epistemologia_inaugural_del_conductismo/links/6000ec4492851c13fe105a16/Revisitando-a-John-B-Watson-y-la-epistemologia-inaugural-del-conductismo.pdf
- Arnau, Juan. (2023). *Materia que respira luz. Ensayo de filosofía cuántica*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Betancourt, Alberto y Cruz, Efraín. (2020). La polémica entre ciencia colonial y diálogo de saberes en la convención de diversidad biológica: la cumbre de Sharm El-Sheikh. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*. Año 14. Núm. 8. Pp. 77-107. ISSN: 2007-8110. URL: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-81102020000100006&lng=es
- Boaventura de Sousa. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Editorial Trota.
- Campos, Juan. (2024). *Epistemología de la psicología de lo corporal. Una propuesta de prevención para la vida*. México: Ediciones Jagüey.
- Capra, Fritjof (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Editorial Troquel.
- Claxton, Guy (2015). *Inteligencia corporal. Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Cruz, María. & González, Ana. (2018). La influencia del Positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*. Vol. 1, Núm. 1, pp. 89-94. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.234>
- Guamán, Klever.; Hernández, Eduardo. & Lloay Stalin. (2020). El positivismo y el positivismo jurídico. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol. 12., Núm. 24, pp. 265-269, URL: scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n4/2218-3620-rus-12-04-265.pdf
- Inclán Sanvicente, A. P., Rodríguez Aguilar, R. M. & Razo, Sánchez, R. S. (2025). La categoría emergente de la “Sustentabilidad para la vida-equilibrio-coexistencia con la naturaleza” *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(21), 1-32. DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.21.0365.1>
- Iza, Dario (2024). *Territorio, cosmología y autogobierno Kitu Kara: etnografía de la comunidad La Toglla en Ecuador*. Tesis para obtener el grado de maestría en investigación en antropología visual. Ecuador. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. En red: URL: <http://hdl.handle.net/10469/21291>
- López, Sergio. (2021). *El cáncer y los ocho versos del dr. Pang Ming*. México: ediciones Jagüey
- López, Sergio, coordinador (2020a). *Pedagogía y psicología de lo corporal*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- López, Sergio, coordinador (2020b). *El proceso de aprendizaje corporal. La psicología, la complejidad y la salud*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

- Montbrun, Alberto. (2019). El cambio de paradigma científico y su impacto en la ciencia política. Argentina. Revista IN IURE. Año 9. Vol. 1. Pp. 11-57. ISSN 1853-5690. En red: URL: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/iniure/article/view/562/498>
- Oviedo, Daniel. (2022). Epistemologías del sur y epistemologías para la paz: encuentros analógicos y ecológicos. Revista CoPaLa Construyendo Paz Latinoamericana. Vol. 7., Núm. 16. pp. 42-53. DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.16.0237>
- Pigem, Jordi. (2016). Inteligencia vital. Una visión postmaterialista de la vida y la conciencia. España: Editorial Kairós.
- Varela, Carlos (2023). Inteligencia y memoria desde la epistemología de lo corporal. México: Ediciones Jagüey.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660001>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Carlos Geovanni Varela Vega

Cuidado de la vida y trabajo con el cuerpo en la epistemología y
ética decoloniales

Care of life and work with the body in decolonial epistemology
and ethics

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0381>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Política exterior como política interior. Solución pacífica de conflictos socioambientales en el noroeste de México

Foreign Policy as Domestic Policy: Peaceful Resolution of Socio-Environmental Conflicts in Northwest Mexico

Enrique Francisco Pasillas Pineda

Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), México

 <https://ror.org/059ex5q34>

efpasillas@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7183-4665>

Recepción: 10 Julio 2025

Aprobación: 11 Abril 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El objetivo es explorar y discutir el potencial que tienen algunos principios de la política exterior de México para servir como base y anclaje de una política interior basada en la construcción de cultura de paz como política de Estado que facilite una gestión pacífica de los conflictos socioambientales en el territorio. Al efecto se propone un análisis y discusión basado en una metodología centrada en el marco teórico de los estudios de paz, los derechos humanos y la justicia ambiental y del agua desde una visión centrada en la región noroeste del país. El resultado apunta una extensión y profundización de los conflictos socioambientales en la región estudiada que constituyen un enorme reto social, aunque también ofrecen la posibilidad de construir instituciones y políticas públicas basadas en la cultura de paz y de gestión pacífica de los conflictos. El trabajo concluye proponiendo alternativas para incorporar estos principios de manera transversal a las políticas públicas de los tres poderes y niveles de gobierno en México.

Palabras clave: Política Exterior, Política Interior, Solución Pacífica de Conflictos Socioambientales, Noroeste de México.

Abstract

The objective is to explore and discuss the potential of some principles of Mexico's foreign policy to serve as the foundation and anchor for a domestic policy based on building a culture of peace as a state policy that facilitates the peaceful management of socio-environmental conflicts in the country. To this end, an analysis and discussion are proposed based on a methodology centered on the theoretical framework of peace studies, human rights, and environmental and water justice from a perspective focused on the northwest region of the country. The results point to the expansion and deepening of socio-environmental conflicts in the studied region, which constitute an enormous social challenge, although they also offer the possibility of building institutions and public policies based on a culture of peace and peaceful conflict management. The paper concludes by proposing alternatives for incorporating these principles across the public policies of the three branches and levels of government in Mexico.

Keywords: Foreign Policy, Domestic Policy, Peaceful Socio-environmental Conflict Resolution, Northwest Mexico.

Introducción

La existencia de todo tipo de conflictos socioambientales es una constante de nuestro tiempo, al que algunos han caracterizado como la era del antropoceno (impacto negativo de las actividades humanas en la salud medioambiental del planeta) o como capitaloceno (que enfatiza el capitalismo y sus estructuras de poder en dicho impacto negativo), asociados a la idea de crisis ambiental. Al respecto, el presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación en curso sobre el estado de los derechos humanos y la justicia ambiental y del agua en México, concretamente en la región fronteriza noroeste del país, donde la construcción de paz como política de Estado podría jugar un papel importante en la gestión de los conflictos socioambientales que se producen en el territorio. Para efectos del presente, comenzamos apuntando el hecho de que el respeto a los derechos humanos, la seguridad y la paz o la solución pacífica de controversias, están señalados como parte sustancial de los siete principios constitucionales que conforman la política exterior de México, según estatuye la propia Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos –CPEUM- en su artículo 89 fracción X. Dichos principios han formado parte del texto constitucional durante la mayor parte del siglo anterior y lo que va del presente. La novedad podría residir en el hecho de que durante los años recientes se ha insistido desde la esfera pública en que la mejor política exterior es la política interior. Al margen de los resultados conseguidos al respecto, en el presente trabajo nos proponemos explorar la idea a contrario sensu, es decir: ¿pueden los principios y prácticas de política exterior de México influir y determinar la política interior para gestionar los conflictos socioambientales de manera pacífica ante la crisis ambiental?

Esto porque en el campo de la realidad, sabemos que las crisis climática, medioambiental o de gestión del agua en nuestro tiempo, también son en gran medida crisis globales de derechos humanos (Human Rights Watch, 2021), las cuales constituyen urgentes retos de política pública y de gobernabilidad para todos los Estados del mundo. También sabemos que la existencia de crisis, en este caso de crisis ambientales, ofrecen la oportunidad de gestionar pacíficamente los conflictos sociales y tal vez, construir las mejores paces posibles (aún siendo imperfectas) y por tanto caminos en permanente construcción (Muñoz, 2004). En este caso, para el logro y la consecución de una justicia ambiental y del agua que procuren paces en los territorios que padecen crecientes conflictos.

Por ello es pertinente preguntarnos si estos principios constitucionales en el caso mexicano, en especial el que alude a la gestión pacífica de las controversias, sumado a otros, podría ser el anclaje normativo para gestionar la crisis medioambiental (Merino, 2019) que es parte de otra más amplia y profunda en materia de seguridad y derechos humanos (Azaola, 2018), avanzando hacia la construcción de una cultura de paz transversal a la política pública al interior del Estado mexicano y de sus instituciones en sus tres ramas (ejecutivo, legislativo, judicial) y niveles (federal, estatal, municipal) de gobierno. Y si así fuera: ¿cuál debería ser su caracterización y contenido concreto?, ¿Cómo se relacionarían dichos principios constitucionales con la gestión medioambiental, por ejemplo, en las regiones y cuencas hídricas fronterizas de México?

Ello es de suma importancia porque existe en nuestros días un sostenido aumento global de la conflictividad social por la creciente demanda de recursos naturales (llamados ahora *commodities*), del agua en particular, a la par de una creciente inequidad (injusticia) en su gestión, saneamiento y disponibilidad, lo que produce todo tipo de conflictos (desde intracomunitarios hasta internacionales) que se acentúan en aquellas regiones donde las condiciones climáticas son más adversas y las instituciones públicas fallan más en sus deberes de construir un desarrollo social inclusivo y un estado de derecho sólido (WJP, 2024). Este puede ser el caso del noroeste de México, que no siendo la región menos desarrollada del país, comparte sin embargo rasgos de marcada inequidad con otras regiones de menor desarrollo relativo.

Como sabemos, una política pública para hacer las paces debería ir más allá de la visión de la paz negativa, que implica la mera ausencia de guerra o de violencia. Si en cambio analizamos la idea de paz positiva que implica desde luego la ausencia de violencia, pero también la existencia de justicia social, equidad y desarrollo

(Galtung, 1964), es dable que en el presente trabajo hablemos de hacer las paces y no de hacer la paz (Martínez, 2005), porque entendemos que coexisten en la historia humana muchas maneras diferentes de hacer paz, desde la mítica figura griega de Eirene (literalmente: “la que trae la paz”) o la idea fundante de la “pax romana” (así se caracteriza al largo periodo de estabilidad que permitió el crecimiento y la expansión de la República y luego del Imperio), pasando por visiones contemporáneas con sus propios acentos, caracterizadas ya como paz neutra, paz holística, paz Gaia o paz intercultural (Jiménez, 2022).

En el caso de México, venimos de tres siglos de vigencia de una “pax hispánica” (en analogía a la “pax romana”), que imperó junto con la monarquía peninsular entre 1521 y 1821 (Salmerón, 2022). Luego, en la etapa independiente, vino la llamada “paz porfiriana” (Molina, 2016, p. 107) entre 1876 y 1911, que rigió durante la dictadura de casi cuarenta años que precedió al estallido de la Revolución Mexicana. Después, durante gran parte del siglo pasado y lo que va del actual, rigió la conocida “pax americana” (Cohrs, 2018), o mejor dicho: “pax estadounidense”, con su enorme peso exterior en la realidad mexicana, sujeta en lo interno al régimen político autoritario condensado en la expresión “pax priísta” (Ortiz, 2022; Salmerón, 2022); hasta llegar a la llamada “pax narca” (Smith, 2021; Vázquez, 2024), una especie de equivalente local de la “pax mafiosa” asociada al crimen organizado transnacional, que para prevalecer allá donde existe, indudablemente implica la imbricación entre el poder político y el económico. Pero muchas de estas versiones de aparente “paz” son equívocas, puesto que más bien describen formas de violencias relativamente contenidas y/o institucionalizadas, que se caracterizan, cada una con sus peculiaridades, por ser inciertos periodos de relativa calma o tranquilidad pública que permiten cierta “normalidad” social.

Más allá de estas distorsiones que aluden a la paz negativa, lo cierto es que la paz como medio idóneo para la “solución de controversias” fue –y es– tan relevante para la voluntad general que fundó el Estado mexicano, que constituye al menos una parte esencial de los principios de política exterior de México, un ámbito en el que se podría decir que hasta ahora el Estado mexicano ha gestionado los conflictos internacionales con relativo éxito. ¿Podría entonces esta gestión más o menos exitosa de los conflictos exteriores replicarse en el ámbito interno? Esto porque el Estado y sus instituciones en su conjunto, han sido hasta ahora omisos para explicar la ruta o el enfoque concreto y características de la paz y de su construcción pública o de sus contenidos deseables para la sociedad en la esfera interna, a fin de contar con políticas públicas que apunten expresamente hacia esa construcción transversal de paces que deberían ser diversas si hablamos de una nación que se asume como “pluricultural” (Art 2º, CPEUM) y que por lo tanto no puede ser una sola y la misma dada la multiculturalidad de la sociedad mexicana, reflejada, por ejemplo, en la diversidad que implica la presencia ancestral de hasta 68 pueblos originarios que hablan unas 364 lenguas y sus variantes y suman hasta 23. 2 millones de personas (INEGI, s/f), pero que al mismo tiempo son uno de los colectivos sociales que padecen mayores condiciones de pobreza y discriminación en el país (CONEVAL, 2020). Ante tales silencios, carencias y retos sociales, de los cuales la situación de los pueblos originarios solo es un ejemplo ilustrativo, bien podríamos recurrir al principio constitucional de gestión pacífica de las controversias (y los conflictos) en la política exterior como punto de partida para construir políticas públicas vertebradas por la paz.

Relacionado con ello está el asunto del precario respeto a los derechos fundamentales de las personas y su implicación con el número creciente de conflictos socioambientales que surgen a lo largo y ancho del territorio y que amenazan con extenderse y profundizarse de no adoptarse enfoques integrales de gestión pública en la materia. Por eso un enfoque adecuado para procurar justicia en los territorios y regiones puede ser desde la justicia ambiental y del agua, que propone equilibrar las cargas ambientales que soportan las sociedades como un reflejo de la desigualdad.

Metodología y marco teórico

El presente trabajo se basa en una metodología cualitativa y mixta que sustenta una investigación con base empírica, pero también normativa y documental en y desde la propia región estudiada, procurando una

perspectiva que dialogue con diferentes saberes y disciplinas. Así, las fuentes de la investigación no son solo las propias de la observación directa y sistemática del entorno, sino también el diálogo con personas y comunidades y el contraste con elementos teóricos de las ciencias jurídicas y políticas; procurando conectar con visiones, aportes y resultados de investigación diversos, pero relacionados de alguna manera con los asuntos planteados. Así, a la observación directa de las condiciones socioambientales de la región entre los años 2022 y 2025, se suma la recolección de datos y el análisis de la información de diversas fuentes tanto directas como indirectas y que incluyen notas de prensa, foros ciudadanos y académicos. Las fuentes de información se analizan, se contrastan y se relacionan contextual y críticamente, comparándolas con datos y aspectos normativos y teóricos sobre la cultura de paz y su relación con los derechos fundamentales y los postulados de los movimientos sociales para actualizar un estado de la cuestión y procurar una visión crítica, integral y sistémica del mismo. El marco teórico lo aportan por una parte los estudios de paz y conflictos, y por otra la teoría de los derechos fundamentales y los aportes desde los movimientos sociales por la justicia ambiental y del agua.

Resultados

Para una política exterior como política interior

La política exterior de México está expresada en su Constitución Política, y queda a cargo del titular del poder ejecutivo federal (artículo 89-X, CPEUM). Esta ha demostrado ser una herramienta útil y exitosa durante la etapa posterior a la Revolución Mexicana para consolidar un proyecto político nacionalista y autoritario basado en la estabilidad de las relaciones exteriores, donde la diplomacia mexicana podía contar con cierto equilibrio y prestigio externo (Gaytán, 2019). Es así que los citados principios constitucionales declaran entre otros, “la solución pacífica de controversias; la proscripción de la amenaza o el uso de la fuerza en las relaciones internacionales; el respeto, la protección y promoción de los derechos humanos y la lucha por la paz y la seguridad internacionales”. Además, en el quinto párrafo del artículo 17 constitucional, se reconoce que “las leyes preverán mecanismos alternativos de solución de controversias”. Luego, como novedad política y conceptual aparecida durante los últimos años, desde el gobierno se argumentaba que la mejor política exterior de México era su política interior, aludiendo “al trabajo para mantener la buena imagen del país en el exterior del cuerpo diplomático” y destacando “la mejora que había experimentado el país en diferentes rubros económicos y sociales” (Hernández, 2024). Quedará para el análisis y la discusión futuros revisar los logros, alcances y limitaciones de dicho enfoque durante los pasados años (Lechuga y Oliveira, 2022), aunque en el presente trabajo solo nos proponemos explorar si los principios de política exterior de México relativos al respeto a los derechos humanos, la solución pacífica de controversias y la promoción de la seguridad y la paz, pueden influir y determinar la política interior para lograr una gestión pacífica de los conflictos en materia socioambiental.

Esto porque en el campo de la realidad, las crisis climáticas, medioambientales y de gestión del agua también son en gran medida crisis de derechos humanos (ONU, 2025; Human Right Watch, 2021), las cuales constituyen urgentes retos para los gobiernos y las políticas públicas en todas partes; aunque sabemos que las crisis también ofrecen oportunidades para gestionar pacíficamente los conflictos sociales, en este caso los socioambientales y tal vez, construir las mejores paces posibles aún siendo imperfectas, y por tanto, caminos en permanente construcción (Muñoz, 2004).

Conflictos socioambientales en el noroeste de México

La palabra conflicto procede de la idea de confrontación. Podemos decir entonces que los conflictos socioambientales son confrontaciones respecto a la naturaleza, a los recursos naturales o al medio natural,

mismas en la que pueden intervenir personas, autoridades, privados, comunidades, colectivos sociales, países, regiones, estados y/o todos los anteriores, aunque su significado y alcance se vincula a la idea de crisis ambiental, entendida como una “situación crítica del ambiente derivada de una serie de alteraciones producidas por el ser humano al medio natural, al medio construido y a la salud, bienestar y calidad de vida de los seres humanos” (Nava, 2018, p.713-714). Pero también de otras especies no humanas. Sostiene Nava además que “...tanto la crisis ambiental como el conflicto socioambiental poseen una doble naturaleza: son idea y fenómeno a la vez” (Nava, 2018, p. 714). Para el Atlas de Justicia Ambiental (EJAtlas), los conflictos socioambientales son “movilizaciones de las comunidades locales o movimientos sociales, que pueden incluir el apoyo de redes nacionales o internacionales, en contra de actividades económicas particulares, tales como la construcción de infraestructura, disposición de desechos o contaminación, por lo que los impactos ambientales son un elemento clave de sus reclamaciones” (EJAtlas, s/f).

En dicho contexto, el noroeste de México es una región integrada por los estados (entidades federativas) de Sinaloa, Sonora, Baja California Sur y Baja California, así como las partes occidentales de los estados Chihuahua y Durango. De dichos estados, Baja California, Sonora y Chihuahua comparten una larga frontera de varios cientos de kilómetros con los Estados Unidos de América, y así una serie de condicionantes ambientales, urbanas y demográficas que son diferentes a las del resto del país. El noroeste de México es entonces una región seca, desértica o semidesértica y muy extensa, donde habitan unos 16 millones y medio de personas, que concentra aproximadamente un 8.7% de la población del país (Camberos y Huesca, 2002) y un 16.6 % del PIB nacional (El Economista, 2016), además de albergar numerosas ciudades con una población igual o mayor a cien mil habitantes. Tijuana, por ejemplo, es ya el municipio más poblado de México (INEGI, s/f), con tasas de crecimiento urbano y poblacional superiores a la media nacional.

Es así que en la región fronteriza noroeste persisten inequidades ambientales dada la injusticia crónica en la gestión de los recursos naturales y las desiguales cargas ambientales que soporta la población, que perjudica más a los sectores menos favorecidos. Un ejemplo clásico está en el desigual acceso al suministro de agua y a los servicios de saneamiento, donde por ejemplo, la ciudad de Tijuana (la mayor ciudad de la frontera), es un caso paradigmático (Rodríguez y Badillo, 2025). Es por eso que a muchos niveles se percibe una necesidad creciente en pueblos, ciudades y zonas rurales, de la necesidad acuciante de tomar medidas de gobierno para un crecimiento planeado, consultado (con la población) y sujeto a reglas claras que sean obligatorias y se traduzcan en normas, así como una mejor distribución de los beneficios sociales, económicos y medioambientales, puesto que la ausencia sistémica de estos factores puede ser un serio riesgo para conseguir y/o mantener una paces y una estabilidad social que a veces parecen seriamente amenazadas por todo tipo de actores, donde se vislumbra que en el futuro el calentamiento global intensificará la escasez del agua y aumentará la frecuencia y gravedad de las sequías e inundaciones, con cada vez más incidencias climáticas y estaciones muy húmedas alternadas con otras muy secas. Además, se prevé que la incidencia de enfermedades relacionadas con el clima y transmitidas por el agua o relacionadas con ella, aumente en todas las regiones y que haya una mayor frecuencia de daños y pérdidas irreversibles en los ecosistemas de agua dulce (UNESCO, 2024). El panorama descrito produce también migrantes y refugiados ambientales desde el sur que presionan las fronteras en el norte global, como es el caso de la larga frontera entre México y EUA. Así, es posible un escenario internacional de crecientes y recurrentes crisis ambientales e hídricas con aspectos sociales y económicos complejos, como el caso de las citadas migraciones asociadas a las crisis medioambientales, donde se calcula que para el año 2050, solo en México habría más de tres millones de desplazados climáticos (Gouritin, 2024). Ante estas y otras previsiones, se requerirá crecientemente de un aumento en la cooperación internacional entre los estados del mundo para mitigar algunos de los efectos más grave del cambio climático.

En el caso del agua, dado el hecho que en muchas cuencas y acuíferos se documentan casos de sobreexplotación y contaminación, es evidente que el uso no sustentable de un recurso vital no es infinito ni está garantizado. Ello nos obliga a examinar los posibles conflictos sociales internos, internacionales y transfronterizos que se pueden generar por una escasez de agua prolongada que en el futuro será la constante

más probable, donde se dice que en el siglo XXI la humanidad iría cada vez más a la guerra por causa del agua (Shiva, 2002), puesto que tanto o más que en el pasado, los conflictos socioambientales son susceptibles de escaladas violentas o guerras que pueden comprometer la paz y la seguridad internacionales, donde la gestión y el control de los recursos naturales y el agua pueden ser instrumentos de presión, o algo más, puesto que la destrucción deliberada de infraestructuras de agua y saneamiento y el consiguiente uso del agua como un arma de guerra y de genocidio son, para desgracia de la humanidad entera, una realidad cotidiana durante 2025 (Nazirevic, 2024). Por ejemplo, la base de datos del Pacific Institute, registra 1,634 conflictos mayores o graves desde el año 2,500 A.C. (en esa fecha se registró una guerra entre las ciudades estado de Umma y Lagash, en oriente medio, que duró cien años) en un recorrido que llega hasta el presente, con el corte del suministro y el bombardeo deliberado y destrucción de la infraestructura hidráulica civil por el ejército ocupante en Palestina (Pacific Institute, 2024). Por su parte, el Atlas de Justicia Ambiental de la Universidad de Barcelona tiene documentados cientos de conflictos socioambientales en el mundo (4,335 a junio de 2025).

En el caso mexicano, el ecólogo Víctor Toledo identificaba más de 400 en 2016 (Enciso, 2016). Según otros recuentos, esta misma cifra se habría alcanzado en 2024 (Camacho, 2024), pero otras fuentes hablan de hasta 800 (Henrich Boll Stiftung, 2019). En el caso del noroeste de México, sería difícil precisar un número exacto debido a la naturaleza dinámica y a menudo no documentada de estos conflictos. Sin embargo, se pueden identificar varios casos relevantes por su impacto en la región. Tal vez con esa idea en mente el gobierno federal reconocía hasta ocho conflictos socioambientales relevantes en la región noroeste del país: uno en Baja California Sur, dos en Baja California, cuatro en Sonora y uno en Sinaloa (Gobierno de México, s/f), aunque un recuento actualizado podría ser mucho más numeroso dependiendo del tiempo y la metodología usada. Por ejemplo, solo en Sonora, cuya industria minera es la más importante del país, se llegaron a documentar recientemente hasta 22 conflictos socioambientales (Lugo y Lara, 2022). Otros ejemplos paradigmáticos en ese mismo estado tienen que ver con megaproyectos de trasvase hídrico sin la consulta y el consentimiento previo, informado y culturalmente adecuado previstos por la normativa internacional para el caso de los territorios ancestrales de los pueblos originarios (Anonimizado, 2018). En caso de Baja California, se puede citar, entre otros, el caso de los pueblos yumanos y específicamente el de los cucapá, habitantes ancestrales del Delta del Río Colorado y Alto Golfo de California, a los que la falta de pulso del río al final de su recorrido hasta el mar durante el siglo XX y lo que va del presente, condena irremisiblemente a la dispersión demográfica y tal vez a la desaparición en sus propios territorios ancestrales (Anonimizado, 2024).

Justicia ambiental y del agua

Cuando hablamos de justicia en abstracto, es inevitable aludir a la equidad (como la necesidad social de cubrir las necesidades e intereses de personas que son diferentes, especialmente de aquellas que están en desventaja) como un valor fundante de una sociedad democrática. Así, el valor de la justicia está imbricado en muchas visiones alternativas sobre la paz. Por ejemplo, en la clásica definición de paz positiva de Galtung (Galtung, 1964). Así, se considera que la justicia es un pilar fundamental en la construcción de paz, ya que aborda las causas subyacentes del conflicto y promueve la conciliación o la reconciliación social. Por su parte, la justicia ambiental se refiere al reparto equitativo de las cargas ambientales que las sociedades humanas soportan, donde es claro que los grupos sociales menos favorecidos son los más perjudicados por los distintos problemas ambientales que enfrentan (Gudynas, 2021). En el caso del agua, si los problemas por escasez o en el otro extremo, por exceso de agua, que se dan cuando hay tormentas e inundaciones súbitas que cada vez son más violentas y frecuentes. Pero también los problemas derivados de la contaminación de las fuentes de agua que crecen y se multiplican, o los riesgos por inundaciones producidas por el cambio climático. Ello nos obliga a preguntarnos sobre el significado de los derechos fundamentales en contextos de escasez, cambio climático y conflicto socioambiental creciente. Y es por eso que las ideas de sustentabilidad, participación social, consulta, publicidad, transparencia, pero también ideas como la de “gobernanza corresponsable” (Santes-Álvarez,

2024), no pueden separarse de otras como equidad, solidaridad o justicia social (Boelens, 2020). Al respecto se puede agregar que la experiencia demuestra que los problemas ambientales afectan de forma desigual a la humanidad y que son las comunidades y los pueblos que históricamente han tenido menor capacidad económica para su desarrollo, los que han sufrido y se han visto mayormente afectados por sus consecuencias, como sería el caso en México de los pueblos originarios, entre otros colectivos marginados (Hurtado, 2019, p.80).

Y aunque las nociones de justicia ambiental y del agua no provienen necesariamente de la dogmática jurídica ni de las leyes o la jurisprudencia, surgen desde los movimientos sociales antirracistas en los países llamados “desarrollados”, como una reacción de clase (social). Es decir, la “postura que advierte que los impactos en el ambiente, en la calidad de vida o en la salud, en muchas ocasiones sobre todo golpean a grupos pobres o marginalizados, minorías étnicas, pueblos indígenas, o que viven en sitios directamente afectados” (Gudynas, 2021). Este fue el caso, en origen, del movimiento iniciado por los obreros negros en los suburbios industriales de algunas ciudades en los Estados Unidos de América durante las últimas décadas del siglo XX (Martínez-Alier, 2023, p.534). Actualmente la justicia ambiental alude de modo más amplio a los efectos nocivos que la degradación ambiental tiene, sobre todo, entre las personas más desprotegidas de las sociedades y a la necesidad creciente de equilibrar las cargas del deterioro ambiental (Salgado, 2022) entre minorías beneficiadas y mayorías perjudicadas, donde la escasez de recursos naturales, el estrés hídrico o el cambio climático de origen antropogénico son solo diferentes caras de las muchas crisis socioambientales existentes que enfrenta la humanidad en su conjunto y donde los efectos múltiples de eventos climáticos extremos y la degradación ambiental, introducen tensiones entre regiones y países tanto en el sur como en el norte global. Así, por ejemplo, si la demanda de agua aumenta constantemente pero no su disponibilidad, es evidente que existe un problema de sostenibilidad.

La justicia ambiental se relaciona con la construcción de paces porque ambas convergen en ese camino en permanente construcción (Muñoz, 2004), que tiene que ver con el ejercicio de la soberanía, la autonomía y la autodeterminación de los pueblos y comunidades desde el territorio, que al menos en el caso de los pueblos originarios (uno de los colectivos más afectados por los conflictos socioambientales), está reconocida expresamente por una serie de Tratados y Declaraciones Internacionales, así como también por el artículo 4 de la CPEUM. Es así que la construcción de paces pasa por procesos de participación social y consulta efectivos, no simulados y orientados fundamentalmente a garantizar la inclusión de las ideas de desarrollo desde los propios pueblos y comunidades “beneficiarios”, en donde la naturaleza deje de ser considerada una mercancía o insumo para todo tipo de proyectos extractivos, para pasar a ser un elemento central y constitutivo de la justicia ambiental. Al respecto se ha dicho que los factores ambientales son difícilmente la causa directa o única de conflictos socioambientales. Sin embargo, su presión sobre ellos aumenta gradualmente la conflictividad potencial. Entonces, es válido argumentar que la profundización en el despojo de bienes comunes podría contribuir a gestar nuevos conflictos en el territorio, pues como se ha expuesto, detrás de su gestación suele haber una visión meramente utilitaria del medio ambiente y de los recursos naturales. Por lo tanto, para pacificar los conflictos socioambientales en estado latente o real, debería incorporarse las dimensiones ambiental y territorial (UNEP, 2009).

Construir paces y gestionar conflictos desde la justicia ambiental

Podemos citar, por ejemplo, la definición adoptada por la propia Asamblea General (AG) de la ONU para la construcción de una cultura de paz, que la describe como “una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (ONU, 1998). Además, también sabemos que la paz asociada con la justicia (Objetivo 16), es parte de los 17 “Objetivos y Metas del Desarrollo Sostenible” de Naciones Unidas (ONU):

“Paz, justicia e instituciones sólidas: la paz es un requisito fundamental para el desarrollo social y económico. Cuando no hay paz, las sociedades suelen estar plagadas de conflictos, violencia e inestabilidad, lo que puede obstaculizar el progreso y resultar en la pérdida de vidas humanas y recursos” (ONU, s/f).

Por otra parte, vinculando estas ideas con el tema socioambiental, podemos decir que si bien es cierto que en el caso de México los derechos humanos el medio ambiente sano, a la salud, o al agua y su saneamiento, son derechos fundamentales en tanto están reconocidos expresamente por la CPEUM, es decir, “constitucionalizados”, de manera que en teoría están garantizados para todas las personas por el Estado mexicano, que los caracteriza como “universales, interdependientes, indivisibles y progresivos” (Artículo 1º, CPEUM); sabemos también del constante aumento de las crisis y los conflictos que se suceden cotidianamente a lo largo y ancho del territorio ante las disputas sociales por la asignación, uso y apropiación de unos recursos naturales cada vez más escasos.

Es conocido, por ejemplo, el decrecimiento de la calidad y la cantidad de agua disponible para el uso y consumo humano debido a una multiplicidad de factores climáticos y antropogénicos, así como su inequitativa gestión, distribución y saneamiento. Al respecto se calcula que solo un 50% de las personas en México cuenta con agua corriente y que entre 12 y 15 millones de personas carecen de ella de manera cotidiana (CONEVAL, 2022), lo que implicará la intensificación presente y futura de toda clase de conflictos socioambientales relacionados con el agua.

De manera que siendo todas las citadas declaraciones y reconocimientos formales a nivel internacional muy importantes en el campo normativo, no han sido suficientes hasta hoy para conseguir la garantía y la llamada “progresividad” de los derechos fundamentales de las personas y comunidades que padecen peores condiciones de vida ante lo que parece una evidente debilidad de las instituciones públicas y del estado de derecho (Banco de México, 2018), situación que propicia un creciente número de problemas sociales ligados al medioambiente, donde procurar paces y justicia ambiental para todas las personas debería ser un objetivo central de la política interior del Estado mexicano, para hacer congruente en lo interno el mandato de política exterior aludido. Sobre todo, considerando los graves y crecientes efectos de la polarización social y económica y las crisis cíclicas y expansivas del modelo neoliberal de crecimiento económico sin fin imperante en nuestros días a nivel global, caracterizado, grosso modo, por la liberalización, la desregulación y la privatización (Tetreault, 2012) de los recursos naturales y los bienes públicos, ideas que desde luego están implantadas y muy presentes en toda la región noroeste de México y especialmente en la franja fronteriza, como una consecuencia lógica y directa de la implantación del llamado “libre comercio” y sus secuelas al menos desde 1994, fecha de la firma del TLCAN.

Discusión

Dados los antecedentes, contextos y hechos expuestos, es factible sostener que la construcción de paces en los territorios y en las sociedades donde surgen conflictos socioambientales, debería ir más allá que acotar las diferentes violencias y trabajar en su prevención, puesto que la intensificación de conflictos internos, pero también a nivel internacional que se manifiesta en invasiones, ocupaciones y guerras (Ucrania, Palestina y Medio Oriente son casos evidentes en 2025), como también en los desastres climáticos o la disminución y agotamiento de los recursos naturales, constituyen elementos de riesgo en una mezcla potencialmente explosiva que requerirá de las mejores habilidades de negociación y solución alternativa de conflictos en un tiempo en que el “orden internacional” del siglo XX parece haber terminado. Tal vez buscando formas como la de una “Constitución para la Tierra” del jurista Luigi Ferrajoli (Ferrajoli, 2022), que prevenga la violación masiva de derechos humanos y procure paces con seguridad, en un entorno donde solo a partir del caso del noroeste mexicano se puede sostener que los conflictos socioambientales crecen y se multiplican de manera acelerada al ritmo de las crisis ambientales antropocenas y/o capitlaocenas. Parece claro entonces que en mayor o menor medida, los conflictos socioambientales tienen raíces violentas que han sido identificadas y

categorizadas desde el campo de los estudios de paz: desde las violencias simbólicas hasta la violencia armada, pasando por la violencia estructural causada por la explotación, el dominio y la apropiación mercantilización o enajenación de bienes comunes, como los casos relativos al agua analizados. Es así que las violencias se traducen a menudo en agresiones y asesinatos (o desapariciones) cometidos contra las partes más débiles y desprotegidas de las sociedades, a menudo miembros de pueblos y comunidades indígenas originarias. En el noroeste de México hay notorios ejemplos que se han ya caracterizado como las primeras “guerras del agua” (Barry, 2014), protagonizada entre las instituciones públicas, diversos actores privados y la tribu Yaqui-Hiaki/Yoemem por el trasvase del agua del río homónimo (Padilla y Moctezuma, 2017, Anonimizado 2018). Pero hay otros casos, como el de la Bahía de Ohuira, en Sinaloa, por la instalación de una planta de amoníaco de capital extranjero sin consulta a los pescadores y pueblos originarios residentes (Arellano, 2025) o bien los diversos proyectos de logística y/o energía que amenazan la integridad ambiental del Golfo de California (Díaz, 2025).

Más allá de las especificidades regionales, desde la teoría de los conflictos, y a pesar de las generalizadas percepciones negativas que se tienen sobre estos, podemos sostener que existe la posibilidad de aprender sobre sus causas y orígenes y procurar su gestión y en su caso, la resolución pacífica y constructiva de las diferencias, donde los conflictos pueden propiciar el diálogo y la interacción de los individuos y/o grupos sociales que participan en ellos. Es decir entonces que los conflictos pueden ser desde ciertas perspectivas de construcción de paz, una oportunidad para la transformación positiva de las relaciones complejas (García, Vargas y Quiroz, 2019).

Siendo conscientes de que los conflictos socioambientales conjugan de un modo u otro los diferentes tipos de violencias presentes en las sociedades, que van desde la simbólica hasta la armada, bien cabría preguntarnos por la manera en que la construcción de paces y la gestión alternativa de conflictos (MASC) pueden contribuir a enfrentar dichas violencias, reconociendo que tal vez los movimientos sociales por la paz y la justicia ambiental e hídrica no han podido aún introducir en el debate público la necesidad de poner al centro una noción común de paz que sirva de base a la política interior, entendida aquí como: “el proceso de realización de la justicia en los diferentes niveles de la relación humana...concepto dinámico que nos trae a aflorar, afrontar y resolver los conflictos de forma no violenta... cuyo fin es conseguir la armonía de las personas con ellas mismas, con la naturaleza y con otras personas” (APDH, 2000). Es decir, aquello que permite a la paz perdurar una vez que la violencia cesa y que puede prevenir su irrupción, donde con frecuencia se piensa solo desde el enfoque limitado de la paz negativa como una mera ausencia de violencia física (Lederach, 2000, Galtung, 2003).

También habrá que estudiar y discutir las muchas violencias (racismo, machismo, clasismo, misoginia, racismo, o xenofobia, por ejemplo) asociadas al conflicto socioambiental e intersectadas con éste de manera diferente en cada caso y territorio, donde parecen haberse naturalizado en una inercia de normalidad y que están casi invisibilizadas, pero que han sido explícitamente identificadas por los movimientos sociales por la justicia ambiental (y contra el racismo ambiental) con diferentes matices; conviniendo por lo demás en que construir y hacer las paces (aunque fuesen imperfectas) no es una meta ni un estado ideal, sino más bien un camino o una cultura en la que la vida de todos los seres, humanos y no humanos, importa en la búsqueda de soluciones y en la exigencia de responsabilidades públicas, en la aplicación de un orden jurídico transformador en beneficio colectivo y una rendición de cuentas del Estado y de sus instituciones en lo tocante a los crecientes efectos del cambio climático, la contaminación ambiental y la sobreexplotación de acuíferos y bienes comunes. La posibilidad de construcción pacífica reside también en la necesidad de poner en práctica medios alternativos de solución de conflictos socioambientales para la impartición de justicia, pero también la posibilidad al alcance de negociar y alcanzar acuerdos de cooperación, en particular para la soberanía y la seguridad hídrica. Es por ello que el Estado mexicano puede y debería apostar decididamente en el futuro por una política pública ambiental que abandone esquemas inoperantes, que deje atrás la visión de ambiente y agua como bienes susceptibles de ser apropiados y mercantilizados, y los defina en la práctica como bienes públicos de primer orden, poniendo al centro los derechos humanos al medio ambiente sano, al agua y su saneamiento, la protección y el uso racional de los recursos hídricos y sus ecosistemas, la efectiva participación ciudadana, la

consulta y la construcción de paces positivas e interculturales en el sentido más amplio (Fernández, 2004); lo que haría posible sostener una interrelación efectiva entre los principios de las paces y la justicia ambiental e hídrica como bases de la seguridad humana, pero también de todos los seres vivos desde una visión no antropocéntrica. Para ello se requiere consolidar como un derecho fundamental y no solo como un principio de la política exterior la gestión pacífica de los conflictos, la construcción de una cultura de paces que asegure el fortalecimiento del estado social y de derecho en todos los ámbitos, incluidas las disposiciones que buscan garantizar los derechos de acceso a la información ambiental, la participación pública en la toma de decisiones ambientales y el acceso a la justicia en asuntos ambientales (Acuerdo de Escazú, 2018) y su incorporación y traducción inmediata en normas y políticas públicas concretas sobre el territorio.

Algunas conclusiones y propuestas

Con base a las consideraciones expuestas previamente, se puede afirmar que los principios de política exterior de México relacionados con la paz y la seguridad, los derechos humanos y la solución pacífica de controversias pueden ser la base de una política interior exitosa en materia de conflictos socioambientales ante el enorme tamaño de los retos que México enfrenta en la materia. Estos principios funcionales en el plano exterior de solución pacífica de controversias y de apuesta por la paz y la seguridad, tiene el potencial de ser elevados a la categoría de derechos fundamentales como ya ocurre en el caso del respeto a los derechos humanos, y en ese sentido, transversales a la actuación de toda la administración pública federal y local. Y en esa medida parte central de las políticas públicas (no solo en materia socioambiental pero también en materia socioambiental) de los gobiernos de las 32 entidades federativas y de los casi dos mil setecientos municipios de México. Así, teniendo claro que los asuntos medioambientales no conocen fronteras internas o internacionales ni tampoco demarcaciones políticas y administrativas porque nos afectan a todos, también hay que reconocer desde la esfera pública que no afectan a todos por igual, sino a los menos favorecidos de manera especial y más grave, por lo cual procurar justicia ambiental en términos de equilibrar las cargas sociales que soportan muchas comunidades marginadas, se vuelve un imperativo no solo político o administrativo, sino sobre todo ético en la actuación pública dada la emergencia ambiental y climática. Especialmente en la región noroeste, expuesta desde hace décadas a las diversas externalidades negativas por su propia condición fronteriza, agravadas por el “libre comercio” al menos desde 1994; lo que agudizan los conflictos socioambientales en el territorio, como es el caso de los conflictos intra y transfronterizos por el uso y disposición del territorio y el agua (Anonimizado, 2025).

Los derechos humanos al medio ambiente sano y al agua potable y a su saneamiento, son parte de unos derechos fundamentales que en teoría son inalienables (no pueden ser negados, restringidos, cedidos o transferidos) indivisibles (no son unos menos importantes que otros), interdependientes (unos dependen de otros) y progresivos (el estado debe esforzarse por ampliarlos en todos sus ordenes) por expreso mandato constitucional (Artículo 1, CPEUM); lo que los pone en una categoría de protección especial (de allí lo de fundamentales) que no puede ser sujeta a menoscabo o negociación para las autoridades de diverso orden alegando causas de “seguridad nacional”, “crecimiento económico” o “interés público”, como tampoco violentados por privados que invierten capitales en diversos proyectos extractivos sin consultar previamente a los pueblos y comunidades afectados por proyectos de inversión. Es así que siguiendo los principios de la justicia ambiental e hídrica, las cargas ambientales deber repartirse equitativamente entre los diferentes segmentos sociales, dando preferencia en la solución de las carencias de las personas menos favorecidas (que son la gran mayoría en México). Por ello los derechos de pueblos y comunidades deben ponerse al centro de las políticas públicas por razones claras de orden público e interés social, que en el caso del noroeste de México se vuelven también de seguridad nacional ante la creciente magnitud de las diversas crisis ambientales transfronterizas asociadas a la contaminación descontrolada de aire, agua y suelos, donde el medio ambiente enfrenta deterioro y presiones significativas y crecientes debido al acelerado y constante crecimiento de la

población y de las zonas urbanas, lo que conlleva una mayor demanda, pero no una mayor oferta de recursos naturales.

Alternativas como la construcción de paces basada en el uso de Medios Alternativos de Solución de Conflictos (MASC), la negociación y la cooperación puede ofrecer beneficios de toda índole en la impartición de justicia que a su vez construyan responsabilidad compartida y prosperidad en las fronteras comunes, aún entre vecinos tan asimétricos como son México y EUA. Y aunque la idea no es nueva pero si poco atendida hasta ahora, dado que ha sido planteada al menos desde la década de los setenta (Appleyard y Lynch, 2017), se requiere desarrollar, tanto ahora como entonces, capacidades institucionales conjuntas de cooperación para la gobernabilidad ambiental integral y transfronteriza, con transparencia y participación ciudadana bilateral, pero también con voluntad política de gobiernos y comunidades locales que se impliquen en el abordaje compartido de los desafíos relacionados con la adaptación al cambio climático acelerado de todos los sectores sociales interesados que compiten por los mismos recursos naturales cada vez más limitados en ambos lados de las fronteras internacionales (UNESCO, 2024).

Es preciso enfatizar entonces que los seres humanos, las comunidades, los colectivos sociales (y los estados-nación), si queremos, podemos organizar nuestra convivencia de manera pacífica (Martínez, 2005, p.15), donde la cultura de paz y de gestión pacífica de los conflictos desde la visión de la justicia ambiental y del agua, sean coordinadas fundamentales para el diseño e implementación de políticas públicas que pongan al centro la protección progresiva (partiendo de su base internacional y constitucional en el caso mexicano, pero buscando ampliar la esfera de garantía de los derechos y evitando su dejación o su retroceso en la práctica) de los derechos humanos fundamentales en la búsqueda y adopción de formas de gestión y solución pacífica para los crecientes conflictos socioambientales. En ello serán aspectos claves la legitimidad democrática e institucional, el uso de nuevas herramientas de participación y transparencia como las contenidas en el Acuerdo de Escazú, así como la cultura de la negociación y el uso de medios alternativos de solución de conflictos en materia medioambiental (Anonimizado, 2023); que sea acompañado y respaldado por sociedades civiles empoderadas pacíficamente y encaminadas a una democratización creciente y sostenida de la gestión medioambiental, especialmente tratándose de recursos naturales compartidos (como las cuencas hídricas transfronterizas) en el noroeste de México.

Reconocimiento Institucional

El autor reconoce y agradece expresamente a (anonimizado). Investigación realizada desde los territorios ancestrales no reconocidos del pueblo K'miai (kumiai).

Referencias

- Acuerdo de Escazú. (2018). Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/acuerdodeescazu/texto>
- Anonimizado. (2023).
- Anonimizado. (2025).
- APDH-Sedupaz. (2000). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Los libros de la Catarata, Madrid (3a edición).
- Appleyard, D. y Lynch, K. (1974). (2017). *Temporary Paradise? A look at the Special Landscape of the San Diego Region*. El Colegio de la Frontera Norte, Citizens Coordinate for Century C3. 88 p.
- Arellano, A. (2025). 6 de junio. De pie contra una fábrica de amoníaco: un pueblo indígena de Sinaloa resiste un proyecto que amenaza a la Bahía de Ohuira. <https://es.mongabay.com/2025/06/fabrica-amoniaco-pueblo-indigena-sinaloa-resiste-bahia-de-ohuira/>
- Azaola, E. (2018). La Crisis de Seguridad y de Derechos Humanos en México, en: Carlos Flores (Coord.), *La Crisis de Seguridad y Violencia en México*, Colección México, CIESAS, Ciudad de México, pp. 2 -26.
- Banco de México. (2018). Debilidad del Estado de Derecho e Inseguridad como Obstáculos para el Crecimiento de México. Extracto del Informe Trimestral Julio–septiembre 2018, Recuadro 2, pp. 23-25, noviembre 2018. <https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-prensa/informes-trimestrales/recuadros/%7BF775B87A-811D-8315-B8A4-AD744A462903%7D.pdf>
- Barry, T. (2014). The Yaqui Water War. <https://www.americas.org/the-yaqui-water-war/>
- Boelens, R. (2020). Water justice: Blatant grabbing practices, subtle recognition politics and the struggles for fair water worlds. *Environmental Justice*. Routledge. <https://edepot.wur.nl/542607>. <https://doi.org/10.4324/9780429029585-18>
- Boyd, D. (2024). A/HRC/55/43: Las empresas, los límites planetarios y el derecho a un medio ambiente limpio, saludable y sostenible - Informe del Relator Especial sobre la cuestión de las obligaciones de derechos humanos relacionadas con el disfrute de un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible. Informe Temático. ONUDH. <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/ahrc5543-business-planetary-boundaries-and-right-clean-healthy-and>
- Camacho, F. (2024). Jueves 15 de febrero. Documentan 400 conflictos ambientales en México en cuatro años. *La Jornada*, <https://www.jornada.com.mx/2024/02/15/politica/013n3pol>
- Camberos, M. y Huesca, L. (2002). Cambios Económicos, Competitividad y Bienestar de la Población en la Región Noroeste de México en la Globalización. *Estudios fronterizos*, 3(6), 9-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018769612002000200001&lng=es&tlng=es.
- Cohrs, P. (2018). Pax Americana: the United States and the transformation of the 20th century's global order. *Revista Brasileira de Política Internacional* 61 (2). ISSN1983-3121. <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/BZzxp4wDN8sFLT9XpZKn5Pz/?lang=en>
- CONEVAL. (2022). Sistema de Información de Derechos Sociales. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Sistema-de-informacion-de-derechos-sociales.aspx>
- CONEVAL. (s/f). Pobreza en la población indígena. Medición de pobreza 2018. Pobreza según pertenencia étnica. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_Indigena.aspx

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Díaz, E. (2025). 9 de julio. Comunidades y organizaciones urgen al Gobierno Federal a realizar una Evaluación Ambiental Estratégica (EAE) y emitir una moratoria a la infraestructura de gas fósil en el Golfo de California. <https://prodesc.org.mx/comunidades-y-organizaciones-urgen-al-gobierno-federal-a-realizar-una-evaluacion-ambiental-estrategica-eae-y-emitir-una-moratoria-a-la-infraestructura-de-gas-fosil-en-el-golfo-de-california/>
- EJ Atlas. (2024). <https://ejatlas.org/>
- Enciso, A. (10 de febrero de 2016). Hay en México 420 conflictos socioambientales: investigador. *La Jornada* <https://www.jornada.com.mx/2016/02/10/sociedad/038n1soc>
- Fernández, A. (2004). Paz Intercultural, en Mario López (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos 2004*, Granada, Universidad de Granada-Junta de Andalucía, Vol. 2, pp. 900-903. https://www.academia.edu/7075436/Enciclopedia_de_Paz_y_Conflictos
- Ferrajoli, L. (2022). *Por una Constitución de la Tierra. La humanidad en la encrucijada*. Madrid, Trotta, Traducción de Perfecto Andrés Ibáñez (184 p.)
- Galtung, J. (1964). An editorial, *Journal of Peace Research*, 1 (1), pp. 1-4. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002234336400100101>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/paz-medios-pacificos-conflicto-johan-galtung/>
- García, C., Vargas L., y Quiroz, Y. (2019). Conflictos ambientales y sus efectos en la calidad de vida en una región occidental de México. *Economía, sociedad y territorio*, 19 (60), 273-304. <https://doi.org/10.22136/est20191316>
- Gaytán, R. (2019). La política exterior de México durante el siglo XX: hechos y análisis. *Revista De Relaciones Internacionales De La UNAM*, (133). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rri/article/view/69379>
- Gobierno de México (s/f). Conflictos ambientales atendidos. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/538908/21_conflictos_ambientales_sin.pdf
- Gouritin, A. (2024). Desplazamiento climático en México y justicia ambiental crítica: hacia una nueva línea de investigación. *Perfiles Latinoamericanos*, 32(64). <https://doi.org/10.18504/pl3264-001-2024>
- Gudynas, E. (2021). Justicia hídrica: explorando las variedades de justicia y los derechos de la naturaleza. En: *Justicia hídrica: una mirada desde América Latina*. Alicia Guzmán León, (ed.) Centro Bartolomé de las Casas, Cusco. <https://gudynas.com/>
- Henrich Boll Stiftung. (2019). 27 de febrero. Identifican más de 800 conflictos socioambientales generados por proyectos mineros y energéticos en los últimos 12 años. [https://mx.boell.org/es/2019/02/27/identifican-mas-de-800-conflictos-socioambientales-generados-por-proyectos-mineros-y#:~:text=En%20t%C3%A9rminos%20absolutos%2C%20los%20datos%20analizados%20revelan,gasoductos\)%2C%20luego%20por%20instalaciones%20hidroel%C3%A9ctricas%20y%20finalmente](https://mx.boell.org/es/2019/02/27/identifican-mas-de-800-conflictos-socioambientales-generados-por-proyectos-mineros-y#:~:text=En%20t%C3%A9rminos%20absolutos%2C%20los%20datos%20analizados%20revelan,gasoductos)%2C%20luego%20por%20instalaciones%20hidroel%C3%A9ctricas%20y%20finalmente)
- Hernández, A. (2024). "La mejor política exterior es la interior"; declara AMLO a embajadores y cónsules de México. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/amlo-afirma-que-mejor-politica-exterior-es-la-interior>
- Human Rights Watch. (2021). (1 de noviembre). La crisis climática es una crisis de derechos humanos. <https://www.hrw.org/es/news/2021/11/01/la-tesis-climatica-es-una-tesis-de-derechos-humanos>
- Hurtado, J. (2019). Una aproximación al concepto de justicia hídrica en Colombia: algunas experiencias que buscan garantizar la protección y uso adecuado del agua (pp. 75-106), en: María del Pilar García Pachón

- (Editora), *Derecho de aguas, tomo VIII*, Universidad del Externado, Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1k03qc6>
- INEGI. (2024). México en Cifras. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/#collapse-Resumen>
- INEGI. (s/f). La población indígena en México. https://beta.cuentame.inegi.org.mx/explora/poblacion/pueblos_indigenas/
- Jiménez, F. (2022). Estudios para la paz: hacia una cartografía de paces, *Revista de Cultura de paz*, 6, pp. 7–43. doi: 10.58508/cultpaz.v6.170. J. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/170>
- Lechuga, G. y Oliveira, F. (2022). “¿La mejor política exterior es una buena política interior?": Reflexiones sobre la actual estrategia de política internacional de México. *Campos Neutrais - Revista Latino-Americana De Relações Internacionais*, 4(2), 06–25. <https://doi.org/10.14295/rcn.v4i2.14673>
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz*, Madrid, Catarata.
- Lugo, Y. y Lara, B. (2022). Conflictos socioambientales y minería en Sonora, México. *Estudios demográficos y urbanos*, 37(2), 637-676. Epub 27 de junio de 2022. <https://doi.org/10.24201/edu.v37i2.2028>
- Martínez, C., Ascencio, J. y Vázquez, A. (2016). 6 de enero. Noroeste de México, vanguardia del sector agroalimentario (I). *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/opinion/Noroeste-de-Mexico-vanguardia-del-sector-agroalimentario-I-20160106-0004.html>
- Martínez, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas después del 11-S y el 11-M*. Descleé de Brouwer. Bilbao, 164 p.
- Martínez-Alier, J. (2023). *Land, water, air and freedom. The making of world movements for environmental justice*. <https://www.elgaronline.com/monobook-oa/book/9781035312771/9781035312771.xml>
- Merino, L. (2019). (coordinadora). *Crisis ambiental en México. Ruta para el cambio*, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://agua.org.mx/wp-content/uploads/2021/01/Crisis-Ambiental.pdf>
- Molina, A. (2016). *Los Grandes problemas nacionales*. INHERM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5281/15.pdf>
- Muñoz F. (2004). *Paz imperfecta*. En: M. López (dir.) *et al. Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z*. Edición especial. Tomo II. 1227 p. Colección *Eirene*. <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Paz%20imperfecta.html>
- Nava, C. (2017). *Estudios Ambientales*. Tercera edición. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4856/38.pdf>
- Nazirevic, L. (2024). Oxfam: Israel utiliza sistemáticamente el agua como arma de guerra contra los palestinos en Gaza. *Anadolu Agency. AA*. <https://www.aa.com.tr/es/mundo/oxfam-israel-utiliza-sistem%C3%A1ticamente-el-agua-como-arma-de-guerra-contra-los-palestinos-en-gaza/3278881#>
- ONU. (1998). Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/52/13, 15 de enero de 1998. Sesión 52, Asunto 156 de la Agenda. Resolución adoptada por la Asamblea General 52/13. Cultura de paz <https://www.um.es/paz/resolucion2.html>
- ONU. (2025). 30 de junio. La crisis climática es una crisis de derechos humanos. <https://news.un.org/es/story/2025/06/1539966>
- Ortiz, J. (julio 4 2021). El PRI ¿Todo fue malo?, *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2023/06/11/opinion/006o1pol>
- Pacific Institute (2024). <https://www.worldwater.org/conflict/list/>

- Padilla R. y Moctezuma J. L. (2017). The Yaquis, a historical struggle for water, *Water History* (2017) 9:29–43
DOI 10.1007/s12685-017-0194-1. https://www.academia.edu/107908651/The_Yaquis_a_historical_struggle_for_water
- Rodríguez, A. y Badillo, C. (2025). Configuración hidrosocial de la desigualdad en el acceso al agua en Tijuana, Baja California: casos de las colonias Valle Bonito y Nueva Esperanza. En: A. Hernández y F. Peña (Coordinadores). *Ciudades y comunidades en conflictos socioterritoriales por el agua: una revisión*. https://librosdigitales.colsan.edu.mx/ebook/Ciudades_conflicto.pdf
- Salgado, J. (2022). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a justicia hídrica?, *Perspectivas IMTA*. No. 31. <https://doi.org/10.24850/b-imta-perspectivas-2022-3>
- Salmerón, P. (martes 3 de mayo de 2022). Pax Hispánica, *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2022/05/03/opinion/014a1pol>
- Santes-Alvarez. R. (2024). *Gobernación corresponsable y problemas socioecológicos de México*. El Colegio de la Frontera Norte. 336 p.
- SEDATU 2023. *Metrópolis de México 2020*. <https://www.gob.mx/sedatu/documentos/metropolis-de-mexico-2020?state=published>
- Shiva, V. (2002) (2016 reprint) *Water Wars: Privatization, Pollution and Profit*, North Atlantic Books 192 pp.; ISBN 978-1623170721.
- Smith, Benjamin (2021). *The dope. The real history of the Mexican drug trade*. https://digitalrepository.unm.edu/laii_events/95/
- Tetreault, D. (2012). Conflictos socioambientales en México. *Observatorio del Desarrollo Investigación Reflexión y Análisis*. Marzo. https://www.researchgate.net/publication/332739288_Conflictos_socioambientales_en_Mexico?enrichId=rgreqafccc5d36a52651753379d10ecb7ca5dXXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMzMjcOTI4ODtBUzo3NTMxMzAwNDgzNDQwNjZAMTU1NjU3MTYwNDk0Mg%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- UNEP. (2009). From Conflict to Peacebuilding. The Role of Natural Resources and the Environment. https://www.iisd.org/system/files/publications/conflict_peacebuilding.pdf
- UNESCO. (2024). Informe Mundial de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos 2024. Agua para la prosperidad y la paz. <https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundial-de-las-naciones-unidas-sobre-el-desarrollo-de-los-recursos-hidricos-2024-agua-para>
- Vázquez, A. (2024). (3 de marzo). Pax narca ¿concesión al crimen o búsqueda de estabilidad?, *etcétera*. <https://etcetera.com.mx/opinion/pax-narca-concesion-al-crimen-o-busqueda-de-estabilidad/>
- WJP. (2024). <https://worldjusticeproject.org/rule-of-law-index/global/2024>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660003>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Enrique Francisco Pasillas Pineda

**Política exterior como política interior. Solución pacífica
de conflictos socioambientales en el noroeste de México**
**Foreign Policy as Domestic Policy: Peaceful Resolution of
Socio-Environmental Conflicts in Northwest Mexico**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0398>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Bitácora etnográfica de la violencia: el caso de los estudiantes de una secundaria en Huicorachi, Urique, Chihuahua

Ethnographic log of violence: the case of the students of a secondary school in Huicorachi, Urique, Chihuahua

Martín Ronquillo Arvizu

*Universidad Intercultural del Estado de México. UIEM ,
México*

 <https://ror.org/02e7h1n39>

martin.ronquillo@uiem.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-1420-3410>

Recepción: 08 Enero 2026

Aprobación: 03 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este trabajo refiere los contextos de violencia presentes en la Sierra Tarahumara, específicamente los asociados a los alumnos de la secundaria “José Alberto Llaguno A. C.”, ubicada en Huicorachi, Urique, Chihuahua. La violencia social es derivada de una desigualdad social, por ello se utilizó la metodología del caso extendido desde Van Velsen, gracias a lo cual fue posible describir y registrar, a modo de bitácora etnográfica, una serie de eventos y situaciones particulares suscitadas entre 2011 y 2012. Piccato indicó la existencia de casos de violencia expuestos a la opinión pública, algunos de ellos de corte escandaloso, lo que deja en el olvido muchos otros. Se abordaron los posicionamientos teóricos de Harris —etnografía de la violencia—, Clastres —análisis de la violencia— y Butler —marcos de violencia vinculados con la precariedad y las condiciones de vida—. Por medio de la etnografía se intentó demostrar hasta qué punto hay vidas y muertes más valiosas en comparación con otras, de ahí que se planteen distintos casos de violencia y homicidios expuestos públicamente por el Estado y los medios de comunicación.

Palabras clave: Caso extendido, Etnografía de la violencia, Precariedad, Sierra Tarahumara, Violencia social.

Abstract

This work addresses the contexts of violence present in the Sierra Tarahumara, specifically those affecting students at the “José Alberto Llaguno A.C.” secondary school, located in Huicorachi, Urique, Chihuahua. Social violence stems from social inequality; therefore, the extended case study methodology, developed by Van Velsen, was employed. This allowed for the description and recording, in the form of an ethnographic log, of a series of specific events and situations that occurred between 2011 and 2012. Piccato noted that some cases of violence are brought to public attention, some of them scandalous, which overshadows many others. The theoretical frameworks of Harris—ethnography of violence—, Clastres—analysis of violence—, and Butler—frameworks of violence linked to precarity and living conditions—were considered. Through ethnography, an attempt was made to demonstrate the extent to which some lives and deaths are worth more, hence the presentation of various cases of violence and homicides that the State and the media publicly exposed.

Keywords: Extended case, Ethnography of violence, Precarity, Sierra Tarahumara, Social violence.

Introducción

Es posible aseverar que una bitácora es una forma de registro donde se da cuenta de hechos, situaciones y observaciones, contiene fechas y otros datos a lo largo del tiempo, y funciona como un diario de campo o libreta de notas; es una herramienta de la cual hacemos uso los antropólogos, la cual ayuda al registro de viajes o estancias en las comunidades y, lo más relevante, es un punto de referencia para la reflexión del trabajo etnográfico, a fin de poder explicar y comprender los hechos y casos registrados.

Para explicar la vida social en los contextos de violencia se recurre al análisis de caso extendido —consiste en mostrar cada caso, cada situación, cada forma de la relación de otro conjunto de casos o hechos— para complementar los siguientes argumentos: la exploración parte del método sociológico y requiere hacer conexiones causales de un hecho social explicado con otro hecho social: “Estos son sin duda hechos sociales. A primera vista parecen inseparables de las formas que adoptan en los casos particulares”, (Durkheim, 2019, pp. 69), es decir, cada caso de violencia es la unidad o el episodio de un proceso de violencia más amplio fundado en la desigualdad, la precariedad compartida.

Para plantear la centralidad de la violencia, entendida como un hecho social con distintas y múltiples explicaciones causales, más allá de las prácticas individuales aisladas, se deben distinguir sus determinantes sociales, más que definirla, es decir, explicarla a partir de la desigualdad y de los contextos donde las actividades de la ilegalidad trastocaron las distintas relaciones cotidianas forjadas entre los sujetos.

Antropológicamente los homicidios no pueden ser explicados a partir de una relación particular, sí desde una perspectiva causal generalizada en las comunidades locales. Al respecto, Pablo Piccato señala:

La evidencia de la última década sugiere que la violencia se ha instalado de manera tal en la vida social que sería imposible erradicarla rápidamente, y que los intentos de combatirla con medios exclusivamente militares sólo lograrían empeorar las cosas. (Piccato, 2022, p. 260)

Luego de haber recibido mi título como licenciado en Antropología Social por parte de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (enah), en el 2011, consideré oportuno trabajar como profesor en la secundaria “José Alberto Llaguno A. C.”, mismo nombre del de una fundación tarahumara de la cual recibía financiamiento; dicho plantel escolar fue promovido y dirigido por gente rarámuri, donde participé en distintas actividades e impartí asignaturas en los tres niveles durante el ciclo escolar 2011-2012.

Sobre la base referida, es factible proponer el método de caso extendido o ampliado como metodología para la presente investigación, pues permite describir y dejar registro, a modo de bitácora etnográfica, de una serie de eventos y situaciones particulares, para después realizar un análisis de la normalización de la violencia en el contexto referido. Por ende, un caso, o una suma de situaciones, permiten analizar un contexto de violencia más amplio, sin dejar de contemplar otros hechos en apariencia aislados, pero que son una suma de situaciones o eventos. Van Velsen (2007) plantea el caso extendido, pues resalta las regularidades del proceso social; en mi trabajo, la descripción etnográfica de casos enmarcados en un proceso de violencia más amplio, pues trastocaron las vidas de los alumnos de la secundaria y sus destinos trágicos.

A título personal, la violencia no tiene un solo factor para su explicación, sin embargo, sus distintos motivos afectan la vida cotidiana y tienen su génesis en hechos sociales como la pobreza, la seguridad alimentaria y la carencia de empleos o fuentes de trabajo, entre otros, de ahí que Harris (2015) sugiera la etnografía de la violencia como una herramienta trascendente para evitar generalizaciones, pues el tener datos precisos de las comunidades afectadas y resaltar la experiencia de los antropólogos en el trabajo de campo, donde los contextos determinan la elección de los temas de análisis; y no se debe limitar a la investigación de las manifestaciones culturales.

La teoría antropológica tiene un antecedente temático desde distintos enfoques, el de Malinowski y el de Clastres (1987), ambos plantearon ideas útiles para un análisis actual de la violencia en pueblos y comunidades

indígenas de México. Clastres propuso a la guerra como el verdadero motor de la vida social, pues la violencia no figura en el horizonte natural de las interrelaciones sociales y no pertenece al funcionamiento habitual de los pueblos indígenas, de ahí que cuando se presenta, se despliega en varias dimensiones: por una parte, evidencia la ausencia del Estado, por otra, la devastación, así como las muertes violentas, lo que transforma y modifica los comportamientos, y orienta la conducta a la sobrevivencia. Dicho planteamiento permite plantear la siguiente pregunta: ¿cuáles son los detonadores de la violencia social?

En el marco de las comunidades indígenas de la Sierra Tarahumara, las cuales han vivido históricamente en el abandono, la hambruna y la precariedad, la escasez y la miseria son dos factores que permiten articular una explicación causal de la violencia. Butler (2010) planteó un argumento para explicar y analizar los marcos de la violencia a partir de dar cuenta de la precariedad y las condiciones de vida, es decir, la violencia es una de las réplicas a las condiciones precarias. Por ende, en la Sierra Tarahumara, los altos índices de marginalidad en términos de acceso a la alimentación y a la educación son indicadores que abrieron las puertas a las actividades de la ilegalidad.

Las distintas relaciones cotidianas forjadas por los sujetos en la industria de la ilegalidad están emparentadas con organizaciones, líderes y sujetos de instituciones del Estado, donde se da un proceso más amplio del crecimiento de la violencia producto de ellas, y forma parte de una escala observable en un nivel global hasta local. Piccato (2022) da cuenta de los casos de violencia sometidos a la opinión pública, los cuales son los más escandalosos, por lo que muchas víctimas civiles resultan opacadas por los hechos magnificados por el propio Estado y los medios de comunicación.

La diversificación de las actividades ilegales, así como la violencia instaurada en las distintas relaciones a nivel local y regional, han trastocado la esfera de la violencia en algunas regiones de la Sierra Tarahumara, donde se contraponen las etnografías contemporáneas sobre el rarámuri, amplias y variadas; los temas abordados son de distinta índole, en su mayoría de corte cultural, sin embargo, en dicho espacio no solamente viven tarahumaras, pues el territorio ha sido históricamente compartido con gente mestiza y otros grupos étnicos (*óodame/tepehuanos del norte, warijó/guarijíos*), por ello los antropólogos se encuentran ante un reto: contextualizarse y actualizar la información de carácter cualitativo sobre los efectos de la violencia de las dos últimas décadas, y mostrar evidencias etnográficas, casos específicos y particulares.

La teoría de la violencia

Malinowski (1941) planteó un punto central para analizar las actitudes hostiles, los actos de violencia y la agresión en el marco de una comunidad, pues son actos contrapuestos a la cooperación, la ayuda, la reciprocidad, el cuidado de la vida y distintos valores, por ello son calificados como conductas antisociales, pues consideró que la violencia debe ser observada etnográficamente en el marco y el contexto socio-cultural, donde el Estado debe ser el guardián de los grupos y no su exterminador. Así lo señaló:

La lucha como producto de la cólera y en el terreno privado dentro de un grupo, pertenece al tipo de violación de las costumbres y de la ley, siendo el prototipo de la conducta criminal. Y es sancionada y refrenada por medio de las leyes ordinarias dentro de una institución o entre varias instituciones. (Malinowski, 1941, p. 140)

Por otro lado, las técnicas modernas de la violencia transforman profundamente las actividades y las instituciones de un grupo, la escuela, la familia, la religión, el trabajo y, sobre todo, el espíritu de unidad.

Antropológicamente, Malinowski plantea la diferencia entre violencia y guerra, referida al enfrentamiento entre dos grupos culturalmente diferenciados, de ahí la relevancia de resaltar el contexto cultural donde se presenta la violencia interna y la violencia con causas externas, la importancia de tener evidencias etnográficas con las características particulares de cada uno de los dos aspectos.

Clastres (1987) distinguió la oposición entre abundancia y escasez de recursos. Las relaciones comerciales de un producto-actividad, como el narcocultivo en la Sierra Tarahumara, desataron distintas transformaciones,

por ello algunos periodos violentos se posicionaron como el verdadero motor de la vida social, pues la vida económica se transformó en la zona, lo cual lleva a preguntarse por las verdaderas razones de la violencia.

Si se postula como una explicación a las distintas actividades económicas de la ilegalidad, es posible pensar que la violencia no es de unos contra otros, ni es un asunto de guerra entre grupos y sociedad, Clastres observa la relevancia de entender el territorio donde se expresa la violencia en las distintas multiplicidades de vínculos, relaciones y alianzas en el marco de la sobrevivencia y la lucha por los recursos económicos:

Los términos ligados por alianza o la guerra pueden permutarse, y el grupo B, aliado al grupo A contra el grupo C, puede perfectamente, a causa de acontecimientos fortuitos, volverse contra A dejando de lado a C. La experiencia de campo ofrece sin cesar el espectáculo de tales cambios, cuyos responsables siempre pueden dar razones. (Clastres, 1987, p. 206)

Se puede concluir que la intensidad de la violencia presentada en forma de escándalo no permite visibilizar la violencia como un aspecto coyuntural, o bien temporal, pues la división entre grupos, las distintas alianzas, sujetas a acontecimientos fortuitos, permiten observar una dimensión estructural de la violencia.

A su vez, Butler plantea que los contextos de violencia parecen centrarse en el valor de una vida resaltando lo individual y no lo colectivo, sin embargo, la desigualdad social se manifiesta una responsabilidad colectiva de visibilizar cualquier acto de violencia, pero en términos asimétricos los contextos se debe preguntar “qué vidas se consideran valiosas y merecedoras de ser lloradas, y qué vidas no” (Butler, 2010 p.64). La prensa y los medios de comunicación contribuyen a una opinión pública, escandalizan y hacen uso político de los casos de violencia reforzando la desigualdad en los contextos de guerra o violencia.

Agrega Butler:

Pero si la guerra —o más bien las guerras— en curso se basa en y perpetúa una manera de diferenciar las vidas entre, por un lado, las que son merecedoras de defenderse, valorarse y ser lloradas cuando se pierden y, por otro, las que no son del todo vidas, no del todo valiosas, reconocibles o dignas de duelo, entonces la muerte de estas vidas causará seguramente una enorme indignación entre quienes entienden que sus vidas no son consideradas vidas en sentido pleno y significativo (Butler, 2010, p.70)

Si bien la violencia de una guerra es distinta a la violencia presentada a nivel regional o local producto de otras causas, en la actualidad, desde la antropología, se tiene, si no la obligación, sí la responsabilidad de ofrecer una suerte de explicación, o interpretación, de la violencia social revelada a pequeña escala en el nivel local, principalmente por el involucramiento de una enorme cantidad de jóvenes adolescentes, quienes son víctimas de ella.

A nivel de territorios, regiones o localidades, en México, la declaración de una guerra contra el crimen organizado en el 2006 generó consecuencias diversas y con distintos niveles de afectaciones, pero lo primordial es indagar quiénes fueron las víctimas de esa guerra, así como la presencia a nivel local de la violencia. Ello motivó las siguientes preguntas: ¿qué tipo de violencia se presenta en la Sierra Tarahumara?, y ¿quién ejerce violencia sobre quién?

La violencia y la incertidumbre en la vida social a escala local de algún modo afecta a los jóvenes, quienes se convierten tanto en perpetradores como en víctimas; las formas locales y regionales se enfrentan a una forma de violencia extrema y espectacular. Como lo refiere Appadurai (2015), las formas especiales o particulares de los territorios son propicias para las condiciones en que se expresa la violencia: la violencia interna étnica se asocia con causas contextuales como la pobreza y la desigualdad en el marco de un Estado donde se declaró una guerra sin medir las consecuencias ni los daños sociales.

Si se retoma la suposición de que en un contexto local hay una tendencia al uso de la violencia, donde muchos jóvenes se convierten en perpetradores o en víctimas de violencia a nivel local, ello redunda en:

[...] es mucho más difícil comprender por qué en las dos últimas décadas se ha visto un enorme aumento en la violencia social que supera los límites de lo imaginable, parece estar impulsada por una furia que excede todo calculo o gestión política y que usa estrategias de violación que cuestionan la humanidad tanto del perpetrador como de la víctima. (Appadurai, 2015, p. 133)

Hasta aquí podríamos decir que existe también un uso cínico, político y espectacular de la violencia a pequeña escala, el cual no reconoce las desigualdades económicas, las carencias de servicios básicos, el tráfico ilegal de drogas, de armas, es decir, violencia local con múltiples interpretaciones, pero en el marco de un Estado.

El uso teórico incluye algunas generalizaciones, sin embargo, empíricamente es contrastable en las distintas explicaciones de los hechos sociales; pues el contexto de violencia en la Sierra Tarahumara se encontró en el marco de la declaración de guerra al narcotráfico en el comienzo del sexenio de Felipe Calderón (2006-2012); el argumento etnográfico es el registro donde se contrasta el escándalo con las vidas merecedoras de ser lloradas públicamente, frente a otros casos, los cuales no lograron trascender y pasaron al olvido, debido a su pertenencia a sectores marginales y precarios.

La violencia en la Sierra Tarahumara

Uno de los elementos para entender la violencia social en la región es la composición de los pueblos y las distintas relaciones formadas por los rarámuri con los mestizos, donde actividades como la extracción maderera, la minería y el narcocultivo son ejemplo, en términos económicos, de algunos procesos suscitados en la zona.

En referencia a la composición étnica de la Tarahumara, Gotés Martínez expuso:

El proyecto de aculturación promovido por los jesuitas y en la creciente presencia de nuevos pobladores de origen hispano y criollo, que en la mezcla con los habitantes nativos produjo la formación de un nuevo sector social, los mestizos (chabóchi o yóli), quienes junto con la población nativa de origen conformaron el mosaico étnico de la Tarahumara, que prevalece hasta el siglo xxi y del que los pueblos de origen representan en total una tercera parte en relación con los blancos, que alcanzan más del 60% de los pobladores serranos. (Gotés, 2012, p. 339)

El planteamiento de Gotés Martínez (1991) constituye un aporte fundamental, pues subraya como la vida rarámuri se ha reformulado a partir de la incorporación de la etnia a una nueva realidad social, así como a los distintos procesos de modernización y fenómenos de violencia.

No obstante, las rancherías y las casas habitación son los espacios donde la persona transcurre la mayor parte de su vida. Sin embargo, coexisten en una sociedad plural, donde la socialización y la interacción en los puntos o enclaves urbanos, cabeceras municipales o centros de atracción turística, permiten compartir las dinámicas económicas, los fenómenos de desigualdades y la violencia.

La presencia mestiza se ha traducido además en manifestaciones de caciquismo violento, en los que incluso se llega a aporrear a los tarahumaras. De hecho, aún quedan resabios de dicha violencia, al menos en el trato verbal o en la práctica de violar a jóvenes mujeres nativas, pues se sabe que no habrá consecuencias. (Gotés, 2012, p. 345)

Gotés considera relevante evidenciar cómo la violencia se expresa en todos los ámbitos donde la sociedad blanca dominante instaure la manera de interacción entre los rarámuris y la forma de comunicarse con la presencia mestiza-blanca. Por ello, los ámbitos de relaciones interétnicas se han complejizado en el control de los aserraderos, la venta de alcohol, el narcocultivo y las instituciones políticas, espacios donde se marcan las relaciones comerciales en los distintos espacios públicos urbanos.

Por ende, un elemento para entender la violencia en la sierra son distancia entre los poblados blancos o mestizos no solo es donde se dan las relaciones comerciales, pues también son polos de desarrollo de la violencia, los cuales afectan el modo de vida y de asentamiento residencial de los tarahumaras.

El plantear la pregunta quién ejerce violencia sobre quién desafía los distintos argumentos de la sociología política, la cual otorga el monopolio exclusivo de la violencia al Estado, pues, al interior de un pueblo o de una comunidad, todo acto violento deja ver las miserias y abominaciones del ser humano. Según Echeverría (2006), el fenómeno de la violencia se convierte en un rasgo negativo de la vida moderna con múltiples expresiones; en los pueblos y comunidades indígenas, la violencia sería producto de la miseria, la escasez y la supervivencia.

La violencia dialéctica de las comunidades arcaicas es hija de una situación en la que priva una “escasez absoluta” de oportunidades de vida. Es decir, aparece en unas condiciones de vida en las que lo otro, lo extrahumano o el mundo natural, se presenta implacablemente inhóspito frente a las exigencias específicas del mundo humano, y se muestra abiertamente hostil a su reproducción (Echeverría, 2006, p. 63)

El análisis de fenómenos sociales como la violencia y su complejidad, en términos de Echeverría, pondera la réplica a la hostilidad del mundo moderno hacia las comunidades indígenas. La presencia de la violencia física actúa como una táctica negativa de supervivencia, pues el fenómeno de la escasez expresa lo destructivo y la animalidad de quitarle la vida a otro ser humano.

El planteamiento de Harris (2015), sobre la pertinencia de la etnografía en la Sierra de Chihuahua, debería replantearse y tomar en cuenta su sugerencia de ir más allá de contemplar a los grupos, pueblos y comunidades solo a través de sus expresiones culturales. Es necesario reconocer la existencia de otras dimensiones de las instituciones a través de las que se articulan sus relaciones sociales, actúan en su vida social, como la violencia, el conflicto interétnico, la escasez de condiciones materiales de vida y la intervención del mundo moderno, los cuales han afectado sus particularidades históricas.

Para Harris, uno de los rasgos distintivos de las comunidades indígenas de México y, por ende, de las indagaciones en torno a ellas, es su localización en contextos y dinámicas extremas de violencia, muestra de ello algunas regiones de la Sierra Tarahumara donde se presentaron distintas situaciones de violencia sin precedentes, producto del narcocultivo y el crimen organizado:

En México, los acontecimientos de inseguridad y violencia se recrudecieron en los años recientes, a partir de políticas públicas enfocadas a la erradicación del tráfico de estupefacientes y, en general, por la inestabilidad social provocada por el crimen organizado y su penetración en múltiples planos de la vida nacional. (Harris, 2015, p. 35)

Rodríguez (2023) señala dos aspectos trascendentes: la violencia en la Sierra Tarahumara ha sido permanente y es de carácter histórico, además, la violencia no es un problema de investigación sino un punto de partida para ubicar diversos problemas a analizar. Para él, la violencia en la Sierra Tarahumara fue parte del momento histórico del proceso de evangelización y de colonización, así como de la minería y la explotación de los bosques, sin embargo, las explicaciones causales de la violencia se han modificado en el proceso referido.

Otro aspecto relevante es hacer referencia a los fenómenos de carácter económico detonadores de violencia, sin embargo, las actividades económicas en la región son un referente fundamental para poder explicar la violencia en la Sierra Tarahumara, por ello la aparición y desaparición de la actividad económica del narcocultivo sea un indicador relevante:

A pesar del avance de los derechos humanos, en la segunda década del siglo xxi, la violencia estructural en la región ha afectado ya a todos los pobladores (indígenas, mestizos y blancos) de la sierra casi por igual. Una de sus formas es el narcotráfico, y todas sus implicaciones, anclado ahora también, de una u otra manera, en las estructuras sociales e históricas, aquí destacadas, con funestas consecuencias. (Rodríguez, 2023, p. 113)

No obstante se reconoce la necesidad de trabajar el tema de la violencia, la producción de etnografías en la región tarahumara es escasa al respecto de estos temas, sin omitir que los modos de existencia, sus instituciones, sus prácticas y el fluir de la vida en la sierra ha sido trastocado, pues las relaciones sociales y los vínculos establecidos por las comunidades tarámuri no se encuentran separados o distantes con otros sectores

coexistentes en la sierra, como los mestizos y las instituciones del Estado, en donde la economía forma parte del entramado social.

El desplazamiento de la población en la región, provocado por las decisiones del gobierno federal iniciado en 2006, ha sido plenamente documentado por los estudiosos de las ciencias sociales:

Después de la declaración de guerra al narcotráfico en 2006 por parte del expresidente Felipe Calderón, la intensificación de la violencia provocó el desplazamiento masivo de la población rarámuri y no rarámuri de la Sierra Tarahumara. Aún no se cuenta con información detallada sobre la relación de la violencia estatal, paraestatal y la migración rarámuri. En este sentido, es urgente atender el estudio de los procesos de cambio de socialidad rarámuri en contextos de migración provocados por la violencia y con el fin de actualizar la información recabada durante 2008 en Norogachi. (Martínez, 2020, p. 100)

Como indica la cita, si bien no se cuenta con información precisa dadas las dimensiones de la sierra y el integrarse por dos regiones, alta y baja, el tener casos etnográficos concretos de violencia relacionados con desplazamientos, formas económicas, migraciones y homicidios podría representar un avance para tener ubicados municipios y afectaciones precisas de la violencia, así como los distintos sectores involucrados.

Dichos antecedentes permiten plantear la pertinencia de la etnografía de la violencia, pues más allá de contabilizar las cifras exactas de homicidios, personas desaparecidas o desplazamientos, la etnografía de la violencia es una manera de explicar y comprender el fenómeno en sus distintas dimensiones. Si bien la violencia se normaliza y se combina con la de carácter estructural, de la misma forma se produce una deducción o análisis de la desigualdad: “*Violencia cotidiana*: Prácticas y expresiones diarias de violencia en el nivel micro-interaccional: ya sea interpersonal, doméstica o delincuencia” (Bourgois, 2005, p. 14). El análisis permite dar cuenta de los casos o acontecimientos y explicar los acontecimientos etnográficos, los cuales reflejan el fluir del proceso histórico.

En México, el auge de las economías ilegales en la última década del siglo xx y la primera década del xxi se percibió a través de la producción de drogas, situación combinada con el arribo de armas. Ello provocó un aumento paulatino en problemáticas de violencia y homicidio en el ámbito local de diversas regiones. Aldana y Ramírez señalan el surgimiento de una

[...] crisis de convivencia, que se refleja en las dificultades que tienen los ciudadanos para resolver conflictos de su vida cotidiana o la tendencia a hacerlo de manera violenta; 3) el narcotráfico, que como fenómeno sociocultural se extiende en la región y afecta la seguridad [...] (Aldana y Ramírez, 2012, p.89)

Explicar la situación particular de cada localidad, por medio del análisis de sus características específicas y la baja densidad de sus cifras poblacionales, así como el número de homicidios registrados es un indicador de como las situaciones de convivencia entre los grupos organizados y la población atraviesan una crisis institucional. Por ello, “En cualquier caso, el homicidio es el principal indicador utilizado globalmente para determinar los niveles de criminalidad y violencia dentro de un país” (Aldana y Ramírez, 2012, p. 90).

En la Sierra Tarahumara no se cuenta con cifras certeras de homicidios del 2006 a la fecha, sin embargo, sí existe un registro de corte etnográfico no estadístico, pues cada caso particular no justifica el uso de la violencia ni sus causas inmediatas sino que muestra el contexto: “los homicidios no se explican solamente por condiciones sociales como pobreza y desempleo [...] El homicidio se debe entender como el resultado de un comportamiento persistente dentro de un contexto cultural de validación del irrespeto a las personas” (Aldana y Ramírez, 2012, p. 97).

La disposición al uso de la violencia y la convivencia en los contextos locales para el caso del territorio de la Sierra Tarahumara, así como el narcocultivo como negocio ilegal, significaron costos sociales elevados en los homicidios, reflejados en ajustes de cuentas, venganzas, en el uso de la violencia irracional y atentar contra la vida de otros, lo cual no puede ser explicado numéricamente, por el contrario, demanda una explicación sociocultural.

Bitácora etnográfica

A lo largo de mi formación antropológica, he realizado trabajo de campo y he tenido varias experiencias en comunidades indígenas; la primera de ellas fue en la Sierra Tarahumara, donde mi quehacer etnográfico fue marcado, pues ello implicó poner en marcha el observar y registrar las prácticas de reciprocidad entre los rarámuri ('pies ligeros'). Una de sus instituciones fundamentales es la reciprocidad, a la cual llaman *kórima*. Desde el 2005 al 2011 realicé trabajo de campo en el estado de Chihuahua, estancias de dos meses por año; no obstante, al incorporarme como docente en la secundaria referida en el ciclo escolar 2011-2012 pude entablar distintas relaciones con los estudiantes, maestros y gente de la comunidad, por ello pude presenciar y registrar distintos casos o situaciones de violencia.



Foto 1

Foto 1 tomada por el profesor Luis Federico Ayala
Luis Federico Ayala

La reflexión y el registro de algunas experiencias y destinos de los jóvenes estudiantes de la secundaria ubicada en la localidad Huicorachi, parte de hacer uso de un caso y su articulación con una serie de eventos particulares ocurridos en un contexto de violencia, donde el caso más sonado fue el asesinato del sacerdote Javier Campos (el padre Gallo) en el templo católico de Cerocahui.

La intención del actual registro etnográfico sobre el contexto de educación indígena en la Baja Tarahumara incluye la exposición de la educación impartida por los religiosos, sustentada por fundaciones, patronatos, asociaciones civiles, así como la educación impartida por el Estado. Dentro de los contextos de violencia

producto del narcocultivo, para muchas familias dicha actividad significó tener una opción laboral y de sustento, y para muchos otros sectores de la población involucrarse en actividades de la ilegalidad y su lucha por el control del territorio significó el identificar distintas motivaciones.

El contexto de violencia referido repercutió de distinta manera en los diferentes sectores que habitan y componen la sociedad plural en la sierra, es decir, el mundo indígena rarámuri, el mestizo, así como el religioso, al igual impactó en las distintas actividades económicas, administrativo-políticas y educativas, las cuales, en un proceso histórico, marcaron distintos momentos del fluir de la vida social.

Tal fue el caso del asesinato del sacerdote Javier Campos, ocurrido a mediados del 2022, del cual me enteré por distintos medios de comunicación; la sonada noticia me hizo recordar el ciclo escolar 2011-2012, cuando trabajé como maestro en la secundaria indígena de la comunidad de Huicorachi, ubicada relativamente cerca del centro semiurbano de Cerocahui, donde se encuentra la parroquia y donde le quitaron la vida al padre.

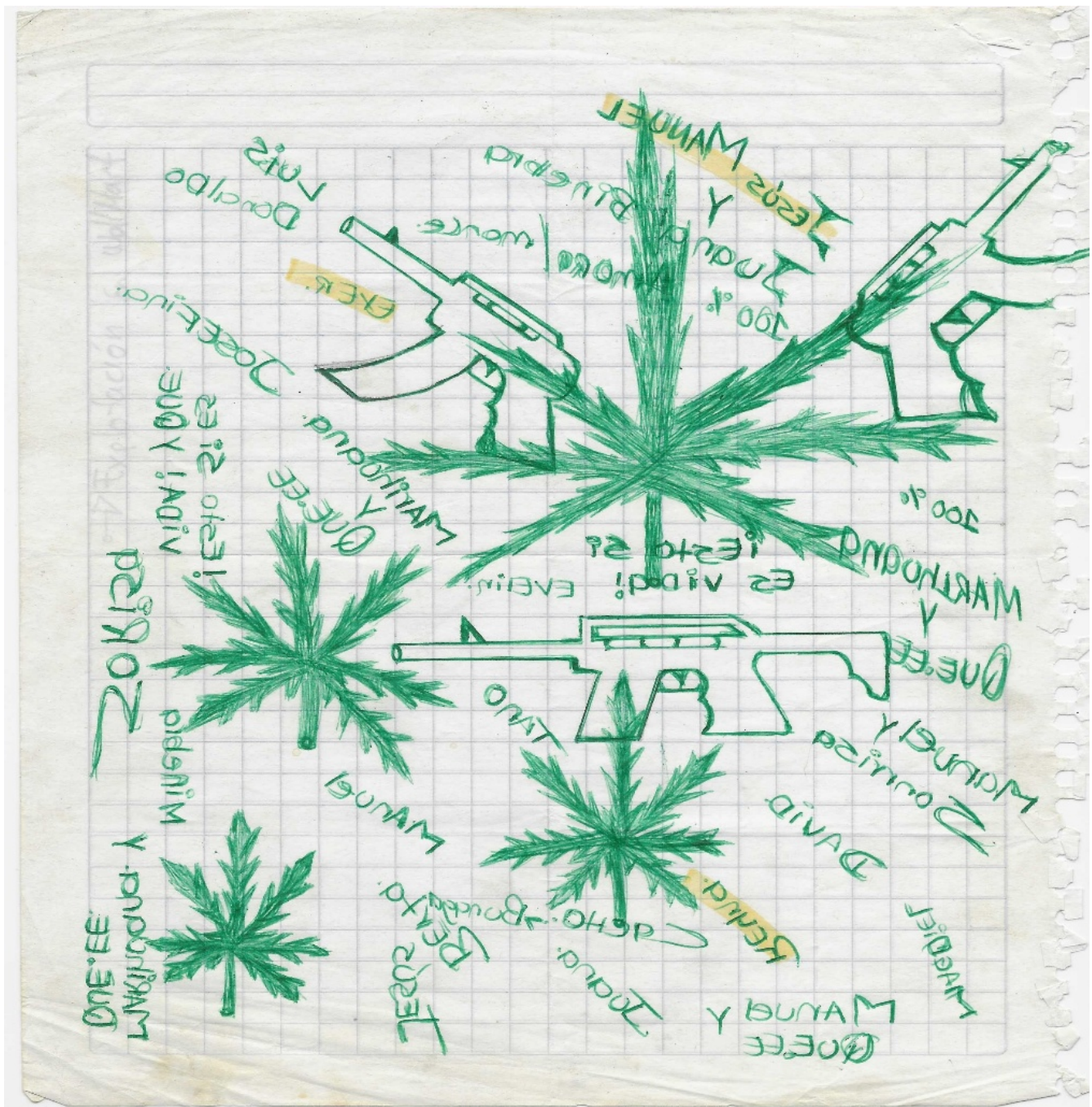
Entre mis recuerdos respecto del padre Gallo: lo vi llegar varias veces a la comunidad de Huicorachi a oficiar misa y también, a principios de diciembre del 2011, participé en una misa dirigida por él, pues dos de mis estudiantes de secundaria, Juanita y Severiano, minutos antes de iniciar la ceremonia, me pidieron los acompañara como padrino de primera comunión; durante el servicio, escuché parte del sermón, donde el padre exhortaba a los rarámuri en la iglesia: “No se cochineen la cabeza fumando marihuana, ni consuman panalito, hagan tesgüino, hagan sowike, eso es lo de ustedes, no se cochineen la cabeza fumando esas cosas que hacen que se peleen” (Notas de campo, diciembre de 2011). El párroco hacía referencia a evitar la violencia, fue un promotor de la paz. Otro recuerdo fue verlo salir de la fundación en Creel, después subió a su camioneta unas cajas de galletas y provisiones.

Posteriormente, de nuevo en Huicorachi, presencié otra intervención del padre. Un grupo rarámuri se encontraba en la cancha de básquetbol de la primaria, en una reunión con religiosos evangélicos, quienes llevaron cajas de despensa; casi simultáneamente el padre Javier estaba oficiando una misa y un convivio al interior de la iglesia de la comunidad. Observé la sonrisa del padre al ver a varios tarahumaras llegar, incorporarse al convivio y celebrar con todo y la despensa, la cual, momentos antes, les habían dado repartido los promotores de otra denominación.

Escuchar constantemente el escándalo de la noticia del asesinato del padre Javier Campos Morales me hizo reflexionar tristemente sobre distintos eventos de violencia ocurridos durante mis estancias en la Sierra Tarahumara, particularmente asociados a los destinos de los estudiantes, pues, después del 2012, cuando egresaron del tercer año de secundaria, para algunos parecían muertes anunciadas, sujetas a ser ultimadas por error o víctimas del contexto.

El modelo de la secundaria era similar al de las escuelas albergue existentes en la zona, pues los alumnos venían de distintas localidades, incluso de la ciudad de Chihuahua. Las dinámicas de traslado a sus casas siempre implicaron un riesgo, como el caso de una chica, quien sufrió un intento de abuso sexual en su camino a Guapalayna. También registré la muerte de Rene, Martín y Vicente, todos eran amigos de la comunidad El Naranjo, quienes convivían con nosotros en Huicorachi; luego supe del asesinato de Félix (el Coruco) de la localidad Guadalupe Coronado.

Otro registro fue cuando me enteré de la muerte de Ever, un alumno de tercer año de secundaria, el cual fue asesinado en el municipio de Baborigame, donde, tras egresar de la secundaria y de la preparatoria, trabajaba como chofer de una mina. Posteriormente, me enteré de la muerte de Jesús Manuel —alias el Chapo—, de segundo año de secundaria, a quien mataron en Guapalayna en un violento altercado.



Dibujo1

Dibujo1: Jesús Manuel Castañeda
Jesús Manuel Castañeda

Jesús Manuel, una de las víctimas de violencia, me regaló al final de una clase el dibujo que aparece en la imagen. En él se refleja el entorno a través de dos elementos gráficos representativos: la marihuana (el narcocultivo) y el uso de las armas (violencia); “esto si es vida”, frase inscrita en el dibujo, puede ser interpretada como una forma particular de experiencia social en la sierra, donde el conocimiento, uso de códigos y símbolos propios del lenguaje delincuencial puede ser parte de un proceso de transición y paso de la edad infantil a la adulta, además de indicadores del contexto de los alumnos de secundaria, sin importar su edad: símbolos de poder, de estatus, de una vida lujosa en el marco de la marginalidad.

Dar explicaciones causales de la violencia se complementa con la descripción etnográfica de la misma, ello implica entablar relaciones con los sujetos o actores implicados, que apelan a una parte emocional como en el caso de Jesús Manuel, cuya muerte fue el motivo para escribir el presente artículo, pues lo conocí en Guapalayna junto su papá Ambrosio, su mamá Candelaria y su otro hermano Martín Sixto, quienes años después fueron mis alumnos en la secundaria de Huicorachi. Escribir sobre la violencia con gente con la cual el antropólogo entabla relación de amistad es apelar a la parte emocional, la productora de sentimientos, sensaciones de nostalgia y dolor, por el vínculo de una relación intersubjetiva más cercana, llámense informantes o interlocutores, es una relación de convivencia generada en el trabajo de campo.

De igual manera, la satisfacción de las demandas de la secundaria, desde la realización de actividades escolares o el traslado de alumnos o comida, exigía circular por la Sierra Tarahumara en camioneta a través de distintos puntos, lo cual siempre representó un riesgo, pues el tránsito constante entre la sierra y el paso por Bahuichivo-Cerocahui representaba algunas molestias para los grupos controladores de la zona, quienes constantemente buscaban demostrar su autoridad, preguntando y cerciorándose de ser actividades vinculadas a la escuela.

Si bien, actualmente, la mayoría de los alumnos se encuentran residiendo en distintos ranchos de la sierra, donde muchos han hecho sus vidas y sus familias, algunos otros han migrado a la ciudad de Chihuahua, pero todos los escenarios se encuentran dentro de un contexto violento, el cual no solo ha trastocado la religión y las escuelas. Se ha formado un contexto de violencia que ha envuelto a estudiantes, amigos, gente cercana, conocidos, familias y buena parte de la sociedad.

El acontecimiento del padre Javier Campos fue denunciado, escandalizado y usado políticamente por la comunidad católica, y por otros sectores de la población; la mayoría de los medios de comunicación masiva culparon al gobierno del entonces presidente López Obrador. Sin embargo, la comunidad religiosa no había levantado la voz con tanta vehemencia en los muchos otros casos y en las distintas situaciones dramáticas, generando así la normalización de la violencia y sus cualidades trágicas cotidianas.

Para Zaffaroni, las muertes anunciadas son recibidas públicamente sin mayor alarma, es decir, normalizadas, sin embargo, para cada parte de la sociedad plural de la Sierra Tarahumara, la normalización de la violencia indica acostumbrarse a ella, lo cual genera una distinta manera de afectación para cada sector. El autor explica:

La normalización de la violencia puede obedecer a acostumbramiento por su presencia, a un sensacionalismo momentáneo que acaba en explicaciones coyunturales o anecdóticas, pero son las muertes que más llaman nuestra atención, entre otras cosas por la implicancia que el fenómeno tiene en cuanto a internalización de un derecho humano tan elemental como la vida. (Zaffaroni, 1993, p. 10)

Al respecto, expresiones masivas o públicas como “está bien que lo mataron”, “andaba metido en cosas ilícitas”, implican que cualquier acto de violencia se deba a un ajuste de cuentas o venganzas entre grupos, escenarios normalizados suscitados en la escuelas y en la población en general; además, las desapariciones y asesinatos son en ocasiones presentadas como accidentes, pues las personas eran localizadas en el fondo de un barranco, como el caso del presidente municipal de Urique, Leobardo Díaz Estrada, en 2013, entre muchos otros, contribuyeron a la normalización de la violencia, pues el miedo y el temor fueron una constante para silenciar las injusticias.

Conclusiones

Como se mencionó al principio, la intención del presente registro etnográfico es dejar en claro que, si bien la violencia social en forma de homicidios tiene un carácter estructural, existen particularidades regionales detonadoras de la violencia, como lo fue el narcocultivo para la Sierra Tarahumara, el cual marcó las relaciones sociales e impuso estructuras temporales y espaciales en la vida cotidiana.

De acuerdo con lo expuesto, la violencia no significa ni tiene el mismo impacto para todos, pues se pudo mostrar cómo ha influido de forma intensa en las labores educativas y religiosas, con el impacto directo de muertes, asesinatos y levantamientos en varias partes del país, y la Sierra Tarahumara no fue la excepción. Fue recuperado el planteamiento de Butler sobre las vidas merecedoras de ser lloradas y las muertes olvidadas, apelando a la indignación provocada por la injusticia, por ello, la presente bitácora etnográfica se convierte en un registro de fragmento testimonial de jóvenes alumnos de la secundaria de Huicorachi, quienes fueron víctimas de la violencia.

Al exponer cómo se desarrolla la vida social en los contextos de violencia, mediante el análisis de caso extendido, se tomó como referente el caso del padre Campos, usado para escandalizar políticamente, muestra de las desigualdades, pues las muertes anunciadas son las normalizadas, y así concluir que un caso no es más o menos importante en comparación con otros, respecto a las víctimas de la violencia, pues el Estado ha sido incapaz de detener el sufrimiento social y, por otra parte, tiende a silenciar las injusticias y aminorar las desigualdades a través del uso político y el escándalo mediático.

De igual manera, el proyecto de educación implementado en la comunidad indígena rarámuri en Huicorachi se vio afectado por las consecuencias de la lógica económica del narcocultivo, el cual rebasó los límites de las garantías del Estado. Por ello, considero que el proyecto de educación comunitaria de la secundaria “José Alberto Llaguno A.C.” sirvió como un horizonte para darle dignidad a la población, donde el miedo no fue un obstáculo paralizante para la labor educativa.

Finalmente, la reflexión teórica antropológica sobre la violencia, junto con el trabajo de campo, permitió exhibir la complejidad de las relaciones, cuando se tiene una relación directa con las víctimas; la etnografía nos permite explicar los procesos de violencia. El actual fue un registro de unos pocos casos de tantos acontecidos en la sierra; lo trascendente sería considerar que, así fuese un solo caso, debe ser denunciado y llorado públicamente, pues la gente ha logrado vivir en medio de la violencia y normalizar el sufrimiento, lo que le ha permitido sobreponerse a situaciones brutales, sin embargo, es deber de la antropología, por lo menos en la Sierra Tarahumara, replantearse e ir más allá de la denuncia particular, registrar los casos y los datos etnográficos de primera mano, para dar cuenta del proceso histórico de la violencia, la cual trastoca la vida local.

Referencias

- Aldana, S y Ramírez, G. (2012). Seguridad ciudadana: viejos problemas, nuevas miradas, en *Antípodas de la violencia: Desafíos de cultura ciudadana para la crisis de (in)seguridad en América Latina*, coord. por Antanas Mockus, Hery Murraín y María Villa (Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 87-114.
- Appadurai, A. (2015). *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica:
- Bourgois, P. (2005). Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador. En *Jóvenes sin tregua: culturas y políticas de la violencia*, editores José Ferrándiz Martín y Carles Feixa. Barcelona. Anthropos. 11-34.
- Butler, J. (2010) *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Buenos Aires. Paidós.
- Clastres, P. (1987). *Investigaciones en antropología política*. Gedisa. Barcelona.
- Durkheim, É. (2019). *Las reglas del método sociológico y otros ensayos de metodología*. México: Universidad Iberoamericana, UAM Cuajimalpa, Fondo de Cultura Económica.
- Echeverría, B. (2006). *Vuelta de siglo*. México. Era.
- Gotés Martínez, L (1991) Relaciones de clase y relaciones interétnicas en la Sierra Tarahumara. Tesis de licenciatura. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Gotés Martínez, L, (2012). Pueblos mestizos y minorías étnicas” en *Los pueblos indígenas de Chihuahua: Atlas etnográfico* coord. por Luis Eduardo Gotés Martínez, Ana Paula Pintado Cortina, Nicolás Olivos Santoyo, Angélica Pacheco Arce, Marco Vinicio Morales Muñoz, Daniela de la Parra Aguilar. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Harris, C. (2005). Problemáticas etnográficas: la incertidumbre de los etnógrafos en campo”, en Boletín Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A. C. La antropología y la etnografía en los universos de la contemporaneidad. México: Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A. C., 35-39.
- Malinowski, Bronislaw, (2026). Un análisis antropológico de la guerra, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 3, núm. 4 (1941): 119-149 <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1941.4.58448>.
- Martínez, María. (2020). *Teoría etnográfica. Crónicas sobre la antropología rarámuri* México. Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piccatto, P. (2022). *Historia mínima de la violencia en México*. México: El Colegio de México.
- Rodríguez, A. (2023). Estructuras sociales e históricas generadoras de violencia en la sierra Tarahumara, *Chihuahua hoy*, vol. 21. 95-119.
- Ronquillo Arvizu, M (2018). La centralidad del kórima entre los rarámuri. *Un recorrido de su tratamiento teórico etnográfico*. Diario De Campo, 2, 77-99.
- Van Velsen, J. (2025). El método de caso ampliado y el análisis situacional, *Revista Bricolage*, vol. 5, núm. 14 (2007), 44-55., acceso el 13 de diciembre de 2025, <https://revistabricolage.wordpress.com/2007/08/01/el-metodo-del-caso-ampliado-y-el-analisis-situacional/>.
- Zaffaroni, E. (1993). *Muertes anunciadas*. Bogotá. Temis.

Notas

- [1] Sirva el presente texto como una forma de agradecimiento al profesor Luis Federico Ayala y a los alumnos de la secundaria; es mi responsabilidad el registro de las impresiones, memorias e interpretaciones vertidas.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660006>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Martín Ronquillo Arvizu

Bitácora etnográfica de la violencia: el caso de los estudiantes de
una secundaria en Huicorachi, Urique, Chihuahua
Ethnographic log of violence: the case of the students of a
secondary school in Huicorachi, Urique, Chihuahua

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0420>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Sustentabilidad Otra: una perspectiva epistémica emancipadora desde el Sur Global

Another Sustainability: An Emancipatory Epistemic Perspective from the Global South

Eduardo Andrés Sandoval Forero

Universidad Autónoma del Estado de México. Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable (CEDeS), México

 <https://ror.org/0079gpv38>

forerosandoval@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1659-7588>

Marcos Israel Campos López

Universidad Autónoma del Estado de México. Centro Universitario Texcoco, México

 <https://ror.org/0079gpv38>

micamposl@uaemex.mx

 <https://orcid.org/0009-0000-1987-1760>

Oscar Armando Piñón Avilés

Universidad Autónoma del Estado de México, México

 <https://ror.org/0079gpv38>

oscar.pinonaviles@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1523-8196>

Recepción: 07 Enero 2026

Aprobación: 27 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo propone una reorganización teórico-epistémica de la categoría *Sustentabilidad Otra* como alternativa crítica frente al desarrollo sustentable hegemónico. Parte del reconocimiento de una crisis de sentido de la sustentabilidad, derivada de su apropiación por discursos institucionales y neoliberales que conservan la centralidad del crecimiento económico, la racionalidad técnico-instrumental y la mercantilización de la naturaleza. A partir de una reflexión teórica sustentada en revisión crítica de literatura y en la derivación conceptual de una investigación doctoral sobre la Reserva de la Biosfera Montes Azules y la comunidad maya-lacandona de Lacanjá Chansayab, Chiapas, se articulan aportes de la Ecología Política Latinoamericana, el pensamiento ambiental crítico y las epistemologías del Sur. El aporte central consiste en sistematizar cuatro principios constitutivos de la *Sustentabilidad Otra*: bioculturalidad como ontología relacional, autonomía territorial y construcción de poder social, diálogo de saberes y descolonización epistémica, y justicia socioecológica con desmercantilización de la naturaleza. Se concluye que la construcción de alternativas genuinas requiere transformaciones epistémicas, políticas y ontológicas profundas que trasciendan los ajustes técnicos al modelo dominante y contribuya al cuidado y reproducción de la vida-naturaleza.

Palabras clave: Sustentabilidad Otra, Ecología Política Latinoamericana, epistemologías del Sur, bioculturalidad, diálogo de saberes, Sur Global.

Abstract

This article proposes a theoretical-epistemic reorganization of the category *Sustentabilidad Otra* (Other Sustainability) as a critical alternative to hegemonic sustainable development. It begins by recognizing a crisis of meaning in sustainability, derived from its appropriation by institutional and neoliberal discourses that maintain the centrality of economic growth, technical-instrumental rationality, and the commodification of nature. Based on a theoretical reflection supported by a critical literature review and the conceptual derivation of a doctoral research project on the Montes Azules Biosphere Reserve and the Maya-Lacandon community of Lacanjá Chansayab, Chiapas, the article articulates contributions from Latin American Political Ecology, critical environmental thought, and epistemologies of the South. Its central contribution is the systematization of four constitutive principles of *Sustentabilidad Otra*: bioculturality as relational ontology, territorial autonomy and the construction of social power, dialogue of knowledges and epistemic decolonization, and socioecological justice with the decommodification of nature. It is concluded that the construction of genuine alternatives requires profound epistemic, political and ontological transformations that transcend technical adjustments to the dominant model and contribute to the care and reproduction of life-nature.

Keywords: Other Sustainability, Latin American Political Ecology, epistemologies of the South, bioculturality, dialogue of knowledges, Global South.

Introducción

La sustentabilidad como concepto teórico y como proyecto político con instrumentalización práctica, atraviesa una crisis de sentido. Desde su incorporación al discurso internacional mediante el Informe Brundtland de 1987 y su consolidación en la Cumbre de Río de 1992, la noción de desarrollo sustentable ha sido progresivamente incorporada a lenguajes institucionales, empresariales, gubernamentales y académicos que preservan la centralidad del crecimiento económico. En ese tránsito, una categoría que inicialmente permitía cuestionar los límites del modelo de desarrollo dominante terminó convertida, en numerosos casos, en un dispositivo de legitimación de la continuidad extractiva, de la gestión tecnocrática de los ecosistemas y de la mercantilización de la naturaleza.

Frente a este escenario de colonización conceptual, han emergido desde el Sur Global —y de manera especialmente potente desde NuestrAmérica— múltiples corrientes de pensamiento crítico que proponen alternativas epistémicas y políticas radicalmente distintas a la dominante. La Ecología Política Latinoamericana (EPL), el pensamiento ambiental crítico, las epistemologías del Sur y los propios saberes de los pueblos originarios confluyen en la construcción de lo que este artículo denomina, siguiendo la propuesta de investigadores como Sandoval-Forero (2021), Toledo (2015) y Leff (2005, 2017), la Sustentabilidad *Otra*: una categoría analítica y política entendida como una perspectiva crítica y emancipadora que permite nombrar formas plurales de reproducción de la vida frente al modelo moderno-colonial de Desarrollo.

El problema central que aborda este artículo radica en la insuficiencia epistémica y política del desarrollo sustentable hegemónico para responder a la crisis ambiental contemporánea. La dificultad no se limita a una falta de instrumentos técnicos, políticas públicas adecuadas o mecanismos de gestión ambiental. Su raíz se encuentra en los supuestos que sostienen dicho paradigma: la compatibilidad indefinida entre crecimiento económico y conservación ambiental, la superioridad del conocimiento científico-técnico occidental como forma privilegiada de comprensión del mundo, y la reducción de la naturaleza a recursos, capital natural o servicio ecosistémico disponible para su valorización económica.

El vacío teórico que atiende este trabajo consiste en la necesidad de ordenar conceptualmente la Sustentabilidad *Otra* como una categoría analítica con principios constitutivos claros. Aunque existen aportes relevantes en torno al Buen Vivir, la racionalidad ambiental, la ecología de saberes, la justicia ambiental, la bioculturalidad y la autonomía territorial, estos elementos suelen aparecer dispersos o asociados a debates específicos. Por ello, este artículo propone una sistematización que permita comprender la Sustentabilidad *Otra* como una matriz epistémica, ontológica y política articulada.

El objetivo del artículo es fundamentar la Sustentabilidad *Otra* como una perspectiva epistémica emancipadora desde el Sur Global, mediante la articulación de la Ecología Política Latinoamericana, las epistemologías del Sur y el pensamiento ambiental crítico. El aporte principal consiste en proponer cuatro principios articuladores que permiten ordenar el campo conceptual: bioculturalidad como ontología relacional, autonomía territorial y construcción de poder social, diálogo de saberes y descolonización epistémica, y justicia socioecológica con desmercantilización de la naturaleza.

La tesis que orienta el texto sostiene que la *Sustentabilidad Otra* no puede reducirse a una variante alternativa del desarrollo sustentable, pues implica un desplazamiento más profundo: de la racionalidad económica a la racionalidad ambiental; de la naturaleza como recurso a la naturaleza como entramado relacional de vida; de la colonialidad del saber a la ecología de saberes; y de la gestión tecnocrática del territorio a la autonomía comunitaria y la justicia socioecológica.

Estrategia metodológica

El artículo se desarrolla a partir de una reflexión teórico-epistémica sustentada en una revisión de textos de autores clave en la perspectiva de la sustentabilidad crítica y en una derivación analítica de la investigación doctoral titulada *La Reserva de la Biosfera Montes Azules: ¿Territorio para la sustentabilidad? El caso de Lacanjá Chansayab, Chiapas* (Campos López, 2026). En consecuencia, el texto no presenta resultados empíricos exhaustivos ni pretende reconstruir de manera completa el trabajo de campo de dicha investigación; utiliza ese referente como base analítica para situar el problema de la conservación hegemónica, la territorialidad comunitaria y las alternativas de sustentabilidad construidas desde los pueblos originarios.

La revisión crítica se orientó a identificar autores, categorías y debates vinculados con la crítica latinoamericana al desarrollo sustentable. Se consideraron obras centrales de la Ecología Política Latinoamericana, el pensamiento ambiental crítico, las epistemologías del Sur y los estudios sobre bioculturalidad. En particular, se retomaron aportes de Leff (2003, 2005, 2006, 2017), Toledo (2015), Toledo y Barrera-Bassols (2008), Escobar (1999, 2014, 2015, 2017), Gudynas (2011), Gudynas y Acosta (2011), de Sousa Santos (2003, 2009), Martínez-Alier (2021), Porto-Gonçalves y Leff (2015), Agoglia (2018) y Sandoval Forero (2021).

La estrategia de análisis consistió en organizar los planteamientos revisados en tres niveles. El primero corresponde al diagnóstico crítico del desarrollo sustentable hegemónico y sus supuestos epistémicos. El segundo recupera los fundamentos de la Ecología Política Latinoamericana como campo de crítica a la colonialidad, al extractivismo y a la racionalidad económica dominante. El tercero sistematiza los principios de la *Sustentabilidad Otra* como matriz conceptual. Esta organización permite pasar de la crítica del paradigma dominante a la formulación de una propuesta ordenada y discutible dentro del campo académico y político.

La referencia al caso de Lacanjá Chansayab cumple una función ilustrativa y problematizadora. Permite mostrar cómo las tensiones entre conservación institucional, territorialidad comunitaria y economía ambiental adquieren concreción en territorios habitados por pueblos originarios. Sin embargo, el artículo se mantiene en el plano teórico-conceptual; por ello, sus conclusiones deben ser entendidas como una contribución a la discusión epistémica sobre la sustentabilidad, y no como una presentación completa de hallazgos etnográficos o de resultados empíricos.

1. Crítica al desarrollo sustentable hegemónico

Para comprender la necesidad de una Sustentabilidad Otra es preciso partir del análisis crítico del desarrollo sustentable hegemónico. En su formulación dominante, este paradigma descansa en la expectativa de conciliar crecimiento económico, conservación ambiental y bienestar social mediante instrumentos técnicos, innovación, eficiencia productiva y mecanismos de gestión. Aunque esta formulación parece equilibrada, suele omitir las relaciones históricas de poder que producen desigualdad ambiental, despojo territorial y deterioro ecosistémico.

El primer supuesto problemático es la idea de compatibilidad entre crecimiento económico ilimitado y conservación ambiental. Esta premisa sostiene que la expansión de la producción y el consumo puede mantenerse siempre que existan tecnologías limpias, instrumentos de compensación o esquemas de manejo eficiente. Desde el pensamiento ambiental crítico, esta postura resulta insuficiente porque conserva la racionalidad económica que ha producido la crisis civilizatoria. Como advierte Leff (2017), la crisis ambiental expresa los límites de una forma de conocimiento, producción y apropiación del mundo orientada por la acumulación y la instrumentalización de la naturaleza.

El segundo supuesto es la universalización del conocimiento científico-técnico occidental como saber legítimo para gestionar los problemas ambientales. Bajo esta lógica, los saberes comunitarios, campesinos, indígenas y territoriales son frecuentemente tratados como información complementaria, folklore cultural o conocimiento local subordinado. Esta jerarquización produce una forma de colonialidad del saber: unos

conocimientos son reconocidos como universales, mientras otros son convertidos en saberes menores, tradicionales o premodernos.

El tercer supuesto es la comprensión de la naturaleza como recurso, capital natural o conjunto de servicios ambientales. Esta concepción coloca a la naturaleza en esquemas de medición, compensación y mercado. Los pagos por servicios ambientales, los mercados de carbono y ciertos modelos de ecoturismo pueden funcionar, en determinados contextos, como mecanismos de conservación o ingreso; sin embargo, también pueden profundizar la subordinación de los territorios a la lógica económica que reduce los bienes comunes a unidades de valor intercambiable.

Estos supuestos se relacionan con lo que de Sousa Santos (2003, 2009) denomina pensamiento abismal: una forma de conocimiento que separa los saberes reconocidos como válidos de aquellos que son invisibilizados, negados o destruidos. Desde esta perspectiva, la sustentabilidad hegemónica no representa únicamente una estrategia ambiental limitada; expresa una forma de colonialidad epistémica que conserva la centralidad de las instituciones, los expertos y los mercados en la definición de los futuros territoriales.

En las áreas naturales protegidas, esta tensión se vuelve especialmente visible. Diversos modelos de conservación han partido de la idea de que la naturaleza debe protegerse de la presencia humana, sin distinguir entre prácticas depredadoras y formas históricas de manejo biocultural. En contextos habitados por pueblos originarios, esta lógica puede traducirse en restricciones, desplazamientos simbólicos, limitaciones productivas o formas de tutela institucional que reducen la autonomía comunitaria. Como señala Leff (2005, p. 22), esta forma de conservar la biodiversidad mediante la exclusión de las comunidades que la han co-creado durante siglos constituye una contradicción profunda que solo puede sostenerse sobre la negación epistemológica de los saberes y las prácticas bioculturales de dichas comunidades.

2. Fundamentos de la *Sustentabilidad Otra* desde la Ecología Política Latinoamericana

La Ecología Política Latinoamericana constituye uno de los campos más relevantes para fundamentar la Sustentabilidad Otra. Su importancia radica en que aborda la crisis ambiental no como un problema aislado de deterioro ecológico, sino como expresión de relaciones históricas de poder, colonialidad, extractivismo, desigualdad y disputa por los territorios. A diferencia de aproximaciones centradas en la administración de recursos, la Ecología Política Latinoamericana permite analizar quién define la naturaleza, quién decide sobre los territorios, quién se beneficia de su explotación y quién asume los costos ambientales.

Leff (2005) sitúa esta perspectiva en una historia larga de sumisión y emancipación de los pueblos originarios frente al sistema económico moderno-colonial. Desde la conquista, la colonización y la expansión imperial, los territorios latinoamericanos han sido incorporados a dinámicas de extracción y subordinación que afectaron ecosistemas, culturas y mundos de vida. En ese marco, las luchas socioambientales contemporáneas no pueden entenderse únicamente como conflictos por recursos, también son disputas por la existencia de otros modos de habitar, conocer y reproducir la vida.

La Ecología Política Latinoamericana aporta a la Sustentabilidad Otra al menos tres fundamentos. El primero es la crítica a la racionalidad económica dominante, que convierte la naturaleza en objeto de apropiación, cálculo y explotación. El segundo es la lectura de los conflictos ambientales como conflictos de poder, donde se enfrentan proyectos territoriales, lenguajes de valoración y formas distintas de comprender la vida. El tercero es la legitimación de saberes subalternizados como fuentes epistémicas necesarias para construir alternativas a la modernidad insustentable.

Este campo no es homogéneo. Agoglia (2018) identifica diferentes orientaciones dentro de la ecología política: una perspectiva constructivista, vinculada con el análisis de las mediaciones simbólicas y culturales; una orientación materialista, relacionada con la justicia ambiental y los conflictos distributivos ecológicos; y una vertiente política, centrada en las relaciones de poder que estructuran los vínculos entre sociedad y

naturaleza. Esta diversidad enriquece la categoría Sustentabilidad Otra, porque permite integrar dimensiones simbólicas, materiales, epistémicas y territoriales.

Desde esta base, la Sustentabilidad Otra no se plantea como una técnica de manejo ambiental ni como una política pública sectorial. Se configura como una perspectiva que articula la crítica de la colonialidad, del extractivismo, de la mercantilización y del epistemicidio; propuesta de autonomía territorial, diálogo de saberes, justicia socioecológica y regeneración biocultural. Su lugar de enunciación se encuentra en los territorios y en las prácticas que han sostenido formas de vida alternativas frente al proyecto moderno-colonial.

3. Sustentabilidad Otra: definición, alcance y horizonte conceptual

La Sustentabilidad Otra puede definirse como una perspectiva epistémica, política y territorial en construcción, que cuestiona la noción dominante de desarrollo sustentable y propone alternativas de reproducción de la vida cimentadas desde los saberes, prácticas, cosmovisiones y luchas de los pueblos originarios y comunidades del Sur Global. Su sentido reside en reconocer, antes que ofrecer un modelo universal aplicable a cualquier contexto, la pluralidad de formas de vida que disputan la racionalidad económica dominante y sostienen relaciones relacionales con la naturaleza (Campos, 2026).

La categoría permite nombrar un horizonte de alternativas que comparten principios comunes, aunque se expresen de manera diferenciada según los territorios. Entre esas expresiones se encuentran concepciones como el Buen Vivir andino, el Lekil Kuxlejal tzeltal, el Soy in Kuxtar lacandón y otras formas comunitarias de vida buena que integran dimensión espiritual, territorial, productiva, cultural y ecológica. Estas propuestas no deben ser interpretadas como restos del pasado ni como expresiones románticas de una tradición inmóvil; constituyen formas históricas, dinámicas y situadas de producir futuro desde otros criterios de vida.

Sandoval-Forero (2021) aporta una formulación clave al concebir la sustentabilidad como un proceso de bienestar socio-naturaleza orientado al vivir bien de la sociedad con su entorno natural. Esta perspectiva implica que las formas de vida, producción, consumo, ciencia y tecnología se organicen en función del cuidado de la naturaleza y del ser humano, y no de su saqueo o destrucción en beneficio de la acumulación y concentración de capital. Desde esta lectura, la sustentabilidad otra supone una transformación de los vínculos entre sociedad, naturaleza, conocimiento y poder.

La Sustentabilidad Otra retoma también la noción de poder social desarrollada por Toledo (2015). Para este autor, la sustentabilidad puede construirse desde procesos comunitarios de autonomía, autogestión, diversidad, resiliencia e integración. La transformación comienza en escalas concretas de vida cotidiana y puede ampliarse hacia comunidades, barrios, ciudades y regiones que disputan el orden dominante mediante prácticas de reproducción social y ecológica.

En la obra de Leff (2005, 2017), la Sustentabilidad Otra encuentra una base epistémica decisiva: la racionalidad ambiental y el diálogo de saberes. La sustentabilidad para la vida surge de territorializar, antes de imponer un modelo técnico universal, mundos de vida, reconocer saberes otros y construir racionalidades alternativas. Esta perspectiva desplaza la pregunta por el uso eficiente de los recursos hacia una cuestión más profunda: cómo regenerar las condiciones simbólicas, materiales, culturales y ecológicas que permiten la continuidad de la vida.

En consecuencia, la Sustentabilidad Otra puede entenderse como una matriz conceptual que articula cuatro principios. Esta matriz constituye el aporte central del artículo, pues permite pasar de una crítica amplia al desarrollo sustentable hacia una propuesta sistemática que orienta la investigación, la gestión territorial y las políticas de conservación desde una perspectiva emancipadora.

4. Principios articuladores de la Sustentabilidad Otra

Los principios articuladores de la Sustentabilidad Otra funcionan como una matriz epistémica, ontológica y política. La bioculturalidad permite replantear la relación sociedad-naturaleza; la autonomía territorial define el horizonte político; el diálogo de saberes establece la condición epistémica; y la justicia socioecológica con desmercantilización de la naturaleza orienta el sentido ético y material de la transformación.

4.1. Bioculturalidad como ontología relacional

La bioculturalidad constituye el principio ontológico de la Sustentabilidad Otra. Frente a la racionalidad moderno-colonial que separa sociedad y naturaleza, este principio reconoce que ambas dimensiones forman parte de procesos históricos integrales. Los territorios con alta diversidad biológica suelen coincidir con espacios de gran diversidad cultural, debido a prácticas prolongadas de manejo, cuidado, adaptación y conocimiento territorial (Toledo y Barrera-Bassols, 2008).

Desde esta perspectiva, la naturaleza no puede ser entendida como un objeto exterior a la comunidad ni como un conjunto de recursos disponibles. En las cosmovisiones originarias, el territorio es espacio de vida, memoria, espiritualidad, parentesco, trabajo, alimentación y continuidad cultural. La selva, el monte, el agua, la milpa o el bosque no son escenarios externos donde ocurre la vida social; forman parte constitutiva del ser comunitario.

Este principio permite cuestionar los modelos de conservación que aíslan la biodiversidad de las culturas que históricamente han contribuido a reproducirla. La protección ambiental pierde profundidad cuando desconoce las prácticas bioculturales, porque separa artificialmente aquello que en los territorios aparece como unidad relacional. Por ello, una política sustentable en sentido pleno debe proteger simultáneamente ecosistemas, lenguas, memorias, prácticas productivas, formas de organización y saberes territoriales.

En el caso de la investigación doctoral sobre la comunidad maya-lacandona de Lacanjá Chansayab y la Reserva de la Biosfera Montes Azules, esta premisa adquiere una concreción empírica significativa. La ontología lacandona —en la que la selva no era el entorno de la vida comunitaria, sino la vida misma en su dimensión material, sensorial, espiritual y relacional— expresa precisamente esa forma de ser en el mundo donde la separación entre naturaleza y cultura, entre espacio productivo y espacio habitado, entre tiempo de trabajo y tiempo de vida, no existe como tal (Campos, 2026). Esta ontología relacional es la base de la Sustentabilidad Otra que la política de conservación convencional sistemáticamente erosiona al transformar la selva de espacio de vida plena en escenario de un producto de mercado.

La Sustentabilidad Otra, en su dimensión epistémica, implica entonces una operación de legitimación: reconocer las cosmovisiones y los saberes de los pueblos originarios no como folclore ni como complementos exóticos al conocimiento científico, sino como epistemologías plenas, como formas de conocer y de relacionarse con el mundo que tienen validez epistémica propia y que portan —en su interior— las respuestas que la modernidad insustentable ha destruido.

4.2. Autonomía territorial y construcción de poder social

La autonomía territorial representa el principio político de la Sustentabilidad Otra. Sin capacidad real de decisión sobre el territorio, cualquier proyecto de sustentabilidad queda subordinado a racionalidades externas, aunque utilice un lenguaje participativo o comunitario. La autonomía no significa aislamiento; representa la posibilidad de decidir colectivamente sobre los usos, cuidados, límites, formas de producción y futuros del territorio.

Toledo argumenta esta dimensión de autonomía mediante la noción de *poder social*. Este principio se presenta como fuerza emancipadora capaz de superar la crisis civilizatoria, sustentabilidad que debe construirse desde abajo: partiendo del hogar, escalando hacia la comunidad y generando *islas liberadas* de autogestión y autonomía (Toledo, 2015).

La relevancia de este principio radica en su carácter estratégico. Sin control real del territorio, cualquier esfuerzo de sustentabilidad queda subordinado a lógicas externas. La experiencia de comunidades como Lacanjá Chansayab ilustra como las restricciones impuestas por la Reserva de la Biosfera Montes Azules no solo limitan prácticas tradicionales, sino que erosionan la capacidad de las comunidades para decidir su propio futuro. Frente a la retórica institucional de corresponsabilidad, la *Sustentabilidad Otra* establece la necesidad de una autoridad real sobre el territorio como condición indispensable para la regeneración biocultural.

En áreas naturales protegidas, este principio permite revisar críticamente las formas de gobernanza que limitan las prácticas comunitarias bajo argumentos conservacionistas. La cuestión consiste en reconocer, antes que en oponer comunidad y conservación, que la protección de los ecosistemas requiere formas de autoridad territorial que integren saberes locales, derechos colectivos y mecanismos comunitarios de cuidado. Una conservación sin autonomía puede convertirse en tutela; una conservación con autonomía puede abrir caminos hacia la sustentabilidad biocultural.

4.3. Diálogo de saberes y descolonización epistémica

El diálogo de saberes constituye el núcleo epistémico de la Sustentabilidad Otra. Frente al paradigma hegemónico, que reconoce el conocimiento científico-técnico occidental como criterio superior de verdad, este principio afirma la validez de los saberes indígenas, comunitarios, campesinos y territoriales como formas plenas de conocimiento. La descolonización epistémica implica transformar la relación entre conocimientos, evitar que los saberes locales se agreguen como complemento decorativo de una racionalidad ya definida.

Leff (2017) plantea que la sustentabilidad se construye mediante el encuentro de saberes inconmensurables y la territorialización de mundos de vida. Este encuentro no puede reducirse a consulta, validación técnica o traducción de los saberes comunitarios al lenguaje experto. Supone reconocer que existen diferentes modos de conocer, valorar y habitar el mundo, y que esas diferencias tienen consecuencias políticas para la toma de decisiones ambientales.

De Sousa Santos (2003, 2009) permite profundizar esta discusión mediante la noción de ecología de saberes. Desde esta perspectiva, el problema no radica en la existencia del conocimiento científico, sino en su pretensión de monopolio. La ecología de saberes busca crear condiciones de diálogo horizontal entre conocimientos situados, reconociendo sus alcances, límites y contextos de validez. En el campo de la sustentabilidad, esto implica desplazar la autoridad epistémica hacia procesos contruidos con las comunidades.

Sandoval-Forero (2021) aporta a esta discusión al proponer *sentipensar la sustentabilidad* en territorios, geografías y tiempos-espacio específicos, en escenarios convivenciales atravesados por conciencia, liberación, cooperación, participación directa, consensos, no violencia, justicia social y ambiental. Esta formulación permite comprender que la Sustentabilidad Otra es una práctica situada de conocimiento y acción, antes que una abstracción universal.

Con estos planteamientos, la descolonización epistémica de la sustentabilidad sólo puede emerger del encuentro entre saberes inconmensurables, y no de la subordinación de unos sobre otros (Leff, 2017). En la práctica, este principio implica una inversión de la jerarquía epistémica vigente. Los saberes originarios, en consecuencia, de este principio, deben dejar de ser utilizados como complemento, para convertirse en el referente desde el cual se construyan racionalidades ambientales alternativas en América Latina.

En términos metodológicos, este principio exige formas de investigación que trabajen con las comunidades y desde sus problemas, evitando convertirlas en objetos de observación externa. Para ello, Sandoval-Forero (2021) propone *metodologías otras* para el sentipensar decolonial de la sustentabilidad para la vida-naturaleza, entre otras, la etnografía crítica decolonial, la investigación-acción participativa, el análisis crítico del discurso desde la perspectiva decolonial, los enfoques colaborativos y las metodologías biográfico-narrativas.

4.4. Justicia socioecológica y desmercantilización de la naturaleza

La justicia socioecológica constituye el principio ético-político que articula los anteriores. Su punto de partida consiste en que la crisis ambiental no afecta a todos los grupos por igual ni se produce de manera neutra. Existen territorios, pueblos y comunidades que cargan con los costos del extractivismo, la conservación excluyente, la contaminación, el despojo y la subordinación económica, mientras otros actores concentran los beneficios económicos.

Desde la Ecología Política Latinoamericana, este principio encarna la dimensión distributiva y de poder de los conflictos socio ambientales. Plantea que una justicia auténtica no puede limitarse a la equidad entre seres humanos, sino que debe reconocer los derechos de la madre naturaleza, de las generaciones futuras y de la diversidad biocultural que sostiene la vida.

La crítica a este respecto es contundente: la *justicia verde* en el desarrollo sustentable hegemónico es profundamente contradictoria, pues pretende resolver con herramientas de mercado una crisis generada precisamente por la lógica mercantil, además de profundizar la subordinación de los territorios y pueblos del Sur Global a los flujos del capital global (Gudynas, 2011; Leff, 2017). La Sustentabilidad Otra, en cambio, propone desmercantilizar los bienes comunes como condición indispensable para la regeneración de los mundos de vida. En este marco, la ecología de saberes propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2003) reconoce el compromiso y la validez epistémica de los saberes subalternizados, los cuales dialogan con las comunidades y transforman las relaciones de poder que producen la injusticia socioecológica.

Reflexión final

La *Sustentabilidad Otra* constituye una perspectiva epistémica, política y territorial que permite cuestionar los límites del desarrollo sustentable hegemónico. Su importancia radica en que desplaza la discusión desde la administración eficiente de los recursos hacia la regeneración de los mundos de vida socio-naturales. En lugar de preguntar cómo hacer más sostenible el mismo modelo de desarrollo, plantea la necesidad de imaginar y fortalecer otros modos de habitar, conocer, producir y cuidar la vida-naturaleza.

El artículo sostiene que la crisis de la sustentabilidad es también una crisis de conocimiento, poder y sentido. La captura neoliberal del desarrollo sustentable ha permitido que la naturaleza sea traducida en capital natural, servicio ambiental o mercancía verde, mientras las comunidades que han sostenido prácticas bioculturales son frecuentemente subordinadas a esquemas de conservación, mercado o intervención institucional. Frente a ello, la Sustentabilidad Otra propone una ruptura más profunda con la racionalidad moderno-colonial.

La matriz conceptual presentada permite ordenar esa ruptura en cuatro principios articuladores. La bioculturalidad como ontología relacional reconoce la inseparabilidad entre naturaleza, cultura y territorio. La autonomía territorial y la construcción de poder social colocan a las comunidades como sujetos políticos de la sustentabilidad. El diálogo de saberes y la descolonización epistémica transforman las condiciones de producción del conocimiento. La justicia socioecológica y la desmercantilización de la naturaleza ofrecen el horizonte ético y material para enfrentar la crisis ambiental.

Estos principios no funcionan de manera aislada. Su fuerza radica en la articulación que producen entre epistemología, política, territorio y vida. Una sustentabilidad que reconozca la bioculturalidad, pero ignore la autonomía territorial, corre el riesgo de convertir la cultura en ornamento. Una política de autonomía sin justicia socioecológica puede quedar atrapada en desigualdades internas o presiones externas. Un diálogo de saberes sin desmercantilización puede ser absorbido por la gestión tecnocrática. Por ello, la Sustentabilidad Otra debe comprenderse como un sistema de relaciones y no como una suma de componentes.

El caso de Lacanjá Chansayab y la Reserva de la Biosfera Montes Azules permite advertir la relevancia de estas discusiones. En territorios donde la conservación institucional, la economía ambiental y las prácticas comunitarias se encuentran en tensión, la pregunta por la sustentabilidad adquiere concreción histórica. Se

trata de reconocer, antes de oponer conservación y comunidad, que la protección de la vida requiere formas de conservación capaces de dialogar con los pueblos, respetar sus derechos y fortalecer sus mundos de vida.

La *Sustentabilidad Otra* no es una propuesta nostálgica ni esencialista. No idealiza a los pueblos originarios ni supone que las comunidades permanecen fuera de la historia. Reconoce, por el contrario, que sus prácticas actuales son resultado de procesos complejos de adaptación, resistencia, negociación e innovación. Lo que reivindica es su derecho a construir futuros propios desde sus saberes, territorios y concepciones del vivir bien.

En tiempos de crisis civilizatoria, las alternativas más profundas no provienen únicamente de oficinas de planificación, mercados verdes o conferencias internacionales. También emergen de territorios donde se mantienen vivas formas relacionales de comprender la naturaleza, de cuidar los bienes comunes y de sostener la vida dentro de límites ecológicos. Escuchar esas experiencias, aprender de ellas y generar condiciones para su continuidad constituye una tarea académica, política y ética urgente.

La *Sustentabilidad Otra* constituye un proyecto epistémico y político que trasciende los límites de una propuesta académica para convertirse en una orientación para la acción transformadora en tiempos de crisis civilizatoria. Su contribución fundamental no radica en ofrecer un modelo técnico alternativo al desarrollo sustentable hegemónico, sino en desplazar el marco mismo desde el cual se piensa la sustentabilidad: de la gestión eficiente de los recursos a la regeneración de los mundos de vida; de la racionalidad económica a la racionalidad ambiental; de la colonialidad del saber a la ecología de saberes; de la mercantilización de la naturaleza a la relacionalidad biocultural.

En este sentido, los aportes de Toledo (2015), Leff (2005, 2017), Sandoval-Forero (2021), Escobar (2014, 2015) y de Sousa Santos (2003, 2009), articulados desde la Ecología Política Latinoamericana, permiten identificar las dimensiones constitutivas de esta perspectiva: la justicia socioecológica como principio ético-político; el diálogo de saberes como metodología epistémica; la bioculturalidad como base ontológica; la descolonización como tarea política; y la autonomía comunitaria y territorial como horizonte de transformación.

Construir genuinamente alternativas al modelo que nos ha conducido a la crisis civilizatoria requiere, como concluye esta reflexión, transformaciones epistémicas, políticas y ontológicas profundas que no pueden reducirse a ajustes técnicos al sistema existente. Requiere aprender de quienes han sostenido la vida dentro de los límites planetarios durante siglos; escuchar los saberes que el proyecto moderno colonial ha subalternizado; y apoyar las luchas de quienes defienden sus territorios, sus culturas y sus modos de vida como condición indispensable para el futuro de la vida en el planeta.

Referencias

- Agoglia, O. (2018). Los aportes de la ecología política latinoamericana a la corriente ambiental crítica. *América Crítica*, 2(2), 111-122.
- Campos López, M. I. (2026). La Reserva de la Biosfera Montes Azules: ¿Territorio para la sustentabilidad? El caso de Lacanjá Chansayab, Chiapas [Tesis doctoral]. Doctorado en Sustentabilidad para el Desarrollo, CEDeS-UAEMéx.
- de Sousa Santos, B. (2003). Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia. *Desclée De Brouwer*.
- de Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. Siglo XXI / CLACSO.
- Escobar, A. (1999). El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea. CEREC-ICAN.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Unaula.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los derechos al territorio. *Cuadernos de Antropología Social*, (41), 25-38.
- Escobar, A. (2017). Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds. Duke University Press.
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, 462, 1-20.
- Gudynas, E., & Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(53), 71-83.
- Leff, E. (2003). La ecología política en América Latina: un campo en construcción. *Polis: Revista Latinoamericana*, 5.
- Leff, E. (2005). La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada: Ecología política y minería en América Latina* (pp. 259-293). CLACSO.
- Leff, E. (2006). Aventuras de la epistemología ambiental: De la articulación de ciencias al diálogo de saberes. Siglo XXI.
- Leff, E. (2017). Las relaciones de poder del conocimiento en el campo ambiental: una mirada desde el Sur. *Ambiente & Sociedade*, 20(3), 229-262.
- Martínez-Alier, J. (2021). El ecologismo de los pobres: Conflictos ambientales y lenguajes de valoración (6.^a ed.). Icaria.
- Porto-Gonçalves, C. W., & Leff, E. (2015). Political ecology in Latin America: The social re-appropriation of nature, the reinvention of territories and the construction of an environmental rationality. *Nómadas*, (22), 1-17.
- Sandoval Forero, E. (2021). Sentipensar intercultural y metodología para la sustentabilidad de desarrollos otros. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Toledo, V. M. (2015). *Ecocidio en México: La batalla final es por la vida*. Grijalbo.
- Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2008). La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Icaria.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660020>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Eduardo Andrés Sandoval Forero,
Marcos Israel Campos López, Oscar Armando Piñón Avilés
**Sustentabilidad Otra: una perspectiva epistémica
emancipadora desde el Sur Global**
**Another Sustainability: An Emancipatory Epistemic
Perspective from the Global South**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0448>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

R e s e ñ a s

Reseña del libro “Paz en Movimiento: Narrativas educativas”

Jair Alejandro Vilchis Jardón

Universidad Pedagógica Nacional, México

 <https://ror.org/023m5rq87>

jairupn@outlook.com

 <https://orcid.org/0009-0007-3671-4223>



Luna Martínez A.. Paz en
movimiento: Narrativas educativas..
2026. México. Editorial
Construyendo Paz Latinoamericana..
158pp.. 978-607-26830-3-7

Recepción: 17 Febrero 2026

Aprobación: 02 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

La obra coordinada por el Posdoctor Alfonso Luna Martínez, titulada *Paz en movimiento: Narrativas educativas*, en el presente año —2026—, no es simplemente un compendio de ensayos académicos o una serie de reflexiones que convocan un tema en particular, sino todo lo contrario; es un manifiesto epistemológico que emerge desde las grietas de una crisis civilizatoria sin precedentes. Nos encontramos en una coyuntura histórica donde los marcos interpretativos de la modernidad han colapsado ante la emergencia de lo que Jamais Cascio denomina el entorno BANI, mismo que Luna refiere como un escenario quebradizo, ansioso, no lineal e incomprensible (2026, p. 9).

En este contexto, la escuela latinoamericana deja de ser un recinto de certezas para convertirse en un espacio donde la fragilidad post-pandemia y la incertidumbre estructural se han vuelto constantes en la trama cotidiana. De aquí que la introducción de la obra no debe ser entendida como un estado de quietud o un apartado estético, sino como una construcción situada y profundamente arraigada en las tensiones sociales, políticas y simbólicas en NuestrAmérica. La paz, en este escenario descrito es un proceso vivo que se negocia en la inestabilidad de las aulas, desafiando la tendencia eurocéntrica de reducirla a la mera ausencia del conflicto bélico.

La tesis central que articula este libro es la constante necesidad de dar un giro epistemológico que desplace a la sociedad de una *paz negativa* —funcional al orden neoliberal—, para avanzar a una *paz integral decolonial*. Esta transición no solo es teórica, sino ética y política, puesto que, exige reconocer que la violencia no es un

fenómeno aislado, sino un entramado histórico y estructural que se deriva de la modernidad colonial, la cual, continúa operando a través de la exclusión y el despojo de los grupos subalternos.

El libro se presenta como una herramienta para navegar esta incomprensibilidad contemporánea, proponiendo que la transformación de la realidad educativa solo puede ser posible cuando se coloca la dignidad humana, el cuidado y la justicia social en el centro de la acción colectiva. Al rescatar las narrativas de diversos actores educativos, la obra reafirma que la paz se construye en movimiento, en relación con el “otro” y con la convicción de que la escuela es el lugar por excelencia para practicar nuevas formas de convivencia, mismas que puedan en palabras de Luna trascender la racionalidad instrumentalista del capital (2026, p. 10).

Dentro de la estructura teórica de la obra, la contribución de Eduardo Andrés Sandoval Forero en el capítulo I *Violencias y paces en la escuela: una lectura decolonial desde la paz integral*, resulta fundamental para dismantlar las visiones hegemónicas de los estudios de paz tradicionales. El autor plantea una crítica incisiva a los denominados *violentólogos*; es decir, aquellos; es decir, aquellos investigadores que: formados bajo una racionalidad positivista y eurocentrista, han dedicado su tiempo a estudiar la violencia perpetuando un conocimiento que solo explica la historia en clave de contradicciones antagónicas y destructivas (Sandoval, 2026, pp. 16 – 17).

Por lo anterior, frente a esa tradición de estudios que giran en torno a la violencia, Sandoval Forero propone la categoría de *Paz Integral* como una categoría que marca un equilibrio sistémico que toca dimensiones estructurales, culturales, simbólicas y concretas. En este sentido, Sandoval Forero afirma que no es posible hablar de paz mientras persiste aquella que es entendida como *imposible*, puesto que es generada a partir de la pobreza extrema, la marginación y la falta de derechos básicos, condiciones que identifica como fenómenos y/o manifestaciones de las relaciones capitalistas coloniales de poder que deshumanizan al sujeto (2026, p. 28)

Este análisis se profundiza en el Capítulo IV, titulado *La paz integral intercultural en Eduardo Andrés Sandoval Forero, Genealogías teóricas y epistemológicas*, en el cual vincula el pensamiento del intelectual con las epistemologías críticas latinoamericanas. Guerra García resalta que: la Paz Integral Intercultural no es una importación teórica del Norte global, sino una emanación de la praxis de los pueblos indígenas afrodescendientes y de comunidades campesinas en resistencia contra el despojo (2026, p. 98).

La crítica a la razón neoliberal es aquí implacable. El autor denuncia que el Estado capitalista moderno a menudo ejerce una violencia institucional que logra impedir la libertad y la justicia, haciendo que la escuela se convierta en un espacio donde la colonialidad del poder sea cuestionada constantemente. Por tanto, la paz integral se constituye como una insubordinación epistemológica que pretende recuperar la autonomía y la armonía comunitaria frente al maldesarrollo salvaje que existe hasta estos días en la región.

En el capítulo II, titulado *Convivencia escolar pacífica desde la hermenéutica analógica de dispositivos*, Alfonso Luna Martínez desarrolla una propuesta metodológica innovadora; la *hermenéutica analógica de dispositivos*. Esta postura busca superar la racionalidad educativa neoliberal, la cual, reduce la intervención escolar a un mero diagnóstico instrumental y a evaluaciones punitivas, las cuales poco o nada llegan a decir de la realidad. En este sentido, el autor describe a éstas últimas como una: forma de ignorancia construida (Luna, 2026, p. 48).

Inspirado en el dialogo entablado entre Foucault, Deleuze y un puente epistémico con la filosofía de Mauricio Beuchot, Luna Martínez propone comprender la convivencia escolar como un conjunto de dispositivos —saberes, relaciones de poder y subjetividades— que operan en la cotidianidad. La potencia de la hermenéutica analógica reside en su capacidad para interpretar la realidad desde la proporcionalidad y la prudencia, evitando los extremos de la univocidad rígida y la equivocidad confusa. Es así, que el autor plantea que la intervención educativa debe ser: una praxis ética que transite por tres momentos: el dispositivo de referencia, el de transformación y el reconstruido (Luna, 2026, pp. 63 – 64).

El dispositivo de referencia implica una hermenéusis profunda de las condiciones actuales, reconociendo tanto las violencias normalizadas como las “líneas de quiebre” o buenas prácticas que ya existen en los márgenes del sistema. El momento de transformación, consiste según el autor, en el despliegue de estrategias didácticas

críticas que busquen el bien común y el reconocimiento del “Otro”, mientras que el dispositivo reconstruido no es una meta final, sino otro nuevo punto de partida en un proceso inacabado, dinámico de cambio. Así, Luna Martínez argumenta que formar para la convivencia no puede ser un simple despliegue instrumental; debe ser un trastocamiento profundo de la subjetividad docente que: permita oponerse a la “fetichización luminosa” del capitalismo y edificar una nueva realidad, alternativa que este constituida por la ética del cuidado (Luna, 2026, p. 69).

Esta metodología de análisis de corte analógica se presenta, como una herramienta de liberación pedagógica que sitúa la prudencia interpretativa como el eje rector de la paz escolar.

El capítulo III, a cargo del Dr. Eusebio Olvera Reyes, titulado *Discursos de odio en internet, esperanza planetaria y juventudes en riesgo. Deslizamientos comprensivos desde el pensamiento complejo*, aborda una problemática de urgencia social; la expansión de alocuciones inclinadas hacia el odio en el mundo digital.

Desde la óptica del pensamiento complejo de Edgar Morin, Olvera Reyes analiza la tensión constitutiva entre el *homo sapiens* —la razón y la planificación— y el *homo demens* —el arrebato, el miedo y la pulsión destructiva— (2026, pp. 79 – 80). En las redes sociales, los algoritmos y la inteligencia artificial (IA) actúan como dispositivos de “auto-eco-organización” que a menudo amplifican la indignación y el asco social, favoreciendo la creación de “identidades etiquetadas” que deshumanizan a quienes piensan distinto. El autor a partir de este escenario advierte que nos encontramos ante una “pandemia de odio” declarada por la UNESCO, donde: la frontera entre lo virtual y lo presencial se ha disuelto, permitiendo que la hostilidad digital se traduzca en agresiones físicas reales en los espacios escolares (Olvera, 2026, p. 81).

El análisis contundente al señalar que el odio en internet no es un fenómeno aislado, sino una “holigramía social”, misma que refleja las jerarquías y exclusiones históricas de nuestras sociedades. Los jóvenes al protagonizar un rol de consumidores y promotores de este odio se ven capturados en bucles recursivos de venganza que impiden la formación de una esperanza planetaria. Frente a este riesgo civilizatorio, Olvera propone una metamorfosis racional que promueva una ciudadanía planetaria orientada al cuidado y la responsabilidad compartida.

Lo anterior se trata de educar al *homo demens* para que: su energía apasionada se oriente hacia la empatía, mientras el *homo sapiens* vigila que la técnica no se convierta en una herramienta de deshumanización masiva (Olvera, 2026, p. 89). La propuesta es transitar de la ira-venganza a una ira-transición que pretenda alcanzar la reparación del vínculo social y la protección de la vida y de la naturaleza.

La segunda parte de la obra se adentra en la fenomenología de la convivencia a través de estudios específicos que conectan la teoría con la práctica. Un ejemplo de esto es el Capítulo V, escrito por la Dra. Irma Isabel Salazar Mastache, el cual se titula *Educación para la paz en la diversidad: Interculturalidad crítica y bienestar integral en las Escuelas Normales del Estado de México*, mismo que identifica que la paz en la diversidad necesita de la interculturalidad crítica, misma que no se limita a la tolerancia superficial, sino que apuesta al bienestar integral de las personas como eje de la formación docente.

Por lo anterior, en el Capítulo VI, escrito por Apolinar López Miguel, el cual lo titula *El diálogo pacífico en la transformación de los conflictos*, el autor dedica su análisis al diálogo como una práctica ética fundamental para la transformación de los conflictos, haciendo especial atención a: la dimensión relacional y política por encima de lo instrumental (López, 2026, p. 154). Por tanto, el escritor sostiene que dialogar de forma pacífica puede permitir que la escuela deje de ser un lugar de imposición jerárquica en torno a la dinámica de relaciones humanas y, puede convertirse en un espacio de relación auténtica, en el que el conflicto es considerado una oportunidad de aprendizaje.

La complejidad del fenómeno se amplía en el Capítulo VII, donde Eduardo Pérez Archundia junto con José Luis Alberto Pretel y Arinda Damaris Cornejo hablan sobre la *Percepción de violencia escolar por parte de familia en escuelas públicas y particulares*. Aquí, los autores revelan que la normalización de la agresión está influenciada por el círculo familiar y por la sociedad, evidenciando que: la violencia estructural, particularmente de los círculos más pobres repercute directamente en el ambiente de la escuela (Pérez, Pretel,

et al., 2026, p. 183). Complementando esta idea, Julián Vences Sánchez trabaja en el Capítulo VIII —*La violencia en el salón de clases ejercida desde el poder*— sobre el ejercicio del poder autoritario dentro del aula, en el que señala que las relaciones jerárquicas tradicionales a menudo ejercen una “violencia pedagógica”, misma que silencia al estudiante porque: legitima el control punitivo como una herencia colonial (Vences, 2026, p. 206).

Lo última muestra que los hallazgos del autor sobre la violencia en la escuela es a menudo el reflejo de una colonialidad del poder que usa al currículum y la disciplina para domesticar la subjetividad, subrayando la urgencia de descolonizar las prácticas docentes.

En los capítulos finales, la obra que coordina Luna Martínez explora la dimensión afectiva y la gestión de la política educativa. Un ejemplo de esto es el Capítulo IX de Demis Emmanuel López López, mismo que se nombra *Regulación emocional para la prevención de la violencia escolar. El caso de la Escuela Secundaria “Francisco Javier Mina”* éste presenta un estudio sobre la regulación emocional en secundaria, afirmando que la prevención de la violencia: depende de la capacidad de los sujetos para gestionar sus afectos en el salón, mismo que por definición es, un espacio de alta intensidad (López, 2026, p. 232). Esta perspectiva logra hilarse con el trabajo de Miriam Quiroga Chalita y Fabiola Hernández Aguirre, mismo que se ubica en el Capítulo X —*Gestión de conflictos y atención de violencias como intervención ¿Normalización o posibilidad de encuentro intercultural?*— las cuales hacen un cuestionamiento hacia la gestión actual de conflictos, pues: se preguntan si busca realmente el encuentro intercultural o si se limita a una “normalización” administrativa que suprime la diferencia para mantener el orden (Quiroga y Hernández, 2026, p. 261).

Finalmente, Andrea Jaqueline Ramírez en el Capítulo XI *La interculturalidad crítica en la Nueva Escuela Mexicana: imaginarios sociales docentes* aborda los imaginarios sociales de los docentes frente a la NEM, revelando que las tensiones entre la retórica oficial de inclusión y las habituaciones formadas en el sistema educativo tradicional y autoritario siguen vigentes.

La obra concluye con una reflexión profunda sobre la trascendencia de estas propuestas para la Nueva Escuela Mexicana. Si bien la NEM promueve un enfoque humanista y comunitario, existe una tensión evidente entre su retórica de inclusión y las necesidades estructurales no resueltas, como el hecho de que menos del 55% de las escuelas de nivel básico cuentan con conexión a internet.

La construcción de una cultura de paz integral en México exige trascender los discursos oficiales para asegurar una redistribución equitativa de recursos y una dignificación real de la labor docente. La paz no es simplemente la ausencia de agresiones directas, sino la presencia activa de la justicia social, libertad y respeto a la diversidad intercultural. Por tanto, *Paz en movimiento: Narrativas educativas* reafirma que transformar la realidad es una tarea ética y pedagógica inacabada que requiere colocar la dignidad humana en el centro de toda acción colectiva, recordando al público en general que la esperanza es un fermento de la revolución educativa, la cual es necesaria para construir un futuro más justo y pacífico en NuestrAmérica.

Referencia

Luna Martínez, A. (Coord.). (2026). *Paz en movimiento: Narrativas educativas*. Editorial Construyendo Paz Latinoamericana. <https://doi.org/10.35600/L.978-607-26830-3-7>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660021>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Jair Alejandro Vilchis Jardón

**Reseña del libro “Paz en Movimiento: Narrativas
educativas”**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0449>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Reseña del libro: Resistencias indígenas en Abya Yala: experiencias contemporáneas

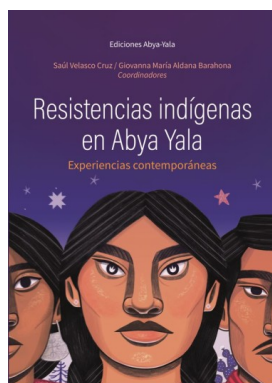
Belem Abigail Guerra Meza

Universidad Autónoma Indígena de México, México

 <https://ror.org/0308qj720>

as.neuromusic@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-4156-8411>



Leyva A., Varela A., Villagrán C.A.,
Guerra E., Santillán V.M. Resistencias
indígenas en Abya Yala: experiencias
contemporáneas.. 2025. Ecuador.
Editorial: Ediciones Abya-Yala.
185pp.. 978-9942-46-105-6

Recepción: 01 Marzo 2026

Aprobación: 04 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resistencias indígenas en Abya Yala: experiencias contemporáneas es una obra que se presenta como producto de las actividades de la Red de Estudios sobre Resistencias Indígenas (www.redreri.com), que muestra algunos casos de interés y actuales de resistencia indígena que se despliegan a lo largo de América Latina como parte del continuo proceso de reproducción de las relaciones interculturales que se han dado desde el primer contacto con las personas que provenían de la hoy llamada Península Ibérica.

La resistencia constituye la explicación fundamental tras la persistencia de los pueblos originarios frente a las continuas circunstancias de exterminio. Bajo esta premisa, los autores se proponen analizar diversas y creativas manifestaciones de lucha indígena que emergen a lo largo y ancho del Abya Yala. A través de esta obra, se visibiliza a los pueblos originarios como actores creativos, resilientes y propositivos ante las adversidades del sistema capitalista actual. Los capítulos subrayan sus luchas por la emancipación y la defensa de sus derechos, orientadas a mitigar las secuelas persistentes de la conquista y la colonización.

En la obra en su conjunto nos hace pensar sobre las diferentes maneras en que se despliegan la cuestión étnica y la resistencia indígena en el Abya Yala. El paso del indigenismo al interculturalismo en la gobernanza actual parece ser un cambio de nombre. Ambas posturas mantienen las lógicas homogeneizadoras de siglos pasados que impiden la emancipación de los pueblos originarios. Mientras el discurso oficial celebra la interculturalidad, la práctica perpetúa el etnocidio y bloquea la autonomía territorial. El resultado es una inclusión condicionada: participación política limitada y programas de asistencia impuestos que, al ignorar la cosmovisión de los pueblos, terminan vulnerando su soberanía.

Por ello, las resistencias no solo se mantienen, sino que buscan nuevas vías de fortalecimiento. Sus frentes son múltiples: la validación histórica de la propiedad comunal, la lucha frontal en las instituciones educativas, la movilización política por la soberanía territorial y la incidencia en cambios constitucionales. Es una lucha que no retrocede; un liderazgo que se sostiene con determinación, a pesar de las amenazas sistemáticas contra la vida.

En el primer capítulo, Velasco y Aldana documentan la violencia sistemática —asesinatos, desapariciones, amenazas y desplazamientos— contra líderes y lideresas indígenas en diversos países del Abya Yala. Lo que podría interpretarse como una serie de eventos aislados es, en realidad, parte de un fenómeno estructural de múltiples aristas: un despliegue de dispositivos de persecución y genocidio orquestados por el Estado, empresas multinacionales y grupos armados. El texto subraya una contradicción fundamental: mientras el Estado adopta el interculturalismo como política oficial de diversidad, la necropolítica se consolida en algunos territorios.

La criminalización de la protesta social es una de las facetas más insidiosas del control y la opresión. Un eje central de este capítulo es denunciar que los asesinatos y desapariciones de líderes es multidimensional: no solo representan un ataque a los proyectos de autonomía de sus pueblos, sino una herida a la lucha por la vida global. Defender a estas comunidades es defender el futuro para la humanidad.

En el segundo capítulo, la obra aborda la dimensión sociopolítica a través del análisis de Santillán Ortega sobre un caso paradigmático en México: la experiencia autónoma de la comunidad purépecha en Cherán, Michoacán. El autor examina cómo es que los comuneros pudieron recuperar y poner en práctica sus propias formas de gobierno comunal. Esto expone sus raíces organizativas que constituyen una estrategia de resistencia frente a la escalada de despojos y agresiones que se ha asolado la región en las últimas décadas. La inventiva comunitaria ha hecho surgir figuras como el de la denominada Ronda Comunitaria, el de las Fogatas y la de las barricadas, mediante las cuales la gente se organiza y sostiene la vigilancia necesaria desde las esquinas mismas de las manzanas habitacionales.

En el tercer capítulo, Guerra García examina las tensiones entre educación y neoindigenismo a través del caso de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), en Sinaloa. Surgida en la década de los noventa. El autor narra cómo es que la institución luchó inicialmente por consolidarse como un espacio propio para los pueblos originarios. Sin embargo, advierte que la UAIM sufrió un proceso de cooptación política que impuso un giro colonialista, desplazando su misión original por una lógica de control y ejercicio del poder de los ‘no indígenas’ sobre el pueblo *yoreme mayo*.

Como resultado, la construcción de un currículo basado en epistemologías indígenas parece haberse estancado. Bajo la actual administración, la UAIM ha pasado de ser un referente para el Abya Yala a una institución con un enfoque marcadamente localista y restrictivo. El desplazamiento de docentes indígenas evidencia una crisis de identidad institucional: la universidad es un eje aculturador donde ‘no indígenas’ educan a indígenas. Este fenómeno representa un preocupante retorno al neoindigenismo, una práctica que ignora la autonomía y la capacidad de autogestión que los pueblos han tratado de defender históricamente.

Los capítulos cuarto y quinto analizan la potencia sociopolítica de dos iconos de resistencia: la estrella roja del zapatismo en Chiapas y la Wunelfe (estrella de ocho puntas) en la bandera mapuche de Chile. La obra examina cómo estos emblemas, presentes en los territorios del Abya Yala, no son meros ornamentos, sino símbolos que han permitido a los pueblos originarios disputar el sentido de la historia. Éstos han contribuido a consolidar una identidad política frente a la persistente inercia colonial de los estados-nación.

El análisis de Varela Mattute sobre la estrella roja zapatista resulta fundamental para comprender la construcción social del movimiento. Este símbolo posee una densidad semántica capaz de representar las abstracciones morales de uno de los levantamientos más significativos de México. La autora demuestra cómo, en torno a esta imagen, convergen retóricas que definen al zapatismo como un ejército virtuoso, solidario y de izquierda. Más que un emblema, la estrella es un nodo donde se entretejen lazos de respeto que fortalecen la resistencia indígena y atraen adeptos a nivel global, funcionando como una fuente inagotable de inspiración para otras resistencias.

En el quinto capítulo, Villagrán Muñoz analiza el estallido social del 18 de octubre de 2019 en Chile y el proceso constituyente derivado de este hito. El autor explica cómo la demanda por el reconocimiento de la diversidad étnica abrió una posibilidad histórica: la de transformar el Estado chileno en una entidad plurinacional e intercultural. Este análisis profundiza en las aspiraciones de los pueblos indígenas por redefinir el pacto social a través de una nueva Carta Magna que pusiera fin a décadas de exclusión institucional.

Si bien el camino hacia una nueva institucionalidad sigue en proceso, los avances logrados representan una plataforma estratégica para el reconocimiento de los pueblos indígenas. En medio de esta lucha continua, destaca el modo en que la coyuntura ha movilizado a la sociedad civil chilena en su conjunto. Es así como la Wenufoye se ha erigido como el símbolo máximo de la protesta social, unificando bajo sus formas las diversas voces que exigen justicia en el país.

En conjunto, las luchas y resistencias documentadas en esta obra representan cinco piezas de un rompecabezas donde los protagonistas son los pueblos indígenas del Abya Yala, sujetos políticos que persisten en su resistencia frente a un patrón de exterminio histórico. Es esa misma genealogía de opresión la que, a través de los siglos, ha hermanado sus desventuras y ha dotado de sentido colectivo a sus sufrimientos.

Referencia

Leyva, A., Varela, A., Villagrán, C. A., Guerra, E., & Santillán, V. M. (2025). Resistencias indígenas en Abya Yala (1.^a ed.). Editorial Universitaria Abya Yala / UPS. <https://abyayala.org.ec/gpd-resistencias-indigenas-en-abya-yala-9789942461056-6973ac9a22848.html> [1, 2, 3]

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668184660022>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Belem Abigail Guerra Meza

**Reseña del libro: Resistencias indígenas en Abya Yala:
experiencias contemporáneas**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 24, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
editorial@redcopala.org

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0450>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**

Normas de publicación

Normas de Publicación para los autores de la Revista CoPaLa

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana es una publicación científica y humanística electrónica, semestral, de acceso abierto no comercial, orientada a la divulgación de artículos científicos, avances de investigación, ensayos académicos, estudios de caso, análisis teóricos, estados del arte, estados de la cuestión y reseñas bibliográficas críticas o informativas.

La revista publica trabajos originales relacionados con las ciencias sociales, la educación y los estudios para la paz, particularmente en torno a democracia, construcción de paz, conflictos, violencias, interculturalidad, derechos humanos, no violencia, educación para la convivencia pacífica, gestión, resolución y transformación de conflictos, pedagogías críticas, justicia social, participación comunitaria e investigación acción participante en contextos sociales, familiares, educativos, regionales, nacionales e internacionales.

Su contenido está dirigido a personas investigadoras, docentes, estudiantes, activistas, integrantes de organizaciones sociales, comunidades académicas y personas interesadas en la generación, circulación y apropiación social del conocimiento orientado a la construcción de paz, la convivencia, la dignidad humana y la transformación social.

La periodicidad de Revista CoPaLa es semestral, con publicación de dos números al año: enero-junio y julio-diciembre.

1. Tipologías documentales

Revista CoPaLa recibe las siguientes colaboraciones:

Artículos científicos.

Avances de investigación.

Ensayos académicos.

Estudios de caso actuales o con perspectiva histórica.

Análisis teóricos.

Estados del arte.

Estados de la cuestión.

Reseñas bibliográficas críticas o informativas.

Todas las colaboraciones deberán corresponder al campo temático de la revista, ser originales, inéditas y no encontrarse postuladas simultáneamente en otra revista, libro, repositorio editorial o medio de publicación académica.

2. Requisitos generales del manuscrito

Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes criterios:

- Presentarse en archivo editable de Microsoft Word.
- Tener una extensión de 7,000 a 9,000 palabras, incluyendo tablas, cuadros, gráficas, notas y referencias bibliográficas.
- Utilizar fuente *Times New Roman* de 12 puntos, interlineado de 1.5 y márgenes estándar.
- No incluir datos de autoría dentro del manuscrito, con el fin de preservar el anonimato durante el proceso de evaluación.
- Evitar referencias en primera persona a trabajos propios que permitan identificar a las personas autoras.

- Usar lenguaje claro, académico, inclusivo y no discriminatorio.
- Cumplir con el formato de citación y referencias de la American Psychological Association, en su edición vigente.
- Incluir exclusivamente en el apartado de referencias las fuentes citadas dentro del texto.
- Las tablas, cuadros, gráficas, imágenes o fotografías deberán colocarse dentro del cuerpo del texto, en el lugar correspondiente. Cada elemento deberá contar con numeración consecutiva, título y fuente. En caso de utilizar materiales de terceros, las personas autoras deberán contar con los permisos correspondientes o acreditar que se trata de materiales de uso permitido.
- Las notas a pie de página deberán utilizarse únicamente para comentarios breves o aclaraciones complementarias. No se aceptan referencias bibliográficas como notas a pie de página.

3. Estructura del manuscrito

Los manuscritos deberán organizarse, de manera general, con la siguiente estructura:

Título en español e inglés.

Resumen en español.

Palabras clave en español.

Abstract.

Keywords.

Introducción.

Desarrollo del artículo organizado en apartados y subapartados.

Metodología, cuando corresponda por el tipo de trabajo.

Resultados, hallazgos o desarrollo argumentativo.

Discusión, cuando corresponda.

Conclusiones o comentarios de cierre.

Referencias bibliográficas.

Anexos, únicamente cuando sean necesarios.

La estructura podrá ajustarse de acuerdo con la naturaleza del trabajo, especialmente en ensayos académicos, análisis teóricos, estados del arte, estados de la cuestión y reseñas; sin embargo, en todos los casos deberá existir coherencia entre el objetivo, la argumentación, el desarrollo del texto, las fuentes utilizadas y las conclusiones.

4. Título

El título deberá presentarse en español e inglés.

Deberá ser claro, preciso y expresar el contenido central del manuscrito.

Tendrá una extensión máxima de 16 palabras.

No deberá incluir abreviaturas innecesarias, nombres comerciales ni expresiones ambiguas.

Deberá escribirse en mayúsculas y minúsculas, con fuente Times New Roman de 14 puntos.

5. Resumen y Abstract

El resumen deberá presentarse en español e inglés.

Tendrá una extensión máxima de 200 palabras.

Deberá redactarse en un solo párrafo, con interlineado sencillo.

Será de tipo analítico e incluirá objetivo, metodología o enfoque de análisis, principales resultados o hallazgos y conclusiones.

No deberá incluir citas, referencias bibliográficas, abreviaturas innecesarias ni información que no se encuentre desarrollada en el manuscrito.

6. Palabras clave y Keywords

Después del resumen deberán incluirse de tres a cinco palabras clave en español.

Después del Abstract deberán incluirse de tres a cinco *Keywords* en inglés.

Las palabras clave deberán escribirse en orden alfabético, separadas por coma y con la primera letra en mayúscula.

Se recomienda utilizar descriptores reconocidos en el campo de las ciencias sociales, la educación, las humanidades y los estudios para la paz.

7. Introducción

La introducción deberá presentar con claridad la problemática abordada, la relevancia académica y social del tema, el objetivo del trabajo, la perspectiva teórica o metodológica general y la organización del manuscrito.

En trabajos derivados de investigación empírica, la introducción deberá permitir identificar el problema de investigación, el contexto, la pregunta o propósito del estudio y la contribución esperada.

8. Desarrollo del manuscrito

El cuerpo del manuscrito deberá organizarse en apartados y subapartados coherentes con el objetivo del trabajo.

En artículos científicos y avances de investigación se deberá incluir una explicación clara del método, enfoque, técnicas, instrumentos, fuentes de información, corpus o procedimiento de análisis empleado.

En ensayos académicos, análisis teóricos, estados del arte y estados de la cuestión se deberá cuidar la solidez argumentativa, la pertinencia de las fuentes, la articulación conceptual y la contribución al campo de conocimiento.

9. Conclusiones o comentarios de cierre

Las conclusiones deberán responder al objetivo del manuscrito y recuperar los principales resultados, hallazgos o argumentos desarrollados.

Deberán presentarse en orden de importancia, evitando repetir de manera literal información ya expuesta.

Cuando corresponda, podrán incluir limitaciones del estudio, implicaciones académicas, sociales o educativas, así como posibles líneas futuras de investigación.

10. Referencias bibliográficas

Revista CoPaLa adopta el formato de citación y referencias de la *American Psychological Association*, en su edición vigente.

El apartado deberá titularse Referencias bibliográficas.

Deberá incluir únicamente las fuentes citadas dentro del texto.

Las referencias deberán estar completas, actualizadas y normalizadas.

Cuando las fuentes electrónicas cuenten con DOI, este deberá incluirse en formato de enlace URL.

Cuando no exista DOI, deberá colocarse la URL correspondiente, verificando que el enlace esté activo.

No se aceptará bibliografía que no haya sido citada en el cuerpo del manuscrito.

Se recomienda utilizar gestores de referencias bibliográficas como *Zotero*, *Mendeley*, *EndNote*, *RefWorks* u otros equivalentes.

Se solicita un mínimo de 20 referencias bibliográficas, dando prioridad a literatura científica reciente y pertinente.

Al menos cinco referencias deberán corresponder a artículos publicados en revistas científicas durante los últimos cinco años.

Se recomienda incorporar, cuando sea pertinente, trabajos publicados previamente en Revista CoPaLa relacionados con el tema del manuscrito.

11. Reseñas bibliográficas

Las reseñas deberán tener una extensión de tres a seis cuartillas y deberán incluir los siguientes datos de la obra reseñada:

Título del libro.

Nombre de la autora, autor o personas autoras.

Editorial.

Ciudad y país de edición.

Año de publicación.

ISBN.

DOI, en caso de contar con él.

Número total de páginas.

La reseña deberá ofrecer una valoración crítica o informativa de la obra, destacando su relevancia, estructura, aportaciones, límites y pertinencia para los campos temáticos de Revista CoPaLa.

La imagen de la portada del libro podrá incluirse en formato JPG, con resolución mínima de 300 dpi, siempre que su uso esté permitido para fines académicos y de reseña.

12. Autoría

Revista CoPaLa recibe manuscritos con un máximo de tres personas autoras.

Se reconoce como autora o autor a quien haya realizado una contribución intelectual sustantiva al diseño, desarrollo, análisis, interpretación, escritura o revisión académica del manuscrito.

La colaboración en tareas de apoyo, recolección de datos, aplicación de instrumentos, captura de información, revisión de estilo o asistencia técnica no será suficiente, por sí misma, para justificar autoría. Estas contribuciones podrán reconocerse en un apartado de agradecimientos, siempre que las personas mencionadas hayan otorgado su consentimiento.

Las personas autoras deberán acordar previamente el orden de autoría y asumir responsabilidad colectiva sobre el contenido del manuscrito.

La revista se deslinda de conflictos derivados de desacuerdos internos sobre autoría, orden de firma o reconocimiento de contribuciones, aunque podrá solicitar aclaraciones cuando existan indicios

de autoría indebida, autoría fantasma, autoría honoraria o cualquier práctica contraria a la integridad académica.

13. Archivo de datos de autoría

Para preservar el anonimato durante la evaluación, los datos de autoría no deberán incluirse en el manuscrito. Las personas autoras deberán cargar en archivo separado la siguiente información de cada autora o autor:

Nombre completo.

Institución de adscripción actual.

País.

Correo electrónico.

ORCID iD.

Resumen curricular en máximo 10 líneas, redactado en tercera persona.

Declaración de contribución de autoría, cuando el manuscrito tenga más de una persona autora.

Declaración de conflicto de interés.

Declaración de uso de inteligencia artificial generativa, cuando corresponda.

Declaración de disponibilidad de datos o materiales, cuando aplique.

El ORCID iD es obligatorio para todas las personas autoras. En caso de no contar con este identificador, deberán registrarse en: <https://orcid.org/>

14. Metadatos editoriales

Durante el envío del manuscrito, las personas autoras deberán capturar de manera completa y correcta los metadatos solicitados por la plataforma editorial. Los metadatos deberán incluir:

Título en español e inglés.

Resumen y *Abstract*.

Palabras clave y *Keywords*.

Nombre completo de las personas autoras.

Adscripción institucional.

País.

Correo electrónico.

ORCID iD.

Referencias bibliográficas completas.

Idioma del manuscrito.

Sección a la que se postula el trabajo.

La calidad y consistencia de los metadatos es indispensable para la correcta identificación, recuperación, citación, indización y visibilidad académica de los trabajos publicados.

15. Originalidad y postulación simultánea

Todo manuscrito enviado a Revista CoPaLa deberá ser original, inédito y no encontrarse en evaluación por otra publicación.

El envío de un manuscrito implica que las personas autoras aceptan que el trabajo será revisado conforme a las políticas editoriales, éticas, de acceso abierto, revisión por pares, derechos de autor y preservación digital de la revista.

La recepción del manuscrito no garantiza su publicación.

16. Plagio, autoplagio y similitud textual

Revista CoPaLa realiza revisión de similitud textual y análisis editorial para prevenir plagio, autoplagio, publicación duplicada, fabricación de fuentes, manipulación de citas, uso de referencias inexistentes o cualquier práctica contraria a la integridad académica.

Cuando se detecten coincidencias relevantes, omisiones de citación, duplicación sustantiva o indicios de mala práctica, el manuscrito podrá ser devuelto, rechazado o retirado del proceso editorial.

Si una irregularidad se detecta después de la publicación, la revista podrá emitir correcciones, retractaciones, avisos editoriales o retirar el artículo, de acuerdo con sus políticas de ética, correcciones y retractaciones.

17. Conflicto de interés

Las personas autoras deberán declarar cualquier conflicto de interés que pueda influir, o percibirse como influencia, en el desarrollo, resultados, interpretación o presentación del manuscrito.

Los conflictos de interés pueden ser personales, académicos, institucionales, laborales, financieros, políticos, comunitarios o de cualquier otra naturaleza.

La existencia de un conflicto de interés no implica necesariamente el rechazo del manuscrito; sin embargo, su omisión podrá derivar en revisión editorial, suspensión del proceso, rechazo o medidas posteriores a la publicación.

Cuando no exista conflicto de interés, deberá declararse expresamente mediante la fórmula:

Las personas autoras declaran que no existe conflicto de interés relacionado con el manuscrito.

18. Ética en investigación

Los manuscritos derivados de investigaciones con personas, comunidades, instituciones, grupos sociales, niñas, niños, adolescentes, población en situación de vulnerabilidad o información sensible deberán cumplir con principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad, anonimato, protección de datos personales, respeto a la dignidad humana y no discriminación.

Cuando corresponda, las personas autoras deberán indicar si la investigación fue aprobada por un comité de ética, consejo académico, autoridad institucional o instancia equivalente.

En investigaciones cualitativas, comunitarias, educativas o de intervención social, las personas autoras deberán explicar las medidas adoptadas para proteger la identidad, seguridad, participación y derechos de las personas o comunidades involucradas.

La revista podrá solicitar aclaraciones éticas antes de enviar el manuscrito a dictamen.

19. Disponibilidad de datos, materiales y anexos

Revista CoPaLa promueve prácticas de ciencia abierta compatibles con las ciencias sociales, las humanidades y los estudios para la paz.

Cuando la naturaleza del trabajo lo permita, las personas autoras podrán poner a disposición datos, instrumentos, materiales complementarios, anexos metodológicos, matrices de análisis, protocolos, repositorios o documentos de apoyo.

Cuando los datos no puedan compartirse por razones éticas, legales, institucionales, comunitarias, de confidencialidad, seguridad o protección de datos personales, deberá indicarse en el manuscrito. La declaración podrá formularse de la siguiente manera, según corresponda:

- Los datos y materiales utilizados en esta investigación se encuentran disponibles en: [repositorio o enlace].
- Los datos utilizados en esta investigación no pueden ser compartidos públicamente por razones de confidencialidad, protección de datos personales o acuerdos con las personas participantes.
- Este manuscrito no generó ni analizó conjuntos de datos.

20. Uso de inteligencia artificial generativa

Revista CoPaLa reconoce que las herramientas de inteligencia artificial generativa pueden utilizarse como apoyo técnico en actividades de corrección de estilo, traducción, organización de ideas, síntesis preliminar, revisión gramatical o asistencia en la estructuración del texto.

El uso de estas herramientas deberá declararse de manera explícita cuando haya intervenido en la elaboración del manuscrito.

La declaración deberá incluir:

Nombre de la herramienta utilizada.

Propósito de uso.

Alcance de la intervención.

Sección o fase del trabajo en la que fue utilizada.

Verificación realizada por las personas autoras.

Las herramientas de inteligencia artificial generativa no podrán ser reconocidas como autoras o coautoras, ya que no pueden asumir responsabilidad intelectual, ética ni legal sobre el contenido publicado.

Las personas autoras conservan responsabilidad total sobre la originalidad del manuscrito, la veracidad de los datos, la precisión de las citas, la existencia y pertinencia de las referencias, la coherencia argumentativa, los resultados, las interpretaciones y las conclusiones.

No se aceptará el uso de inteligencia artificial generativa para fabricar datos, crear referencias inexistentes, alterar resultados, simular evidencia empírica, sustituir el análisis académico o encubrir plagio.

Cuando se haya utilizado inteligencia artificial generativa, se deberá incluir una declaración al final de la introducción como la siguiente:

Las personas autoras declaran que utilizaron [nombre de la herramienta] como apoyo para [propósito específico: corrección de estilo, traducción, organización preliminar del texto,

etc.]. El contenido final fue revisado, verificado y asumido íntegramente por las personas autoras, quienes se responsabilizan por la originalidad, precisión, fuentes, argumentos y conclusiones del manuscrito.

Cuando no se haya utilizado inteligencia artificial generativa, se deberá declarar:

Las personas autoras declaran que no utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa en la elaboración de este manuscrito.

21. Idiomas

Revista CoPaLa acepta manuscritos en español, portugués, francés e inglés.

Cuando el manuscrito se presente en un idioma distinto al español, deberá incluir título, resumen y palabras clave en el idioma original y en inglés. La revista podrá solicitar versiones complementarias en español cuando lo considere necesario para fines editoriales o de difusión.

22. Proceso de evaluación editorial y dictamen por pares

Todo manuscrito recibido será sometido, en primera instancia, a una revisión editorial inicial. En esta etapa se verificará:

Pertinencia temática.

Cumplimiento de normas de publicación.

Originalidad.

Anonimato del archivo.

Calidad formal mínima.

Coherencia general del manuscrito.

Cumplimiento de declaraciones obligatorias.

Cuando el manuscrito no cumpla con los requisitos básicos, podrá ser devuelto a las personas autoras para ajustes o rechazado sin pasar a dictamen.

Los manuscritos que cumplan con los criterios iniciales serán enviados a evaluación académica bajo modalidad doble ciego.

La dictaminación será realizada por dos personas revisoras especialistas en el área temática del manuscrito, externas al equipo editorial de la revista. Las personas revisoras evaluarán el manuscrito de manera individual, anónima y confidencial.

Los criterios generales de evaluación serán:

Pertinencia temática.

Originalidad y contribución al campo.

Solidez teórica.

Coherencia metodológica.

Claridad argumentativa.

Calidad del análisis.

Actualidad y pertinencia de las fuentes.

Cumplimiento de normas editoriales.

Relevancia académica y social.

Los posibles resultados del dictamen serán:

Publicar sin cambios.

Publicar con modificaciones menores.

Publicar con modificaciones mayores.

No publicar.

Cuando existan dictámenes contradictorios, el manuscrito podrá enviarse a una tercera evaluación académica. La decisión editorial final corresponderá al equipo editorial, considerando los dictámenes recibidos, la calidad de las correcciones y la pertinencia del manuscrito para la revista.

Los dictámenes tienen carácter académico y confidencial. La decisión editorial será comunicada a las personas autoras mediante la plataforma OJS o el correo oficial de la revista.

El fallo editorial será inapelable cuando derive de una evaluación académica debidamente fundamentada.

En caso de inconformidad relacionada con errores de procedimiento, conflicto de interés, falta de imparcialidad o alguna irregularidad verificable, las personas autoras podrán acudir a la política de quejas y apelaciones de la revista.

23. Correcciones de autoría y revisión de estilo

Cuando un manuscrito sea aceptado con modificaciones, las personas autoras deberán enviar una versión corregida dentro del plazo señalado por la revista.

La versión corregida deberá atender puntualmente las observaciones de las personas dictaminadoras y del equipo editorial.

La revista podrá solicitar una carta de respuesta a dictámenes en la que se indique cómo fueron atendidas las observaciones.

Todo manuscrito aceptado será sometido a revisión editorial, corrección de estilo, normalización de referencias, revisión de metadatos y maquetación.

La redacción se reserva el derecho de realizar ajustes de estilo, ortotipografía, formato y presentación, sin alterar el sentido académico del texto.

24. Composición de cada número

Cada número de Revista CoPaLa se integrará con los trabajos que, al cierre del proceso editorial correspondiente, cuenten con aceptación definitiva.

La aceptación de un manuscrito no implica publicación inmediata, ya que su inclusión dependerá de la planeación editorial, la composición del número, la sección correspondiente y los tiempos de edición.

25. Derechos de autor y licencia

Las personas autoras conservan sus derechos morales sobre la obra y autorizan a Revista CoPaLa la primera publicación, edición, difusión, preservación y distribución del manuscrito aceptado, conforme a la carta de cesión de derechos correspondiente.

Los contenidos publicados en Revista CoPaLa se distribuyen bajo la Licencia *Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual* 4.0 Internacional, CC BY-NC-SA 4.0.

Esta licencia permite leer, descargar, copiar, distribuir, compartir y reutilizar académicamente los trabajos publicados, siempre que se cite adecuadamente la autoría, se reconozca la primera publicación en Revista CoPaLa, no se utilice con fines comerciales y se comparta bajo la misma licencia.

Las personas autoras podrán realizar acuerdos adicionales para la distribución no exclusiva de la versión publicada, por ejemplo, en repositorios institucionales, páginas personales o redes académicas, siempre que indiquen que el trabajo fue publicado originalmente en Revista CoPaLa e incluyan el DOI correspondiente cuando exista.

26. Carta de cesión de derechos

Todo manuscrito aceptado para publicación deberá acompañarse de la Carta de Cesión de Derechos de Autor solicitada por Revista CoPaLa.

Mediante esta carta, las personas autoras autorizan a la revista a realizar actividades de edición, corrección, publicación, reproducción, preservación, distribución, difusión, traducción, adaptación de formato y puesta a disposición pública de la obra, en medios electrónicos, impresos o cualquier otro soporte disponible, siempre en correspondencia con los fines académicos y editoriales de la revista.

La carta deberá ser firmada por todas las personas autoras del manuscrito.

27. Política de acceso abierto

Revista CoPaLa proporciona acceso abierto inmediato a todos sus contenidos.

La revista no cobra cargos por envío, procesamiento, dictaminación, edición, publicación o consulta de artículos.

El acceso abierto se realiza bajo los términos de la Licencia *Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual* 4.0 Internacional, que permite el uso, distribución y reproducción de los trabajos publicados, siempre que se cite correctamente la obra, se reconozca la autoría y se indique la primera publicación en Revista CoPaLa.

28. Lista de comprobación para la preparación de envíos

Antes de completar el envío, las personas autoras deberán verificar que cumplen con los siguientes requisitos:

- El manuscrito es original, inédito y no está postulado simultáneamente en otra publicación.

- El archivo se presenta en formato *Microsoft Word*.
- El manuscrito no incluye nombres, adscripciones, agradecimientos, autocitas en primera persona ni otros datos que permitan identificar a las personas autoras.
- Se adjunta archivo separado con datos de autoría, adscripción institucional, país, correo electrónico, ORCID iD y resumen curricular.
- El texto tiene una extensión de 7,000 a 9,000 palabras, salvo reseñas.
- El manuscrito utiliza *Times New Roman* de 12 puntos e interlineado de 1.5.
- El título, resumen y palabras clave se presentan en español e inglés.
- El resumen no excede 200 palabras e incluye objetivo, metodología o enfoque, resultados o hallazgos y conclusiones.
- Las tablas, cuadros, gráficas, imágenes o fotografías están integradas en el cuerpo del texto, con numeración, título y fuente.
- Las referencias se presentan en formato APA vigente.
- Las referencias incluyen DOI o URL activa cuando corresponde.
- El apartado de referencias contiene únicamente fuentes citadas en el texto.
- El manuscrito utiliza lenguaje inclusivo y no discriminatorio.
- Se declara cualquier conflicto de interés o se indica expresamente que no existe.
- Se declara el uso o no uso de inteligencia artificial generativa.
- Se incluye declaración de disponibilidad de datos o materiales cuando aplica.
- Se cumple con los principios éticos de investigación cuando el trabajo involucra personas, comunidades, instituciones o información sensible.
- Las personas autoras aceptan la política de acceso abierto de la revista.
- Las personas autoras aceptan las políticas de derechos de autor, ética editorial, revisión por pares, correcciones y retractaciones de Revista CoPaLa.

29. Datos de contacto editorial

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana

ISSN electrónico: 2500-8870

Director de la revista: Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Correo electrónico: copalarevista@gmail.com

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
ISSN 2500-8870 (En línea)
Género: Publicación seriada de investigaciones científicas y académicas
con periodicidad semestral.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título de la Revista,
Indautor número: 04-2016-022416333800-203

Revista CoPaLa es coordinada por su Director y Editor PhD. Eduardo Andrés Sandoval Forero.
Revista CoPaLa adhiere al primer acuerdo editorial de Deycrit-Sur y a las políticas Open Access.

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una licencia:
CCreative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-NC-SA 4.0) al
-ShareAlike 4.0 International



Revista CoPaLa adhiere al primer acuerdo editorial de Deycrit-Sur y a las políticas Open Access.
Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una licencia:
CCreative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-NC-SA 4.0) al
-ShareAlike 4.0 International

