



unesco

Cátedra Unesco
Ciudadanía democrática
y libertad cultural
Universidad de La Rioja

Cátedra UNESCO de Ética, Cultura
de Paz y Derechos Humanos
Tecnológico de Monterrey



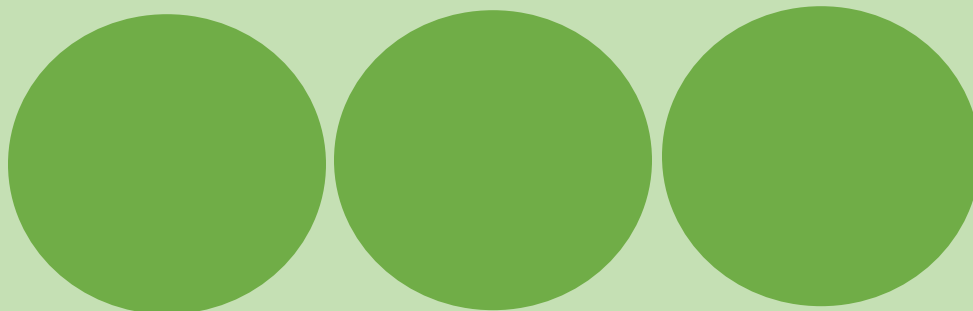
unesco

Chair

Dossiere temático:
Estado del arte de la investigación
en las IES en Iberoamérica

Horizontes de paz y ética: derechos humanos y ciudadanía democrática para la pluralidad cultural

Ana María Vega Gutiérrez
Dora Elvira García González
Javier Alejandro Camargo Castillo
Coordinadores



EC
Editorial CENID

A-E-U-A
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA PARA LA EVALUACIÓN Y
MEDICIÓN DE LOS VALORES HUMANOS

Horizontes de paz y ética: derechos humanos y ciudadanía democrática para la pluralidad cultural

ISBN México (CENID): 978-607-8830-66-4
ISBN España (AEVA): 978-84-09-79894-0
<https://doi.org/10.23913/9786078830664>

Primera edición, 2025 Todos los derechos reservados.

© **2025, coordinadores.** Ana María Vega Gutiérrez, Dora Elvira García González, Javier Alejandro Camargo Castillo.

© **2025, autores.** Ana María Vega Gutiérrez, María Elvira Cordovín, Fermín Navaridas Nalda, Ana González Marcos, Carmen Parra Rodríguez, Esther Raya Diez, Oliver Gómez Raya, Fermín Navaridas Nalda, María Ángeles Valdemoros San Emeterio, Rosa Ana Alonso Ruiz, Patricia Arieta Melgarejo, Suzel Gómez Jiménez, Daniel Antonio López Luna Gómez, Dora Elvira García González, Javier Alejandro Camargo Castillo, Heidi Alicia Rivas Lara, Ángela Karina Ávila Hernández, Teresita del niño Jesús Quintanilla D Acosta, María Magdalena Reyes Carballo, Briseida Ron Larios.

Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores. Esta obra cumple con el requisito de evaluación por dos pares de expertos.

Edición y diagramación: Orlanda Patricia Santillán Castillo

Editorial Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID AC es miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana Socio #3758.

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de la presente obra mediante algún método sea electrónico o mecánico (INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO, la grabación o cualquier sistema de recuperación o almacenamiento de información), sin el consentimiento por escrito del editor.

© 2025 Editorial Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID AC Pompeya # 2705. Colonia Providencia C.P. 44670 Guadalajara, Jalisco. México Teléfono: 01 (33) 1061 8187 Registro Definitivo Reniecyt No.1700205 a cargo de la SECIHTI.

© 2025 Editorial de la Asociación Científica para la Evaluación y Medición de los Valores Humanos c/ de les cases sert n° 11, C.P. 08193, Bellaterra - Cerdanyola del Vallés (Barcelona).

CENID y su símbolo identificador son una marca comercial registrada.
Impreso en México / Printed in México



Si desea publicar un libro o un artículo de investigación contáctenos.
www.cenid.org redesdeproduccion@cenid.org



Horizontes de paz y ética: derechos humanos y ciudadanía democrática para la pluralidad cultural

Coordin

Ana María Vega Gutiérrez
Dora Elvira García González
Javier Alejandro Camargo Castillo

Autores

Ana María Vega Gutiérrez, María Elvira Cordovín, Fermín Navaridas Nalda, Ana González Marcos, Carmen Parra Rodríguez, Esther Raya Diez, Oliver Gómez Raya, Fermín Navaridas Nalda, María Ángeles Valdemoros San Emeterio, Rosa Ana Alonso Ruiz, Patricia Arieta Melgarejo, Suzel Gómez Jiménez, Daniel Antonio López Luna Gómez, Dora Elvira García González, Javier Alejandro Camargo Castillo, Heidi Alicia Rivas Lara, Ángela Karina Ávila Hernández, Teresita del niño Jesús Quintanilla D Acosta, María Magdalena Reyes Carballo, Briseida Ron Larios.



Índice

Proceso de revisión de pares	6
Presentación	7
Educación para la sostenibilidad: desarrollo de competencias para afrontar los retos de los ODS <i>Ana María Vega Gutiérrez</i>	9
Actitudes Docentes hacia la Inclusión Educativa: factores determinantes y perspectivas desde la práctica <i>María Elvira Cordovín, Fermín Navaridas Nalda, Ana González Marcos</i>	33
Educación en derechos humanos en la era digital: el uso de medios audiovisuales <i>Carmen Parra Rodríguez</i>	50
El papel del profesorado de educación primaria ante los nuevos retos sociales: hacia una colaboración necesaria con el trabajo social <i>Esther Raya Díez, Oliver Gómez Raya</i>	65
Evaluar para incluir: el potencial transformador del aprendizaje-servicio <i>Fermín Navaridas Nalda, María Ángeles Valdemoros San Emeterio, Rosa Ana Alonso Ruiz</i>	77
Juventudes digitales y el derecho al bienestar <i>Patricia Arieta Melgarejo, Suzel Gómez Jiménez, Daniel Antonio López Lunagómez</i>	89
Filosofía de la paz en la universidad: experiencias docentes y horizontes críticos <i>Dora Elvira García González, Javier Alejandro Camargo Castillo, Heidi Alicia Rivas Lara, Ángela Karina Ávila Hernández</i>	108
Imaginación para la paz: hacia una pedagogía estética y creativa <i>Teresita del niño Jesús Quintanilla D Acosta</i>	129
Pedagogías narrativas desde el método biográfico: Paz, reconocimiento social y florecimiento humano. <i>María Magdalena Reyes Carballo</i>	142

**Una mirada sobre la obesidad desde la filosofía del
cuidado del cuerpo, la educación y la coeducación
para hacer las paces**

Briseida Ron Larios

153

Proceso de revisión de pares

Los trabajos publicados en la presente obra se han sometido al proceso de revisión por pares de expertos que a su vez forman parte del comité editorial. Los evaluadores emiten un juicio sobre las propuestas de publicación con las observaciones que consideran pertinentes. Cuando la evaluación es positiva, las observaciones de los evaluadores se envían a los autores mediante los editores.

Comité Editorial

Angélica Jeannette Vera Sagredo

Universidad Católica de la Santísima Concepción / Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1657-2241>

Ana Clara Sanz Ochotorena

Universidad de La Habana / Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-5124-3905>

Evangelina Gabriela Dulce

Universidad de Buenos Aires / Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-5601-1097>

Jaime Brenes Madriz

Instituto Tecnológico de Costa Rica / Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0003-2325-8808>

José Antonio dos Santos Borges

Universidade Federal do Rio de Janeiro / Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3610-7569>

Ana María Florez León

Universidad Latina de Panamá / Panamá
<https://orcid.org/0000-0003-2060-5202>

Manuel Iván Rodríguez Borbón

New Mexico State University, USA
<https://orcid.org/0000-0001-8405-4599>

Presentación

Horizontes de paz y ética: derechos humanos y ciudadanía democrática para la pluralidad cultural es un libro que presenta resultados del trabajo colegiado realizado por los integrantes de la **Cátedra UNESCO Ética, Cultura de paz y Derechos Humanos del Tecnológico de Monterrey, México, y de la Cátedra UNESCO Ciudadanía Democrática y Libertad Cultural de la Universidad de La Rioja, España**, en el marco del proyecto de colaboración que llamamos **Estado del arte de la investigación en las IES en Iberoamérica** trabajado en conjunto con el **Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente, CENID, A.C.** Surge con el afán de contribuir a la generación de conocimiento, al conjuntar los resultados de las investigaciones realizadas en diversas Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas en Iberoamérica, esfuerzos conjuntos que han vuelto su mirada hacia diferentes espacios y actores escolares.

Esta se convierte en una lectura obligada para todo interesado en el tema y que, a manera de capítulos, presenta una radiografía de diferentes constructos como son; Educar para la sostenibilidad, actitudes docentes hacia la inclusión educativa, Factores Determinantes y Perspectivas desde la Práctica, educación en derechos humanos en la era digital, el papel del profesorado de educación primaria ante los nuevos retos sociales, evaluar inclusiva, juventudes digitales y el derecho al bienestar, filosofía de la paz, imaginación para la paz, pedagogías narrativas desde el método biográfico, obesidad desde la filosofía del cuidado del cuerpo, la educación y la coeducación.

Son aportaciones que, desde la mirada de alumnos, docentes y de miembros de la sociedad, presentan resultados empíricos de investigación y revisiones teóricas, que abordan problemáticas distintas en torno a la educación.

La importancia de las publicaciones radica en la docencia universitaria apoyada en la investigación y en la vinculación con las empresas y gobiernos en búsquedas de soluciones, es decir, con el sector productivo y gubernamental dispuestos a entablar puentes con los investigadores de educación superior.

Es por ello por lo que, al generar proyectos de investigación, se vuelve necesario e imprescindible que los resultados obtenidos sean publicados para que sean conocidas las posibles soluciones institucionales, administrativas, sociales o empresariales.

Este libro reúne trabajos elaborados por docentes que han expuesto muchas de las ideas aquí expresadas y que fueron desarrolladas, debatidas y reconstruidas a través de la experiencia profesional; otras más se fueron construyendo a lo largo de trabajos en el campo de la tecnología educativa.

Pero sobre todo este libro reúne experiencias docentes, de investigación y de producción. Se da cuenta de una serie de productos de investigación que producimos en un intento de continuar integrando y reconstruyendo la práctica con la teoría. Se escribe desde el hacer, y sostenemos que es posible seguir haciéndolo siempre que la reflexión y el análisis crítico permitan volver a pensar la forma de trabajar y entender las prácticas, así como los contextos que les otorgan significación. Nos preocupan los

problemas teóricos y prácticos de los docentes en el aula, por ello este intento de relatar experiencias y propuestas con el objeto de favorecer el desarrollo de la profesión docente.

Una buena práctica de la enseñanza incorpora lo que los alumnos saben, los mensajes de los medios, el trabajo con todos los sentidos y, si es posible, el último desarrollo de los procesos de la tecnología. La búsqueda nos lleva, a lo largo del libro, a intentar reconstruir esas buenas prácticas y tratar de darle un nuevo fundamento, conscientes de que son apreciaciones de carácter provisional y que proponen respuestas políticas que deben sostenerse desde justificaciones éticas, en tanto implican la intervención del docente.

En la mayoría de ellas, la reflexión teórica de hoy se vio favorecida por las experiencias llevadas a cabo a través de los proyectos conjuntos diseñados por el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente, CENID, A.C., que nos han permitido reencontrar permanentemente ese vínculo entre los diferentes planteamientos teóricos, la producción de materiales y el trabajo profesional como docentes.

Se estableció un plan de trabajo inicial que poco a poco comenzó a cambiar, se tuvieron que librar obstáculos que surgían día a día hasta lograr reunir y analizar los trabajos pertinentes; pero una vez reunida la información una de las principales interrogantes se relacionaba con la organización de la misma para dar forma finalmente al estado del arte, debíamos definir cómo se iba a estructurar, sin embargo, la experiencia previa en resultados de investigación de los responsables del proyecto facilitó la organización de la información y la redacción del presente documento. Quizá aún haga falta presentar y divulgar los frutos del trabajo de investigación en eventos académicos y revistas, sin embargo, la labor hasta el momento resulta satisfactoria, al concretarse con el presente libro; el cual es parte de la evidencia del trabajo colaborativo, capacidades para la investigación, y sobre todo el grado de avance de nuestros programas posdoctorales y del cuerpo académico y otras esperamos que se puedan ir incorporando para fortalecer la colaboración y vinculación en el resto de capítulos futuros, esperando que con el tiempo se logre consolidar la línea de generación y aplicación del conocimiento Estudios sobre la Educación, Tecnología y Sociedad (EETS) que actualmente se cultiva, y se integren nuevos miembros que permitan llevar el trabajo de investigación futuro a buen puerto.

Director de la colección
Francisco Santillán Campos

Educar para la sostenibilidad: desarrollo de competencias para afrontar los retos de los ODS

Educating for Sustainability: Competence Development to Meet SDG Challenges

Ana María Vega Gutiérrez

Directora de la Cátedra Unesco Ciudadanía

democrática y libertad cultural

ana.vega@unirioja.es

<https://orcid.org/000-0003-3994-3113>

Resumen

El capítulo analiza el papel transformador de la educación superior en el contexto de la Agenda 2030, destacando su capacidad para afrontar los retos de sostenibilidad mediante el desarrollo de competencias clave. La autora subraya que, pese al aumento del nivel educativo global, el mundo enfrenta una crisis ecológica sin precedentes, lo que exige repensar profundamente el modelo educativo. La educación debe promover valores como la justicia ecológica, la inclusión y la responsabilidad compartida, y convertirse en una herramienta para la transformación social. El estudio identifica cinco competencias clave de sostenibilidad (pensamiento sistémico, anticipación, normativa, estratégica e interpersonal), ampliadas por marcos como GreenComp y UNESCO, que incluyen también pensamiento crítico, autoconciencia y resolución de problemas. A través de un cuestionario aplicado a estudiantes de la Universidad de La Rioja, se evalúa la percepción y desarrollo de estas competencias. Los resultados muestran un conocimiento moderado de los ODS, mayor en mujeres y estudiantes de humanidades, y una baja integración de los ODS en los planes de estudio. Se concluye que es necesario reformar los currículos universitarios, fomentar la interdisciplinariedad, y promover pedagogías activas y colaborativas. La educación debe abrirse a saberes diversos, incluidas epistemologías indígenas, para garantizar justicia epistémica y ampliar el horizonte de acción de las universidades. En definitiva, se propone una educación situada, crítica y transformadora que permita aprender con el mundo, no solo sobre él.

Palabras clave: Educación superior, competencias transversales, justicia ecológica, educación transformadora, transdisciplinariedad

Abstract

The chapter analyses the transformative role of higher education in the context of the 2030 Agenda, highlighting its capacity to address sustainability challenges through the development of key competencies. The author emphasises that, despite the increase in global educational levels, the world is facing an unprecedented ecological crisis, which requires a profound rethinking of the educational model. Education must promote values such as ecological justice, inclusion and shared responsibility, and become a tool for social transformation. The study identifies five key sustainability skills (systemic thinking, anticipation, regulatory, strategic and interpersonal), expanded by frameworks such as

GreenComp and UNESCO, which also include critical thinking, self-awareness and problem solving. A questionnaire administered to students at the University of La Rioja assesses the perception and development of these competencies. The results show moderate knowledge of the SDGs, higher among women and humanities students, and low integration of the SDGs into curricula. It is concluded that it is necessary to reform university curricula, encourage interdisciplinarity, and promote active and collaborative pedagogies. Education must be open to diverse knowledge, including indigenous epistemologies, to ensure epistemic justice and broaden the scope of action of universities. In short, a situated, critical and transformative education is proposed that allows learning with the world, not just about it.

Keywords: Higher education, cross-cutting skills, ecological justice, transformative education, transdisciplinarity.

Introducción

La Agenda Educativa 2030 constituye un marco transformador que sitúa a la educación como motor de cambio en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), enfrentando las disrupciones permanentes y la revolución digital, así como los profundos desafíos que afectan la calidad, equidad y excelencia en los sistemas educativos globales. Pone especial énfasis en la necesidad de recrear las bases de sostenibilidad, fortalecer los agentes y procesos educativos, y articular la respuesta educativa con los retos éticos, políticos, culturales y sociales del siglo XXI.

La educación es un derecho humano fundamental y la base para construir la paz y hacer progresar el desarrollo sostenible. Su vinculación con los ODS es multidimensional: se reconoce que la educación sustenta esfuerzos para reducir la pobreza, incrementar ingresos, mejorar la salud, fomentar el crecimiento sostenible, proteger el planeta, prevenir desigualdades e injusticias, y movilizar la colaboración multisectorial. La educación, en este sentido, es reconocida como política cultural, social y económica que articula bienestar individual y colectivo, y propicia el desarrollo armónico de competencias y valores universales como libertad, excelencia, cohesión, paz, inclusión y justicia.

No obstante, el hecho de que el mundo actual tenga el mayor número de personas “educadas” en toda la historia y, sin embargo, sea el más cercano al colapso ecológico nos obliga a asumir que “mantener el mismo tipo de educación no hará sino agravar los problemas” (Orr, 2011: 238; vid. también Komatsu *et al.*, 2020; Rappleye y Komatsu, 2020; Silova, 2020). Son ya muchas las voces que reclaman reconfigurar fundamentalmente el papel de la educación para reimaginar y reaprender nuestro lugar y nuestra agencia en un mundo cada vez más interdependiente. Nuestra supervivencia futura, la de la humanidad y la del planeta, depende de nuestra capacidad para realizar este cambio (Common Worlds Research Collective, 2020; Comisión internacional sobre futuros de la educación, 2022).

La UNESCO (2015, 2022) considera hoy en día que la educación superior es parte integrante del derecho a la educación y constituye no sólo un bien público sino un bien común global. Este carácter de bien público se traduce en que las instituciones de educación superior cumplan sus tres misiones - producir conocimientos pertinentes formar profesionales completos y comportarse con responsabilidad social- y sostengan principios y valores democráticos. La oportunidad es que las

instituciones de educación superior hagan suya la Agenda 2030 convirtiendo la sostenibilidad y la alfabetización en materia de ODS en una práctica y en un propósito fundamental reflejado en las estructuras, programas y actividades, de modo que sea un requisito básico para todo el profesorado y alumnado, ponga a los estudiantes en contacto con problemas del mundo real y fomente experiencias inmersivas (Hessen y Schmelkes, 2022).

Ahora bien, la transición que reclama el momento actual depende de nuevos conocimientos, investigaciones y competencias que solo las instituciones de educación superior pueden proporcionar, gracias a su papel histórico de servicio a la sociedad (EGU2030, 2023).

Objetivos y metodología

Los objetivos planteados en esta investigación son tres: en primer lugar, ofrecer una síntesis de los principales diagnósticos y propuestas de la UNESCO relacionados con la transformación que se reclama para la educación superior. Una transformación que debe ser capaz de responder al contexto disruptivo actual y, en particular, a los desafíos que plantea la sostenibilidad, entendida como “la priorización de las necesidades de todas las formas de vida y del planeta, procurando que la actividad humana no supere los límites planetarios” (GreenComp, 2022: 12). Otros prefieren un cambio completo de paradigma: de aprender *sobre* el mundo para actuar sobre él, a aprender a transformarse *con* el mundo que nos rodea y defienden la promoción de la “justicia ecológica” como el nuevo cometido de la educación (Common Worlds Research Collective, 2020). Se trataría de enseñar las artes de vivir de manera respetuosa (Tsing *et al.*, 2017) y responsable en un planeta dañado y aprender a sobrevivir bien juntos (Haraway, 2016).

El segundo objetivo consiste en identificar las competencias transversales capaces de dar respuesta a los desafíos descritos con anterioridad, basándose en una revisión de la literatura y en los marcos institucionales desarrollados por la UNESCO, la Comisión Europea (GreenComp) y la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN). Con esta finalidad, se han seleccionado artículos científicos relacionados con la temática objeto de estudio en bases de datos de referencias bibliográficas como Dialnet, WOS y Scopus. Los criterios de búsqueda se han centrado en publicaciones realizadas, principalmente, en la última década hasta el año 2024. Se han identificado artículos relacionados con ‘ODS y sostenibilidad’, ‘ODS y enseñanza superior’, y ‘ODS y educación’ superior. Para la selección, se ha aplicado un cribado eligiendo sólo aquellos trabajos que respondieran a los objetivos del presente estudio.

No basta con diseñar competencias de sostenibilidad si el alumnado no percibe su relevancia ni su utilidad en la actividad académica. Por ello, nuestro tercer objetivo radica en contrastar la identificación de estas competencias con la percepción del estudiantado de diferentes estudios de la Universidad de La Rioja acerca de su presencia en las disciplinas académicas y de su utilidad, así como su interés por la sostenibilidad, su conocimiento de los ODS, su percepción acerca de la cobertura de los ODS en los planes de estudio, y la importancia percibida de los ODS para el futuro.

Annelin & Boström (2023) proponen un estudio de validación de las escalas de evaluación sobre las ocho competencias clave de sostenibilidad, basadas en el marco actualizado de Redman & Wiek (2021). Los citados autores han elaborado un cuestionario adaptado que podría ayudar al profesorado a conocer lo que el estudiantado ya conoce, de manera que pudieran ajustar sus planes docentes a las

necesidades observadas y ofrecer una educación informada para la sostenibilidad, que desarrolle sus competencias dentro de cada disciplina.

Diseño del cuestionario

Con el fin de obtener un diagnóstico que permita evaluar y, en su caso, reorientar la educación para el desarrollo sostenible (EDS) impartida en la Universidad de La Rioja, se ha realizado un estudio de campo mediante un cuestionario. Este cuestionario se ha construido a partir del marco conceptual y la operativa para la recogida de información elaborado en 2011 por Wiek, Withycombe & Redman. Vid. Tabla 1.

Tabla 1. Definición operativa de las competencias

	DEFINICIÓN TEÓRICA	DEFINICIÓN ADAPTATIVA
PENSAMIENTO SISTÉMICO	Capacidad de analizar colectivamente sistemas complejos en diferentes ámbitos (sociedad, medio ambiente, economía, etc.) y a diferentes escalas (local a global), teniendo en cuenta los efectos en cascada, la inercia, los bucles de retroalimentación y otras características sistemáticas relacionadas con la sostenibilidad.	Valoración de la sostenibilidad como un problema de interacción de sistemas.
ANTICIPACIÓN	Capacidad de analizar, evaluar y elaborar colectivamente “imágenes” completas del futuro relacionadas con cuestiones de sostenibilidad y marcos de resolución de problemas de sostenibilidad. El término imágenes se usa como una noción abierta para incluir información cualitativa, cuantitativa, narrativa, etc. La capacidad de analizar incluye ser capaz de comprender y articular su estructura, sus componentes claves y las dinámicas; la capacidad de evaluación se refiere a las comparativas relacionadas con el “estado del arte” y, por último, la capacidad de elaborar imágenes integra las habilidades creativas y constructivas.	Valoración de la importancia de la sostenibilidad de cara al futuro y la necesidad de intervención técnica para dar respuesta.
NORMATIVA	Capacidad de definir, especificar, aplicar, conciliar y negociar colectivamente los valores, los principios, los objetivos y las metas de la sostenibilidad. Esta competencia va más allá de estas habilidades y abarca el objetivo general de desarrollar una visión crítica y examinar la sostenibilidad de los estados actuales y futuros de los sistemas socioecológicos.	Valoración cultural y la importancia de participar todos en los procesos que marcan la sostenibilidad.

PENSAMIENTO ESTRATÉGICO	Capacidad de diseñar y aplicar colectivamente intervenciones, transiciones y estrategias de gobernanza transformadora hacia la sostenibilidad. El estudiante necesita identificar barreras, promotores y aliados para promover el cambio y resolver los problemas.	Valoración de la gobernanza de agentes en la promoción de aspectos relacionados con sostenibilidad.
INTERPERSONAL	Capacidad de motivar, permitir y facilitar la investigación y la resolución de problemas de sostenibilidad de forma colaborativa y participativa. El estudiante debe desarrollar una capacidad de divulgación y colaboración con las partes interesadas. Además, se trata de pensar y actuar más allá de las fronteras culturales, reforzando así el pensamiento transcultural, facilitando la diversidad entre culturas y valorando a las personas y las comunidades. Asimismo, el liderazgo (propio y ajeno) es una habilidad que puede ser relevante para ello. Estas capacidades también son necesarias para las otras cuatro competencias.	Autopercepción de la capacidad para promover el cambio/soluciones a problemas de forma colaborativa.

Para la recogida de información se ha aplicado el instrumento desarrollado por Alm *et al* (2022) basado en el mismo marco de Wiek *et al* (2011). Se trata de un instrumento estructurado en 3 bloques (vid. Tabla 2) y se utilizaron escalas de valoración y diferencial semántico (Likert de 11 puntos, puntuando de 0 a 10) para todas las afirmaciones planteadas en el cuestionario.

Tabla 2. Estructura del instrumento de recogida de información utilizado en el estudio

BLOQUE	CONTENIDO	VARIABLE Y MEDIDAS	FUENTE
I	Variables sociodemográficas y variables de control	Estudios, curso y género: variables categóricas.	<i>Alm et al., 2022</i>
II	Conocimientos generales e interés sobre sostenibilidad	– Conocimiento ODS: variable dicotómica. – Interés percibido: 4 indicadores medidos a través de escala de diferencial semántico de 0 a 10. – Importancia percibida para su futura carrera (escala 0-10)	<i>Alm et al., 2022</i>

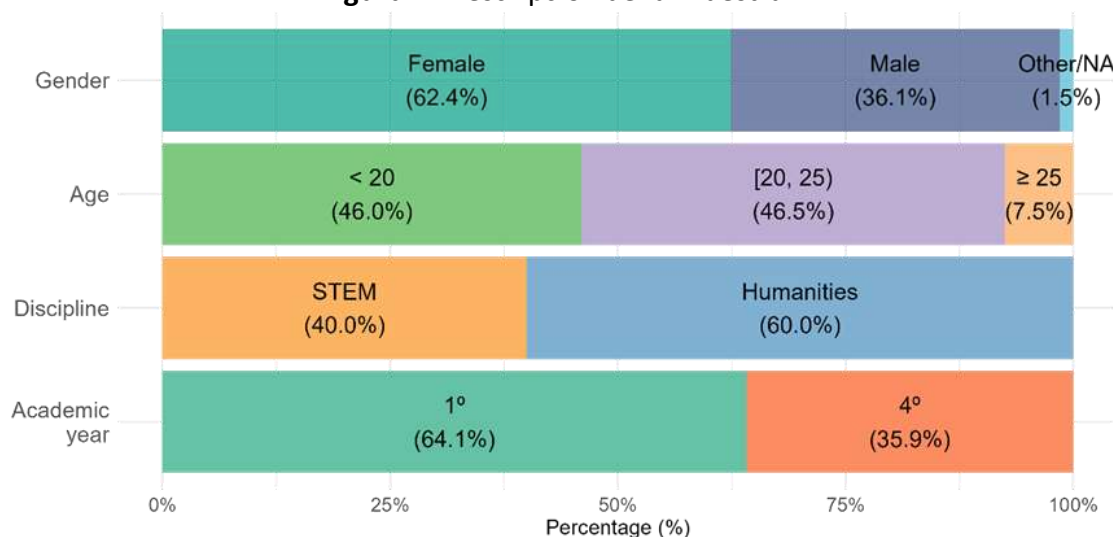
III	Competencias sostenibilidad	– Competencias: pensamiento sistémico, anticipación, normativa, pensamiento estratégico e interpersonal. – Cada competencia se ha medido a través de 4 ítems en una escala de 0 a 10.	<i>Wiek et al., 2011 & Alm et al., 2022</i>
-----	-----------------------------	--	---

Descripción de la muestra

La muestra definitiva se ha conformado por 465 estudiantes de Grado universitario (Figura 1). La composición está equilibrada en cuanto a género (algo más del 60% son mujeres) y a la edad (el 46% son menores de 20 años y casi un 47% por encima de esa edad). Más del 90% son estudiantes procedentes de España. La distribución de la muestra por estudios cursados refleja una mayor participación del alumnado de ciencias sociales y humanas (Letras y de la Educación, Trabajo social y de Ciencias Empresariales), un 60%, frente al 40% de las STEM (Ingeniería Industrial, Ciencia y Tecnología y Ciencias de la Salud). Finalmente, el análisis por curso muestra que, en general, el porcentaje de estudiantes de primero que han cumplimentado el cuestionario es superior al de cuarto (64% frente al 36%, respectivamente). En las Facultades de Letras y de la Educación y de Ciencias Empresariales, las respuestas por curso están más equilibradas.

No obstante, la muestra es limitada y está desequilibrada, pues los participantes de titulaciones técnicas son principalmente estudiantes de primer curso, y hay algo más de hombres que de mujeres; mientras que los participantes de humanidades son mayoritariamente mujeres.

Figura 1. Descripción de la muestra



Análisis de datos

Para el análisis de las variables cuantitativas, dado que no se cumplían los supuestos necesarios para la aplicación de la prueba t de Student (normalidad de los datos y homogeneidad de varianzas), se optó por utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para la comparación de grupos

independientes. No obstante, se comprobó previamente la homogeneidad de varianzas mediante el test de Levene, sin encontrar evidencias en contra de este supuesto en ninguno de los casos analizados. Se estableció un nivel de significancia estadística de $\alpha = 0.05$ para todas las pruebas. Los análisis estadísticos se realizaron utilizando el software R, versión 4.4.2 (Core Team, 2024).

Resultados

Más de la mitad de los estudiantes encuestados (54,6%) están familiarizados con los ODS. Las alumnas mostraron un conocimiento significativamente mayor de los ODS y los alumnos de 4º curso demostraron una mejor comprensión en comparación con los de 1º. Así mismo, estudiantes de Humanidades muestran un mayor porcentaje de conocimientos sobre los ODS que los de STEM.

El interés por la sostenibilidad es moderado (media: 6,3/10); es mayor en el alumnado de 4º curso que en el de 1º (6,8/10 frente a 6,0/10) y también es mayor en las mujeres que en los hombres (6,8/10 frente a 5,5/10) y en los estudiantes de Humanidades que en los de STEM (6,7/10 frente a 5,7/10), contrariamente a los resultados de investigaciones anteriores.

La importancia percibida para el futuro es moderado-alto (media: 7,5/10); todas las disciplinas consideran que la sostenibilidad es importante para su futuro. No obstante, los estudiantes perciben que los ODS no se abordan con frecuencia en los cursos (3,5/10).

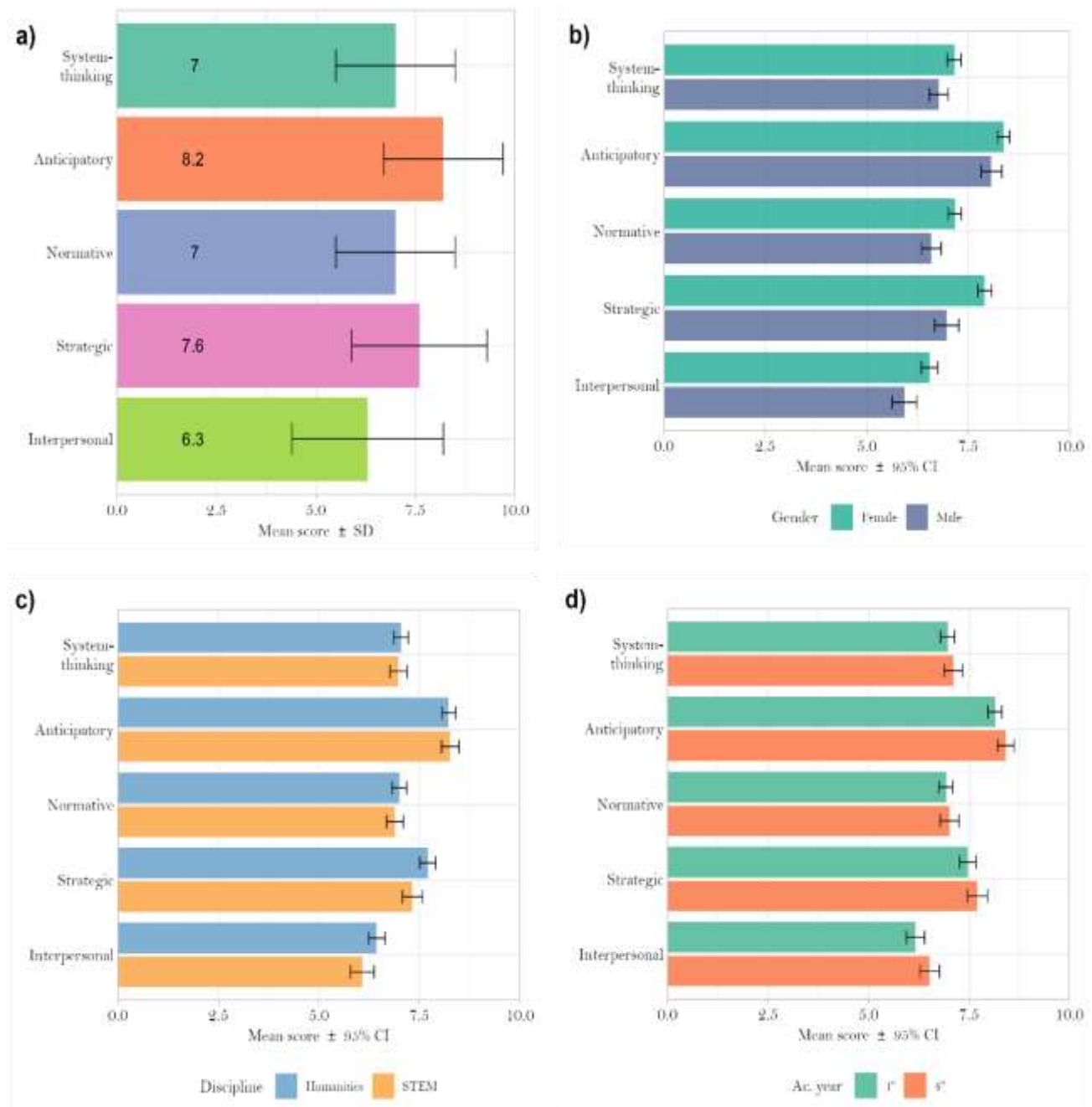
En la Figura 2.a se presentan los valores medios globales obtenidos para cada una de las competencias evaluadas. Las competencias mejor valoradas por el conjunto de los estudiantes fueron la “anticipación” (media = 8.2 sobre 10), lo que indica la disposición a prever futuros sostenibles, y la “estratégica” (media = 7.6), que demuestra confianza en la planificación y ejecución de acciones de sostenibilidad. Sin embargo, la competencia con menor puntuación fue la “interpersonal” (media = 6.3), lo cual pone de manifiesto un área crítica de desarrollo, especialmente mediante el fomento de la colaboración. Se confirma así el diagnóstico del sociólogo Bauman (2003), quien denuncia que en la cultura de lo efímero, las relaciones son líquidas, frágiles y etéreas; se gestionan como productos de consumo, que se usan mientras satisfacen y se desechan cuando ya no lo hacen. Esto genera vínculos sin profundidad, calidez ni compromiso y con importantes efectos psicológicos y emocionales, como desarraigo afectivo, soledad, insatisfacción, incertidumbre, vulnerabilidad y fragilidad personal.

El análisis desagregado por género (Figura 2.b) revela que las mujeres obtienen puntuaciones superiores a las de los hombres en todas las competencias. Estas diferencias resultan estadísticamente significativas en los casos de “pensamiento sistémico” ($p = 0.026$), “normativa” ($p < 0.001$), “estratégica” ($p < 0.001$) e “interpersonal” ($p < 0.001$). La única excepción es la competencia de “anticipación”, en la que no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre géneros.

En cuanto a la variable disciplina (Figura 2.c), los estudiantes procedentes de titulaciones de humanidades obtuvieron, en general, puntuaciones más altas que sus compañeros de disciplinas científicas. Sin embargo, esta diferencia solo alcanzó significación estadística en la competencia “estratégica” ($p = 0.006$).

Por último, el análisis por curso académico (Figura 2.d) indica que los estudiantes de cuarto curso presentan puntuaciones superiores a los de primero en todas las competencias analizadas. No obstante, únicamente la diferencia en la competencia “anticipación” fue estadísticamente significativa ($p = 0.04$).

Figura 2. Valor medio global ($\pm$ desviación típica) de cada una de las competencias objeto de estudio:
a) global, b) por género, c) por disciplina y d) por curso académico



Estos resultados apuntan la necesidad de incorporar algunas mejoras en los procesos formativos de la Universidad de La Rioja. En primer lugar, es necesario integrar módulos de sostenibilidad en los planes de estudio de STEM, centrándose en las aplicaciones prácticas y la resolución de problemas. En segundo lugar, se precisa aumentar la visibilidad de los ODS mediante la mejora de las estrategias de comunicación, la participación de los estudiantes y las actividades co-curriculares. Por último, conviene reforzar la formación en habilidades interpersonales mediante talleres, proyectos de grupo y retos de sostenibilidad del mundo real.

Por otra parte, las investigaciones futuras aconsejan ampliar la muestra para una mejor representación de las disciplinas y niveles académicos., así como explorar estudios longitudinales para evaluar la evolución de las competencias a lo largo del tiempo.

Discusión

El contexto disruptivo actual: la educación ante la Cuarta Revolución Industrial

El mundo atraviesa múltiples crisis superpuestas. “Nuestros modos de vida ya no están en equilibrio con el planeta y con la abundancia de vida que sustenta y amenazan nuestro bienestar actual y hasta nuestra propia existencia” (Comisión Internacional sobre los futuros de la educación, 2022, p. 10). La educación, que ha sido fuente de dignidad y empoderamiento personal, así como motor del progreso social, económico, político y cultural, se encuentra con dificultades para adaptarse a las necesidades del siglo XXI (Naciones Unidas, 2022).

Esta profunda crisis educativa global se agravó por la pandemia de la COVID-19, la mayor disrupción de los sistemas educativos en la historia. Ha dejado a cientos de millones de niños, niñas y jóvenes privados de su derecho a una educación de calidad, con posibles consecuencias para su futuro y el de las generaciones venideras. La pandemia también ha puesto de manifiesto grandes desigualdades, no solo entre países, sino sobre todo entre los distintos grupos de estudiantes dentro de un mismo país. En verdad, la pandemia no ha traído nada nuevo, sino que ha hecho más evidente lo que ya existía. Tenemos medios cada vez más perfectos —al menos eso creíamos—, pero los fines del buen gobierno y de la educación están bastante difuminados y en muchos casos incluso perturbados.

Por otra parte, la irrupción tecnológica —especialmente la Cuarta Revolución Industrial— modifica de forma irreversible las fronteras entre vida física, digital y biológica, prolongando y redefiniendo los ciclos vitales, de formación y de trabajo. La relación entre humanos y naturaleza, entre pares, entre humanos y máquinas inteligentes, e incluso nuestra identidad, se ve profundamente transformada. La tecnología moldea la percepción y el comportamiento humanos, lo que implica una revalorización constante de las distintas inteligencias humanas frente a la omnipresencia de la inteligencia artificial y los procesos digitales. La mediación tecnológica, si bien crucial, queda subordinada al posicionamiento ético-político que orienta su desarrollo hacia la progresividad o la regresividad. El desafío, por tanto, no es solo de adaptación técnica, sino de redefinición de la relación de las personas con la tecnología y consigo mismas.

Estos desequilibrios tecnológicos y planetarios, reflejados en una crisis climática global y en pérdidas graves de biodiversidad, contribuyen a una tercera divergencia igualmente peligrosa plasmada en

forma de desigualdades crecientes, profundos cambios en el mundo laboral, una menor confianza en las instituciones públicas, erosión de los valores democráticos y el auge de la desinformación, la intolerancia y el discurso de odio.

Frente a este panorama, la educación sigue estando por debajo de nuestras expectativas en todas las partes del mundo. Tanto los jóvenes como los adultos afirman que la educación no les dota de los conocimientos, la experiencia, las habilidades o los valores necesarios para prosperar en un mundo en rápida evolución. El aprendizaje sigue restando importancia a habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la empatía. Los profesores suelen estar mal formados, infravalorados y mal remunerados, y se ven frenados por roles, métodos y herramientas de enseñanza obsoletos (Naciones Unidas, 2022). Los patrones de desvinculación y abandono de estudiantes en todos los niveles educativos ponen en evidencia las deficiencias del modelo de escolarización actual para ofrecer un aprendizaje significativo adecuado a las necesidades reales (Comisión Internacional sobre los futuros de la educación, 2022).

Se alzan numerosas voces (Silova *et al.*, 2018; Common Worlds Research Collective, 2020; Naciones Unidas 2022; Comisión Internacional sobre los futuros de la educación, 2022) advirtiendo que la educación se ha convertido en parte del problema, no la solución, porque a menudo reproduce y perpetúa las mismas condiciones que amenazan nuestro futuro común. La educación ha sido cooptada por una obsesión miope por el crecimiento económico perpetuo so pretexto del progreso humano. En respuesta, las universidades “se han construido sobre un modelo de pensamiento único que da prioridad a una relación instrumental con la naturaleza” (UNESCO, 2022), por lo que siguen cayendo en la tentación de dar prioridad al suministro de mano de obra para el crecimiento económico por encima de la sostenibilidad ambiental. Esas epistemologías eurooccidentales totalizadoras en las que se basó la globalización neoliberal durante gran parte de finales del siglo XX y principios del XXI se han mostrado incapaces de hacer frente a las crisis ecológicas en cascada (Santos 2014; Common Worlds Research Collective, 2020).

A pesar de la insistencia de las Naciones Unidas (2015) en que los tres pilares de los ODS —económico, cultural y ambiental— estaban “interconectados” y “equilibrados” y eran “indivisibles”, siguen siendo diferenciados por categorías disciplinarias. La frecuente alineación de la educación a las ciencias sociales desplazó los objetivos ambientales principalmente a los planes de ciencia y tecnología, promoviendo las soluciones técnicas y la gestión administrativa como la solución definitiva. La realidad ha revelado que estos límites disciplinares entre ciencias naturales y ciencias sociales deben disolverse. Vivir y aprender es una faceta del ser ecológico (Taylor, 2020), por lo que la educación reclama una conciencia ecológica global (Common Worlds Research Collective, 2020).

Las tres grandes ‘maldiciones’ del presente—calidad deficitaria, inequidad intolerable y excelencia marginal—se agudizan en contextos de disrupción. Debemos, pues, superar la lógica del ajuste incremental para recrear las bases de sostenibilidad educativa, entendiendo la educación como pilar de una visión integrada sobre los ODS y su interdependencia con las transformaciones económicas, sociales y culturales. Los cambios disruptivos no avisan ni son previsibles: trastocan la existencia humana y nos obligan a replantear la estructura y misión de los sistemas educativos. No se puede

seguir haciendo lo mismo porque los desafíos son radicalmente nuevos y los cambios estructurales y vertiginosos.

Frente a este contexto de un mundo marcado por la volatilidad, la complejidad y la incertidumbre, la Agenda Educativa 2030 plantea que no basta con ajustes normativos ni reformas superficiales: se requiere una renovación profunda y sustentable que responda a estos desafíos clave. Esta reformulación exige una visión integral que vaya desde la definición de los fines educativos hasta la arquitectura de currículos, pedagogías, modalidades de aprendizaje, estructuras institucionales y la formación y profesionalización del docente. En definitiva, se trata de ser capaces de responder a cómo articular el para qué y el qué de educar con el cómo, el dónde y el cuándo de aprender.

El informe de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre el Futuro de la Educación (2022) propone un nuevo contrato social para la educación y apuesta por la formulación de modelos más flexibles, adaptativos, innovadores y colaborativos, que faciliten la construcción de competencias y valores pertinentes a los desafíos de la era digital y la sostenibilidad e involucren a los estudiantes en acciones eficaces.

Identificación de las competencias clave de sostenibilidad: un análisis exploratorio

La inclusión de la sostenibilidad en la educación implica el desarrollo de un conjunto de competencias que permitan al estudiantado comprender, abordar y contribuir a los desafíos ambientales, sociales y económicos de manera sostenible (Wiek *et al.*, 2011). Las competencias clave representan competencias transversales necesarias para todos alumnos de todas las edades a nivel mundial; son multifuncionales e independientes del contexto. “No reemplazan las competencias específicas necesarias para actuar de manera exitosa en algunas situaciones y contextos, pero las comprenden y tienen un alcance más amplio (UNESCO, 2017, p. 10). Se definen como el conjunto de “conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y otras características que permiten a una persona actuar con destreza (es decir, tomar decisiones acertadas y emprender acciones eficaces) en situaciones complejas e inciertas como el trabajo profesional, el compromiso cívico y la vida personal” (Passow, 2012, p. 97).

Las investigaciones seleccionadas aportan diversas perspectivas sobre la integración de la sostenibilidad en la Educación Superior (Gonçalves Serafini *et al.*, 2022; Fauzi *et al.*, 2022). Algunos estudios se centran en conocer la percepción del estudiantado acerca de la formación para el desarrollo sostenible recibida en el ámbito universitario (Sánchez-Carracedo *et al.*, 2021). Otros estudios, de corte más generalista, ofrecen marcos de referencias que vinculan la educación para la sostenibilidad con el logro de una conciencia más participativa (Sterling, 2014) o ahondan en las estrategias que las instituciones de educación superior podrían incorporar para cumplir con los objetivos de desarrollo sostenible (Núñez Michuy *et al.*, 2024; Tovar Vergara *et al.*, 2024). Un elemento central de varias investigaciones es la percepción de la propia sostenibilidad. En el estudio de Boarin *et al.* (2020) realizado en universidades de España, Estados Unidos y Nueva Zelanda, casi el 100% de las personas participantes consideraban que la sostenibilidad era un elemento clave en su educación. No obstante, la aproximación científica al modo de abordar la sostenibilidad en la educación varía y, en consecuencia, también las competencias requeridas para resolver los futuros retos de la sostenibilidad en las instituciones de Educación Superior (Beagon *et al.*, 2022). Por un lado, aparecen

investigaciones que han analizado la competencia de los estudiantes para adaptarse a diferentes modos de vida y para vivir de forma sostenible (Barth *et al.*, 2007; Shephard, 2008). Otras se han centrado en comprender mejor la concienciación y los conocimientos del estudiantado acerca de cómo se utilizan los ODS para motivar a los estudiantes (Alm *et al.*, 2022). El estudio de las competencias también se ha analizado en términos de capacidad para cambiar el futuro, identificando los principales objetivos de las transformaciones de la sostenibilidad (Wals & Benavot, 2017). Asimismo, otras investigaciones se han centrado en indagar las competencias de los estudiantes en términos de la empleabilidad en el mercado laboral de sostenibilidad (McCarthy & Eagle, 2021). Por consiguiente, el término “competencias clave en sostenibilidad” se compone de varias competencias relacionadas entre sí (Annelin & Boström, 2023); por ello, Brundiers *et al.* las consideran “una competencia distintiva y multifuncional” (2021, 17).

Siguiendo la revisión bibliográfica realizada por Wiek *et al.* (2011), referente en educación para la sostenibilidad, podemos localizar un marco de cinco “competencias clave de sostenibilidad”: competencia de pensamiento sistémico, competencia anticipatoria, competencia normativa, competencia estratégica y competencia interpersonal. Rieckmann (2012) las amplió con el pensamiento crítico y la resolución integrada de problemas, que después ha hecho suyas Wiek *et al.* (2016) y otros (Brundiers *et al.*, 2020; Pálsdóttir y Jóhannsdóttir, 2021; Redman & Wiek, 2021). Beagon *et al.* (2022) han completado los hallazgos del marco original de Wiek *et al.* (2011) y han identificado varios grupos adicionales de competencias de sostenibilidad, que se resumen en la tabla 3.

Tabla 3. Competencias en sostenibilidad identificadas en la literatura (2011-2021) y en los documentos institucionales

Competencia	Autores	Instituciones
Pensamiento crítico	Rieckmann (2012), Guerra (2017), Kioupi & Voulvoulis (2019), Rieckmann (2018), Olalla y Merino (2019), Quelhas <i>et al.</i> (2019), Lozano <i>et al.</i> (2017), Vare <i>et al.</i> (2019), Trad (2019), Glasser & Hirsh (2016), Evans (2019).	UNESCO (2017) SDSN (2020) GeenComp, (2022)
Competencia intrapersonal	Rieckmann (2012), Lozano <i>et al.</i> (2017), Rieckmann (2018), Giangrande <i>et al.</i> (2019), Kioupi & Voulvoulis (2019), Redman (2020), Ortiz-Marcos <i>et al.</i> (2020), Pacis & VanWynsberghe (2020), Brundiers <i>et al.</i> (2021), Glasser & Hirsh (2016).	UNESCO (2017)
Resolución integrada de problemas	Thürer <i>et al.</i> (2018), Rieckmann (2018), Olalla & Merino (2019), Quelhas <i>et al.</i> (2019), Redman (2020), Pacis & VanWynsberghe (2020), Brundiers <i>et al.</i> (2021), Kioupi & Voulvoulis (2019).	UNESCO (2017) SDSN (2020) GeenComp, (2022)

Empatía y cambio de perspectiva	Rieckmann (2012), Lambrechts <i>et al.</i> (2013), Lozano <i>et al.</i> (2017), Kioupi & Voulvoulis (2019), Olalla y Merino (2019), Trad (2019), Pacis & VanWynsberghe (2020), Ortiz-Marcos <i>et al.</i> (2020), Vare <i>et al.</i> (2019), Glasser & Hirsh (2016).	UNESCO (2017) SDSN (2020)
Trabajo interdisciplinar	Rieckmann (2012), Lambrechts <i>et al.</i> (2013), Lans, Blok & Wesselink (2014), Lozano <i>et al.</i> (2017), Guerra (2017), Olalla y Merino (2019), Quelhas <i>et al.</i> (2019), Heiskanen, Thidell & Rodhe (2016), Giangrande <i>et al.</i> (2019).	SDSN (2020)
Aprendizaje permanente	Trad (2019), Demssie <i>et al.</i> (2019).	SDSN (2020)
Competencia de aplicación	Heiskanen, Thidell y Rodhe (2016), Redman (2020), Lambrechts <i>et al.</i> (2013), Quendler & Lamb (2016), Demssie <i>et al.</i> (2019), Pacis & VanWynsberghe (2020), Olalla y Merino (2019), Brundiers <i>et al.</i> (2021), Lans, Blok y Wesselink (2014).	SDSN (2020)
Transdisciplinariedad	Demssie <i>et al.</i> (2019), Evans (2019), Vare <i>et al.</i> (2019), Trad (2019) ; Mul <i>et al.</i> (2022)	
Competencia disciplinaria fundamental	Olalla y Merino (2019), Demssie <i>et al.</i> (2019), Redman (2020), Heiskanen, Thidell & Rodhe (2016), Guerra (2017), Giangrande <i>et al.</i> (2019).	SDSN (2020)

Fuente: Elaboración propia a partir de Beagon *et al.*, 2022, 4.

En conclusión, las ocho competencias clave de sostenibilidad que se consideran relevantes hoy en día son: el pensamiento sistémico, el pensamiento estratégico, el pensamiento futuro/anticipativo, el pensamiento de valores/normas, el pensamiento interpersonal, el pensamiento intrapersonal, el pensamiento de implementación y las competencias integradas de resolución de problemas para la sostenibilidad. Se trata de competencias que cubren tres dimensiones de la sostenibilidad: la empleabilidad, la transformación de las sociedades hacia un futuro sostenible y una nueva forma de vida.

Estas competencias propuestas por los/as expertos/as han servido para elaborar los marcos institucionales. Salvo la transdisciplinariedad¹, todas están recogidas en uno u otro de los documentos internacionales. Esta ausencia no deja ser llamativa por su relevancia. La UNESCO (2017) ha definido las ocho *competencias relacionadas con la consecución de los ODS* presentadas junto con sus objetivos

¹. La transdisciplinariedad se define como la investigación o docencia que integra tanto conocimientos académicos (disciplinas o áreas temáticas) como conocimientos y experiencias no académicas para alcanzar un objetivo común que implica la creación de nuevos conocimientos (Foro Mundial de la Ciencia de la OCDE, 2020). La transdisciplinariedad «se refiere a aquello que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas, y *más allá* de todas las disciplinas» (Nicolescu, 2014, énfasis original).

de aprendizaje específicos: pensamiento sistémico, anticipación, normativa, estratégica, colaboración, pensamiento crítico, autoconciencia y de resolución integral de problemas.

La Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (2020) recurre también a un enfoque centrado específicamente en la educación para los ODS y propone una serie de habilidades transversales y ‘competencias clave’, tales como: pensamiento sistémico, pensamiento crítico, autoconciencia, reflexión, resolución integrada de problemas, y competencias anticipatorias, normativas, estratégicas y de colaboración, creatividad, emprendimiento, curiosidad y habilidades de aprendizaje, pensamiento creativo/de diseño centrado en el ser humano, responsabilidad social, competencias de alianzas, habilidades de interdisciplinariedad, habilidades analíticas crítico-éticas, para influenciar el cambio, percepciones de comportamiento, habilidades interculturales, empatía y comunicación.

Por su parte, la Comisión Europea ha presentado un marco centrado en competencias sobre sostenibilidad (GreenComp, 2022) articulado en cuatro áreas de competencia interrelacionadas: incorporar valores de sostenibilidad, aceptar la complejidad de la sostenibilidad, imaginar futuros sostenibles y actuar para la sostenibilidad. Cada área comprende tres competencias interrelacionadas. Esto supone un total de doce unidades de competencia que capacitan al alumnado para actuar y pensar en pro del bienestar de los seres humanos y de la sostenibilidad del planeta. Ahora bien, en los análisis comparados de los sistemas educativos nacionales europeos sobre sostenibilidad (Comisión europea, 2024), las competencias ‘seleccionadas como más estrechamente relacionadas con la sostenibilidad son las siguientes: valoración de la sostenibilidad, promoción de la naturaleza, pensamiento sistémico, alfabetización de futuros, adaptabilidad, agenda política y acción individual y colectiva.

La tabla 4 muestra las correlaciones entre los dos marcos institucionales de competencias. Sólo en algunos casos cambia ligeramente la denominación de la competencia, pero el contenido es sustancialmente el mismo. Las competencias relativas a la iniciativa individual y la autoconciencia guardan bastante similitud, pero no son idénticas, por lo que hemos preferido mostrarlas por separado. Ambos marcos coinciden en la identificación de 6 competencias, 4 de ellas estaban ya incluidas en el marco elaborado en 2011 por Wiek, Withycombe & Redman; aparecen señaladas en gris. El pensamiento crítico y la resolución integrada de problemas no figuran entre ellas, pero ambos marcos institucionales las consideran relevantes como competencias transversales. Así mismo, aunque UNESCO y los expertos incluyen la competencia estratégica, no lo hace el Marco GreenComp.

Tabla 4. Comparación entre los marcos institucionales de competencias sobre sostenibilidad y ODS

	UNESCO, 2017	GeenComp, 2022
Competencia de pensamiento sistémico	Habilidades para reconocer y comprender las relaciones; para analizar los sistemas complejos; para pensar cómo están integrados los sistemas dentro de los distintos dominios y escalas; y para lidiar con la incertidumbre.	Abordar un problema de sostenibilidad desde todas las vertientes; considerar el tiempo, el espacio y el contexto para comprender cómo interactúan los elementos dentro de los sistemas y entre ellos.
Competencia de anticipación (o de proyecciones de futuro)	Las habilidades para comprender y evaluar múltiples escenarios futuros: el posible, el probable y el deseable; para crear visiones propias de futuro; para aplicar el principio de precaución; para evaluar las consecuencias de las acciones; y para lidiar con los riesgos y los cambios.	Proyectar futuros sostenibles alternativos imaginando y desarrollando escenarios alternativos e identificando los pasos necesarios para lograr un futuro sostenible preferible.
Competencia normativa (o de actuación política)	Habilidades para comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en nuestras acciones; y para negociar los valores, principios, objetivos y metas de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses y concesiones mutuas, conocimiento incierto y contradicciones.	Navegar por el sistema político, identificar la responsabilidad política y la rendición de cuentas por comportamientos insostenibles y exigir políticas eficaces para la sostenibilidad.
Competencia interpersonal (de colaboración o acción colectiva)	Habilidades para aprender de otros; para comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía); para comprender, identificarse y ser sensibles con otros (liderazgo empático); para abordar conflictos en grupo; y para facilitar la resolución de problemas colaborativa y participativa.	Actuar en favor del cambio en colaboración con otros agentes.
Competencia estratégica	Habilidades para desarrollar e implementar de forma colectiva acciones innovadoras que fomenten la sostenibilidad a nivel local y más allá.	
Competencia de pensamiento crítico	Habilidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias; y para adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad.	Evaluar la información y los argumentos, identificar supuestos, cuestionar el <i>statu quo</i> y reflexionar sobre cómo influyen los contextos personales, sociales y culturales en el pensamiento y las conclusiones.
Competencia de resolución integral de problemas (o contextualización de problemas)	Habilidad general para aplicar distintos marcos de resolución de problemas a problemas de sostenibilidad complejos e idear opciones de solución equitativa que fomenten el desarrollo sostenible, integrando las competencias antes mencionadas.	Formular los retos actuales o potenciales como un problema de sostenibilidad en términos de dificultad, personas implicadas, tiempo y ámbito geográfico, con el fin de identificar enfoques adecuados para anticipar y prevenir los problemas, así como para mitigar los ya existentes y adaptarse a ellos.
Valoración de la sostenibilidad		Es una metacompetencia que anima a reflexionar sobre los valores personales; identificar y explicar cómo varían los valores entre las personas y a lo largo del tiempo, evaluando de forma crítica su alineación con los valores de sostenibilidad. Este ámbito defiende la equidad y la justicia para las generaciones actuales y futuras, al tiempo que apoya la opinión de que los seres humanos forman parte de la naturaleza
Respaldo a la ecuanimidad		Apoyar la equidad y la justicia para las generaciones actuales y futuras y aprender de generaciones anteriores para la sostenibilidad.
Promoción de la naturaleza		Reconocer que los seres humanos forman parte de la naturaleza y respetar las necesidades y los derechos de otras especies y de la propia naturaleza con el fin de restaurar y regenerar ecosistemas sanos y resilientes.
Adaptabilidad		Gestionar las transiciones y los desafíos en situaciones de sostenibilidad complejas y tomar decisiones

	relacionadas con el futuro ante la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo.
Pensamiento exploratorio	Adoptar una forma relacional de pensamiento al estudiar y vincular diferentes disciplinas, utilizando la creatividad y la experimentación con ideas o métodos novedosos.
Iniciativa individual	Identificar el propio potencial para la sostenibilidad y contribuir de forma activa a mejorar las perspectivas de la comunidad y de planeta.
Competencia de autoconciencia	Habilidad para reflexionar sobre el rol que cada uno tiene en la comunidad local y en la sociedad (mundial); de evaluar de forma constante e impulsar las acciones que uno mismo realiza; y de lidiar con los sentimientos y deseos personales.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El mundo se muestra como “un sistema ecológico-social-psicológico-económico complejo, interconectado y finito”. El error, como señala Donella Meadows (1982, citada en Sterling, 2014, p. 3), es que “lo tratamos como si no lo fuera, como si fuera divisible, separable, simple e infinito. Nuestros persistentes e insolubles problemas globales surgen directamente de este desajuste”.

No cabe, pues, seguir ignorando esta importante cuestión: ¿en qué mundo, sociedad y país posicionamos un cambio educativo profundo y sustentable? Y la respuesta nos conduce a una discusión clave: qué tipo de educación, sistema educativo, institución educativa, currículo, pedagogía y docente se requiere para qué sociedad, comunidad, ciudadanía y persona. Este es precisamente el objetivo del informe de la UNESCO (2015): estimular el debate político en torno al propósito de la educación y la organización del aprendizaje, en tanto que empresa colectiva en un mundo de creciente complejidad que reclama la responsabilidad compartida en relación con el futuro sostenible.

El desafío mayor consiste en recrear y fortalecer la relación entre el para qué y el qué de educar y aprender con el cómo, dónde y cuándo hacerlo. Las instituciones educativas desempeñan un papel crucial a la hora de ayudar a los jóvenes a desarrollar una competencia global y a examinar críticamente los acontecimientos mundiales. El contexto universitario es una vía excelente para incorporar los avances en sostenibilidad y tender puentes entre la investigación y las necesidades de la comunidad. La educación para el desarrollo sostenible emplea precisamente una pedagogía innovadora y orientada a la acción para que el estudiantado pueda desarrollar el conocimiento y la conciencia necesarios y llevar adelante acciones para transformar la sociedad actual en una sociedad más sostenible. Los propios ODS ofrecen un marco en torno al cual estructurar un aprendizaje interdisciplinar basado en problemas y proyectos que ayude a los estudiantes a desarrollar las capacidades para avanzar en todo el abanico de objetivos.

Desde la actividad académica y científica de las universidades se deberían afrontar los desafíos globales abordados por los ODS, como la pobreza, la desigualdad, la educación de calidad, la salud, el cambio climático y la paz. Las disciplinas pueden integrar los ODS en los planes de estudios de manera explícita

y transversal (Conde Melguizo, 2024). Ello requiere el apoyo de todos los agentes involucrados en el proceso educativo; por lo que sería interesante que la inclusión de los ODS en los currículos comenzase ya en las primeras etapas educativas, como aconseja el Marco de implementación de EDS para 2030 (par. 5.4) y sugieren los expertos (Amber Montes *et al.*, 2024). En este sentido, no hay sistema educativo europeo que no incluya el tema de la sostenibilidad en sus planes de estudio como materia o competencia transversal o como asignatura específica (Comisión europea, 2024).

Las universidades tienen un papel único y fundamental para satisfacer esta necesidad (Sonetti *et al.*, 2019), pero necesitan superar algunas barreras, entre otras: la falta de continuidad en las acciones, el pensamiento reduccionista, el trabajo en silos, la incomodidad frente a la incertidumbre y la resistencia a los cambios (Ávila *et al.*, 2019; SDSN, 2020). Para lograrlo, es preciso ampliar las actividades tradicionales de aprendizaje y enseñanza existentes y aprovechar la oportunidad para hacer las cosas de manera diferente. Los problemas complejos requieren enfoques integrales, diversos e intertransdisciplinarios (UNESCO, 2022; EGU2030, 2023). Esta diversidad de perspectivas reclama que la educación superior se abra a todas las visiones, tradiciones culturales, saberes (como la tradición oral, los sueños, la intuición y la visión) y epistemologías, incluidas las indígenas, y aprenda de ellas (Common Worlds Research Collective, 2020; EGU2030, 2023; Greenfield, 2025). Estos enfoques no son meros gestos de buena voluntad, sino prácticas de justicia epistémica que garantizan que la colaboración amplíe, en lugar de reducir, el horizonte de lo que las universidades pueden saber y hacer (Ndlovu-Gatsheni y Smith, 2025). Este dividendo del pluralismo, como lo denomina Malinda S. Smith transforma la investigación, la enseñanza y el compromiso global, no como fines en sí mismos, sino como motores de renovación intelectual, reparación social y libertad epistémica. Ello supone incorporar nuevos tipos de actividades de aprendizaje transformadoras “situadas” para no sólo aprender sobre el mundo sino con él (Common Worlds Research Collective, 2020). Deben ser actividades que fomenten el pensamiento crítico, basadas en la acción y la participación de múltiples actores, que vayan más allá de las operaciones habituales (SDSN, 2020; Scullios, 2013) y permitan incorporar herramientas prácticas que faciliten su evaluación (Biasutti & Frate, 2017).

Por su parte, las universidades y escuelas superiores han de actuar de forma ética y rendir cuentas a las partes interesadas; abogando por una mejor gestión medioambiental y del carbono en los campus; la formación de los empleados; la reorientación de los planes de estudio hacia la educación para el desarrollo sostenible; y una mayor contribución a las agendas sociales a través de la investigación y el compromiso público (Tibury, 2011).

En este sentido, la educación ha de consolidarse como el motor principal para la transformación social (Raitskaya & Tikhonova, 2019), ya que es el espacio en el que el estudiantado adquiere una perspectiva más holística sobre el problema medioambiental, sus consecuencias y los modos para abordarlo y darle respuesta (Wiek *et al.*, 2011; Qablan, 2018). Por ello, la inclusión de la sostenibilidad en el currículo académico, a través de las “competencias clave de sostenibilidad” resulta crucial. Los conocimientos, habilidades y valores transmitidos deben ser pertinentes, significativos y útiles, y deben ilustrar las complejas relaciones entre el individuo y su entorno.

Futuras líneas de investigación

La investigación existente sobre el aprendizaje transformador para la sostenibilidad pide la creación de entornos de aprendizaje abiertos y transdisciplinarios y el desarrollo de pedagogías híbridas y activas que involucren a múltiples partes interesadas y voces en procesos de reflexión comunicativa y crítica. Sería deseable profundizar en este ámbito, mostrando buenas prácticas llevadas a cabo en las instituciones de educación superior. En este sentido, serán especialmente útiles las aportaciones de las universidades latinoamericanas que ilustren acerca de las colaboraciones transdisciplinarias sobre protección medioambiental, reconocimiento de múltiples formas de conocimiento y modos de vida. En este sentido, puede ser muy valiosa la investigación diseñada y llevada a cabo en colaboración con los poseedores de conocimientos indígenas y afroamericanos. Este proceso «reglobalización», como lo denomina Sabelo Ndlovu-Gatsheni, permite reconstruir la vida intelectual y social desde abajo, creando espacios para la libertad epistémica: la capacidad de las comunidades para pensar, teorizar y actuar a partir de sus propias historias y horizontes de significado.

Referencias

- Alm, K., Beery, T. H., Eiblmeier, D. & Fahmy, T. (2022). Students' learning sustainability - implicit, explicit or non-existent: a case study approach on students' key competencies addressing the SDGs in HEI program. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 60-84. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2020-0484>
- Amber Montes, D., Morales Valero, M., & Prieto Jiménez, E. (2024). Revisión sistemática de la literatura sobre la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Revista complutense de educación*, 35(3), 597-608. <https://doi.org/10.5209/rced.86037>
- Annelin, A. & Boström, G. (2023). An assessment of key sustainability competencies: a review of scales and propositions for validation. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 24(9), 53-69. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2022-0166>
- Ávila, L.V., Beuron, T.A., Brandli, L.L., Damke, L.I., Pereire, R.S. & Klein, L.L. (2019), Barriers to innovation and sustainability in universities: an international comparison. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 20 (5): 805-821, <https://doi.org/10.1108/ijshe-02-2019-0067>.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M. & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beagon, U., Kövesi, K., Tabas, b., Nørgaard, b., Lehtinen, R., Brian Bowe, B., Gillet, C. & Monrad Spliid, C. M. (2022). Preparing engineering students for the challenges of the SDGs: what competences are required? *European Journal of Engineering Education*, pp. 1-23. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2033955>
- Biasutti, M., & Frate, S. (2017). A validity and reliability study of the Attitudes toward Sustainable Development scale. *Environmental Education Research*, 23(2), 214–230, <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2016.1146660>
- Boarin, P., Martínez-Molina, A. & Juan-Ferruses, I. (2020). Understanding students' perception of sustainability in architecture education: A comparison among universities in three different continents. *Journal of Cleaner Production*, 248, 119237. [10.1016/j.jclepro.2019.119237](https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119237)
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S. & Zint, M. (2020). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13-29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Comisión Europea (2022). Centro Común de Investigación, *GreenComp, El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/094757>
- Comisión Europea (2024). Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, *Aprendizaje para la sostenibilidad en Europa: creando competencias y apoyo a docentes y centros educativos*, Birch, P. (editor), Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/521213>
- Comisión Internacional sobre los futuros de la educación (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Common Worlds Research Collective (2020). Aprender a transformarse con el mundo: Educación para la supervivencia futura, *Investigación y prospectivas en educación. Documentos de trabajo*, nº 28, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/permalink/P-5c45ddfc-ae24-4ebd-b870-6c3044540f10>

Conde Melguizo, R. (2024). Transformar el diseño desde los planes de estudio. Propuesta para incluir los Objetivos de Desarrollo Sostenible como competencia transversal. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 222, 291-304. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi222.11217>

Core Team (2024) *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>.

Demssie, Y. N., R. Wesselink, H. J. Biemans & M. Mulder (2019). Think Outside the European Box: Identifying Sustainability Competencies for a Base of the Pyramid Context. *Journal of Cleaner Production* 221, 828–838.

Evans, T. L. (2019). Competencies and Pedagogies for Sustainability Education: A Roadmap for Sustainability Studies Program Development in Colleges and Universities. *Sustainability*, 11(19), 5526. <https://doi.org/10.3390/su11195526>

Fauzi, M. A., Abdul Rahman, A. R. & Lee, C. K. (2022). A systematic bibliometric review of the United Nation's SDGs: which are the most related to higher education institutions? *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2021-0520>

Giangrande, N., R. M. White, M. East, R. Jackson, T. Clarke, M. Saloff Coste, and Penha-Lopesm, G. (2019). A Competency Framework to Assess and Activate Education for Sustainable Development: Addressing the UN Sustainable Development Goals 4.7 Challenge. *Sustainability*, 11(10), 2832.

Glasser, H., & Hirsh, J. (2016). Toward the Development of Robust Learning for Sustainability Core Competencies. *Sustainability: The Journal of Record*, 9(3), 121–134.

Greenfield, N.M. (2025). Beyond numbers: Indigenous visions of HE access, success, 4 November, *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20251030145730930>

Grupo Global de Expertos Independientes sobre las Universidades y la Agenda 2030 (EGU2030) (2023), *Acciones impulsadas por el conocimiento: Transformación de la educación superior para la sostenibilidad mundial*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387267>

Guerra, A. (2017). Integration of Sustainability in Engineering Education: Why is PBL an Answer? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(3), 436–454.

Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.

Heiskanen, E., Å Thidell & Rodhe, H. (2016). Educating Sustainability Change Agents: The Importance of Practical Skills and Experience. *Journal of Cleaner Production*, 123, 218–226.

Hessen, D. y Schmelkes, S. (2022), *La educación superior y los ODS. Una síntesis basada en el informe del Grupo Global de Expertos Independientes sobre las Universidades y la Agenda 2030 (EGU2030)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389861_spa

Kioupi, V. & Voulvoulis, N. (2019). Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes. *Sustainability* 11(21), 6104.

Komatsu, H., Rapple, J. & Silova, I. 2020. Will education post-2015 move us toward environmental sustainability? En A. Wulff (ed), *Grading Goal Four*, 297-321. Leiden: Brill Sense

Lambrechts, W., I. Mulà, K. Ceulemans, I. Molderez & Gaeremynck, V. (2013). The Integration of Competences for Sustainable Development in Higher Education: An Analysis of Bachelor Programs in Management. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65–73.

- Passow, H. J. (2012). Which ABET Competencies do Engineering Graduates Find Most Important in Their Work? *Journal of Engineering Education*, 101(1), 95–118.
- Qablan, A. (2018). Building capacities of educators and trainers. In Leicht, A., Heiss, J. and Byun, W. J. (eds). *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, Unesco, Paris, 133-156.
- Quelhas, O.L.G., Lima, G.B.A., Ludolf, N.V.-E., Meiriño, M.J., Abreu, C., Anholon, R., Vieira Neto, J. & Rodrigues, L.S.G. (2019). Engineering Education and the Development of Competencies for Sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(4), 614–629. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2018-0125>
- Quendler, E. & Lamb, M. (2016). Learning as a Lifelong Process-Meeting the Challenges of the Changing Employability Landscape: Competences, Skills and Knowledge for Sustainable Development. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 26(3), 273–293.
- Raitskaya, L. & Tikhonova, E. (2019). Skills and competencies in higher education and beyond. *Journal of Language and Education*, 5(4), 4–8. <https://doi.org/10.17323/JLE.2019.10186>
- Rapplee, J. y Komatsu, H. 2020. Towards (comparative) educational research for a finite future. *Comparative Education*, 56 (2): 190-217.
- Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN) (2020). *Acelerando la educación para los ODS en las universidades: Una guía para universidades e instituciones de educación superior y terciaria*. New York. <https://irp-cdn.multiscreensite.com/be6d1d56/files/uploaded/accelerating-education-for-the-sdgs-in-unis-ES-web.pdf>
- Redman, A. & Wiek, A. (2021). Competencies for advancing transformations towards sustainability. *Frontiers in Education*, 6, 785163.
- Redman, A. (2020). *Assessing the Development of Key Competencies in Sustainability*. PhD dissertation, Arizona State University, 1–136.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: which key competencies should be fostered through university teaching and learning?, *Futures*, 44(2), 127-135. available: <https://10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Rieckmann, M. (2018). Learning to Transform the World: Key Competencies in Education for Sustainable Development, in Leicht, A., Heiss, J. and Byun, W. J. (eds). *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, Unesco, 39–61. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>.
- Sánchez-Carracedo, F., Moreno-Pino, F. M., Romero-Portillo, D. & Sureda, B. (2021). Education for sustainable development in Spanish university education degrees. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(3), 1–36. <https://doi.org/10.3390/su13031467>
- Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Scoullou, M. (2013). *Education for sustainable development in biosphere reserves and other designated areas: a resource book for educators in South-Eastern Europe and the Mediterranean* Paris: Unesco-Office Venice and Regional Bureau for Science and Culture in Europe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219946>
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87-98.
- Silova, I. (2020). Anticipating other worlds, animating our selves: An invitation to comparative education. *ECNU Review of Education*, 3(1): 138-159.

- Sonetti, G., Brown, M. & Naboni, E. (2019). About the Triggering of UN Sustainable Development Goals and Regenerative Sustainability in Higher Education. *Sustainability*, 11(1), 254. <https://doi.org/10.3390/su11010254>
- Taylor, A. (2020). Downstream river dialogues: An educational journey towards a planetary-scaled ecological imagination. In Silova, I., Rappleye, J. & You, Y. (Eds.) Special Issue, Beyond the Western Horizon in Educational Research: Toward a Deeper Dialogue About Our Interdependent Futures. *ECNU Review of Education*, 3 (1): 107-137.
- Thürer, M., Tomašević, I., Stevenson, M., Qu, T. & Huisinigh, D. (2018). A Systematic Review of the Literature on Integrating Sustainability Into Engineering Curricula. *Journal of Cleaner Production*, 181, 608–617.
- Tibury, D. (2011). *Higher education for sustainability: A global overview of commitment and progress*. <https://www.researchgate.net/publication/285755127>
- Tovar Vergara, M., González Rodríguez, G. I., & Sánchez Robles, R. (2024). El camino hacia el desarrollo sostenible. La sustentabilidad en la Educación Superior. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 1-15. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2732>
- Trad, S. P. (2019). A Framework for Mapping Sustainability Within Tertiary Curriculum. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 20 (2), 288–308.
- Tsing, A. L., Bubandt, N., Gan, E. & Swanson, A. (Eds). (2017). *Arts of Living on a Damaged Planet: Ghosts and Monsters of the Anthropocene*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gonçalves Serafini, P., Morais de Moura, J., Rodrigues de Almeida, M., Dantas de Rezende, J.F. (2022). Sustainable Development Goals in Higher Education Institutions: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 370 <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.133473>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje* Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*, Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*, Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- UNESCO (2022). *Más allá de los límites: nuevas formas de reinventar la educación superior*, World Conference on Higher Education, 3rd, Barcelona. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912_spa
- Vare, P., Arro, G., De Hamer, A., Del Gobbo, G., De Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltran, C. (2019). Devising a Competence- Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. *Sustainability*, 11(7), 1890.
- Wals, A.E.J. & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404-413.
- Wiek, A., M. J., Bernstein, R. W., Foley, M.; Cohen, N., Forrest, C., Kuzdas, B., Kay, & Withycombe Keeler, L. (2016). “Operationalising Competencies in Higher Education for Sustainable Development.” In *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*, ed Barth, M., Michelsen, G., Thomas, I. & Rieckmann, M., Routledge, 241–260.

Wiek, A., Withycombe, L. & 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>

Actitudes docentes hacia la inclusión educativa: factores determinantes y perspectivas desde la práctica

Teacher Attitudes Towards Educational Inclusion: Determining Factors and Perspectives from Practice

María Elvira Cordovín

Universidad de La Rioja

maria.elvira@alum.unirioja.es

Fermín Navaridas Nalda

Universidad de La Rioja

fermin.navaridas@unirioja.es

<https://orcid.org/0000-0003-4147-1311>

Ana González Marcos

Universidad de La Rioja

<https://orcid.org/0000-0003-4684-659X>

Resumen

Este estudio examina la actitud del profesorado hacia la educación inclusiva y sus factores determinantes en 65 docentes de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de La Rioja y la Comunidad Foral de Navarra (España). Mediante un diseño cuantitativo basado en un cuestionario estructurado adaptado del modelo de aceptación tecnológica (TAM), se evaluaron el contexto docente, autoeficacia percibida, utilidad percibida, facilidad percibida y actitud global hacia la inclusión. Los resultados muestran una actitud claramente favorable por parte del profesorado, con altos niveles de reconocimiento del valor pedagógico y social de la inclusión y una elevada confianza en su propia capacidad para gestionarla, aunque persisten percepciones de dificultad en su implementación práctica. El análisis de las relaciones entre factores indica que la utilidad percibida y la autoeficacia, junto con un contexto escolar de apoyo, se asocian estrechamente con una actitud más positiva hacia la inclusión, mientras que la percepción de facilidad desempeña un papel menos relevante. Las pruebas no paramétricas empleadas no revelaron diferencias significativas en la actitud inclusiva en función del género, la edad, la titularidad del centro, el entorno rural-urbano o la etapa educativa, lo que sugiere una adopción transversal de valores inclusivos. Los hallazgos subrayan la importancia de fortalecer la formación práctica, el apoyo institucional y las culturas escolares colaborativas para transformar esta predisposición favorable en prácticas inclusivas sostenibles.

Palabras clave: educación inclusiva, actitud docente, utilidad percibida, facilidad percibida, autoeficacia, modelo TAM.

Abstract

This study examines teachers' attitudes toward inclusive education and its determining factors in 65 early childhood and primary school teachers in the Autonomous Community of La Rioja and the Chartered Community of Navarre (Spain). Using a quantitative design based on a structured questionnaire adapted from the Technology Acceptance Model (TAM), the teaching context, perceived self-efficacy, perceived usefulness, perceived ease of use, and overall attitude toward inclusion were evaluated. The results show a clearly favorable attitude on the part of teachers, with high levels of recognition of the pedagogical and social value of inclusion and high confidence in their own ability to manage it, although perceptions of difficulty in its practical implementation persist. Analysis of the relationships between factors indicates that perceived usefulness and self-efficacy, together with a supportive school context, are closely associated with a more positive attitude toward inclusion, while the perception of ease plays a less relevant role. The non-parametric tests used did not reveal significant differences in inclusive attitudes based on gender, age, school ownership, rural-urban setting, or educational stage, suggesting a cross-cutting adoption of inclusive values. The findings underscore the importance of strengthening practical training, institutional support, and collaborative school cultures to transform this favorable predisposition into sustainable inclusive practices.

Keywords: inclusive education, teacher attitude, perceived usefulness, perceived ease, self-efficacy, TAM model.

Introducción

La inclusión educativa constituye un principio esencial para avanzar hacia sistemas educativos más justos, equitativos y respetuosos con la diversidad (UNESCO, 2009; Booth & Ainscow, 2011). Su objetivo es asegurar que todos los estudiantes, sin distinción de capacidades, origen o situación social, accedan a experiencias de aprendizaje de calidad (Slee, 2011; UNESCO, 2021). No obstante, persisten obstáculos, tanto estructurales como actitudinales, que dificultan su implementación efectiva, como la falta de recursos, limitaciones en la formación docente y la resistencia al cambio pedagógico (Echeita, 2020; Parrilla, 2019).

Según Echeita y Ainscow (2011), la educación inclusiva es un derecho humano fundamental sustentado por marcos internacionales (ONU, 2006; UNESCO, 2005) y evidencia científica que resalta sus beneficios para todo el alumnado (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Lograr una educación inclusiva efectiva exige adaptar el currículo, fortalecer la formación docente y promover una cultura escolar abierta a la diversidad (Booth & Ainscow, 2011; Verdugo, 2018).

El papel docente es clave en este proceso: su actitud, competencias y disposición al trabajo colaborativo influyen directamente en la inclusión en el aula (Florian, 2014; Loreman, Deppeler & Harvey, 2010; Forlin, 2013). A tal efecto, marcos legales como la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) refuerzan la responsabilidad profesional en la atención a la diversidad y el éxito de todo el alumnado. Sin embargo, la realidad muestra que la actitud del profesorado puede facilitar o dificultar la puesta en práctica de modelos inclusivos (Giné, 2011).

Considerando el compromiso global reflejado en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), resulta fundamental identificar los factores que determinan las actitudes docentes hacia la inclusión, para diseñar mejoras ajustadas a las necesidades reales de los centros educativos.

En coherencia con el problema expuesto, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la actitud del profesorado hacia el enfoque inclusivo en la educación actual?
- ¿Cuáles son los factores que determinan la actitud docente hacia la inclusión en los centros?
- ¿Existen diferencias significativas en la actitud docente hacia la inclusión en función de variables como el género, la edad o el tipo de centro donde tiene lugar la práctica educativa?

Antecedentes y marco teórico

La inclusión educativa representa hoy una prioridad fundamental, reconocida en marcos legislativos y políticas internacionales, y diferenciada de otros conceptos como integración, equidad e igualdad de oportunidades. Mientras que la integración consiste en la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares, sin requerir necesariamente la transformación del sistema (Echeita, 2006; Stainback y Stainback, 1990), la inclusión implica modificar estructuras, culturas y prácticas para eliminar barreras y garantizar la participación significativa de todos (Ainscow, 2005; Booth y Ainscow, 2011; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; UNESCO, 2009).

La inclusión se apoya en los principios de equidad e igualdad de oportunidades, que establecen que toda persona, independientemente de su contexto, debe tener opciones reales para su desarrollo (Rawls, 1971; Sen, 1992; Nussbaum, 2000; Gento y Martínez, 2013; Murillo y Hernández-Castilla, 2011). La equidad, por tanto, no es sinónimo de tratar igual a todos, sino de proveer los apoyos necesarios para compensar las diferencias y alcanzar el potencial de cada estudiante.

Un aspecto clave es el reconocimiento de barreras para el aprendizaje y la participación, que pueden ser físicas, sociales, emocionales o cognitivas y afectar a cualquier estudiante (Booth y Ainscow, 2002; Ainscow, 2005). La eliminación de barreras y el apoyo educativo personalizado (Perrenoud, 2004; Tiberia, 2015; García, 2011) resultan esenciales para una educación verdaderamente inclusiva, entendida como un proceso de adaptación sistémica y de promoción del aprendizaje significativo para todos (UNESCO, 2005).

El profesorado es agente central de la inclusión; su actitud, habilidades de adaptación y apertura a la diversidad son determinantes para crear ambientes inclusivos (Ainscow y Miles, 2008; Echeita, 2006; Hargreaves, 2001; Tinker y Pugel, 2002). La formación continua, la disposición al cambio y el trabajo colaborativo apoyan la construcción de culturas escolares inclusivas.

La actitud del profesorado es un factor central en los procesos educativos, ya que influye decisivamente en la dinámica del aula, la relación con el alumnado y el modo de afrontar los desafíos pedagógicos (Hattie, 2009). Más allá del dominio de los contenidos curriculares, el rol docente implica una apertura al aprendizaje continuo, la reflexión sobre la propia práctica y la capacidad de adaptación ante las necesidades cambiantes de los estudiantes (Freire, 1997). Ese posicionamiento, es decir, la manera en

que los docentes perciben su labor y su potencial para influir en el aprendizaje, condiciona el éxito de cualquier estrategia educativa (Bandura, 1997).

En este sentido, la inclusión educativa se presenta como un proceso dinámico y continuo, cuyo fundamento radica en la participación y el desarrollo de valores inclusivos. Este enfoque supera la atención exclusiva a estudiantes con discapacidad, proponiendo una transformación integral de la cultura escolar con el objetivo de reducir la exclusión y promover el respeto a la diversidad (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Así, la inclusión exige revisión y cambios tanto en las políticas como en las prácticas de los centros, con el fin de crear ambientes de aprendizaje accesibles y justos que garanticen la participación de todos los estudiantes. No basta con ajustes didácticos: es necesario un cambio de perspectiva que valore la diversidad como fuente de enriquecimiento colectivo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). La manera en que el profesorado percibe la diversidad y su propia capacidad para gestionarla influye directamente en la implementación de prácticas inclusivas (Sharma, Loreman y Forlin, 2012). Cuando existe un compromiso con la equidad y el acceso, las posibilidades de que cada estudiante desarrolle su máximo potencial se multiplican (Booth y Ainscow, 2011).

El análisis de la actitud docente respecto a la inclusión muestra la importancia de factores psicológicos y cognitivos. Las creencias y actitudes varían entre quienes consideran la inclusión una oportunidad para enriquecer el aula y aquellos que la perciben como un obstáculo asociado a la falta de recursos y apoyo (DiBenedetto y Schunk, 2018). En este contexto, la autoeficacia, definida como la confianza en la propia capacidad para gestionar la diversidad del aula y adaptar las estrategias didácticas, emerge como uno de los factores clave (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000; Schunk y Usher, 2019). La experiencia previa, el grado de formación, el respaldo institucional y la disponibilidad de recursos alimentan esta percepción de autoeficacia (Bandura, 1997), que está a su vez altamente condicionada por el contexto educativo (Sharma, Loreman y Forlin, 2012).

Junto a la autoeficacia, la utilidad percibida, tomada del Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) de Davis (1989), desempeña un papel esencial. Si el profesorado percibe que las estrategias inclusivas mejoran significativamente el desempeño en el aula, tiende a mostrarse más dispuesto a adoptarlas (Venkatesh y Davis, 2000). Las actitudes favorables se reflejan en adaptaciones materiales, metodologías activas y diferenciadas, colaboración con otros profesionales y familias (Schunk y DiBenedetto, 2016; Zee y Koomen, 2016), así como en el diseño de actividades que promueven la implicación y la autorregulación de todo el alumnado (Pajares, 1996; Zimmerman y Schunk, 2011), reforzadas por retroalimentación positiva (Schunk, 1989). Sin embargo, un bajo nivel de autoeficacia puede conllevar resistencia o reticencias ante las metodologías inclusivas por el temor a no manejar con éxito la diversidad (Tschannen-Moran y Hoy, 2007).

Del mismo modo, la observación de colegas que implementan con éxito estrategias inclusivas sirve como aprendizaje vicario, que refuerza la confianza e incrementa la utilidad atribuida a estas prácticas (Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons, 1992; Venkatesh y Davis, 2000). Las expectativas de desempeño, derivadas tanto del modelo TAM como de la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT) desarrollada por Venkatesh et al. (2003), resultan determinantes, especialmente en las etapas iniciales, junto al impacto del esfuerzo percibido.

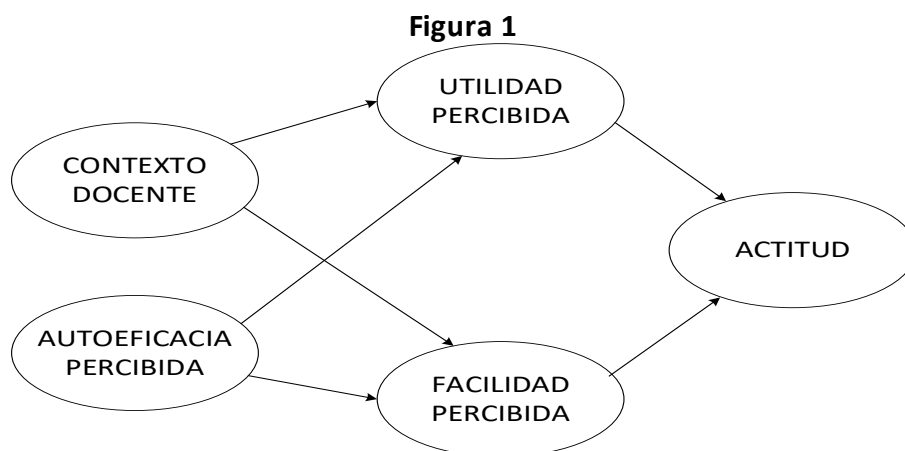
El apoyo institucional —ya sea en recursos, reconocimiento, herramientas tecnológicas o formación— influye notablemente en la actitud docente frente a la inclusión (Gibson y Dembo, 1984; Schunk y Pajares, 2009; Bagozzi y Yi, 1998). Políticas escolares claras y una cultura organizacional que valore la diversidad propician contextos donde los docentes se sienten motivados y respaldados (Williams y Williams, 2010). Asimismo, la percepción de que el entorno escolar valora la inclusión refuerza la intención de implementarla (Ajzen, 1991), y factores como la edad, el género y la experiencia docente modulan esta incidencia (Chiu y Klassen, 2010; Chen y Zimmerman, 2007; Venkatesh et al., 2003). Así, las mujeres y el profesorado más joven tienden a mostrar mayor predilección por la inclusión, mientras que los docentes con más experiencia pueden exhibir ciertas resistencias si no han recibido una formación específica en estos enfoques.

En último término, la perspectiva del profesorado hacia la inclusión educativa está determinada por una compleja amalgama de factores psicológicos —como la facilidad percibida (Davis, 1989; Bandura, 1986; Ajzen, 1991)—, formativos, institucionales y sociales. La experiencia positiva previa y la formación específica, así como el respaldo real de las instituciones y la autoeficacia percibida, son determinantes para fortalecer una actitud positiva ante la diversidad (Klassen et al., 2011; Morris, Usher y Chen, 2017; Holzberger, Philipp y Kunter, 2013; Honicke y Broadbent, 2016; Schunk y Usher, 2019). Cuando estos factores convergen, el profesorado se percibe competente y motivado para implementar y promover propuestas inclusivas, entendiendo la diversidad no como un reto aislado, sino como una oportunidad permanente de mejora y enriquecimiento educativo.

Metodología

Diseño

El estudio se fundamenta en un enfoque cuantitativo, utilizando el cuestionario como técnica principal para la recolección de datos, dada su eficacia y rapidez para obtener información relevante y alineada con los objetivos de investigación. El diseño parte del modelo TAM propuesto por Davis (1989), que sostiene que la actitud frente a la inclusión depende del equilibrio entre la utilidad y la facilidad percibida. Además, se reconocen variables externas del contexto docente, como edad y género, que pueden explicar diferencias significativas en percepciones y actitudes (Figura 1).



Modelo propuesto a partir del modelo TAM (Davis, 1989)

Participantes

La muestra, que se obtuvo a través de un cuestionario digital anónimo y de participación voluntaria, estuvo compuesta por 65 docentes de Educación Infantil (24,6%) y Primaria (75,4%) pertenecientes a la Comunidad Autónoma de La Rioja y la Comunidad Foral de Navarra. Estos participantes fueron seleccionados a través de un muestreo accidental, mediante redes de contacto profesional y académico, asegurando la representación de docentes de centros:

- Públicos (72,3%)
- Concertados (27,7%)
- Rurales (56,9%)
- Urbanos (43,1%)

El 80% de la muestra fueron mujeres y el 20% hombres, sin respuestas de personas no binarias. Por grupos de edad, el 27,7% tenía menos de 30 años, el 52,3% entre 30 y 49 años, y el 20% tenía 50 años o más, siguiendo criterios respaldados por las ciencias sociales y organismos internacionales como la OCDE.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario estructurado, elaborado específicamente para analizar los factores determinantes y las variables que influyen en la actitud docente hacia la inclusión (Tabla 1). El cuestionario se compone de cinco bloques temáticos, cada uno con cinco ítems adaptados del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000), lo que asegura validez y alineación con referentes internacionales del campo.

Las respuestas se recogieron mediante una escala tipo Likert (1 = nada de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), permitiendo valorar percepciones y opiniones de forma cuantificable. El instrumento pasó por fases de diseño, revisión por expertos y validación, hasta concretar la versión final empleada en el estudio.

Tabla 1. Estructura y variables del cuestionario sobre factores determinantes de la actitud docente hacia la inclusión

Factor	Variables
Personal	Edad, género, titularidad, entorno, etapa de enseñanza.
Contexto docente	Métodos inclusivos, reconocimiento de la diversidad, valoración de las contribuciones estudiantiles, promoción de formación continua, disponibilidad de recursos accesibles.
Autoeficacia percibida	Confianza en atender diversidad, flexibilidad en prácticas de aula, manejo de situaciones inclusivas, enriquecimiento profesional, exploración de estrategias inclusivas.
Utilidad percibida	Beneficio percibido, clima de respeto y apoyo, colaboración entre estudiantes, desarrollo integral del alumnado, impacto de políticas inclusivas

Facilidad percibida	Integración fluida de prácticas inclusivas, disponibilidad de recursos, formación recibida, aplicabilidad de estrategias inclusivas, trabajo colaborativo escolar.
Actitud docente	Compromiso con la participación y derechos del alumnado, creencias sobre el valor de la inclusión, compromiso activo en escuela inclusiva, compromiso con formación continua, reconocimiento del desarrollo de dimensiones del alumnado.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en tres fases:

1. Diseño y validación del cuestionario: Se construyó el instrumento basándose en el marco teórico y la literatura previa, con revisión por expertos para garantizar la validez del contenido.
2. Aplicación y recolección de datos: El cuestionario se distribuyó digitalmente en colegios de Navarra y La Rioja, tras la autorización institucional. La participación fue voluntaria, informada y anónima, promoviendo la confidencialidad y el respeto de los datos personales.
3. Análisis de los datos: Se aplicaron técnicas estadísticas adecuadas, asegurando la fiabilidad y validez de los resultados y permitiendo la identificación rigurosa de los factores determinantes de la actitud docente hacia la inclusión.

Análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizaron procedimientos cuantitativos, recurriendo al software R (versión 4.4.2).

Se realizó un análisis descriptivo inicial para caracterizar la muestra y obtener una visión general de las puntuaciones medias y desviaciones estándar de cada factor evaluado: contexto docente, autoeficacia percibida, utilidad percibida, facilidad percibida y actitud docente global. Esto permitió identificar tendencias centrales y la dispersión de las respuestas en cada dimensión.

Para examinar las relaciones entre los factores principales del cuestionario, se realizó un análisis de correlaciones de Spearman utilizando los valores medios de cada factor. Esta técnica resulta adecuada dado el carácter ordinal de los datos y la posible presencia de relaciones no estrictamente lineales. Además, se calcularon los p-valores asociados a cada correlación, facilitando la interpretación de la significancia estadística de los resultados.

Con el objetivo de explorar posibles diferencias en la actitud docente según variables personales y contextuales, se recurrió a pruebas no paramétricas, específicamente:

- Wilcoxon para comparar medias entre dos grupos (género, titularidad, entorno y etapa de enseñanza).
- Kruskal-Wallis para comparar medias entre más de dos grupos (tramos de edad).

Estas pruebas resultaron adecuadas considerando que la distribución de los datos no fue normal y permitieron evaluar diferencias significativas sin hacer suposiciones restrictivas sobre la población.

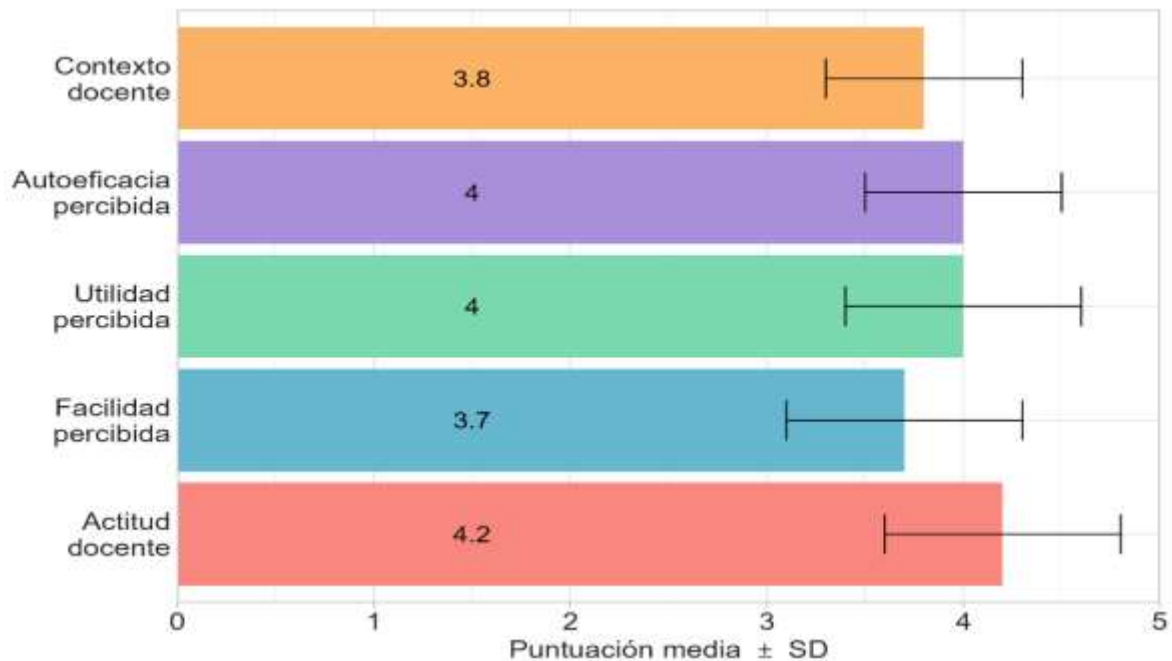
Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados del estudio, organizados según los tres objetivos de investigación: (1) actitud docente hacia la inclusión, (2) factores determinantes de dicha actitud, y (3) diferencias por variables personales y contextuales. Se incluyen descripciones, datos estadísticos y análisis que permiten una interpretación clara y fundamentada de los hallazgos.

La actitud docente hacia la inclusión

Para profundizar en los elementos clave de la actitud docente hacia la inclusión, se analizan los principales factores que influyen en la misma. Los valores que se presentan en la Figura 2 han sido calculados como promedios de los ítems correspondientes a cada uno de los factores evaluados, permitiendo así una visión global y comparativa sobre las dimensiones analizadas.

Figura 2. Valor medio global ($\pm$ desviación típica) de cada factor del cuestionario



El contexto docente, que se refiere al ambiente institucional, cultura escolar y soporte recibido, obtuvo una media de 3.8. Esta puntuación, siendo positiva, es ligeramente inferior a la de otros factores, lo cual podría sugerir desigualdades en las condiciones institucionales que rodean al profesorado.

La autoeficacia percibida alcanza una media de 4.0, lo que indica un nivel alto de confianza del profesorado en su capacidad para gestionar la diversidad y poner en marcha estrategias inclusivas. Esta

percepción resulta muy significativa, ya que se ha demostrado que influye decisivamente en la actitud positiva hacia la inclusión (Bandura, 1997).

En paralelo, la utilidad percibida presenta una media también de 4.0, reflejando que el profesorado reconoce el valor pedagógico y social de la inclusión, especialmente cuando se vincula con la mejora del aprendizaje y la convivencia.

La facilidad percibida es la dimensión con menor puntaje promedio (3.7), lo que sugiere que aún persisten percepciones de dificultad asociadas a la implementación práctica de estrategias inclusivas. Esto podría estar relacionado con barreras organizativas, falta de formación específica o carga de trabajo.

Finalmente, la actitud docente global, determinada como la media del conjunto de ítems que describen creencias, valores y disposiciones hacia la inclusión, se sitúa en 4.2. Esta es la puntuación más elevada del conjunto, lo que confirma una predisposición positiva ampliamente compartida por el profesorado participante.

En conjunto, estos resultados muestran un panorama esperanzador en cuanto a la disposición docente hacia la inclusión, aunque también invitan a focalizar los esfuerzos en mejorar las condiciones prácticas y estructurales que afectan la facilidad de su puesta en práctica. Reforzar la cultura escolar, incrementar los apoyos institucionales y continuar profesionalizando a los docentes en competencias inclusivas son medidas clave para traducir esta actitud en una transformación real del aula.

Factores determinantes de la actitud docente

Para profundizar en las relaciones entre los principales factores evaluados y su impacto en la actitud docente hacia la inclusión, se realizó un análisis de correlaciones sobre los valores medios obtenidos para cada una de las dimensiones del cuestionario aplicado (Figura 3). Este análisis no solo permite identificar posibles asociaciones monotónicas entre los factores, sino también valorar su significancia estadística a través de los p-valores calculados.

Figura 3. Correlaciones entre los factores considerados en el cuestionario

				Actitud docente
			Facilidad percibida	0.08
		Utilidad percibida	0.02	0.64***
	Autoeficacia percibida	0.54***	0.14	0.42***
Contexto docente	0.41***	0.39**	-0.04	0.41***

Nota: ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

En primer lugar, destaca la estrecha relación entre la utilidad percibida y la actitud docente hacia la inclusión ($r = 0.64$; $p < 0.001$). Los datos muestran que el profesorado adopta una postura mucho más favorable cuando percibe que la educación inclusiva aporta beneficios concretos y tangibles a su labor diaria y al desarrollo de los estudiantes. No se trata solo de una convicción teórica o de un mandato normativo: el verdadero motor reside en la percepción de que la inclusión suma valor, mejora el aprendizaje y enriquece la convivencia en el aula. La fuerza de esta conexión sugiere que cualquier política, formación o estrategia que logre mostrar claramente el impacto positivo de la inclusión tendrá altas posibilidades de arraigar en la práctica docente.

Por otro lado, factores como el contexto de la práctica docente y la autoeficacia percibida aparecen también como motores relevantes de la actitud inclusiva ($r = 0.41$ y $r = 0.42$; ambos $p < 0.001$). Un entorno escolar positivo, que brinda apoyo y recursos y favorece la colaboración, se traduce en una mayor disposición a asumir y mantener prácticas inclusivas. A su vez, la confianza en la propia capacidad profesional —esa sensación de ser capaz de afrontar los retos de la diversidad— se asocia directamente con una actitud más abierta y constructiva hacia la inclusión. Se manifiesta aquí la importancia de los climas escolares facilitadores y de las experiencias formativas que refuerzan la seguridad y autonomía de los docentes.

Resulta interesante observar cómo estos factores, contexto y autoeficacia, además de alimentar la actitud inclusiva, están entrelazados con la utilidad percibida ($r = 0.39$ y $r = 0.54$; $p < 0.01$ y $p < 0.001$): los docentes que trabajan en ambientes positivos y que se sienten competentes tienden a valorar más los beneficios potenciales de la inclusión. Todo ello parece conformar un círculo virtuoso: la experiencia positiva y el apoyo fortalecen la percepción de utilidad, lo que a su vez refuerza la actitud favorable.

En contraste, la facilidad percibida —es decir, la creencia respecto a lo sencillo o complicado que resulta poner en práctica la inclusión— apenas muestra relación ni con la actitud docente ($r = 0.08$; $p =$

0.51) ni con el resto de factores analizados ($p > 0.05$). Aunque este aspecto suele ocupar un lugar destacado en muchos modelos teóricos, en esta muestra, la percepción de dificultad o facilidad no determina significativamente la apertura o el compromiso con la inclusión. Es posible que, frente a la complejidad reconocida del reto inclusivo, los docentes confíen más en el apoyo institucional y el sentido de propósito que en la expectativa de encontrar una práctica libre de obstáculos.

En síntesis, los resultados sugieren que el camino hacia una actitud docente decididamente inclusiva transcurre menos por el convencimiento de que el proceso será sencillo y más por la certeza de que será útil, viable y positivo para la vida escolar. Se ratifica la necesidad de dotar al profesorado de apoyos, entornos colaborativos y, sobre todo, del sentido claro de que la inclusión merece la pena y funciona en la práctica. La transformación de la escuela inclusiva no depende exclusivamente de eliminar todas las barreras operativas, sino de generar significado, confianza y resultados palpables en el día a día del aula.

Diferencias en la actitud docente por variables personales y contextuales

Para analizar las diferencias en la actitud del profesorado hacia la inclusión en función de diversas variables personales y contextuales, se recurrió a pruebas no paramétricas, empleando Wilcoxon para variables dicotómicas y Kruskal-Wallis para variables con más de dos categorías, atendiendo a la naturaleza de los datos.

Respecto al género, aunque las docentes mujeres mostraron una media de actitud ligeramente superior respecto a los hombres (4,25 frente a 3,88), esta diferencia no alcanzó significación estadística ($p = 0,073$). Esta tendencia, presente también en la literatura previa (Chiu y Klassen, 2010), podría deberse a factores socioculturales y a la histórica vinculación del género femenino con profesiones de corte educativo y de cuidado. Sin embargo, este resultado debe entenderse con prudencia, reconociendo la existencia de numerosos docentes varones altamente comprometidos y con actitudes igualmente positivas hacia la inclusión.

En cuanto a la edad, los datos señalaron que el profesorado de 50 años o más obtuvo una media más alta en actitud inclusiva (4,35) en comparación con los grupos de edad entre 30 y 49 años y menores de 30 (4,12 y 4,14 respectivamente). No obstante, las diferencias no fueron estadísticamente significativas ($p = 0,508$), lo que permite concluir que la edad, por sí sola, no determina la predisposición del profesorado hacia la educación inclusiva.

Analizando la titularidad del centro, se observó que el profesorado de centros concertados presentó una media de actitud ligeramente superior (4,23) frente a los docentes de centros públicos (4,15), pero la diferencia carece de significación estadística ($p = 0,690$). Este resultado sugiere que, independientemente del tipo de gestión del centro, las actitudes inclusivas forman parte de una cultura y unas políticas educativas cada vez más compartidas en el sistema escolar.

En relación al entorno del centro educativo, la actitud del profesorado en contextos rurales mostró una media ligeramente superior a la de sus pares en entornos urbanos (4,26 frente a 4,05), pero esta diferencia no fue estadísticamente significativa ($p = 0,148$). Tal homogeneidad puede reflejar una

estandarización en la formación docente y en la difusión de valores inclusivos, independientemente de las características geográficas.

Finalmente, en lo referente a la etapa de enseñanza, los docentes de educación infantil presentaron una actitud media levemente más alta (4,21) que los de educación primaria (4,16), sin que esta variación alcanzara significación estadística ($p = 0,753$).

En síntesis, los resultados revelan que la actitud favorable del profesorado hacia la inclusión se extiende de manera transversal entre los diferentes subgrupos analizados, sin que existan diferencias estadísticamente significativas según género, edad, titularidad, entorno o etapa de enseñanza. Este panorama refleja una adopción amplia y generalizada de los valores inclusivos en el sistema educativo actual. Sin embargo, las tendencias observadas invitan a seguir explorando cómo estas variables, en interacción con otros factores personales y contextuales, podrían influir en la eficacia y profundidad de las prácticas inclusivas. Se refuerza, así, la necesidad de enfoques formativos y organizativos integradores, capaces de identificar y potenciar la predisposición inclusiva en todo el profesorado, adaptándose a la diversidad de realidades presentes en los centros educativos.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio aportan evidencia sólida sobre el papel medular que ocupa la actitud del profesorado en la construcción de entornos escolares verdaderamente inclusivos. Se confirma que las actitudes docentes actúan como catalizadores imprescindibles para la implementación de prácticas inclusivas reales y sostenibles, moduladas por un entramado complejo de factores personales, contextuales e institucionales. La discusión de los hallazgos se organiza conforme a los objetivos iniciales.

Actitud general del profesorado hacia la inclusión

El análisis de los promedios por factor muestra que el profesorado mantiene una actitud global claramente favorable hacia la inclusión (media = 4,2), superando incluso al resto de dimensiones evaluadas. Esta disposición positiva es prometedora y concuerda con la literatura que identifica el compromiso docente como pieza clave para el avance de la escuela inclusiva (Echeita, 2006; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Murillo y Hernández-Castilla, 2011). No obstante, no se trata de un panorama homogéneo: persisten ciertas reservas y dificultades prácticas, reflejadas especialmente en el valor algo menor del contexto docente (media = 3,8) y de la facilidad percibida (media = 3,7). Ello apunta a la existencia de desigualdades institucionales, barreras organizativas, limitaciones de recursos y una percepción persistente de obstáculos para la implementación cotidiana de la inclusión. Este matiz es fundamental: una actitud positiva por sí sola no garantiza el cambio, sino que debe ser acompañada de condiciones organizativas y recursos adecuados (Ainscow y Miles, 2008).

Factores determinantes de la actitud docente

El análisis de correlaciones aporta una visión relacional que enriquece la comprensión del fenómeno. La utilidad percibida se establece como el factor más fuertemente relacionado con la actitud docente hacia la inclusión, superando incluso a la autoeficacia percibida y al contexto de

práctica docente. Esto indica que cuanto más percibe el profesorado que la inclusión “funciona” —es decir, contiene beneficios tangibles para el aprendizaje y la convivencia—, mayor será su predisposición a comprometerse con ella. Este hallazgo refuerza la importancia de fundamentar las propuestas inclusivas en evidencias, buenas prácticas y resultados visibles, dotando de sentido y legitimidad a los esfuerzos del profesorado.

La autoeficacia percibida y el contexto docente también emergen como motores significativos de la actitud inclusiva. Climas escolares positivos, oportunidades de colaboración y experiencias formativas que refuercen la confianza y autonomía docente se revelan como elementos clave para convertir la actitud favorable en acción real. Los datos igualmente muestran que estos factores están entrelazados con la utilidad percibida: profesorado competente y respaldado por su entorno valora aún más los beneficios de la inclusión, conformando así un “círculo virtuoso” de confianza y sentido práctico.

Por el contrario, la facilidad percibida no presenta asociación significativa con la actitud ni con el resto de factores. Este resultado resulta revelador: en contextos como el educativo, donde el profesorado es consciente de los retos y barreras de la diversidad, el convencimiento sobre la utilidad y el impacto social de la inclusión parece pesar más que la expectativa de hacerla fácil o sin obstáculos.

Diferencias por variables personales y contextuales

El análisis de diferencias revela que la actitud inclusiva docente es un fenómeno transversal y ampliamente compartido entre los distintos subgrupos de la muestra. No se detectaron diferencias estadísticamente significativas según género, edad, titularidad del centro, entorno (rural-urbano) ni etapa de enseñanza. Las ligeras tendencias observadas —por ejemplo, una actitud algo más positiva en mujeres, en docentes mayores, en entornos rurales o en infantil— no alcanzan el nivel de relevancia que permita atribuir variabilidad real a estos factores concretos. Estos resultados constituyen un dato especialmente relevante, ya que contradice la hipótesis de una mayor receptividad en docentes jóvenes, en centros concertados o en entornos urbanos (Chen & Zimmerman, 2007; Williams & Williams, 2010).

No obstante, este patrón homogéneo debe interpretarse en clave positiva: los valores y la predisposición hacia la inclusión parecen estar cada vez más interiorizados y extendidos en el sistema educativo, reflejando una cultura profesional que trasciende generaciones, tipos de centro y contextos geográficos. Sin embargo, estas tendencias sugieren seguir explorando de manera más matizada cómo interactúan los perfiles personales y profesionales, la formación y los contextos institucionales con la actitud y la práctica real.

Proyecciones y recomendaciones

Estos resultados confirman la importancia de enfocar la política educativa y la formación docente en:

- Potenciar la percepción de utilidad de la inclusión con evidencia y referentes prácticos claros.
- Reforzar la autoeficacia a través de redes de apoyo, mentoría y formación experiencial continua.

- Mejorar el contexto y cultura escolar para garantizar apoyos reales y oportunidades de colaboración.
- No reducir la problemática de la inclusión a barreras individuales, sino incidir de forma sistémica y coordinada en el diseño organizativo y el entorno profesional.

Las limitaciones de este estudio —especialmente el tamaño de la muestra y el uso de medias agregadas— invitan a ampliar y diversificar el enfoque en futuras investigaciones, explorando metodologías mixtas y longitudinales, así como intervenciones específicas adaptadas a los distintos contextos escolares y realidades del profesorado.

En definitiva, consolidar la actitud positiva hacia la inclusión requiere convertir aquel convencimiento en acción robusta, respaldada por condiciones, recursos y liderazgo institucional. Sólo así la escuela podrá cumplir plenamente su misión de equidad, apertura y justicia para todo el alumnado.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. En G. Echeita (Ed.), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (pp. 45-67). Narcea.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1998). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índices de inclusión: Desarrollando aprendizaje y participación en las escuelas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Chen, P. Y., & Zimmerman, R. A. (2007). A cross-national investigation of teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 99-117.
- Chiu, M. M., & Klassen, R. M. (2010). Gender gaps in math achievement and teachers' attitudes: A cross-national examination. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 611-618. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <http://dx.doi.org/10.2307/249008>
- DiBenedetto, M. K., & Schunk, D. H. (2018). *Self-efficacy in school and community settings*. Springer.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2020). *Inclusión y exclusión educativa: Voz y palabra de la infancia y la adolescencia*. Editorial Octaedro.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. *Disability & Society*, 29(10), 1607-1620. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446282236.n3>
- Forlin, C. (2013). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. Londres: Routledge.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editore
- García, R. (2011). *Intervención temprana en dificultades de aprendizaje: Claves para una educación inclusiva*. Editorial Universitaria.

- Gento, L., & Martínez, J. S. (2013). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Giné, C. (2011). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación*. Graó.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 806-812.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198>
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom* (2ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Revisiting the link between self-efficacy and performance. *Educational Psychology*, 37(1), 9-25. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). *La equidad en la educación: Conceptos y prácticas en el sistema educativo*. Editorial Universitaria.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/09/25/70>
- Nussbaum, M. (2000). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Editorial Crítica.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Parrilla, Á. (2019). *Educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación*. Narcea Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Rawls, J. (1971). *La justicia como equidad: Un planteamiento de la teoría de la justicia*. *Revista de Filosofía Política*, 24(3), 221-234.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. En L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 34-52). Routledge.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). Routledge.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2019). *Social cognitive theory and motivation*. Routledge.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. *Research on Motivation in Education*, 3, 13-44.

- Sen, A. (1992). *Pobreza y desigualdad en un contexto inclusivo*. *Journal of Development Economics*, 37(2), 431-439.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). *Inclusive education: A systematic review of the literature*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 287-313. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Nueva York: Routledge.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *La educación inclusiva: Un enfoque para la diversidad en el aula*. Narcea.
- Tiberia, M. (2015). *La personalización del apoyo educativo: Adaptando estrategias a las necesidades individuales*. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 123-135.
- Tinker, S., & Pugel, C. (2002). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Learning and Teaching Support Network.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- UNESCO. (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Replantear la educación en un mundo en cambio: Hacia un contrato social para la educación*. UNESCO.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the Technology Acceptance Model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204. <http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/30036540>
- Verdugo, M. A. (2018). *Discapacidad e inclusión educativa: Estrategias para la equidad en la escuela*. Editorial Alianza.
- Williams, J. D., & Williams, S. (2010). Teacher attitudes and student outcomes in inclusive education settings. *Journal of Special Education*, 44(2), 83-99.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of Self-Regulation*, 13(1), 13-39. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>

Educación en derechos humanos en la era digital: el uso de medios audiovisuales

Human rights education in the digital age: the use of audiovisual media

Carmen Parra Rodríguez

Universidad Abat Oliba CEU

cparra@uao.es

<https://orcid.org/0000-0002-5954-5553>

Resumen

En el contexto actual, caracterizado por la expansión de la Sociedad de la Información y el predominio de las tecnologías audiovisuales, la educación en Derechos Humanos se vuelve esencial para combatir fenómenos como el populismo, la xenofobia y la pérdida de valores democráticos. El propósito principal del estudio es analizar cómo los medios audiovisuales pueden ser herramientas pedagógicas eficaces para promover los valores recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos entre las nuevas generaciones. Se realizó un análisis teórico basado en fuentes académicas sobre la Sociedad de la Información, el papel del audiovisual en la educación y la percepción del mensaje desde el rol de emisor y receptor, complementado con experiencias didácticas aplicadas en el aula. Los medios audiovisuales, especialmente el cine y los cortometrajes, resultan eficaces para transmitir valores éticos y sociales. Sin embargo, se identificó una baja competencia audiovisual tanto en estudiantes como en docentes, lo que limita el pensamiento crítico y favorece la pasividad frente a mensajes manipulados. La sobreabundancia informativa y la velocidad de difusión dificultan la reflexión. La alfabetización audiovisual es urgente para formar ciudadanos críticos y conscientes. Educar a través de herramientas audiovisuales no solo mejora la recepción del mensaje, sino que también contribuye al desarrollo del pensamiento ético y autónomo. Se requiere incorporar esta competencia de forma estructurada en los sistemas educativos para garantizar una educación integral en Derechos Humanos.

Palabras clave: Alfabetización audiovisual, Derechos Humanos, Sociedad de la Información, Educación crítica, Canales de comunicación.

Abstract

In the current context, characterized by the expansion of the Information Society and the dominance of audiovisual technologies, Human Rights education becomes essential to counter phenomena such as populism, xenophobia, and the erosion of democratic values. The main objective of this study is to analyze how audiovisual media can serve as effective pedagogical tools to promote the values enshrined in the Universal Declaration of Human Rights among younger generations. A theoretical analysis was conducted based on academic sources regarding the Information Society, the role of audiovisual media in education, and the perception of messages from both the sender's and receiver's perspectives. This was complemented by didactic experiences applied in the classroom. Audiovisual media, particularly film and short films, are effective in conveying ethical and social values. However, a low level of audiovisual literacy was identified among both students and teachers, which limits critical thinking and fosters passivity in the face of manipulated messages. The overabundance of information and rapid dissemination hinder reflective thought. Audiovisual literacy is urgently needed to develop

critical and aware citizens. Educating through audiovisual tools not only enhances message reception but also contributes to the development of ethical and autonomous thinking. This competence must be structurally integrated into educational systems to ensure a comprehensive Human Rights education.

Key words: Audiovisual literacy, Human Rights, Mass Media, Critical education, Communication channels.

Introducción

Educar en los valores que se recogen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos es el objetivo que los centros educativos deben perseguir especialmente en un momento en el que se cuestionan muchos de los principios que tras los conflictos bélicos del Siglo XX parecían integrados en los Estados. Populismo, xenofobia, movimientos radicales antidemocráticos, falta de solidaridad están presentes en el día a día y si en algo hay consenso, es que la única forma de erradicarlos es a través de la educación.

Es por tanto necesario entender la educación como un bien social que debe ser impartida por los centros educativos haciendo que los niños tengan oportunidades, y que al mismo tiempo sea el camino hacia la meta de un mundo donde las personas se traten con respeto mutuo y dignidad. En este sentido, el objetivo principal que se persigue es el conocimiento y concienciación sobre los Derechos Humanos. ¿Pero cómo se puede llegar a ellos en el contexto actual?. Está claro que las nuevas generaciones han cambiado su canal de comunicación imponiéndose hoy en día las herramientas audiovisuales. Teléfonos móviles, ordenadores, plataformas audiovisuales llegan a cualquier parte del mundo ofreciendo información rápida, atractiva y motivadora en muchos casos. Si bien no podemos negar la importancia de la tecnología audiovisual hoy en día, también es cierto que esto no significa que estemos más informados pero sí que las informaciones que recibamos sean inmediatas y procedan de cualquier parte del planeta.

Es por tanto una realidad que la revolución cultural y tecnológica ha supuesto un cambio en el modo de comunicarnos y de relacionarnos, haciendo que la pantalla sea la ventana que nos comunica con el exterior.

Esta ventajas deben ser consideradas desde su aspecto positivo ya que nos permite transmitir conocimiento de manera global llegando a un número de destinatarios inimaginables hace poco tiempo. Así por ejemplo, las aplicaciones pedagógicas que se pueden descargar en los smartphones son cada día más numerosas, a lo que se une el gran dominio del audiovisual.

Ahora bien, no todo es positivo en este nuevo canal de comunicación. La información que llega a través de audiovisual al ser muy rápida no deja tiempo a la reflexión, por otro lado no suele ser objetiva al ser manipulada por aquellos que crean el contenido. Por esta razón es importante enseñar a observar y analizar a través de los medios de comunicación audiovisuales con la finalidad de formar futuros ciudadanos comprometidos con la libertad, los derechos y la democracia.

Definición y características de la Sociedad de la información

La Sociedad de la información es aquella en la que la revolución tecnológica ha hecho posible la generación, emisión, distribución, manipulación y recepción de información de manera masiva.

Junto a este término, también se emplea el de Sociedad del conocimiento, caracedefinido por Havey Brooks y Daniel Bell, quienes se refieren al empleo de la tecnología al servicio de la información como “El uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera reproducible” (Bell, 1976).

Es por tanto en este contexto en el que se debe profundizar para encontrar el espacio comunicativo idóneo para transmitir valores especialmente en las nuevas generaciones. Para ello hay que conocer las debilidades y fortalezas que esta sociedad nos ofrece utilizando el análisis de sus principales rasgos característicos (Trejo, 2001).

En este sentido, la Sociedad de la información es exuberante y omnipresente en la medida en la que produce una ingente cantidad de datos e información en muchos momentos ingobernable. Los datos llegan sin interrupción todos los días y a todas horas invadiendo nuestro espacio cotidiano e impidiendo en muchos momentos distinguir lo esencial de lo superfluo.

Una consecuencia de esta abundancia de datos genera heterogeneidad debido a la facilidad al acceso de información así como a la multiplicidad de usuarios, emisores y/o receptores de información que a través de ella se comunican. Todo ello genera mensajes y contenidos desestructurados que no responden a una estrategia informativa, llevando incluso a la desorientación y al acoso informativo del usuario, quien puede confundirse y acabar por no saber con qué contenidos quedarse y qué herramientas y fuentes considerar más fiables.

Por ello es necesario ser conscientes de que el uso de las nuevas tecnologías al servicio de la comunicación precisa de una formación mínima de los usuarios para que estos puedan disfrutar de su rentabilidad aprovechando el gran número de información y ofertas que la revolución mediática ofrece.

Otra de sus características es su poder de dispersión que nos lleva a disponer de información de cualquier parte del mundo a tiempo real, a mantener reuniones profesionales o lúdico/sociales con varias personas a la vez ubicadas en diferentes partes del planeta. Internet, las redes sociales o las aplicaciones nos ponen en contacto con el resto del mundo en la mayoría de los casos sin coste económico (el precio es la persona).

Por otro lado, si algo caracteriza a esta Sociedad es la velocidad con la que se transmite la información. Hoy en día una noticia atraviesa el espacio en segundos haciéndose viral en pocas horas. Si antes había que esperar días y a veces meses para recibir una carta, en la actualidad no somos capaces de esperar un minuto para que se abra una página de internet. Recibimos las noticias en diarios digitales en el momento en el que se ha producido el siniestro al mismo tiempo que nos llegan imágenes tomadas por espontáneos o por profesionales.

Sin embargo la Sociedad de la información que parece objetiva y desinteresada se caracteriza por su centralidad ya que aunque la mayor parte de la información y de los contenidos que llegan a través de la red pueden proceder de cualquier parte del mundo, la realidad es otra. La mayoría de las producciones audiovisuales que se consumen y que llegan a nuestros dispositivos proceden de las mismas agencias informativas por ejemplo Xinhua, Associated Press, Reuters o Sputnik. Las películas y documentales de las plataformas de entretenimiento son americanas (Netflix, HBO, Amazon Prime). Por lo tanto se puede decir que más que un multacentrismo nos movemos en un centralismo informativo.

La rapidez y sobreexposición a los datos da lugar a una comunidad que no interactúa, convirtiéndose por tanto en una comunicación unilateral en la que el receptor del mensaje, es decir, el público que compra los periódicos, o el que ve programas de televisión u oye programas de radio, se limita a desempeñar un papel pasivo en el acto de la comunicación, a ser receptor y a no interactuar con el emisor. En este sentido son muy pocos los lectores que escriben cartas al director del diario expresando su opinión, o que intervienen en los programas de radio. De hecho, la propia naturaleza de los medios de comunicación convencionales, están diseñados e ideados para emitir mensajes sin respuesta no facilitando la interacción, el espectador mayoritario se limita a recibir el mensaje.

Esta tendencia, sin embargo, ha cambiado con Internet y con las redes sociales sustituyendo esta tendencia pasiva por la multilateralidad. Al contrario de lo que sucedía hasta la consolidación de la web, el receptor de la comunicación instantánea participa en la creación de contenidos (Wikipedia), crea blogs de actualidad sin coste y participa activamente en las redes sociales (Facebook, Twitter, etc.) opinando e interactuando con los creadores del contenido informativo. El control de las opiniones o la credibilidad de los datos es otra cuestión que habrá que tener en cuenta.

La Sociedad de la información ofrece, tal como se ha mostrado, posibilidades de intercambio de información infinitas e impensables hace unos años, además lo hace de forma gratuita, lo que aún la hace más atractiva. Ahora bien la desigualdad está presente dado que la red de redes no alcanza a todo el planeta, siendo su presencia prácticamente inexistente en los países no desarrollados y en poblaciones marginadas en países desarrollados, de ahí que el reto actual debe ser el conseguir expandir a nivel global las ventajas que ofrece el mundo audiovisual.

En resumen, todas estas características nos llevan a la existencia de una ciudadanía pasiva producto de la rapidez y de la abundancia de datos que propicia una escasa o nula reflexión de los usuarios y que convierte a la Sociedad de la información en un espacio donde los intereses comerciales y consumistas van por delante de la creatividad y de los espacios de reflexión.

Consecuencias de la revolución cultural y tecnológica

Tal como nos ha mostrado el Prf. Trejo (2001), la Sociedad de la información y del conocimiento introduce un nuevo canal de comunicación en el que cambian los signos y el lenguaje. En este sentido, la inmediatez que permite la Red junto con el tipo de información que se transmite en tiempo real, da lugar a múltiples lecturas y a interpretaciones que van a estar condicionadas por los fenómenos culturales, las corrientes sociales, las modas y las ideologías de cada momento. Este efecto, que puede ser positivo para denunciar situaciones discriminatorias o ilegales que se pueden producir en

diferentes partes del mundo, tiene como efecto negativo la falta de reflexión y de crítica que dichos datos nos deberían aportar.

Así por ejemplo un movimiento urbano que acontezca en una localidad situada en el sur de Europa relacionada con la llegada de inmigrantes puede despertar de inmediato el interés en otro punto del planeta en situaciones similares. Sin embargo, según las cuestiones económicas e históricas que se estén desarrollando en ese momento, bien puede hacer pasar desapercibida dicha situación, dejándola oculta por otros fenómenos que surjan y se transmitan inmediatamente, o bien puede ser recibido como un mero dato informativo que no da tiempo a ser analizado, o serlo de forma errónea, dando lugar a problemas incontrolados.

Ello se debe a que en Internet el texto ha perdido protagonismo en favor de la imagen, dando lugar a que la rapidez con la que el audiovisual traslada la información y la comodidad del espectador para recibirla, haga que se anule el esfuerzo intelectual de la lectura, debilitando de esta forma la fuerza de la palabra frente a la imagen. Así, se ha demostrado que la rapidez con la que se transmiten las noticias en Internet es directamente proporcional al tiempo en que dicha información deja de ser actualidad para dar paso a otra noticia acontecida después.

Esta inmediatez da lugar a que los medios de comunicación apuesten hoy en día por mantener informado al público superfluamente, antes que ofrecerle una información profunda de los contenidos de la noticia que está elaborando. El resultado final se convierte en un excesivo número de contenidos que convierten el aforismo de “una imagen vale más que mil palabras” en una sucesión de imágenes carentes de contenido que se transmiten por la Red sin producir ningún efecto en el receptor.

Las consecuencias que se derivan de esta revolución cultural y tecnológica repercuten en la globalización de las herramientas audiovisuales, ya que permite a los mercados extenderse más allá de cualquier frontera sin tener que pasar ningún tipo de control legal. Los grandes grupos de comunicación han visto en la expansión Internet, el medio a través del cual expandirse facilitando que todo el producto cultural producido por ellas, pueda consumirse en cualquier lugar del mundo sin censura ni control.

Sin embargo esta facilidad de comunicación no tiene un alcance equilibrado, siendo más provechosa para el emisor que para el receptor que sigue siendo pasivo (Giddens, 2000), siendo por tanto una canal unilateral que redunde en beneficio del emisor. Así se puede decir que cuanto mayor es la capacidad de comunicación de masas que permite la Sociedad de la información, menor es la comunicación personal. (Aguaded, 2005).

La realidad es que el emisor se dirige a una audiencia indiscriminada donde el espectador queda indefinido, mediatizado, en el conjunto de la sociedad de masas, generándose al mismo tiempo una incomunicación creciente con su entorno más cercano. El uso de Internet y de las redes sociales nos convierte en receptores permanentes de información que se genera en cualquier parte del mundo, al mismo tiempo que nos aleja del valor de las relaciones personales que se desarrollan a nuestro alrededor.

En resumen, hoy en día descargamos datos móviles en los smartphones y/o tablets, accediendo a Internet (medios de comunicación, redes sociales, etc.) estando en un permanente estado de recepción de información pero olvidando lo que sucede en nuestro entorno más próximo.

La percepción de la información desde la perspectiva del emisor y del receptor en el ámbito educativo

La Sociedad de la información, apoyada en la revolución tecnológica, ha provocado que la escuela pierda su papel hegemónico como transmisor de conocimiento. En este sentido para trabajar con alumnado perteneciente por generación a la era del audiovisual se hace preciso manejar y conocer los códigos y lenguajes con los que este alumnado se comunica.

En este sentido, si la comunicación, entendida como transmisión de información y de conocimiento, se apoya en el soporte audiovisual, el acceso a los códigos en los que se cifra tal mensaje, es decir, la comprensión del lenguaje audiovisual, es imprescindible para conseguir que el proceso de comunicación se desarrolle de modo satisfactorio.

La percepción de la información desde el rol de receptor

Las personas nacidas en la era de la tecnología de la información tienen estructurada su pensamiento cognitivo de un modo cualitativamente distinto al modo en el que la estructuran las generaciones precedentes (Aguaded, 2005). Siguiendo con esta evolución de los soportes comunicativos, podemos afirmar que, en el siglo XXI, esta educación la adquieren los jóvenes a través de la Red por ser éste su principal canal de información y donde adquieren su aprendizaje social.

Una de las principales características de estos receptores se localiza en sus relaciones con el entorno en cuanto que son usuarios frecuentes de la tecnología. Conocen el mundo a través del televisor o de la pantalla de su *tablet*, en la escuela trabajan con las pizarras inteligentes, disponen de portátiles con acceso a Internet para trabajar en el aula y utilizan las redes sociales para continuar desde casa la relación con los amigos del colegio.

Por otro lado responden a determinados esquemas y percepciones visuales que debemos conocer para poder establecer una comunicación correcta en la que el mensaje que queramos transmitirles llegue al receptor con la finalidad con la que ha sido generado y emitido.

En definitiva somos conscientes de que los nuevos lenguajes construyen la realidad a una velocidad de vértigo, en pocos años se ha pasado del conocimiento lingüístico cultural a la cibercultura y no podemos quedarnos fuera de este sistema de comunicación.

La percepción de la información desde el rol de emisor

La principal influencia de los Medios de Comunicación en la sociedad es, precisamente, la capacidad de realizarla, de reinventarla. Detrás de cualquier información audiovisual que vemos (noticia, reportaje, etc) alguien ha creado unos contenidos, ha procesado según su punto de vista los datos y nos los presenta según su punto de vista.

Cuando vemos un programa de televisión, las imágenes que nos llegan han sido realizadas por un equipo que quiere llevar nuestra atención a un plano concreto o que quiere transmitirnos un mensaje con una determinada intencionalidad. Así por ejemplo, cuando se está grabando o emitiendo en directo un programa televisivo, cada una de las distintas cámaras que hay en el plató graba desde una ubicación distinta, lo que va a dar lugar a que cada una de las señales que llegan a la sala de realización sean diferentes. En la sala, el realizador, en el mismo instante en el que se está desarrollando el programa, es el responsable de ir seleccionando los planos que le llegan desde las distintas cámaras, de darles un tiempo de duración y un orden que será el que le llegue a la casa del espectador.

Lo mismo sucede con las noticias y reportajes, el operador de cámara graba las imágenes de lo que está aconteciendo en el momento y en el lugar en el que ocurren los hechos noticiables. La grabación, normalmente, se lleva a cabo en base a cómo están transcurriendo los acontecimientos y a las directrices que le han sido dadas por los diferentes profesionales (periodista, productor, realizador). Finalizada la grabación, se visionan las imágenes, todo lo que se ha grabado, para ser luego realizada. El realizador seleccionará las imágenes más acordes en base a la noticia o reportaje que quiere mostrar, siendo lo que el espectador ve no los hechos tal y cómo sucedieron, si no los hechos acontecidos, narrados por el realizador. Esto hace que el receptor pasivo escoja el canal o la red con la que mejor se identifican sus gustos sintiéndose así cómodo y preparado para no pensar.

Es por ello que en su lucha competitiva por acaparar las audiencias, las televisiones han traspasado con creces los límites del espectáculo y, con sus contenidos, han conseguido hipnotizar las conciencias y homogeneizar el pensamiento de la masa a la que se dirigen.

El audiovisual como herramienta en el mundo educativo

Los medios audiovisuales facilitan un recurso didáctico en la enseñanza muy útil que reporta valiosos resultados ya que permite que los alumnos capten de manera rápida y eficaz los contenidos que el profesor les quiere mostrar. Sin embargo, ni en el mundo académico ni en la vida cotidiana, la manifiesta y profunda atracción que siente el público por los medios audiovisuales, así como el interés que pueda tener el profesorado a la hora de usarlos, son directamente proporcionales ni a la existencia de un material didáctico audiovisual adecuado, ni a la calidad de éste.

El uso del cine (películas, documentales, cortometrajes, animación, videocreación, etc.) como instrumento didáctico, ha de realizarse correctamente, y para ello se precisa la elaboración de una secuencia didáctica previa y posterior del visionado, así como una estudiada selección de material audiovisual a los que acudir en cada caso.

Una herramienta muy eficaz es el uso del formato cortometraje, ya que al emplear el audiovisual como herramienta educativa ofrece la posibilidad de trabajar en sesiones didácticas de corta duración del texto fílmico, que cuenta historias con un ritmo narratológico rápido, adaptado a las nuevas generaciones, y que suele tratar temas de actualidad con los que la audiencia se identifica (Trejo, 2001).

Se puede decir entonces que en la relación con los receptores del mensaje hay que tener en cuenta una serie de cuestiones (Pérez Tornero, 2000).

En primer lugar que la escuela y los medios de comunicación tradicionales han perdido su papel hegemónico en la transmisión de valores y de conocimientos para la socialización, de tal manera que, si queremos comunicarnos con las nuevas generaciones ofreciéndoles información debemos adaptarnos a los nuevos formatos y a los nuevos lenguajes. Sin embargo la alfabetización audiovisual no forma parte de los programas pedagógicos por lo que los educadores los están adquiriendo de forma autónoma, fuera del ámbito escolar, lo que repercute negativamente en la estandarización de buenas prácticas así como en la universalización de sistemas de aprendizaje.

De ahí que sea tan importante concienciar tanto a los receptores como a los emisores de la importancia de la comunicación audiovisual así como en el conocimiento de las nociones el código de signos en el que este se sustenta.

Es por ello que , como emisores, para que nuestro mensaje llegue a los receptores hemos de apoyarnos en la imagen que potencia las herramientas tecnológicas que es la que utiliza en estos momentos el público de masas. La rentabilidad que obtengamos de nuestro mensaje será directamente proporcional a la idoneidad con la que utilicemos el uso del lenguaje en el que lo emitimos.

Por otro lado, como receptores, el desconocimiento de los mecanismos que estructuran el lenguaje audiovisual potencia las posibilidades de manipulación y acceso a información sesgada, ya que el soporte audiovisual no es neutro dejándonos desprotegidos frente a una sociedad en el que el emisor es quien controla los contenidos de la información.

En resumen, estamos ante un receptor que se comunica a través del lenguaje audiovisual, por ser nativos digitales, pero que al mismo tiempo no tienen formación suficiente para analizar contenidos lo que los convierte en vulnerables frente a la manipulación de los medios de comunicación. Es por tanto, una audiencia que necesita adquirir competencias audiovisuales que les permita fomentar su espíritu crítico y un pensamiento autónomo (Parra y Cruz, 2015).

Dicho esto, los elementos de los que debe constar una formación audiovisual se pueden encontrar en la siguiente cuadro :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Análisis del impacto de la revolución tecnológica en la comunicación y en el aprendizaje.• Estudio del proceso de creación de audiencias previo a la creación del mensaje a comunicar tomando como referente las herramientas mejor posicionadas para llevar a cabo la formación seguido por los medios de comunicación de masas.• Distinción de la realidad y la realidad manipulada en el campo de la comunicación audiovisual.• Alcance de las posibilidades de educar y de generar pensamiento que aporta la obra audiovisual.• Estudio del uso de la narración fílmica como generadora de pensamientos.• Conocimiento de los conceptos básicos del lenguaje cinematográfico.• Aprendizaje de la traducción de la imagen que permita una comunicación correcta con el visionado y el análisis de un cortometraje de ficción.• Reflexión sobre las posibilidades de uso del lenguaje audiovisual y la obra objeto de análisis. |
|--|

Elaboración propia

Metodología

La educación de los Derechos Humanos a través de herramientas audiovisuales

De todo lo expuesto en los párrafos anteriores se puede deducir que se ha de cambiar la técnica informativa para llegar a los jóvenes, especialmente en un tema fundamental como son los Derechos Humanos.

Dado que por el momento no hay un sistema estandarizado para realizar esta formación, que desconocen tanto los profesores como los estudiantes, habría que acudir a sistemas de innovación docente que permitieran sacar el mayor partido al conocimiento de estos Derechos, especialmente en una etapa donde el receptor puede recibir el mensaje con más impacto. Ello nos lleva a analizar como la innovación educativa puede ayudar a la implantación de metodologías aptas para el conocimiento de valores y derechos.

La innovación educativa en el ámbito de los Derechos Humanos

Si se tuviera que definir con una frase la innovación educativa diríamos que se trata de “cambiar para mejorar” (Salgado, 2016). A partir de esta afirmación numerosos autores han buscado definiciones que van desde la aportada por Havelock y Huberman, (1980) que la consideran desde una perspectiva sistémica entendiendo que estamos ante una sucesión cronológica de hechos, cambios de estrategias y actitudes, un proceso de solución de problemas y una visión del proceso como un sistema abierto. Por su parte Nichols (1983) la entiende como “idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a los objetivos deseados, que por naturales tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera”. Jaume Carbonell (Cañal de León, 2002), entiende la innovación educativa como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.

La innovación no es por tanto una actividad puntual sino un proceso, un largo trayecto en el que es necesario observar la vida en las aulas, así como las necesidades de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La innovación, por tanto, va asociada al cambio, por lo que Francisco Imbernón (1996) afirma que la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. La innovación educativa es un camino que el profesorado tiene para progresar en nuevas técnicas docentes, que se consuma asumiendo cambios significativos en su práctica diaria, dirigidos a mejorar la calidad de los procesos educativos que desarrolla aumentando su competencia pero sin olvidar el compromiso para promover la participación mediante estrategias activas y cooperativas, del alumnado.

En definitiva, la innovación educativa exige el compromiso del profesorado, del alumnado y de la comunidad educativa en su conjunto.

Hay por tanto que conocer cuáles son las posibilidades de las herramientas audiovisuales aplicadas a la formación y a la enseñanza de los Derechos Humanos, como transmisor de valores y conocimiento en la Sociedad de la información. Para ello se debe buscar un método pedagógico basado en la innovación docente que permita recibir la información, procesarla y finalmente interiorizarla trasladando los resultados a la vida cotidiana.

Plan de formación para implantar la enseñanza de los Derechos humanos a través de herramientas audiovisuales

La implantación de la enseñanza de los Derechos Humanos en un plano audiovisual ha de pasar por varias etapas debiendo realizarse a través de una aproximación progresiva del alumno hacia las herramientas audiovisuales que por el momento ha utilizado para su ocio o para su formación en asignaturas en las que no era necesaria la reflexión. En este sentido el niño y el adolescente ha usado los video juegos para su diversión, o los documentales de youtube para recibir clase de ciencias o de matemáticas.

Por ello, los programas que se ocupan de la formación en los Derechos Humanos deben comenzar por analizar las consecuencias de la revolución tecnológica en el campo de la comunicación. A continuación y previo al diseño del producto audiovisual, se ha de crear un método de selección de audiencias que necesitará crear un determinado lenguaje audiovisual con la finalidad de generar necesidades, expectativas, emociones y /o empatías con el receptor del mensaje en base a la edad, el entorno social o el tipo de Derechos que se quieran explicar.

Poner el valor en la necesidad de adquirir competencias audiovisuales necesita tanto un código audiovisual para emitir mensajes como para leerlos de modo correcto, apoyados en el espíritu crítico que permite el conocimiento de este lenguaje y distinguiendo el mensaje en sí de la intención con la que fue creado.

El alumno deberá apoyarse en el profesor para realizar una lectura guiada del texto fílmico que le ayudará a distinguir la función generadora de empatías y a localizar los arquetipos previamente identificados.

Así por ejemplo para que el uso del cine (películas, documentales, cortometrajes, animación, video-creación, etc.) sea utilizado como instrumento de aprendizaje, es necesaria la elaboración de una secuencia didáctica previa y posterior del visionado, así como una estudiada selección de herramientas audiovisuales (documentales, cortometrajes, películas...) a los que acudir en cada caso.

Finalmente es necesario reflexionar sobre el uso del lenguaje audiovisual como receptores pasivos y activos y al mismo tiempo demostrar su capacidad para generar emociones y el uso de estas para facilitar la adquisición de valores y conocimiento.

Retos para la comunicación de los Derechos Humanos en la Sociedad Audiovisual

La educación ha de preparar para el ejercicio de la ciudadanía y para el trabajo, pero sobre todo para dar sentido a nuestra vida. Ello nos lleva, como docentes, a ser responsables de la transmisión de conocimiento pero también de sentimientos en nuestros alumnos, de tal manera que a través de los procesos educativos obtengan una visión global del mundo y los prepare para actuar día a día con la responsabilidad y el compromiso que implica un estilo de vida democrático basado en sólidos valores.

La educación y la comunicación han de abrir las puertas a la curiosidad provocando interacciones que permitan una lectura de la realidad acompañado de un análisis crítico. Ello contribuirá a desarrollar un buen ejercicio de la ciudadanía, formando personas responsables, participativas, críticas y creadoras de respuestas consensuadas. La información recibida debe servir para fomentar la búsqueda personal ya que solo mediante la alfabetización audiovisual se adquiere consciencia de que los medios de comunicación influyen en nuestro día a día en la construcción de nuestra propia subjetividad.

En definitiva la educación debe contribuir a que se promueva el diálogo, la reflexión crítica y la consulta, abriendo las puertas a la curiosidad y provocando el debate y la reflexión sobre procesos sociales y personales.

Dentro del marco de la educación de los Derechos Humanos, el objetivo que se persigue es tanto dar a conocerlos, identificar las fuentes en las que se encuentran contenidos, explicar situaciones cotidianas en las que los alumnos se puedan identificar y finalmente ofrecer soluciones en las que se pueda discernir cual es la diferencia entre actuar bajo la órbita de los Derechos Humanos o hacerlo fuera de ella.

Para obtener estos resultados es indispensable fomentar la capacidad de observar, analizar y comunicar como estrategias fundamentales para la educación y la intervención social siendo las competencias a alcanzar las siguientes:

Por un lado la observación de las realidades económicas, sociales y políticas que nos rodean y de las que en definitiva se desarrollan las acciones cotidianas en las que los Derechos Humanos son aplicables. Al mismo tiempo se deben identificar los problemas relacionados con la desigualdad y exclusión, conectándolos con el entorno local así como con el resto del mundo en términos globales.

A continuación se debe llevar a cabo un análisis de la manera en la que se ve el mundo a través de los medios de comunicación, es decir, cómo se transmiten valores, cómo los discursos de los medios crean opiniones, como se manipulan las identidades y nos obligan a adquirir roles que nos llevan a actuar de determinada manera usando técnicas para llamar nuestra atención.

A través de este análisis el alumno adquiere herramientas para desarrollar valores y actitudes responsables, concienciándolos de que todos somos responsables de la interdependencia y de la corresponsabilidad de los problemas que afectan a las personas que habitan un mundo globalizado. Al mismo tiempo deben ser capaces de conseguir percibir el importante papel de la comunicación en la creación y difusión de realidades capaces tanto de perpetuar las injusticias como de combatirlas.

Finalmente deben realizar un trabajo de reflexión a través del cual creen su propio mensaje orientado a su protagonismo para conseguir un mundo más justo, utilizando todos los recursos que permitan transformar los aspectos negativos en valores éticos y responsables, siendo capaces de identificar y denunciar las injusticias, así como de construir nuevos mensajes que promuevan las ideas de respeto, igualdad y solidaridad, y siendo conscientes y partícipes de una ciudadanía global, de una sociedad civil que nos necesita a todos y cada uno.

Las herramientas audiovisuales nos permiten comprender que las necesidades humanas básicas son universales. Comer, recibir educación, formar parte de una familia, ayudar a los demás son valores presentes en cualquier comunidad independientemente del lugar del planeta donde nos encontremos, de ahí la importancia de interiorizar que para conseguir la dignidad humana plena, se deben satisfacer las necesidades básicas.

Es por ello fundamental trabajar con documentales, cortometrajes, o películas en las que se introduzcan nociones básicas sobre la Educación para el Desarrollo, aumentando el entendimiento sobre las realidades distintas que viven Norte y Sur. Ello nos debe llevar a considerarnos y actuar como ciudadanos globales de un mundo intercomunicado en el que todo afecta a todos.

Un caso práctico: Cortos para aprender, respeto y convivencia: O' Cabeçudo

La proyección del cortometraje O'Cabeçudo (Nelson Fernandes, 2015) fue utilizado para desarrollar el programa educativo Cortos y Español, en el instituto Vechtdal College de Hardenberg, bajo la dirección del área responsable de los contenidos de lengua y cultura extranjera en el Vechtdal College, con la colaboración de la Fundación Inquietarte, el festival internacional de cortometrajes, Visualízame y la Cátedra UNESCO sobre paz, solidaridad y diálogo intercultural Universidad Abat Oliba CEU.

La proyección tuvo lugar en horario de mañana (2 horas) en el colegio de educación Infantil y Primaria De Elzenhof (Hardenberg, Países Bajos), con alumnos de 6º de entre 10 y 11 años de edad, un total de 30 alumnos, 14 niñas y 16 niños.

La unidad didáctica se titula "Cortometrajes para aprender. Respeto y Convivencia: O'Cabeçudo" en el cual se trabajaron los siguientes elementos:

Durante la sesión, los alumnos recibieron unos conocimientos mínimos e imprescindibles sobre la Sociedad de la información (Cruz López, 2012), haciéndoles partícipes de las características así como de las consecuencias presentes en los procesos de comunicación (Pérez Tornero, 2000). Era necesario para ello conocer el alcance que los alumnos tenían de los medios de comunicación insistiendo en su influencia a la hora de tratar las relaciones sociales, el uso de redes sociales, la configuración de privacidad, etc.

También se incidió especialmente en la importancia de hacerles tomar conciencia de la vulnerabilidad ante la imagen (Cebrián, 1995), establecer nociones básicas de oralidad (Morote, 2010) conocer el alcance que tienen los personajes de los cuentos (Propp, 1985) y su uso como patrón de

comportamiento (Cruz López, 2016). A continuación se crearon grupos de trabajo para reflexionar sobre su posible identificación con los personajes.

Dado que la actividad se realizó bajo el área de lengua y cultura extranjera, se dieron nociones de vocabulario español a aprender a través de los dibujos de la animación. (Gosse, 2017).

Tras la sesión teórica tuvo lugar la fase práctica, que consistió en la proyección del cortometraje *O' Cabeçudo* (Fernandes, 2015). Esta segunda fase se realizó sin una guía de lectura, ya que era importante que los alumnos se aproximaran al personaje identificativo y a los recursos del lenguaje cinematográfico empleados por el realizador del cortometraje sin una idea preconcebida. Con ello se intentaba conseguir provocar emociones que ayudaran a la reflexión y a la generación de valores constatando el valor del audiovisual como herramienta innovadora en la enseñanza (Tynner, 1993). Una vez realizada la actividad, los alumnos siguieron practicando los valores propuestos en el aula durante los días siguientes.

Resultados

La identificación de la mayoría de los alumnos con el protagonista constata la facilidad con la que la audiencia de dicha edad es fácilmente influenciable, algo negativo a la hora de valorar su competencia audiovisual y su papel como espectadores pasivos (Serey y López, 2013). Sin embargo, esta valoración, reafirma la importancia del poder del audiovisual para generar emociones, así como su utilidad como material didáctico, ético y objetivo. La competencia audiovisual del profesorado es fundamental para el éxito de la actividad, lo que conlleva emplear eficaz y adecuadamente la herramienta educativa.

En cuanto al papel del arquetipo del Lobo Feroz o del licántropo como antagonista, en un primer momento, identificado inconscientemente con diferentes obras de la tradición literaria (*Caperucita Roja*, *los tres cerditos*...), hace pensar a los alumnos que el lobo es un monstruo a pesar de que quiere ayudar al niño. Una vez analizada y reflexionada la figura del lobo como antagonista y protagonista muestran las dos caras de un mismo personaje, coincidiendo todos en entender que el lobo representa, en un primer momento, la furia y la rabia que el protagonista siente a causa de las acciones de acoso de que es víctima, y, tras una segunda reflexión, la fuerza y el valor que ayuda al protagonista a denunciar su situación enfrentándose a ella.

Conclusiones

El papel de los jóvenes como receptores en el proceso comunicativo audiovisual es un papel pasivo, de mero receptor, justificado tanto por el desconocimiento del lenguaje empleado por el emisor como de la exigencia de imágenes manipuladas para imponer una determinada ideología. Este desconocimiento tiene como efecto reducir al espectador-receptor a la pasividad paralizándolo y alejándolo de todo proceso reflexivo.

Esta incompetencia audiovisual les condiciona a la hora de seleccionar modelos para su rol social y en concreto para actuar en base a valores éticos que deben ser la base de la convivencia social. A ello no

ayuda la velocidad con la que se transmiten los mensajes como consecuencia de la facilidad del acceso a Internet y la multiplicidad de usuarios, emisores y/o receptores de información que se comunican a través de ella. Esta importante cantidad de mensajes así como su heterogeneidad puede ser óptima pero también propicia para el acoso informativo y la desorientación al usuario, quien puede confundirse y no saber qué contenidos, herramientas o fuentes, seleccionar o descartar.

Urge por tanto una alfabetización audiovisual a través de experiencias didácticas que permita influir en la educación y en el correcto desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes, que les permita crecer conociendo los valores y el contenido de los Derechos Humanos , convirtiéndolos en espectadores activos con capacidad de reflexión y criterio propio.

Futuras líneas de investigación

A partir del análisis del papel de los medios audiovisuales en la educación y en la transmisión de valores, especialmente en el contexto de la Sociedad de la Información, se identifican diversas líneas de investigación que merecen atención en estudios futuros entre las que destacan por un lado la implementación de programas estructurados que permitan al alumnado desarrollar habilidades para analizar, interpretar y evaluar contenidos audiovisuales con un enfoque ético y reflexivo. Por otro lado, se requiere profundizar en cómo el predominio de la imagen sobre la palabra afecta la capacidad de análisis y la formación ética del receptor, especialmente en poblaciones jóvenes. Así mismo, es fundamental investigar cómo formar al profesorado en el uso educativo de recursos audiovisuales, dotándolos de herramientas didácticas y de análisis crítico de los medios desarrollar metodologías que promuevan la participación activa del alumnado como creadores y no solo consumidores de contenido audiovisual, fomentando la autonomía crítica. Estas líneas apuntan a la necesidad de repensar el papel de la educación en un mundo mediáticamente saturado, y a establecer estrategias.

Referencias

- Aguaded, I. (2005) "Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual", *Comunicar*, 24, *Revista científica de comunicación y educación*, pp. 25-34.
- Bell, D. (1977), *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza Editorial.
- Carbonell, J. (2002) "El profesorado y la innovación educativa" en Cañal de León, P. (coord.), *La innovación educativa*, pp.11-26, Akal.
- Cebrián, M. (1995) *Información audiovisual, concepto, técnica, expresión y aplicación*, Síntesis.
- Cruz López, Y. (2012), "Literatura Oral y Cine. Intertextualidad y Didáctica". [Trabajo de Investigación de Tercer Ciclo]. Universidad de Almería.
- Cruz López, Y. (2016) , "Los arquetipos y la literatura oral en el audiovisual, y la generación de pensamiento" en Pérez Fuentes, M.C. et. al. *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. Vol 2. pp. 123-130, ASUNIVEP.
- Gosse, L. (2017) . "Korte films, taalverwerving en burgerschap". [Trabajo de Graduación]. Universidad de Utrech.
- Giddens, A. (2000), *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus.
- Havelock, R.G. y Huberman, A.M. (1980, *Innovación y Problemas de la Educación*, UNESCO.
- Imbernón, F. (1996) *En busca del Discurso Educativo*. Magisterio del Río de la Plata.
- Molina del Peral, J.A., Vecina Navarro, P. (2016) *Bullying, Cyberbullying y Sexting*, Pirámide.
- Morote Magán, P. (2010) *Aproximación a la literatura oral. La leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*. Departement de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Valencia.
- Nichols, A. (1983), *Managing Educational Innovations*, Allan & Unwin.
- Parra Rodríguez, C., Cruz López, Y. (2015) "El cine como herramienta formativa en el aula: Educar la mirada". en Villca, M; Carreas, A. (coords.), *Docencia virtual y experiencias de innovación docente: entornos b- learning y e- learning*, pp. 367–278, Huygens.
- Pérez Tornero, J.M. (2000) "Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información". En: Pérez Tornero, J.M. (Coord.), *Comunicación y Educación en la sociedad de la información*, pp. 35-37, Paidós.
- Propp, V. (1985) *La morfología del cuento*, Akal.
- Salgado Anoni, J. (2016), *Innovación educativa, Innovando en la educación superior, una revisión*, Síntesis-compilación de varios autores respecto al concepto, enfoques, modelos de innovación educativa.
- Selltiz, M., Jahoda, M. y Deutsch, S.W. (1980) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Rialp.
- Serey, D., López, R. (2013) *Bullying, una broma fatal*, Editorial Académica Española.
- Trejo, R. (2001) "Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital". CTS+I, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tynner, K. (1993), "Alfabetización audiovisual: el desafío del fin de siglo" en Aparici, R (coord.) en *La revolución de los medios audiovisuales*, pp. 171-197, La torre.

El papel del profesorado de educación primaria ante los nuevos retos sociales: hacia una colaboración necesaria con el trabajo social

The Role of Primary Education Teachers in the Face of New Social Challenges: Towards a Necessary Collaboration with Social Work

Esther Raya Diez

Universidad de La Rioja

esther.raya@unirioja.es

<https://orcid.org/0000-0002-8688-5676>

Oliver Gómez Raya

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

oliver.gomezraya1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-6116-8555>

Resumen

El papel del profesorado de educación primaria ha experimentado una profunda transformación ante los nuevos retos sociales derivados de la desigualdad, la diversidad cultural y la digitalización, convirtiendo la escuela en un espacio de acompañamiento social, emocional y comunitario. Este estudio analiza las dificultades socioeducativas observadas en un centro público de Bilbao (España), caracterizado por una alta diversidad cultural y una notable vulnerabilidad económica, con el objetivo de reflexionar sobre la necesidad de colaboración entre docentes y profesionales del trabajo social para garantizar una educación inclusiva y equitativa. A través de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y reflexivo, basado en la observación directa de un docente en formación, se identificaron seis problemáticas principales: absentismo escolar, baja implicación familiar, falta de respeto hacia el profesorado, conflictos de convivencia, actitudes xenófobas y sobreexposición a internet. Estas situaciones revelan causas estructurales vinculadas a la desigualdad social, la precariedad económica y la brecha cultural entre la escuela y las familias, lo que demuestra la urgencia de adoptar un enfoque interdisciplinar que incorpore la figura del trabajo social escolar como apoyo fundamental a la labor docente. Los resultados ponen de manifiesto que el profesorado de primaria actúa hoy como agente social y emocional en contextos cada vez más complejos, aunque con recursos institucionales insuficientes. Se concluye que fortalecer la colaboración entre el ámbito educativo y el trabajo social resulta esencial para prevenir el fracaso escolar, mejorar la convivencia y promover la justicia social desde la escuela.

Palabras clave: Educación inclusiva, colaboración interdisciplinar, desigualdad social, absentismo escolar, trabajo social escolar.

Abstract

The role of primary education teachers has undergone a profound transformation in response to new social challenges arising from inequality, cultural diversity, and digitalization, turning schools into spaces for social, emotional, and community support. This study analyzes the socio-educational challenges observed in a public school in Bilbao—marked by high cultural diversity and economic

vulnerability—with the aim of reflecting on the need for collaboration between teachers and social work professionals to ensure inclusive and equitable education. Using a qualitative, descriptive, and reflective approach based on direct observation by a trainee teacher, six main issues were identified: school absenteeism, low family involvement, lack of respect toward teachers, coexistence conflicts, xenophobic attitudes, and overexposure to the internet. These problems reveal structural causes linked to social inequality, economic precariousness, and cultural gaps between schools and families, underscoring the need for an interdisciplinary approach that integrates school social work as essential support for teaching practice. The findings highlight that primary teachers today act as social and emotional agents in increasingly complex contexts, often without adequate institutional support. Strengthening collaboration between education and social work is therefore crucial to prevent school failure, enhance coexistence, and promote social justice through education.

Key words: Inclusive education, interdisciplinary collaboration, social inequality, school absenteeism, school social work.

Introducción y contextualización

Durante los últimos años, el papel del profesorado de educación primaria ha experimentado un cambio profundo, condicionado por la transformación de las estructuras familiares, los procesos migratorios (González, 2023), la digitalización (Romero-Dominguez, Sanchez-Gey, 2022; Barrio, 2025) y el incremento de la desigualdad social (McBrien, 2022). En consecuencia, la escuela ha pasado de ser un espacio centrado en la transmisión de conocimientos a constituirse en un entorno de acompañamiento social, emocional y cultural. Esta evolución ha redefinido el rol docente, obligando a los maestros y maestras a enfrentarse a realidades complejas que superan el ámbito estrictamente pedagógico (Garreta et al., 2022).

El contexto de este estudio se sitúa en Bilbao, una ciudad con una población aproximada de 350.000 habitantes, donde el 16.4 % de la población es extranjera y se hablan más de 70 lenguas distintas (EUSTAT, 2024). Dentro de este marco urbano, el barrio de Otxarkoaga representa un espacio especialmente significativo: una zona históricamente obrera, desarrollada en los años sesenta como área de vivienda social, donde “la pobreza, la marginalidad, el abandono institucional y las deficiencias estructurales han sido parte del día a día del barrio desde su construcción en la década de los 60 del pasado siglo” (López, 2016: p.1) que hoy enfrenta retos de regeneración urbana, multiculturalidad y vulnerabilidad económica. Según datos recientes (Bilbao Behatokia, 2025), en la actualidad, el 19.18 % de su población es extranjera, y el barrio concentra una gran cantidad de casos de absentismo escolar de toda la provincia de Vizcaya.

El colegio público observado, ubicado en este entorno, cuenta con menos de 300 estudiantes y un número insuficiente de docentes para atender la diversidad cultural y social del alumnado. Las aulas agrupan estudiantes de origen gitano, latinoamericano, árabe, africano y asiático, lo que refleja la pluralidad y, al mismo tiempo, los desafíos de la educación inclusiva. Entre las problemáticas más frecuentes se encuentran el absentismo escolar, el bajo nivel de implicación familiar, las conductas de falta de respeto al profesorado, los conflictos de convivencia, las actitudes racistas y el uso inadecuado de redes sociales.

Desde una perspectiva de Derechos Humanos, estos fenómenos cuestionan el cumplimiento del derecho a una educación equitativa y de calidad, recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Garantizar este derecho no implica únicamente ofrecer acceso a la escuela, sino asegurar que todos los niños y niñas puedan aprender en entornos seguros, inclusivos y culturalmente diversos.

El presente capítulo identifica, a partir del estudio de caso, diferentes situaciones que se producen en el aula de primaria, desde la perspectiva de un docente novel que dificultan los procesos de enseñanza aprendizaje. Estas situaciones son analizadas posteriormente, desde el punto de vista sociológico y del Trabajo Social, destacando el carácter estructural de tales situaciones y la necesidad de incorporar en los centros educativos la mirada social en la práctica pedagógica. A través de un enfoque cualitativo basado en la observación directa, se busca comprender cómo las desigualdades estructurales afectan la vida escolar y qué estrategias pueden favorecer una respuesta más integral e interdisciplinar.

Este estudio, por tanto, se inscribe en el debate contemporáneo sobre la intersección entre educación y bienestar social, reivindicando una escuela que funcione no solo como transmisora de conocimientos, sino como agente de justicia social (Moreno, 2021) y de inclusión social (González y Herrada, 2021). Desde la colaboración entre docentes y trabajadores sociales, se pretende promover un modelo educativo que responda a los principios de igualdad, dignidad y diversidad, fundamentales en el marco de los derechos humanos.

Metodología

La metodología empleada en este capítulo se basa en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y reflexivo, cuyo propósito es comprender las percepciones, experiencias y dificultades del profesorado en contextos de diversidad y vulnerabilidad social.

El punto de partida fue la observación directa realizada por un docente en formación durante su periodo de prácticas en una escuela pública de Bilbao, caracterizada por un alumnado con alta diversidad cultural y niveles socioeconómicos heterogéneos. Las observaciones se centraron en situaciones cotidianas relacionadas con la convivencia, la gestión del aula, la relación con las familias y la respuesta institucional ante problemáticas sociales emergentes.

Situaciones identificadas y causas estructurales

Durante la observación se identificaron varias situaciones que reflejan la interrelación entre las desigualdades sociales y los procesos educativos. En este apartado se destacarán individualmente las situaciones identificadas, y posteriormente se analizará desde la perspectiva del trabajo social.

Absentismo escolar

En los cursos de 5.º y 6.º de primaria se observó un notable absentismo escolar: algunos estudiantes acudían solo dos o tres días por semana. Las causas más frecuentes eran la falta de motivación, el desinterés familiar, la normalización de ausencias por celebraciones o actividades familiares y la carencia de rutinas estables. Este fenómeno afectaba especialmente a la población gitana y a estudiantes de familias en situación de vulnerabilidad económica. En algunos casos, la respuesta por parte de la familia fue negativa, dando a entender que estaban de acuerdo con la actitud del alumnado.

Baja implicación de la familia en actividades escolares

Se observó una baja participación de las familias en las actividades escolares. Muchos padres no acudían a tutorías ni respondían a las comunicaciones del centro. Las tareas escolares quedaban sin hacer muchas veces y los partes o los avisos en la agenda se devolvían sin firmar. Este distanciamiento generaba desmotivación en los estudiantes ya que el curso avanzaba y ellos no entendían el temario y obstaculizaba el progreso académico de otros compañeros, ya que el ritmo iba muy despacio.

Falta de respeto hacia el profesorado

Uno de los conflictos más frecuentes fue la falta de respeto hacia el profesorado, especialmente con profesoras de género femenino. Se registraron comentarios despectivos (“no me mandas tú”, “yo me callo si quiero” ...) y episodios de burla colectiva cuando la profesora intentaba poner orden. El profesorado expresaba una sensación de impotencia y desgaste emocional, al tener que ejercer simultáneamente funciones educativas, de mediación y de contención.

Conflictos de convivencia

Los enfrentamientos entre estudiantes eran habituales y, en ocasiones, trascendían al ámbito familiar. Las discusiones en el patio o en el aula terminaban involucrando a padres o hermanos mayores, que seguían en el barrio generando tensiones adicionales. En una ocasión, dos alumnos se pelearon por un comentario racista de uno de ellos; al día siguiente, los familiares esperaron al niño a la salida del colegio, lo que requirió la intervención de la dirección y del equipo de orientación. Este tipo de situaciones mostraban la fragilidad del clima escolar y la dificultad para mediar en problemas de convivencia.

Actitudes xenófobas

Durante las semanas de análisis, se recogieron varias actitudes de discriminación racial y comentarios xenófobos entre compañeros. Expresiones como “los marroquíes no saben leer” o “los colombianos solo venden droga” se oían con normalidad, reflejando estereotipos heredados del entorno familiar o mediático. Esta dinámica de exclusión se transformaba en una discusión o pelea dentro del aula, lo cual interfería en el ritmo de enseñanza y, por tanto, menor avance académico y crispación del clima escolar.

Sobreexposición a internet

Se destacó que muchos estudiantes del segundo ciclo (10-12 años) pasaban horas en su tiempo libre conectados a redes sociales como TikTok, YouTube, Instagram o videojuegos en línea, accediendo a contenidos violentos, sexistas o inadecuados para su edad. Algunos imitaban canciones con lenguaje ofensivo o conductas agresivas. Una profesora comentó que a veces algunos niños llegaban agotados a clase, se dormían en clase y no podían concentrarse porque se quedaban jugando hasta la madrugada. La falta de supervisión parental y la ausencia de límites digitales en sus casas estaban llevando la educación escolar a un reto mucho más difícil.

Causas estructurales en las situaciones identificadas

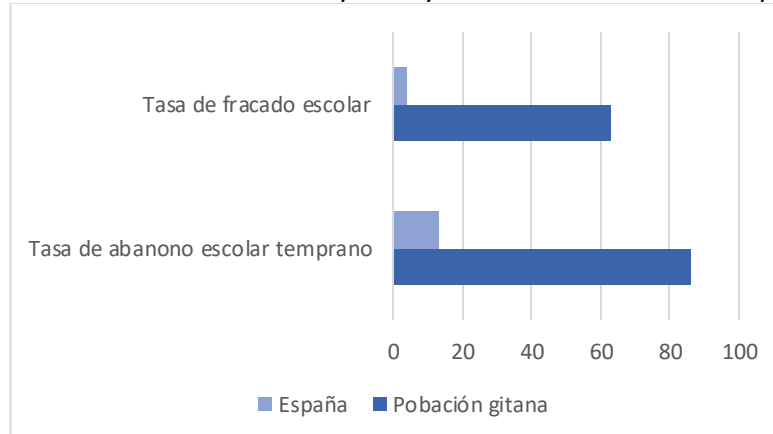
En conjunto se trata de situaciones que se manifiestan en las aulas de primaria en el comportamiento del alumnado, si bien, todas ellas tienen unas causas estructurales que requieren de intervenciones sociales que exceden las competencias del personal docente.

La primera situación refleja el absentismo escolar. Se trata de una problemática que no está muy estudiada (Lleó 2018) y con estadísticas escasas (Cruz et al. 2025), pese a que se relaciona con el fracaso escolar y con la conflictividad en el aula (Sánchez, 2001; Lleó, 2018). A partir del trabajo realizado por Cruz et al. (2025) para una de las comunidades autónomas de España, se podría estimar que afecta al 4,56% del alumnado. Y es más frecuente el considerado grave, es decir faltas de asistencia no justificadas que superan el 25% de las horas lectivas mensuales. Este tipo de absentismo dificulta el normal seguimiento de las clases y que se puedan conseguir los niveles académicos esperables a su capacidad (Sánchez, 2001).

El absentismo escolar es un fenómeno multicausal, que se manifiesta de diferentes formas, tales como impuntualidad, inasistencia, faltas intermitentes a clase, abandono esporádico entre otras (Mateo, 2010; Lleó, 2018). Entre las causas o flujos que alimentan el absentismo se pueden señalar, siguiendo a Cardoso (2001) las relacionadas con a) la marginalidad socio-familiar, donde se encuadran niños y niñas de origen gitano, migrantes o nacionales asentados en barrios del submundo urbano; b) las necesidades económicas temporales de las familias rurales; c) el abandono prematuro de alumnado tentados por trabajos malpagados; y, d) absentistas pasivos, en referencia al alumnado “aparcado en las aulas escolares” (Cardoso, 2001, p. 12). Mateo (2010) diferencia cuatro tipos de absentismo según su origen. a) de origen familiar, que depende de las características de la familia y su papel en la educación; b) de origen escolar, que depende de la adaptación del menor a las dinámicas escolares; c) de origen social, vinculado a las características del entorno del o la menor. En conjunto, son “las condiciones desfavorables de carácter familiar, económico, sociocultural y educativo” (Mateo, 2010, p. 3) las causas que se esconden detrás de los comportamientos absentistas.

El absentismo escolar se relaciona con el fracaso escolar y del abandono temprano (Lleó, 2018). En España uno de los grupos más afectados corresponde a la población gitana, como se destaca en el informe de la Fundación Secretariado Gitano. En el siguiente gráfico presentan las tasas de abandono escolar temprano y de fracaso escolar:

Gráfico 1. Tasas de abandono temprana y de fracaso escolar en España, 2022



Fuente: Fundación Secretariado Gitano (2023, p. 14)

El abandono escolar temprano en el caso de la población gitana es del 86,3 frente al 13,3 de la media de España. Por su parte, el fracaso escolar, entre la población gitana es del 62,8% frente al 4% de la media española.

Aunque el comportamiento es preocupante, hay que destacar que este grupo de población se ha incorporado al sistema educativo recientemente, que progresivamente se van reduciendo los índices de absentismo, pero todavía es muy elevado con respecto al conjunto de la población.

Detrás de los datos, están las condiciones de vida de la población gitana. Tal como destaca el estudio de la Fundación de Secretariado Gitano (2023) se trata de hogares con bajo nivel de estudios. Esto condiciona el tipo de empleo al que pueden aspirar, más precario y con menores ingresos. La situación de inseguridad económica impide invertir en educación, lo que influye “en la transmisión intergeneracional de la desventaja educativa” (Secretariado Gitano, 2023, p. 18). Las características de los hogares de origen gitano se definen por el riesgo de pobreza y exclusión social, que afecta a nueve de cada diez hogares gitanos. El 85% de las familias tienen dificultades para llegar a fin de mes.

Por tanto, el absentismo debe ser analizado como una consecuencia de la exclusión social que, en España, afecta de forma particular a la población gitana. Además, esta situación revierte en abandono temprano y en fracaso escolar que, a su vez, incrementa el riesgo de exclusión social.

No obstante, frente a estos datos, hay que destacar que, actualmente, el 100% del alumnado está escolarizado y comienza a haber más estudiantes de etnia gitana que finalizan los estudios obligatorios y continúan estudios postobligatorios (Gobierno Vasco, 2023). Por tanto, esta situación puede ser reversible si se cuenta con los apoyos necesarios.

El absentismo escolar está relacionado a su vez con la falta de implicación familiar, segunda situación identificada en la observación. Esta (aparente) falta de implicación familiar está relacionada con diferentes barreras. En el informe del Gobierno Vasco (2023). Sobre orientaciones para la mejora de la escolarización del alumnado gitano se destacan tres tipos de barreras. En primer lugar, las relacionadas con el aprendizaje y la convivencia. En concreto, las bajas expectativas respecto al aprendizaje o al interés del aprendizaje hacia determinados grupos, entre ellos, la población gitana. Se impone la percepción sobre el déficit y no sobre la capacidad.

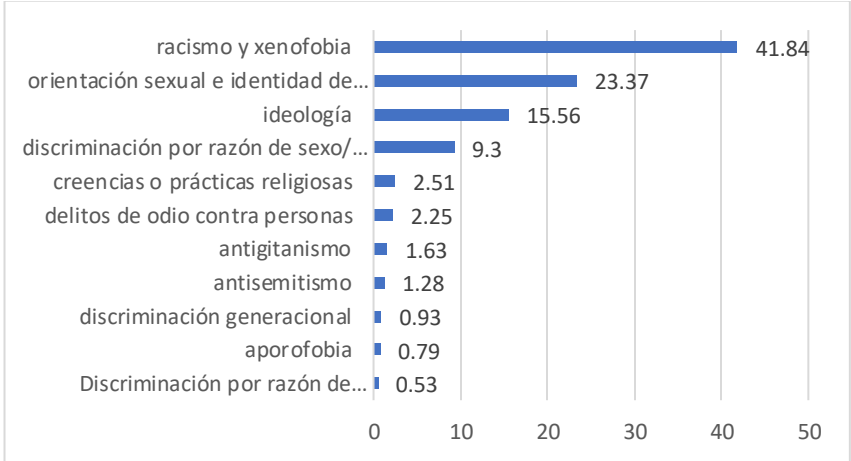
En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, están las barreras culturales, que dan lugar a desconocimiento e incomprensión mutua de valores y costumbres, tanto de las familias hacia el centro educativo como a la inversa. Además, el sistema educativo tiende a destacar un modelo cultural hegemónico, soslayando la diversidad cultural existente actualmente en las aulas de primaria. En el curriculum y en las actividades educativas faltan referentes culturales significativos para los grupos minoritarios. De tal modo, que alumnado procedente de otras culturas con costumbres, valores e historia diferente, no se ven reflejado en los procesos de enseñanza aprendizaje. El desconocimiento del otro, lleva a la desconfianza, y en muchos casos, se impone el prejuicio y la generalización frente a la comprensión y la integración. Y por tanto, es más fácil subrayar la falta de interés por el aprendizaje de este tipo de alumnado, frente a las carencias del sistema. En consecuencia, se impone la profecía autocumplida que lleva a la persistencia del fracaso escolar.

Por otro lado, el bajo nivel educativo de las familias representa una barrera tanto para el acompañamiento en las tareas educativas como para la comprensión de su importancia en el desarrollo futuro. Asimismo, hay que considerar otros factores, como la situación laboral de las personas adultas del hogar, en muchos casos, con horarios incompatibles con el sistema educativo.

Un tercer grupo de factores, están relacionados con la relación familia-escuela. En este sentido hay que considerar los estilos de vida de los diferentes grupos étnicos y culturales existentes en los centros educativos, y en concreto, en el que se ha hecho la observación. El alumnado convive en el aula, pero fuera del aula, apenas hay contacto entre las familias.

La escuela es un reflejo de la sociedad y los cambios que se producen en la sociedad se están dando en las escuelas. Sin embargo, la capacidad de adaptación no es tan rápida como sería deseable. Esto también se observa, respecto al resto de situaciones señaladas en la observación, tanto en cuanto a la falta de respeto hacia el profesorado como al conflicto entre iguales, donde el racismo y la xenofobia son una forma de manifestación del nivel de conflictividad presente en la vida cotidiana de muchos niños y niñas. Actualmente, el nivel de violencia, en forma de insultos, desautorización o faltas de respeto, está muy presente, y un ejemplo de ellos es el nivel de debate político, más orientado al insulto y la descalificación, que al contraste de ideas y elaboración de propuestas alternativas. En la escuela también se producen este tipo de comportamientos como un reflejo de la sociedad. Por tanto, ante este tipo de situaciones, más allá de las características individuales del alumnado, derivadas del déficit de atención, baja autoestima o problemas emocionales, hay que considerar que el nivel de agresividad y de odio se está generalizando e imponiendo en nuestra sociedad. De hecho, se estima en un 21,3% el incremento de los delitos de odio, en España en 2023, respecto a 2022 (Ministerio del Interior, 2024). Y por tipos de delito, predominan los que tienen que ver con racismo y xenofobia, seguido con los de orientación e identidad de género, como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfico 2. Proporción de casos conocidos según tipo de delitos de odio, España, 2023



Fuente: Ministerio del Interior (2024)

En este tema, conviene considerar el rol como víctima y como agresor, además de conocer el entorno inmediato de los y las menores, el grado de conflictividad existente. El bullying o acoso escolar es una realidad manifiesta en los centros educativos. (Fundación ANAR, 2024) cifra en un 9,4% la proporción de alumnado que sufre acoso escolar o ciberbullying en España.

La extensión de internet y las redes sociales están contribuyendo al incremento de la polarización, dado que es rentable a la sociedad digital (Muñoz, 2025). Los mensajes que más tráfico generan en las redes sociales, y que más rendimiento económico generan por visualizaciones, son los que incluyen algún tipo de polarización, como son los xenófobos. En este punto, hay que considerar el grado de exposición de los y las menores a internet y a las redes sociales. Según el informe de Save the Children (2024), más del 50% de los y las menores han tenido acceso a internet antes de los 11 años, y el 99,4% antes de los 14 años. Un 53,7% pasan entre 1 y 3 horas, y un 37,5% pasan entre 3 y 4 horas o más. Estos datos muestran la sobreexposición al entorno digital. El tipo de usos mayoritarios se relacionan con el uso de las redes sociales (79,8%), comunicarse (chat o correo electrónico) (74,7%), escuchar música (78%), seguido de ver contenidos de otros creadores (56,3%) o ver series o películas (52,5%) o jugar online (42,8%). Estos datos muestran los cambios en los estilos de vida y la penetración de sociedad digital y, con ello, la necesidad de establecer límites al tiempo de uso y la calidad del mismo.

En suma, las seis situaciones descritas demuestran que las dificultades educativas observadas tienen raíces estructurales y sociales, que no pueden resolverse únicamente desde el ámbito docente. Para hacer frente a situaciones de este tipo se requiere fortalecer el papel de Trabajo social escolar. Esta figura profesional se revela como un apoyo imprescindible para conectar escuela, familia y comunidad, prevenir el abandono educativo y fortalecer la convivencia desde una perspectiva de derechos humanos e inclusión social.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten comprender que las problemáticas detectadas en el colegio de Otxarkoaga no son fenómenos aislados, sino expresiones locales de dinámicas estructurales vinculadas a la desigualdad social, la diversidad cultural y la transformación digital. El caso analizado muestra cómo el profesorado de educación primaria se enfrenta a una complejidad creciente, en la que las funciones docentes tradicionales —centradas en la transmisión de conocimientos— resultan insuficientes para responder a las necesidades socioeducativas actuales. Esta evolución del rol docente coincide con lo planteado por López Medialdea y Peart (2025), quienes destacan que la escuela del siglo XXI debe concebirse como una institución social capaz de generar cohesión y bienestar comunitario, más allá del mero aprendizaje académico.

En primer lugar, el absentismo escolar y la falta de implicación familiar observados en el centro bilbaíno ponen de manifiesto la relación directa entre exclusión social y fracaso educativo. Tal como señalan autores como Garreta et al. (2022) o Plaza et al (Plaza Rodríguez, Cachón Zagalaz, González Gonzáles de Mesa, & Zagalaz Sánchez, 2025). (2025) entre otros, las desigualdades estructurales —económicas, culturales y de capital simbólico— se traducen en desventajas escolares persistentes, especialmente en contextos multiculturales. En el caso del alumnado gitano y migrante, el absentismo no puede interpretarse como un problema de actitud, sino como una consecuencia de la precariedad material, la desconfianza institucional y la falta de reconocimiento cultural dentro del sistema educativo. Este

hallazgo refuerza la necesidad de políticas educativas que trasciendan la compensación de déficits académicos y aborden las causas sociales que perpetúan la vulnerabilidad. Este aspecto está en línea con lo señalado por García y Razeto (2019) sobre la dimensión del absentismo como problema de política pública.

En segundo lugar, la distancia entre escuela y familias aparece como un factor clave en la reproducción de estas desigualdades. Los resultados muestran que muchas familias no participan en la vida escolar no por desinterés, sino por barreras lingüísticas, culturales o laborales. Esta brecha coincide con los planteamientos de Bolívar (2019) y Escudero (2020), quienes advierten que la escuela tiende a operar desde un modelo cultural hegemónico que excluye otras formas de relación y conocimiento. El trabajo social escolar, en este sentido, se configura como un agente puente capaz de promover la comunicación intercultural y fortalecer el vínculo familia-escuela-comunidad. Tal enfoque interdisciplinar resulta esencial para avanzar hacia una educación inclusiva basada en los principios de igualdad y justicia social.

Por otro lado, los conflictos de convivencia, los episodios de discriminación y el impacto de las redes sociales y la cultura digital en el comportamiento del alumnado evidencian nuevos retos pedagógicos. Barrio (2025) y Romero-Domínguez & Sánchez-Gey (2022) destacan que la digitalización, aunque ofrece oportunidades educativas, también amplifica discursos de odio y polarización, especialmente entre jóvenes sin referentes familiares sólidos o con escaso acompañamiento emocional. Este contexto demanda incorporar la alfabetización mediática y emocional como eje transversal del currículo, promoviendo la reflexión crítica sobre los contenidos digitales y el respeto a la diversidad en los entornos virtuales.

Asimismo, la investigación confirma lo planteado por McBrien (2022) respecto a la importancia del aprendizaje social y emocional en entornos multiculturales. Los docentes observados no solo enseñan, sino que median, acompañan y sostienen emocionalmente al alumnado, muchas veces sin recursos formativos ni apoyo institucional. Ello evidencia la urgencia de replantear la formación inicial y continua del profesorado, incorporando competencias socioemocionales, mediación intercultural y enfoque de derechos humanos, tal como propone la OCDE (2021) en su informe *Beyond Academic Learning*.

Finalmente, los hallazgos reafirman que los centros educativos no pueden actuar de manera aislada frente a las desigualdades estructurales. La colaboración entre docentes y trabajadores sociales se presenta como una estrategia necesaria para conectar los sistemas educativo y social. Esta alianza interdisciplinar, además de facilitar la detección temprana de problemáticas, contribuye a generar redes de apoyo y estrategias comunitarias que refuercen la cohesión social. En línea con López y Peart (2025), el futuro de la educación pasa por reconocer al centro escolar como un espacio de innovación social, donde confluyen el aprendizaje, la convivencia y la transformación colectiva.

En síntesis, aunque el estudio se ha limitado a un contexto concreto son el reflejo de procesos globales que afectan a las escuelas del siglo XXI: la desigualdad económica, la fragmentación social y la revolución digital. Responder a ellos exige un nuevo paradigma educativo, sustentado en la

cooperación entre disciplinas, la inclusión cultural y el desarrollo integral del alumnado como ciudadanos críticos y socialmente comprometidos.

Conclusiones y propuestas

El análisis realizado pone de manifiesto que el profesorado de educación primaria asume hoy una función que va mucho más allá de la enseñanza: se convierte en un agente social, emocional y cultural que acompaña al alumnado en un entorno cada vez más diverso y vulnerable. Sin embargo, esta ampliación de su rol no siempre va acompañada de los recursos, la formación o el apoyo institucional necesarios.

En términos estructurales, la educación se ve afectada por factores como la pobreza, la desigualdad, la falta de cohesión familiar y la ausencia de redes intersectoriales sólidas. La escuela, por tanto, no puede ni debe actuar sola. Es urgente fortalecer la colaboración entre el ámbito educativo y el trabajo social, integrando a estos profesionales dentro de los equipos docentes o de orientación de los centros públicos.

Entre las propuestas más relevantes derivadas del estudio se destacan:

1. Incorporar trabajadores sociales escolares en los centros de educación primaria, especialmente en contextos vulnerables.
2. Formar al profesorado en competencias socioemocionales, mediación intercultural y enfoque de derechos humanos.
3. Promover redes interinstitucionales entre servicios sociales, sanitarios y educativos que garanticen una atención integral al alumnado.
4. Diseñar políticas educativas inclusivas que aborden las causas estructurales del fracaso escolar y no solo sus síntomas.

Finalmente, se aboga por una educación que sitúe los Derechos Humanos en el centro del proceso formativo, entendiendo que enseñar no solo implica transmitir conocimientos, sino también garantizar condiciones de dignidad, equidad y justicia social para todos los estudiantes. Este enfoque humanista e interdisciplinar constituye una vía sólida para avanzar hacia escuelas más inclusivas y sociedades más cohesionadas.

Futuras líneas de investigación

A partir de los resultados de este trabajo, sería interesante analizar el impacto en términos de rendimiento académico, clima escolar e integración social de modelos educativos donde se incorporen figuras profesionales de perfil social que apoyen la labor docente, actuando de manera preventiva.

Referencias

- Barrio. M. (2025) Algunos retos actuales de la regulación global en la sociedad digital, en Ibañez, JW. (dir.) Tratado de Derecho de la Sociedad Digital, Ed. Reus, pp. 53-58
- Bilbao Behatokia (2025). *Barrio en Cifras. Otxarkoaga*. Recuperado de la base de datos de Bilbao.eus
- Bolivar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista E-currículum*, 17(3), 827-851.
- Cardoso García, H. A. (2001). Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 9-14.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989.
- Cruz Orozco, J. I., Perales Montolio, M., Horcas López, V., & Sancho-Álvarez, C. (2025). Incidencia del Absentismo Escolar en la Comunidad Valenciana. Curso 2021-2022. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1), 1-19.
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista E-currículum*, 33, 97-125.
- EUSTAT (2024b). *Estadística Municipal de Habitantes en Oion*.
https://www.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/bilbao_c.html
- Fundación ANAR. (2024). *VI Informe de Prevención del Acoso Escolar. La opinión de los y las estudiantes*. Madrid: Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.
- Fundación Secretariado Gitano. (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- García Gracia, M. y Razeto, A. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una explotación de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña. *Perfiles Educativos XLI*, 165, 43-61.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>
- Garreta, J., Torrelles, A., & Cárcamo, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 21(1), 18-28 pag.
- Gobierno Vasco. (2023). *Orientaciones para la mejora de la escolarización del alumnado gitano*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- González, I. y Herrada, R.I. (2021) Diversidad cultural y educación. Por una escuela inclusiva, en González, I. (coord.) *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: claves y aportaciones para la escuela inclusiva*, Pirámide: Madrid, pp. 25-41
- González, M. (2023) La migración como reto de la sociedad actual. En Blázquez, I. y Martín, M.A. (coord.) *Migraciones internacionales y sostenibilidad social*. Editorial Dykinson, pp. 598-623
- LLeó Cabrera, H. (2018). El absentismo escolar como predictor del abandono escolar temprano. *IPSE-de Intervención Psicoeducativa*, 11, 29-42.
- López, AM. Y Peart, MT (2025) La organización del centro escolar y los retos de una sociedad global y digital, ed. Graó Educación
- López, I. (2016) Otxarkoaga, un caso de poblado dirigido. De la chabola a la marginación urbana en el desarrollismo franquista, en *Historia Contemporánea* 52: 309-345, DOI: 10.1387/hc.15746
- Mateo, L. (2010). El absentismo escolar en Educación Primaria. *Temas para la Enseñanza. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, 1-12.
- McBrien, J. (2022). Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries.

- Ministerio del Interior. (2024). *Los delitos de odio crecieron un 21% en 2023*. Obtenido de <https://www.interior.gob.es/opencms/va/detalle/articulo/Los-delitos-de-odio-crecieron-un-21-en-2023/>
- Moreno, I. (2021) *Educación, pobreza y justicia social. Un análisis cultural de escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid
- Muñoz, S. (14 de Septiembre de 2025). *Cómo radicalizar a un chaval: el modelo de negocio de la polarización*. Obtenido de <https://www.estrategiadeproducto.com/p/el-modelo-de-negocio-de-la-polarizacion>
- OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Plaza Rodríguez, V. J., Cachón Zagalaz, J., González González de Mesa & Zagalaz Sánchez, M. L. (2025). Revisión sistemática sobre las causas del abandono y el fracaso escolar en España. Propuestas y alternativas. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 40(1), 84-99. En la web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Romero-Domínguez, L. y Sánchez-Gey, N. (2022) *Sociedad digital, comunicación y conocimiento: retos para la ciudadanía en un mundo global*, Dykinson.
- Romero-Domínguez, L. y Sánchez-Gey, N. (2022) *Sociedad digital, comunicación y conocimiento: retos para la ciudadanía en un mundo global*, Dykinson.
- Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar. *Estudios de Juventud*, 52, 23-26.
- Save the Children (2024) Derechos #sin conexión, Save the Children, https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2024-07/Informe_Derechos_SinConexion_STC.pdf

Evaluar para incluir: el potencial transformador del aprendizaje-servicio

Evaluate to include: the transformative potential of service-learning

Fermín Navaridas Nalda

Universidad de La Rioja

fermin.navaridas@unirioja.es

<https://orcid.org/0000-0003-4147-1311>

María Ángeles Valdemoros San Emeterio

Universidad de La Rioja

maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

<https://orcid.org/0000-0002-7389-4039>

Rosa Ana Alonso Ruiz

Universidad de La Rioja

rosa-ana.alonso@unirioja.es

<https://orcid.org/0000-0003-3215-578X>

Resumen

El capítulo analiza la necesidad de repensar la educación y la evaluación en el marco de una sociedad global caracterizada por la complejidad, la transformación permanente y la incertidumbre. En este contexto, se sostiene que una educación de calidad ha de sustentarse en los principios de inclusión, equidad y justicia social. Evaluar desde la inclusión se concibe, por tanto, como una oportunidad pedagógica para transformar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos, situando la diversidad del alumnado en el centro del proceso de aprendizaje y reconociendo la evaluación como un recurso de acompañamiento, reflexión, toma de conciencia y mejora continua. El texto subraya que el Aprendizaje-Servicio (ApS) ofrece un marco metodológico particularmente pertinente para materializar esta perspectiva, al articular el aprendizaje académico con la acción social y ética. A través del ApS, el estudiantado aprende desde la experiencia y el compromiso con su entorno, desarrollando competencias fundamentales para desenvolverse en una realidad diversa y cambiante. Esta metodología favorece una evaluación más auténtica, flexible y dialógica, centrada en los procesos más que en los resultados, y orientada a valorar las actuaciones individuales, promover la autorregulación, fortalecer la cooperación y estimular el pensamiento crítico. En consecuencia, la convergencia entre la evaluación inclusiva y el Aprendizaje-Servicio se configura como una estrategia educativa con un alto potencial transformador para dar respuesta a los retos contemporáneos. Evaluar desde la inclusión y aprender desde el servicio contribuye a la formación de ciudadanos críticos, responsables y solidarios, capaces de actuar con empatía, compromiso y sentido ético ante las complejidades y desafíos de un mundo en constante cambio.

Palabras clave: Equidad, compromiso social, *feedback*, diversidad, aprendizaje experiencial

Abstract

The chapter analyzes the need to rethink education and evaluation within the framework of a global society characterized by complexity, permanent transformation and uncertainty. In this context, it is argued that quality education must be based on the principles of inclusion, equity and social justice. Evaluating from inclusion is, therefore, conceived as a pedagogical opportunity to transform the culture, policies and practices of educational centers, placing the diversity of students at the center of the learning process and recognizing evaluation as a resource for support, reflection, awareness and continuous improvement. The text emphasizes that Service-Learning (Service-Learning) offers a particularly pertinent methodological framework to materialize this perspective, by articulating academic learning with social and ethical action. Through the ApS, students learn from experience and commitment to their environment, developing fundamental skills to function in a diverse and changing reality. This methodology favors a more authentic, flexible and dialogic evaluation, focused on processes rather than results, and aimed at assessing individual actions, promoting self-regulation, strengthening cooperation and stimulating critical thinking. Consequently, the convergence between inclusive evaluation and Service-Learning is configured as an educational strategy with a high transformative potential to respond to contemporary challenges. Evaluating from inclusion and learning from service contributes to the formation of critical, responsible and supportive citizens, capable of acting with empathy, commitment and an ethical sense in the face of the complexities and challenges of a world in constant change.

Keywords: Equity, social commitment, feedback, diversity, experiential learning

Introducción

Repensar la educación, resignificar la evaluación

Repensar la educación en el contexto actual no es una opción, sino una necesidad urgente. En una sociedad global, desigual, interconectada, compleja y ambigua, la educación de calidad debe ser comprendida como un derecho humano fundamental y como una responsabilidad ética y social para mejorar el mundo (Vega Gutiérrez, 2021). Así se reconoce también en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (United Nations, 2015), que en su ODS 4 plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

En este contexto, avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo implica transformar la manera de pensar, sentir y ejercer la acción docente. Supone un cambio cultural profundo que atraviesa todas las dimensiones de la práctica educativa: las relaciones pedagógicas, los resultados esperados de aprendizaje, los métodos de enseñanza y, de manera particularmente relevante por su influencia en la actividad del estudiantado, los enfoques de la evaluación (Adams et al., 2025). La evidencia empírica respalda que la evaluación es un elemento intrínseco a la buena enseñanza (William, 2011) y, bajo determinadas condiciones para la inclusión, resulta una *palanca* poderosa para mejorar la calidad del aprendizaje (Brown, 2015).

Desde estas coordenadas, la inclusión emerge como un principio rector que orienta el diseño y desarrollo de la actividad evaluadora. En su finalidad se encuentra reconocer, valorar y responder activamente a la diversidad del estudiantado en todas sus dimensiones: culturales, cognitivas, emocionales y sociales. Como sostiene la UNESCO (2005), la inclusión busca crear entornos o situaciones donde cada persona pueda participar activamente y aprender en igualdad de condiciones, eliminando las barreras que limitan su desarrollo personal y académico. Estas barreras pueden derivarse de las culturas (valores, creencias), políticas (planes, normas) o prácticas educativas (metodologías, evaluación) dominantes en las instituciones (Booth y Ainscow, 2015a).

Desde esta mirada, la inclusión apela directamente al poder pedagógico de la evaluación en su función formativa y transformadora. La evaluación deja de concebirse como un simple procedimiento de control o certificación externa de los logros alcanzados y se transforma en un proceso de acompañamiento y mejora continua, orientado a identificar brechas de aprendizaje, activar apoyos y generar oportunidades de crecimiento personal (Walker, 2009). Su función formativa tiene lugar cuando se convierte en una oportunidad para el diálogo, la reflexión, la toma de conciencia y la reconstrucción del conocimiento, donde docentes y estudiantes aprenden conjuntamente (Hargreaves, 2005).

El *feedback* ocupa aquí un lugar central. Henderson et al. (2019) destacan su valor pedagógico cuando fomenta la autorregulación, la autonomía y la participación activa del estudiante. En esta misma línea de pensamiento, Dawson et al. (2018) conciben el *feedback* como un proceso mediante el cual los estudiantes dan sentido a la información recibida y la utilizan para mejorar su desempeño, adoptando una posición proactiva y responsable. Según Nicol y Macfarlane-Dick (2007), sin la acción del estudiante no puede hablarse propiamente de *feedback*. Si la responsabilidad evaluadora recae solo en el docente, como advierte Boud (2000), el aprendizaje se vuelve dependiente y reactivo, lo que limita la adquisición de competencias de autorregulación y pensamiento y juicio crítico, esenciales para su desarrollo personal y profesional futuro en un contexto de incertidumbre y cambio permanente.

Este enfoque conecta de forma natural con las metodologías activas, especialmente con el Aprendizaje-Servicio (ApS), que combina la formación académica con la acción social comprometida. El ApS ofrece un marco privilegiado para articular aprendizaje, experiencia y ciudadanía, pues sitúa al estudiantado ante problemas reales que exigen diálogo, reflexión, colaboración y responsabilidad ética (Díaz-Iso et al., 2025). En este marco metodológico, la evaluación se concibe no solo como un instrumento de comprobación de los logros alcanzados, sino también como un recurso estratégico para facilitar la autorregulación y el control de los procesos personales implicados en la construcción del aprendizaje (motivaciones, pensamientos, actitudes, comportamientos), fortaleciendo de esta forma el compromiso y la responsabilidad ética del futuro profesional (Wolterinck-Broekhuis et al., 2024).

Transformar para incluir: el potencial del Aprendizaje-Servicio

El aprendizaje-servicio (ApS) es un enfoque pedagógico que combina procesos de aprendizaje con la realización de un servicio a la comunidad, estableciendo un vínculo intencionado entre los elementos curriculares y las necesidades reales del entorno. Esta pedagogía, enmarcada dentro de la educación transformadora y experiencial, se fundamenta en la idea de que el conocimiento cobra mayor sentido cuando se aplica en contextos auténticos, promoviendo al mismo tiempo la formación

académica, personal y ciudadana del alumnado (Puig, 2011). Así, en los proyectos de ApS el estudiantado participa de manera activa, a través de un aprendizaje experiencial, transformador, reflexivo y comprometido con la ética y la ciudadanía (Avilés et al., 2016; Valdemoros y Alonso, 2025). Este enfoque, sustentado en la experiencia práctica, la reflexión crítica y el compromiso ético con el entorno, no solo articula el desarrollo de competencias académicas con el compromiso social (Alonso y Valdemoros, 2024; Valdemoros y Alonso, 2024), sino que también propicia una cultura escolar basada en el respeto a la diversidad y en la equidad de oportunidades, lo que hace del ApS un modelo pedagógico idóneo para la inclusión. En este marco se fortalece, por parte del estudiantado implicado, además de la adquisición de nuevos conocimientos, estrategias para mejorar la diversidad y la inclusión, y obtener una perspectiva social más amplia y enriquecedora (Deusdad, 2025; Maravé et al., 2022; Rodríguez et al., 2025) que contribuya a su capacidad para transformar las prácticas escolares y generar entornos donde cada estudiante es valorado y tenga oportunidades reales de participación significativa (Álvarez-Rojo et al., 2011).

En esta línea, el ApS permite al estudiantado aprender sobre la educación inclusiva de una manera motivadora, diseñando diferentes estrategias y recursos que podrán utilizar en su futuro profesional (Rodríguez-Izquierdo y Lorenzo-Moledo, 2023).

Por todo ello, el ApS resulta una propuesta profundamente coherente, así como estrechamente alineada con los principios de la educación inclusiva para generar entornos educativos más comprensivos, democráticos y comprometidos con la sociedad (Puig et al., 2017):

- Participación activa y significativa del estudiantado. El ApS sitúa al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo su protagonismo y responsabilidad en todas las etapas del proyecto. Esta implicación activa favorece la inclusión al ofrecer espacios de expresión, toma de decisiones y acción colectiva, en los que cada estudiante puede aportar desde sus capacidades y experiencias (Rubio et al., 2015).
- Vinculación de los elementos curriculares con la realidad social. El ApS conecta el currículo con problemáticas reales del entorno, dotando de sentido y relevancia al aprendizaje. Esta vinculación favorece el compromiso y la motivación del alumnado y facilita la construcción de aprendizajes significativos desde contextos auténticos (D'Elia et al., 2025).
- Interdisciplinariedad. Los proyectos de ApS requieren la integración de saberes de diversas áreas de conocimiento, lo que fomenta una mirada compleja, holística y contextualizada de la realidad. Este enfoque interdisciplinar permite que estudiantes con diversos intereses y habilidades tengan cabida en el proyecto, favoreciendo así la inclusión y el aprendizaje colaborativo (Naval y Arbués, 2020).
- Diversificación de metodologías y evaluación. El ApS promueve la utilización de metodologías activas, variadas y adaptables, así como formas diversas de evaluación, como la autoevaluación, coevaluación, portafolios o rúbricas cualitativas. Esta diversidad favorece una evaluación inclusiva que valora los procesos por encima de los productos y reconoce los avances individuales (Tomlinson, 2014).
- Reconocimiento del valor individual. Cada estudiante es reconocido como sujeto único, con saberes, experiencias y aportes valiosos para el grupo y el proyecto. Esta valoración individual

fortalece la autoestima, el sentido de pertenencia y el compromiso con el aprendizaje y con los demás (Puig, 2011), pilares fundamentales para una educación verdaderamente inclusiva.

- Trabajo cooperativo. El ApS se basa en la cooperación entre estudiantes, docentes y comunidad, lo cual permite construir aprendizajes desde la colaboración, la ayuda mutua y la corresponsabilidad. Este enfoque se aleja de modelos competitivos y promueve relaciones equitativas, respetuosas y solidarias dentro del grupo, gracias al aprendizaje colaborativo que contribuye a la adquisición de conocimientos específicos, provocando un impacto positivo en el compromiso y en la comprensión de la realidad (Hernández et al., 2024).
- Desarrollo de habilidades sociales. Participar en proyectos de servicio a la comunidad implica el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales, como la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la escucha activa. Estas habilidades son clave para favorecer la convivencia, la inclusión, la accesibilidad y la participación democrática (Eyler et al., 1999; Olmedo y Arquero, 2025).
- Enfoque ético y de justicia social. El ApS incorpora una dimensión ética y cívica, al fomentar la toma de conciencia sobre las desigualdades sociales y el compromiso activo con su transformación. Esta perspectiva amplia y enriquecedora promueve una educación para la ciudadanía crítica y la justicia social, en la que el estudiantado se siente partícipe de una causa común (Batlle, 2013).
- Modelo flexible y adaptable. Una de las fortalezas del ApS es su capacidad para adaptarse a distintos niveles educativos, contextos socioculturales y características personales, sociales o culturales del alumnado. Esta flexibilidad lo convierte en un modelo ideal para participar y progresar en igualdad de condiciones en aulas heterogéneas, respetando los tiempos, intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante (Cottrell, 2015).

El aprendizaje-servicio, en su articulación entre teoría, práctica y compromiso social, se erige como un enfoque pedagógico profundamente inclusivo. Su impacto en la configuración de entornos educativos abiertos, participativos y centrados en el bienestar colectivo lo convierte en un marco idóneo hacia una escuela más justa, equitativa y transformadora.

Evaluar con perspectiva inclusiva: un desafío necesario

Como se ha señalado en apartados anteriores, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación son procesos estrechamente interdependientes. Para Black y Wiliam (1998), comprender esta interdependencia es clave para garantizar la calidad educativa. Así, por ejemplo, el aprendizaje y la forma en que el estudiantado responde ante la evaluación depende de múltiples factores: su experiencia previa, sus expectativas de éxito, su autoeficacia percibida o las propias condiciones del contexto de enseñanza donde se plantea la práctica evaluadora, entre otros muchos (Carless y Winstone, 2020). Por ello, evaluar con perspectiva inclusiva significa contemplar una diversidad de situaciones y tareas que sean significativas, relevantes y accesibles para responder a los objetivos de aprendizaje (Hockings, 2010).

Un sistema de evaluación con enfoque inclusivo busca asegurar la presencia, participación y logro de todo el estudiantado, sin exclusiones por razones personales, sociales o culturales (Tai et al., 2022). No se trata de ofrecer un trato uniforme, sino de responder a la diversidad. Así planteada, la evaluación

pasa a convertirse en una poderosa estrategia docente para facilitar el aprendizaje bajo condiciones de rigor, equidad e igualdad de oportunidades.

En la práctica, esto implica revisar críticamente los actuales sistemas de evaluación y tratar de identificar aquellas barreras (con relativa frecuencia invisibles) que dificultan el logro o la demostración del aprendizaje. En este sentido, Lawrie et al. (2017) advierten que son muchos todavía los métodos de evaluación que obstaculizan la participación plena del estudiantado, lo que revela la distancia persistente entre los principios de equidad y su concreción en la práctica (Tai et al., 2021).

En consecuencia, una evaluación inclusiva debería centrarse exclusivamente en los criterios pertinentes al aprendizaje, evitando que factores no relevantes para este mismo fin (como el origen, las formas preferentes de expresión, los modos de representación o algunas otras habilidades instrumentales no vinculadas a la competencia evaluada) influyan en su validez y distorsionen la toma de decisiones, el juicio evaluativo o la valoración del logro. En esta línea, Hockings (2010) concibe la evaluación inclusiva como el diseño y uso de métodos, técnica e instrumentos diversos y justos que permiten a cada estudiante demostrar al máximo su potencial, lo que sabe, comprende y pueden hacer.

Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aportan una base sólida para construir ambientes y situaciones de evaluación flexibles, accesibles y retadores, que promuevan la autonomía y la corresponsabilidad del estudiantado (CAST, 2018). No obstante, es preciso recordar que las barreras no se originan solo en los métodos, instrumentos o formatos, sino también en las creencias, actitudes y valores institucionales y profesionales docentes que configuran la cultura de la evaluación (Watkins, 2007).

Ryan y Deci (2000) señalan que el grado de motivación, el compromiso y los resultados de aprendizaje del estudiantado dependen en gran medida del modo en que se reconoce su progreso y se valora su esfuerzo. Por ello, la evaluación inclusiva no debe limitarse a un fin sumativo, sino que ha de prevalecer su carácter formativo, facilitando la autorregulación, la autoestima y la motivación intrínseca, actuando como motor del desarrollo integral (Panadero et al., 2017; Wisniewski et al., 2020).

Este enfoque exige pasar de una evaluación centrada en los resultados a una evaluación del proceso, donde aprender, participar y reflexionar, en y desde la propia acción, adquiere tanto valor como alcanzar metas finales. La alineación constructiva entre objetivos, actividades y criterios (Biggs, 2005) resulta esencial para asegurar la coherencia pedagógica y garantizar que el *feedback* sea un elemento que facilite la mejora continua.

Evaluar desde la inclusión, aprender desde el servicio

La evaluación, de forma recurrente, ha dado protagonismo a prácticas estandarizadas que priorizan la medición de la dimensión cognitiva haciendo uso de técnicas homogéneas. La evaluación inclusiva se separa de este arquetipo al otorgar el protagonismo a la diversidad del alumnado, reconociendo que existen infinitos modos de aprender, exteriorizar y evidenciar el conocimiento (Booth y Ainscow, 2015b; Florian y Black-Hawkins, 2011).

El ApS ofrece un escenario único para la evaluación inclusiva, ya que promueve aprendizajes experienciales, contextualizados y socialmente relevantes, lo que hace posible que no se limite a testar los contenidos adquiridos, sino que amplía e incluye cuestiones éticas, sociales y emocionales, demandando modelos de evaluación más cualitativos, maleables, comprensivos y participativos (Rubio y Escofet, 2017).

El encuentro de la evaluación inclusiva con el ApS viabiliza este avance hacia paradigmas de evaluación más genuinos, que ponen el foco en el proceso y aprecian tanto los logros académicos como el crecimiento personal y social del estudiantado (Santos Rego et al., 2020); combinación que beneficia la coevaluación y la autoevaluación como prácticas habituales, que fomentan la reflexión crítica y la mejora continua (Rubio y Escofet, 2017).

Esta evaluación significativa y transformadora, en el marco del ApS, se constituye en una herramienta pedagógica con potencial para empoderar al conjunto del estudiantado, quien, en contextos reales, puede aportar desde sus fortalezas, reduciéndose obstáculos vinculados a los modelos más estandarizados; especialmente, quienes han sido más excluidos del sistema educativo encuentran nuevas formas de participación significativa, lo que viabiliza una educación más justa e inclusiva; la confluencia entre la evaluación inclusiva y el Aprendizaje-Servicio simboliza una intersección paradigmática que renueva los procesos de evaluación, al compartir principios cardinales como el protagonismo del estudiantado, el compromiso comunitario, la atención a la diversidad y la justicia social (Tapia, 2012).

El ApS resignifica la evaluación como una secuencia dialógica entre profesorado, estudiantado y comunidad, dado que, mediante dispositivos como la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación formativa continua, se incrementa la implicación real de todos los agentes implicados, concentrándose tanto en el proceso como en los logros (Puig, 2011), en plena sintonía con los postulados de la evaluación inclusiva, que defiende un paradigma evaluativo sustentado en el diálogo, la flexibilidad y el reconocimiento de los logros individuales en escenarios diversos; todo ello exige repensar los esquemas educativos tradicionales e impulsar enfoques colaborativos, emancipadores e inclusivos (Santos Rego et al., 2020).

La intersección entre el ApS y la evaluación inclusiva demanda un cambio profundo en la cultura evaluativa, que implica, entre otras cuestiones, diseñar instrumentos y criterios de evaluación flexibles, valorar más el proceso que el producto, escuchar la voz del estudiantado en las decisiones de la evaluación y establecer vínculos auténticos con la comunidad.

A modo de conclusión

La confluencia entre la evaluación inclusiva y el Aprendizaje-Servicio (ApS) constituye una estrategia metodológica innovadora orientada al cambio y la mejora educativa. Este enfoque desafía los modelos tradicionales de enseñanza y evaluación, promoviendo una concepción centrada en las necesidades del estudiantado, el reconocimiento de la diversidad y la creación de entornos educativos más equitativos. Ambos paradigmas comparten un fundamento ético y pedagógico que cuestiona la

estandarización y la jerarquización del conocimiento, impulsando una evaluación dialógica que otorga protagonismo a los procesos y a las personas.

Reflexionar sobre esta articulación implica reconsiderar qué, cómo, para qué y para quién se evalúa, entendiendo la evaluación como un proceso de acompañamiento y transformación individual y colectiva. Supone, además, resignificar el rol del alumnado como sujeto activo de su aprendizaje y fomentar la implicación de la comunidad en un proceso educativo orientado a la inclusión, la equidad y la justicia social, en beneficio de un aprendizaje profundo y comprometido con el entorno.

El ApS, al situar al estudiantado frente a problemáticas reales y fomentar su implicación ética y ciudadana, ofrece un marco privilegiado para concebir la evaluación como estrategia de acompañamiento, reflexión y mejora continua. Su flexibilidad metodológica y la diversidad de procedimientos e instrumentos evaluativos facilitan que cada estudiante demuestre sus aprendizajes desde su singularidad, fortaleciendo su autoestima, sentido de pertenencia y motivación intrínseca.

No obstante, la puesta en práctica de este enfoque requiere una transformación profunda de la cultura institucional y profesional, formación docente en prácticas inclusivas y la construcción de vínculos auténticos con la comunidad. Evaluar desde esta perspectiva implica cuidar, acompañar y transformar, formando personas capaces de actuar con responsabilidad social, equidad y compromiso ético.

En definitiva, la evaluación inclusiva en el marco del Aprendizaje-Servicio no solo garantiza aprendizajes de calidad, sino que también contribuye a la construcción de sociedades más justas, solidarias y democráticas, reconociendo la diversidad y la dignidad de cada estudiante como eje central del proceso educativo.

Referencias

- Alonso, R.A. y Valdemoros, M.A. (Coord.) (2024). *Adquisición de competencias clave para el aprendizaje permanente desde el Aprendizaje-Servicio*. Tirant lo Blanch.
- Adams, D., Mohamed, A., Moosa, V., Shareefa, M., y Tan, K. L. (2025). Toward effective inclusive practices: dynamics among school leadership, academic optimism, and teacher collaboration. *International Journal of Developmental Disabilities*, 71(6), 867–878. <https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2479746>.
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil, J., Rodríguez, J., Clares, J., Asensio, I., del Frago, R., García, B., García, M., González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López, R., Rodríguez, G. y Salmerón, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al espacio europeo de educación superior (EEES). *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(1). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.17.1.4122>
- Avilés, F., Escofet, A. y Rubio, L. (2016). La práctica reflexiva como herramienta formativa en el aprendizaje servicio. *Revista del CIDUI: Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 3.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Educar PPC.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015a). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3ª ed.)*. Madrid: FUHEM/OEI.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015b). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (4ª ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE*, 21(2), art. M4. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Carless, D., y Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org/open_in_a_new_window.
- Cottrell, S. (2015). *Skills for success: Personal development and employability*. Palgrave Macmillan.
- D’Elia, P., Stalmach, A., Di Sano, S. y Casale, G. (2025). Strategies for inclusive digital education: problem/project-based learning, cooperative learning, and service learning for students with special educational needs. *Frontiers in Education*, 9, 1447489. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1447489>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. y Molloy, E. (2018). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>

- Deusdad, B. (2025). Service-learning activity: a memory box for the social participation of older adults living with dementia and their informal caregivers. *Social Work Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02615479.2025.2505744>
- Díaz-Iso, A., Ferreira-Lopez, L., Alaez, M. y Bezanilla, M. J. (2025). ¿Quién, cómo, dónde y cuándo se evalúa el aprendizaje-servicio? Una revisión sistemática [How, where, when and by whom is Service-Learning assessed? A systematic review]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(292), 571-589 <https://doi.org/10.9781/rep.2025.391>
- Eyler, J., Giles, D. E. y Astin, A.W. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <http://www.jstor.org/stable/23077052>
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213–224. <https://doi.org/10.1080/03057640500146880>
- Henderson, M., Molloy, E., Ajjawi, R., & Boud, D. (2019). *The impact of feedback in higher education: Improving assessment outcomes for learners*. Springer.
- Hernández, I., Lirola, M.J. y Prados, M. (2024). Building shared knowledge in the basic training of students. University Service Learning in Physical Recreational Activity involving people with functional diversity. *ESPIRAL, Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 69-81. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9706>
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. EvidenceNet, Higher Education Academy. www.heacademy.ac.uk/evidencenet
- Lawrie, G., Marquis, E., Fuller, E., Newman, T., Qiu, M., Nomikoudis, M., Roelofs, F. y van Dam, L. (2017). Moving towards Inclusive Learning and Teaching: A Synthesis of Recent Literature. *Teaching and Learning Inquiry*, 5(1), 9–21. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.5.1.3>.
- Maravé, M., Salvador, C., Gil, J. y Chiva, Ó. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, 45, 163–173. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92688>
- Naval, C. y Arbués, E. (2020). Aprendizaje-servicio y justicia social: propuestas para una ciudadanía comprometida. *Revista de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 185–198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
- Olmedo, E. y Arquero, R. (2025). Aprendizaje-Servicio como instrumento para la accesibilidad y la inclusión: resultado de una propuesta colaborativa entre universidades y bibliotecas. *Information Research an International Electronic Journal*, 30, 910-918. <https://doi.org/10.47989/ir30iConf47167>
- Panadero, E., Jonsson, A. y Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Puig, J. M. (Coord.) (2011). *Aprendizaje-servicio. Educación y compromiso cívico*. Graó.

- Puig, J., Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*, 2(2), 122-132.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y Lorenzo-Moledo, M. (eds.) (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario. Inclusión y sostenibilidad*. Octaedro
- Rodríguez, L., García, M. y Álvarez, O. (2025). Promover la justicia social a través de la literatura infantil y juvenil: Un Proyecto de Aprendizaje Servicio. *Prisma Social: revista de investigación social*, 49, 281-302. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5566>
- Rubio i Serrano, L., Puig, J.M., Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 111-126. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>
- Rubio, L. y Escofet, A. (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., Sotelino Losada, A. y Rodríguez Fernández, J. E. (2020). Evaluar el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio: una propuesta de implementación. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García-Gutiérrez y P. Lázaro (Eds.), *El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp. 733-738). UNED.
- Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P. y Jorre de St Jorre, T. (2022). Assessment for inclusion: rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, 42(2), 483–497. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451>
- Tai, J.; Ajjawi, R.; Bearman, M.; Dargusch, J.; Dracup, M.; Harris, L.; et al. (2021). *Inclusive Assessment Design Framework* [Plain text]. figshare. Online resource. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16543761.v2>
- Tapia, M. N. (2012). *Aprendizaje y servicio solidario*. CCS.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs. <https://bit.ly/3BVNQzV>
- Valdemoros, M.A. y Alonso, R.A. (Coord.) (2024). *Aprendizaje-servicio universitario y adquisición de competencias transversales en el alumnado*. Dykinson.
- Valdemoros, M.A. y Alonso, R.A. (Coord.) (2025). *Aprendizaje-servicio en la Educación Superior: Acción transformadora y compromiso social*. Dykinson.
- Vega Gutiérrez, A. M. (2021). *La educación, un derecho y una responsabilidad para mejorar el mundo. Lección Inaugural Curso Académico 2021-2022*. Universidad de La Rioja, Logroño.
- Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 67–78. <https://doi.org/10.1080/02602930801895752>
- Watkins, A. (Editor) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/site/info/>

- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?, *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>.
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research; *Frontiers in Psychology*, 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Wolterinck-Broekhuis, C.H.D., Poortman, C.L., Schildkamp, K. *et al.* (2024). Key stakeholder voices: Investigating student perceptions of teachers' use of assessment for learning. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 36, 257–275 <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09428-7>

Juventudes digitales y el derecho al bienestar

Digital youth and the right to well-being

Patricia Arieta Melgarejo

Universidad Veracruzana

parieta@uv.mx

<https://orcid.org/0009-0000-9721-7350>

Suzel Gómez Jiménez

Universidad Veracruzana

sugomez@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5901-160X>

Daniel Antonio López Lunagómez

Universidad Veracruzana

dlopez@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5901-160X>

Resumen

El derecho al desarrollo integral, a la educación y a la salud son premisas que deben permear en las universidades, especialmente cuando las formas de habitar las aulas para estudiar y aprender se encuentran mediadas por un contexto hiperconectado, donde las actividades escolares requieren cada vez más del uso de dispositivos, repositorios, plataformas y diversos recursos instruccionales digitales. En este marco, la investigación analiza cómo las condiciones de ergonomía digital inciden en el bienestar físico y mental de estudiantes universitarios, y de qué manera estas experiencias impactan sus trayectorias de aprendizaje. El estudio se realizó con estudiantes de la Licenciatura en Sistemas Computacionales Administrativos de la Universidad Veracruzana, a través de un estudio cuantitativo de carácter exploratorio y correlacional. Se aplicaron análisis estadísticos multivariados para examinar la relación entre las condiciones ergonómicas físicas y el bienestar físico de los participantes, medido a través de síntomas visuales y musculares. Los hallazgos revelan la urgencia de comprender la vida universitaria desde sus condiciones materiales y de salud, donde la precariedad en la salud digital genera afectaciones físicas que invitan a repensar la relevancia de la ergonomía en los procesos pedagógicos, así como visibilizar que la calidad de vida académica constituye un criterio fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Hiperconectividad, pedagogías emergentes, fatiga cognitiva, socioergonomía, bienestar digital.

Abstrac

The right to integral development, education, and health are premises that should permeate universities, especially when the ways of inhabiting classrooms for study and learning are mediated by a hyperconnected context in which academic activities increasingly require the use of devices, repositories, platforms, and diverse digital instructional resources. Within this framework, the research analyzes how digital ergonomics conditions affect the physical and mental well-being of university students, and how these experiences impact their learning trajectories. The study was conducted with undergraduate students in Administrative Computer Systems at the Universidad Veracruzana, through a quantitative study of an exploratory and correlational nature. Multivariate statistical analyses were applied to examine the relationship between physical ergonomic conditions and the participants' physical well-being, measured through visual and musculoskeletal symptoms. The findings reveal the urgency of understanding university life in terms of its material and health-related conditions, where digital health precariousness generates physical impairments that call for rethinking the relevance of ergonomics in pedagogical processes, while also highlighting that academic quality of life constitutes a fundamental criterion in teaching and learning processes.

Keywords: Hyperconnectivity, emerging pedagogies, cognitive fatigue, socioergonomics, digital well-being.

Introducción

La Cultura digital ha dado lugar a la hibridación entre entornos materiales electrónicos y simbólicos digitales, redefiniendo las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, donde las juventudes digitales en México se han consolidado como el grupo con mayor presencia en el espacio virtual, donde encuentran un entorno de comunicación, entretenimiento y aprendizaje que forma parte de su vida cotidiana.

Esta mutación contemporánea en el ámbito educativo es resultado de las diversas formas en la que las tecnologías digitales configuran las formas de dominio de la información, comunicación y conocimiento, modificando no solo los recursos utilizados en el aula, sino también la forma en que los estudiantes pueden acceder, procesar y construir el conocimiento.

En el informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo pone de relieve que, en los últimos años los estudiantes, profesores e instituciones han adoptado de manera creciente y acelerada las herramientas digitales en sus prácticas educativas. Este fenómeno se refleja en el incremento de usuarios de Internet a nivel mundial, pasando del 16% en 2005 al 66% en 2022, lo que evidencia que, después de 20 años, la educación difícilmente puede ser pertinente sin la tecnología digital (UNESCO, 2023).

En menos de diez años, México ha experimentado un crecimiento acelerado en la incorporación de su población al entorno digital. Mientras que en 2015 se contabilizaban alrededor de 61 millones de personas conectadas a internet, para 2024 la cifra ascendió a más de 100 millones de usuarios. Este incremento refleja la rápida expansión y muestra cómo la conectividad se ha convertido en un componente esencial en el país (INEGI, 2025)

No obstante, esta integración tecnológica no ha sido homogénea y eficiente, ya que, en diversos contextos, los estudiantes carecen de dispositivos adecuados, conectividad estable, condiciones ergonómicas adecuadas, así como de espacios o áreas de trabajo equipados para desarrollarse de manera plena, garantizando el aprendizaje óptimo y saludable en entornos digitales.

Hablar de condiciones ergonómicas, implica reconocer que, aunque en sus orígenes la ergonomía se enfocaba en mejorar la eficiencia técnica y la productividad, en la actualidad uno de sus objetivos centrales es analizar el bienestar de las personas trabajadoras y usuarias de los dispositivos digitales. Por ello, esta disciplina resulta clave para mitigar los malestares físicos y mentales derivados de la creciente dependencia digital (García G., 2002).

En este sentido, la *cultura maker*, como lo describe Cristóbal Cobo (2019), propone un modelo educativo centrado en la creatividad, la colaboración y el aprendizaje activo, lo cual plantea nuevos desafíos para las universidades y los entornos digitales de enseñanza. La participación de los jóvenes en actividades de diseño, programación y creación tecnológica, como es el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Sistemas Computacionales Administrativos de la Universidad Veracruzana, implica un uso intensivo de dispositivos electrónicos y espacios digitales que, en ausencia de una adecuada ergonomía, pueden generar impactos negativos en su salud física y mental.

Por lo cual, resulta fundamental vincular los principios de la *cultura maker* con el concepto de bienestar digital y la necesidad de construir entornos de aprendizaje que integren tanto la innovación como el cuidado del bienestar estudiantil. Solo de esta forma será posible transitar de una visión tecnocentrista, a una educación universitaria verdaderamente inclusiva y sostenible, donde todo coexista en equilibrio, generando proceso de aprendizaje creativos con el uso de herramientas tecnológicas, atendiendo y centrando la atención a la calidad de vida de los estudiantes.

Así mismo, John Moravec (2008) acuñó el término *knowmad o nómada del conocimiento* para describir a personas creativas, imaginativas e innovadoras, capaces de colaborar con cualquiera, en cualquier momento y lugar. En este concepto, se destaca que la alfabetización digital es más que el dominio de herramientas tecnológicas, ya que implica desarrollar otras capacidades como la de adaptación, el aprendizaje continuo y la generación de conocimiento con finalidad y propósito. En este sentido, se vuelve indispensable considerar condiciones ergonómicas y de bienestar que favorezcan el desarrollo integral de estas competencias en entornos educativos digitales.

En este marco, la heutagogía aparece como un enfoque complementario que potencia la autonomía y la capacidad de autorregular el aprendizaje de los estudiantes en entornos digitales. A diferencia de modelos más tradicionales, coloca al aprendiz en el centro del proceso, permitiéndole decidir qué y cómo aprender, lo que resulta especialmente valioso en experiencias de creación tecnológica y proyectos maker (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2019).

La heutagogía coloca al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, destacando la autonomía y la autorregulación más allá de un currículo fijo (Vaillant & Marcelo, 2015). Este enfoque resulta clave en entornos digitales complejos, donde el aprendizaje se da en dinámicas no lineales. Según Lynch,

Sage, Hitchcock y Sage (2021), favorece la flexibilidad y la creatividad de las juventudes, fortaleciendo su capacidad de adaptarse y construir conocimiento en escenarios de cambio constante.

El interés por transformar y enriquecer los procesos educativos ha acelerado la integración de las TIC en la enseñanza. Si bien es cierto que muchos aprendizajes pueden desarrollarse sin mediación tecnológica, en la actualidad concebir un sistema educativo sin estas herramientas equivale a imaginar un modelo desconectado de la realidad. La ausencia de plataformas digitales y recursos tecnológicos limita de forma significativa las oportunidades de aprendizaje, así como el desarrollo de competencias en docentes y estudiantes.

Juventudes y educación digital

En 2024, el acceso a internet en México llegó al 83.1 % de la población de seis años en adelante, es decir, a 100.2 millones de personas, según datos de la ENDUTIH (INEGI, 2025). Este grado de conectividad refleja que una gran parte de la juventud vive en un entorno de hiperconexión, utilizando de manera cotidiana dispositivos y plataformas digitales que modifican sus dinámicas de socialización, aprendizaje y ocio.

No obstante, esta realidad no es homogénea. El 18.8 % de los jóvenes mexicanos aún carecen de acceso a Internet en sus hogares, lo que refuerza la existencia de una brecha digital que influye directamente en sus oportunidades educativas y desempeño académico (El Financiero, 2024).

En el estado de Veracruz, la situación presenta características particulares: se trata de uno de los estados con menor acceso a Internet en el país, especialmente en zonas rurales y comunidades con alta presencia indígena. Aunque el porcentaje de usuarios jóvenes es alto, persisten desigualdades que limitan el uso pleno de las TIC, afectando la experiencia educativa universitaria en contextos locales (Diario de Xalapa, 2024).

La dependencia creciente de las herramientas informáticas y la interacción en entornos mediados por las TIC, no solo brinda a las personas la capacidad de optimizar su presencia, procesar información y convivir socialmente en escenarios cada vez más automatizados, sino que también transforma de manera profunda las dinámicas sociales, económicas y culturales. Este fenómeno, identificado como digitalismo, redefine la forma en que interactuamos, aprendemos y trabajamos en el mundo contemporáneo, generando oportunidades, pero también nuevos desafíos para los sistemas educativos (Terceiro & Matías, 2001).

Un desafío en la educación actual es el riesgo del tecnocentrismo, que coloca a la tecnología en el centro del proceso y desplaza al estudiante y los factores pedagógicos que favorecen su desarrollo integral. Papert (1987) acuñó este término para señalar cómo los dispositivos y plataformas digitales llegan a eclipsar al sujeto que aprende. Décadas después, Ross y Alsayegh (2023) advierten que esta visión persiste al concebir la tecnología como respuesta a los retos educativos, sin integrar de forma efectiva los aspectos sociales, culturales y de bienestar que condicionan el aprendizaje.

Frente a este enfoque, la evolución de los procesos pedagógicos contemporáneos refleja una visión diversificada que, aunque mantienen como base a las teorías clásicas del aprendizaje, se han

reinventado en la sociedad del conocimiento en red. Esta transformación ha implicado la adaptación de recursos didácticos y la incorporación de herramientas tecnológicas desde una perspectiva crítica, lo que ha dado lugar a las pedagogías emergentes.

El término pedagogías emergentes es atribuido principalmente a Fernando Gros (2009), aunque fue desarrollado y ampliamente difundido por Jordi Adell y Linda Castañeda (2012), quienes lo definen como aquellas prácticas educativas innovadoras que surgen como respuesta a los cambios sociales, tecnológicos y culturales, especialmente vinculados a las TIC.

En este proceso de articulación de la tecnología con las necesidades reales de las juventudes y los entornos de aprendizaje, se encuentra la infopedagogía enfoque educativo que integra de forma intencional y planificada las TIC con la pedagogía, con el propósito de potenciar el aprendizaje en el aula. Alcívar (2023) destaca que no se trata solo de usar herramientas digitales, sino de articularlas con estrategias didácticas para promover la participación activa, el pensamiento crítico y la construcción colaborativa del conocimiento, adaptándose al contexto y necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, La tecnopedagogía se reconoce como un eje clave para orientar la metaenseñanza desde una perspectiva transversal. Según Asad et al. (2021), combina lo tecnológico y lo pedagógico al integrar innovaciones digitales en la planificación y práctica docente, siempre considerando el contexto educativo. Este enfoque privilegia el diseño de experiencias formativas que vinculan de manera estratégica ambas dimensiones, con el fin de optimizar la enseñanza-aprendizaje y responder a las demandas de entornos cada vez más mediados por la tecnología.

La implementación de estas tendencias enfrenta diversos desafíos, tanto pedagógicos como técnicos, que dificultan el uso efectivo de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos, destacan las brechas en la formación tecnopedagógica del profesorado, la insuficiente infraestructura digital y, especialmente, la falta de estrategias para prevenir los efectos negativos que el uso intensivo de dispositivos puede generar en la salud.

La teoría del estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984) permite comprender cómo el uso prolongado de tecnologías digitales impacta en la educación. Según este modelo, el estrés surge cuando la persona evalúa las demandas del entorno y los recursos que posee para responder. Cuando existe desequilibrio entre ambos, pueden aparecer consecuencias que afectan tanto la salud psicológica como la fisiológica del individuo.

Es indiscutible que los estudiantes enfrentan a diferentes fuentes de estrés en los entornos educativos mediados por tecnologías digitales. Entre ellas destacan, la sobre carga de información, el uso de plataformas poco intuitivas, la complejidad de tareas y la necesidad de atender varias actividades al mismo tiempo, incluso en momentos de ocio. Esta exposición prolongada puede generar fatiga visual, mental, reducir el rendimiento académico y provocar molestias físicas derivadas de una ergonomía deficiente o inadecuada, que afecta la capacidad de atención y el bienestar general (Rosenfield, 2016). Un estudio con 140 estudiantes de enfermería en los Emiratos Árabes Unidos, analizó la relación entre agotamiento digital y salud psicológica. Los resultados mostraron altos niveles de desgaste y un estado moderado de salud general. Los alumnos más jóvenes y con mayor carga académica presentaron más

síntomas. El análisis estadístico confirmó que el agotamiento digital predice un deterioro en la salud mental y física, lo que concluye que es necesario fomentar el bienestar digital para futuros profesionales de enfermería (Ibrahim et al., 2025).

Wang, Zhaoy Yu (2025) estudiaron a 320 universitarios en China para analizar el efecto de la sobrecarga de información y social en redes sobre el rendimiento académico. Los resultados muestran que estas sobrecargas generan fatiga digital, la cual incrementa el agotamiento cognitivo y limita la concentración. Esto repercute directamente en un menor desempeño académico. Asimismo, el autocontrol actúa como un factor moderador que reduce los efectos negativos del uso intensivo de redes sociales, destacando su papel clave en el bienestar estudiantil (Wang et al., 2025).

Dado lo anterior, la combinación de sobrecarga informativa, uso intensivo de dispositivos y posturas ergonómicas deficientes, no solo repercute en la salud física, sino también favorece la aparición de fatiga cognitiva. Este estado se entiende como una disminución temporal de la capacidad mental después un esfuerzo intelectual prolongado y suele presentarse en contextos de uso excesivo e inadecuado de las TIC. Sus manifestaciones incluyen cansancio, menor motivación y dificultades para mantener la atención o tomar decisiones, afectando de manera directa la calidad del aprendizaje y el bienestar integral de los estudiantes (Van der Linden et al., 2003).

La memoria de trabajo humana tiene una capacidad limitada, por lo que cuando las demandas cognitivas la superan se produce sobrecarga, que en entornos tecnológicos puede derivar en fatiga digital. Este fenómeno es multifactorial e integra componentes como fatiga visual, social, motivacional y emocional, expresándose en cansancio, falta de energía, agotamiento o malestar físico provocado por el uso intensivo de dispositivos digitales como móviles, tabletas o computadoras (Sweller et al., 2011; Fauville et al., 2021; Romero-Rodríguez, 2023).

El uso constante e inadecuado de la tecnología han motivado estudios que evidencian cómo las posturas inadecuadas, los movimientos repetitivos y el mobiliario poco ergonómico derivan en trastornos musculoesqueléticos, especialmente en cuello, hombros, espalda y extremidades superiores. Estas afectaciones, identificadas en entornos académicos digitalizados, pueden poner en riesgo la continuidad y calidad del aprendizaje si no se implementan medidas preventivas y correctivas oportunas (Waersted et al., 2010).

Las juventudes mexicanas aprenden en entornos donde la tecnología es esencial, pero también genera retos vinculados al estrés, la fatiga cognitiva y la fatiga digital. Si bien las pedagogías emergentes ofrecen vías para innovar en la enseñanza, su eficacia depende de acompañarlas con formación docente, infraestructura adecuada y medidas que garanticen entornos de aprendizaje digitales saludables e inclusivos.

La ergonomía como fenómeno social y no solo técnico

El pensamiento ergonómico, se remonta a las primeras iniciativas orientadas a organizar el trabajo, desde la planificación y control de los procesos productivos. En este contexto, la teoría del crecimiento del economista Adam Smith fundamenta que el principal determinante del progreso económico radica en la dinámica de la productividad, mientras que la teoría del esfuerzo humano

propuesta por William James, amplió esta visión al señalar que el esfuerzo no se limitaba a los aspectos fisiológicos o musculares, sino que era también un fenómeno mental vinculado a la voluntad desde el interior del individuo (Rivas, 2007; Téllez, 2018).

Si bien, Wojciech Jastrzebowski definió en 1857 a la ergonomía como la ciencia del estudio del trabajo, el término tuvo popularidad a partir de 1949, cuando se evidenciaron los múltiples aspectos negativos que se produjeron a partir de la subordinación del ser humano a las máquinas. Desde entonces, la ergonomía como disciplina científica, ha ampliado su enfoque ya que incluye la totalidad de las actividades que puede realizar el ser humano (Obregón, 2016).

Tradicionalmente, la ergonomía ha sido concebida como una disciplina de carácter técnico, centrada en optimizar la comodidad y las condiciones de trabajo para favorecer la interacción eficiente entre las personas y los equipos, con el fin de mejorar el rendimiento y prevenir lesiones. Sin embargo, su alcance va más allá de lo instrumental cuando se reconoce que el cuerpo no es un elemento neutral, sino un espacio de significados sociales, culturales y políticos.

En este sentido, la noción de disciplina se entiende como un conjunto de prácticas destinadas a modelar y entrenar los cuerpos para ajustarlos a determinadas normas y contextos, mientras que el concepto de *habitus* alude a las disposiciones que orientan o guían nuestras acciones y percepciones, resultado de la socialización en un contexto determinado. Ambos enfoques permiten comprender cómo los individuos se configuran dentro de estructuras sociales y culturales específicas (Foucault, 2002; Bourdieu, 1980).

Desde los estudios de corporeidad, Le Breton (2010) enfatiza que el cuerpo es un mediador fundamental en la experiencia de aprendizaje, pues a través de él se construyen identidades, relaciones y vínculos afectivos. Bajo esta mirada, la ergonomía deja de entenderse únicamente como una disciplina técnica, para convertirse en un campo que integra las prácticas y experiencias corporales de aprendizaje vista desde las dimensiones sociales, culturales y afectivas, donde su función no solo es prevenir lesiones, sino propiciar un equilibrio entre las demandas técnicas y las necesidades de bienestar físico, mental y social del individuo.

Las tecnologías, según Marshall McLuhan, son más que simples herramientas, ya que funcionan como extensiones de los sentidos y de las capacidades humanas, transformando la manera en que percibimos el mundo y nos relacionamos con él. En su obra *Understanding Media: The Extensions of Man* (1994), destaca que el impacto de una tecnología no depende únicamente del contenido que transmite, sino de cómo modifica nuestros hábitos, nuestras interacciones y la organización social. De este modo, cada avance tecnológico reconfigura los entornos de la vida cotidiana, desde las formas de socializar y disfrutar del ocio, hasta las dinámicas del trabajo y la educación.

Desde una perspectiva contemporánea, la International Ergonomics Association (IEA) define a la ergonomía física, como aquella que se ocupa de las características anatómicas, antropométricas, fisiológicas y biomecánicas humanas en relación con la actividad física. Así mismo, describe a la ergonomía organizacional, cuya función se orienta a optimizar los sistemas sociotécnicos, incluyendo sus estructuras, políticas y procesos organizativos (International Ergonomics Association [IEA], n.d.).

La evolución de la ergonomía ha transitado desde los enfoques centrados en lo físico y psicológico, hasta llegar a los ambientes actuales donde se integra a las ciencias sociales y a la ingeniería de sistemas sociotécnicos propios de la industria 4.0, para lo cual Boy (2022), amplía el enfoque hacia una preparación tecnológica, donde se considera la aparición de nuevos fenómenos sociales.

En la actualidad, disciplinas como la sociología, la antropología y otras ramas de las ciencias sociales han adquirido un papel relevante dentro de la ergonomía. Desde esta perspectiva social, cultural y organizacional, surge la socioergonomía, estudiando las interacciones humanas y los procesos que las mantienen o transforman. Este enfoque permite comprender y diseñar entornos de trabajo colaborativo, así como fomentar una conciencia situacional compartida, elementos importantes para enfrentar los espacios digitalizados (Boy, 2022).

La socioergonomía, entendida desde el marco de la Industria 5.0, se configura como un enfoque que sitúa al ser humano en el centro de los sistemas productivos, considerándolo como un modelo que propone diseñar entornos de trabajo resilientes y sostenibles que no solo optimicen la productividad, sino que también prioricen la salud, la seguridad y el bienestar integral de las personas. En este sentido, se busca equilibrar la interacción entre humanos y tecnologías avanzadas, incluyendo la robótica colaborativa, los dispositivos digitales y los sistemas inteligentes, para reducir cargas ergonómicas y cognitivas (Trstenjak et al., 2025).

El propósito es crear entornos de trabajo donde la creatividad y la capacidad de adaptación de las personas se combinen con el uso de la tecnología y la automatización. A diferencia de otros enfoques centrados solo en la máquina, la socioergonomía busca que la tecnología se ajuste a las necesidades humanas.

En consecuencia, la ergonomía digital tanto en espacios físicos como virtuales, tiene como finalidad asegurar que los espacios se adapten a las características individuales de quienes utilizan las TIC. En el ámbito educativo se configura como un factor clave para impulsar ambientes digitales inclusivos, sostenibles y participativos, fundamentales para favorecer la equidad y bienestar de las juventudes universitarias (Reyes & Piñero, 2003; García-Tudela et al., 2020)

Hoy en día, la búsqueda del bienestar en los procesos educativos incorpora de manera central el concepto de ergonomía digital, entendido como un enfoque que utiliza modelos y metodologías digitales para planificar, desarrollar y mejorar de forma continua productos y sistemas sociotécnicos orientados al desempeño humano. Esta disciplina coloca al ser humano en el centro de la interacción con las herramientas digitales, evaluando y asegurando su usabilidad, seguridad, confort y salud (Federal Institute for Occupational Safety and Health [BAuA], s. f.).

La ergonomía digital busca que los sistemas y equipos tecnológicos se adapten a las capacidades, limitaciones y necesidades del usuario, priorizando la usabilidad y la accesibilidad. Su propósito principal es que la tecnología sea la que se adapte al usuario, respondiendo al bienestar humano al garantizar la eficiencia, bienestar y seguridad, a la vez que minimice riesgos de lesiones, fatiga física o mental. Este enfoque está respaldado por estándares como la norma ISO 9241-210:2019, que establece directrices para una interacción humano-sistema óptimo (ISO, 2010).

Metodología

Problema, objetivo y participantes

En el contexto universitario actual, el uso intensivo de dispositivos electrónicos se ha convertido en una práctica habitual entre las juventudes. Sin embargo, esta dinámica conlleva riesgos ergonómicos que pueden afectar, tanto su salud física como mental, especialmente en lo referente a la iluminación inadecuada, la fatiga visual, el uso prolongado de la tecnología y la fatiga cognitiva.

El objetivo principal de esta investigación es analizar los efectos de la ergonomía digital en el ámbito universitario, poniendo especial atención en la relación entre las condiciones ergonómicas de los entornos de aprendizaje digital, y el bienestar físico de los estudiantes de la Licenciatura en Sistemas computacionales administrativos de la Universidad Veracruzana.

En este estudio participaron 334 estudiantes de la Licenciatura en Sistemas Computacionales Administrativos de la Universidad Veracruzana en México, quienes se encontraban activos durante el periodo escolar agosto 2024–enero 2025. Cabe destacar que en esta carrera el uso constante de herramientas tecnológicas y dispositivos digitales constituye un recurso indispensable para el desarrollo de las actividades académicas y la formación profesional.

Método

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo–correlacional. El análisis estadístico se llevó a cabo a través de las herramientas estadísticas R y JMP versión 14, para evaluar la interacción entre condiciones ergonómicas físicas y sus efectos en el bienestar físico de los estudiantes. Examinada mediante técnicas de análisis multivariado, como el análisis de clúster jerárquico, lo cual incluyó el mapa de constelaciones y la prueba de independencia Chi-cuadrada. Dado lo anterior, se lograron identificar patrones de asociación y diferenciar perfiles de estudiantes de acuerdo a las variables definidas.

Se aplicó un instrumento estructurado, distribuido a través de los canales institucionales de la universidad. El cuestionario estuvo conformado por 52 ítems de tipo cerrado, con escalas categóricas ordinales, dicotómicas y numéricas. Estos ítems se organizaron en dimensiones, subdimensiones y variables definidas a partir de la revisión teórica y posteriormente adaptadas al contexto del estudio, con el propósito de evaluar la relación entre condiciones de ergonomía digital y bienestar físico. La operacionalización de estas dimensiones se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Tabla de la operacionalización de las variables de la investigación

Dimensión	Definición	Dimensión	Indicador / Variable	Escala de medición
1. Condiciones ergonómicas físicas	Postura, mobiliario, equipos y	Ergonomía del mobiliario	Altura y profundidad del asiento, respaldo, reposabrazos, espacio para piernas	Categórica ordinal

	entorno físico de estudio	Ergonomía de dispositivos	Posición, distancia y uso de pantalla, teclado, mouse, teléfono	Categórica ordinal
		Iluminación del entorno	Nivel de iluminación, reflejos, calidad visual del monitor	Categórica ordinal
2. Bienestar físico	Síntomas musculares y visuales derivados de posturas y uso prolongado de dispositivos	Síntomas visuales	Cansancio ocular, dolor ocular, graduación visual	Categórica ordinal y dicotómica
		Síntomas musculares	Dolor de espalda, nuca, articulaciones, pesadez de piernas y brazos	Categórica ordinal (frecuencia)

Nota: La tabla muestra la operacionalización de las variables utilizadas en el cuestionario aplicado. Elaboración propia.

Resultados

Los resultados de esta investigación se presentan organizados por cada relación, empleando un enfoque multitécnico que incluye: *dendrogramas* para observar la formación de conglomerados; *mapas de constelaciones* para identificar patrones visuales; *pruebas de asociación Chi-cuadrada* para determinar la significancia estadística de las relaciones, y *mapas de correspondencias* para interpretar la proximidad y asociación entre categorías de variables.

Para la identificación de clústeres, se utilizó análisis de conglomerados para agrupar estudiantes con características similares en cuanto a su uso de dispositivos y condiciones ergonómicas que se muestran en la tabla 2.

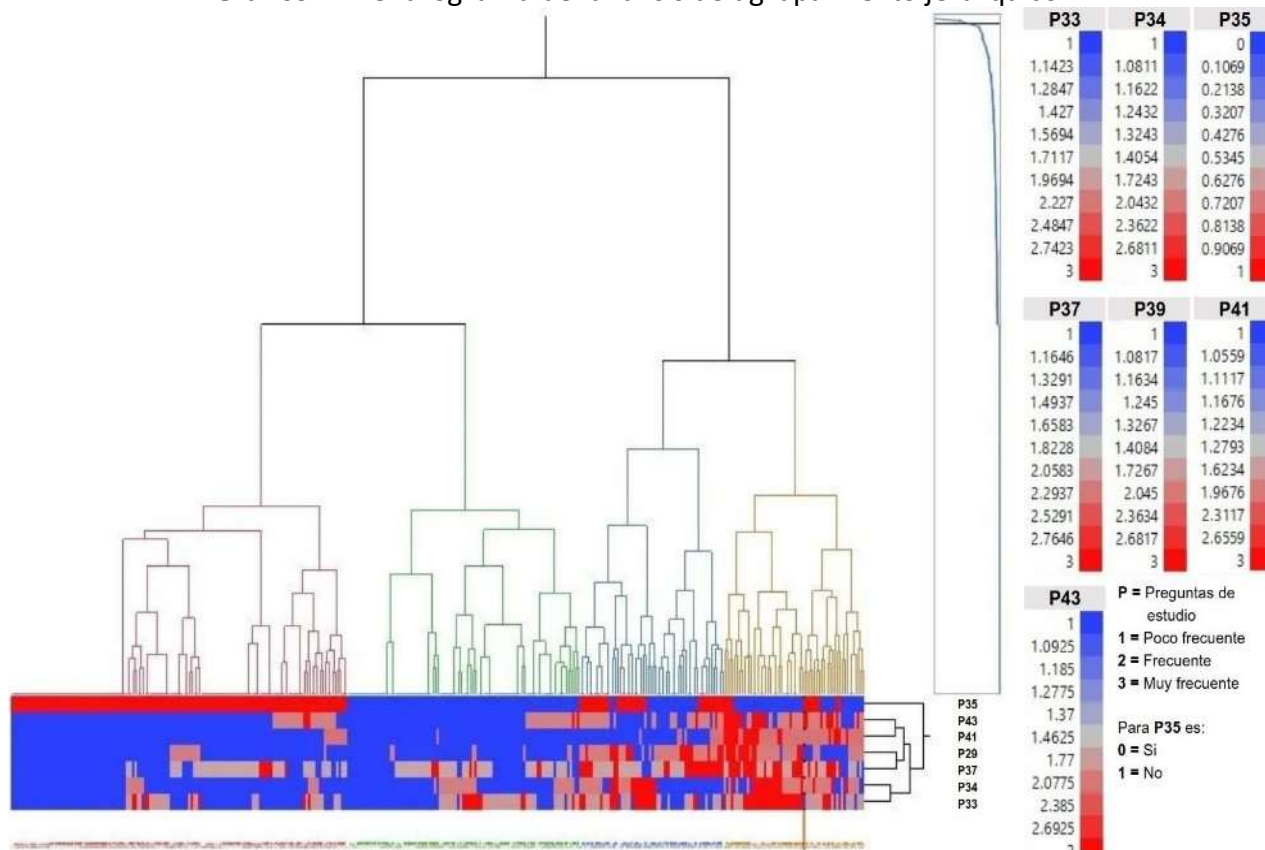
Tabla 2. Descripción de clusters

Número de cluster	Nombre	Descripción
1 (Rosa)	Problema visual	Condiciones que afectan la capacidad de una persona para ver con claridad
2 (Verde)	Cansancio ocular y dolor de espalda	Condición caracterizada por una serie de molestias en los ojos que surgen tras un esfuerzo visual prolongado, la tensión acumulada en los músculos del cuello y la espalda puede intensificar la incomodidad ocular.

3 (Azul)	Malestar moderado en el cuerpo	Sensación de incomodidad general que puede manifestarse a través de síntomas como dolores musculares, fatiga, rigidez y malestar en diversas partes del cuerpo.
4 (Naranja)	Alto malestar en el cuerpo	Sensación intensa de incomodidad y dolor generalizado que puede afectar diversas áreas del organismo.

Nota: Descripción para la identificación de clústeres. Elaboración propia.

Gráfico 1. Dendrograma del análisis de agrupamiento jerárquico.



Nota. El dendrograma muestra la formación de cuatro conglomerados principales (rosa, verde, azul y naranja). Los colores representan los grupos identificados con características comunes en las dimensiones de ergonomía y bienestar físico. Elaboración propia.

El gráfico 1 presenta un análisis de agrupamiento jerárquico, que organiza los datos en clústeres basados en sus similitudes. Se observan cuatro conglomerados principales, representados con colores rosa, verde, azul y naranja, los cuales agrupan las observaciones que comparten características comunes de acuerdo con la similitud de sus condiciones ergonómicas y su bienestar físico.

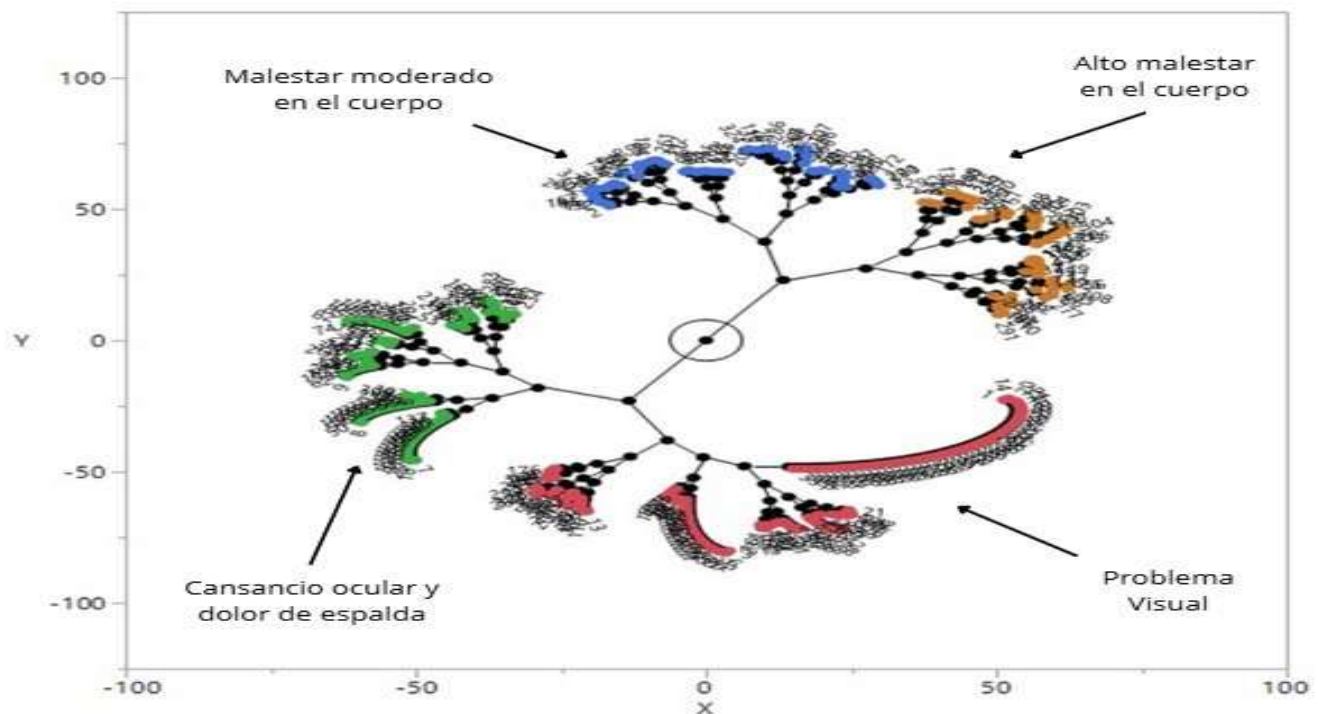
El conglomerado 1 (color rosa), presenta valores predominantemente rojos intensos, lo que indica altos niveles en las variables analizadas (P33, P34, P37, P29, P41, P43 y P35). Esto sugiere que los integrantes de este grupo experimentan con mayor frecuencia síntomas visuales y musculares, asociados posiblemente a posturas inadecuadas, mobiliario poco ergonómico o uso prolongado de dispositivos.

El conglomerado 2 (color verde), muestra un patrón mixto, con algunas variables en valores altos y otras en valores bajos. Esto refleja condiciones ergonómicas intermedias y la presencia de síntomas físicos moderados, lo que podría estar vinculado a una combinación de hábitos ergonómicos adecuados y deficiencias puntuales en el entorno de trabajo.

En cuanto al conglomerado 3 (color azul), predomina el azul intenso, lo que denota bajos niveles en las variables evaluadas. Los estudiantes en este grupo reportan menor incidencia de síntomas físicos y mejores condiciones ergonómicas, lo que podría indicar un uso más saludable de los dispositivos y una mayor adecuación del mobiliario e iluminación.

Finalmente, el conglomerado 4 (color naranja), el cual es similar al grupo verde, presenta valores intermedios, aunque con tendencias diferenciadas según la variable. Esto sugiere una heterogeneidad interna que podría responder a factores como la variabilidad en el tiempo de exposición a las pantallas o el acceso a entornos más adaptados.

Gráfico 2. Mapa de constelaciones.



Nota. El gráfico muestra la agrupación de variables e individuos en función de sus similitudes. Las constelaciones evidencian cómo ciertos patrones de uso y condiciones del entorno tienden a

relacionarse directamente con la presencia de molestias específicas, reflejando la heterogeneidad de experiencias entre los estudiantes. Elaboración propia.

El Gráfico 2 representan agrupaciones de estudiantes en función de ciertas características. En el caso de los estudiantes con malestar moderado en el cuerpo (azul), muestran un nivel moderado de malestar físico, asociado a una postura no ideal o a una carga de trabajo sostenida pero no excesiva. Estudiantes con alto malestar en el cuerpo (naranja), muestran un nivel alto de malestar físico, posibles factores: largas jornadas laborales sin pausas adecuadas o condiciones ergonómicas deficientes.

Por otro lado, en relación al cansancio ocular y dolor de espalda (verde), presentan síntomas específicos de fatiga ocular y molestias en la espalda debido al uso prolongado de dispositivos electrónicos, posturas sedentarias y falta de pausas activas. En cuanto al problema visual (rojo), presentan problemas visuales más severos debido a tareas visualmente exigentes o exposición prolongada a pantallas sin descansos suficientes.

Tabla 3. Prueba de asociaciones chi-cuadrada entre variables ergonómicas y de bienestar físico.

Variable	Chi-cuadrada	Grados de libertad	P-valor	Cramer	Phi
Sexo	4.768321	3	0.18958	0.1215015	0.1215015
P4	2.892964	6	0.82215	0.0659074	0.0932072
P5	2.412817	3	0.49126	0.0851217	0.0851217
P6	2.610469	3	0.45566	0.0885395	0.0885395
P8	4.695764	3	0.19549	0.1187493	0.1187493
P10	10.97985	3	0.01184	0.1815834	0.1815834
P12	6.670365	6	0.35242	0.1000778	0.1415314
P13	1.400144	3	0.70550	0.0648432	0.0648432
P19	2.373399	3	0.49861	0.0844235	0.0844235
P20	0.571732	3	0.90287	0.0414357	0.0414357
P22	5.030584	6	0.53990	0.0869105	0.1229100
P23	2.734594	3	0.43438	0.0906200	0.0906200
P25	2.560394	6	0.86165	0.0620035	0.0876862
P26	5.876193	3	0.11780	0.1328391	0.1328391
P27	12.11518	3	0.00700	0.1907404	0.1907404
P28	4.188453	3	0.24183	0.1121514	0.1121514

Nota. En la Tabla 2 se observa que los valores de V de Cramer y Phi permiten interpretar la fuerza de la asociación, donde valores más altos representan relaciones más sólidas entre las variables analizadas. Elaboración propia.

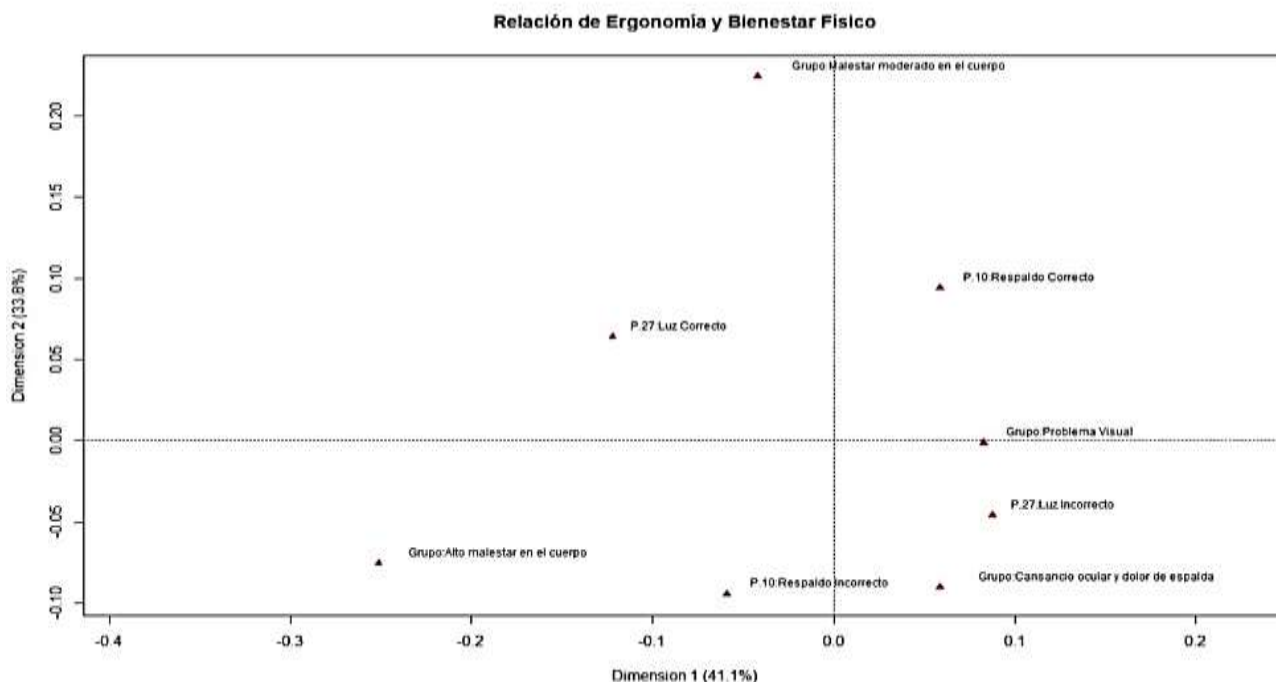
La prueba Chi-cuadrada evidenció asociaciones estadísticamente significativas entre:

P10. Respaldo correcto y nivel de malestar físico ($\chi^2=10.97$; $p=0.0118$)

P27. Luz correcta y nivel de malestar físico ($\chi^2=12.11$; $p=0.0070$)

Esto indica que la correcta adecuación del respaldo y de la iluminación del espacio de trabajo son factores que influyen de manera directa en la disminución de molestias físicas.

Gráfico 3. Mapa de correspondencias.



Nota: El gráfico representa la asociación entre las variables ergonómicas y los indicadores de bienestar físico de los estudiantes, proyectados en un espacio bidimensional que facilita la identificación de patrones de relación. Elaboración propia.

El mapa de correspondencias muestra que el malestar corporal y el bienestar se encuentran relacionados con hábitos ergonómicos inadecuados, mientras que factores como los problemas visuales y los dolores de espalda se asocian con la posición frente a los dispositivos. Además, variables como la comodidad de la luz y el respaldo de la silla presentan asociaciones relevantes.

Se observa que:

- Los grupos con malestar moderado se asocian a un respaldo y luz adecuados.
- Los grupos con alto malestar se vinculan a respaldo incorrecto.
- El grupo con problema visual se asocia a iluminación incorrecta.
- El grupo con cansancio ocular y dolor de espalda se ubica próximo a respaldo incorrecto e iluminación inadecuada.

Conclusiones

La investigación permitió identificar patrones claros entre las condiciones ergonómicas de los estudiantes y su percepción de bienestar físico. Los resultados indican que existe una diversidad de experiencias ergonómicas entre los estudiantes, desde quienes presentan condiciones óptimas hasta

quienes evidencian factores de riesgo altos para su salud física, lo que refuerza la necesidad de intervenciones personalizadas y acciones de ergonomía digital para mejorar su bienestar.

Los resultados confirman que las condiciones físicas del entorno de estudio, especialmente iluminación y soporte lumbar, tienen un papel clave en la reducción de molestias físicas y visuales en estudiantes universitarios. La segmentación por clústeres y el análisis de correspondencias permiten comprender de manera más precisa cómo deficiencias ergonómicas específicas se relacionan con patrones diferenciados de malestar.

Este hallazgo respalda la importancia de integrar la ergonomía digital como parte de las estrategias institucionales de bienestar académico, considerando intervenciones dirigidas a la adecuación del mobiliario, control de iluminación y educación postural.

Discusión

Estos hallazgos se relacionan con la literatura reciente sobre ergonomía digital y salud estudiantil, en la cual se reconoce que los dispositivos tecnológicos, si bien potencian el acceso a la educación y la conectividad, también generan riesgos asociados a la postura, la fatiga ocular y el malestar musculoesquelético. El hecho de que los estudiantes agrupados en el clúster azul reporten menores síntomas físicos, sugiere la aplicación de prácticas ergonómicas saludables y adecuaciones básicas en iluminación y mobiliario para marcar la diferencia en la experiencia digital. Por otro lado, la asociación significativa entre iluminación incorrecta, respaldo inadecuado y altos niveles de malestar, reafirma la necesidad de políticas universitarias orientadas al diseño de espacios académicos más saludables. En este sentido, el derecho al bienestar de las juventudes digitales debe concebirse no solo como acceso a tecnología, sino como acceso a entornos físicos que favorezcan la sostenibilidad de su salud.

Futuras líneas de investigación

A partir de este estudio se desprenden diversas líneas de investigación que pueden enriquecer el conocimiento sobre las juventudes digitales y su derecho al bienestar. Resulta pertinente indagar con mayor profundidad las diferencias que pudieran presentarse según género, edad o nivel socioeconómico, ya que estas variables podrían matizar la manera en que se experimenta el malestar asociado al uso de dispositivos.

Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra hacia contextos educativos diversos, incluyendo instituciones privadas y comunidades rurales o urbanas, para contrastar y generalizar los hallazgos. También resulta pertinente diseñar, implementar y evaluar programas formativos en ergonomía digital que promuevan pausas activas, posturas adecuadas y espacios de estudio adaptados. Asimismo, los estudios futuros podrán aportar evidencias útiles para orientar políticas educativas y sociales. Todo ello contribuirá a garantizar entornos digitales más saludables y sostenibles en la vida digital de las juventudes.

Agradecimientos

Se agradece a la Universidad Veracruzana por el respaldo institucional para la realización de este estudio, así como a los estudiantes que participaron en la investigación y compartieron sus experiencias. Igualmente, se reconoce el apoyo del cuerpo académico y de los colegas que contribuyeron a la revisión y fortalecimiento metodológico del trabajo.

Referencias

- Alcívar, Y. A. (2023). Infopedagogía en el aula: Potenciando el aprendizaje a través de la integración de tecnología y pedagogía en Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 1795-1812. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3376>
- Asad, M. M., Aftab, K., Sherwani, F., Churi, P., Moreno-Guerrero, A. J., & Pourshahian, B. (2021). Habilidades tecnopedagógicas para las aulas digitales del siglo XXI: una revisión bibliográfica exhaustiva. *Education Research International*, 2021, 8160084. <https://doi.org/10.1155/2021/8160084>
- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino, & A. Vázquez (Coord.), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: Innovación con TIC* (pp. 13–32). Barcelona: Ariel. https://www.researchgate.net/publication/235771131_Tecnologias_emergentes_pedagogias_emergentes
- Blaschke, LM (2012). Heutagogía y aprendizaje permanente: Una revisión de la práctica heutagógica y el aprendizaje autodeterminado. *Revista Internacional de Investigación en Aprendizaje Abierto y Distribuido*, 13 (1), 56–71. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2019). Heutagogy and digital media networks: Guiding students toward lifelong learning [Heutagogía y redes de medios digitales: Encaminando a los estudiantes hacia el aprendizaje permanente]. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 1(1), 1–14. <https://doi.org/10.24135/pjtel.v1i1.1>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores Argentina. (Obra original publicada en 1980)
- Boy, G. A. (2022). *Socioergonomics: An overview of sociological and methodological aspects of socioergonomics*. arXiv preprint arXiv:2201.12344. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2201.12344>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Fundación Ceibal/Debate. https://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/La_innovacion_pendiente.pdf
- Bautista, G., & Borges, F. (2013). *Smart Classrooms: Innovation in formal learning spaces to transform learning experiences*. *Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology*, 15(3), 18–21. https://www.researchgate.net/publication/297828424_Smart_classrooms_Innovation_in_formal_learning_spaces_to_transform_learning_experiences
- El Financiero. (2024, 13 de junio). *Brecha digital: 18.8% de jóvenes mexicanos aún no acceden a Internet*. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/empresas/2024/06/13/brecha-digital-188-de-jovenes-mexicanos-aun-no-acceden-a-internet>
- Federal Institute for Occupational Safety and Health. (s. f.). *Digital ergonomics and design tools*. BAuA. <https://www.baua.de/EN/Topics/Work-design/Digitalisation-AI/Digital-ergonomics/Digital-ergonomics.html>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina. (Obra original publicada en 1975)

- García, G. (2002). *La ergonomía desde la visión sistémica*. Bogotá, Colombia. https://www.researchgate.net/publication/251231320_La_ergonomia_desde_la_vision_sistemica
- García-Tudela, P. A., García-Sánchez, J.-N., & Ramos-Navas-Parejo, M. (2020). Inclusive digital ergonomics in smart educational environments. *New Approaches in Educational Research*, 9(2), 226–242. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.481>
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 58–68. <https://doi.org/10.14201/eks20151615868>
- Ibrahim, RK, Khaled, M., Almansoori, M. et al. Tiempo frente a la pantalla y estrés: comprender cómo el agotamiento digital influye en la salud de los estudiantes de enfermería. *BMC Nurs* 24 , 990 (2025). <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03621-9>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2023*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENDUTIH/ENDUTIH_23.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). *Disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH)*. En *Demografía y Sociedad en Hogares*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- ISO. (2019). *Ergonomics of human-system interaction — Part 210: Human-centred design for interactive systems (ISO 9241-210:2019)*. International Organization for Standardization. <https://www.iso.org/standard/77520.html>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Lynch, M., Sage, T., Hitchcock, LI et al. (2021). Un enfoque heuragógico para la evaluación de tareas de Tecnologías de la Comunicación por Internet (TIC) en la educación superior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(55). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00290-x>
- McLuhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. MIT Press. (Obra original publicada en 1964)
- Moravec, J. W. (2008). *Knowmad society*. Education Futures. <https://educationfutures.com/media/files/KnowmadSociety.pdf>
- Obregón, M. G. (2016). *Fundamentos de Ergonomía*. México: Grupo Editorial Patria.
- OEM/Diario de Xalapa. (2024, 21 de junio). *Encuesta del INEGI revela que Veracruz es de los estados con menor acceso a Internet en México*. Organización Editorial Mexicana. <https://oem.com.mx/diariodexalapa/local/encuesta-del-inegi-revela-que-veracruz-es-de-los-estados-con-menor-acceso-a-internet-en-mexico-23154231>
- Papert, S. (1987). Tecnologías de la información y educación: Crítica informática vs. pensamiento tecnocéntrico. *Educational Researcher*, 16 (1), 22-30. <https://doi.org/10.3102/0013189X016001022> (Obra original publicada en 1987)
- Rivas, R. R. (2007). *Ergonomía en el diseño y la producción industrial*. Argentina, Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Reyes Rebollo, M. M., & Piñero Virués, R. (2003). Nuevas tecnologías en atención a la diversidad: reflexiones teóricas. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (4), 79–90.

Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
<http://hdl.handle.net/11441/13193>

- Romero-Rodríguez, J. M. (2023). Digital Fatigue in University Students as a Consequence of Prolonged Exposure to Videoconferencing Systems. *Educación XXI*.
https://www.redalyc.org/journal/706/70675286007/html/?utm_source=chatgpt.com
- Rosenfield, M. (2016). Computer vision syndrome: a review of ocular causes and potential treatments. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 36(5), 502–515.
<https://doi.org/10.1111/opo.12313>
- Ross, J., & Alsayegh, N. (2023). Technocentrism. In R. West (Ed.), *The EdTech Books Encyclopedia of Educational Technology*. EdTech Books. <https://doi.org/10.59668/371.12180>
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Cognition in education* (pp. 37–76). Elsevier Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
- Téllez, D. (2018). ¿Es el esfuerzo una característica esencial de la voluntad? Una aproximación de William James desde la psicología de Tomas de Aquino. *Veritas*, 29-47.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732018000200029>
- Trstenjak, M., Benešova, A., Opetuk, T., & Cajner, H. (2025). Human Factors and Ergonomics in Industry 5.0: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*, 15(4), 2123.
<https://doi.org/10.3390/app15042123>
- UNESCO. (2023). *Technology in education: A tool on whose terms? Global Education Monitoring Report 2023*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723.download>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Van der Linden, D., Frese, M., & Meijman, T. F. (2003). Mental fatigue and the control of cognitive processes: Effects on perseveration and planning. *Acta Psychologica*, 113(1), 45–65.
[https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(02\)00150-6](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(02)00150-6)
- Waersted, M., Hanvold, T. N., & Veiersted, K. B. (2010). Computer work and musculoskeletal disorders of the neck and upper extremity: A review. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 11(1), 79.
<https://doi.org/10.1186/1471-2474-11-79>
- Wang, X., Zhao, X., & Yu, C. (2025). The influence of information and social overload on academic performance: The role of social media fatigue, cognitive depletion, and self-control. *Revista de Psicodidáctica*, 30(2), 500164. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2025.500164>

Filosofía de la paz en la universidad: experiencias docentes y horizontes críticos

Philosophy of Peace in the University: Teaching Experiences and Critical Horizons

Dora Elvira García González

Universidad Nacional Autónoma de México

doraelvira@filos.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6040-4099>

Javier Alejandro Camargo Castillo

Tecnológico de Monterrey

javier.camargo@tec.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8484-8273>

Heidi Alicia Rivas Lara

Universidad Autónoma de Chihuahua

hrivas@uach.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4078-6007>

Ángela Karina Ávila Hernández

Universidad Autónoma de Querétaro

angela.avila@uaq.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9958-6288>

Resumen

Este artículo colectivo reúne experiencias docentes en torno a la enseñanza de la filosofía de la paz en cuatro universidades mexicanas. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se propone una asignatura formal que articula ética, dignidad y responsabilidad para formar ciudadanía crítica. En la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), se experimenta con herramientas como el diario filosófico y el café público para activar la imaginación moral y resignificar la filosofía como práctica viva. En la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), se concibe la paz como una competencia evolutiva y relacional, más allá del antropocentrismo, mediante estrategias pedagógicas que desarrollan capacidades para la paz cotidiana. Finalmente, en el Tecnológico de Monterrey, la Cátedra UNESCO impulsa un espacio de formación crítica que aborda la violencia estructural y cultural desde marcos como el ecofeminismo, la espiritualidad ecológica y el cuidado. En conjunto, el texto reivindica una filosofía de la paz situada, ética y transformadora, que resignifica el aula como espacio ético-político para pensar y ejercer la paz en contextos educativos contemporáneos.

Palabras clave: Filosofía de la paz, currículo universitario, pedagogía crítica, estudios de paz, ética del cuidado, paz imperfecta.

Abstract

This collective article brings together teaching experiences related to the instruction of the philosophy of peace in four Mexican universities. At the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a formal course is proposed that integrates ethics, dignity, and responsibility to foster critical citizenship. At the Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), pedagogical tools such as the philosophical journal and public cafés are used to activate moral imagination and revitalize philosophy as a living practice. At the Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), peace is conceived as an evolutionary and relational competence, beyond anthropocentrism, through strategies that develop everyday peaceful capabilities. Finally, at Tecnológico de Monterrey, the UNESCO Chair fosters a space for critical reflection on structural and cultural violence through frameworks such as ecofeminism, ecological spirituality, and the ethics of care. Together, the article advocates for a situated, ethical, and transformative philosophy of peace that reimagines the classroom as an ethical-political space for thinking and enacting peace in contemporary educational settings.

Keywords: Philosophy of peace, university curriculum, critical pedagogy, peace studies, care ethics, imperfect peace.

Introducción

El trayecto que la corta historia de los estudios de paz ha tenido resulta muy relevante para asentar en las indagaciones académicas y de activismo las preocupaciones humanas por lograr la paz. La importancia de establecer saberes teórico-prácticos ha discurrido -a lo largo de casi 80 años- desde acercamientos multidisciplinarios, pero en la base de ellos siempre se refieren intenciones de carácter ético. De este modo, la filosofía aporta a estos estudios, desde los cuales se ha investigado en torno a la paz de manera nodal, a partir de la problematización de las guerras y las violencias de todo tipo, sean políticas, sociales, económicas, psicológicas, de género o de raza, entre otras. Las reflexiones que se han hecho desde la filosofía han indagado las raíces, las razones y las causas de dichas violencias, para, a partir de ellas, proponer, sortear e imaginar posibles reparaciones y factibles caminos para trascender las violencias. Con ello es asequible pensar en el surgimiento de la paz.

La filosofía de la paz discurre desde una combinación de reflexiones sobre los temas centrales, indagando sendas en los textos que han surgido a lo largo del pensamiento en la historia para darnos claves y rutas de solución que podemos obtener desde los diversos filósofos y filósofas a lo largo del caminar humano. Con ellos se ubican y se disponen posibilidades, acotaciones, estudios, definiciones, problematizaciones, preocupaciones y expresiones en torno a la paz. La importancia que tienen estos estudios y propuestas radica en que nos incitan a pensar la paz como una realidad que nos guía. Ella ha de proseguirse para lograr una vida digna de ser vivida-

Sabemos que la persecución de la paz no es una cuestión sencilla, se trata de un propósito complicado y duro de alcanzar, tanto por las dificultades propias de la organización humana como por sus problemáticas de comportamientos. Estos obstáculos suman también reticencias en la búsqueda de la paz, debido a la exigua credibilidad que hay sobre su realización; por las desconfianzas en torno a su

logro y porque ella se entiende como una idea candorosa, que suele invalidarla como recurso posible para enmendar o transformar el mundo que habitamos.

La filosofía de la paz plantea desafíos en aras de ser un motor vigoroso para transformar los escenarios que vivimos. De ahí que sea necesario que haya una comprensión robusta sobre dicha paz, aunque y es preciso señalarlo, debe acompañarse indefectiblemente de la acción, que será la que erija otro modo de ser de la existencia en este mundo. Por ello, la dupla comprensión-acción es necesaria para, desde exigencias críticas, puedan vislumbrarse posibilidades de praxis que cumplan con la intención transformadora de nuestras sociedades violentas en sociedades de paz. A pesar de la certeza de que esa paz será imperfecta, en ella subyace una tutela de carácter ético que hay que hacer explícita.

De lo anterior se desprende la necesidad de hacer visible y reconocer el lugar y espacio que la materia de “Filosofía de la paz” ha ganado, pues nos parece urgente que el proceso de enseñanza aprendizaje incorpore a la construcción de paz como tema y compromiso de una relevancia máxima. Si bien es cierto que la filosofía de la paz constituye una materia y una temática que recién se está abordando en el mundo académico y en la didáctica. El apremio de su presencia en las situaciones que hoy día se viven en el mundo, ha hecho que se visibilice en los abordajes académicos y en los planes de estudio. Por ello, actualmente diversas universidades de nuestro país han incorporado programas en torno a esta área disciplinar. Su reconocimiento habrá de impactar las mentes de los y las estudiantes para cumplir con el objetivo de trastocar las formas violentas que se han normalizado y enquistado en nuestra sociedad. En algunas de estas universidades, la “filosofía de la paz” no se expresa de manera explícita en los planes de estudio, sin embargo, está latente en las actividades de grupos de trabajo, de investigación y formación docente desde donde nutre y crea otras asignaturas, seminarios y proyectos. En este artículo quisimos combinar ambas experiencias.

A lo largo de las siguientes páginas se presentarán las prácticas y experiencias docentes en torno a la enseñanza de la Filosofía de la paz en cuatro universidades y a partir de distintas voces: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), y el Tecnológico de Monterrey. En cada una de estas instituciones el contexto al que responde y las estrategias implementadas han sido diferentes. Consideramos oportuno presentarlas en su diversidad, a manera de un pequeño collage de horizontes y voces, que permitan a su vez el acercamiento también de distintos lectores. A pesar de sus diferencias, todas ellas responder al propósito antes descrito: coadyubar a la transformación de nuestras sociedades violentas, en una apuesta ética de cambio en las mentes de las personas que habitan el mundo común. Para finalizar, se presentarán reflexiones generales y de cierre que recupere y resalte lo que hay de común en la pluralidad de voces que aquí se armonizan.

UNAM: Enseñar filosofía de la paz desde la dignidad, el reconocimiento y la esperanza

Plantear hoy día la pertinencia de la filosofía de la paz en cualquier espacio académico –no sólo en nuestro país sino asimismo en cualquier parte del mundo–, es algo que se aprecia simplemente al observar los escenarios que estamos viviendo. Si bien los contextos en los que coexistimos son profundamente violentos, esto da cuenta de que algo hemos venido haciendo de manera equivocada, dado que la reproducción de la violencia continúa. Nuestras aproximaciones no han de quedarse en las disposiciones en las que en vez de lograr un convivir factible, armónico y de bienestar en todos sentidos de lo humano, lo que aflora y se concentra es agresión y violencia. Trascender esas violencias

supone e impulsa a pensar en la paz, en los cómo para su alcance y las maneras de su construcción, porque es clara la “disonancia cognoscitiva” que vivimos. Esta se expresa en que se desea y se valora más la paz, pero se sigue pensando en clave de violencia (Muñoz, 2001, p. 24), se continúan los viejos adagios que naturalizan y promueven la violencia destruyendo todo lo humano. Por ello es tan relevante profundizar en los estudios de paz desde la filosofía y desde la ética, para que los estudiantes visumbren opciones y las hagan realidad más adelante. Es necesario este abordaje filosófico para la comprensión de los hondos entresijos que es necesario desbrozar para tejer una realidad alternativa. Muchas veces y en aras de no mostrar su talante violento, se camuflagean de paz ciertas acciones, que lejos de serlo se requiere distinguirlas para apreciar que la paz no se logra sino mediante la paz. En muchas ocasiones se busca la paz y se quiere lograr por medio de la violencia, cuestión consabida que genera más violencia. Por ello es que siguiendo los preceptos gandhianos, es necesario señalar que “la paz es el camino”.

De ahí que la consideración de la filosofía de la paz muestre una percepción orientada y centrada en la paz, siempre con un cimiento de carácter ético que se evidencia en los marcos humanos y no humanos y al buscar la justicia, en todos sus sentidos.

Por ello es que la asignatura Filosofía y ética de la paz que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM forma parte del grupo de las materias optativas de la asignatura Problemas de ética. Ella conforma una parte de la reflexión de los problemas éticos de la contemporaneidad, dado que muestra la necesidad de abordar la paz y sus problemas, temas, definiciones, análisis y propuestas que han de realizarse desde perspectivas con una base ética. Se pretende desde ahí hacer planteamientos que permitan establecer reflexivamente sus problemas, así como sus retos y desafíos, esbozando y proyectando las pretensiones de paz trazadas como ideales morales.

El curso de Filosofía y Ética de la Paz da inicio al advertir y asentar la necesidad de llevar a cabo un giro epistemológico que impulse a analizar, pensar y ver la realidad desde una perspectiva de construcción de paz y no desde las perspectivas históricas que han prevalecido, avistando únicamente a la violencia. Este giro ha buscado, desde los orígenes de los estudios de paz con Johan Galtung —a mediados del siglo pasado— trascender la mirada polemológica hacia una irenológica. Las derivas de esta impronta han tenido resonancias importantes a lo largo de más de ochenta años, lapsos en los que en mayor o menor medida las fuerzas de la violencia han hecho su aparición y han propendido a mostrarse y permanecer, pero que pueden paliarse desde los estudios de paz que conjuntan formas que edifican la paz a partir de la concientización de su relevancia. Esta conciencia se obtiene gracias a una educación para la paz y a una enseñanza desde las bases humanas, en aras comprender por qué ha de defenderse dicha situación pacífica. Desde ahí se busca que la sociedad franquee y traspase hacia la esfera de la acción en el vivir cotidiano. Los estudiantes habrán de apreciar que la mejor teoría es la práctica, y que esas acciones en el mundo de la vida son impulsadas por la savia de los conceptos y teorías sobre esta cuestión.

De gran importancia es hacer ver a los estudiantes que la determinación y la preponderancia de la violencia ha respondido a fuerzas de dominio que en vez de buscar la superación y la trascendencia de los conflictos. Esto se logra planteando situaciones mejores para todos, tanto en el especto amplio de lo humano como en el ámbito de lo no-humano y la ecología. Esas fuerzas violentas se han cebado y

han arremetido en contra de todo lo existente desde un beneficio únicamente individual y egoísta. Así, la historia del pensamiento ha narrado siempre estas acciones belicosas que dan cuenta de tal situación interesada para unos cuantos en detrimento de unas grandes mayorías que quedan sin rostro y profundamente lastimadas.

Sin embargo, estos acercamientos que únicamente miran desde estos presupuestos, son los que se trastocan con la mirada de los estudios y la filosofía de la paz y la conciencia de que a pesar de esas violencias existen, asimismo lo hacen las paces, aunque generalmente ellas son mucho más silenciosas (García-González, 2014, p.17). Con esto se atestiguan las posibilidades de la surgencia de la paz aún en los escenarios más calamitosos, y por ello el hilo conductor de las reflexiones sobre la paz parecen ubicarse en la imaginación, en tanto posibilidad de bosquejar, proyectar y suscitar alternativas a lo que se vive, por más funesto que sea.

La relevancia de la imaginación es central para sortear los prejuicios. Ella habilita posibilidades para que en los marcos éticos puedan abrirse escenarios posibles para la paz. Y uno de ellos que yace como horizonte y eventualidad, emana desde el respeto a la dignidad humana. Con ella se sortean y se ponderan las realidades de paz, por lo que en el curso de filosofía y ética de la paz se estudian algunos autores clásicos de la antigüedad griega y latina como son Aristóteles, Cicerón y Séneca, pasando por Grocio y Vattel, Erasmo, Abate de San Pierre, Kant, Montaigne y Moro, hasta los más próximos a nosotros como Arendt, Habermas y Butler, entre muchos otros. Con ellos se refuerza esa base teórico-práctica para la paz que es la dignidad, cuestión que se va abordando en el ánimo de visualizar los trazos filosóficos que están en relación con la paz. Eso se lleva a cabo mediante reflexiones profundas y rigurosas en torno a lo humano que son centrales y que es preciso defender.

No pueden obviarse las lecturas sobre los escritos de Mahatma Gandhi y sobre sus conceptos acuñados a lo largo de su vida. Esto es necesario para enseñar que la paz propicia lo mejor para las personas y por ende para sus instituciones y sus culturas. Los estudios gandhianos afianzan mucho de lo que —en convivencia con otros— hemos aprendido, y que es tan necesario para florecer. Es cardinal discernir que nos necesitamos todos mutuamente, unos para con otros y, para plenificarnos es fundamental el bienestar común, así como entender que el respeto a la dignidad es lo que éticamente nos convoca. Así lo señaló Juan Gutiérrez con su propuesta de *Hebras de paz viva* que rescata y evidencia situaciones en las que lo humano es lo que prevalece aún en circunstancias entrevesadas y de suma belicosidad (Gutiérrez, 2023).

En el curso se hace incapié en la importancia de esta mirada desde una perspectiva ética porque ahí se cifran los grandes problemas en torno a la paz. Cuando se califica y se estima a los demás desde acercamientos prejuiciados de diversa índole, es complicado que de ahí no se deriven problemas de violencia. Esto es, cuando se instauran estereotipos denigrantes o ingnominosos o se crea una imagen de los otros humanos con una minusvaloración que afrenta su dignidad. En esos casos los agresores justifican su dominio, su rudeza y su violencia. Por ello el punto de partida ha de ser la consideración del valor ínsito a toda la humanidad y a todo lo existente en esos marcos de dignidad, sea en relación con la raza, la nacionalidad, la clase y el género, como entre otros modos de exclusión. De ahí la necesaria lectura de textos que hacen abordajes sobre estos temas, como son los *Condenados de la Tierra* o *Piel Negra, Máscaras blancas* de Frantz Fanon o las reflexiones decoloniales de los y las

estudiosas del Cono Sur, o aquellos que plantean los estereotipos de género, o los que ponen en tela de juicio la defensa del patriarcado y se abocan a señalar las violencias que genera. Todas esas lecturas van de la mano de autoras como Sara Ahmed, Audre Lorde y Gerda Lerner en su discurrir sobre la violencia –en concreto de género–, que resultan muy ilustrativas y ejemplares.

Las voces que han defendido y reconocido la dignidad son fundamentales para comprender la envergadura de la ética de la paz, y han de hacerse escuchar porque en muchas ocasiones son mas conocidos otros discursos que avalan y justifican todo tipo de violencia y se sitúan en la *vox populi*, ubicándose entre quienes han defendido la guerra y la violencia.

Sin embargo y a pesar de esos *dictums*, hoy día podemos decir que las voces de la filosofía de la paz continúan levantándose en contra de la violencia que impera, y por ello se hace alusión al estudio de la voz expuesta por Adriana Cavarero (2005) que implica reflexiones sobre la violencia y la paz.

Los filósofos no cejan en publicar artículos académicos, pero asimismo de divulgación en periódicos o en libros sobre las cuestiones de violencia, no violencia y paz. Por ello cuando aparecen estos artículos, se analizan en el seno de las clases. Todos ellos sea de manera divulgativa como de modo más académico buscan esclarecer las mentes obnubiladas y erradas para hacer que reflexionen sobre los efectos de la violencia. Estos los rescatamos porque hablan de nuestro presente y han de ser leídos y estudiados para comprender de manera más profunda las tramas que han de erigirse en los marcos de la paz, mirándola como un ideal moral (García-González, 2019) realizable y posible. Esta posibilidad se efectúa de manera intersubjetiva y mirando hacia el futuro con imaginación y esperanza y siempre en los marcos comunales. No es posible obviar la paz en tanto tiene una relevancia central para pensar lo común. La pretensión de un mundo compartido desafía la univocidad de pensamientos y posturas cerradas, facilitando la apertura a posibilidades alternativas para un mejor vivir. La diversidad no puede desvanecerse sino que ha de articularse mutuamente en esa insociable sociabilidad kantiana. Mediante ella se expresa la plenitud humana sólo en la relación, y en ese sentido, no podemos dejar de lado esa ontología relacional que conforma la base de la construcción de paz. De ahí también tan importante incidir en lo que son las virtudes para la paz entre las que podemos señalar: la convivencia, la cordialidad, la compasión, la dialogicidad, la escucha y la solidaridad (Etxeberría, 2012, p.6). Todas estas virtudes suponen la pluralidad que, orientadas al *comunar*, llevan a cabo acciones y relaciones que han sido escamoteadas por los sistemas capitalistas. Por ello es que se abordan lecturas como las de Silvia Federici (2020) que ha mostrado los procesos de destrucción comunitaria y que han propiciado ingentes violencias.

Se ha querido –por los sistemas predominantes– que las virtudes de la convivencia para la paz sean excluidas de nuestros conceptos vitales. Esto ha tenido por resultado un enorme impacto a nivel humano, pero asimismo en los contextos vitales. En esto se lleva a cabo un planteamiento sobre el ecologismo de paz, por lo que se hace un abordaje sobre Petra Kelly y su *Lucha por la esperanza* (1984, pp. 27, 34, 37) y su propuesta de la no violencia, así como la importancia de su libro *Pensar con el corazón* para generar la paz.

La inclusión de las lecturas y postulados sobre la ética del cuidado (Puig de la Bellacasa, 2017; Comins, 2018) en el curso, tienen que ser abordadas necesariamente al hacer acercamientos a la paz. Esta ética

del cuidado constituye un método y una forma de estar atentos a los demás, y por ello se entiende como camino que ha de valorar las amenazas debido a las vulnerabilidades ínsitas a lo humano, de manera que se ha de buscar subsanarlas. Esto se conseguirá al apoyar y respaldar aquello que es necesitado y requerido para la realización humana. Galtung rubrica con contundencia y claridad que cuando esas necesidades no se logran y se trasgreden, surge la violencia (Galtung, 2003, p.178) por ello es tan fundamental esa atención compartida y las acciones concertadas en marcos plurales. Éstos propugnan por una paz que ha de emerger desde las bases, desde abajo hacia arriba como una *paz surgente*² (García-González, 2024, pp. 358, 376).

La paz surgente es una paz necesaria y cercana, allega a quienes la erigen y busca ampliarse en círculos concéntricos, de menor a mayor, a modo de la metáfora de Hierócles, y va hacia contextos cada vez más amplios y extendidos. Desde abajo, desde quienes estamos en la lucha cotidiana, en tanto gente de a pie, se busca el encuentro de la resonancia en el común y en tanto acción colaborativa y concertada. Esta constituye un llamado ético y una fuerza comunal en donde se encuentran los precarizados y aquellos que logran que su voz en el común se escuche. Por ello es fundamental asimismo el estudio de la escucha (García-González, 2019, p. 217) porque se pretende la resonancia en ese común, con acciones que se entretajan en la solidaridad y la mutualidad y, en donde se pueden erigir posibilidades nuevas con contenidos ineludibles. Estos últimos posibilitan situaciones de aveniencia posibilitando una cimentación de los marcos de justicia. Con ello, la paz surgente germinará desde lo compartido y lo comunal que está a la base, a modo de suelo, pero a la par es proyecto y cielo. Desde esa acción concertada es que se activan las voces de quienes hacen llamados urgentes en la existencia y se han fortalecido mutuamente y buscan solventar injusticias y violencias. Es una paz para todos, no sólo para unos cuantos por ello esa paz surgente debe brotar de manera plural, en un espacio de relación y de interacción entre quienes participan de manera solidaria. Es fundamental que en sociedades con participantes atomizados se susbansane el boicot contra la comunalidad. Su base se enraiza en el reconocimiento mutuo y con un carácter asambleario que pretende esa acción conjunta y participativa de manera persistente y resistente. Juzgar estas cuestiones es importante para la construcción de paz por ello se plantean las lecturas sobre estos postulados. En este punto incluimos a Judith Butler en su texto sobre el poder de las asambleas (Butler, 2015, pp. 154 y ss.) quien en el texto en el que estudia la teoría de la asamblea, explica que en éstas y en las manifestaciones, la acción colectiva puede entenderse desde una perspectiva performativa. Esto significa que en esos espacios – gracias a la presencia física –, se da cuenta de una forma de actuación política que produce efectos en los espacios políticos, desde donde –se plantea por nosotros como un elemento nodal– es posible impulsar la construcción de paz. Se concluye el curso abriendo posibilidades hacia el futuro con las reflexiones sobre la esperanza. En este tema se siguen algunas reflexiones de E. Bloch y su libro de *Principio de Esperanza*, que nos hace comprender que esas situaciones de paz que “aún” están por llegar, por nacer y que “todavía no” se logran. La esperanza se acrisola en los sueños diurnos y despiertos (Bloch, 2007, p. 123) y en lo que está por venir.

Un elemento por destacar para los estudiantes es que resulta central diferenciar el optimismo de la esperanza, en donde el primero es más obvio que la segunda. A la esperanza hay que promoverla y originarla y su especificidad es ser entusiasta. Ciertamente ella acarrea algún tipo de riesgo y apela a

² Este concepto de paz surgente es acuñado por la autora.

la novedad (Bloch, 2007). La esperanza vincula y reconcilia a las personas y es un sueño activo, por lo que se suele introducir el pensamiento del resistente norteamericano, Martin Luther King con su libro *Tengo un Sueño* (1963/2018). Este constituye el testamento de una esperanza. Y la esperanza es algo que está por comenzar en el horizonte del futuro, y se manifiesta en lo nuevo, en lo que vendrá. Sobre ello tenemos que actuar y darle sentido, es la forma como podrá alzarse y enaltecerse la paz. Es fundamental en el cierre del curso insistir en la relevancia que tiene para la humanidad el disponer e instaurar la esperanza para abrir y sortear posibilidades. En ese sentido es motivante el mostrar que las ocasiones y las oportunidades de establecer la paz están allí, que dependerá de nosotros y de nuestras acciones tomarla, indagarla, lidiarla y posiblemente lograrla. Pero si decae la esperanza, la paz morirá también. De esta manera es como se cierra el curso de filosofía y ética de la paz.

UACH: Escuchar, escribir, dialogar: didácticas y pedagogías filosóficas para pensar la paz

La enseñanza de la Filosofía de la Paz en espacios universitarios representa una apuesta tanto epistemológica como pedagógica por resignificar el lugar y labor de la filosofía en contextos atravesados por diversas formas de violencia. El presente texto recoge la experiencia docente vivida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), durante el semestre enero-junio de 2025. En él se describen el diseño, desarrollo y cierre del curso, relatando tanto los contenidos abordados como las estrategias didácticas implementadas, se hace especial énfasis en la transformación subjetiva de las y los estudiantes, en consonancia con los principios fundamentales de la paz como proceso ético y político y la ambición teórico práctica descrita en la introducción de este capítulo.

La asignatura “Filosofía de la Paz” se imparte como materia optativa dentro del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Filosofía (con el rediseño más reciente de 2024 se implementará como materia obligatoria en sexto semestre a partir de 2026). Dado que el curso actual es de carácter optativo, puede ser cursada por estudiantes de segundo hasta noveno semestre, lo que genera grupos heterogéneos en cuanto al nivel de madurez filosófica. La experiencia que ocupa este relato, corresponde a la segunda ocasión en que el curso se impartió, entre la primera implementación y la segunda pasaron dos años, y se puede decir que hubo cambios relevantes respecto a intereses, contenidos y comprensión de la importancia de pensar y actuar a favor de la paz.

El grupo se conformó de trece estudiantes, en su mayoría mujeres. Desde el encuadre inicial del curso, con ellas y ellos se acordó trabajar un doble enfoque: por un lado, se exploraría una perspectiva histórica de los abordajes filosóficos sobre la paz; por otro, se integrarían discusiones contemporáneas relacionadas con los estudios de paz, surgidos a mediados del siglo XX en adelante. Esta elección respondió a la inquietud del grupo por comprender los orígenes y ausencias del concepto de paz en el canon filosófico, especialmente en áreas como la filosofía política, donde tradicionalmente se ha privilegiado la reflexión sobre el Estado, la ciudadanía y el ejercicio del poder, dejando al margen la cuestión de la paz como eje articulador de la convivencia, los cuidados y sus aspectos antropológicos. La necesidad de mirar a las tradiciones filosóficas de manera crítica permite a los estudiantes reformular sus intereses y entendimiento, puesto que lograban reconocer argumentos fuertes que suelen justificar las violencias sobre todo en las lecturas que ellos realizaron en otros cursos pero que carecían de la mirada de búsqueda teórico- práctica de la paz.

El recorrido temático se estructuró en torno a una primera etapa de revisión de pensadores clásicos cuyas obras ofrecían claves tempranas sobre el pensamiento pacifista: Erasmo de Róterdam, Juan Luis Vives (García-González, 2018), Immanuel Kant (2001), entre otros. Iniciamos el recorrido con textos de Fernández Buey (2010) sobre la *Filosofía de la paz en la historia* (pp. 9-34) que ayudaron a construir una genealogía de la paz en la filosofía occidental. Asimismo, se contrastaron estas ideas con fuentes provenientes de organismos internacionales como la UNESCO, con su firma objetivo de promover la cultura de paz, ha publicado algunos recorridos por algunos momentos. Ideas, y procesos relevantes que nos permiten pensar e instalar la paz (Bosé y Fernández, 2017). De esta lectura recuperamos dos ideas fundamentales: uno, la crítica a la historia social, política y cultural centrado en la guerras y violencias, en documentos antiguos como el Tratado de Qadesh o Hitita (p.7); dos, el análisis de las representaciones de la paz, en el texto se habla de la relevancia de la diosa de la paz en el mundo grecoromano (p.8); lectura que complementamos con el análisis de la pintura “Minerva aleja a Marte” (1576-1577) de Jacopo Tintoretto, a partir de ella presentamos las relaciones de dependencia con las que entendemos la paz de la guerra justa, analizamos la posición de Eirene, y desde elementos filosóficos nos planteamos la pregunta acerca de cuáles características debe tener la paz para hablar por sí sola y exigir su propia defensa. El objetivo es empezar a fracturar la relación de dependencia y jerarquía que define a la paz y la guerra.

Un momento clave del curso fue la lectura crítica de la obra de Jean-Jacques Rousseau, *Escritos políticos* (2006), especialmente su comentario sobre el proyecto del Abate de Saint Pierre sobre la paz perpetua. Si bien hubo un contexto previo de contextualización en torno a al surgimiento de la Unión Europea (De Rougemont, 2007, pp. 131-138) y de las múltiples guerras por los que atravesaban los diversos reinos e imperios, la idea que mejor franqueó filosóficamente fueron las tensiones entre ciudadanía y militarización, así como los límites de una paz que pretendía ser universal.(Rousseau, 2006, p. 44) En esa misma línea temática se abordó la visión de Kant (2001) y propuesta de hospitalidad, contra la versión hegeliana de la guerra (Dooti, 2007) o el conflicto bélico como motor de la historia, en contraste con posturas más pacifistas.

En los siglos XIX y XX con el estudio sobre la paz en la filosofía cambiaron significativamente debido a las propias transformaciones de los conflictos bélicos sino por el reconocimiento de las violencias que suceden al interior de los estados, en esta línea temática se revisó el texto de “Utopías Pacifistas” (sf) de la pensadora marxista Rosa Luxemburg, quien abonó a la comprensión de la paz elementos anticolonialistas, antimperialistas, antimilitaristas, y anticapitalistas, que además se conecta con la crítica que Simone Weil en *Escritos históricos y políticos* (2007) realiza sobre la utilización de la clase trabajadora en las guerras. Con Karl Jaspers, planteamos la necesidad de distinguir entre guerra interna y externa, y reflexionar sobre los efectos culturales de la propaganda en la conformación de la existencia y su experiencia de la verdad.

Considerando los horizontes amplios de los conflictos y violencias, es una parada necesaria conocer algunos de los movimientos sociales que perfilaron los conceptos de: “desobediencia” y “noviolencia”. En esto recuperamos las ideas de Henry David Thoreau, *Del deber de la desobediencia civil* (1980), la importancia de este texto radica principalmente en que en él hallamos dos pautas o guías para reflexiones posteriores; la primera, que la paz se erige sobre la integridad moral, la cual se observa como un acto de incomodidad frente a normas injustas; la segunda, que en él está latente lo que

tiempo después será la práctica de la no violencia. Si bien no está teorizado en él, los ejemplos que el expresa en su texto, así como su propia experiencia de desobediencia redundan en esas prácticas. A partir de ahí se establecen las conexiones con el Satyagraha en Gandhi (2001) como expresión del valor de la vida y la importancia de los medios de lucha. Así, la elección de la no violencia si bien considerada por las prácticas de violencia como no efectiva, a largo plazo es la única que verdaderamente erige transformaciones pacíficamente sostenibles. Cerramos este bloque con la lectura de Martin Luther King, *La fuerza de amar* (1999) quien sigue la línea de la no violencia y la desobediencia. Pero además permite la desarticulación de la lógica amigo- enemigo propia de la política y la violencia, para incorporar, como lo hace Gandhi, el valor de la vida por encima del menosprecio.

Finalmente, el curso se adentró en los estudios contemporáneos de paz a través de las propuestas de Johan Galtung (2003), Francisco Muñoz y López Martínez (2020), Vicent Martínez Guzmán (2000), Francisco Jiménez Bautista (2014), Paul Lederach (2007), Dora Elvira García-González (2019). Se discutió la pluralidad de las paces, la complejidad de las violencias y el papel de la imaginación moral en la construcción de escenarios pacíficos. En este punto, se abordaron también propuestas de la transformación de conflictos y la comunicación no violenta, subrayando la necesidad de que la paz sea pensada no como una mera ausencia de guerra, sino como una práctica ética y transformadora.

Cabe mencionar de manera muy especial, la importancia del empoderamiento pacifista y de las paces construidas desde abajo, se consideró importante que se meditará sobre la idea de Husserl sobre la figura del Filósofo como funcionario de la humanidad en un cruce teórico-práctico de la Terapia en Galtung, con el fin de comprender que las y los filósofos cumplimos funciones sociales que nos comprometen en la construcción de las paces.

El curso se desarrolló a partir de metodologías dialógicas, lectura comentada y ejercicios de análisis colectivo. Se implementaron tres herramientas principales para la evaluación:

1. Diario filosófico: Se trató de un ejercicio continuo de escritura reflexiva, con tres secciones: comprensión de lecturas, reflexión personal y creatividad. Esta última permitía imaginar escenarios alternativos de paz, narrativas distintas o relecturas provocadoras de los textos. Por ejemplo, cuando revisamos a Erasmo de Róterdam, se les invitó a pensar e imaginar cómo hubiera sido a la tradición filosófica si en lugar de tomar como basamento político a Maquiavelo se hubiera considerado a Erasmo.
2. Actividad de divulgación: En consenso con el grupo, se optó por organizar un café filosófico como parte de una feria de divulgación filosófica dentro de la FFYL UACH. La pregunta detonadora fue: ¿Algún día podremos vivir en paz? Esta actividad permitió visibilizar los aprendizajes adquiridos y mostrar públicamente los avances conceptuales del grupo y como fueron guiando al público ajeno a la asignatura acerca de la filosofía de la paz.
3. Autoevaluación: Al final del curso, cada estudiante elaboró un análisis de su desempeño, compromiso y transformación a lo largo del semestre. Este ejercicio fue fundamental para valorar los procesos de apropiación conceptual, implicación emocional y crecimiento ético que la asignatura había generado.

Particularmente significativa fue la experiencia con el diario filosófico. Ella estuvo inspirada en prácticas filosóficas conocidas, de escritura introspectiva, la propuesta permitió evidenciar cómo las y los estudiantes incorporaban progresivamente las categorías de análisis, vinculaban lecturas con vivencias personales, noticias y problematizaban los contextos de violencia cotidiana.

Desde una perspectiva crítica, considero que el curso logró el objetivo de propiciar una experiencia filosófica transformadora sobre el concepto de paz y su experiencia extra áulica. La participación activa, la apropiación de los contenidos y las producciones reflexivas del grupo dan cuenta de un proceso de maduración ética y conceptual. La Filosofía de la Paz demostró ser una asignatura que interpela de forma directa a quienes la estudian, no solo en términos intelectuales, sino también afectivos y existenciales.

Sin embargo, considero necesario fortalecer aún más la propuesta. En futuras ediciones, es importante equilibrar la revisión histórica con una mayor profundización en perspectivas contemporáneas, así como integrar enfoques decoloniales que amplíen el horizonte geográfico y epistémico del curso. Incluir voces y experiencias no europeas —particularmente de América Latina— permitiría acercarse a otras prácticas vivas de paz y conflicto, que resultan fundamentales en el contexto del México contemporáneo.

La Filosofía de la Paz es un campo fértil para la investigación y la docencia, además constituye una vía necesaria para resignificar el sentido de la filosofía en tiempos marcados por la violencia. Desde mi experiencia, el espacio áulico se convierte, entonces, en un sitio ético-político donde la imaginación, la crítica y el cuidado se articulan para construir un presente más justo y un futuro más esperanzador.

UAQ: La paz como capacidad evolutiva y competencia relacional en la formación filosófica

Si bien es cierto que ni en la Licenciatura en Filosofía ni en la Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada, impartidas en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro, no incluyen en su currícula institucional asignaturas que lleven, explícitamente, el nombre de “Filosofía para la paz”, ambos programas educativos ofrecen cursos que permiten a los profesores compartir con el estudiantado los temas de investigación que se encuentran desarrollando en ese momento. Es en estos espacios en los que es posible la presentación tanto de las indagaciones propias, como de las reflexiones de diversos autores y autoras que contribuyen significativamente a lo denominado como *Peace Research*.

Ahora bien, uno de los principales retos, que se enfrentan semestre con semestre, no sólo en la enseñanza de la *Filosofía para hacer las paces*, sino de su aceptación misma, es el presupuesto que sostiene, que los seres humanos no somos, ni podemos ser, pacíficos. La paz es vista como una especie de estado lejano y asintótico al que se requiere llegar mediante la negación de nuestras compulsiones y tendencias más básicas y violentas.

Este supuesto es el primero que aparece cuando se les pregunta a los, las y les estudiantes si consideran que la paz es posible. Se manifiesta de forma contundente cuando al inicio del curso se les convida a levantar la mano a aquellos que consideren que los seres humanos tenemos una especie de tendencia “natural” hacia la violencia y la agresión, y posteriormente se les solicita levantar la mano a

aquellos, aquellas y aquellos que piensen que tenemos una tendencia “natural” hacia la paz. De manera constante (y me atrevería a decir que independientemente del foro en el que se lleve a cabo la dinámica) los resultados de este pequeño cuasi experimento social son los mismos.

En el primer caso las manos de todos los presentes se levantan de manera casi inmediata y sin tantas cavilaciones, aunque ciertamente hay en cada semestre quienes se toman unos segundos para reflexionar sobre las implicaciones de su respuesta y de la pregunta misma. No obstante, en el segundo caso, las manos levantadas, si es que las hay, sólo se presentan después de varios segundos de reflexión y siempre de la misma manera: las más de las veces, con un movimiento lento, dubitativo, temeroso, que se detiene justo antes de superar la altura de la cabeza; algunas otras, son más bien levantadas como en un acto de valentía, extendiendo primero lentamente para después confirmar la elección llevándola en alto.

Así inician los cursos: sacando rápidas e improvisadas estadísticas básicas de quienes contemplan la posibilidad de que la paz pueda ser una tendencia natural en el ser humano, pero también haciéndoles conscientes de todo lo que implicó ese pequeño ejercicio.

En un mundo tan convulso como el que se nos presenta cotidianamente, pareciera que los pocos que creen posible la paz, o deben mantener casi oculta su creencia, o por el contrario, deben asumirla como un acto de valentía, casi un salto al absurdo en medio de un mundo que se empeña en mostrar la sinrazón de esa creencia.

Y entonces podría suponerse que lo que hay que hacer es dar razones, justificar por qué deberíamos sumarnos a los valientes en la creencia de la existencia de ese estado asintótico que nunca llega a concretarse. Sin embargo, la aproximación que se intenta es distinta.

El objetivo central de los cursos que imparto en este tenor es demostrar dos postulados clave. El primero, que la paz no constituye una meta a la cuál se deba aspirar, sino una constante en nuestras interacciones. Esto es, los seres humanos no nos limitamos a tener el potencial para alcanzar la paz; sino que, de hecho, de manera cotidiana, ejercemos la paz tanto como ejercemos la violencia y la agresión.

Al reflexionar desde esta perspectiva, se busca fomentar la conciencia de que “no basta hablar de la pluralidad de la paz como sustantivo (paces) sino que hay que buscar también una diversidad de verbos, modos de hacer y hacerse con ella” (Camargo-Castillo, 2020, p. 44). En consecuencia, se busca, en primera instancia, que los, las y les estudiantes desarrollen la capacidad de identificar y reconocer las interacciones y acciones que concretan la paz en su entorno cotidiano.

Esto lleva a un segundo ejercicio que también ha demostrado ser por demás revelador. Cuando se les pregunta por aquellas acciones concretas que implican ejercer la paz, las respuestas siempre se circunscriben, casi totalmente, a describir situaciones en las que se media o resuelven conflictos de manera pacífica. No hay más, la paz se sigue entendiendo, de manera general, como la ausencia de guerra, de agresión o de violencia directa.

Es entonces cuando se intenta mostrar otras dimensiones de la paz, otros “modos de hacer” la paz, pero también, de mostrar todos los ámbitos de la realidad que se encuentran directamente relacionados con ésta ya sea como elementos posibilitadores o posibilitados.

Así, la revisión de propuestas tales como las de la Paz Surgente (García-González, 2024), o aquellas que visibilizan su profunda relación con el Cuidado (Ávila-Hernández, 2025; Comins-Mingol y Paris-Albert, 2021) y con la justicia, tanto social (París-Albert, 2025) como restaurativa (Navarro-Jiménez y Ávila-Hernández, 2024) resulta fundamental.

Así mismo, sirve mucho también a este cometido, empezar a pensarnos desde una perspectiva distinta, una que deja atrás el antropocentrismo y que reconoce que el Sapiens es, también, una especie más dentro del planeta.

Cuando se toma este punto de partida, las indagaciones en comportamiento social animal, y sobre todo primate, adquieren un gran significado. Nos permiten reconocer las profundas raíces evolutivas que la paz puede tener.

Así llegamos al segundo postulado que se busca demostrar en los cursos: *Saber hacer las paces* (Martínez Guzmán, 2000) se presenta de manera “natural” en las interacciones humanas. En este sentido, es necesario reconocer nuestras competencias pacíficas (Jiménez- Arenas, 2011; Martínez Guzmán, 2005).

No obstante, para comprender cabalmente esto, se requiere trascender el presupuesto básico de que la paz se alcanza y tiene sus raíces, exclusivamente, en asuntos racionales, culturales, morales, éticos, políticos y jurídicos.

Lo que empieza a vislumbrarse, cuando leemos las indagaciones de los primatólogos, es que la paz es también un asunto ecológico y hasta evolutivo (de Waal, 2009). Un asunto que se relaciona con nuestras raíces gregarias, y con nuestras prácticas sociales directamente vinculadas con nuestra altricialidad secundaria y nuestra condición de primates. Así, acciones tan obvias como el consuelo, junto con otras que no son tan evidentes como la cooperación, la reciprocidad, y todas aquellas que pueden ser denominadas como afiliativas y de cuidado (Ávila-Hernández, 2023; Palacios, et. al., 2019), terminan por ser las concreciones cotidianas de ejercer la paz.

Estas acciones se vinculan directamente con (y hasta podría decirse que posibilitadas por) la empatía, las emociones y el reconocimiento de un “nosotros” profundamente arraigado en nuestra “naturaleza” primate (Ávila-Hernández, 2021).

Retomemos al ejercicio que se describió al inicio de este apartado y permítaseme formular las mismas preguntas que presento a los participantes del curso al finalizarlo. Convido a usted, amable lector(a, e), a que intente responderlas.

Ciertamente es para todos aceptable, y hasta lógico, que el ser humano posee esa tendencia “natural” a la agresión y a ejercer violencia, y las razones para sostener esto sobran no sólo desde el análisis de

nuestra realidad social exclusivamente humana, sino también desde el análisis del comportamiento social de otras especies animales. No obstante, si ya hemos reconocido nuestra condición de primates gregarios, ¿Por qué no tendríamos también una tendencia “natural” a ejercer la paz? ¿Acaso el gregarismo mismo no implica ya la necesidad de ejercer la paz? ¿Acaso no se ven distintas estrategias para mantenerla o restaurarla en las otras sociedades de grandes simios? ¿Por qué habría de ser diferente en el ser humano?

Así, partir de una visión no antropocéntrica de la paz, nos permite reconocer la radical importancia de conceptualizar la paz como imperfecta (Muñoz, 2001). Es imperfecta por que los seres humanos la ejercemos de manera simultánea con la agresión y con la violencia, es imperfecta porque no es un plenum, sino un proceso en constante construcción. Imperfecta sí, pero presente, constante, cotidiana y profundamente arraigada en nuestras raíces evolutivas.

Finalmente, es crucial abordar la muy válida cuestión de si la evolución humana, y con ello el desarrollo de la cultura y las instituciones, ha podido modificarnos de tal forma que esa “naturaleza pacífica” comienza a desdibujarse.

Ciertamente esta es una cuestión apremiante. La evolución humana no se detiene con nosotros en el siglo XXI y nuestras acciones en el presente ejercen una influencia por demás significativa en la estructuración del futuro. Precisamente por ello, es determinante reconocernos como una especie más en el planeta, y además, una especie gregaria. La asunción de esta sencilla condición nos impele a aceptar que la paz siempre se encontrará presente: sin paz no hay cooperación, empatía, reciprocidad, solidaridad, ni cuidado; y sin estos elementos la existencia humana no sería posible.

Lo anterior no se afirma en un sentido metafórico, sino en el más pleno sentido ecológico e incluso biológico. A menos que el *Sapiens* evolucione hacia ser una especie no gregaria, la paz seguirá siendo una condición necesaria para su existencia.

Así pues, pareciera que se revela la apremiante necesidad de construir una nueva narrativa acerca de la paz y de nuestra capacidad para ejercerla, y esto es lo que se intenta a lo largo de los cursos impartidos.

La utilidad de esta nueva narrativa reside en su poder para empoderar, tanto a las personas como a las comunidades, al hacerlos conscientes de sus propias competencias pacíficas. Al integrar esta narrativa en los programas educativos, no solo desafiamos presupuestos arraigados, sino que también cultivamos la capacidad de identificar y fortalecer esas interacciones y acciones en las que la paz se ejerce.

En última instancia, el reconocimiento de nuestra “naturaleza” pacífica no es solo un imperativo académico, sino también una estrategia vital para afrontar una realidad convulsa asumiendo nuestra corresponsabilidad en la estructuración de un futuro que asegure nuestra coexistencia como especie en medio de una multiplicidad biótica.

Tecnológico de Monterrey: Cátedra UNESCO de Ética, Cultura de paz y Derechos Humanos como un espacio de diálogo y formación crítica

En el Tecnológico de Monterrey no está implementada en los planes de estudios de las carreras de profesional una materia que lleve propiamente el título de Filosofía de la Paz. Sin embargo, institucionalmente se cuenta con la Cátedra Unesco de Ética, Cultura de Paz y Derechos Humanos, que desde el año 2007 ha impulsado proyectos de investigación, difusión, innovación educativa y diseño curricular. Varios de sus integrantes han participado en la elaboración materias afines vinculadas, en una primera instancia a la Ética, y posteriormente a los estudios de paz. Por mencionar algunos ejemplos: la materia Violencia, dignidad y Exclusión, Antropología del Cuerpo, Seminarios a nivel posgrado como Introducción a los estudios de paz, Estudios humanísticos y filosofía radical, Violencias estructurales y estructura de la violencia, Vulnerabilidad y Cuidado.

Las dos características básicas de este grupo, en el que han participado distintas generaciones de alumnos de profesional y posgrado, a la par de profesores del Tecnológico de Monterrey y de otras instituciones son: por una parte, la creación de un espacio de diálogo y confianza, que fomenten las capacidades para la paz a partir de la escucha activa, la horizontalidad, el aprendizaje mutuo, la tolerancia a la diversidad; y en contraparte, el estudio comprometido y disciplinado de materiales bibliográficos que permitan conocer críticamente la cultura, cuestionar la normalización de la violencia, aprender perspectivas teóricas que permitan construir relaciones no violentas.

A continuación, se ofrece un breve panorama de las fuentes de estudio que han guiado las sesiones en los últimos años atendiendo a un doble propósito. Por una parte, proporcionar material bibliográfico a los interesados de los estudios de paz y, por otra parte, reflexionar sobre lo que consideramos algunos ejes clave de la filosofía de la paz: el replanteamiento de la relación con la naturaleza; la crítica de la cultura; y las repercusiones de la tecnología para la cultura de paz.

En el año 2023, a raíz de la lectura del informe de la UNESCO “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”, reflexionamos acerca del momento crítico que atravesamos como humanidad por el impacto ecológico al planeta, las dificultades para la vida democrática y las transformaciones sociales que puede tener la Inteligencia artificial (UNESCO, 2021, pp. 7-8). De cara a la invitación para pensar la renovación de los planes de estudio que enfatizen “un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario” exploramos de manera colectiva los siguientes marcos conceptuales: el ecofeminismo; el cuidado social y la ecología espiritual.

A partir de Alicia Puleo, se puede plantear que:

El ecofeminismo “es pensamiento y praxis que redefine la realidad, cuestionando la dominación patriarcal y androantropocéntrica y neoliberal. En tanto horizonte regulativo, traza el rumbo hacia un porvenir de justicia y paz con la naturaleza y, por lo tanto, puede establecer “pactos de ayuda mutua con otras teorías y movimientos emancipatorios, siempre y cuando no impliquen fusión, ya que esta suele estar seguida de la postergación, devaluación u olvido de las justas demandas de las mujeres. (2022, 7 diciembre, p. 9)

Así, desde los estudios de paz, lo anterior es relevante por cuando menos por dos razones, un cambio de paradigma civilizatorio, que resuena con la preocupación de la UNESCO de un nuevo contrato social

en el que no queden subsumidas las demandas de las mujeres, pero en especial, pone el eje de discusión en lo relacionado a una paz con la naturaleza. La paz, que tradicionalmente se ha visto como algo humano, ahora adquiere otra perspectiva, pues ya no es posible hacer dicotomías entre la naturaleza y la cultura, sino la urgencia de hacer frente y transformar un modo de vida humana extractivo y depredatorio. En otros textos de Alicia Puleo se puede profundizar acerca de: cómo el Ecofeminismo busca una transformación integral del modelo actual, promoviendo, la igualdad, la autonomía y el cuidado universal (2008, pp. 53-55); y cómo puede proponer otras narrativas, una cartografía para la esperanza, que permitan la resignificación de la relación que tenemos con la naturaleza que permita “un futuro de paz con la naturaleza” (2022, pp. 1-4).

Por lo anterior decidimos profundizar el estudio del cuidado, no solo como algo teórico, sino a partir de sus manifestaciones en las políticas públicas y posibilidades de realización, para lo cual recomendamos los trabajos de Mary Daly y Jane Lewis (2011) y de Chiara Saraceno (2016), que conceptualizan el carácter multidimensional, no dicotómico, y cambiante del cuidado. Asimismo, para buscar otros referentes que permitan acercarnos a ver la naturaleza, nuestro planeta, de otras maneras, exploramos algunos pasajes del libro *Spirituality Ecology. The Cry of the Earth*, editado por Llewellyn Vaughan-Lee (2013) en el que se enfatiza, mas allá de un enfoque occidental monoteísta, como “el mundo, no es un problema que solucionar; sino que es un ser al cual nosotros pertenecemos” (i). En dicho libro se reúnen distintas voces, provenientes de diferentes culturas, que responden a la separación de lo humano de la naturaleza, y la dimensión espiritual de la vida (ii) Por último, y ante lo que consideramos que fue un desplazamiento de la atención de la preocupación por la crisis ambiental, hacia la generalización y estupefacción por la inteligencia artificial, leímos algunos pasajes del libro de James Bridle (2022) *Ways of Being: Animals, Plants, Machines: The Search for a Planetary Intelligence*, que parte de la problematización de la inteligencia, no solo en su posibilidad “artificial”, que corre el riesgo de reproducir la violencia y destrucción del modelo capitalista, sino como algo que desborda lo humano, ha estado presente en la naturaleza, en los animales, en las distintas formas de vida la interconexión planetaria.

El año 2024, estuvo marcado por una ruta diferente. La filosofía de la paz a nuestro parecer implica el esfuerzo de pensar continuamente la violencia cultural. Es decir, una revisión de los valores y actitudes que pueden reproducirse en nuestra cultura y no por su normalización están exentos de encubrir distintas formas de violencia, así como el sufrimiento de quienes viven en esas instituciones de una manera diferente. Para tal efecto, nos propusimos estudiar durante ese año los libros de Sophie Lewis (2023), *Abolir la familia. Un manifiesto por los cuidados y la liberación* y de Diego Fusaro, (2024) *Odio a la resiliencia. Contra la mística del Aguante*. Ambas propuestas resultan desafiantes y combativas rastreando a partir de un sentido crítico lugares poco visitados teóricamente. Ambas comparten para vincularlo con lo revisado el año pasado, una crítica del capitalismo en este caso desde las instituciones que la soportan y la subjetividad que reproduce.

El libro de Sophie Lewis aborda la cara oscura de lo que parecería incuestionable, la familia como el lugar ideal para dar y recibir cuidados, como lugar seguro de realización, e incluso modelo para otro tipo de relaciones. El abordaje teórico es cuidadoso de rastrear una tradición que ve en la familia, una institución en donde se ejerce una profunda violencia cultural que a su vez legitima y sostiene al capitalismo. El texto cuestiona a la familia como el sitio en donde ocurren la mayor parte de abusos,

asesinatos, violaciones, y opresiones. Pero más allá de los datos estadísticos y la vivencia individual de la propia familia, el texto pone en cuestión como la naturalización de la familia encubre la asignación de los cuidados como algo privado, que el estado moderno explota; la familia como algo, una herramienta colonial para homogeneizar diferentes formas de lazos en otras culturas, y de control social, quienes son los sujetos habilitados para cumplir ese ideal de relaciones. La familia se convierte en un supuesto que debe de ser pensado, ahí radica la parte filosófica, pues en ella, está en juego la vida política y el tipo de sociedad. En particular este texto, más allá de buscar un consenso unánime sobre todos sus contenidos, cumple con el propósito de hacer pensar, de movilizar la experiencia propia de la cultura como algo que puede ser también opresivo para otras formas de vida, y que invisiblemente legitima formas de violencia establecidas.

El libro de Diego Fusaro, realiza una crítica a una de las capacidades encumbradas desde la subjetividad capitalista: la resiliencia. El trabajo de Fusaro, señala como este concepto sale de un ámbito propiamente psicológico y que de manera acotada tiene sentido, para convertirse en una aceptación pasiva e indiferente de la realidad. Hay que ser resiliente a su parecer se convierte en una aceptación de la realidad traumática plagada de injusticias, en la que los problemas son padecidos como algo individual, no pudiendo percibirlos en su carácter sistémico que requeriría de otro tipo de acciones políticas. Para Fusaro la resiliencia coloniza el lenguaje y se convierte en una herramienta de control que hace a los sujetos dóciles y adormece la capacidad de transformación.

A partir de ambas lecturas, como se ha dicho, se buscó establecer un espejo crítico de nuestra cotidianidad, y más allá de la articulación de respuestas teóricas o una adopción unánime de las propuestas, se hizo tangible la importancia de revisar la propia cultura y desnormalizarla. En este caso a partir de algunas preguntas clave, qué pasa si el cuidado es algo visto como algo privado y lo que debería de ser un lugar seguro es una fuente de injusticias y violencias; hasta dónde aceptar la realidad pasivamente y con qué referentes buscar transformar la propia forma en que vivimos.

En el año 2025, hemos comenzado a pensar las transformaciones que tiene la Inteligencia Artificial para la cultura y la ética. Creemos que es un eje clave para pensar desde la filosofía de la paz, pues como señala la UNESCO (2022), se debe buscar que esté al servicio de la humanidad, contribuya a la crisis del medio ambiente, previniendo daños y sea utilizada con fines pacíficos (p.5). Esto conlleva repensar lo común en sus vínculos con las tensiones sociales y ecológicas, pensar alternativas sociales desde la complejidad del Estado, la propiedad privada y los bienes comunes; para lo cual resulta apropiado el trabajo de César Rendueles (2024) *Comuntopía. Comunes, postcapitalismo y transición ecosocial*.

Consideramos que la revisión teórica de estos materiales, a la par de los documentos de la UNESCO, contribuyen a la formación de los estudiantes y nutren los distintos temas de investigación que los asistentes realizan. Pero, sobre todo, en el espacio de la cátedra, confiamos que se realiza una filosofía viva de la paz a partir del tejido de los asistentes, el estudio comprometido, el diálogo abierto y el pensar en común.

Conclusiones

Las prácticas didácticas y experiencias pedagógicas presentadas, no solo reúnen diversas voces provenientes de distintas universidades, sino que evidencian cómo la incorporación la filosofía de la paz en los programas y mapas curriculares universitarios, no solo es posible, sino formativamente necesaria dadas los problemas de mayor urgencia en nuestro tiempo. Esta apuesta, es realista en tanto moramos en un país en el que la violencia se ha aposentado de todos los nichos de la vida; por ello es que es imperioso visibilizar y reconocer la relevancia que tiene construir la paz en marcos que rompan con los aislamientos y las espurias necesidades que las formas neoliberales han dispuesto y normalizado. Por otra parte, el realismo que aquí describimos no es, sin embargo, desesperanzador o cínico, por el contrario, un programa, curso, simposio que tenga por tarea pensar la paz es una apuesta por imaginar futuros posibles, mejores, en los que ha de buscarse desde y hacia lo común, en un mundo en el que hay cohabitar en armonía y solidaridad.

Así, la construcción de la paz es posible desde esta perspectiva, en la que la paz ha de surgir de interacciones plurales, participativas y equitativas, dando importancia central a la escucha de las voces diversas. Construir la paz es un proceso colaborativo que se erige desde la solidaridad y la justicia. Se trata de una actitud esperanzada en situaciones en las que las acciones comunes operan como elementos que posibilitan algo diferente, una actitud que posiciona hacia lo que ‘todavía no es’, pero que puede ser. Tal talante de esperanza nos despojará de contextos que no deberían de existir, para desde ahí dar paso al ímpetu por modificar la realidad que amenaza la vida con las diversas formas de violencia. La paz con sus aprendizajes, da sentido a las acciones humanizantes y por ello posibilita planteamientos de la esperanza, sin la que difícilmente podríamos vivir. Por ello, y como hemos podido ver en los diferentes apartados, educar en la paz, y más aún en la Filosofía de la paz, significa abrir espacios esperanzados para una humanidad reconfigurada.

En suma, enseñar la Filosofía de la Paz en la universidad no es solo una labor didáctica y pedagógica; es una apuesta política y ética por formar sujetos capaces de pensar y sentir el mundo desde claves emancipatorias. Las experiencias aquí reunidas son testimonio de una apuesta compartida por una paz viva, situada y plural, que invita al lector a recrear en sus propios contextos académicos y más allá de ellos, nuevos horizontes para la filosofía de la paz.

Bibliografía

- Ávila-Hernández, A. K. (2021). Reflexiones sobre nosotros mismos desde una perspectiva multidisciplinaria. En H. Contreras Hernández & Á. K. Ávila-Hernández (Coords.), *Reflexiones multidisciplinarias sobre educación para la paz y la ciudadanía*. Colofón; Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Ávila-Hernández, A. K. (2023). The evolutive dimension of conflict resolution: Contributions from behavioral sciences and the analysis of animal behavior to inquiries about peace. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 15(2), 85-94.
- Ávila-Hernández, A. K. (2025). Paz, cuidado y evolución: Reflexiones en torno a la filosofía para la paz. En D. E. García-González & H. A. Riva Lara (Coords.), *Paces agudas, miradas plurales: Horizontes desde la filosofía, justicia y género*. Editorial Porrúa.
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza* (Tomo 1). Trotta.
- Bloch, E. (2014). ¿Puede frustrarse la esperanza? En C. Gómez (Ed.), *Ética: Doce textos fundamentales del siglo XX* (pp. 165-173). Alianza Editorial.
- Bosé, M., & Fernández Puyana, D. (2017). *La historia de la paz en Occidente*. Universidad de la Paz; UNESCO Chair "Peace, Solidarity and Intercultural Dialogue"; Abat Oliba CEU University.
- Bridle, J. (2022). *Ways of being: Animals, plants, machines: The search for a planetary intelligence*. Farrar, Straus and Giroux.
- Butler, J. (2015). *Notes toward a performative theory of assembly*. Harvard University Press.
- Camargo-Castillo, J. A. (2020). Tras ejercicios anticapitalistas: Sobre el sentido de los estudios de paz en general y de la filosofía de paz en particular. En D. E. García-González & J. A. Camargo-Castillo (Eds.), *Para pazado mañana. Filosofía de anteayer*. Bonilla Artigas Editores.
- Cavarero, A. (2005). *For more than one voice: Toward a philosophy of vocal expression*. Stanford University Press.
- Comins, I. (2018). Horizontes epistemológicos de la investigación para la paz. En D. E. García-González (Ed.), *Enfoques contemporáneos para los estudios de paz* (pp. 45-68). Tecnológico de Monterrey; UNESCO; CONACYT.
- Comins-Mingol, I., & París-Albert, S. (2021). Reconocimiento y cuidado: Filosofía para la paz y paz imperfecta en diálogo. *Convergencia*, 27, e12495.
- Daly, M., & Lewis, J. (2011). Capítulo 6: El concepto de "social care" y el análisis de los estados de bienestar contemporáneos (pp. 225–251). En C. Carrasco, C. Borderías, & T. Torns (Eds.), *El trabajo de cuidados: Historia, teoría y políticas* (pp. 225–251). Madrid: Los Libros de la Catarata/FUHEM Ecosocial.
- Dotti, J. E. (2007). Hegel, filósofo de la guerra, y la violencia contemporánea. *Anuario Filosófico*, 40, 69-107.
- Etxeberría, X. (2012). *Virtudes para convivir*. PPC Editorial y Distribuidora.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños.
- Fernández Buey, F., Mir, J., & Prat, E. (Eds.). (2010). *Filosofía de la paz*. Icaria.
- Fusaro, D. (2024). *Odio a la resiliencia: Contra la mística del aguante*. Akal.
- Gallie, W. B. (2014). *Filósofos de la paz y de la guerra*. Fondo de Cultura Económica.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bakeaz; Gernika Gogoratuz.
- Gandhi, M. (2001). *Palabras para la paz*. Sal Terrae.
- García-González, D. E. (2014). *Trascender la violencia*. Porrúa; UNESCO.

- García-González, D. E. (2018). Pensar la paz como ideal moral desde el humanismo de Erasmo y de Luis Vives. En D. E. García-González (Ed.), *Hacia un amable vivir*. Porrúa.
- García-González, D. E. (2019). *La paz como ideal moral: Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común*. Dykinson; UNESCO; CONACYT.
- García-González, D. E. (2024). Reivindicaciones y exigencias éticas para construir una paz surgente en los marcos de las desapariciones forzadas de personas: Un acercamiento en espacios de marginación y de injusticia. *Revista de Cultura de Paz*, 8, 356-379.
- Gutiérrez, J. (2023). *La paz viva: Rutas y derroteros (1985-2022)*. Postmetropolis Editorial.
- Jiménez-Arenas, J. M. (2011). Pax homínida: Una aproximación imperfecta a la evolución humana. En F. A. Muñoz & J. Bolaños (Coords.), *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Jiménez Bautista, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 19-52.
- Kant, I. (2001). *La paz perpetua*. Mestas Ediciones.
- Kelly, P. (1984). *Lucha por la esperanza*. Debate-Círculo.
- Kelly, P. (1993). *Pensar con el corazón*. Círculo de Lectores; Galaxia Gutenberg.
- King, M. L., Jr. (1999). *La fuerza del amor*. Acción Cultural Cristiana.
- King, M. L., Jr. (1963/2018). *Tengo un sueño*. Nóstica Editorial.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz; Gernika Gogoratz.
- Lewis, S. (2023). *Abolir la familia: Un manifiesto por los cuidados y la liberación*. Traficantes de Sueños.
- Luxemburg, R. (s.f.). Utopías pacifistas. En *Obras escogidas* (Vol. 8). <https://www.marxists.org/espanol/luxem/index.htm>
- Martínez Guzmán, V. (2000). Saber hacer las paces: Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7(23).
- Martínez Guzmán, V. (2005). La filosofía para la paz como racionalidad práctica. *Investigaciones Fenomenológicas*, 4, 87-98.
- Martínez Guzmán, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Muñoz, F. A., & López Martínez, M. (Eds.). (2000). *Historia de la paz: Tiempos, actores y espacios*. Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2001). *Paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Navarro-Jiménez, C., & Ávila-Hernández, A. K. (2024). Justicia restaurativa, cuidado y perdón: El legado prosocial de Ruanda. En Á. K. Ávila-Hernández (Coord.), *Paz y cuidado: Aportaciones para la construcción de un mejor mañana*. Tirant Humanidades; Universidad Autónoma de Querétaro.
- Palacios, H., Ávila, Á., Antúnez, G., Escalante, R., Árziga, J., Quevedo, P., & Antúnez, T. (2019). Un andamiaje conceptual para el transitar de una convivencia violenta a una pacífica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 329-340.
- París-Albert, S. (2025). Filosofía para hacer las paces: Hacia una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1).
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Puleo, A. H. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad: Por un ecofeminismo ilustrado. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, (38), 39–59. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2008.i38.566>

Puleo, A. H. (2022, 7 de diciembre). *El ecofeminismo, conciencia feminista profunda de la crisis socioambiental* (Análisis Carolina, nº 23). Fundación Carolina. https://doi.org/10.33960/AC_23.2022

Puleo, A. H. (2022). *Una cartografía ecofeminista para la esperanza*. Atlántica. *Revista de Arte y Pensamiento*, (4), 43–49. Centro Atlántico de Arte Moderno. ISSN 2792-3827

Rendueles, C. (2024). *Comuntopía: Comunes, postcapitalismo y transición ecosocial*. Paidós.

Rougemont, D. de (2007). *Tres milenios de Europa: La consciencia europea a través de sus textos*. Veintisiete Letras.

Rousseau, J. J. (2006). *Escritos políticos*. Trotta.

Saraceno, C. (2016). Varieties of familialism: Comparing four southern European and East Asian welfare regimes. *Journal of European Social Policy*, 26(4), 314–326. <https://doi.org/10.1177/0958928716657275>

Thoreau, H. D. (2008). *Del deber de la desobediencia civil*. Editorial PI.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

UNESCO. (2022). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa

Vaughan-Lee, L. (Ed.). (2013). *Spiritual ecology: The cry of the Earth*. The Golden Sufi Center.

Weil, S. (2007). *Escritos históricos y políticos*. Trotta.

Imaginación para la paz: hacia una pedagogía estética y creativa

Imagination for Peace: Towards an Aesthetic and Creative Pedagogy

Teresita del niño Jesus Quintanilla D Acosta

Tecnológico de Monterrey Campus Ciudad de México

Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación

a01664848@tec.mx / tereq@imase.org.mx

<https://orcid.org/0009-0009-6371-6640>

Resumen

La imaginación y el proceso de creación artística son valiosas herramientas para impulsar una nueva práctica docente. Por décadas han sido relegadas pero hoy, más que nunca, es vital su inclusión en los procesos de enseñanza para que infancias y juventudes, de la mano de docentes con amplias capacidades imaginativas, sean protagonistas del cambio que el mundo necesita para salir de los círculos de pobreza y violencia en los que el mundo está inmerso. Las Naciones Unidas han promovido campañas mundiales contra el hambre y la pobreza, pero hasta el 2022 pusieron la mirada en los docentes como agentes vitales para que la realidad mundial se modifique, y para que esto suceda la práctica de enseñanza debe transformarse. Hay que hacer un nuevo contrato social para que los docentes motivados, y con una nueva formación que atienda las necesidades del mundo actual, sean los mediadores para un cambio mundial. Existen diversas metodologías que utilizan el arte en la educación, y dentro de estas se descubre a la Educación Estética, bajo los fundamentos filosóficos de Maxine Greene y Jhon Dewey, en resonancia con principios de Paulo Freire, este enfoque fomenta un pensamiento imaginativo y genera entornos de aprendizaje inmersos en una práctica cotidiana de paz. Este abordaje trasciende el contenido curricular para visibilizar las características del proceso creativo e incluirlas como nuevos contenidos para, con ellos, formar docentes y alumnos mediadores para la paz.

Palabras clave: Educación Estética, Pensamiento imaginativo, mediador para la paz, Maxine Greene.

Abstract

Imagination and the artistic creation process are valuable tools to foster new teaching practices. These practices have been neglected for decades, but today, more than ever, their inclusion in teaching processes is vital so that children and young people, guided by teachers with broad imaginative capacities, can be protagonists of the change the world needs in order to break out of the cycles of poverty and violence in which it is immersed. The United Nations has promoted global campaigns against hunger and poverty, and is, until 2022, that they focused on teachers as vital agents for changing global reality. However, for this to happen, teaching practices must be transformed. A new social contract must be forged so that motivated teachers, newly trained to meet the needs of today's world, can be mediators for global change. There are various methodologies that use art in education, and among these, Aesthetic Education. Based on the philosophical foundations of Maxine Greene and John Dewey in resonance with principles of Paulo Freire, is an approach that fosters imaginative thinking and generates learning environments immersed in a daily practice of peace. This approach

transcends the curricular content to make visible the characteristics of the creative process and include them as new content to form teachers and students as mediators for peace.

Keywords: Aesthetic Education, Imaginative Thinking, Mediator for Peace, Maxine Greene.

Introducción

Cuando hablamos de imaginación, todo cabe y a la vez nada... Los seres humanos nacemos con la capacidad de imaginar, pero no todos vivimos en condiciones favorables para desarrollarla y usarla con consciencia para construir una vida digna. Incluso, hay personas que no saben que tienen imaginación, y desafortunadamente hay otras para quienes la imaginación se ha convertido en un arma letal. Maxine Greene, filósofa de la educación, nos incita a despertar la imaginación para poder acceder a una forma diferente de ver y vivir en el mundo.

Se necesita imaginación para darse cuenta de que es posible la búsqueda [...] Hace falta imaginación para romper con las clasificaciones habituales y entrar en contacto con los jóvenes reales en sus situaciones diversamente vividas. Los jóvenes precisan también de imaginación para percibir oportunidades, brechas abiertas, por las que puedan moverse. (2005 p.30)

Para ella es fundamental que los docentes liberen su imaginación y propicien en sus alumnos un amplio despertar para imaginar, inventar y vivir, en colectividad, otras realidades posibles.

Sin embargo, el docente en el mundo actual no cuenta con las condiciones favorables para que la imaginación sea parte de sus herramientas al enseñar. En el sistema escolarizado la estandarización de contenidos marca la línea a seguir, y esos contenidos son cada vez más triviales si han de ser enseñados de manera tradicional, ya que el docente ahora compite con la información al alcance de un clic. Ha sido rebasado por los constantes avances tecnológicos y su manera de enseñar sigue siendo prácticamente la misma. Décadas de una dinámica inmersa en una estructura vertical, impositiva, unidireccional, que ha formado patrones de enseñanza rutinarios y mecanizados casi imposibles de transformar porque la imaginación está adormilada, y el visualizar la posibilidad de modificarlos es algo que se vislumbra lejano si se continúa viendo el futuro posible desde una misma manera de pensar, pero no es imposible si esa estructura de pensamiento se flexibiliza y renueva.

Es ahí en donde se debe poner atención para una nueva perspectiva de formación docente. La Educación Estética es una filosofía educativa imaginativa, flexible, reflexiva, que alienta a reconocer la realidad tal y como se vive, sin juicio ni culpa, para de ahí partir hacia su potencial transformación. Es a la vez una práctica experiencial y dinámica, lúdica, que involucra todos los sentidos, propicia la colaboración e involucra a los lenguajes propios de las artes para entrelazarlos hacia el desarrollo de entornos propicios para la construcción del conocimiento inmerso en una cultura cotidiana de paz.

Una mirada al contexto docente en el tiempo

Para Rosa María Torres del Castillo, los maestros son los grandes relegados de la globalización educativa y de las políticas educativas contemporáneas.

En realidad, la educación que algunos avizoran como la educación del siglo XXI -televisión, video, computadoras y aparatos de todo tipo, modalidades a distancia, autodidactismo, enseñanza individualizada, aprendizaje programado, paquetes multimedia- parecería no incluir a los maestros y tener reservado para ellos, por el contrario, un proyecto de extinción. (2010 p.13)

Esto lo escribió cuando en 1992 Paulo Freire le pidió elaborar el prólogo para el libro que estaba preparando: *Cartas a quién pretende Enseñar*.

En este prólogo invita a reflexionar sobre el vivir docente, una reflexión urgente para quienes no formamos parte de esa profesión y que en la distancia, y sin estar adentrados en el contexto de su diario vivir, parecemos no comprender.

Cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediateista de la formación docente [...] alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo. (2010 p.15)

En 1960 las Naciones Unidas iniciaron la campaña mundial contra el hambre, y en los años subsecuentes afirmaban que la solución definitiva del hambre residía en una aceleración eficaz del desarrollo económico. Pero para 1990, la brecha entre los países desarrollados y en desarrollo seguía ampliándose. (Crónica Naciones Unidas, 2013, antecedentes parr. 4) Durante 3 décadas las Naciones Unidas trabajaron en el desarrollo e implementación de estrategias y acuerdos mundiales en favor de un mejor desarrollo para todos los países del mundo, pero los cambios en las dinámicas económicas, el estallido de múltiples conflictos armados, y la falta de voluntad política ampliaban los desafíos.

Fue hasta 1997 que se aprueba la primera iniciativa integral centrada en el desarrollo. El Programa de desarrollo incluía elementos como la paz, el crecimiento económico, la protección del medio ambiente, la justicia social y la democracia. Ese mismo año se proclamó el Primer Decenio de las Naciones Unidas para la Erradicación de la Pobreza (1997-2006). (NU, 2013, párr. 13)

En esa misma década, en 1994, Rosa María Torres del Castillo describe la situación docente de ese momento, compartiendo que la Organización Internacional del trabajo (OIT) reconoce que la situación de los maestros ha llegado a "un punto intolerablemente bajo".

Intolerablemente bajos y malos son los salarios, la calidad de vida, la autoestima, la valoración social, las condiciones de enseñanza, las oportunidades de formación y perfeccionamiento, el reconocimiento y la investigación del problema [...] Políticas y estrategias que hablan de protagonismo, profesionalización y autonomía docentes, pero que continúan de hecho profundizando el perfil subordinado y subvalorado del oficio docente, condenando a los

maestros a la enajenación y a la mediocridad, a ser ciudadanos de segunda, implementadores de currículos y textos escolares... (2010 p.12-14)

En el 2000 se establecen los Objetivos para el desarrollo del milenio (OMD). El segundo, enfocado a la educación, plantea que en 2015 los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, (UNESCO 2015), se advierte sobre la carencia de docentes calificados, se reconoce que no bastaría con aumentar la cantidad de docentes ni con ampliar el acceso a la educación, sino que también es preciso mejorar la calidad con docentes bien formados y motivados.

En el Marco de Dakar se reconoció la función esencial de los docentes en la educación básica de buena calidad, y se subrayó que para lograr la EPT los gobiernos deben mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes y permitirles participar en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno de aprendizaje. Para atraer y conservar a los buenos docentes, los responsables de la formulación de políticas deben mejorar la formación del personal docente, distribuir a los educadores de manera más equitativa y facilitar incentivos en forma de sueldos apropiados y planes de carrera atractivos (UNESCO, 2014). (p.227)

Los años van pasando y las desigualdades sociales, el hambre y la pobreza continúan siendo una tarea sin fin, y la importancia de una educación diferente va siendo cada vez más evidente. Con el paso hacia los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) en el 2015 se plantea el objetivo 4, enfocado a la educación con metas que consideran diferentes aspectos de este campo. Las metas a alcanzar visibilizan nuevas aristas del quehacer educativo.

Las Naciones Unidas, en su informe presentado en el 2023 y en referencia al objetivo 4, indican: La educación es la clave que permitirá alcanzar muchos otros objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Cuando las personas pueden obtener una educación de calidad, pueden romper el ciclo de la pobreza [...] La educación también es importante para fomentar la tolerancia entre las personas y contribuye al desarrollo de sociedades más pacíficas.

Con información generada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en referencia al ODS 4 y sus metas, observan que la figura de los docentes y el enfoque que estos adoptan en la enseñanza es central para determinar la experiencia educativa, y que para alcanzar el objetivos y sus metas es necesario hacer esfuerzos para reencantar a los profesores con su labor docente, y para que adopten un enfoque centrado en el alumno como persona integral y no solo desde su rendimiento académico, recomendando que se aborde la falta de innovación en la docencia a fin de brindar educación de calidad en todos los niveles. En relación a los estudiantes, recomiendan escuchar su voz, tanto en el salón de clases como en su comunidad local, nacional y mundial, lo que permitiría resolver de manera más concreta los problemas relacionados con la educación a través de la experiencia. (Cepal, objetivo 4, s.f.).

Pero es hasta el inicio de la tercera década del siglo XXI que la UNESCO lanza una alerta sobre la situación de los profesores, presentando en el 2025 el primer informe mundial sobre el personal docente.

Como una forma de avanzar, la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación ha destacado la importancia de redefinir la profesión docente como una profesión colaborativa, reconocer el desarrollo profesional como un camino de aprendizaje permanente, mejorar las condiciones laborales y el estatus del profesorado y promover su participación en la toma de decisiones. Del mismo modo, la Cumbre sobre la Transformación de la Educación (CTE) llamó a reposicionar la profesión para garantizar que las y los docentes sirvan cada vez más como guías y facilitadores creativos en el proceso de aprendizaje. En línea con estos llamados, el Informe aboga por recuperar el papel del profesorado como profesionales colaborativos, autónomos y competentes. (p.18)

En el 2025 sigue siendo urgente una transformación profunda en los métodos de enseñanza, que asegure no sólo la cantidad de alumnos atendidos sino la calidad en su proceso de aprendizaje. Una transformación que propicie una formación integral a los maestros para que estén motivados para acompañar la diversidad de intereses, preocupaciones y necesidades que tiene su alumnado y lo hagan con herramientas innovadoras que los inviten a conectar con ellos mismos y su entorno. Formarlos para que cuenten con las capacidades imaginativas necesarias para enseñar a las infancias y juventudes de una manera diferente a la tradicional, para que a la vez que adquieran conocimientos básicos necesarios, vayan propiciando un despertar colaborativo de la imaginación para que, de una manera activa y propositiva, identifiquen mejores formas de estar en el mundo.

Aprender desde la experiencia

¿Es posible despertar la imaginación en las y los docentes para que transformen sus salones de clase en espacios educativos de indagación creativa, dinámica, e inmersa en un ambiente cotidiano de paz?

La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos [...] La experiencia es el logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas, es el arte en germen. Aun con sus formas rudimentarias, contiene la promesa de esa percepción deliciosa que es la experiencia estética. (Dewey, 2008, p.21-22)

La experiencia estética, nos dice Greene, no es solo un asunto de sensibilidad, sensación, o respuesta ante un compás, sino más bien la esperanza de comunicar la noción de que un entendimiento reforzado –o intencionalmente diseñado para propiciar cierto tipo de experiencia– bien puede intensificar el disfrute y ampliar el rango de lo que es valioso. (2004, p.19)

Hay que imaginar espacios educativos donde haya una exploración del conocimiento a través de procesos proactivos que generan aprendizajes significativos en el alumnado. Imaginar ambientes de aprendizaje bajo una perspectiva de originalidad, invención y novedad, que promuevan la reflexión

activa y un andamiaje que entrelace las experiencias, llevando al educador y al educando a conectar con una perspectiva nueva de educación. Hay que imaginar a un alumnado en movimiento, cuestionador y emocionado, en intercambio de descubrimientos y perspectivas, reconociendo los aprendizajes que va construyendo de manera colegiada, inmerso en experiencias indagatorias colaborativas que generen conexiones significativas con sus intereses y curiosidades.

La principal preocupación de aquellos de nosotros involucrados en la educación estética, nos dice Greene, es encontrar maneras para desarrollar una conciencia y una sensibilidad más activas en nuestros estudiantes.

Nos preocupa la posibilidad, abrir ventanas a realidades alternativas, atravesar dinteles hacia espacios que algunos de nosotros nunca antes hemos visto. Estamos interesados en liberar a diversas personas de su confinamiento en lo presente, en particular, en su confinamiento en el mundo de las técnicas y el entrenamiento de habilidades, en categorías fijas y destrezas mensurables. Estamos interesados en descubrimientos y nuevos comienzos, en la clase de despertar que permite el asombro, la intranquilidad, el indagar y la búsqueda de lo que todavía no es. (2004, p.57)

Imaginemos que durante el trayecto formativo de la educación básica, hay contenidos que enseñan a ser imaginativos, a despertar la curiosidad, a interesarse por el otro, a disfrutar el trabajo colaborativo, a alimentar el asombro. Imaginemos que esos contenidos son: empatizar, notar profundamente, tomar riesgos, decidir, identificar patrones, corporeizar, plantear preguntas, vivir en la incertidumbre, reconocer la subjetividad, hacer conexiones, crear significados, accionar y valorar, siendo estos contenidos subjetivos que toman fuerte relevancia cuando tomamos consciencia de que con ellos estamos desarrollando capacidades para un Pensamiento Imaginativo.

Un pensamiento imaginativo se desarrolla cuando hacemos de la capacidad de cuestionar y reflexionar, un acto consciente y fluido que vive en el presente, a través de un proceso empático que es alimentado al abrirnos a recibir lo que los demás nos aportan, sin expectativa ni juicio, permitiendo identificar, reconocer, conectar y entrelazar nuestros propios saberes y creencias, para enriquecerlas y permitirles evolucionar. (Quintanilla D Acosta, 2020, p.36-37)

Para transformar la educación se requiere transformar la manera en la que se enseña. Al solo modificar los planes y programas de estudio se ha cambiado la parte exterior, pero los procesos de enseñanza tradicionales siguen arraigados y es muy difícil transformarlos solo por la voluntad para hacerlo. En los procesos de enseñanza es en donde está la clave del cambio. Es fundamental aprender a reconocerlos, identificar cómo son, cómo es que se han arraigado en el inconsciente del ser docente, y despertar la imaginación para tomar riesgos hacia su transformación.

El aprendizaje colaborativo implica el rompimiento de patrones de enseñanza aprehendidos, los cuales están relacionados con paradigmas de poder. Por generaciones hemos vivido marcados por estructuras de autoridad en las casas, las escuelas, los deportivos, las iglesias, por mencionar algunos entornos, de manera que hacer un cambio radical hacia una práctica colaborativa, incluso entre pares, requiere algo más profundo que el saber que hay que hacerlo y acompañarlo de buenas intenciones. Hay que

construir una nueva cultura, y ello implica tomar riesgos y aceptar la incertidumbre de adentrarse en lo que todavía no es. Hay que provocar una suave inmersión en el proceso de cambio, ir de manera paulatina hacia la construcción de nuevas formas de pensar y de construir relaciones, arriesgarse hacia un amplio despertar que permita el descubrimiento de nuevas posibilidades, desarrollar nuevos hábitos, y aprender a vivir con nuevas formas de relacionarnos con la vida.

A través de la conciencia, a través de un amplio despertar producido por la educación estética –o por la enseñanza auténtica dirigida hacia ese fin–, nuestros alumnos serán, de algún modo, libres para encontrar sus propias voces, conforme encuentren sus ojos y oídos. Incluso, es posible que se encuentren a ellos mismos libres por un tiempo para poseer los mundos propios que habitan. (Greene, 2004, p.21-22)

Es en el aprender a vivir en la incertidumbre que el pensamiento imaginativo logra un amplio despertar. Suenan ambiguas las palabras porque son conceptos poco reconocidos como para ser contenidos en el proceso de aprendizaje. Las certezas, aunque no necesariamente sean las únicas posibilidades ante una situación dada, son anclas en nuestro diario vivir. Esas certezas nos dan tranquilidad, pero a la vez nos detienen en la búsqueda de, como diría Maxine Greene, lo que todavía no es. ¿Qué pasaría si tomamos riesgos para explorar otras posibilidades de acercamiento al conocimiento, y si ese conocimiento incluyera el reconocimiento del proceso como una línea que nos lleva a aprender?

La Educación Estética como metodología de cambio

La experiencia que se vive en los procesos inmersos en la Educación Estética desarrollan –lo que en el Lincoln Center Institute for the Arts in Education dieron a llamar– un pensamiento imaginativo. A través de exploraciones vivenciales estructuradas a partir de 4 puntos nodales que son el cuestionamiento, la reflexión, el contexto y el quehacer artístico, se van desarrollando capacidades que despiertan la imaginación y modifican la manera en la que pensamos. Los involucrados en estas experiencias aprenden a notar profundamente a través de la observación colaborativa libre de prejuicios, la corporización de elementos observados, y el planteamiento de preguntas que genuinamente invitan a explorar posibilidades en lugar de esperar que la autoridad de una respuesta dada. Durante el proceso se van identificando patrones, haciendo conexiones, y reconociendo la subjetividad, impulsando un entorno de empatía profunda inmersa en un ambiente propicio para decidir con libertad, tomar riesgos, crear significados y accionar, todo ello en una dinámica de continua valoración del proceso, de reconocimiento de descubrimientos e inquietudes propias, y de enriquecimiento desde la diversidad de perspectivas aportadas por los propios implicados bajo una libertad que invita a imaginar y aceptar la incertidumbre de lo que está por venir.

Al respecto, Carlos Cañedo (2024), artista visual, docente universitario e integrante del equipo de artistas-maestros del IMASE desde el 2004 nos dice:

justo las capacidades te capacitan, como dice Maxine, para un amplio despertar. Un Amplio Despertar te implica totalmente. El hecho de preguntar, de dialogar, de colaborar, eso fomenta la paz, [y lo sé] pues porque veo cómo reacciono ante muchas cosas, cómo afronto, cómo resuelvo, cómo he sabido vivir en la incertidumbre. Es decir, busco posibilidades, me cuestiono otras cosas. Acciono.

El tejido entre Pensamiento Imaginativo y Cultura Cotidiana de Paz se da en el quehacer cotidiano, en el cuestionamiento y la reflexión activa de los procesos que se experimentan, se reconocen y se conectan con el contexto personal y grupal construyendo nuevos patrones de comportamiento.

Talitha Miss (2024), Artista escénica y docente de teatro de Campeche nos dice:

Esta forma, esta estructura de pensamiento que ha evolucionado gracias a la formación con el IMASE, me ha llevado a ir aplicando, en la cotidianidad, como consecuencia de ver las cosas de manera distinta, porque puedo notar que en el gran esquema de las cosas algo que yo estoy haciendo contribuye a que las cosas estén mejor.

La teoría que da sustento a la Educación Estética se fundamenta en la voz de Maxine Greene, y la experiencia de más de 40 años de artistas-maestros del Lincoln Center for the Performing Arts de Nueva York, así como en 23 años de su desarrollo en México por parte del Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE). Es una propuesta que está en continua construcción, ya que es una metodología viva que, como el arte y la vida misma, están siempre en movimiento, en evolución, siendo esto uno de sus grandes aportes. Esta forma de enseñar y de relacionarnos con la otredad nos invita a nunca estancarnos, o parafraseando a John Dewey, la Educación Estética es lo opuesto a la Educación Estática.

Su práctica es una propuesta que provoca un cuestionamiento de lo dado por sentado para abrir nuevas posibilidades a la experiencia, a la percepción de la vida y al accionar. El punto de entrada se construye desde la notación profunda, la descripción y el análisis de los trabajos artísticos objetos de estudio, así como de la práctica misma, por lo que las actividades nodales de estos procesos están vinculadas con la experiencia de sus participantes y la reflexión activa sobre los mismos procesos que van experimentando, propiciando un Amplio Despertar a la vida y sus posibilidades.

Construyamos la paz

Construyamos la paz en entornos cercanos, en los que se conoce a las personas y se interactúa con ellas. Donde es posible dialogar, coincidir y disentir; compartir segmentos de una misma y cercana realidad. En ellos se puede reconocerse vivos y activos. construyamos lugares en donde navegar, aprender, explorar, arriesgar, imaginar. Lugares en los que es posible reconocer sus características, describirlas y decidir cómo y con cuáles conectar.

La vida real es muy diversa, las violencias que algunas personas viven rebasan cualquier capacitación que se pueda dar por muy bien fundamentada e intencionada que esté, pero es en la posibilidad de imaginar otras realidades, otras alternativas educativas, otras formas de relacionarnos con el mundo, otras oportunidades para hacer de este navegar en realidades inciertas la mejor de las experiencias posibles, que el intentar transformar paulatinamente nuestra vida real tiene un punto de partida.

Para Lederach, la esencia de la construcción de la paz implica la voluntad de arriesgar, lo que conecta directamente con la Educación Estética ya que la toma de riesgos es una de las capacidades que esta metodología favorece, y que a su vez es fundamental para el desarrollo de un Pensamiento Imaginativo.

...una y otra vez, el proceso fue definido por la capacidad de los actores para imaginarse a sí mismos en relaciones, por una voluntad de aceptar la complejidad y no enmarcar su reto como una polarización dual, por actos de enorme creatividad y por una voluntad de arriesgarse.” (2007, p.76)

La Educación Estética pretende ser un elemento de cambio de realidades actuales, así lo muestran entrevistas realizadas a quienes han sido formados en ella, pero es sobre todo un proceso de cambio y prevención para que los patrones que nos violentan puedan ser identificados, reconocidos y transformados con la intención de construir nuevos patrones de interacción que favorezcan la libertad, la democracia, la consciencia social y un amplio despertar que nos lleve a no volver a dormirnos en la rutina que silenciosamente esclaviza.

Para encontrar evidencias sobre el impacto observado en quienes han recibido formación en Educación Estética por parte del IMASE, en el 2024 se entrevistó a 20 artistas, docentes y gestores culturales que entre el 2004 y el 2024 participaron en dos de sus programas.

Las entrevistas han recolectado información que dará sustento empírico a esta experiencia, se busca entretejer un diálogo con la filosofía educativa de Maxine Greene y la experiencia en construcción de paz de John Paul Lederach para aportar al sustento teórico de esta iniciativa.

Entre los entrevistados hay variables naturales debido a que fueron formados en diferentes años, bajo diferentes contextos geográficos y sociales, y con antecedentes personales y profesionales muy diversos. Todos fueron formados a profundidad bajo los mismos principios y procedimientos metodológicos. Se realizó una entrevista abierta con preguntas divididas en 3 bloques principales. El primer bloque enfocado a su experiencia en el IMASE, el segundo planteando preguntas sobre la imaginación y el pensamiento imaginativo y el tercero con preguntas sobre cultura de paz. Durante las entrevistas se abrió el espacio para que hablaran libremente sobre alguna idea en la que consideraran importante profundizar o que no se incluyó en la entrevista y ellos consideran importante compartir.

Durante el análisis se ha procurado buscar las evidencias inmersas en la subjetividad de las respuestas, teniendo siempre presente el no interpretar para encontrar lo concreto que la subjetividad ofrece. Al respecto Mariana Granados (2024), bailarina y directora de una escuela secundaria en México, nos comparte:

Mmm. Es muchas cosas la paz. Creo que tiene que ver con conceptos como el respeto, el saber leer al otro, a la otra. Entender que hay distintas historias, que venimos de distintos lugares, que hay muchas maneras de ver el mundo a partir de cómo nos ha ido en ese mundo.

En las entrevistas se ve reflejado que en el día a día no tienen una sola forma de vivir la paz, una sola forma de construirla, un significado particular ni homogéneo. Mucho tiene que ver el contexto personal en el que cada uno se ha desenvuelto, los conocimientos que tienen sobre el tema, y las conexiones que en el momento de la entrevista estuvieron haciendo.

Continuando con las ideas expuestas por Mariana Granados:

...creo que está muy relacionado con esto que estamos hablando de un pensamiento imaginativo, de la imaginación, de la capacidad de ver las cosas desde distintos puntos de vista. O sea, yo lo veo desde donde es mi historia, pero tengo enfrente a otra persona que viene de otra historia, y entonces cómo juntos podemos respetarnos, trabajar en conjunto y lograr pues la paz, o lograr un ambiente de paz.

Construir la paz es algo muy lejano si lo vemos como una responsabilidad global, por ello la Educación Estética propone hacerlo desde las aulas, ahí en donde docentes y alumnos deberían tener la oportunidad de imaginar y crear juntos otras maneras de aprender y de participar en el mundo.

La perspectiva filosófica que Maxine Greene brinda a la educación, abre espacios para reflexionar y ser conscientes sobre su responsabilidad del docente hacia un alumnado que ve en ellos una ventana para adquirir conocimientos que les ayude a construirse una vida digna inmersa en una cultura de paz.

Mi foco de interés está en la libertad humana, en la capacidad de sobrepasar lo que nos es dado y mirar las cosas como si pudieran ser de otra manera. John Dewey buscó la libertad “en algo que viene a ser, en un cierto modo de crecimiento, en consecuencias más que en antecedentes” (1960, p. 280). Somos libres, dijo, “no porque lo que somos estáticamente, sino en la medida en que nos vamos convirtiendo en algo diferente a lo que hemos sido”. Convertirse en algo diferente, por supuesto, no es simplemente tener la voluntad de cambiar. Es cuestión de ser capaz de lograr lo que uno elige hacer. No es solamente un asunto de la capacidad de elegir; es un asunto del poder actuar para alcanzar nuestros propósitos. (1988, p.2)

Conclusiones

En el 2007 Maxine Greene dictó una conferencia sobre La imaginación y las artes curativas, en ella expresó:

Sigo explorando e intento enseñar desde una perspectiva deweyana, es decir, basada en la comprensión de la experiencia, y desde una perspectiva existencial, centrada en los actos de conciencia que incluyen en gran medida la percepción y la imaginación. Ambas filosofías consideran las artes como centrales para la vida y el crecimiento de una cultura; y ambas ven el significado humano de las artes.

Las artes, reconocidas desde el proceso creativo de las diversas disciplinas, no solo desde su historia, la técnica interpretativa o el producto final, tienen mucho que aportar a la educación y la construcción cotidiana de paz.

Imaginemos la paz como una acción cotidiana en la que percibimos el movimiento en continua construcción; una paz que se experimenta, se respira, se comprende y se disfruta en la intimidad, en la interacción cotidiana con quienes se convive y se construye el diario vivir.

Nuestro entorno cotidiano es el lugar en donde la incertidumbre nos toca, donde las vulnerabilidades afloran, donde nos involucramos a pesar de nosotros mismos, en donde podemos decidir, o no, participar. Es el entorno cotidiano en donde se vislumbra la posibilidad para aportar hacia la construcción cotidiana de la paz, donde es posible tomar consciencia de la diversidad, reconocerla y celebrarla; conocer la perspectiva de las personas con las que se comparten momentos, y juntos imaginar, juntos actuar, para hacer de lo conjuntamente imaginado una viva posibilidad.

Como nos dice Lederach en su libro imaginación moral: “tendremos que explorar las geografías conocidas de la violencia y la naturaleza del riesgo y la vocación, que permiten el surgimiento de una imaginación que lleva a las personas hacia una nueva, aunque misteriosa y a menudo inesperada, orilla.” (2007 p.76).

Para imaginar otra educación, es necesario que los docentes cuenten con las condiciones para aprender, tomar riesgos y despertar de la inacción para transformarse y explorar caminos que les lleven a hacer de lo imaginado, esa nueva realidad que le urge al mundo.

Greene siempre nos recuerda que la imaginación es la capacidad de romper con lo ordinario, lo establecido, lo que se da por sentado para abrir las puertas a la posibilidad (2007 p. 1).

Se vive bajo diferentes condiciones por lo que un imaginario único para la educación y la paz no tiene cabida, más bien corresponde propiciar un amplio despertar imaginativo para reconocer la realidad en la que se está inmerso y crear colaborativamente una educación que responda a las características y necesidades de cada comunidad.

Continúa diciendo Talitha (2024),

Son esos pequeños momentos, literal, de la cotidianidad, que dejan de ser mundanos y se vuelven importantes porque tienen un impacto mayor. Pero tiene todo un respaldo metodológico que te ayuda a hacer las cosas distinto, y obtener distintos resultados. Y no solo eso, sino aparte imaginar qué otros resultados quieres, qué otras posibilidades hay.

Futuras líneas de investigación

Ahora que se ha reconocido que la formación docente debe modificarse, es un buen momento para dar oportunidad a metodologías que han dado prueba de que otras formas de enseñar son posibles. Entre ellas se encuentra la Educación Estética, desde la perspectiva filosófica de Greene, y la práctica de cientos de artistas-maestros que a través de varias décadas han sido formados para capacitar a maestros de los diversos niveles educativos y sin distinción de asignatura, ya que el ámbito en el que incide se encuentra en el propio proceso de enseñar.

Sería una empresa grande, como todos los cambios profundos lo ameritan, pero siempre se puede empezar en contextos reducidos para investigar y documentar sus aportaciones e impacto, para extender posteriormente su aportación hacia la transformación educativa que el mundo requiere.

El Lincoln Center Institute for the Arts in Education, en su tiempo el ala educativa del Lincoln Center for the Performing Arts (LCPA), entretejiendo con Maxine Greene, fueron nutriendo la metodología que dieron a llamar Educación Estética. En la actualidad, además de en el Lincoln Education del LCPA, se continúa el desarrollo del programa de Educación Estética en Kalamazoo, Michigan, y en Palm Desert, California, una bajo el auspicio de Kalamazoo RESA, un centro educativo del estado, y la otra bajo el ala del McCallum Theatre. La adecuación a la cultura latina y su traducción al español ha corrido por cuenta del Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE), una asociación civil independiente, no lucrativa, basada en México.

Bibliografía

- CEPAL, (s.f.) Plataforma regional de conocimiento Agenda 2030 en América Latina y el Caribe, objetivo 4, <https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>
- Dewey, J. (2008), *El arte como experiencia*, Editorial Paidós, Traducción de Jordi Claramonte..
- Freire, P., Torres del Castillo, R.M. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. 2ª ed. 5ª reimp.- Editorial Siglo XXI. Traducción de Stella Mastrangelo.
- Greene, M. (1978), *Landscapes of learning*, Teachers College Press.
- Greene, M, (1988), *The dialectic of freedom*, Teachers College Press.
- Greene, M, (2004), *Variaciones sobre una guitarra azul*, editorial Edere, México, Traducción Claudia Eguiarte Espejo.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Editorial Graó. España. Traducción Albino Santos
- Greene, M. (2007), *Imagination and the Healing Arts*. Conferencia.
https://maxinegreene.org/uploads/library/imagination_ha.pdf
- Lederach, J. P. (2007) *La imaginación moral, el arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz.org. Bilbao España. Traducción Teresa Toda.
- Naciones Unidas (2013, 27 junio). Crónica ONU. Jackson, P. *Antecedentes de los objetivos de desarrollo del Milenio: Cuatro decenios de lucha en pro del desarrollo en las Naciones Unidas*.
<https://www.un.org/es/chronicle/article/antecedentes-de-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-cuatro-decenios-de-lucha-en-pro-del>
- Naciones Unidas, (s.f.), *Objetivos de desarrollo sostenible, objetivo 4*,
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naciones Unidas, (2023), *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible edición especial. Edición especial 2023*
- Quintanilla D Acosta, T, (2020), *Pensamiento Imaginativo: Camino para transformar los procesos educativos* [Tesis de maestría sin publicar]. Universidad Ort México.
- UNESCO, (2015), *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. <https://cme-espana.org/wp-content/uploads/2021/07/Informe-de-seguimiento-EPT-2015.pdf>
- UNESCO, (2025), informe mundial sobre el personal docente,
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393262>

Pedagogías narrativas desde el método biográfico: Paz, reconocimiento social y florecimiento humano

Narrative Pedagogies through the Biographical Method: Peace, Social Recognition, and Human Flourishing

María Magdalena Reyes Carballo

Investigadora independiente

mmreyes65@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7152-6550>

Destruimos al otro cuando somos incapaces de imaginarlo.

Carlos Fuentes

Todo se comunica y transfigura

Arco de sangre, puente de latidos

Llévame al otro lado de esta noche

A donde yo soy tú, somos nosotros.

Octavio Paz

Resumen

El capítulo ha abordado la pertinencia de valorar e integrar pedagogías narrativas vinculadas al método biográfico y las historias de vida en las prácticas educativas de nivel superior, consideradas herramientas para promover la paz y el reconocimiento social para el florecimiento humano. La autora ha argumentado que las violencias estructural y cultural, las formas cotidianas de menosprecio, así como el aislamiento, configuran un entorno adverso que puede leerse y cuestionarse mediante el desarrollo del reconocimiento social significativo, el cual permite una mirada crítica, empática y transformadora de las relaciones intersubjetivas. Se han establecido cuatro categorías clave: la paz, entendida como justicia activa y restauración de vínculos y el reconocimiento social (Axel Honneth), como condición para el florecimiento humano, basado en el desarrollo de capacidades humanas (Martha Nussbaum); asimismo se ha presentado la noción de reconocimiento social significativo (Castillo-González), como una herramienta pedagógica que promueve la conciencia crítica y la acción ética. En la segunda parte, se ha expuesto el valor pedagógico del método biográfico y las historias de vida como estrategias didácticas narrativas para fomentar el conocimiento situado. Experiencias como las bibliotecas humanas y los museos de la empatía se consideran prácticas que facilitan el acercamiento entre subjetividades diversas, potenciando la escucha, el diálogo y la comprensión profunda. Finalmente, se ha concluido que las instituciones de educación superior han de asumir el compromiso de formar ciudadanos capaces de construir comunidades justas y solidarias, donde la paz, el reconocimiento mutuo y el florecimiento humano sean realidades vividas y no solo aspiraciones teóricas.

Palabras clave: Paz; Reconocimiento social; Florecimiento humano; Método biográfico; Historias de vida

Abstract

This chapter has addressed the relevance of valuing and integrating narrative pedagogies such as the biographical method and life story into higher education practices as tools to promote peace and social recognition for human flourishing. The author has argued that isolation, structural and cultural violence, and everyday forms of disrespect constitute an adverse environment that can be addressed, interpreted, and challenged through the development of meaningful social recognition, which allows for a critical, empathetic, and transformative perspective on intersubjective relationships. Four key categories have been established: peace, that is an active justice and the restoration of human bond; and social recognition (Axel Honneth), as a condition for human flourishing, based on the development of human capabilities (Martha Nussbaum); and, the notion of meaningful social recognition (Castillo-González), as a pedagogical tool that promotes critical awareness and ethical action, has also been presented. In the second part, the pedagogical value of the biographical method and life story as teaching strategies for fostering situated knowledge was presented. Experiences such as human libraries and empathy museums are considered practices that facilitate rapprochement between diverse subjectivities, fostering listening, dialogue, and deep understanding. Finally, it was concluded that higher education institutions must assume the commitment to training citizens capable of building just and supportive communities, where peace and mutual recognition are lived realities and not merely theoretical aspirations.

Keywords: Peace; Social recognition; Human flourishing; Biographical method, Life story

Introducción

Vivir en un mundo de aislamiento, soledad, extrañamiento y aversión frente al otro

En un análisis del panorama en el que se despliegan nuestras subjetividades en el marco de una ciudadanía en la América Latina, como estudiantes o como integrantes del gremio de quienes educan en las aulas de las instituciones de educación superior podemos identificar dos escalas que nos conciernen en lo cotidiano, local y cercano, así como en la esfera de lo que parece distante, enorme y ajeno.

En la escala de lo cotidiano, en la dimensión local de las clases, los horarios, los exámenes, cada día navegamos al ritmo atropellado de las horas, los años pasan vertiginosamente dentro de las universidades, lidiamos con un alud de estímulos que proceden de los dispositivos electrónicos anegando nuestras neuronas de día y de noche, todo lo cual se traduce en una travesía por una serie de procesos intersubjetivos que, andando de prisa para alcanzar las metas y lograr eficientemente los propósitos, con frecuencia dan lugar al aislamiento, la soledad, el extrañamiento e incluso la aversión frente al otro.

Si ensanchamos la mirada, en otras escalas más amplias, presenciamos y sufrimos numerosas violencias y opresiones que nos indignan al insistir en marcar las diferencias y las distancias entre unos y otros personajes en los cursos de la existencia de comunidades distantes geográfica y culturalmente -Ucrania, Palestina, por nombrar los más notorios mediáticamente-, así como aquellos que sufren violencias por su condición de migrantes en todo el mundo y en particular en Estados Unidos.

El presente que habitamos se enmarca, de esta manera, en una profusión de violencias que emanan estructuralmente de las esferas de los poderes político y económico del capitalismo neoliberal que producen guerras por la hegemonía, conflictos expansionistas y extractivistas que derraman sangre, aplican tortura, causan dolor, hambre y muerte, que declaran guerras comerciales para intercambiar represalias económicas y arancelarias, que ejercen poder al emitir decretos de expulsión y políticas de deportación que criminalizan la migración.

Esta realidad ancha, en una inercia cíclica de ida y vuelta, regresa a nuestras historias de vida, que en el dominio de lo subjetivo, matiza la violencia cultural que se reproduce cotidianamente en nuestras vidas en formas variadas de discriminación basada en el extrañamiento, la clasificación o la separación de las personas por la procedencia de clase, de etnia (color de piel, lengua originaria) y de género o edad que se expresa mediante prejuicios, menosprecio y formas de aversión presentes, por ejemplo, en las interacciones en las redes sociales que se convierten en campos de batalla, agresión, formas de enfrentamiento y ofensa, que da origen al aislamiento de las personas con repercusiones subjetivas de experiencias de soledad, distancia, indiferencia y alejamiento.

En nuestros ámbitos universitarios la expresión de estos trastornos se traduce en formas intersubjetivas de competencia, meritocracia, clasificación, jerarquía, horizontalidad en el manejo del poder, menosprecio, control y tantos otros rasgos de la convivencia cotidiana que seguramente nos preocupan y se hacen presentes en nuestras aulas, y en el mejor de los casos, en las discusiones de clase.

En este texto se asume que es posible no solo pensar las violencias para comprenderlas y estudiarlas de forma abstracta y sesuda, sino que es imperioso actuar para abrir brechas concretas para explorar y remover los cimientos de esta realidad a partir de un tejido de cuatro categorías que constituyen faros de la tarea: la realización de la paz como campo fértil que hace posibles los florecimientos humanos que a su vez se ven favorecidos por el reconocimiento social. Imaginarnos como sujetos que ejercen un reconocimiento social significativo para colocarnos frente a los otros de un nuevo modo. Situar en un lugar que ensaye una mirada amplia y profunda, desde donde se imaginen formas de derribar los muros que nos distancian, y maneras de retirar los velos que nublan y distorsionan la apreciación de la otredad.

La promesa que mueve este escrito es la posibilidad andamiar los diversos florecimientos en cada actor interviniente, avanzar con pasos pequeños y enriquecer los sentidos y los significados de la vida en común, los aprendizajes, la educación, el trabajo y nuestras existencias en sí mismas.

En este planteamiento se parte de la convicción de que la importancia de la realización de la paz y del reconocimiento social para el florecimiento humano procesos que se enraizan en el núcleo mismo de la encomienda social de las instituciones educativas.

El desarrollo de este texto se estructura en dos partes. El primer apartado que es conceptual y se dedica a hilar brevemente las cuatro categorías conceptuales a tratar: la paz, el florecimiento humano, el reconocimiento social y el reconocimiento social significativo. La segunda parte tiene un sentido metodológico y práctico. En ella se expone el potencial pedagógico de las metodologías narrativas para

la investigación, en particular el método biográfico y las historias de vida, y se ofrecen ejemplos de experiencias de aprendizaje que orbitan el eje de las historias de vida como estrategia didáctica.

Paz y reconocimiento social para el florecimiento humano en las instituciones de educación superior

La primera categoría por introducir es la paz ¿a qué tipo de horizonte cotidiano hacemos referencia con este nombre? En palabras de Dora Elvira García la paz es una noción que alude a la equidad en lugar de la explotación, el diálogo frente al dominio, la integración en vez de la segmentación, la solidaridad y no la atomización; prevalece así la participación en lugar de la marginación. El sentido negativo no basta —en tanto no-violencia—, pues la paz es más que la mera no constricción. Implica la realización en positivo de la justicia que se acompaña de la igualdad, la dignidad, la inclusión y el reconocimiento. (García, 2014, p. 112).

Si aspiramos a erigir una vida que tenga estas características, lo que buscamos es generar los espacios donde se creen condiciones para solucionar racional y respetuosamente las diferencias, las desavenencias, los conflictos en relación con los fines y con las formas de imaginar el tejido vital que conformamos como comunidades. Estamos ante la búsqueda de la paz, misma que nos reclama pensar para entenderla, reflexionar para explicarla, y urgentemente, actuar para defenderla y cimentarla. La profundización de la violencia nos reclama para ayer, la creativa edificación cotidiana de artilugios, atajos, caminos y puentes en los espacios privados y públicos para realizar la paz.

La premisa que se plantea aquí es que la tarea consiste en labrar las condiciones para cultivar la paz porque constituye el sustrato indispensable para el logro de los florecimientos, es decir, el despliegue pleno de nuestra humanidad posible y el desarrollo de las capacidades humanas que nos permitan existir y germinar a partir de un terreno nutricional para nuestra completitud, para el ejercicio de nuestro pensamiento y nuestra libertad de sentir, afiliarnos, decidir y tomar cursos de acción propios.

Realizar la paz es necesariamente un acto social, una serie de actos colectivos (García, 2017, p. 9) que es preciso develar en su aparente individualización para pensar un fenómeno concurrente en forma de paces en plural que se construyen con las aportaciones varias y que, a su vez, nos devuelven formas de florecimiento únicas.

Realizar la paz es un proceso que ineludiblemente ha de buscar la defensa y protección de la dignidad, ha de perseguir el reconocimiento social que, por medio de las luchas propias de su consecución, se enfrentan a las violencias epistémica y cultural (García, 2022, p. 38) y las formas de opresión (Young, 2000, p. 74-75) que enrarecen la atmósfera en las sociedades necropolíticas que habitamos (Valverde, 2015, p. 23).

Realizar la paz, específicamente dentro del ámbito educativo, es enunciar, pensar, imaginar y aplicar situaciones de participación que miren de frente las opresiones e inequidades de orden social, racial y de género (Galtung, 2003, p. 58). Que se designen por su nombre -injusticias y violencias- y se asuma como tarea su deslegitimación mediante su identificación y superación desde un sentido de responsabilidad y conciencia de valores solidarios, compasivos y hospitalarios contruidos colectivamente, que restablezcan los vínculos que se han fracturado entre nosotros.

Realizar la paz desde la educación asume la tarea de imaginar las investigaciones, prácticas, ejercicios, dinámicas o experiencias didácticas para aprender a restituir vínculos, a abrirse al compromiso, a la comunicación y al reconocimiento donde las personas correspondemos, nos escuchamos y nos recibimos hospitalariamente.

Pensar las prácticas de paz como hebras para tejirla en la experiencia de relacionarnos y compartir en busca de lo que es común, lo que es universalizable y que nos une, resistiendo la inercia de aferrarnos a lo que nos diferencia, nos distancia y nos hace extraños.

Realizar la paz constituye la búsqueda del terreno propicio para la segunda categoría en la trenza conceptual de este texto que son nuestros florecimientos, como espacios de realización de las capacidades humanas que de forma concreta corresponden a lo que necesitamos para vivir con dignidad (Nussbaum, 2012, p. 53).

Realizar la paz es florecer, es decir, disponer de terreno y condiciones para la fertilidad en las diez capacidades centrales enunciadas en el modelo de Nussbaum (2012, p. 79). Esto significa buscar que todas y cada uno tengamos vida, salud, resguardo de nuestra integridad física, desarrollo de la imaginación y el pensamiento, espacio para la expresión emocional, libre ejercicio de la razón práctica, holgura para la afiliación con otros seres humanos y no humanos, oportunidad de descansar y tener esparcimiento, amén de un control sobre el propio entorno.

Realizar la paz implica una tercera categoría que es el reconocimiento social que Honneth (1997) concibe como: [...la] estructura interna de las relaciones éticas [...] la recíproca disposición a un obrar libre y en delimitación de la propia esfera de acción en favor del otro, [...que] conforma entre los sujetos la conciencia común, que consigue validez objetiva en las relaciones jurídicas. (Honneth, 1997, p. 27).

Realizar la paz implica, por lo tanto, luchar en contra de aquello que niega el reconocimiento social, es decir, dismantelar el menosprecio que se desdobra en maltrato psíquico-físico, pérdida del respeto de sí y pérdida de la valoración social (Honneth, 1997, pp. 161-164).

Hay una cuarta categoría que completa la propuesta que se presenta en este texto. Se trata de una adaptación realizada por Castillo-González a las categorías de Honneth (Castillo-González, M.C., 2020, p. 180): el Reconocimiento social significativo. La investigadora identifica esta nueva noción que se acompaña de un modelo de cinco etapas y seis subjetividades para caracterizar y diagnosticar el estatus de la conciencia reflexiva y performativa de un sujeto político. El concepto y el modelo expresan rasgos del desarrollo y profundización del reconocimiento social en términos de reflexividad de las percepciones, los efectos subjetivos emocionales y las acciones de una persona frente a otros sujetos y sus experiencias de injusticia evidentes en su producción en medios digitales. La intención última de este esfuerzo apunta a un necesario llamamiento crítico, ético y a la resistencia frente a la racionalidad necropolítica del capitalismo neoliberal, el mercado, la asimetría del poder, la opresión y la injusticia social; así como a la esperanza de construir colectivamente la libertad y el respeto del derecho a la diversidad y la singularidad.

El trabajo de Castillo-González aporta una herramienta que puede orientar una labor pedagógica y formativa a partir de una ruta a seguir en términos de “ciudadanía crítica, capaz de construir lo común y velar por la justicia” (Castillo-González, 2020, p. 181), más allá del entorno de los medios digitales que ella estudió.

En dicho modelo la primera etapa de una reflexión política se observa como *I. Pre-identificación*, en la que moran los sujetos con *subjetividad distraída* que saben que están en presencia de una injusticia de forma lateral manteniendo como centro la atención en sí mismos. Una segunda subjetividad que avanza un escalón en la reflexión es la definida como *sujeto avergonzado* por darse cuenta de la distancia a la que se encuentra respecto de la comprensión de la injusticia en cuestión y pudiera iniciar el camino para profundizar su reflexión al respecto.

La segunda etapa trata de la *II. Identificación* que alude a un *sujeto desbordado* que encuentra afinidad o equiparación con su propia situación. La tercera etapa es la *III. Abstracción de la identidad física* relativa al *sujeto conmovido* que ubica claramente el trauma físico y emocional que acarrea la injusticia en el caso que se estudia.

La cuarta etapa se llama *IV. Abstracción de los derechos humanos* acorde a un *sujeto defensor* que no solo distingue las formas de opresión que aquejan a determinada persona o grupo, sino que actúa para la movilización colectiva.

La última etapa refiere a *V. Abstracción de la fragilidad personal* en la que el *sujeto compasivo* contempla “la singularidad de la otredad, los derechos negados y se identifica con la vulnerabilidad compartida”. Las actividades que efectúa este sujeto también persiguen la acción colectiva, sin embargo, se descentran del sí mismo para privilegiar la voz y la memoria de los protagonistas de la injusticia (Castillo-González, 2020, p. 180).

La esperanza: formar profesionistas y ciudadanos para un presente y un futuro en paz

La importancia de la interacción de las categorías descritas anteriormente como factores para realizar la paz, radica en su cualidad esperanzadora que es posible activar en distintas formas dentro de las aulas para la formación de profesionistas y ciudadanos en un mundo inmerso en la policrisis global de carácter necropolítico y que amenaza la sostenibilidad de la vida.

Desde la perspectiva docente, resultaría de interés imaginar que las personas en formación desarrollaran como parte de sus perfiles una cartografía que avizore como horizonte último, altamente valioso para la propia vida y la de sus grupos y comunidades, a la paz, al florecimiento que descansa en la oportunidad del despliegue de capacidades humanas y al reconocimiento social como filtro ético crítico de la propia mirada y aspiración de justicia social.

Una herramienta adecuada que sirva de guía y de instrumento en el proceso pedagógico para este tipo de formación deseada, podría ser el modelo de Reconocimiento social significativo de Castillo-González (2020) que se ha presentado en este apartado. Las etapas que desglosa ayudarían a caracterizar a un sujeto que se aproxima al entendimiento de la otredad, el acercamiento gradual a la conciencia y el

reconocimiento de las condiciones de existencia de otros, y a su vez, la profundización de la mirada hacia las propias condiciones de vida.

El resultado esperado es que el grupo de estudiantes mire de frente a otras personas para hablarles, escucharlas, apreciarlas y reconocerlas, proceso que produce un efecto de acercamiento que es un antídoto frente al aislamiento, la soledad, el extrañamiento y la aversión tan presentes en nuestros días y en nuestros espacios cotidianos.

La finalidad es crear oportunidades para vincularse con otras personas, abrir espacio al entendimiento, develar las subjetividades y llegar a transformar las realidades en común. Tal vez así sea posible atisbar más allá de las apariencias y trascender los límites que enclaustran las ideas. Hacer grietas en los muros que nos encierran y nos separan. Desencadenar la imaginación para legitimar nuestros sueños de paz, reconocimiento y florecimiento en comunidad. Construir el nosotros, descubrir la unidad. Hacer lo que nos toca para avanzar hacia la realización del sueño de acompañar nuestras soledades. Ver al otro como una narrativa que merece la pena conocer de forma total, no fragmentada. Afinar la percepción, despertar el asombro y la esperanza ante el horizonte de lo que somos y podemos ser o florecer. Aprender a guardar silencio para escuchar, detenerse a leer las cartografías y los paisajes humanos que se abren a partir de las historias de vida, narraciones compartidas que prometen nuevos desenlaces y esperanzadores horizontes de lo que pueden llegar a ser nuestros vínculos en lo personal, lo interpersonal, lo social y lo colectivo.

Aportaciones desde el método biográfico

El potencial pedagógico del método biográfico y las historias de vida

El método biográfico es aplicable muy directamente en el aprendizaje y desarrollo de habilidades para la investigación cualitativa. Representa una forma de apreciación de la realidad que desplaza la atención de lo estructural a lo particular, hacia los significados locales, a lo biográfico que es testimonio subjetivo y a la vez, evidencia, revelación y muestra del movimiento de lo histórico, a escala epocal, en las condiciones del contexto.

Un elemento inherente al método biográfico es la noción de historia de vida que alude a la narrativa vital que se recopila directamente de las fuentes, de quienes habitan la cotidianidad de un problema que se define a nivel amplio, en lo sociológico y antropológico, con fines de investigación. La historia de vida se articula a partir del relato de vida que emana de la narración del propio sujeto y de su tratamiento como caso en estudio que se complementa y se enriquece con información que procede de otras fuentes: personas y documentos o recursos de información (Denzin, 1970, p. 230; Pujadas, 2002, p. 13; Bertaux, 2011, p. 3). El valor que aporta el método a los hallazgos que se unen para conformar las historias de vida, se puede resumir en el hecho de que nos permite “observar las relaciones sociales en su despliegue, en su movimiento, operación y condicionamiento particular sobre los individuos” (Tarrés, 2013, pp. 130–132).

El potencial pedagógico del método biográfico, y en particular de las historias de vida, reside en la postura epistemológica desde la que se reconoce el valor de la dimensión subjetiva de la realidad que, desde el giro afectivo, pone luz en las emociones que se desplazan, que pliegan y ciñen las relaciones

sociales y políticas; se trata del valor de la generación de conocimiento desde una postura epistémica de localización, posicionamiento y situación.

Para los efectos de un proceso pedagógico enmarcado en las aspiraciones ya descritas, la construcción o tratamiento de historias de vida como proyectos de clase plantea un denominador común para variadas aplicaciones en los distintos encuadres que se estudien en las asignaturas dadas. Si los escenarios y problemas estudiados se plantean de forma abstracta en las clases, desde una postura epistemológica crítica siempre resultará acertado aproximarse a ras de tierra para percibir y sopesar la dimensión concreta, fenomenológica y situada que profundice la reflexión, amplíe la comprensión y haga significativo el aprendizaje.

La variedad de modalidades del diseño didáctico de las prácticas o proyectos siempre está abierta a los propósitos, la experiencia y la imaginación del profesorado, así como a las condiciones curriculares concretas.

A manera de muestrario corto que ilustre el espíritu del diseño didáctico como punto de partida se pueden considerar la elaboración de historias de vida en sí mismas, las bibliotecas humanas y los museos de la empatía, mismos que se abordan a continuación.

La historia de vida como reconocimiento del otro y de su voz a través del diálogo

Una historia de vida es recurso básico de la serie de experiencias de aprendizaje que se proponen aquí. Más allá de la definición que delimita sus características esenciales, los detalles técnicos y las etapas que habría que cursar para lograr su producción, hay que destacar su potencial pedagógico a partir del cual el alumnado sumará a su formación importantes habilidades, la incorporación de conceptos novedosos y la apreciación afectiva de procesos humanos que le harán también revisar su propia historia. El proceso le demandará planear, ejecutar y evaluar sus propios pasos. Va a ser menester comunicarse y escuchar, además de la disciplina de la transcripción y las habilidades de pensamiento y creatividad necesarias para seleccionar los retazos con los que hará la composición final de una historia de vida original y contextualizada que da cuenta de un momento social e histórico determinado, a partir de la experiencia subjetiva de una persona, de forma similar a la paradoja del principio holográfico de Edgar Morin que explica que así como la parte está en el todo, “el todo está inscrito en la parte [...] la sociedad está presente en cada individuo como un todo a través del lenguaje, la cultura, las normas” (2002, p. 99).

La tarea también es demandante para el ejercicio docente, pues habrá que aplicar una guía experta y disposición continua para asesorar la variada gama de necesidades que emergen en el proceso³.

³ Un recurso práctico, sencillo y completo para que el estudiantado realice este tipo de tarea es el manual titulado *Cómo hacer una historia de vida*, por el autor Carles Feixa Pàmpols, publicada en la serie *La aventura de aprender* a cargo del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y del Ministerio de Educación, Formación profesional y deportes del Gobierno de España, disponible en: https://laaventuradeaprender.intef.es/wp-content/uploads/2023/07/Guia_LADA_Como_hacer_una_historia_de_vida.pdf

Las formas de aplicación de las historias de vida son incontables. De acuerdo con las finalidades pedagógicas se adaptarán en extensión, como reconstrucción parcial de una vida o de su totalidad. Se interesarán en personas de diversas procedencias y circunstancias. Inclusive se podrían aplicar a la propia biografía.

A continuación, se revisan de forma sucinta ejemplos concretos y particulares de experiencias de aprendizaje que involucran de alguna manera las historias de vida como elemento eje para abordar y pensar, pero, sobre todo valorar las experiencias humanas, en apariencia lejanas a la propia, y que tienen un alto potencial de acercamiento a una distancia tal que toquen la mente y el corazón en un aprendizaje único.

La primera modalidad consiste en el proyecto de las bibliotecas humanas que nace este siglo en Europa y se ha extendido a 80 países de todos los continentes.

La idea de la Biblioteca Humana es generar condiciones que facilitan la conversación entre sujetos que inicialmente se distancian por sus características personales y sus condiciones de vida. El diálogo favorece la deconstrucción de representaciones estereotípicas con las que se reduce la óptica y se achata el entendimiento, la apreciación y el reconocimiento de los demás.

Para la práctica se asignan dos roles, un libro humano personificado por un protagonista determinado y otros participantes que hacen la lectura utilizando la oralidad como lenguaje. El ejercicio es narrativo, dialógico y se desarrolla en torno a preguntas.

Las historias de vida se tejen y enmarcan en la tradición oral y se realizan a través de la interacción cara a cara, característica que aporta fluidez, flexibilidad y frescura, sin restar formalidad y estructura a la actividad de aprendizaje

El segundo ejemplo tiene que ver con los museos de la empatía que constituyen acervos y curadurías que promueven la hospitalidad humana a través de experiencias creativas y variadas para habitar las circunstancias, afectos y desafíos desde la piel de alguien más⁴.

La pretensión genérica de estos es multiplicar las oportunidades de abatir los prejuicios, resolver los conflictos y contribuir al avance de la igualdad de los seres humanos.

Son recursos físicos y digitales, con un amplio potencial para aprender y vincularse con historias y territorios que pueden ser remotos geográficamente y, sobre todo, distantes en relación con las experiencias directas del alumnado y sus condiciones de vida.

⁴ Existen iniciativas que ofrecen oportunidades para el ejercicio del entendimiento entre personas y grupos. Un ejemplo es el *Empathy Museum*, museo itinerante que ofrece proyectos de arte participativo, con enfoque narrativo y dialógico que se encuentra disponible en <https://www.empathymuseum.com/>. Por otra parte, el *Virtual Empathy Museum* de origen australiano, accesible en <https://www.virtualempathymuseum.com.au/>, consta de un repositorio de recursos curriculares enfocados en el desarrollo de las habilidades de empatía de los estudiantes del área médica.

Conclusiones

Lo que se propone aquí es que el planteamiento didáctico del análisis de las historias de vida sea una ventana por la cual nos asomemos de forma investigativa y curiosa a otras subjetividades, a sus capacidades humanas y a sus circunstancias para acercarse a la lectura de los terrenos de oportunidad de sus florecimientos, así como los procesos de reconocimiento o menosprecio que se observan en sus relatos de vida.

Así mismo, que el modelo de reconocimiento social significativo con sus etapas, apoye una reflexión autodirigida, o tal vez una valoración como herramienta de la docencia para mirar el desarrollo del estudiantado en lo global o de manera específica y personal. Es decir que, para integrar el diseño didáctico de la experiencia de aprendizaje, se pueden tomar pistas de orientación para retroalimentar las entrevistas, los diálogos, las narraciones, así como la lectura de los hallazgos. Incluso es posible guiar las conclusiones en forma introspectiva para situarse en las etapas del reconocimiento social significativo.

Como educadores en instituciones de nivel superior compartimos visiones de largo alcance que aspiran a alcanzar formas de vida donde es posible construir paz y florecer en comunidad a través del reconocimiento social. Comprender estas nociones -hechos, conceptos, ideas, hipótesis y teorías-, es sin duda una necesidad y representa un valor desde el ámbito de lo académico. También, la tarea del hacer, de experimentar, sentir y lograr en concreto, frente a frente y en acción, es altamente meritorio. El aula, la clase, la tarea, el proyecto, la actividad en equipo, todas o cualquiera pueden ser una oportunidad para hacer realidad lo que años atrás Freire soñó e inspiró a tantas y tantos docentes y que, seguramente aún encuentra eco en nuestros oídos y corazones:

[...] en la medida en que nos volvemos capaces de transformar el mundo, de dar nombre a las cosas, de percibir, de comprender, de decidir, de escoger, de valorar, en última instancia, de *eticizar* el mundo, nuestro movimiento en el mundo y en la historia involucra necesariamente los sueños por cuya realización luchamos. Así pues, nuestra presencia en el mundo, que implica elección y decisión, no es una presencia neutra. La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para, una vez decidido, elegir cómo ejerceremos nuestra ciudadanía interviniendo en la vida de la ciudad, se erige entonces en una competencia fundamental. Si mi presencia en la historia no es neutra, debo asumir de la manera más crítica posible su carácter político. Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sin chistar, sino más bien para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin proponer algún sueño o proyecto de mundo, debo usar todas las posibilidades a mi alcance, no sólo para hablar de mi utopía, sino para participar en prácticas coherentes con ella. (Freire, 2012, p. 39)

Bibliografía

- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 1(56), (pp. 61–93). <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Castillo-González, M. C. (2020). El reconocimiento social significativo. Una propuesta para pensar la ciudadanía digital. En García-González, D. E. & Camargo, J. (Eds.) *Para Pazado mañana, filosofía de anteayer*. (pp. 161-184). Bonilla Artigas Editores.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Aldine.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cargas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bakeaz.
- García, D. E. (2014). Una aproximación al ideal de la paz desde la imaginación ética. *Signos Filosóficos*, vol. XVI, no. 32, Julio-Diciembre, 2014, (pp. 104-124).
<https://www.scielo.org.mx/pdf/signosf/v16n32/v16n32a4.pdf>
- García, D. E. (2017). Razones para la paz ante las realidades pendientes: pensar con justicia y Dignidad. En García, D. E. *Razones para la paz*. (pp. 7-17). Cátedra UNESCO de Cultura de paz y Derechos humanos del Tecnológico de Monterrey y CONACYT.
<https://www.cecupa.org/razones-para-la-paz>
- García, D. E. (2022). Reflexiones desde las humanidades frente a las injusticias epistémicas. Una propuesta desde la ética del cuidado y la cura. *Otros logos. Revista de Estudios Críticos. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue*. Nro. 13, año 12, 2022. (pp. 36-55).
https://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0013/04_GARCIA_DORA_ELVIRA.pdf
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Nueva visión.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. Estado y Sociedad.
- Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Segunda, Vol. 5). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Tarrés, M. L. (2013). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (Primera). El Colegio de México y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.
- Valverde, C. (2015). *De la necropolítica neoliberal a la empatía radical. Violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización*. Icaria editorial.
<https://traficantes.net/libros/de-la-necropol%C3%ADtica-neoliberal-la-empatia-radical>
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.

Una mirada sobre la obesidad desde la filosofía del cuidado del cuerpo, la educación y la coeducación para hacer las paces

A Perspective on Obesity from the Philosophy of Body Care, Education and Coeducation for Making Peace(s)

Briseida Ron Larios

Tecnológico de Monterrey

bronlarios@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7248-1251>

Resumen

La obesidad, definida por la Organización Mundial de la Salud como una enfermedad crónica multifactorial caracterizada por el exceso de grasa corporal que compromete la salud, constituye una problemática creciente en México. Actualmente, más del 70% de la población adulta y uno de cada tres niños y adolescentes presentan sobrepeso u obesidad, cifras que han motivado la declaración de emergencia sanitaria. En las últimas cuatro décadas, esta condición ha impactado no solo la salud y el bienestar de los individuos, sino también la economía y la calidad de vida a nivel nacional. Pese al incremento en las investigaciones sobre el tema, el panorama de esta epidemia continúa siendo incierto. Tradicionalmente, las explicaciones de la obesidad han recaído en interpretaciones reduccionistas que responsabilizan únicamente al individuo o a su familia, atribuyendo la enfermedad a la ingesta excesiva de calorías, la falta de fuerza de voluntad o predisposición genética. Sin embargo, esta visión limitada refuerza estigmas y obstaculiza estrategias efectivas de intervención. Desde una perspectiva de filosofía del cuidado y de educación-coeducación orientada a la paz, resulta indispensable abordar la obesidad como un fenómeno social y comunitario inseparable del individuo. Factores como ambientes obesogénicos, estructuras económicas, sociales y culturales, así como determinantes de la salud, deben ser considerados para comprender y enfrentar la problemática. De lo contrario, la transmisión intergeneracional de daños —ya sea mediante prácticas culturales heredadas o a través de mecanismos epigenéticos— perpetuará la prevalencia de esta enfermedad en la población.

Palabras clave: Cuidado, educación, coeducación, violencias obesogénicas, obesidad, estudios de paz

Abstract

Obesity, defined by the World Health Organization as a chronic multifactorial disease characterized by excess body fat that compromises health, represents a growing problem in Mexico. Currently, more than 70% of the adult population and one in three children and adolescents are overweight or obese, figures that have led to the declaration of a public health emergency. Over the past four decades, this condition has affected not only individual health and well-being but also the country's economy and overall quality of life. Despite the growing number of studies on this issue, the outlook of this epidemic remains uncertain. Traditionally, explanations of obesity have relied on reductionist interpretations that place sole responsibility on the individual or family, attributing the disease to excessive calorie intake, lack of willpower, or genetic predisposition. However, such a limited view reinforces stigma and

hinders the development of effective intervention strategies. From the perspective of the philosophy of care and an education–coeducation approach to peace, it is essential to address obesity as a social and community phenomenon inseparable from the individual. Factors such as obesogenic environments, economic, social, and cultural structures, as well as broader health determinants, must be considered in understanding and confronting the problem. Otherwise, intergenerational transmission of harm—whether through inherited cultural practices or epigenetic mechanisms—will continue to perpetuate the prevalence of this disease within the population.

Keywords: Care, education, co-education, obesogenic violence, obesity, peace studies

La interrelación del problema de la obesidad con el cuidado

Así lo declaraban Sócrates y Aristóteles cuando sostenían, respectivamente, que: “no es el vivir lo que ha de ser estimado, en el más alto grado, sino el vivir bien” (Platón 1974, 48 a:227); ese vivir bien implica una vida en paz con los demás. (García- González, 2021, p. 305).

Adicionaría a la premisa de la doctora García-González, el vivir bien y en paz con uno mismo. ¿Pero qué es vivir bien? Ahí inicia el laberinto, porque cada persona tiene su propia percepción de lo que es vivir bien. Además, otra variable a tomar en cuenta es que puede cambiar de un momento a otro, ya sea por alguna experiencia vivida o bien por la influencia de los demás en su entorno, este último factor determinante de la sociedad, tal como refiere Noelle-Neumann sobre que las personas pueden ser influenciadas a través de los demás, o bien imitando para evitar algún tipo de aislamiento. (Noelle-Neumann, 1992, p. 3).

Todos estamos vinculados de alguna forma, dependemos los unos de los otros y bajo esa premisa de conciencia se vuelve una responsabilidad individual que lleva al colectivo. Entonces, somos un reflejo del entorno, sin embargo, ese entorno está provocando obesidad, enfermedades y muertes que pudieron prevenirse probablemente a través de la filosofía del cuidado. Asimismo, una educación –coeducación desde las primeras aulas como herramienta o blindaje ante las desigualdades, estigmas, estereotipos y miedos impuestos a la sociedad.

No es posible dar lo que no se tiene o no se sabe, por tanto, fomentar – habilitar la conciencia sobre el cuidado y la educación – coeducación son indispensables para el buen vivir y romper círculos viciosos de antaño para adquirir virtuosos. A través de herramientas de valor como ética del cuidado, de justicia, de equidad, de democracia, de políticas públicas y sobre todo de amor o bondad, por citar algunas. De lo contrario, puede desvanecerse la premisa de vivir bien y prevalecer el daño en cadena, tal como sucede con la epidemia del sobrepeso y obesidad. Las cuales están impidiendo el bienestar a la población debido a que ya son mayoría las personas adultas con estas incidencias en México y como se sabe es un riesgo para otras enfermedades el tener sobrepeso y obesidad.

Los riesgos del sobrepeso y la obesidad para la salud están cada vez mejor documentados y estudiados. Se estima que un IMC superior al óptimo provocó 3,7 millones de muertes en 2021 por enfermedades no transmisibles (ENT) como las enfermedades cardiovasculares, la diabetes, el cáncer, los trastornos neurológicos, las enfermedades respiratorias crónicas o los trastornos digestivos. (Organización Mundial de la Salud, 2025)

Para hablar de la relación entre cuidado y obesidad, es importante definir a que se le llama cuidado, el cual es un término que se utiliza en todas las lenguas e idiomas en el mundo, es pilar de la humanidad, sin embargo, no existe un consenso para su definición. En este comienzo se puede perfilar el grado de dificultad y de entrelazados del significado. No hay organismo que presida de éste, ese podría ser el punto de partida, Batthyány menciona que las personas somos vulnerables en varios momentos del ciclo de la vida y, por tanto, en algún momento todos requerimos cuidado, (Batthyány, 2019).

Por otro lado, Tronto remarca la importancia del cuidado como pilar en las políticas públicas para lograr sociedades más justas y pone en tela de juicio si las democracias agonizan. También, menciona que el cuidado tiene sentido porque expresa una acción o disposición para alcanzar algo y no simplificarse a un ejercicio privado, femenino, sino que debe asumir un compromiso político, social y ético. Más allá de una definición de cuidado, aunque si la tiene, habla sobre una mirada en el horizonte en términos prácticos, no solo para unos cuantos, o de manera urgente. Propone cimientos para que todos los individuos tomando en cuenta la naturaleza y a las organizaciones sean armónicas y en democracia – equidad. Donde resuenen todas las voces, incluyendo a los más necesitados o vulnerables. Asimismo, con obligaciones, compromisos conjuntos y no dejarlo o asumirlo a las mujeres y/o familias. (J. C. Tronto, 2013, pp. 1–13, 17–22)

Tronto postula fases del cuidado, donde el punto de partida es reconocer o detectar una necesidad de cuidado de una persona *caring about* (“preocuparse por”). Por ejemplo, un infante que necesita ser alimentado. Como no es suficiente detectar la necesidad, pasa al segundo escalón donde un individuo toma el compromiso de atender dicha necesidad y busca gestionar a través de los medios necesarios atender esa necesidad, *taking care of* (“asumir la responsabilidad de procurar”). Por ejemplo, qué se le dará de comer al infante, quién lo preparará y cómo se lo dará. La tercera fase, *care giving* (“dar el cuidado”) es el acto específico, que es en el ejemplo del infante es la persona que alimentará al infante. Es en esta fase donde se identifica tangiblemente el cuidado, pero, obviamente depende de las anteriores fases para llegar a esta. Posterior a la etapa tres, tenemos a la persona que recibe los cuidados, en el ejemplo sería el infante, *care receiving* (“recibir el cuidado”). Aquí, es donde es sensible la respuesta del receptor, ya que puede mostrar agrado, agradecimiento o repulsión, por lo que devela que el cuidado no es de una única vía. Continuando con nuestro ejemplo del infante, éste podría resistirse a comer, o podría vomitar lo que le ofrecen, o bien, estar agradecido y comer muy pleno o contento. La última fase o quinto escalón, fue añadido años más tarde como complemento a su primera propuesta, *caring with* (“cuidar con otros”) donde amplía el espectro del cuidado a lo colectivo, afirmando que el cuidado se edifica con los otros. Continuando con nuestro ejemplo del infante, podría ser una guardería de la comunidad que brinde el espacio, los medios, las reglas, los profesionales, etc. Todo bajo un ambiente o paraguas de justicia, ética, compromiso colectivo, equidad, libertad y democracia, entre otros. (J. C. Tronto, 2013, pp. 22–24).

Considero que las fases que se mencionaron son fundamentales en la problemática de la obesidad, sobre todo la fase cinco que abarca las dimensiones sociales, económicas y culturales. En las escuelas se podría poner en práctica ofreciendo alimentos subsidiados o gratuitos con alto valor nutrimental y descartar la comida ultra procesada en las escuelas. Cabe mencionar que esta ley- acuerdo de

prohibición de productos con sellos o leyendas entró en vigor a partir de agosto de 2025, lo cual es un avance en materia de cuidado. (Diario Oficial de la Federación, 2024). Faltaría que subsidien o den gratis los alimentos saludables en las escuelas para asegurar que todos los niños se alimenten adecuadamente sin importar su poder adquisitivo. En la comunidad, se podrían poner comedores saludables subsidiados por gobierno e iniciativa privada, ofreciendo trabajo a las personas de la comunidad y comida de alto valor nutrimental a las colonias más vulnerables. También ofrecer educación -capacitación a través de cursos y talleres de preparación de comida y hábitos saludables. Lo que quiero dar a entender, es que se podrían implementar un sinnúmero de acciones para contrarrestar y prevenir la obesidad si el cuidado estuviera en el centro de la vida.

El planteamiento del cuidado no es tan sencillo o lógico como se podría apreciar a primera vista, puede estar involucrada la ética sobre un cuidado bueno o un mal cuidado, ¿el que recibe el cuidado es escuchado? ¿Habrán relaciones de poder en el dar y recibir? Por ejemplo, durante 20 años que llevo ejerciendo como nutrióloga he escuchado acciones que llevan a cabo algunos padres hacia sus hijos con respecto a los alimentos y bebidas creyendo que están cuidando de la mejor forma de sus hijos y que en realidad están haciéndoles daño tanto en el presente como en su futuro.

La definición que propone Tronto es de las más usadas, por ser integral al ofrecer un marco de referencia amplio de acción del cuidado:

On the most general level, we suggest that caring be viewed as a species activity that includes everything we do to repair, maintain and continue our “world” so that we may live in it as well as possible. That world includes our bodies, our selves, and our environment, all of which we seek to interweave into a complex, life-sustaining web. (J. C. Tronto, 2019, p. minuto 9)

Tronto, comparte su preocupación sobre la visión mercantilista que trae el cuidado, donde los que tienen acceso a privilegios o poder reciben de una manera diferente a los que no tienen dicho medio, es decir, no hay equidad, (J. C. Tronto, 2013, pp. 8, 38–39). Los accesos a los profesionales en nutrición no son para toda la población, tampoco la educación en ciencia de los alimentos y nutrición o alimentación saludable, servicios de salud, por lo que el cuidado que se podría brindar a la población es limitada.

Además, existe el riesgo que los acercamientos de las personas al buscar ayuda caigan en manos de personas con conocimientos distorsionados sobre lo que es nutrición, salud o bienestar, como pueden ser las redes personales donde un influencer sin capacitación o estudios profesionales en la rama puede opinar y dar consejos de nutrición sin prever las consecuencias o los riesgos que conlleva.

Otro aspecto que refiere Tronto, es la mujer como centro del soporte del cuidado u obligación del mismo como ideología de género. En la alimentación y nutrición del hogar la mujer tiene mayor carga de compromiso del cuidado, por tanto, la inadecuada alimentación del hogar que conlleva al sobrepeso u obesidad se le relaciona a la mujer. En un estudio que se llevó a cabo en estudiantes universitarios en la ciudad de Guadalajara los jóvenes estudiantes refirieron que tanto las creencias de control como las creencias normativas sobre una alimentación saludable depende de vivir o no vivir con la madre o bien como apoyo de ella, (Sánchez et al., 2019, pp. 730, 733). La mamá es una figura

importante en los cuidados, debido a que las conductas y creencias alimentarias están estrechamente entrelazadas con la relación de la mamá. Entonces, ¿qué sucede cuando los lazos no son como los que se esperan en un patriarcado?

La imposición implícita del patriarcado, como lo menciona Gilligan y Snider es una carga en la sociedad:

Patriarchal codes of masculine honor and feminine goodness have been culturally sanctioned and socially enforced. They also have been taken as natural, so that breaking these codes appears unnatural, or at least not what a real man or a good woman would do. (Gilligan & Snider, 2018, p. 5)

Lo cual está completamente alejado de lo que deberían ser los auténticos cuidados con respecto a la alimentación de la población y la situación de la obesidad y sobrepeso que acontece como pandemia. Por tanto, es una oportunidad para adquirir conciencia de responsabilidades, de acciones compartidas, para afrontar los retos en comunidad con el firme propósito del bien común. Aquí en este punto la educación - coeducación serían las llaves necesarias para abrir posibilidades y cambios sustentables, como lo menciona la doctora Irene Comins:

Considerar la propuesta de una educación en el cuidado como una educación para la paz. Una educación tal que haga del cuidado un hábito. (Comins, 2006, p. 177).

Los cambios de roles que la mujer ha jugado en los últimos 40 años han contribuido en distintos aspectos en la sociedad, entre ellos la alimentación y dieta de los mexicanos. La incursión o participación de la mujer en el ámbito económico, empresarial y productivo se ha manifestado como foco de atención en cuanto a la equidad de género, ya que el tipo y calidad de empleo de las mujeres no es igual con respecto al hombre con base a Aviolo y Di Laura. Además, la mujer continúa siendo limitada de su tiempo por los trabajos no remunerados como los cuidados del hogar, de manera de mandato social, factores culturales y estructurales. (Aviolo & Di Laura, 2017, pp. 41–43). Y por si fuera poco, como menciona Camps, las mujeres que cuidan no hacen las teorías, las elaboran los hombres en su mayoría, y éstos dan por sentado que las obligaciones o responsabilidades son exclusivas de las mujeres por su rol de género. (Camps, 2021, pp. 68–69).

Por tanto, no es de extrañarse que la alimentación y nutrición de las personas en la sociedad haya cambiado, por un lado, como se ha mencionado por el cambio de rol de la mujer y por otro lado, el tipo de vida en las sociedades globalizadas con sistemas económicos altamente competitivos.

El cuidado es un término de estudio relativamente nuevo, tal como lo refiere Camps que solo se le asociaba a la familia como obligación de brindarlo, especialmente al género femenino, hasta que llegó Carol Gilligan que lo dirigió hacia un peldaño democrático que propone que sea un valor del mismo nivel que la justicia. (Camps, 2021, pp. 9–14, 70). También, a raíz de la pandemia del COVID se develó la importancia de los cuidados, así como de los cambios que son necesarios llevar a la práctica a todas las esferas de la sociedad.

El ejemplo de una esfera de la sociedad es la fuerza laboral remunerada, la cual se estima en 3,63 mil millones de personas en el mundo y en México corresponde a 60 millones, (Banco Mundial, 2023). Tomo este rubro de la esfera laboral porque representa la mayor parte del tiempo invertido o disponible de las personas, es decir, con base a Melián-Fleitas (2019) más de la tercera parte de tiempo que pasará una persona en su vida en vigilia, por tanto, el papel que desempeña el cuidado con respecto a la obesidad y sobrepeso se torna un tópico que debería ser fundamental para establecer políticas públicas, normativas y leyes que protejan, así como eduquen a las personas, esto por el lado de las estructuras gubernamentales, cabe mencionar que existen algunas normas como la NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo- Identificación , análisis y prevención, que no es propia para el abordaje o prevención de la obesidad, pero tiene elementos que se relacionan a la obesidad como el estrés laboral. (Gobierno de México, 2019).

Por el lado de la iniciativa privada o bien pública, las organizaciones deberían de establecer en sus políticas, valores, misiones o visiones el cuidado y la educación - coeducación como parte de su razón de ser, pero en lugar de ello, gran parte de ellas no lo hacen por distintos motivos, entre ellos el económico y otros diversos intereses.

En 1700 inició el levantamiento de manos para establecer condiciones de alimentación e higiene en los lugares de trabajo, para posteriormente a lo largo del tiempo implementar recomendaciones, estrategias de seguridad y salud del colaborador. De acuerdo con datos científicos existen determinantes de riesgo de la salud relacionados con el trabajo, entre ellos el sobrepeso y la obesidad. Como señaló Díaz Franco en Melián-Fleitas sobre situaciones de índole grave tales como los hábitos nutricionales en el entorno laboral fomentadores de sobrepeso y obesidad que son concomitantes a otras enfermedades cardio - metabólicas. (Melián-Fleitas, 2019, pp. 73–76).

También en los lugares de trabajo se ejercen violencias obesogénicas de distintas índoles, como por ejemplo la discriminación en contra con las personas que cursan con mayor porcentaje de masa adiposa en sus cuerpos, algunos ejemplos son que tienen menos probabilidades de obtener empleo, menos ascensos, violencia de acoso, de bullying, de invisibilidad y rechazos, entre otros. Gailey simplifica de una forma muy concreta las violencias que reciben las personas que cursan las personas, no solo en el ámbito laboral sino en todos los núcleos:

With the voices of fat women at the center of this analysis, I demonstrate the ways in which these systems of violence produce harm. The women I interviewed discussed countless acts of public humiliation, blocked opportunities, and fears about attending appointments with health care practitioners. The dominant cultural and societal messages led to internalizing fatphobia, which made the interviewees feel responsible for the stigma and discrimination they experience, as well as the all-too frequent deplorable treatment they receive from individuals, i.e. strangers, family members, coworkers, health care workers, teachers, and loved ones. (Gailey, 2022, p. 17).

Por tanto, pongo de manifiesto que la falta de cuidado nutricio en el ámbito laboral se encuentra descubierto, debido a que en la mayoría de los círculos de trabajo las condiciones de disponibilidad de alimentos que tiene el individuo se encuentran carentes de promoción de hábitos saludables. Al citar

el cuidado nutricional, no me refiero exclusivamente a los alimentos, sino a todo el entorno que nutre y alimenta al ser.

El alcance y conciencia del cuidado en distintas dimensiones

La filosofía del cuidado aplicada a la problemática de la obesidad sería una manera de proteger a las personas que cursan obesidad, asimismo, la filosofía del cuidado debe ser vista como un blindaje de prevención para evitar que siga en aumento. Los cuidados son acciones que se deben practicar en la convivencia con los demás para afrontar las situaciones de la vida que ponen en riesgo a cada individuo que forma parte de la sociedad, sin perder de vista también a la naturaleza como parte de nuestro clan, tal como lo refiere Comins al hacer énfasis en el “potencial de la filosofía del cuidar como Ecosofía”. (Comins Mingol, 2016, p. 133).

De acuerdo con Komarnytsky y colaboradores (2021) la tecnología en alimentos ha logrado avanzar en el rubro de investigación y desarrollo para satisfacer las necesidades de alimentación de los seres humanos del planeta, sin embargo, ha descuidado la sustentabilidad del planeta provocando erosión en la tierra y un desbalance en la biodiversidad, dando como resultado la contribución a los cambios climáticos y a un incremento en las enfermedades metabólicas crónicas. (Komarnytsky et al., 2021, p. 239)

Los sistemas de cultivo modernos y los avances aplicados a tecnologías en organismos genéticamente modificables han hecho que se pierdan nutrientes de los granos y semillas y que se obtengan más volúmenes de producción y más resistentes a patógenos o plagas. Por ejemplo, los granos contienen menos fibra, proteínas, minerales y vitaminas, por otro lado, la transformación de estos ha hecho que contengan más hidratos de carbono, por ende, más azúcares entre ellos la sucrosa, la cual se relaciona con el desarrollo de la resistencia a la insulina, obesidad y diabetes, (Komarnytsky et al., 2021, pp. 244–245).

Trayendo nuevamente a Comins en su descripción del verdadero sentido y origen de humano y humildad proveniente de la tierra es como podremos entender el cuidado nutricional y la relación que existe con la Ecosofía. Es decir, se requiere promover una conciencia ecológica que detenga y replantee las ciencias y tecnologías para que dejen de ser violentas con la tierra y los seres humanos que habitamos en ella, por tanto, el cuidado debe incluir a la naturaleza y no pasar sobre de ella. Por último, en este orden de ideas sobre el cuidado de la Ecosofía, se debe hacer hincapié en dejar de ver a la naturaleza como la madre o lo femenino, que puede ser materia de diferentes interpretaciones, muchas de ellas susceptibles a ser coaccionadas o sometidas. (Comins Mingol, 2016, pp. 136, 138, 146). El cuidado se ha descuidado, como menciona Boff existe un abandono en la condición social debido a que la mayoría de la población siente desarraigo cultural y alienada socialmente y además no se siente parte de la todo incluyendo la naturaleza que la ve como algo por debajo del hombre y la ciencia. (Boff, 2002, pp. 14, 19).

Con base a Forde y Decker los alimentos que se consumen en su mayoría pertenecen al grupo de calorías vacías, es decir, alto contenido calórico y bajo en nutrientes, se estima que corresponda al 60% de la ingesta diaria de las personas. Además, se ha incrementado su consumo y se les ha atribuido

injerencia con el desarrollo de la obesidad y sobrepeso, así como diversas enfermedades desde los años ochenta hasta hoy y probablemente continúe en el futuro esta tendencia o mejor dicho sentencia.

La ciencia y tecnología de los alimentos ha contribuido a que tengan una vida de anaquel más extendida o larga, más inocua, es decir, libres de microorganismos que puedan dañar a la salud, más sabores estimulantes que incrementan la palatabilidad de los alimentos, lo cual provoca a que se consuman más por la estimulación experimentada tanto en las glándulas salivales como las papilas gustativas. También, al ser los productos alimenticios más palatables son consumidos a una tasa más veloz y con menor percepción de saciedad, (Forde & Decker, 2022, pp. 377,384, 386, 388).

Como dato adicional, incluyo que los alimentos que pasan por distintos procesos de tecnología y ciencia de alimentos utilizan ingredientes y/o aditivos que contribuyen a la forma, sabor, color, textura y contenidos nutrimentales, todos para ofrecer un producto que repita su compra por el consumidor, obviamente sin importar su salud, es decir, sin cuidado nutricional. Ejemplos de ellos son azúcares añadidos, exceso de grasas saturadas, sodio, glutamato monosódico y aspartato, estos dos últimos, responsables de la estimulación del sabor umami, que se le considera el quinto sabor y que lo denominan o traducido al español es delicioso, (Fuentes et al., 2010, p. 162).

El entramado de la obesidad sigue en aumento, además de lo expuesto, otros determinantes están presentes al elegir la dieta. Los alimentos que son considerados saludables por su efecto en la salud y estado nutricional de la persona, con menor procesamiento o de origen 100% natural son más elevados en costo. Además, requieren de mayor tiempo en preparación, son más susceptibles a descomposición, a herramientas o conocimientos de inocuidad y no se encuentran disponibles en las tiendas del entorno, comúnmente llamados desiertos alimentarios. Los cuales rompen paradigmas de creencias como expone Zhen en su disyuntiva e encrucijada sobre la oferta y demanda de productos saludables y cómo determina el código postal la fotografía de la salud nutricional de las personas. (Zhen, 2021, pp. 109–111). Son varios elementos de peso para la elección de alimentos, por ende, no sería tan complicado deducir por qué hay hiperconsumo de alimentos procesados y exceso de adiposidad en las personas.

Los cuidados que requieren las personas que cursan con exceso de adiposidad o que cursarán con esta patología, deberían abordarse de distinta manera, creo que 40 años son suficientes de encuadrar en el ambiente interno o privado, o sea en casa o servicios pagados por ellos mismos o sus familias. Esta situación está cruzando fronteras desconocidas para la mayoría de la población, los cambios en la alimentación y medio ambiente está formando un escenario nada alentador en la especie humana ya que están formándose en las personas marcadores epigenéticos. Así es que todo el entorno social, cultural puede traducirse en marcadores genéticos que pasan de una generación a otra y así es como la bola de nieve se hace mayor tornándose como una avalancha, a estos tipos de cambios que afectan la salud de las personas se le conoce como epigenética.

La epigenética se define como una rama de la genética que estudia los cambios hereditarios en la expresión de los genes en ausencia de cambios en la secuencia de los nucleótidos de los genes. (Wu & Yin, 2022, p. 1,2). Es un término investigado en los últimos años que tiene gran relevancia y conexión con la obesidad, además, se relaciona directamente con el cuidado y los ambientes generadores de

estrés que pueden conducir a enfermedades. Renee (2018) refiere a la epigenética como una sentencia de muerte porque son lecciones que son heredadas en el DNA por los antecesores.

García y Recillas afirman que los avances en la ciencia han estipulado que la genética y la epigenética están íntimamente relacionadas, estudios en gemelos han concluido que el tiempo y los factores ambientales a los que se exponen determinarán la expresión de patologías como ejemplo la obesidad, el cáncer u otra enfermedad de carácter cognitivo, de esta manera:

La presión social, el sedentarismo, los hábitos alimenticios, incluso los microorganismos que naturalmente cohabitan nuestro cuerpo, entre otros factores pueden causar estas diferencias en el epigenoma. (García Flores & Recillas Targa Félix, 2022, p. 127)

Cabe hacer mención que aún hay esperanza, no son sentencias ni condenaciones, estos cambios pueden ser reversibles modificando la alimentación de una ultra procesada a una saludable, de los factores ambientales de alto estrés y miedo a un ambiente de cuidado con conciencia. Una vez identificados será más sencillo abordarlos con base a lo que refiere Rosnay:

[...] una de las conclusiones principales de los trabajos sobre la revolución epigenética es que los individuos no están (totalmente) predeterminados por sus genes. Su comportamiento y su voluntad también pueden cambiarles la vida. [...] La alimentación sería, por tanto, un actor esencial en la epigenética. (De Rosnay, 2019, pp. 17–18)

Las filosofías para hacer las paces ante las violencias obesogénicas

Mayor Zaragoza en Comins alude que las “Filosofías para la praxis para la paz” se requieren como guardaespaldas de la sociedad en sus problemáticas, en sus pensamientos para así edificar una sociedad responsable de un porvenir sustentable. (Comins Mingol & Muñoz, 2013, p. 13).

Por tanto, de manera análoga se debe abordar el problema de la obesidad y el sobrepeso con frentes sólidos como paraguas para contrarrestar y afrontar los múltiples y complejos factores que provocan obesidad y que se tornan violentos contra las personas obesas o con sobrepeso. Sí, existe violencia en los lugares de trabajo donde se discrimina por la forma del cuerpo, sí existe violencia contra las personas en la calle y en los núcleos sociales con la invisibilización o rechazo, sí existe violencia en los centros de salud, sí se violenta con denostación y burla y sí se auto violenta por la forma de un cuerpo o estado de salud. (Gearhardt et al., 2012, p. 410).

Las personas que son violentadas socialmente por padecer obesidad son señaladas, discriminadas y estigmatizadas, entre más alto sea el grado de obesidad entonces mayor será el estigma. Las mujeres con sobrepeso u obesidad reciben hasta tres veces mayor discriminación que los hombres, también tienen menos probabilidades de conseguir una pareja sentimental, son más altas las tasas de desempleo, menor autoestima que afecta a su entorno y disminuye su calidad de vida, (Domingo Bartolomé & López Guzmán, 2014, pp. 274–277)

Con base a Gailey existe un término para señalar la violencia social hacia las personas con obesidad y es llamado hiper-invisibilidad, donde las personas son ignoradas, odiadas, humilladas en los ámbitos de la sociedad demostrando y develando la violencia simbólica que existe y que desde los años noventa se está estudiando y tomando más relevancia para dar voz a quienes son víctimas de esta injusticia. (Gailey, 2022, pp. 370–376).

Se requiere de poner en la mesa las injusticias para que no se repitan y no se vuelvan sistema o legítimas o se tornen normales. Quiero dar a entender y exponer la inadvertencia que se ha realizado, la distracción de las personas por estar inmersas en los accesos y lineamientos de la globalización, en los sistemas políticos, económicos, sociales y culturales, en las redes personales, entre otros factores que han cegado la atención a la otredad, e inclusive a si mismo creyendo lo contrario.

Estamos en un momento histórico global de violencia pandémica, anualmente la mitad de los niños del mundo experimentan algún tipo de violencia, una de cada 7 mujeres es violentada por su pareja, (Bellis et al., 2024, p. 1) Greenfield, menciona que los niños que son violentados por sus padres pueden desarrollar comportamientos hacia la comida como respuesta al estrés, que contribuyen a la obesidad cuando son mayores, (Greenfield & Marks, 2009, pp. 791–796).

En otro estudio, Huang y colaboradores mencionan la violencia a la que la mujer es sujeta por parte de su pareja íntima, la cual puede generar en ellas efectos psicológicos como depresión y otros cambios en sus comportamientos como una sobrealimentación que se presentará como condición de obesidad, (Huang et al., 2011, pp. 108–113) .

Han afirma que estamos inmersos en una sociedad donde persisten cosas para siempre, como por ejemplo “actos bondadosos”, (Han, 2019, pp. 9–11) . Sin embargo, también existen acciones de violencia que nunca desaparecerán, la cuestión es que en ocasiones no es posible distinguir las acciones de paz o de bondad de los hechos violentos.

Este tipo de violencia camaleónica se confunde, se pierde y hasta pasaría por buenas acciones, es la que refiere Galtung como violencia cultural que blindo la estructural o la valida, o bien, lo refuerza. Comins confirma las teorías de Galtung sobre que la violencia cultural se vale de retórica para apadrinar a las violencias estructurales y directas las cuales respira en la sociedad. (Comins Mingol & Muñoz, 2013, p. 30).

De esta forma la obesidad se ha instalado sin sentir que hemos sido violentados, he sido testigo de varios pacientes que refieren haber premiado a sus hijos o a ellos mismos consumiendo exceso de comida altamente densa en kilocalorías y vacías en nutrimentos, asimismo, declarando que van a abandonar una alimentación saludable porque quieren “ser felices”, porque relacionan los sentimientos o emociones con la alimentación.

Refiriendo a Galtung en Lozano y Recéndez sobre una definición de violencia como “algo evitable que obstaculiza la realización humana” (Lozano Benitez & Recéndez Guerrero, 2022, p. 8), la obesidad y el sobrepeso son padecimientos que pudieron o pueden ser sorteados para que no se vea mermado el

bienestar, sin embargo, se cursa con tipología de violencia obesogénica que deteriora la salud física y psicológica.

Existen diferentes tipos de violencia que se pueden relacionar con el incremento de la obesidad, las personas en el entorno de violencias generan estrés a causa de las situaciones que experimentan ya sean los que la ejercen como los que la reciben, se ha asociado con una múltiple de posibilidades de ser la antesala de varias enfermedades tanto físicas como psicológicas.

De hecho, existe una hormona llamada cortisol que la denominan la hormona del estrés o de la vigilia, la cual se le relaciona directamente como factor de incremento de peso o facilidad de ganar masa adiposa por los desórdenes metabólicos que provocan los desequilibrios en sangre. Por ejemplo, el no dormir bien o insomnio es una de sus características y como señalan los estudios de Dashti y Ordovás la relación directa del mal dormir con la obesidad, aunado con los estilos de vida, la genética y obviamente el metabolismo. (Dashti & Ordovás, 2021, p. 223 y 245).

Refiriendo a Tomiyama el estrés interfiere con la parte cognitiva y de regulación del organismo, de esta forma afecta el comportamiento hacia los alimentos, como elegir comida altamente densa de calorías por lo regular vacías de nutrimentos para dar placer o felicidad momentánea, también, el estrés puede influir en la disminución de la actividad física y las horas de sueño, asimismo, el estrés estimula la producción de elementos bioquímicos como las hormonas o péptidos que comprometen al cuerpo y por último, como cierre de este círculo vicioso, es que la obesidad por sí misma es un factor de estrés:

First, stress interferes with cognitive processes such as executive function and self-regulation. Second, stress can affect behavior by inducing overeating and consumption of foods that are high in calories, fat, or sugar; by decreasing physical activity; and by shortening sleep. Third, stress triggers physiological changes in the hypothalamic-pituitary-adrenal axis, reward processing in the brain, and possibly the gut microbiome. Finally, stress can stimulate production of biochemical hormones and peptides such as leptin, ghrelin, and neuropeptide Y. Obesity itself can be a stressful state due to the high prevalence of weight stigma. (Tomiyama, 2019, p. 703)

Como ejemplo de otro tipo de violencia, tenemos el estilo de vida moderno en un entorno de globalización y agenda neoliberal que nace en 1970 de acuerdo con Federici (2020) en Cruz y Bayón (2020) donde los gobiernos han fallado con sus promesas y la pobreza, marginación, inseguridad, seguridad social, servicios, entre otras problemáticas que siguen siendo violencias latentes sin resolver. (Cruz Hernández & Bayón Jiménez, 2020). Entonces, cómo salir a hacer ejercicio sino hay un espacio seguro, no hay un lugar adecuado, no hay tiempo, tampoco hay acceso a la educación o cuidado del bienestar, y sobre todo si no hay qué comer como premisa principal de falta de recurso económico.

Por otro lado, el combate a la obesidad y sobrepeso ha sido un fracaso en términos tangibles o medibles como son las tasas de disminución, ya que continúan al alza, sin embargo, en un mundo con un modelo reduccionista al dinero o la actividad económica-productiva, la obesidad ha sido un gran generador de dinero, sí, en efecto la obesidad es un negocio para empresas de distintos giros.

Por tanto, dichas organizaciones lucrativas hacen todo lo posible para mantener el poder-control de sus minas de oro sin considerar la salud o bienestar de las personas o del ambiente ecológico que compete al mundo, Gilmore y colaboradores ofrecen el término “pathological system” para exponer como se han incrustado en las entrañas de todos los sistemas, (Gilmore et al., 2023, p. 5).

Con base a Bellis y colaboradores refieren que la violencia se ha vuelto un problema de escala mundial, donde los participantes han llegado a niveles oscuros, es decir, donde no se conocían o identificado previamente. Una de las áreas que traen a la luz como factores de violencia son los determinantes comerciales de la salud, los cuales se estudian en un encuadre de siete factores o áreas donde están inmiscuidas grandes corporaciones con poder tanto económico como de influencia. (Bellis et al., 2024, pp. 1–3).

Uno de los siete factores es el de la publicidad o estrategias mercadológicas que usan las empresas para obtener mayores ventas. Tomando como ejemplo a Taylor, explica de manera resumida el negocio de la publicidad en un entorno capitalista, donde hacen creer que los cuerpos no son perfectos ni suficientemente “bellos” al menos que se adquiriera determinados productos o servicios para corregir o mejorar las apariencias, entonces, el consumo de productos de belleza se incrementa considerablemente, logrando que el negocio de la belleza signifique una potencia de valor de mercado internacional, (Taylor, 2018, pp. 37–42).

Reforzando la idea anterior traeré a Han que argumenta que se ha dejado atrás el régimen del control de la sociedad que describió Foucault, donde se basaba en cárceles, clínicas de salud, fábricas, para ahora cambiarlas por negocios rentables de centros y clínicas de belleza, gimnasios, edificios de trabajo con vistas transparentes y centros comerciales, donde se le catalogada como “sociedad de rendimiento” (Han, 2019, pp. 134–135).

Sossa refiere a la esbeltez, juventud y belleza como promotores de consumo y subjetividad. <<el cuerpo para Foucault es un escrito de la realidad social>> Por lo que a través del consumo existe integración social, búsqueda de la perfección, incremento de la autoestima y éxito social. (Sossa Rojas, 2011). Los esfuerzos para tener un cuerpo esbelto están enfocados para encajar en la sociedad, ser aprobados y sentir poder a través del cuerpo.

Estamos inmersos en una sociedad de entretenimiento, espectáculo y simulacro, donde la belleza física que incluye un cuerpo estilizado - atlético, la riqueza son estereotipos de éxito y aceptación, así como del narcisismo está presente cada vez más en la población. De la misma manera Han lo confirma como un síntoma de la población que desaparece al otro, lo anula y solo lo puede dimensionar a través de él mismo (Han, 2017, pp. 39–40). Así el problema de la obesidad queda alejado, separado y olvidado, porque hay otros intereses que atender.

La educación y coeducación como nuevas miradas para abordar el problema de la obesidad

El enfoque que se ha prestado para abordar la obesidad y sobrepeso ha sido para combatir el problema restando importancia en la prevención y a los indicadores de seguimiento de las acciones que se llevan a cabo, es como, dar medicamentos para la fiebre, pero no atacar el origen o fuente de

esta. Es decir, se justifica en papel o en discurso, pero en realidad no se ejecuta o solo un por un tiempo determinado, dependiendo el interés o reporte necesario que solicite la dependencia o la ciudadanía.

En otras palabras, el cuidado para prevenir y tratar el sobrepeso y obesidad está rebasado o es insuficiente tanto para prevenirlo como para afrontarlo. Las estrategias han fallado de acuerdo con Casanello y colaboradores porque la mayoría se enfocan cuando la obesidad ya está establecida, (Casanello et al., 2016, pp. 335–342).

Con base a lo expuesto, mi postura y sugerencia de abordaje para la prevención y combate a la obesidad como problema estructural es develar el máximo de factores que promueven y generan obesidad concentrados en una sola rama de estudio que propongo con el nombre de violencias obesogénicas. Para que una vez identificados se blinden a las personas con las herramientas de la filosofía o ciencia del cuidado como lo son la educación – coeducación para hacer las paces como el otro lado de la moneda de las violencias obesogénicas.

La concepción de paz tiene mucha complejidad por sí misma, no tiene aún una definición única. Se usa indistintamente en todas las categorías de la vida, Kárpava recopila pedagógicamente el concepto:

[...] que hace referencia a un saludo, a una meta, una finalidad, utopía, pausa entre dos conflictos, reflexión, tranquilidad, quietud, prosperidad, salud. En términos generales, el concepto de paz suele ser vinculado a la ausencia de cualquier forma de violencia, tanto directa como indirecta (Galtung, 1995). (Kárpava, 2021, p. 35)

Por tanto, educar para hacer las paces tiene muchos significados, lo cual hace que el campo de cultivo sea muy extenso y que las semillas que se siembren pueden expandirse generando frutos perenemente. Hablar sobre educación para hacer las paces es necesario remitirnos a lo que postula Martínez Guzmán:

[...] la pasión por saber que se convierte en demanda de razones por lo que hacemos, decimos y callamos. *En este contexto la filosofía para hacer las paces en la que tenemos que ser educados sería la potenciación de la pasión por saber cómo podemos vivir en paz.* (Martínez Guzmán, 2005, pp. 145–146)

Martínez Guzmán hace énfasis en que los pilares de la educación deben ser la creatividad, así como, la imaginación para poder afrontar el modelo que se basa en el individualismo y la competitividad. La educación para hacer las paces es un compromiso y responsabilidad de lo que se dice y lo que se hace, porque tiene consecuencias ya sean de cuidado o de daño a los demás o a la naturaleza. La educación para hacer las paces invita a no solo escuchar y hablar, si no ser actor o agente en la tarea de humanizar el cuidado. Ver y ser por los otros. (Martínez Guzmán, 2009, pp. 25–30). Ejemplificando lo anterior con el tema de la obesidad, el no ver por los otros es la invisibilidad o hiper-invisibilidad que se le da a las personas que cursan con elevada cantidad de masa grasa en sus cuerpos.

También, tenemos a Herrera y Vázquez que refuerzan la importancia que mencionaba Martínez Guzmán sobre la creatividad en la educación para hacer las paces desde los primeros grados escolares

para enseñar a los niños a ser autónomos, críticos y éticos. Ellas hacen énfasis en el modelo de educación para la paz que nace de las pesquisas de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz llamado REM (Enfoque Reconstructivo- Empoderador). (París Albert & Herrero Rico, 2018, p. 153).

Finalmente, otra de nuestras justificaciones para elegir esta primera etapa es que estamos convencidas de que la enseñanza de la paz y el cuestionamiento de las grandes preguntas de la vida, de la existencia humana, y, en definitiva, el aprender a filosofar y a tener criterio ético. (París Albert & Herrero Rico, 2018, p. 154)

Es necesario enseñar o fomentar este tipo de educación desde la primera etapa de los niños, para que usen esas herramientas a lo largo de su vida como menciona Martínez Guzmán sobre la importancia de enseñar a filosofar y no filosofía. Asimismo, tener las herramientas para no caer en las patologías de la modernidad como lo toma Martínez Guzmán de Habermas y así crear una personalidad individual sin imposiciones éticas únicas, de la misma manera los múltiples reconocimientos de la multiplicidad. (Martínez Guzmán, 2009, pp. 262–264). Para ejemplificar lo anterior con la obesidad es enseñar a los menores que no hay una sola forma corporal de belleza, que tanto la belleza, el amor y ternura por citar algunos principios no provienen de los mandatos del sistema global al que estamos conectados a través de los medios.

Para reforzar el orden de ideas antes mencionado traigo a Mayor Zaragoza en Dios Diz:

La educación tiene que contribuir a la formación de ciudadanos “libres y responsables”, como establece el artículo primero de la Constitución de la UNESCO. Educación “para ser uno mismo”, para no dejarse manipular, para no doblegarse al dictado de nadie. Educación para actuar según la propia reflexión, de tal forma que sea nuestra conducta el reflejo de nuestra cultura, de lo que cultivamos en nosotros a cada instante. (Dios Diz, 2010, p. 14)

Aunado a la educación que promueve que seamos libres y responsables de manera auténtica, es importante también comentar sobre el concepto de coeducación que busca ser el eslabón para educar en el rubro del cuidado de manera equilibrada entre géneros, ya que el cuidado se ha visto sesgado, encasillado e impuesto como obligación a las mujeres. Existe carencia en la currícula escolar de contenidos, enfoques y habilidades que se deberían enseñar, como la educación de los sentimientos- emociones, la educación en cuidados, entre otros. Comins refiere:

La coeducación es muy importante para la creación de una cultura más pacífica y menos violenta. Diferentes estudios antropológicos han demostrado que las sociedades en las que los roles de género son más igualitarios son también más pacíficas. [...] Por tanto, la educación en el valor del cuidado además de ser una educación emocional se trata de una coeducación. La coeducación hace referencia a la importancia de educar para la igualdad de oportunidades tanto a hombres como a mujeres, y a la importancia de la no reproducción de los roles de género sexistas que tanto daño han hecho y siguen haciendo al bienestar individual y social. (Comins, 2006, pp. 208–209)

Las culturas para hacer las paces hilan valores, actitudes, habilidades, acciones que repelen todo tipo de violencias, ya sean culturales, estructurales o directas. Utilizan el manejo de conflictos a través de diálogos como herramienta para evitar la conversión a violencias. Por otro lado, la ética del cuidado tiene como una de sus principales características el enfoque de relaciones interpersonales o humanitarias donde es importante atender las vulnerabilidades de las personas, la empatía, el reconocimiento de los otros. Entonces, la coeducación es el puente ente estos conceptos para que transiten en ambas vías los conocimientos, es decir, la coeducación persigue integrar el cuidado con la paz a través de la intervención pedagógica o proceso formativo.

Conclusiones: Hacer las paces con el cuerpo desde el cuidado y la educación

Para tratar de revertir las tendencias de incremento de obesidad y sobrepeso en la población y sobre todo prevenirlas, es necesario incluir acciones distintas o disruptivas a las que se han hecho en las últimas cuatro décadas. Por tanto, los abordajes en el cuidado y en la educación – coeducación para hacer las paces deben ser implementados de tal forma que reconozcan -visibilicen las violencias obesogénicas para así abordarlas como parte de un conflicto y no pasar por alto como hasta ahora se ha hecho.

La falta de reconocimiento puede llevar a que los individuos pierden unidad con los otros, es decir, una separación, el estigma de la obesidad que conduce a replicar comportamientos destructivos, cito a Cepeda para reforzar la idea:

Por ahora hay que enfatizar que el reconocimiento no es un ejercicio impositivo y autoritario en una sola dirección sino que es una relación intersubjetiva que implica un proceso continuo entre conflicto y reconciliación. [...] La falta de reconocimiento, por su parte, lleva consigo un comportamiento destructivo y una actitud de menosprecio. (Cepeda, 2016, p. 64).

Porque ya basta de menospreciar, estigmatizar, juzgar, categorizar y victimizar al individuo, o la familia como mencionó Margaret Thatcher haciendo un parteaguas cuando decretó que la “sociedad no existe más allá de la familia”. (J. Tronto, 2019, p. Minuto 33:05). El problema de la obesidad no es individual, comenzó sí con unos cuantos y se volvió un problema de gran escala o social. Donde los gobiernos se encuentran rebasados para dar solución, y es más conveniente para ellos continuar con abordajes de políticas públicas cojas. Cito a Covarrubias sobre el análisis que realiza acerca de los problemas complejos y políticas públicas donde resalta el alto grado de complejidad que tiene un problema como la epidemia de la obesidad, concluyendo en su análisis que la solución debería optarse por una reingeniería en el planteamiento y no como deterministas o reduccionistas como se ve actualmente:

[...] la complejidad proviene, asimismo de que los problemas sociales cada vez más, ponen en entredicho, los referentes tradicionales de organización y acción de los gobiernos; a saber, los referentes de carácter funcional, espacial, y temporal los cuales, determinan la forma en que abordan los problemas y conciben sus soluciones. De este tercer argumento, nos ocupamos en el presente artículo, analizando el caso de la obesidad que, en el campo de la salud, es un problema social representativo de dicha complejidad. [...] En suma, si

realmente deseamos entender y abordar los grandes desafíos que enfrentamos como sociedad, como los que tienen que ver con la salud y la alimentación, necesitamos replantear de fondo los referentes que han guiado el estudio, la organización y quehacer de los gobiernos. Solo cuando este tipo de cuestiones se ven en su complejidad, a través de una lente de sistemas, podremos evaluar adecuadamente el problema, las soluciones y sus riesgos. (Covarrubias Moreno, 2022, p. 81,95).

Esta afectación atañe a todas las personas sin importar el cuerpo, porque al violentar estructuralmente a una persona el efecto es para todos. Basta también de ser una sociedad con visión mercantilista donde a las personas se les categoriza o clasifica, con base a Taylor (2018) refiere que el ambiente o estructura en el que estamos inmersos, hacen creer que nuestros cuerpos presentan distorsiones. Para las cuales existen productos-servicios como remedio, que en la mayoría de los casos es solo momentáneo o fallido, generando más frustración que puede llegar a convertirse en comportamientos hostiles y reforzar la estigmatización. Traigo a Goffman a la mesa porque señala que el estigma puede usarse para evadir la responsabilidad social, o bien, presentar conductas alternadas entre violencia y timidez. (Goffman, 2006, pp. 21,29-30).

Este tipo de conflictos no resueltos generan violencia y esa violencia repetida se convierte en un sistema o estructura, entonces, se normaliza. El énfasis debe estar puesto en el origen de la obesidad, Quintero y colaboradores argumentan que la investigación debe estar enfocada en los fenómenos sociales, económicos, culturales y conductuales relacionados todos entre sí propiciando estilos de vida obesogénicos, (Quintero et al., 2016, pp. 138–139). Cabe hacer mención que no hay solo un origen de la obesidad, es decir, es multicausal, por tanto, un enfoque de prevención si se debe hacer a través de cuidar los fenómenos sociales, económicos, culturales y conductuales como se refiere, pero, sin perder de vista que existen muchos más y que algunos ni siquiera los conocemos.

Los cuidados van en todas las dimensiones, deben estar interrelacionados y atendidos todos los frentes, ya que es una enfermedad con diferentes aristas que cualquiera de ellas puede detonar en la vulnerabilidad de cada individuo o sistema. Por eso la importancia de trabajar multidisciplinariamente y tener la capacidad de escrutinio para dejar de ser una presa del sistema.

Un sistema de cuidado en las políticas públicas podría ser un eslabón inicial de la solución para abordar de una manera diferente el problema creciente de la obesidad. Sin embargo, tampoco funcionaría eficazmente sino estamos la sociedad en unión, con una conciencia del otro incluyendo a la naturaleza, con compromiso, responsabilidad y ejerciendo con bondad los actos de cuidado.

Sobre la responsabilidad, cito a Dios Diz sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Con todo no debemos olvidar que la Declaración nace en un contexto sociopolítico ciertamente occidental y que sus precedentes son occidentales. [...] en algunos casos, como el catálogo propio de los países colonizadores, con su doble moral. Sin embargo, recuerdo que Federico Mayor, hablando sobre este asunto, me comentaba que había localizado, en su etapa de director general de la UNESCO, la carta personal remitida por el Mahatma Gandhi en la que daba cuenta de sus opiniones sobre el texto base sometido a la información y

consulta de grandes personalidades de la época. En la citada misiva, Gandhi manifestaba su acuerdo fundamental y relataba que había dado a leer el documento a su madre, la cual consideraba que se insistía -en exceso-, a su parecer, en los derechos y muy poco en los deberes u obligaciones, demostrando así una gran sabiduría. (Dios Diz, 2010, p. 51).

Moreira y de Arriba citan a Chiozza para expresar que lo que se manifiesta en el cuerpo como un aumento de masa grasa como alteración somática, en realidad “es en el alma un drama inconsciente”, (Moreira & De Arriba, 2019, p. 54). Con base a Mortari, el cuidado sirve para ampararse del sufrimiento, (Mortari, 2015, p. 11). Pero, si la persona carece del cuidado y educación-coeducación, entonces, cómo se enfrenta al sufrimiento. Esa emoción y/o sentimiento que duele, además, aleja la paz del ser que en varias de las circunstancias las personas eligen calmar dicho sufrimiento a través de los alimentos, encontrando una paz efímera y engañosa que lo adentrará en un círculo vicioso. Porque la comida no es el origen del problema ni tampoco la respuesta, por tanto, la felicidad que se logra es momentánea, con alto precio en el cuerpo-salud por las estelas que deja a su paso en el metabolismo, así como, en los patrones del comportamiento que se heredan.

Cantú y Vázquez en Arévalo y colaboradores ofrecen una mirada muy clara sobre la importancia de la educación-coeducación para hacer las paces. Resalta lo que sería de gran ayuda para el manejo y prevención de enfermedades no transmisibles como lo son la obesidad y trastornos mentales por citar algunos, que están sumamente relacionados con los factores psicosociales o estilos de vida:

Educación para la paz es una forma de educar en valores. La educación para la paz lleva implícitos otros valores como: justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad, etc., (Vidanes Díez, 2007). La educación emocional además de fortalecer los valores también vendrá a desarrollar diversas competencias como lo son la comunicación asertiva, el conocimiento y autocontrol de las emociones, la empatía, etc., con la finalidad de socializar sanamente. (Arévalo Salinas et al., 2018, p. 67).

Sin embargo, no todo está perdido, y es posible tener esperanzas de luz en la oscuridad. Como ejemplo de caso de éxito que se puede replicar y adaptar es el que la profesora Viveros documenta en cuidados estéticos y reparación racial, donde un grupo de mujeres se organiza para combatir estereotipos sobre el cabello afro en las mujeres colombianas. No solo dieron solución a la problemática a través de redes de comunidades pequeñas, empoderando a las mujeres y uniando frentes de apoyo, sino que trascendieron y fueron más allá de la solución cambiando paradigmas en la región, escalando niveles y poniendo el cuidado de manera primordial. (Viveros, 2022).

A veces los conflictos como los problemas se resuelven usando diferentes planteamientos, usando la lógica y el razonamiento. Ejemplo del planteamiento en una zona de los Estados Unidos de América donde los actos delictivos fueron identificados de las 10 pm a las 2am, entonces implementaron una liga de basquetbol nocturna con algunas clases de civismo, reduciendo al 60% los hechos delictivos mencionados. (Vinyamata et al., 2003, p. 24,25).

Esos casos de éxito de gran trascendencia marcan caminos de cómo sí se pueden afrontar problemas comunes de la sociedad a través del cuidado y educación - coeducación para hacer las paces. Asimismo, el dar el primer paso como agentes de cambio, es decir, no esperar que alguien más nos diga cómo, cuándo y por qué, podemos ser creativos y soñadores con actos concretos día a día, entrenando y ejercitando los valores del cuidado en cada una de nuestras palabras y acciones, porque recordemos que ahí está el verdadero poder de construir o destruirnos.

Bibliografía

- Arévalo Salinas, A. I., Vilar Sastre, G., & Al Najjar Trujillo, T. (2018). *Comunicación, paz y conflictos* (1a ed.). DYKINSON.
- Aviolo, B. E., & Di Laura, G. F. (2017, August). Progreso y evolución de la inserción de la mujer en las actividades productivas y empresariales en América del Sur. *Revista de La CEPAL No122*, 35–62. <https://research.ebsco.com/c/oefy3m/viewer/pdf/4qn3z3uibb>
- Banco Mundial. (2023). *Fuerza laboral, total*. Grupo Banco Mundial. https://datos.bancomundial.org/indicador/SL.TLF.TOTL.IN?end=2023&name_desc=false&skipRedirection=true&start=1991&view=chart
- Batthyány, K. (2019). *El concepto de cuidado*. CLACSO/ Universidad de la República TV. :<https://www.youtube.com/watch?v=HGaCyQr7zdE&t=6s>
- Bellis, M. A., McManus, S., Hughes, K., Adisa, O., & Ford, K. (2024). The Commercial Determinants of Violence: Identifying Opportunities for Violence Prevention through a Public Health-Based Framework Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(3), 352. <https://doi.org/10.3390/ijerph21030352>
- Boff, L. (2002). *El Cuidado Esencial Ética de lo Humano Compasión por la Tierra*. Trotta.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados* (1a ed.). Arpa.
- Casanello, P., Krause, B., Castro-Rodríguez, J., & Uauy, R. (2016). Epigenética y Obesidad. *Rev Chil Pedatria*, 87(5).
- Cepeda, I. (2016). *La Tolerancia, Una virtud necesaria para la convivencia*. Porrúa.
- Comins, I. (2006). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Icaria.
- Comins Mingol, I. (2016). La Filosofía del Cuidado de la Tierra como Ecosofía. *Daimon*, 67, 133–148. <https://doi.org/10.6018/daimon/201501>
- Comins Mingol, I., & Muñoz, F. A. (2013). *Filosofías y praxis de la paz*. Icaria Antrazyt.
- Covarrubias Moreno, O. M. (2022). Problemas complejos y políticas públicas: el caso de la epidemia de obesidad en Mexico. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 81–98. <https://doi.org/10.24965/gapp.i28.10886>
- Cruz Hernández, D. T., & Bayón Jiménez, M. (2020). *Cuerpos, Territorios y Feminismos. Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas* (1a ed.). Abya-Yala.
- Dashti, H. S., & Ordovás, J. M. (2021). Annual Review of Nutrition Genetics of Sleep and Insights into Its Relationship with Obesity. *Annual Reviews*. <https://doi.org/10.1146/annurev-nutr-082018>
- De Azárate, P. (2020). Argumento de la República de Platón. In *República de Platón* (pp. 2–9).
- De Rosnay, J. (2019). *Epigenética. La ciencia que cambiará tu vida*. Ariel.
- Diario Oficial de la Federación. (2024, October). *ACUERDO mediante el cual se establecen los Lineamientos generales a los que deberán sujetarse la preparación, la distribución y el expendio de los alimentos y bebidas preparados, procesados y a granel, así como el fomento de los estilos de vida saludables en alimentación, dentro de toda escuela del Sistema Educativo Nacional*. Diario Oficial de La Federación. <https://miescuelasaludable.org/conoce-la-ley/>
- Dios Diz, M. (2010). *La paz como cultura* (1a ed.). Editorial Milenio.
- Domingo Bartolomé, D., & López Guzmán, Y. (2014). LA ESTIGMATIZACIÓN SOCIAL DE LA OBESIDAD THE SOCIAL STIGMA OF OBESITY. 273–284. <http://unesdoc.unesco.org/>
- Forde, C. G., & Decker, E. A. (2022). The Importance of Food Processing and Eating Behavior in Promoting Healthy and Sustainable Diets. <https://doi.org/10.1146/annurev-nutr-062220>

Fuentes, A., María, J., Fresno, J., Santander, H., Valenzuela, S., Felipe Gutiérrez, M., Miralles, R., & Fuentes, A. ; (2010). Sensopercepción Gustativa: una Revisión Gustatory Sensory Perception: a Review. In *Int. J. Odontostomat* (Vol. 4, Issue 2).

Gailey, J. A. (2022). The Violence of Fat Hatred in the “Obesity Epidemic” Discourse. *Humanity & Society*, 46(2), 359–380. <https://doi.org/10.1177/0160597621995501>

García Flores, R., & Recillas Targa Félix. (2022, September). Más allá de la genética: la epigenética. *Revista de La Universidad de México*, 125–128.

Gearhardt, A. N., Bragg, M. A., Pearl, R. L., Schvey, N. A., Roberto, C. A., & Brownell, K. D. (2012). Obesity and public policy. In *Annual Review of Clinical Psychology* (Vol. 8, pp. 405–430). <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143129>

Gilligan, C., & Snider, N. (2018). *Why does patriarchy persist?* Polity Pres.

Gilmore, A. B., Fabbri, A., Baum, F., Bertscher, A., Bondy, K., Chang, H. J., Demaio, S., Erzse, A., Freudenberg, N., Friel, S., Hofman, K. J., Johns, P., Abdool Karim, S., Lacy-Nichols, J., de Carvalho, C. M. P., Marten, R., McKee, M., Petticrew, M., Robertson, L., ... Thow, A. M. (2023). Defining and conceptualising the commercial determinants of health. In *The Lancet* (Vol. 401, Issue 10383, pp. 1194–1213). Elsevier B.V. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(23\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(23)00013-2)

Gobierno de México. (2019, October). *NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo- Identificación , análisis y prevención*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/stps/articulos/norma-oficial-mexicana-nom-035-stps-2018-factores-de-riesgo-psicosocial-en-el-trabajo-identificacion-analisis-y-prevencion>

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Greenfield, E. A., & Marks, N. F. (2009). Violence from parents in childhood and obesity in adulthood: Using food in response to stress as a mediator of risk. *Social Science and Medicine*, 68(5), 791–798. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.12.004>

Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto* (1a ed.). Herder.

Han, B.-C. (2019). *Topología de la violencia* (1a ed.). Herder.

Huang, H. Y., Yang, W., & Omaye, S. T. (2011). Intimate partner violence, depression and overweight/obesity. *Aggression and Violent Behavior*, 16(2), 108–114. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2010.12.005>

Kárpava, A. (2021). *Teorías, políticas y prácticas para educar en la cultura de la paz* (1a ed.). Eirene.

Komarnytsky, S., Retchin, S., Vong, C. I., & Lila, M. A. (2021). *Gains and Losses of Agricultural Food Production: Implications for the Twenty-First Century*. <https://doi.org/10.1146/annurev-food-082421>

Lozano Benitez, E. F., & Recéndez Guerrero, Ma. C. (2022). Un análisis de la violencia estructural en México desde la tipología galtungiana. *El Cotidiano* 231. <https://orcid.org/0000-0001-5489-6998>

Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el II-S y el II - M* (1a ed.). Colección Ética aplicada.

Martínez Guzmán, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces* (2a ed.). Icaria .

Melián-Fleitas, L. (2019). El nuevo paradigma de la salud laboral: alimentación, nutrición y dieta. *Medicina y Seguridad Del Trabajo*.

Moreira, A. M., & De Arriba, M. N. (2019). *El alma de los gordos. Aspectos Psicológicos de la Obesidad*.

Mortari, L. (2015). *Filosofía del cuidado* (1a ed.). Raffaello Cortina.

Noelle-Neumann, E. (1992). *La espiral del silencio. opinión pública: nuestra piel social*.

Organización Mundial de la Salud. (2024). <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions#:~:text=%C2%BFC%C3%B3mo%20define%20la%20OMS%20la,ausencia%20de%20afecciones%20o%20enfermedades%C2%BB>.

Organización Mundial de la Salud. (2025). *Obesidad y sobrepeso*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>

París Albert, S., & Herrero Rico, S. (2018). *El quehacer creativo. Un desafío para nuestra cotidianidad* (1a ed.). DYKINSON.

Quintero, Y., Villarroel, J., Pargas, L., Bastardo, G., Angarita, C., Rivas, J. G., & Castañeda, G. (2016). La Teoría de Representaciones Sociales, su aplicación en los estudios de salud y enfermedad: el caso de la obesidad. *Revista Facultad de Ciencias de La Salud UDES*, 3(2), 138. <https://doi.org/10.20320/rfcsudes.v3i2.206>

Rivera Dommarco, J. Á., Colchero, M. A., Fuentes, M. L., González de Cosío Martínez, T., Aguilar Salinas, C. A., Hernández Licona, G., & Barquera, S. (2018). *La Obesidad en México. Estado de la política pública y recomendaciones para su prevención y control* (1a ed.). Instituto Nacional de Salud Pública.

Sánchez, J., Martínez, A., Nazar, G., Mosso, C., del-Muro, L., Sánchez, J., Martínez, A., Nazar, G., Mosso, C., & del-Muro, L. (2019). Creencias alimentarias en estudiantes universitarios mexicanos: Una aproximación cualitativa. *Revista Chilena de Nutrición*, 46(6), 727–734. <https://doi.org/10.4067/S0717-75182019000600727>

Sossa Rojas, A. (2011). Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo Analysis uprising from Michel Foucault about the body, physical beauty and consumption. *Polis, Revista de La Universidad Bolivariana*.

Taylor, S. R. (2018). *The body is not an apology*. Berret-Koehler.

Tomiyaama, A. J. (2019). Stress and Obesity. *Annu. Rev. Psychol*, 70, 703–718. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418>

Tronto, J. (2019). *Clase 2 mp4: Ética del Cuidado y Caring. Discusión del tema: Ciudadanía y Cuidados* [Broadcast]. CLACSO. <https://www.youtube.com/watch?v=5e--Wf7FRLM&t=2s>

Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy*. New York University Press.

Tronto, J. C. (2019). *Ética del Cuidado y Caring. Discusión del tema: Ciudadanía y Cuidados*. [Broadcast].

Vinyamata, E., Alzate, R., Burguet, M., Curbelo, F., Danti, F., Moreno Mrimon, M., Muñoz Belmar, A., Muñoz Maya, B., Pallas, C., Querámosle, P., & Satre, G. (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (1a ed.). Gran.

Viveros, M. (2022, July). *Cuidados Estéticos y Reparación Racial* [Broadcast]. CLACSO TV. <https://www.youtube.com/watch?v=8cYrS1WJIU8&t=1s>

Wu, F. Y., & Yin, R. X. (2022). Recent progress in epigenetics of obesity. *Diabetology and Metabolic Syndrome*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s13098-022-00947-1>

Zhen, C. (2021). Annual Review of Resource Economics Food Deserts: Myth or Reality? *Annual Reviews*. <https://doi.org/10.1146/annurev-resource-101620>

Horizontes de paz y ética: derechos humanos y ciudadanía democrática para la pluralidad cultural

Se terminó de editar en diciembre del 2025 en los talleres de Editorial Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID AC Pompeya # 2705. Colonia Providencia C.P. 44670 Guadalajara, Jalisco.
México Teléfono: 01 (33) 1061 8187

Horizontes de paz y ética: derechos humanos y ciudadanía democrática para la pluralidad cultural es un libro que presenta resultados del trabajo colegiado realizado por los integrantes de la **Cátedra UNESCO Ética, Cultura de paz y Derechos Humanos del Tecnológico de Monterrey, México**, y de la **Cátedra UNESCO Ciudadanía Democrática y Libertad Cultural de la Universidad de La Rioja, España**, en el marco del proyecto de colaboración que llamamos **Estado del arte de la investigación en las IES en Iberoamérica** trabajado en conjunto con el **Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente, CENID, A.C.** Surge con el afán de contribuir a la generación de conocimiento, al conjuntar los resultados de las investigaciones realizadas en diversas Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas en Iberoamérica, esfuerzos conjuntos que han vuelto su mirada hacia diferentes espacios y actores escolares.

Esta se convierte en una lectura obligada para todo interesado en el tema y que, a manera de capítulos, presenta una radiografía de diferentes constructos como son; Educar para la sostenibilidad, actitudes docentes hacia la inclusión educativa, Factores Determinantes y Perspectivas desde la Práctica, educación en derechos humanos en la era digital, el papel del profesorado de educación primaria ante los nuevos retos sociales, evaluar inclusiva, juventudes digitales y el derecho al bienestar, filosofía de la paz, imaginación para la paz, pedagogías narrativas desde el método biográfico, obesidad desde la filosofía del cuidado del cuerpo, la educación y la coeducación.

Muchas de las reflexiones aquí presentadas fueron enriquecidas gracias a las experiencias generadas en proyectos diseñados y ejecutados por el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (CENID, A.C.), los cuales han favorecido el diálogo entre la teoría, la creación de materiales y el ejercicio docente profesional.

