

María del Refugio Magallanes Delgado
Coordinadora

EDUCACIÓN CON ENFOQUE EN JUSTICIA SOCIAL Y DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía



Religación
Press



Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

María del Refugio Magallanes Delgado

[Coordinadora]

**Educación con enfoque en
justicia social y derechos
humanos en México**

*Decolonialidad docente, inclusión y
ciudadanía*

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahi Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Frisa María Antonieta Aliaga Guevara

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Víctor Ancajima Miñán

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press is part of the publishing house of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at

<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



El presente libro tienen el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina – CICSHAL-RELIGACIÓN



Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía

Education with a Focus on Social Justice and Human Rights in Mexico. Teacher Decoloniality, Inclusion, and Citizenship

Educação com Enfoque em Justiça Social e Direitos Humanos no México. Decolonialidade Docente, Inclusão e Cidadania

Derechos de autor | Copyright: María del Refugio Magallanes Delgado; Laura Rangel Bernal, Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler; Anel González Ontiveros, Selso Loera Serrano, Jaime Flemate López, Javier Tinajero Raudry, Mireya Sarahí Abarca Cedeño, Jahel Cisneros Olivera, Julio Cuevas Romo, Alba Yanalte Álvarez Mejía, Cuauhtémoc Gerardo Pérez López, Claudia Negrete Urbano, Berenice Legorreta Rebollo, Adriana Guadarrama Chaparro, Vanessa Cárdenas Novoa

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNF - Estrategias y políticas educativas; JNAM - Finalidad moral y social de la educación

BISAC: EDU000000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-07-20

ISBN: 978-9942-594-87-7

[APA 7]

Magallanes Delgado, M. del R. (Coord.) (2026). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.443>

Revisión por pares

El presente libro de investigación constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre la coordinadora

ABOUT THE COORDINATOR

María del Refugio Magallanes Delgado
Universidad Autónoma de Zacatecas |
Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>
mmagallanes@uaz.edu.mx
docencia.rmd@gmail.com

Doctora en Historia y docente investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, México. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII Nivel 2) y cuenta con el perfil PRODEP; es responsable del Grupo de Investigación “Estudios Socioeducativos y Culturales” y directora editorial de la publicación científica indexada *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*. Coordinadora de libros colectivos interinstitucionales que problematizan el acontecer de lo educativo en México y Latinoamérica; autora de capítulos de libro y artículos que versan sobre estudios de procesos políticos de la educación, intervenciones de enseñanza situada, formación continua del profesorado y prácticas docentes.

Autores

AUTHORS

María del Refugio Magallanes Delgado; Laura Rangel Bernal, Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros, Selso Loera Serrano, Jaime Flemate López, Javier Tinajero Raudry, Mireya Sarahí Abarca Cedeño, Jahel Cisneros Olivera, Julio Cuevas Romo, Alba Yanalte Álvarez Mejía, Cuauhtémoc Gerardo Pérez López, Claudia Negrete Urbano, Berenice Legorreta Rebollo, Adriana Guadarrama Chaparro, Vanessa Cárdenas Novoa

Resumen

Esta obra colectiva analiza la transformación del sistema educativo mexicano a partir de la incorporación del pensamiento decolonial, impulsada por la reforma de 2019. A través de ocho capítulos, se examinan tres pilares fundamentales: la decolonialidad docente, la inclusión integral y la ciudadanía crítica. El libro aborda el cambio del rol docente hacia un intelectual comprometido con la justicia social, la implementación de prácticas inclusivas que rediseñan el sistema para hacer de la diferencia la norma, y la formación de ciudadanía crítica mediante estrategias pedagógicas innovadoras. Con un enfoque en la ecología de saberes y la justicia epistémica, la obra ofrece un análisis situado de las resistencias, tensiones y posibilidades que emergen en escuelas, normales y universidades mexicanas frente al desafío de construir una educación verdaderamente transformadora.

Palabras clave:

Decolonialidad, justicia social, derechos humanos, inclusión educativa, ciudadanía crítica

Abstract

This collective work analyzes the transformation of the Mexican educational system based on the incorporation of decolonial thought, driven by the 2019 reform. Through eight chapters, it examines three fundamental pillars: decolonial teaching, integral inclusion, and critical citizenship. The book addresses the shift in the teaching role toward an intellectual committed to social justice, the implementation of inclusive practices that redesign the system to make difference the norm, and the formation of critical citizenship through innovative pedagogical strategies. With a focus on the ecology of knowledges and epistemic justice, the work offers a situated analysis of the resistances, tensions, and possibilities that emerge in Mexican schools, teacher training colleges, and universities in the face of the challenge of building a truly transformative education.

Keywords:

Decoloniality, social justice, human rights, inclusive education, critical citizenship

Resumo

Esta obra coletiva analisa a transformação do sistema educacional mexicano a partir da incorporação do pensamento decolonial, impulsionada pela reforma de 2019. Ao longo de oito capítulos, examina três pilares fundamentais: a docência decolonial, a inclusão integral e a cidadania crítica. O livro aborda a mudança do papel docente rumo a um intelectual comprometido com a justiça social, a implementação de práticas inclusivas que redesenham o sistema para fazer da diferença a norma, e a formação de cidadania crítica por meio de estratégias pedagógicas inovadoras. Com foco na ecologia de saberes e na justiça epistêmica, a obra oferece uma análise situada das resistências, tensões e possibilidades que emergem em escolas, institutos de formação de professores e universidades mexicanas diante do desafio de construir uma educação verdadeiramente transformadora.

Palavras-chave:

Decolonialidade, justiça social, direitos humanos, educação inclusiva, cidadania crítica

EDUCACIÓN CON ENFOQUE EN JUSTICIA SOCIAL Y DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

DECOLONIALIDAD DOCENTE, INCLUSIÓN Y CIUDADANÍA

CONTENIDO

Revisión por pares	6
Peer Review	6
Sobre la coordinadora	7
Autores	7
Resumen	8
Abstract	9
Resumo	9
Prólogo	

Capítulo 1 19

Idealización del profesorado mexicano como agente cultural e intelectual en el modelo educativo 2022

María del Refugio Magallanes Delgado, Laura Rangel Bernal

Capítulo 2 62

Decolonialidad, alternativa para la igualdad de género en la NEM: un estudio en Sahuayo

María del Refugio Ramírez Fernández

Capítulo 3 86

Diálogos educativos con un enfoque de derechos humanos en educación superior

Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros

Capítulo 4 118

Percepciones, desafíos y propuestas para minimizar las barreras que enfrentan los grupos en riesgo de exclusión en contextos escolares

Selso Loera Serrano, Jaime Flemate López, Javier Tinajero Raudry

Capítulo 5 149

Reconstruyendo Caminos: taller de desarrollo socioemocional con adolescentes institucionalizados desde un enfoque de derechos humanos

Mireya Sarahí Abarca Cedeño, Jahel Cisneros Olivera, Julio Cuevas Romo

Capítulo 6 189

Acciones desde la tutoría para la atención de un estudiante con TEA en la UPN, Ajusco

Alba Yanalte Álvarez Mejía, Cuauhtémoc Gerardo Pérez López, Claudia Negrete Urbano

Capítulo 7 214

Formación ciudadana en educación superior mediante simuladores legislativos: entre la participación y la reproducción institucional

Berenice Legorreta Rebollo, Adriana Guadarrama Chaparro

Capítulo 8 244

La cultura de paz en la experiencia docente universitaria: prácticas, significados y tensiones

Vanessa Cárdenas Novoa

Prólogo

El sistema educativo nacional mexicano en el concierto decolonial

En Latinoamérica, el movimiento político de la decolonialidad toma fuerza en varios ámbitos de la estructura social, entre ellos, la educativa. En México, en 2019, por iniciativa y facultad del poder ejecutivo federal, el sistema educativo nacional se abrió a este movimiento de forma estructural e integral e hizo suyo el discurso de la justicia social y de los derechos humanos para mostrar la crisis que provocó el modelo educativo sustentado en los principios del neoliberalismo. Por ende, el terreno es fértil para la narrativa contrahegemónica y el pensamiento de la decolonialidad que exhorta a procesos de des-aprendizaje y re-aprendizaje para desarrollar conciencia crítica y pensamientos alternativos capaces de dislocar lo instituido.

Por ello, la decolonialidad invita a tener presente que la educación es un proyecto político dirigido al logro de la equidad, la justicia y la inclusión. Por lo tanto, confiar en la capacidad política de la educación para romper el mundo binario no es otra cosa que una disidencia que imagina a un educador progresista decidido a enseñar a desafiar críticamente la realidad; incorporar en la práctica docente un discurso ético-político y construir narrativas con una nueva trama de lo educativo, lo político y lo social frente a niñas, niños, jóvenes y adultos.

Por lo tanto, en los ocho capítulos de esta obra colectiva: Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México se integra la a decolonialidad, la inclusión y la ciudadanía como los tres pilares que sostienen una educación basada en la justicia social. Para someter a debate la hegemonía de los sistemas educativos, se introduce la categoría analítica de ecología de saberes para reconocer los conocimientos comunitarios, indígenas o populares como válidos; se reorganiza el plan y programas de educación básica (educación pre-escolar, primaria y secundaria) y media superior con un currículo en justicia social, por ende, el apego a una justicia epistémica que supere

la inclusión de autores diversos tiene el potencial de crear la ruptura jerárquica de lo académico. Asimismo, expone de manera abierta un cambio profundo en el rol del maestro: este pasa de ejecutor de programas escolares a intelectual posicionado en el razonamiento filosófico y teórico de las implicaciones de la praxis generativa aplicada a la toma de conciencia de clase y la lucha social.

De igual manera, el sistema educativo pugna por una inclusión integral desde los derechos humanos, es decir, más allá de hacer un espacio para la persona diferente, sino que rediseña el sistema para que la diferencia sea la norma. En consecuencia, el término de persona discapacita es desplazado por el reconocimiento de persona en riesgo de forma sistémica, para ejecutar una inclusión interseccional y procurar la accesibilidad universal del aprendizaje para todas y todos eliminando barreras físicas, sensoriales y cognitivas desde el inicio a la vida escolar; y procurando la pertenencia emocional que articula el ser y el estar en un lugar de manera respetuosa.

Esta transformación de la educación se complementa con la ciudadanía crítica y transformadora, esto es, como práctica generativa. Por ende, enseñar al estudiantado para la agencia política es hablar de la capacidad colectiva de cambiar la realidad desde la comunidad sin dejar de lado el referente global. Este agencia se enseña ejerciendo el diálogo posibilitador de consenso y organización colectiva dentro de la escuela, y la ética del cuidado, esto es, el cuidado del otro en dos sentidos: herramienta política contra la indiferencia y acción filosófica de contemplar y mirar bien al otro como un acto esperanzador.

En este marco contextual, en el primer capítulo, Magallanes Delgado y Rangel Bernal analizan algunos aspectos de la idealización del profesorado de educación básica como agente cultural e intelectual de la transformación social que plantea el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana. Reconocen con una metodología cualitativa de alcance descriptivo e interpretativo, que el encuadre teórico del movimiento y enfoque decolonial como posibilitadores de la conciencia crítica y la capacidad de agencia del profesorado es un giro pedagógico complejo. No obstante, existe la confianza de que los docentes a través

de la comunicación dialógica de la experiencia, los saberes y conocimientos profesionales, y el apoyo teórico de la investigación acción resignifiquen la profesión. Ejercer la autonomía curricular y profesional para concretar el Plan y programas sintéticos de 2022 y acompañar a los estudiantes en el conocimiento de la realidad y situación local, nacional e internacional desde el enfoque de justicia social y derechos humanos no solo es una práctica contrahegemónica sino que reclama pensamientos y praxis generativas.

En este mismo orden de ideas, en el segundo capítulo, Ramírez Fernández aborda el desafío de la comunidad docente de educación primaria de Sahuayo, Michoacán al implementar el eje de Igualdad de Género mediante el codiseño situado. El método cualitativo, basada en la observación y entrevistas a veinticinco docentes de escuelas primarias en Sahuayo permite comprender resistencias y experiencias articuladas a la fundamentación teórica del pensamiento decolonial y epistemologías del Sur. Los resultados señalan que la decolonialidad se percibe como un concepto complejo sin apoyo práctico, por ello, persiste la colonialidad del género en el aula mediante la reproducción de roles estereotipados y la discriminación laboral entre colegas; en la comunidad, el contexto social conservador y la precarización económica de la población, refuerza la desigualdad de género. Así pues, la decolonialidad como alternativa prometedora en la escuela, necesita de una transformación sistémica integral que supere el ámbito escolar.

En el tercer capítulo, Van Dijk Kocherthaler y González Ontiveros afirman que respetar a las y los estudiantes como sujetos de derechos tiene implicaciones para las prácticas cotidianas en el aula en cualquier nivel educativo. La primera implicación es que el docente se convierte en una persona que facilita aprendizajes y acompaña empáticamente los procesos, tanto emocionales, como cognitivos y axiológicos de sus estudiantes; sin diálogo en las aulas no hay enfoque de derechos humanos en la educación. Se presentan siete tipos de diálogo: diagnóstico, de contención, motivacional, de contenidos disciplinares, de construcción de aprendizajes, de retención y evaluativo para enfatizar el rol de profesoras y profesores como generador de ambien-

tes emocionales seguros. Los diálogos ayudan a develar imposiciones, a responder colectivamente frente a conductas agresivas, negligentes, irrespetuosas e invalidante, pero sobre todo, ayudan a poner en pie un enfoque de derechos.

En el capítulo cuatro, Loera Serrano, Flemate López y Tinajero Raudry abren el panorama de la educación social a la inclusión. Sostienen que minimizar las barreras que enfrentan los grupos en riesgo de exclusión en contextos escolares es algo esencial en la formación de los profesionales de la educación que egresan de la institución normalista. Por tanto, la enseñanza en el diseño de intervenciones situadas para la gestión escolar ha de ampliarse para promover la inclusión en las instituciones educativas de los grupos de riesgo interseccional identificados en Zacatecas, México. Si bien, la exclusión se percibe fundamentalmente como un proceso acumulativo de “desconocimiento, desinterés y omisión” por parte de los actores educativos, es importante reorientar la formación inicial para dotar a los futuros maestros de herramientas prácticas que fomenten una cultura escolar auténticamente inclusiva, lo cual es un derecho humano fundamental y la base para una sociedad más justa.

En el capítulo cinco, Abarca Cedeño, Cisneros Olivera y Cuevas Romo sitúan su investigación en los centros de internamiento para adolescentes en México para describir una intervención socioeducativa de carácter cualitativo, desarrollada mediante un taller estructurado en sesiones progresivas que integran estrategias de autorregulación emocional, alfabetización emocional, expresión simbólica, trabajo corporal, actividades narrativas y creación colectiva. Se afirma que los adolescentes privados de su libertad tienen trayectorias de vida marcadas por experiencias adversas y ruptura de vínculos emocionales, por ende, necesitan desarrollar nuevas habilidades sociales, inteligencia emocional, salud mental y percepciones como sujetos de derechos humanos para reconstruir sus caminos. Por lo tanto, el internamiento debe entenderse como una medida excepcional y temporal, orientada a la protección integral y al interés superior de niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, muchas instituciones carecen de programas sistemá-

ticos que fortalezcan las competencias necesarias para la vida autónoma y la integración social de los adolescentes al momento de su egreso.

En este tenor, en el capítulo seis, la intervención educativa de Álvarez Mejía, Pérez López y Negrete Urbano describe el proceso de involucramiento de las y los docentes de un estudiante con autismo inscrito en la licenciatura en Psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco para atender sus necesidades de aprendizaje. Operar el cambio en la planeación en las maneras de organizar la información para cada clase mediante esquemas, cuadros o preguntas es el primer paso en el equipo docente; el segundo es hacer explícita la condición de autismo y el tercero, escuchar a otros estudiantes expresar sus necesidades de apoyo y experiencias con personas con TEA. Se concluye que construir las condiciones que apoyen la formación profesional de los estudiantes con discapacidad no puede ser producto de la iniciativa de un grupo de profesores; por el contrario, se asume que debe ser una tarea obligatoria de las autoridades académicas del programa educativo y la universidad.

El pilar de la ciudadanía, se presenta en el capítulo siete y ocho. En este caso, Legorreta Rebollo y Guadarrama Chaparro presentan el uso del simulador legislativo como estrategia pedagógica para la formación ciudadana en educación superior en la licenciatura de Trabajo social para articular la dimensión teórica y coadyuvar la desafección política de la población joven en México. La intervención se estructuró en cinco fases: problematización, trabajo colaborativo, deliberación y simulación parlamentaria. La información se recabó mediante análisis documental, observación participante y registros del proceso formativo, y se analizó a través de codificación cualitativa. Los resultados evidencian que el estudiantado participante desarrolla habilidades de argumentación, deliberación y comprensión del proceso legislativo, así como la capacidad de traducir problemáticas sociales en propuestas normativas. No obstante, se identifican diferencias en la calidad de las iniciativas y tensiones entre la apropiación crítica de la política y la reproducción de lógicas institucionales.

Por último, en el capítulo ocho, Cárdenas Novoa analiza la cultura de paz en la experiencia docente universitaria, esto es, la comprensión de la misma y su implementación en el quehacer académico cotidiano. Desde un enfoque cualitativo, el estudio recupera narrativas de docentes de distintas disciplinas de una universidad pública mexicana, obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas. A través del análisis temático, se exploran prácticas, experiencias y reflexiones del profesorado vinculadas con la convivencia, el trato respetuoso, la atención a la dimensión socioemocional, la investigación con sentido social y los procesos de capacitación y actualización docente. La investigación describe tensiones, límites y condiciones que atraviesan estas prácticas cotidianas en el contexto universitario con el fin de aportar elementos para la reflexión académica y para el análisis de la convivencia en la educación superior.

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado
Docente-Investigadora UAZ

Capítulo 1

Idealización del profesorado mexicano como agente cultural e intelectual en el modelo educativo 2022

María del Refugio Magallanes Delgado, Laura Rangel Bernal

Magallanes Delgado, M. del R., & Rangel Bernal, L. (2026). Idealización del profesorado mexicano como agente cultural e intelectual en el modelo educativo 2022. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord), *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 19-61). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c991>



Idealización del profesorado mexicano como agente cultural e intelectual en el modelo educativo 2022

Resumen

Esta investigación analiza la idealización del profesorado de educación básica como agente cultural e intelectual de la transformación social desde los referentes teóricos de los estudios decoloniales de la educación con enfoque en justicia social que se sustentan en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el Plan y programas de educación básica 2022 y los recursos derivados del mismo que contribuyen a que los maestros concreten dicho plan en sus centros escolares. Se aplicó una metodología cualitativa de alcance descriptivo e interpretativo en los materiales bibliográficos consultados en el marco contextual teórico latinoamericano y nacional que exponen al movimiento y enfoque decolonial como posibilitadores de la conciencia crítica y la capacidad de agencia del profesorado. Los docentes a través de la comunicación dialógica de la experiencia, los saberes y conocimientos profesionales, y el apoyo teórico de la investigación acción resignifican la profesión docente. Se encontró que ejercer la autonomía curricular y profesional para concretar el Plan y programas sintéticos de 2022 y acompañar a los estudiantes en el conocimiento de la realidad y situación local, nacional e internacional desde el enfoque de justicia social y derechos humanos es una praxis contrahegemónica. Se concluye que el profesorado de cada plantel escolar se apropia de los nuevos principios de la educación, el sentido de los organizadores curriculares y los planos del programa analítico que codiseña de manera situada, por tanto, diferenciada.

Palabras clave: Educación contrahegemónica; Justicia social; Codiseño curricular; Agente cultural e intelectual.

Introducción

En América Latina, los sistemas educativos han experimentado cambios y reformas en las últimas décadas del siglo XX y primeras del siglo XXI, con el fin de ir a la par de los procesos del desarrollo económico y de las intenciones de las agendas de gobierno de las distintas fuerzas políticas, de derecha o de izquierda, que llegan al gobierno del Estado. Estas fuerzas que traen consigo una idea de sistema educativo nacional, la cual implementan en espera de contener las brechas de desigualdad social e inequidad en que se encuentra un considerable número de grupos de la población (Aguilar-Villanueva, 2022).

Asimismo, la investigación educativa latinoamericana reciente se ha orientado al análisis teórico y empírico de modelos educativos alternativos para mostrar que es posible deconstruir procesos de escolarización hegemónicos, refundar la democracia, contener las desigualdades sociopolíticas, económicas y culturales; reivindicar la dignidad de las personas y construir un futuro mejor para las y los ciudadanos desde la educación con enfoque en justicia social (De la Cruz Flores, 2016; Torres Santomé, 2022; Yedaide & Barniu, 2024; Marín-Che & Pinto-Sosa, 2024).

La justicia social como enfoque político considera a la educación como un bien primario que impulsa la equidad, apunta al desarrollo de capacidades para la toma de decisiones basadas en la libertad y el fomento de la dignidad humana; reconoce a los grupos minoritarios, lo cual conlleva a reconfiguración de la sociedad inclusiva, la cual está abierta a la diversidad, a la atención de los grupos que históricamente han sido marginados y la población vulnerable. Por tanto, el currículo es un proyecto moral orientado a la democracia, la participación y la liberación (Torres Santomé, 2022).

Con el enfoque de justicia social, la refundación del sistema educativo implica la revaloración del conocimiento, la importancia de la escuela en el entramado social, la reestructuración del currículo y el rol del profesorado como agente en un modelo educativo que busca ir más allá de la innovación de su práctica docente. De este modo, la

refundación se acompaña de la búsqueda de nuevos horizontes para el futuro de la educación, la cual inicia con la identificación de una situación de crisis que necesita ser atendida a la brevedad. Por ende, Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez (2024) y Soler Marín et al. (2024) sostienen que los países de América Latina experimentan múltiples crisis e impulsan acciones socioeducativas contrahegemónicas.

Al respecto, Cabaluz (2024), plantea que las crisis: “del neoliberalismo, la economía de mercado y una crisis estructural del capitalismo [...] crisis político-sociales [...] crisis de un patrón de dominación colonial [...] crisis del patriarcado como forma de dominación sexo-genérica” (p. 9), propician la criticidad, esto es, un estado de análisis profundo de un conjunto de personas capaces de evaluar de manera objetiva y subjetiva los componentes estructurales de la sociedad con referentes político-intelectuales latinoamericanos anclados en las vertientes decoloniales. Este análisis es para prefigurar una sociedad mejor y vigilar el avance de propuestas educativas con un posicionamiento ético, político y pedagógico contrahegemónico que hace énfasis en la acción política transformadora y revolucionaria de las epistemologías del Sur y de Freire.

Para trazar este proceso decolonial es imprescindible la reformulación de los derechos humanos en una sociedad democrática, transformadora y revolucionaria para impulsar la formación de subjetividades de praxis crítica, con ello, ampliar fronteras, reconocer y potenciar la demodiversidad; pugnar por formas buen trato y bienestar integral para salvaguardar la dignidad humana de todas las personas. Por tanto, la educación y la escuela como espacios micropolíticos son el lugar para transformar la realidad y la cotidianidad mediante la creación de otro tipo de relaciones humanas y sociatales que aviven la percepción colectiva, la alteridad y la otredad (Martínez Pineda & Guachetá Gutiérrez, 2024).

Asimismo, el sistema nacional busca expandir el sistema y producir una mejor calidad educativa, que se articula a las directrices de cooperación de los organismos mundiales que exhortan a una educa-

ción para la diversidad, la interculturalidad y la ciudadanía mundial, a la promoción de un aprendizaje efectivo para la vida y acorde a las circunstancias del contexto. Frente a estos ritmos políticos nacionales y globales, reordenar la educación pública es un imperativo, pero tal reordenamiento lleva a “una dislocación de los principios de la educación neoliberal, particularmente en los Estados latinoamericanos con una perspectiva socialista reelaborada o con una populista de izquierda o derecha, con inclinación autoritaria o socialmente divisiva” (Aguilar-Villanueva, 2022, p. 40). Este viraje de la educación nacional en América Latina se comprende desde la urgencia de:

replantear el sistema educativo para hacerlo relevante a las necesidades del mundo de hoy [...] Todavía es necesario que, en su paso por las instituciones escolares, niñas, niños, adolescentes y jóvenes se apropien de saberes que les posibiliten el ejercicio de una ciudadanía plena [...] y generar un pensamiento alternativo y disruptivo. (Vaillant, 2022, p. 141)

En esta reconsideración sobre los cambios significativo que necesita el sistema educativo, el punto de arranque para el pensamiento alternativo es la reflexión sobre la escuela, lo común y la función docente. Respecto a la escuela se reconoce que no puede ser un espacio neutro. Si bien, cumple con la función de transmitir conocimiento, también:

es el gran territorio para el debate civilizatorio que tiene como fin la construcción de una democracia intercultural[...] se legitima y valora la acción dialogal; donde los estudiantes, maestros y familiares que acompañan los procesos educativos de los infantes debaten sobre aquello que los hace comunes, pero también reconocen las diferencias que los separan. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023a, p. 37)

Esto es, el intercambio de ideas entre iguales pone en evidencia lo que une a aquella comunidad en particular. Por tanto, lo común puede ser la condición racial, de género, de clase económica, cultural, política, entre otras. De esta manera, “lo comunar educativo como acto intencional de convertir algo en público, lleva a suspender los roles, estructuras y divisiones tradicionales” (Dussel, 2021, p. 206) para emprender rutas nuevas.

Así, la pregunta por lo común implica cuestionar lo público, las cosas públicas y todo aquello con lo que se debe contribuir a producir, cuidar y compartir con la humanidad. Pero también es enfrentar a la educación, sus procesos de escolarización, reconocer la permeabilidad de la escuela a las tensiones sociales y revalorar a la persona como agente que aprende o que enseña para imaginar que es posible, educar para el nosotros (Collet & Grinberg, 2021), y de esta manera, dejar a tras las reformas superficiales para entrar a la transformación social con organizadores curriculares decoloniales.

En efecto, el espacio-tiempo para comunar lo educativo es el organizador curricular. El currículo es un medio para deshacer la apropiación existente para que haya posibilidades para un nuevo comienzo con una intencionalidad y pedagogía de lo común. Algo implícito en el comunar lo educativo es la pedagogía. Lo común involucra y demanda una pedagogía basada en la solidaridad y la reciprocidad para participar en la hechura del mundo social y en el cuidado colectivo. Esta pedagogía para lo común, para hacer comunidad es un movimiento continuo que:

apunta a procesos de des-aprendizaje y re-aprendizaje. Para hacer mundo, hace falta des-aprender el mundo [...] desarmar la oposición entre control y libertad, aprendiendo a habitar las ambivalencias [...] Apoyarse mutuamente es una experiencia visceral de confianza que se basa en una exposición a la alteridad que no está exenta de temores [...]. no homogenizar el mundo como desastre sino permanecer en la vida. (Dussel, 2021, p. 207)

Este llamado a habitar el mundo desde la transformación invita a salir al encuentro del bienestar para todos, esto es, para vivir bien y de manera digna con dispositivos del multiculturalismo y la diversidad, lo cual implica educar para el bien común, que, a su vez, representa “la reinención de la alteridad, como cosa pública [...] de la acción de acoger nuevas formas de vivir, de sentir y de pensar” (Noguera & Marín, 2021, p. 44), la vida social y política como una praxis con justicia social. Este acogimiento se facilita con un currículo en y para la justicia social.

Sobre los maestros se dice que son:

profesionales de la educación que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos [...] intelectuales que convocan a los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social y cultural. (SEP, 2023a, p. 57)

En este contexto, en 2022, el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para llevar a cabo la refundación del sistema educativo nacional, particularmente de educación básica y media superior tomó el enfoque epistémico y político de la decolonialidad para “visibilizar las luchas en contra de la colonialidad [...] desde su gente y sus prácticas sociales [...] y la construcción de nuevas subjetividades” (Walsh 2005 como se citó en Secretaría de Educación Pública [SEP] 2022a, p. 173) que se orienten hacia una democracia participativa, igualitaria y comunitaria.

De esta manera, en la justificación de planes y programas de la NEM se denuncia que la lógica colonial instalada en el sistema educativo de los gobiernos neoliberales y capitalistas comprende cuatro dominios: el económico, el político, el social y el epistémico, los cual necesitan ser desplazados por generar un impacto negativo en el desarrollo sostenible de las personas. El primer ámbito reforzó nociones y prácticas sobre la apropiación de la tierra y la explotación humana; el segundo garantizaba el control de las autoridades; el tercero se adentró

al control del género, la clase social, la sexualidad y la condición étnica, y el último, al control del conocimiento y las subjetividades (SEP, 2022a).

Estos dominios provocaron estados de desigualdad graves, por ende, violación a la dignidad humana. Por ello, pensar la educación en perspectiva decolonial es instaurar la ruta para la igualdad sustantiva y la ciudadanía democrática con un currículo con enfoque en justicia social y un profesorado dispuesto a una praxis crítica. Esta nueva subjetividad posibilita la implementación de planes y programas de la NEM, por ende, una educación integral, transformadora y revolucionaria (SEP, 2023a).

En este contexto, el objetivo de esta investigación es analizar la idealización del profesorado de educación básica como agente cultural e intelectual de la transformación social desde los referentes teóricos de los estudios decoloniales de la educación con enfoque en justicia social que sustentan el modelo educativo de la NEM. En este modelo se afirma que el movimiento y enfoque decolonial son posibilitadores de la conciencia crítica y la capacidad de agencia del profesorado, en virtud de que los docentes pueden tejer vínculos culturales e identitarios con la comunidad. En la sesión intensiva y ordinaria del ciclo escolar de 2022-2023 al ciclo 2025-2026 del Consejo Técnico Escolar (CTE) o de Academia se orienta el taller de formación docente a las recomendaciones para la apropiación del Plan y programas de educación básica 2022 y sus materiales educativos. En CTE promueve la comunicación dialógica de la experiencia, los saberes y conocimientos profesionales, y el apoyo teórico de la investigación acción participativa como una herramienta para resignificar la profesión docente.

La estructura del artículo va de lo general a lo particular y abarca cuatro momentos contextuales. El primero es el encuadre del modelo educativo de la NEM en el concierto teórico de la contrahegemonía educativa a partir de la relevancia de la enseñanza situada, el codiseño del programa analítico y la transversalidad ampliada de los cuatro campos formativos y los siete ejes transversales que realiza el docente

para propiciar una educación con enfoque en justicia social. El segundo momento es la relevancia de la formación continua y la reflexión del ser y hacer docente como profesional de la docencia orientado a la transformación social desde el CTE. El tercero se dedica la presunción del profesor como intelectual ético dedicado al autorreconocimiento de su conciencia de clase y su compromiso cultural con la justicia social y el acto de deliberar sobre los planos del programa analítico y su diseño curricular situado. El último momento, expone una serie de problemas estructurales de índole económica y educativa que afectan a niñas, niños y adolescentes en un sistema nacional que ha reproducido la segregación cultural debido a que las políticas de bienestar social para la educación se ejercen desde la óptica de la igualdad a pesar de las desigualdades existentes en los planteles escolares de organización incompleta.

Metodología

En esta investigación se aplicó un método cualitativo y la técnica del análisis documental. Según Bautista Cárdenas (2021), la metodología cualitativa permite la comprensión de realidades complejas y diversas; explorar los significados de la experiencia humana y aproximarse a ellos, y captar los elementos subjetivos y contextuales de los procesos sociales mediante diversas técnicas y marcos teóricos. Por ende, analizar los marcos teóricos contextuales de la idealización del profesorado como agente cultural e intelectual de la transformación social en México, como parte de un entramado y realidad socioeducativa decolonial latinoamericana es relevante en la comprensión del acontecer educativo actual.

De esta manera, el análisis de los estudios especializados y los documentos rectores del modelo educativo de la NEM (Plan y programas de educación básica 2022 y los materiales derivados del mismo) se desarrolla a partir de varios conceptos centrales que sirvieron como categorías teóricas. En primer lugar, la justicia curricular o social es:

el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y responsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres Santomé, 2012, p. 9)

Un segundo concepto es educación para el bien común desde una visión humanista decolonial, la cual “implica enfatizar su carácter colectivo y la necesidad de entenderla como un proceso participativo de toda la sociedad” (Escofet et al., 2018, p. 58). La tercera categoría es comunidad-territorio, considerada como el lugar en el que se entretajan los vínculos culturales e identitarios de los actores sociales convocados para la transformación: el estudiantado y el profesorado (SEP, 2022a). El cuarto concepto es diseño curricular deliberativo entendido como el proceso reflexivo y práctico del profesorado para diseñar el programa analítico de cada fase escolar para alcanzar la concreción de los PDA seleccionados para el ciclo escolar (Tobón, 2023).

El sistema educativo nacional contrahegemónico en Latinoamérica

El modelo educativo de la NEM en el concierto decolonial

El sistema educativo mexicano en el marco de la mejora continua de la educación de 2020, señaló como compromiso político del gobierno de (2019-2024) que era necesaria: “una buena educación con justicia social, al alcance de todas y todos, que prevé la consecución de una educación aceptable y común, equitativa, disponible y accesible” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [ME]O-REDU], 2020a, p. 17). Estos dos atributos o pilares de la educación se toman como el horizonte de mejora que debe atender el sistema educativo nacional a fin de que niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ)

gocen del derecho a la educación. Los compromisos de estos pilares se presentan en la siguiente figura:



Figura 1. El horizonte de mejora de la educación en México. Nota: MEJOREDU (2020a, p. 17).

Una lectura vertical de la figura refiere dos pilares: la accesibilidad y enfoque de la educación con justicia social. Así en la primera columna se hace referencia al principio de la inclusión en términos cuantitativos y cualitativos, esto es, como derecho de todas y todos los NNAJ y con un currículo común que en el caso mexicano se concentra en planes y programas sintéticos. Es importante mencionar que el rango de edad de la población de NNAJ comprende de los 3 a los 17 años. Rango que abarca los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y media superior, en los cuales se hace efectiva la obligatoriedad de la educación. En la segunda columna se expone el criterio de la adaptabilidad del currículo común nacional mediante el programa analítico que elabora el colectivo docente de cada centro escolar según las necesidades, situaciones y problemáticas del contexto a fin de propiciar una experiencia de enseñanza y aprendizaje situada.

En esta lógica teórica decolonial, anunciar un compromiso de esta envergadura es congruente con la reforma del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2019, el cual enfatiza que la educación se basa:

en el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, prio-

rizando el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. A partir de estos principios es imperativo deconstruir ideologías, injusticias y prejuicios para avanzar hacia una sociedad inclusiva y con justicia social. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reforma de 2019, s/p)

Por lo tanto, en el sistema educativo mexicano el reordenamiento de la educación nacional se puso en marcha. Así en 2022, el modelo educativo mexicano de la NEM se pronuncia por la reforma educativa integral, es decir, cambiar los fines de la educación, la escuela, los roles de los agentes involucrados y el currículo. Dichas reformas toman la fuerza con el discurso de la protección y defensa de la educación como derecho humano, la gratuidad y la obligatoriedad de la calidad, el aprendizaje de todas y todos los grupos sociales, el incremento de la igualdad de género, de la prioridad que se dará a los sectores de la población históricamente discriminados de la educación pública, la autonomía de los centros escolares, la descentralización pedagógica, entre otros (SEP, 2022a).

De esta manera, el sistema educativo mexicano, al realinear “el sistema escolar hacia valores y saberes comunitarios y nacionales [...] y convertir en pregunta el vínculo con el mundo” (Dussel & Acevedo, 2023, p. 26), define a los profesores como colaboradores del cambio cultural y social que se realizará desde la escuela, entendida como comunidad en sentido amplio. Así, el modelo educativo afirma que la comunidad configura a los sujetos como entes individuales y colectivos, con capacidad de exteriorizar y llevar a cabo procesos de intercambio recíprocos, mediante los cuales se amalgaman saberes que emergen de la realidad social, se problematiza el hecho educativo y se integra la enseñanza-aprendizaje, el quehacer docente y la gestión institucional como un todo que incita a la participación democrática desde la comunidad-territorio (SEP, 2022a).

Para la NEM, problematizar es la base de un pensamiento crítico. Problematizar es un término polisémico. Se refiere a realizar una

acción, también es la reflexión que hace una persona sobre un planteamiento, situación o problema. Problematicar lleva a tomar decisiones y a considerar acciones y metas de logro; también es cuestionarse y recordar. Además, es una estrategia metacognitiva que ayuda a organizar la estructuración de aprendizajes, organizar metas y facilitar el conocimiento de las y los alumnos. La educación problematizadora incluye el arte de preguntar; la pregunta ayuda a comprender el mundo y las circunstancias que lo conforman y conocer prejuicios. La pregunta es la base para promover que las y los estudiantes utilicen estrategias metacognitivas de manera cotidiana (Colorines educación, 2024).

En la NEM, el bien común se introduce en la justificación de la reforma del plan y programas de educación básica, en virtud de que asume que la educación es un hecho sociopolítico a cargo del Estado, que implica el involucramiento de todos los agentes educativos dispuestos al realineamiento de la política educativa. Por ende, el bien común entendido como:

un principio político de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos sujetos que están comprometidos con una misma actividad. Únicamente la acción humana puede hacer que las cosas, los símbolos, los saberes, los principios se vuelvan comunes para generar a un sujeto colectivo. (Laval & Dardot 2015, como se citó en SEP, 2022a, p. 7)

Respecto a la comunidad, que afirma que una propiedad intrínseca es la obligación ética hacia el otro, de ahí que:

hacer comunidad es una acción de exposición y contacto respecto a otros. La comunidad es una construcción que se entreteje a partir del cuidado mutuo que se procuran los sujetos, así como la responsabilidad que asumen hacia la igualdad de derechos de los demás y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos. (SEP, 2022a, p. 85)

De esta manera, lo primero que necesita saber el profesorado en julio de 2022 para llevar a cabo la concreción del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica de 2022, es el origen del Plan, los dispositivos y novedades pedagógicas para desarrollar los programas y la relevancia de la escuela como espacio de mediación cultural. Esta secuencia reflexiva y operativa se muestra en la siguiente figura.

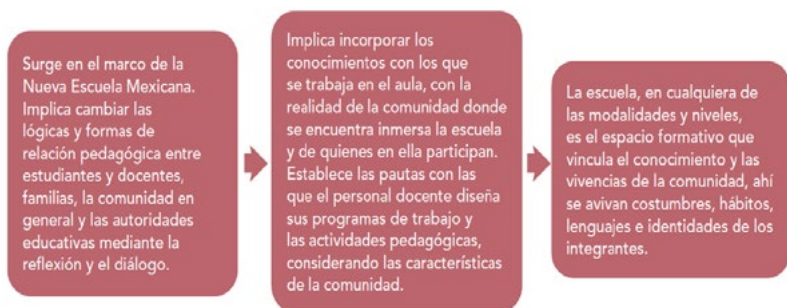


Figura 2. Ideas básicas sobre el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 2022

Nota: SEP (2023b, p. 51).

En este sentido, las finalidades de la transformación curricular comprenden: a) un currículo común con márgenes para desarrollos curriculares contextualizados; b) la transición a un currículo integrado en, desde y con las diversidades; c) el fortalecimiento de la autonomía docente al considerarlos como profesionales que contribuyen a la transformación social y d) favorecer una formación crítica e integral de niñas, niños y adolescentes (SEP, 2023b).

Es importante decir, que con pleno conocimiento de la polémica que provoca el modelo educativo 2022 y el plan y los programas sintéticos de todas sus fases (educación inicial, educación preescolar, educación primaria y educación secundaria) se inicia la preparación de los docentes en el Taller Intensivo de Formación Continua Docente en el CTE de agosto de 2022 para el primer acercamiento a:

El sentido y función de los Programas sintéticos, Fortalecer la enunciación o formulación de los contenidos de estudio en los Programas Sintéticos de cada Fase, Fortalecer la enunciación o formulación de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, Fortalecer el papel de los campos formativos en la transición hacia un currículo integrador que reconoce la diversidad de conocimientos y saberes, y ofrecer mayores elementos sobre el proceso de codiseño de los Programas Analíticos. (SEP, 2022b, p. 16)

Cabe mencionar que este acercamiento, de acuerdo con Reyes Ruvalcaba (2024), es una parte de un proceso de apropiación curricular de las dimensiones y componentes curriculares del Plan y programas de estudio de educación básica de 2022 que lleva a cabo el profesorado como agente educativo. Sin embargo, existen variables que condicionan al profesorado en su proceso de apropiación curricular, entre ellas están “características personales [...] formación profesional [...] experiencia educativa [...] contexto institucional” (p. 77). También influye en el acceso al currículo los medios o modos de mediación, es decir, los dispositivos y conductos materiales o digitales de que son provistos los docentes, la frecuencia de las mediaciones y los mediadores.

Formación continua docente: resignificar la profesión

En este caso, el CTE es un dispositivo que da un significado nuevo a la profesión en el modelo educativo de 2022 mediante el trabajo colaborativo. Se hizo énfasis en la experiencia docente, la capacidad histórica del profesorado para participar de manera activa en las reformas educativas y la valor del CTE como comunidad dialógica profesional para la reflexión de la profesión y su práctica (SEP, 2022b). De manera implícita, este planteamiento retoma la idea de la profesionalización “como una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética” (Perrenoud, 2004,

p. 11). Por ende, la autonomía y la responsabilidad de la profesión “no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (Perrenoud, 2004, p. 12).

Suponer la práctica reflexiva de manera dialógica se vincula a los principios de la pedagogía crítica que según Ramírez (2008), esta pedagogía es una manera ética en la que el maestro concibe a la educación como un medio para la identificación de problemas y emprender como intelectual ético la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura, la ciencia y los saberes reconstruidos en la escuela. El maestro como intelectual ético asume el compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes; pero, sobre todo, pone en común las voluntades e intenciones de los participantes en espacios de sociabilidad propios.

En este marco institucional y teórico, la formación continua en el CTE implica la reflexión sobre el ser y hacer docente. La duración de este CTE es de cinco sesiones (una por día). Las primeras cuatro sesiones se dividieron en dos momentos denominados: 1) Nuestro espacio de decisión para que todas y todos aprendan y 2) Nuestro espacio de formación; la última sesión considera la organización administrativa de la escuela para iniciar el ciclo escolar. Los temas, actividades y organización del segundo momento en las sesiones 1,2,3 y 4 se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Sesiones, temas y actividades del Taller Intensivo de Formación Continua 2022

Sesión	Tema	Actividades	Organización
1	Mi práctica docente y su vínculo con el currículo	1. Conectando mis emociones con la práctica.	Individual y equipos
		2. Mi práctica docente y los cambios curriculares.	Individual y parejas
		3. Cómo docente soy...	Colectivo

Sesión	Tema	Actividades	Organización
2	Acercamiento a la autonomía curricular y la autonomía profesional.	1. Tomando decisiones: ejerciendo autonomía.	Individual
		2. Reconociendo mi autonomía profesional y curricular.	Equipos Individual
		3. Posicionarme como docente con autonomía	Individual
3	Ejes articuladores, Campos formativos y Organización del Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022	1. Dialoguemos sobre la transformación curricular	Parejas o triadas
		2. Los cambios que propone el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022	Equipos y colectivo
		3. Lluvia de emociones	Colectivo
4	Transitando hacia los campos formativos	1. Reviviendo las Asignaturas	Individual y equipos
		2. Rompiendo paradigmas: de asignaturas a Campos formativos	Individual y equipos
		3. Mis expectativas ante el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022	Fue

Nota: elaboración propia con base en SEP (2022b, pp. 12-13).

Para reforzar la pertinencia educativa de este modelo y su plan y programas sintéticos, los estudios académicos afirmaron que el sistema de educación básica propicia la igualdad de derechos y la igualdad de oportunidades. Díaz-Barriga (2023), valora esta reforma educativa como esencial para recuperar un pensamiento humanista para la educación, particularmente del humanismo que contribuye a la solución de problemas complejos que no se resuelven con la integración de la asignatura de civismo al currículo escolar. En el tiempo complejo que vive México, la educación requiere:

instaurar un proyecto pedagógico con clara vinculación al pensamiento humanista para impulsar una formación del ser humano que posibilite su potencial [...] tiene como finalidad crear otras condiciones para su desarrollo [...] impulsar una utopía posible, a través del acto educativo, que permita formal al ciudadano participativo, crítico, formado y democrático que pueda actuar de manera diferente en su responsabilidad social. (Díaz-Barriga, 2023, p. 7)

De ahí la importancia de reconocer que el lugar para el acto educativo es la escuela, por lo tanto, es posible recuperar la finalidad originaria de la escuela como institución social: promover la formación humana y educar para la vida. En este sentido, frente a un mundo desafiante, la transformación: “representa una condición y una posibilidad para la mejora, emancipación y felicidad de las niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2022a, p. 5). Los tres atributos de la transformación aluden de manera implícita, un impacto en el ámbito económico, ideológico y personal de este sector de la población escolar. Este impacto global de la transformación en la vida de las y los estudiantes va de la mano con:

el respeto a su dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social. También implica ser parte de diversos procesos educativos vinculados con la comunidad-territorio, para elaborar proyectos dirigidos a la justicia social y la solidaridad con el medio ambiente. (SEP, 2022a, p. 63)

Desde esta perspectiva integral, el proceso educativo que se lleva a cabo en el aula habilita al alumnado para asumir un compromiso solidario con su comunidad. De esta manera, Díaz-Barriga (2023), enfatiza que a las y los docentes se les confiere la responsabilidad de interpretar y adecuar el programa sintético del plan de estudios nacional mediante la formulación de un programa analítico que responda a las características y necesidades de cada escuela. Solamente de esta mane-

ra se marcará distancia entre el paradigma educativo dominante del pasado inmediato, esto es, neoliberal, y se incursionará en la función pedagógica de la escuela: formar personas con sentido social.

Por ello, el programa analítico es el medio para que el acto de educar sea deliberativo y relacional entre escuela-comunidad-territorio. Si el punto de partida es el currículo deliberativo, por lo tanto, el profesorado se convierte “en el acompañante del alumno en la lectura del mundo [...] no se trata de enseñar la lógica de la disciplina, sino de trabajar desde lo situado que vive el estudiante” (Díaz-Barriga, 2023, pp. 9-10). En consecuencia, la metodología a seguir es:

Iniciar desde la comunidad cercana para analizarla, entenderla, extraer de ella los puntos problemáticos para avanzar en un aprendizaje con significados personales y sociales y desarrollar, al mismo tiempo, la capacidad para analizar, cuestionar y luchar por la erradicación de algunas prácticas comunitarias que se oponen a la vida digna o la dignidad humana. (Díaz-Barriga, 2023, p. 9)

Otro elemento novedoso en la organización curricular de la NEM son los ejes articuladores de inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, fomento a la lectura y la escritura, educación estética y vida saludable, los cuales se consideran enfoques para revertir la pedagogía hegemónica. Los ejes no solamente refieren temáticas de relevancia social, sino que poseen una perspectiva ética que contribuye a erradicar las desigualdades y las exclusiones derivadas de la implementación del currículo y de la cultura escolar.

Los siete ejes funcionan como detonadores de la decolonización de prácticas, formas de pensar y actuar para iniciar el desarrollo del pensamiento crítico que visibiliza a la otredad desde la diversidad, a la vez que impulsan valores democráticos y de justicia social que frenen la reproducción de asimetrías de tipo clasista, racista o de género, entre otras. Entender y realizar interpretaciones del mundo, reclaman

el ejercicio reflexivo de la lectura-escritura y de experiencias estéticas pluriculturales que coadyuven la cohesión social y la conducta ética (SEP, 2022a).

En efecto, la justicia curricular se materializa cuando los temas y contenidos se abordan desde la posición de los menos favorecidos, se efectúan adecuaciones para promover aprendizajes relevantes y significativos, se sustentan en los saberes comunitarios y las experiencias situadas de estudiantes, docentes y directivos; se ofrecen herramientas para el desarrollo futuro del estudiantado como ciudadano pleno y autónomo; y el centro escolar y la comunidad en general se beneficia del proyecto educativo derivado del currículo (Torres Santomé, 2012).

La justicia curricular se focaliza en tres ejes: un currículo común, en el diseño y desarrollo de estrategias educativas diversificadas y la generación de condiciones para que la comunidad educativa participe y tome decisiones consensuadas y orientadas al bien común. El primer eje prioriza la construcción de saberes esenciales que posibiliten el crecimiento humano en todas sus aristas (cognitivo, físico, valoral, interpersonal, emocional) e incorpore a los individuos a la vida democrática desde las edades más tempranas. El segundo, reconoce las diferencias y dificultades de aprendizaje para ofrecer apoyos específicos al estudiantado. El último eje, promueve en el aula, el diálogo, la escucha activa y la reciprocidad, así como fomentar el trabajo colaborativo como una vía para negociar y llegar a acuerdos; y en el centro escolar construye rutas que favorezcan la comunicación y la toma de decisiones conjunta (Torres Santomé, 2022).

Al respecto, en la NEM se propusieron cuatro metodologías activas para el aprendizaje: estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje acción y aprendizaje por proyectos. Esta última metodología se acompaña de libros de proyectos de aula, escolares y comunitarios de primer a sexto grado, editados como recursos de apoyo para el alumnado. Los 18 ejemplares poseen la misma estructura curricular: se presenta los cuatro campos formativos (Lenguajes, Saberes y Pensamiento crítico, Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Hu-

mano a lo Comunitario) con sus respectivos proyectos; los proyectos transversalizan los siete ejes formativos y reiteran al estudiantado que el aula, la escuela y la familia son comunidades insertas en la comunidad-territorio; que un problema que afecta a la comunidad, se discute y valora en asamblea.

En el CTE de agosto 2023, se da continuidad al Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes, el tema es el conocimiento de los nuevos libros de texto gratuitos y su uso como materiales educativos que expresan los principios de la NEM. En el ciclo escolar 2023-2024 se pone en marcha el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 2022. Se reitero que el profesorado es el agente educativo da sentido y alcance al modelo “a partir de sus saberes y experiencias, a la transformación de la realidad desde los procesos educativos en escuelas con arraigo y reconocimiento comunitarios” (SEP, 2023c, p. 2). Los objetivos específicos del tema se muestran en la siguiente figura:



Figura 3. Objetivos específicos del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes 2023

Nota: SEP (2023c, p. 4).

La temática de este CTE es el exhorto a una adhesión activa a los libros de texto gratuitos como dispositivos culturales imprescindibles en la planeación didáctica debido a que en ellos se ha materializado la selección de contenidos relevantes en torno a saberes comunitarios y nacionales, el seguimiento de estrategias nacionales como la inclusión, la demodiversidad, la igualdad de género, entre otros, que comprometen el sentido de la transversalidad y evaluación.

Trasfondo ideológico del diseño curricular deliberativo del programa analítico

Al inicio del ciclo escolar 2023-2024, la Secretaría de Educación Pública puso a disposición del profesorado de educación primaria, la versión preliminar de la trilogía *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* que comprende las fases escolares 3, 4 y 5 con el propósito de “brindar una teoría que acompañe la revolución que realiza en sus aulas” (SEP, 2023a, p. 3), es decir, enseñar con compromiso ético, tal como lo marcan los principios ideológicos de la lucha por la justicia social impulsada por Paulo Freire a fin de liberar a los grupos marginados de la sociedad mexicana. El instrumento común para este acto es el plan de estudios sintético de 2022 y la acción a realizar es el codiseño del programa analítico.

En esta trilogía se afirmó que codiseñar es “una acción compleja que requiere de una conciencia crítica y una sensibilidad que permita reconocer cuáles son las crisis sociales que se viven en su comunidad” (SEP, 2023a, p. 3). Se suma a esta situación el hecho de que el profesorado se encuentra rodeado de tentaciones (procesos burocráticos que alientan la apatía y temor al cambio). Por tanto, frente a este panorama es esencial recordar que la educación es:

un proceso social en donde se trabaja en colectivo; ésta emerge de las raíces de la comunidad como expresión de los procesos sociales, culturales y educativos. Su finalidad es fomentar el pensamiento crítico, creador y transformador; así como la

reflexión crítica, la participación ciudadana, el don de dar y compartir, como posturas ético políticas pedagógicas. (SEP, 2023a, p. 6)

Colocar las raíces de la educación en los procesos comunitarios reclama una pedagogía humanista y crítica de tipo latinoamericano. Por ende, el diseño curricular sostiene una educación comunitaria, abierta a la diversidad, intercultural y promotora de los derechos humanos en los que subyacen horizontes de libertad y autonomía para educadores y educandos. Construir conocimientos a partir de experiencias propias, con el acompañamiento de diversos actores y vivir la cotidianidad con dignidad son anclas de una educación integral gestada y pensada en y para la América Latina (SEP, 2023a).

Un dispositivo valioso es la autonomía, la cual “se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas [...] tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, en experiencias respetuosas de la libertad” (citado por Freire, 1997 en SEP, 2022b, p. 34). Para la NEM, la autonomía del profesorado está compuesta de dos dimensiones: la autonomía curricular y la autonomía profesional, de la cual emerge una autonomía crítica que sustenta una praxis nueva. Las características de esta autonomía se muestran en la siguiente figura.

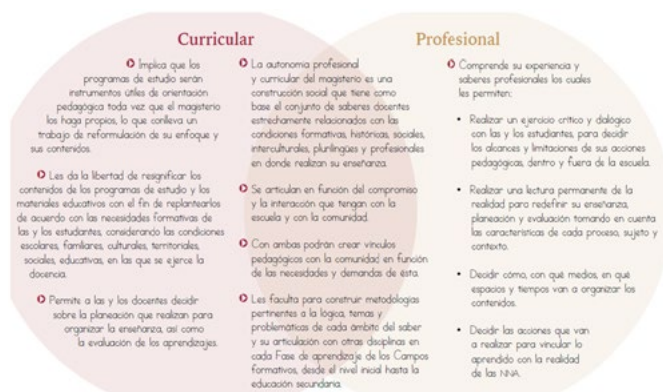


Figura 4. Características de la autonomía curricular y la autonomía profesional
Nota: SEP (2022b, p. 39).

En consecuencia, el profesorado hace uso de estas dimensiones de la autonomía para operacionalizar cinco objetivos: 1) tomar como referencia el marco teórico del constructivismo social, la pedagogía crítica, las epistemologías del Sur y las filosofías latinoamericanas de la liberación; 2) visualizar al estudiantado como un cocreador del currículo; 3) concebir los proyectos educativos como una oportunidad para transformar la realidad de manera crítica y creativa; 4) diseñar estrategias de trabajo comunitario mediante aventuras de aprendizaje y 5) hacer suyo el plan de estudios en un sentido democrático.

El cumplimiento de estos objetivos contribuye a que el alumnado supere la sumisión, la marginación y la ignorancia; y a que sea un sujeto activo, comunitario y constructor de su propio conocimiento. La maestra y el maestro atiende las áreas de oportunidad del contexto; toma los saberes populares de la comunidad como mediadores culturales para el conocimiento y valora la opinión y toma de decisiones de toda la comunidad (SEP, 2023a).

Por otra parte, esta trilogía (*Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*) busca generar una nueva sensibilidad en los maestros respecto al plan de estudio y los libros de texto gratuitos de educación primaria; la concepción curricular sustentada en “los pensamientos e ideales de libertad, justicia, igualdad, fraternidad, felicidad, unidad, originalidad y emancipación” (SEP, 2023a, p. 7), articulados a una visión compartida entre los saberes y el conocimiento científico; y la formación de un sujeto histórico “afín al nuevo modelo de desarrollo social, político, cultural y económico decolonial, capaz de transformar su realidad local y nacional mediante la interacción de la escuela con el territorio, en los escenarios áulicos, escolares y comunitarios” (SEP, 2023a, p. 7).

A los libros de texto se suman tres libros de proyectos integradores para cada grado de educación primaria, que contemplan los escenarios aula, escolar y comunitario que contienen lo inherente a los cuatro campos formativos; el libro *Nuestros saberes: Libro para estudiantes, maestros y familia* cuyo propósito es ofrecer contenidos disciplinares explicados para toda la comunidad y el libro *Múltiples Lenguajes* que

incentiva las habilidades creativas de los estudiantes por medio de la imaginación y la reflexión crítica en torno a sus contextos socioculturales (SEP, 2023a).

Algo importante en este exhorto para el codiseño es que el magisterio desde la libertad y autonomía que se le otorga en este modelo educativo pueda “crear experiencias pedagógicas que se sitúan en sus contextos” (SEP, 2023a, p. 10) con estos materiales educativos, sin perder de vista el perfil de egreso del estudiante de educación primaria, esto es, “la construcción de nuevas ciudadanías, con manejo en las artes y las ciencias, la historia y la cultura, desde la corresponsabilidad, el respeto, la justicia social y la participación activa para derrotar los modelos coloniales” (SEP, 2023a, p. 10).

Estos libros, objetivos formativos y rol del profesorado como agente cultural de la transformación social necesitan de una praxis nueva. Romper el aislamiento del maestro, la burocratización del sistema educativo, la apreciación negativa de la labor pedagógica, la pérdida del trabajo en academia, entre otras cosas, que obstaculizan el modelo educativo comunitario, al ser estas prácticas y creencias enajenantes y alienantes al sistema neoliberal.

No obstante, sí es posible emprender la deconstrucción en los CTE o en las academias escolares mediante la reflexión y análisis profundo de tres elementos cruciales: 1) el origen de todos los saberes que posee en la actualidad cada docente; 2) la contemplación de su ser en el mundo y 3) el reconocimiento de las dinámicas de poder y control ejercidas sobre el profesor (SEP, 2023) para una praxis crítica y justa. Las implicaciones de estas reflexiones se presentan en la siguiente figura.

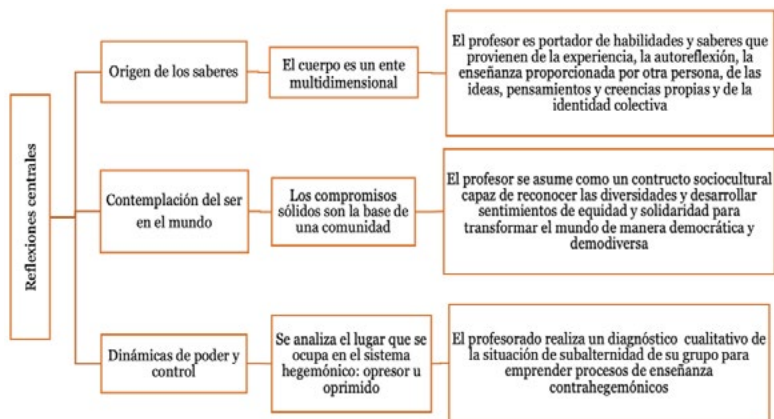


Figura 5. Implicaciones de una praxis docente decolonial

Nota: elaboración propia con base en SEP (2023a).

En este sentido, el diagnóstico cualitativo está compuesto de cuatro variables básicas para desarrollar un pensamiento de ruptura que permita la toma de conciencia crítica: 1) identidad de clase, 2) oposición de clase, 3) totalidad de clase y 4) la concepción de una sociedad alternativa que se puede conseguir a partir de la lucha contra los oponentes de clase. Las preguntas del diagnóstico son 60; 20 son para identificar las condiciones colectivas y sociales de los estudiantes, las otras 20 son para trabajar de forma individual con estudiantes que requieran una atención específica y las últimas 20 son para que los docentes indaguen sobre temas relativos a la pedagogía crítica, su praxis y las lógicas de dominación implícitas en el currículo oculto. Esta última sección de preguntas permitirá al profesorado “detonar una reflexión e iniciar el diálogo con respecto a la importancia de los vínculos sociales, las necesidades de su comunidad y construir otras alternativas educativas” (SEP, 2023a, p. 27) a través del codiseño del programa analítico.

Codiseñar un programa con esta ideología decolonial hace del profesorado y la escuela un agente y una agencia sociocultural, respectivamente, que tienen el cometido y compromiso ético de impulsar una revolución cultural que sea capaz de desarrollar una conciencia comunitaria más allá del territorio escolar, es decir, un pensamiento generador que resuelva problemas reales de los sujetos; problemas que

tienen que ver con su situación. En este marco ideológico, el programa analítico:

es una estrategia para la contextualización que los maestros, como colectivo escolar, llevan a cabo a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular, de su grupo escolar. En el entendido de que un cambio curricular cobra vida en las aulas. (SEP, 2023a, p. 37)

En esta tarea, se reconoce al maestro como un profesional de la enseñanza que ha desarrollado a lo largo de su formación y de su experiencia profesional saberes disciplinarios, pedagógicos curriculares y experienciales que se despliegan para atender el Plan educativo de 2022. Pero el codiseño no se hace de manera aislada sino en los espacios de formación continua, esto es, en las sesiones del CTE o en las academias para el caso de secundaria (SEP, 2023). Para Tobón (2023), el programa analítico es:

tener los procesos de desarrollo de aprendizaje organizados y con una secuenciación a lo largo del ciclo escolar con base en los problemas que diagnosticamos en la comunidad, los cuales se abordan por medio de una determinada estrategia o estrategias [...] los proyectos [...] y manejar una temporalidad flexible en la cual se organicen los PDA que se van abordar a lo largo del ciclo escolar. (3m40s-5m26s)

El programa analítico se configura en tres grandes planos: lectura de la realidad, integración curricular y contextualización, y codiseño de contenidos. Por lectura de la realidad se entiende “el ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela en varias dimensiones: académicas, personales y familiares de estudiantes y maestros, así como elementos del contexto internacional, nacional,

estatal y local ” (SEP, 2023a, p. 45). El plano de contextualización se refiere al tratamiento de los programas sintéticos para ponerlos en marcha en los distintos grados-fases. Retoma el plano de lectura de la realidad para trazar el horizonte de acción, esto es, los propósitos del ciclo escolar en cada grupo escolar, grado, fase y escuela, teniendo en consideración las acciones de estrategias nacionales como la inclusión y sus programas de atención.

El plano de codiseño sugiere la posibilidad de incorporar contenidos nuevos, los cuales “no son necesariamente problemas para contextualizar en su articulación con los contenidos nacionales, sino que refieren necesidades específicas de las escuelas” (SEP, 2023a, p. 47). En consecuencia, el codiseño en la práctica es la decisión de agregar nuevos contenidos o procesos de desarrollo de aprendizaje en el programa analítico si son necesarios y con base en el diagnóstico y el contexto (Tobón, 2023).

Al respecto, Tobón (2023), señala que los planos consisten en realizar un diagnóstico (análisis socioeducativo de la escuela), una contextualización (organización y relación de los PDA a partir de los problemas) y el codiseño (codiseño basado en el diagnóstico).

Se enfatiza que “los tres planos muestran un proceso deliberativo de cada escuela para establecer como es que se va a llevar a cabo la formación a lo largo del ciclo escolar” (6m58s-7m4s), pero advierte que es sumamente importantes tener presente que: 1) el concepto de comunidad ha de entenderse de manera amplia, esto es, estudiantes, escuela, familias, población, y ambiente y fauna; 2) los tres planos son un ejercicio interpretativo de los profesores de la escuela, por ende es un punto de inicio, y deben emplear instrumentos para levantar información de lo que acontece en la comunidad; 3) estos planos no incluyen la planeación didáctica, ésta es el tercer proceso de la concreción curricular del Plan y Programas de Educación Básica y es desarrollado por el profesor de grupo y 4) Un programa analítico es dinámico, por ende, puede y debe ser revisado en las sesiones del CTE para hacer las reorientaciones, adaptaciones, adecuaciones y ajustes que la realidad demande.

Obstáculos para un sistema educativo con enfoque en justicia social

Esta virtuosidad de la gramática de la comunidad y de la justicia social que se presenta en la NEM puede cuestionarse, no porque el bien común sea un horizonte orientador para la educación en todos los niveles (Locatelli, 2018; Martí & Licandro, 2018; Mantilla, 2018), sino por las condiciones adversas del contexto socioeducativo nacional. Estos autores refieren que, si bien, en Latinoamérica se está transitando a los cambios y mejoras de las condiciones de vida de las personas y de las sociedades en medio de una crisis multidimensional, la educación no puede ser por sí misma, una palanca para salir de las crisis estructurales.

Por otro lado, las manifestaciones de la crisis se reflejan en las condiciones existentes en los servicios educativos. Las desigualdades son profundas y son notorias en cuestiones que van desde la infraestructura, prestigio cultural, tamaño de las escuelas y el profesorado que trabaja en ellas, de ahí que, con estas condiciones, difícilmente se puede aspirar a tener procesos educativos igualitarios. De igual forma, una desigual distribución entre las escuelas asentadas en la ciudad y en el ámbito rural provocan una segregación residencial y socioeconómica, que se acompaña de diferencias culturales y acceso a las oportunidades reales de vida de los individuos. Para romper con este ciclo que es nocivo para el desarrollo de las personas, se requiere promover una zonificación inclusiva, tanto residencial como escolar (Rosseti, 2014).

Se suma a ello, el hecho de que, a pesar de que el sistema educativo privado tiene menor cobertura frente al sistema público, ejerce un efecto segregador. Además, la política federal del modelo regulatorio de zonificación forzada en el que: “los alumnos deben asistir a aquellas escuelas que se encuentren en su área de residencia” (Rossetti, 2014, p. 13), incide para que las familias busquen en los colegios particulares el servicio educativo y con ello, acercar a sus hijas e hijos a mejores condiciones educativas y menor segregación escolar y desigualdad educativa

que emana de esta política federal; pero una gran parte de la población no tiene esta posibilidad, a pesar de que viva en centros urbanos debido a la precarización de sus condiciones económicas.

En este tenor, en México, 3.6 millones de niñas y niños de entre 5 y 17 años que trabajan a lo largo y ancho de todo el país; de estos, 1.2 millones tiene menos de la edad mínima legal requerida para trabajar, es decir, son menores de 14 años que se encuentran trabajando “sin ningún tipo de regulación o supervisión legal, en total vulnerabilidad y desprotección de sus derechos humanos, entre ellos, el de tener acceso a la educación pública” (Vargas & Mejía, 2020, p. 4).

A este panorama complejo de las NNAJ que trabajan, se sumaron los resultados del primer informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación del ciclo escolar 2020-2021. Se encontró que:

En el 2020, 1 de cada 2 personas en edad escolar (0 a 17 años) vivía en condición de pobreza [...] Aunque la educación obligatoria es gratuita, existen gastos asociados con la asistencia a la escuela de algún miembro del hogar, que para la población con bajos ingresos representan un problema difícil de afrontar, lo que eleva la probabilidad de que NNAJ en esta situación no concluyan al menos la educación obligatoria [...]. (MEJOREDU, 2022b, p. 9)

En México, la educación obligatoria comprende preescolar, primaria y secundaria. Estos datos revelan entre líneas, que la causa de la deserción escolar es condición de pobreza del 50% de la población al que le asiste el derecho a la educación. Otra variable que obstaculiza el acceso al sistema educativo es:

...que 27.0% de la población en edad escolar residía en localidades con menos de 2 500 habitantes. Es probable que NNAJ en localidades pequeñas no tengan a su alcance escuelas y plan-

teles que abarquen toda la educación obligatoria, principalmente la secundaria y media superior, por lo que continuar estudiando llega a significar un gasto adicional para las familias que, en muchos de los casos, es complejo subsanar. (MEJOREDUE, 2022b, p. 9)

Una variable más que frena el ideal de la buena educación social para todas y todo es el hecho de que:

se estima que 2.1% de NNAJ de 0 a 17 años (aproximadamente 785 000) tenía alguna discapacidad. La atención educativa adecuada e inclusiva para toda la población con discapacidad en edad escolar es todavía una tarea pendiente para el SEN. (MEJOREDUE, 2022b, p. 9)

En este primer informe, una síntesis preliminar de los datos cuantitativos ratificó que:

las desigualdades en las condiciones de vida de la población y en sus contextos suelen estar estrechamente relacionadas con las condiciones de la oferta educativa; es decir, donde el contexto es desfavorable, la oferta educativa casi siempre es reducida y las escuelas -la mayor parte de las veces, cuentan con menores recurso humanos y materiales. (MEJOREDUE, 2022b, p. 9)

En este punto, se hace alusión a la estructura del sistema de educación básica que pervive y se reproduce cada periodo sexenal de gobierno sin importar el modelo educativo, esto es, servicio educativo de escuelas comunitarias atendidas por personas voluntarias, referidas como paraprofesionales; planteles multigrado (un solo docente para todas las funciones educativas, desde preescolar hasta la modalidad de telesecundaria). Dicho en otras palabras, segregación residencial y socioeconómica que se agudiza con la segregación cultural.

Por lo tanto, es imprescindible valorar si la escuela como institución social está en posibilidades fomentar los valores comunes para alcanzar la justicia social y la convivencia sostenible para el bien de la humanidad y, por ende, la consumación de los fines trascendentales de la educación del siglo XXI: el desarrollo sostenible de la humanidad. Este llamado a la reflexión de la transformación educativa como posibilidad necesita reconocer que los sistemas educativos están en condición de rezago frente a las revoluciones mundiales de “la ciencia y la tecnología, la política y la economía, de las estructuras demográficas y sociales” (Noguera & Marín, 2021, p. 41), desde la centuria pasada.

Además, los sistemas educativos no han sido capaces de adaptarse a la inercia democratizadora y superar la escasez de recursos financieros; la expansión del umbral de la edad de ingreso a la educación formal, la aprendificación de la educación, es decir, la preparación y actualización constante (a lo largo de la vida) y la aspiración del mejoramiento continuo, ha dejado sin oportunidades reales de todo tipo a muchas personas (Noguera & Marín, 2021).

Es importante enfatizar que la educación como bien común contempla: “unas instituciones docentes nuevas e innovadoras, capaces de mejorar la calidad y la eficiencia gracias al empoderamiento y a una mayor cooperación con las fuerzas que existen en la sociedad” (Locatelli, 2018, p. 191). El empoderamiento de todos los agentes se lleva a cabo, sí y solo sí, se da “una participación plenamente informada y crítica en la creación de políticas y programas escolares para sí mismos y para los jóvenes” (Locatelli, 2018, pp. 191-192). De no hacerse la transformación, se corre el riesgo de: “el ahogo de la escuela que es también el ahogo de la vida social bajo las gramáticas managerialistas que se han impuesto dogmáticamente contra toda evidencia basada empíricamente” (Sisto & Ramírez, 2021, p. 168).

Por otro lado, si la comunidad es algo que se construye con base en “las relaciones dinámicas y, a veces, en tensión, que establecen las personas con diversos intereses, necesidades y condiciones que viven en un mismo territorio” (SEP, 2022a, pp. 83-84), su instalación sociopo-

lítica reclama la gestión adecuada del conflicto, pero sobre todo, tener presente que lo común: “no es la panacea ante las políticas neoliberales y existe el riesgo de que sea cooptado por la lógica capitalista” (Fernández González & Monarca, 2022, p. 175). Sin embargo, construir una escuela y una educación comunes por medio de la interpelación del proyecto neoliberal, en el mundo o era de la individualización es un bien deseable.

Se asume que en la escuela pública existe la posibilidad de que se instituya y materialice el derecho humano a la educación y promueva una educación social, pero también, vale la pena reconsiderar que: “la escuela no sólo tiene que ir hacia el contexto sino también des-contextualizar, crear nuevas asociaciones a partir de mirar la propia experiencia con otras lentes y perspectivas, porque en esa media permite producir otras filiaciones con la cultura” (Dussel & Acevedo, 2023, p. 29), es decir, emprender la ruptura de prácticas laborales y de política de formación continua y desarrollo profesional docente instituidas por la lógica el neoliberalismo para dar paso al enfoque con justicia social.

Sin embargo, Zeichner (2009), afirma que luchar por la justicia social desde la escuela demanda varios cambios sustantivos en la formación del profesorado y la docencia es una forma de contribuir en términos generales a la construcción de una sociedad más justa. Por tanto, las prácticas de justicia social, reflexión, investigación-acción y centros de desarrollo profesional docente han de formar con planes de estudio en y para la justicia social al profesorado. El objetivo de la formación del profesor para la justicia es prepararlos para que:

Sean conscientes de las circunstancias socioculturales, y reconozcan que existen múltiples formas de percibir la realidad, en las que influye la ubicación de cada uno en el orden social; tengan una idea positiva de los alumnos de orígenes diversos y consideren los recursos para el aprendizaje con que cuentan todos los alumnos, más que ver las diferencias como problemas que se deban superar; se consideren responsables y capaces de propiciar un cambio educativo que favorezca que los centros

educativos sean receptivos a todos los alumnos; comprendan cómo construyen los conocimientos los alumnos y sepan estimular esta construcción; conozcan la vida de sus alumnos, incluidos los fondos de conocimientos de sus comunidades; utilicen sus conocimientos sobre la vida de sus alumnos para diseñar una instrucción que se asiente sobre lo que ya saben para luego trascender de lo familiar. (Zeichner, 2009, pp. 43-44)

La idea del profesor que educa en y para la justicia social va más allá del respeto a la diversidad; éste:

Aborda explícitamente los temas de la opresión y la injusticia que van unidos a la clase social, la raza, el género y otros marcadores de la diferencia que están incrustados en las instituciones y las estructuras de la sociedad, y también en la mente de las personas. Asimismo, incluyen un componente activista que fomenta la idea del profesor como agente del cambio que actúa dentro y fuera de la escuela para combatir estas injusticias. (Zeichner, 2009, p. 44)

Visto de esta manera, en la propuesta de un sistema educativo con enfoque decolonial se entretajan los marcos políticos de la educación como bien público y como bien común, entendidos como un continuo. Entonces, la aspiración de brindar acceso a la población al sistema educativo se cumple, pero contribuir que las y los ciudadanos tengan mayor voz en las decisiones que afectan a su bienestar, se convierte en un reclamo permanente porque “no solo es la buena vida de las personas lo que importa, sino también la bondad de la vida que los seres humanos tiene en común” (Locatelli, 2018, p. 190). Por ello, sin una transformación de las instituciones públicas, la crisis de los Estados de bienestar son una constante; y las crisis estructurales de las personas se profundizan cada vez más.

Estas contingencias estructurales no impiden imaginar que la transformación o prefiguración de una sociedad diferente al algo necesario, por el contrario, convocan a un posicionamiento del ideal de que educar es:

un acto de rebeldía contra el orden y las injusticias [...] es un acto político anclado en el *diálogo* que adopta la *problematización* como estrategia clave para cuestionar lo que se presenta como lo dado [...] la escuela y la educación se convertirán en *comunes* cuando irrumpen en ella los *otros* y *otras* que hasta ahora solo han tenido cabida como sujetos a civilizar. (Fernández González & Moncada, 2021, p. 190)

De esta manera, la proyección del sujeto emancipado del modelo neoliberal es esperanzador. Sin embargo, en el devenir sociohistórico, el Estado y la escuela son parte del cercamiento de los sujetos, entonces, las propuestas alternativas también necesitan ser interpeladas porque en la medida en que dejan de ser el elemento instituyente, el cambio, tienden a ser lo instituido, lo hegemonizado y lo direccionado para hacer de la educación un dispositivo tecnológico dominante.

Conclusiones

El modelo educativo de la NEM toma la visión humanista decolonial para enfatizar la conexión existente entre la vida escolar y la vida social, por ello, los organizadores curriculares de planes y programas de educación básica colocan a la comunidad al centro seguidos de los campos formativos, que la vez, contienen asignaturas específicas que se fortalecen por acciones pedagógicas transversales, tanto de los campos como de los siete ejes. Estos ejes, inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, fomento a la lectura y la escritura, educación estética y vida saludable son los mediadores cognitivos para problematizar el acontecer social, de la comunidad, la familia, la escuela y el aula.

Con las metodologías activas se problematiza de manera progresiva y con la coplaneación efectuada por el profesorado, se genera una práctica educativa situada. Al problematizar se visibilizan las desigualdades e inequidades que afectan a la persona como ente individual y colectivo, pero también convoca a niñas, niños, adolescentes y jóvenes a reconocerse como agentes de cambio.

La integración de lo social a planes y programas se hace para reivindicar la situación de excluidos de niñas, mujeres, afrodescendientes, pueblos originarios y conocimientos en el acontecer sociohistórico colonizado por el modo de ser, pensar y actuar de la cultura neoliberal y para instituir una nueva historia nacional. Por lo tanto, se coloca a la educación como acontecimiento ético, de ahí que una educación social, es posible si en la escuela se lucha por la transformación, a pesar de las adversidades. La transformación demanda que cada persona de las comunidades-territorio tengan conciencia de sí y de todo lo que hay a su alrededor, es decir, los otros, en su diversidad.

El profesorado como agente cultural e intelectual de transformación, posibilitará el ser y el estar en el mundo de su estudiantado mediante una relación de acogimiento, es decir, confianza en el nacimiento, comienzo y esperanza crítica en las y los otros. Pero la estructura financiera y laboral en el ámbito educativo es neoliberal, por tanto, desde esta racionalidad se fisura la consolidación de la escuela pública como institución democrática, en la medida en que normaliza o pasa por alto el influjo de los componentes sociales y culturales de la población en rezago multifactorial. Además, en la medida en que las corrientes decoloniales supra valoran el potencial de la participación social por encima de la realidad económica y material, también merman el influjo de la escuela como agencia democrática.

Sin embargo, queda esperar que lo que está prefigurando la NEM, la educación social que ha salido al encuentro de la justicia social y curricular resuelva de manera suficiente las desigualdades que el mismo sistema de educación básica reproduce cada ciclo escolar en los centros educativos multigrado, pentadocentes, tetradocentes, trido-

centes y bidocentes de preescolar, primaria y secundaria asentados en el entorno rural e incluso urbano. En estos centros, el profesorado intenta apropiarse del ideal de la enseñanza transformadora y de realizar programas analíticos que lo lleven, junto a sus estudiantes a un lectura circunstanciada de las realidades y problemáticas comunitarias que se han naturalizado, pero está cercado de incertidumbres propias de índole económica y cultural, y del malestar estructural de la comunidad.

Referencias

- Aguilar-Villanueva, L. F. (2022). La educación pública actual en busca de su reordenamiento. En F. Miranda López & A. Martínez Bordón (coords.). *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina. Balance y perspectivas a futuro* (pp. 39-56). Universidad Iberoamericana.
- Bautista Cárdenas, N. P. (2021). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial Manual Moderno.
- Cabaluz, J. F. (2024). Prólogo. En M. C. Martínez Pineda & E. Guachetá Gutiérrez. *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el Sur* (pp. 9-14). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Collet, J., & Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: Entre la individualización y lo común. En J. Collet & S. Grinberg, (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina* (pp. 13-40). Morata.
- Colorines Educación. (2024). *CTE: Primera sesión. Problematicar en la NEM ¿qué implica?* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/UgSCrCkxPFw?si=y3tB4cNXbSmpoQoR>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2022a). *La mejora continua de la educación en México. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Gobierno de México.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2022b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Principales hallazgos*. Gobierno de México.
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, (46), 1-16.
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudios 2022. *Perfiles educativos*, 45(180), 6-15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>

- Dussel, I. (2021). Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En J. Collet & S. Grinberg (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 197-219). Morata.
- Dussel, I., & Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudios 2022. *Perfiles educativos*, 45(180), 26-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Escofet, A., Gros, B., & Payà, M. (2018). ¿Hay algo viejo en lo nuevo? En A. Forés, & E. Subías, (eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (pp. 51-55). Octaedro.
- Fernández González, N., & Moncada, H. (2021). Lo común en la educación: Praxis de lucha social en la escuela pública. En J. Collet & S. Grinberg (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas en América Latina y España* (pp. 119-129). Morata.
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles educativos*, 40(162), 178-196. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.59195>
- Mantilla, É. (2018). Educación como fuente de cambio hacia modelos económicos orientados al bien común. En F. del Pozo, M. García, A. Zolá & C. Astorga, (comps.). *Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz*. Universidad del Norte.
- Marín-Che, A. J., & Pinto-Sosa, J. E. (2024). Justicia curricular y desigualdades educativas en escenarios emergentes de aprendizaje. *Magis*, 17, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.jcde>
- Martí, J., & Licandro, O. (2018). El bien común como meta: Retos para las instituciones de educación superior en América Latina. En H. Grimaldo, (coord.). *El rol de la educación superior frente a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe* (pp. 95-114). UNESCO-IESALC & Universidad Nacional de Córdoba.

- Martínez Pineda, M. C., & Guachetá Gutiérrez, E. (2024). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el Sur*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C., & Marín, D. (2021). La educación hoy: entre aprendizaje e individualización. En J. Collet, & S. Grinberg, (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas en América Latina y España* (pp. 42-70). Morata.
- Perrenoud, F. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Gráo.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 109-119.
- Reyes Ruvalcaba, O. (2024). Dimensiones de la apropiación curricular. *Revista educ@rnos*, 71-93.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. CEPAL.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022a). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022b). *Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. Educación primaria ciclo escolar 2022-2023*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023b). *Sugerencias para la concreción del Plan y Programas de Estudio 2022 de la Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023c). *Orientaciones para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Educación Primaria*. SEP.

- Sisto, V., & Ramírez, L. (2021). La escuela: ahogada en estándares o indicadores, susurrando la construcción de lo común. En J. Collet, & S. Grinberg, (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 135-173). Morata.
- Soler Marín, C., Martínez Pineda, M. C., & Peña Rodríguez, A. (2024). *Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Tobón, S. (2023, 16 de abril). *Los tres planos del programa analítico* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2MNfoTfloIg>
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres Santomé, J. (2022, 20 de marzo). *Justicia curricular*. <https://jurjotorres.com/?p=7239>
- Vaillant, D. (2022). Políticas docentes y cambio educativo: La construcción de un pensamiento alternativo. En F. Miranda López, & A. Martínez Bordón, (coords.). *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina. Balance y perspectivas a futuro* (pp. 133-151). Universidad Iberoamericana.
- Vargas, A., & Mejía, S. (2020). *Infancia con derechos. Trabajo infantil y trabajo infantil forzado en México*. Fundación C&A.
- Yedaide, M., & Barniu, R. (2024). Derechos, flexibilidad y justicia curricular: El Programa de Educación Profesional Secundaria en Argentina. *Praxis educativa*, 28(1), 1-14.
- Zeichner, K. N. (2009). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

María del Refugio Magallanes Delgado

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>

mmagallanes@uaz.edu.mx

Laura Rangel Bernal

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0003-1588-5289>

laura.rangel@uaz.edu.mx

Idealization of Mexican Teachers as Cultural and Intellectual Agents in the 2022 Educational Model**Abstract**

This research analyzes the idealization of basic education teachers as a cultural and intellectual agent of social transformation from the theoretical references of decolonial studies of education with a focus on social justice that are based on the educational model of the New Mexican School (NEM), the 2022 Basic Education Plan and programs and the resources derived from it that contribute to teachers concretizing this plan in their schools. A qualitative methodology of descriptive and interpretative scope was applied in the bibliographic materials consulted in the Latin American and national theoretical contextual framework that expose the decolonial movement and approach as enablers of critical consciousness and the capacity for agency of teachers. Teachers, through the dialogic communication of experience, professional knowledge and knowledge, and the theoretical support of action research, resignify the teaching profession. It was found that exercising curricular and professional autonomy to implement the 2022 Plan and synthetic programs and accompanying students in the knowledge of the local, national, and international reality and situation from the perspective of social justice and human rights is a counter-hegemonic praxis. It is concluded that the teachers of each school appropriate the new principles of education, the meaning of the curricular organizers and the plans of the analytical program that they co-design in a situated, therefore, differentiated way.

Keywords: Counter-hegemonic education; Social justice; Curriculum co-design; Cultural and intellectual agent

Idealização do Professorado Mexicano como Agente Cultural e Intelectual no Modelo Educacional de 2022

Resumo

Esta pesquisa analisa a idealização do professorado da educação básica como agente cultural e intelectual da transformação social a partir dos referenciais teóricos dos estudos decoloniais da educação com enfoque na justiça social que fundamentam o modelo educacional da Nueva Escuela Mexicana (NEM), o Plano e programas de educação básica de 2022 e os recursos dele derivados que contribuem para que os professores concretizem esse plano em suas escolas. Aplicou-se uma metodologia qualitativa de alcance descritivo e interpretativo nos materiais bibliográficos consultados no marco contextual teórico latino-americano e nacional que apresentam o movimento e a abordagem decolonial como possibilitadores da consciência crítica e da capacidade de agência do professorado. Os professores, por meio da comunicação dialógica da experiência, dos saberes e conhecimentos profissionais, e do apoio teórico da pesquisa-ação, ressignificam a profissão docente. Constatou-se que exercer a autonomia curricular e profissional para concretizar o Plano e programas sintéticos de 2022 e acompanhar os estudantes no conhecimento da realidade e da situação local, nacional e internacional a partir do enfoque da justiça social e dos direitos humanos é uma práxis contra-hegemônica. Conclui-se que o professorado de cada escola se apropria dos novos princípios da educação, do sentido dos organizadores curriculares e dos planos do programa analítico que cocodesignam de maneira situada e, portanto, diferenciada.

Palavras-chave: Educação contra-hegemônica; Justiça social; Cocodésign curricular; Agente cultural e intelectual

Capítulo 2

Decolonialidad, alternativa para la igualdad de género en la NEM: un estudio en Sahuayo

María del Refugio Ramírez Fernández

Ramírez Fernández, M. del R. (2026). Decolonialidad, alternativa para la igualdad de género en la NEM: un estudio en Sahuayo. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 63-85). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c992>



Decolonialidad, alternativa para la igualdad de género en la NEM: un estudio en Sahuayo

Resumen

El estudio aborda el desafío de la comunidad docente de Sahuayo, Michoacán al implementar el eje de Igualdad de Género en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El codiseño contextualizado choca con la desigualdad estructural heredada de un sistema moderno, capitalista y patriarcal que históricamente ha invisibilizado a las mujeres. El objetivo, analizar, desde una perspectiva crítica, si la decolonialidad es una alternativa para la igualdad de género en este contexto educativo. El método cualitativo, basada en la observación y entrevistas a veinticinco docentes de escuelas primarias en Sahuayo, para comprender sus resistencias y experiencias. La fundamentación teórica es el pensamiento decolonial de Dussel, Lugones, Quijano, y Sousa Santos, esencial para desentrañar la colonialidad del poder, del saber, del ser y del género en el aula. Los Resultados señalan una profunda brecha entre la teoría y la práctica: la decolonialidad se percibe como un concepto complejo sin apoyo práctico. La colonialidad del género persiste en el aula mediante la reproducción de roles estereotipados y la discriminación laboral entre colegas. La colonialidad del ser se refuerza por el contexto social conservador y la economía precaria de la comunidad. Se concluye que la decolonialidad es una alternativa prometedora, pero insuficiente por sí misma. Para que la NEM logre sus objetivos de igualdad de género se requiere una transformación sistémica integral que supere el ámbito escolar. Promover un cambio cognitivo y político que reconozca las condiciones laborales del profesorado, fomente la praxis colectiva y desafíe las categorías eurocéntricas desde la comunidad educativa.

Palabras clave: Colonialismo; Igualdad de género; Política educativa; Métodos de enseñanza; Decolonialidad.

Introducción

Uno de los mayores desafíos para los docentes en México al implementar el modelo educativo la Nueva Escuela Mexicana (NEM) reside en la comprensión y aplicación del eje de Igualdad de Género (SEP, 2022). Si bien esta política educativa propone el codiseño desde la experiencia y el contexto del docente, la iniciativa choca frontalmente con un sistema educativo que históricamente ha reproducido la desigualdad de género. Esta desigualdad no es un fenómeno accidental, sino una herencia estructural de la matriz de poder que se configuró en el inicio de la Modernidad. Desde el pensamiento decolonial, este origen se ubica en el “encubrimiento del otro” que ocurrió en 1492 (Dussel, 1994), momento en que el sistema moderno, capitalista y colonial estableció jerarquías que subordinaron a los pueblos y, específicamente, a las mujeres.

La desigualdad de género se manifiesta y perpetúa a través de la colonialidad, entendida como un patrón de dominación que opera en tres dimensiones: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser (Quijano, 2000; Quintero, 2020). Específicamente, la colonialidad del género (Lugones, 2008), demostró que el sistema dicotómico y racializado relegó a las mujeres no-europeas a la categoría de lo “no-humano” y sentó las bases para los roles patriarcales que persisten hasta hoy en el aula.

Ante este panorama, donde la comunidad docente a menudo se resiste a las nuevas exigencias de la NEM, sintiendo que superan sus capacidades y recursos, la teoría de la decolonialidad se presenta como una alternativa crítica. Esta perspectiva, al cuestionar las estructuras de dominación (Grosfoguel, 2007) y proponer una “ecología de saberes” (Sousa Santos, 2014) que valore los conocimientos subyugados, abre la vía para que el docente se convierta en un agente activo de transformación.

Por lo tanto, el presente estudio busca analizar, desde una perspectiva crítica, si la teoría de la decolonialidad puede ser vista como una alternativa viable para dismantelar la colonialidad del género y alcanzar la igualdad sustantiva en el contexto de la NEM.

Justificación de la investigación

La investigación se centra en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) bajo el marco de la teoría decolonial en el contexto de la educación primaria en Sahuayo, Michoacán. Su justificación se cimienta en la relevancia teórica, social y práctica del estudio.

Relevancia teórica

En el ámbito académico existe una necesidad crítica de pasar de la teorización de la decolonialidad a la *praxis educativa*. Si bien autores como Quijano (2000); Lugones (2008) y Dussel (1994), han establecido el andamiaje conceptual de la colonialidad del poder, del saber y del ser, el presente estudio busca tender un puente entre estos conceptos filosóficos y la realidad del aula mexicana. Se justifica, por tanto, como un esfuerzo por validar empíricamente la resistencia o asimilación de la Matriz Colonial del Poder (MCP) en un proceso de reforma educativa oficial, contribuyendo al diálogo entre la pedagogía crítica de Freire (1970) y las epistemologías del Sur (Santos, 2009).

Relevancia social y práctica

La adopción de la NEM representa el intento más reciente del Estado mexicano por dismantelar las estructuras educativas eurocéntricas. Sin embargo, su éxito depende de su aplicación efectiva en contextos específicos. Sahuayo, con su marcada identidad conservadora y su dinámica de alta migración, se convierte en un *laboratorio social* idóneo para diagnosticar los desafíos. Este trabajo ofrece un análisis situado que:

- Diagnostica la brecha entre el discurso oficial de la NEM y la realidad docente.

- Visibiliza las resistencias a la equidad de género, un tema central de la colonialidad del género.
- Proporciona insumos a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a las autoridades locales para diseñar estrategias de capacitación y apoyo que sean culturalmente pertinentes y que aborden la precariedad laboral como una barrera estructural a la decolonización.

Relevancia metodológica

El estudio se justifica por el empleo de un diseño cualitativo que prioriza la voz del docente (Braun y Clarke, 2006; Stake, 2005). Mediante entrevistas y observación, se evita la simplificación de los fenómenos a meras estadísticas, capturando la complejidad de la conciencia ingenua y la praxis en el aula, elementos esenciales para el pensamiento decolonial y la investigación crítica (Fals Borda, 1987).

Marco teórico

El presente estudio se fundamenta en el pensamiento decolonial, una corriente crítica que cuestiona la continuidad de los patrones de poder generados a partir de la expansión europea. Este marco teórico es esencial para comprender la persistencia de las desigualdades en el ámbito educativo, particularmente en relación con el género. Históricamente, la mujer ha sido relegada al ámbito de lo privado y borrada de la esfera pública, de los libros de texto y de las epistemologías del conocimiento. Esta invisibilización, sostenida por un sistema modernizador, capitalista, patriarcal, racista y clasista, es la raíz de la lucha incansable por alcanzar la igualdad de género.

Origen colonial de la desigualdad: el mito fundacional de 1492

Para comprender la estructura de la desigualdad de género y la violencia tal como se conocen hoy, es imperativo remontarse al origen

de la Modernidad. Enrique Dussel (1994) sitúa este origen en 1492, evento que denomina el “encubrimiento del otro” y no el “descubrimiento de América”. Argumenta que la invasión europea no “descubrió” al Otro como diferente, sino que lo “en-cubrió” como idéntico o subordinado a la categoría de lo “Mismo” que Europa ya representaba. Este encubrimiento marca el “nacimiento” de la Modernidad, la configuración de un mito de violencia sacrificial y el inicio del proceso de invisibilización de lo no-europeo. Las formas de opresión preexistentes en Europa se trasladaron y se intensificaron sobre los pueblos originarios. En este proceso, incluso los hombres fueron sometidos a un trato que Ochoa (2014), describe como una “feminización,” un mecanismo de opresión que despojó a los sujetos colonizados de su posición de poder dentro de la lógica colonial.

La matriz colonial del poder (MCP) y sus dimensiones

El sistema de dominación y opresión que emana de 1492 se articula a través de lo que Aníbal Quijano (2000), denominó la colonialidad del Poder, un patrón de dominación global que estructura el sistema-mundo moderno/capitalista desde el siglo XVI (Quintero, 2020). Este patrón se manifiesta en tres dimensiones fundamentales, cruciales para entender el contexto de la docencia en la NEM:

- **Colonialidad del poder:** impone jerarquías raciales, sociales, de género y de clase para mantener el control y la explotación capitalista.
- **Colonialidad del saber:** impone y naturaliza el conocimiento eurocéntrico (principalmente el científico positivista) como única forma válida, minimizando e invisibilizando los saberes de las culturas subordinadas, como los de mujeres y pueblos originarios.
- **Colonialidad del ser:** refiere al proceso por el cual los grupos dominados interiorizan su posición subordinada y suponen

la superioridad de la raza y cultura europea, ubicándose en el “plano del no ser” (Lugones, 2008).

La crítica fundamental a Quijano es desarrollada por María Lugones, quien introduce el concepto de la Colonialidad del Género. Lugones (2008), define esta colonialidad como un análisis de la “opresión de género racializada y capitalista” que surge de una compleja interacción de sistemas generizantes, racializantes y económicos. Ella sostiene que la crítica de Quijano ignora la dimensión de género que implicó la domesticación de las mujeres no-europeas y su relegación al ámbito privado.

Lugones (2008) enfatiza que “la raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género, ambos son ficciones poderosas” (p. 94). El feminismo decolonial, entonces, se alza como “la toma de conciencia de un sistema de género basado en la dicotomía humano/no-humano y la reducción de personas y la naturaleza a meras “cosas sin género” (Lugones, 2012, pp. 135–136).

La decolonialidad como alternativa y praxis en la NEM

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), al incluir el eje articulador de Igualdad de Género en su Plan de Estudio (SEP, 2022), propone explícitamente una transformación para “no reproducir los modelos y patrones de desigualdad, violencia y discriminación hacia las niñas y adolescentes” (p. 106). Esto implica un proyecto de decolonización que se opone directamente a la modernidad colonizadora.

La teoría decolonial, por tanto, se presenta como una alternativa para alcanzar la igualdad de género al cuestionar los patrones de poder y las estructuras de dominación que la sostienen.

La decolonialidad en la práctica, especialmente en el contexto educativo, requiere una transformación integral que va más allá del sistema escolar (Grosfoguel, 2007). Este proyecto implica:

- Descolonizar el conocimiento. Cuestionar la hegemonía eurocéntrica y promover un diálogo intercultural de saberes entre todos los grupos (mujeres, indígenas, afroamericanos, diversidad sexual), sin imponer jerarquías.
- Destruir jerarquías sociales. Eliminar las formas de discriminación y opresión basadas en la raza, género, clase y sexualidad.
- Transformar el sistema. Abordar los modelos capitalistas y sexistas de desarrollo para establecer mecanismos justos y equitativos.
- Cambiar las subjetividades e identidades. Sanar las heridas coloniales y construir formas de ser y relacionarse basadas en el respeto y la diversidad.

Esta praxis se articula con las Epistemologías del Sur propuestas por Boaventura de Sousa Santos (2014), que buscan descolonizar los saberes desde las realidades de las mujeres y otros grupos oprimidos. Ello se logra mediante:

- Rescatar saberes subyugados: valorizar los conocimientos olvidados por la epistemología occidental.
- Denunciar el “pensamiento abismal”: exponer la lógica que divide el mundo entre lo “verdadero” (el lado de acá, moderno) y lo “falso” (el lado de allá, tradicional), haciendo no existente todo lo que se encuentra en este último.
- Promover la “ecología de saberes”: crear un espacio de coexistencia y enriquecimiento mutuo entre el conocimiento científico y otros saberes, reconociendo la pluralidad epistémica.
- Fortalecer la educación para la emancipación: valorar los saberes que empoderan a los grupos oprimidos (mujeres, niñas, adolescentes) para que representen el mundo desde sus propias experiencias.

- Descolonizar el pensamiento: cuestionar los marcos conceptuales eurocéntricos y proponer nuevas formas de pensar y conocer desde las experiencias del Sur global.

Método

El presente estudio tiene como propósito abordar la problemática central de la desigualdad de género y la viabilidad de la teoría de la decolonialidad en la práctica docente, lo cual requiere una inmersión profunda en las experiencias y percepciones de la comunidad educativa.

Enfoque y diseño

Se adoptó un enfoque cualitativo con un alcance interpretativo-descriptivo (Creswell, 2014), lo cual permite comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de las y los participantes. Este enfoque es crucial para desentrañar las capas de la colonialidad del género y las resistencias al cambio en el aula. El diseño se enmarca en un estudio de caso colectivo (Stake, 2005), centrado en las dinámicas de cuatro escuelas primarias específicas en el municipio de Sahuayo, Michoacán.

Participantes y unidades de análisis

La unidad de análisis principal fue la práctica docente en su contexto cotidiano, observada directamente en el aula.

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia, seleccionando a docentes que estuvieran activamente involucrados en la implementación de la NEM. La muestra total estuvo compuesta por veinticinco integrantes de la comunidad docente de las cuatro escuelas primarias. La distribución por género fue la siguiente:

- Mujeres: 18 (72%)
- Hombres: 7 (28%)

La participación de un mayor número de docentes mujeres (72% de la muestra) se justifica por su predominancia en el nivel educativo de primaria y su rol central en la reproducción o deconstrucción de la colonialidad del género en el espacio escolar.

Procedimiento e instrumentos

Para obtener una triangulación de la información, se emplearon dos técnicas fundamentales de recolección de datos, consideradas las más adecuadas para la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1996):

- Observación no participante de la práctica docente. Se realizaron registros detallados de las interacciones en el aula, el uso de recursos didácticos, los lenguajes utilizados y las dinámicas de poder entre estudiantes y entre el docente y el alumnado. El foco de la observación fue identificar la reproducción de roles estereotipados y la manifestación de la colonialidad del género en la cotidianidad pedagógica.
- Entrevistas semiestructuradas a profundidad. Se diseñó una guía temática orientada a explorar las percepciones de los docentes respecto a: a) la comprensión de la teoría de la de-colonialidad; b) su viabilidad como herramienta para reducir las brechas de desigualdad de género; y c) las barreras institucionales y subjetivas que impiden la transformación.

Análisis de datos

Los datos recopilados a través de las observaciones y transcripciones de las entrevistas fueron sometidos a un Análisis Temático

(Braun y Clarke, 2006). Este proceso implicó la codificación abierta, la identificación de categorías emergentes (como la resistencia docente, la complejidad conceptual y la precarización laboral) y la posterior vinculación de estas categorías con los ejes teóricos de la colonialidad del poder, del saber y del género. El análisis buscó determinar si, desde la experiencia subjetiva del docente, la decolonialidad constituye una alternativa emancipadora o si, por el contrario, se mantienen los mecanismos de reproducción de la desigualdad.

Resultados

El análisis exhaustivo de los datos cualitativos, obtenidos a través de la observación y las entrevistas, reveló una brecha significativa entre los principios teóricos de la NEM y su implementación práctica en las escuelas de Sahuayo. Los hallazgos se agrupan en dos temas principales: la percepción y resistencia a la decolonialidad, y la persistencia de la colonialidad en el género.

Percepción de la decolonialidad y la colonialidad del saber

La mayoría de los docentes (92%) reconocen la decolonialidad como un concepto clave, entendiéndola intuitivamente como la necesidad de educar desde la cultura y experiencia de los estudiantes. Sin embargo, esta comprensión teórica se traduce en frustración y resistencia en la práctica, argumentando barreras en tres niveles: complejidad teórica y falta de apoyo institucional; contexto laboral adverso y la emancipación docente; y desarticulación con la comunidad y conciencia ingenua. Estos niveles se describen a continuación.

Complejidad teórica y falta de apoyo institucional

La decolonialidad se percibe como una teoría densa, difícil de comprender y aplicar sin la capacitación adecuada ni materiales concretos. Esto genera un sentimiento de abandono y la necesidad de des-

cifrar el modelo por sí mismos, lo que es un síntoma de cómo la colonialidad del saber (Quijano, 2000; Grosfoguel, 2007), deslegitima el saber local del docente frente al conocimiento “válido” impuesto desde la metrópoli.

Nos dieron los libros y nos dijeron ‘apliquen la decolonialidad’. Pero nadie nos explicó cómo se lleva eso al plan de clase de un niño de siete años. Es un concepto complejo, es como si nos hubieran arrojado un libro de filosofía sin un manual de uso. (Docente Entrevistado D7, hombre, 45 años)

Contexto laboral adverso y la emancipación docente

Los participantes argumentan que para decolonizar la educación es imperativo decolonizar primero sus propias condiciones laborales. Esta lucha por un salario digno y una carga de trabajo justa es percibida como una condición *sine qua non* para que los ideales de la NEM se hagan realidad, alineándose con el principio freiriano de que la liberación educativa requiere un proceso colectivo (Freire, 1970).

Me hablan de transformar la sociedad desde el aula, de romper con el sistema capitalista y patriarcal, pero ¿cómo lo hago si no puedo transformar mi propia realidad? Trabajo doble turno, mi salario no me alcanza y tengo que planear una reforma compleja sola. Primero que nos paguen lo justo, eso sería el primer acto decolonial. (Docente Entrevistada M12, mujer, 51 años)

Desarticulación con la comunidad y conciencia ingenua

La NEM enfrenta una desconexión crítica entre la escuela y el entorno social. Los docentes señalan que los padres y las redes sociales refuerzan prácticas y valores coloniales, dificultando el trabajo de

equidad. El profesorado adopta una “conciencia ingenua” culpando a los padres, sin reconocer que el problema, retomando a Freire (1970), es estructural y requiere un diálogo horizontal y conjunto con la comunidad.

Yo trato de cambiar las ideas de los roles en clase, pero los niños llegan con la idea de casa. Los papás te dicen que ‘la niña debe lavar y el niño debe ser fuerte, como siempre ha sido’. Es una batalla cultural que la escuela sola no va a ganar. (Docente Entrevistada M4, mujer, 32 años).

Desafíos para la igualdad de género: persistencia de la colonialidad

Los hallazgos demuestran que las estructuras de dominación persisten tanto en la práctica pedagógica como en el entorno laboral docente, tal se describe en los siguientes puntos.

Reproducción de roles en el aula

La observación reveló la persistencia de roles tradicionales. Durante las tareas de limpieza o mantenimiento del aula, el 90% de las veces se asignaba a las niñas la responsabilidad del orden de materiales y la limpieza ligera, mientras que a los niños se les pedía mover sillas, cargar cajas o tareas “pesadas,” sin intervención de la maestra para generar roles mixtos. Este fenómeno es una manifestación directa de la colonialidad del género (Lugones, 2008), que es la “opresión de género racializada y capitalista” impuesta por el sistema colonial.

“Cuando falta el maestro de educación física, casi siempre se pide a las maestras que cuiden el recreo. Pero si un lavabo se descompone, el director espera que un maestro, un varón, lo revise. Es automático, no lo piensan” (Docente Entrevistado D19, hombre, 38 años).

Cultura conservadora y colonialidad del ser

La comunidad de Sahuayo fue descrita unánimemente como “sumamente conservadora y religiosa”, lo que refuerza una visión de jerarquía social y familiar. La glorificación de la invasión colonizadora en festividades locales y la primacía de los roles de género tradicionales perpetúan la colonialidad del ser (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007), que impacta directamente en la identidad de los estudiantes y mantiene a las mujeres en un “plano del no ser” (Lugones, 2008).

Economía limitada, migración e interseccionalidad

La alta migración de hombres a Estados Unidos impone una doble o triple jornada laboral a las mujeres que se quedan a cargo de los hogares y a menudo deben suplir el ingreso económico. Esta carga les impide participar activamente en las actividades educativas propuestas por la NEM. Esta situación es una manifestación de la interseccionalidad bajo el lente decolonial (Lugones, 2008), donde la opresión de género se agrava por la precariedad económica.

La NEM pide diálogo constante con los padres, pero las madres simplemente no tienen tiempo. No es que no quieran venir, es que tienen que trabajar y cuidar todo. La economía precaria es un obstáculo invisible para la equidad que quieren lograr. (Docente Entrevistada M22, mujer, 55 años)

Discriminación en el entorno laboral docente

La observación en una de las escuelas (Escuela C) reveló la exclusión de una profesora por parte de sus colegas masculinos en las reuniones de planificación, siendo su voz minimizada. Este hallazgo demuestra que las desigualdades de género permean el ambiente labo-

ral y las dinámicas de poder interno, revelando que la decolonialidad se queda en un plano meramente teórico incluso entre quienes deben promoverla.

Para que los principios de la NEM y la decolonización sean efectivos, se requiere más que un simple cambio metodológico. Dussel (1994), enfatiza que la transformación debe ser también cognitiva, política y social. Este caso de discriminación revela que las estructuras de poder y los prejuicios de género siguen profundamente arraigados, lo que impide una decolonización auténtica.

Discusión

La confrontación de los hallazgos en Sahuayo con el andamiaje teórico de la decolonialidad y el pensamiento de Freire (1970), revela que la implementación de la NEM es obstaculizada por la persistencia de la Matriz Colonial del Poder (MCP) en sus tres dimensiones.

Hallazgos en las tres dimensiones del MCP

Respecto a la colonialidad del saber, la frustración docente ante la complejidad conceptual y la falta de apoyo material y directivo confirma la tesis de Grosfoguel (2007). La resistencia no es al cambio en sí mismo, sino a una reforma que se percibe como una nueva imposición jerárquica. La NEM pide un “diálogo de saberes” (Sousa Santos, 2014), pero la práctica solo entrega una “imposición de saber,” lo que refuerza la colonialidad que busca combatir, deslegitimando el saber local del docente y su capacidad de codiseño.

En cuanto a la colonialidad del género, los resultados son contundentes al confirmar la conceptualización de Lugones (2008). La reproducción de roles estereotipados en el aula y, más aún, la exclusión laboral de la docente por sus colegas varones, demuestran que el patriarcado colonial opera simultáneamente en la esfera educativa (moldeando identidades) y en la esfera laboral (perpetuando la desigualdad de poder entre el profesorado). La persistencia de estas prác-

ticas subraya que la decolonialidad se diluye al enfrentar la inercia de la institución educativa, donde las estructuras jerárquicas coloniales siguen activas.

La colonialidad del ser y del poder se manifiesta a través de los factores contextuales. La cultura conservadora de Sahuayo y la precariedad económica generada por la migración actúan como fuerzas centrífugas que refuerzan la exclusión. El análisis de la doble jornada laboral de las madres a través de la interseccionalidad (Lugones, 2008) demuestra el límite de la escuela: un cambio educativo no puede ser efectivo si no viene acompañado de políticas que combatan las desigualdades económicas y sociales que precarizan la vida de la comunidad. La lucha por dignificar las condiciones laborales del profesorado es, de hecho, un acto decolonial que busca romper con la colonialidad del poder institucional, vista por los docentes como la condición necesaria para poder ser verdaderos agentes de cambio en el aula.

El Desafío epistémico de la NEM y el género

El nuevo modelo educativo de la NEM representa un cambio hacia una educación humanista, centrada en la comunidad, que prioriza la pertinencia cultural y la transformación social. Sin embargo, la inercia institucional y pedagógica, profundamente arraigada en siglos de matrices de poder colonial y patriarcal, a menudo se resiste a los intentos de cambio sistémico, particularmente en lo que respecta al género. El desafío no es simplemente incluir a las mujeres o incorporar temas de género, sino deconstruir fundamentalmente los cimientos epistémicos que normalizan la desigualdad.

En este sentido, este estudio postula que la decolonialidad proporciona el aparato teórico y metodológico necesario para abordar este problema de fondo, ofreciendo una alternativa viable al feminismo liberal y eurocéntrico, que a menudo no logra dar cuenta de las opresiones interseccionales en contextos regionales como Sahuayo. Finalmente, la resistencia docente y la “conciencia ingenua” (Freire, 1970),

revelan que la decolonización solo puede ser alcanzada mediante la praxis colectiva. La NEM al ser percibida como un proyecto impuesto, fracasa en su llamado a la colaboración.

Conclusiones

A partir de la observación y las entrevistas a docentes del municipio de Sahuayo, Michoacán, se concluye que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la teoría de la decolonialidad enfrenta un complejo panorama. Si bien la decolonialidad representa, en el plano teórico, una alternativa viable para alcanzar la igualdad de género, los hallazgos de este estudio revelan que su aplicación práctica se ve obstaculizada por múltiples factores.

La investigación demuestra que la decolonialidad se queda en un plano meramente conceptual para la planta docente. La colonialidad del saber se manifiesta en la resistencia a adoptar un modelo educativo que desafía los conocimientos eurocéntricos tradicionales, lo que dificulta el codiseño y la contextualización que propone la NEM. Además, la colonialidad del ser y del poder se reproduce en el ambiente escolar y en la comunidad.

Las desigualdades de género persisten en el aula a través de la asignación de roles estereotipados y la exclusión de las niñas en actividades, situación agravada por el contexto social conservador de Sahuayo, que refuerza una visión jerárquica y patriarcal.

En suma, la decolonialidad es una alternativa prometedora, pero insuficiente por sí misma. Los resultados subrayan que, para lograr la igualdad de género y los objetivos de la NEM, se requiere una transformación integral que vaya más allá del aula. Es necesario que se reconozcan las condiciones laborales precarias de los docentes, se promueva un diálogo horizontal con las familias y la comunidad, y que las políticas educativas se acompañen de políticas estructurales que combatan las desigualdades económicas y sociales.

La decolonialidad no es simplemente un ejercicio teórico; es un compromiso orientado a la acción con el proyecto político y epistémico de la liberación genuina. Al implementar una lente feminista decolonial dentro de la NEM, este estudio busca transformar la realidad educativa en Sahuayo de una que reproduce pasivamente las jerarquías de género coloniales a una que cultiva activamente formas localizadas, interseccionales y liberadoras de equidad de género. Por lo tanto, el marco decolonial se propone como la alternativa más rigurosa y pertinente para lograr un cambio social duradero y profundo a través de la educación mexicana.

Finalmente, este estudio sugiere que la decolonización no es un proceso que pueda ser impuesto, sino que debe ser una *praxis* colectiva. Como lo han señalado teóricos como Dussel (1994); Lugones (2008); Quijano (2000) y Grosfoguel (2007), para que la decolonización del género, del poder y del ser sea una realidad, se requiere un cambio cognitivo profundo que desafíe las categorías y marcos eurocéntricos, actuando de manera consciente y organizada desde las experiencias de las comunidades.

Referencias

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Coronado, V. (2004). *El giro decolonial: Crónicas de un debate en curso*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (1994). 1492: *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Plural Editores.
- Escobar, A. (2007). Worlds and knowledges otherwise: The Latin American modernity/coloniality research program. *Cultural Studies*, 21(2-3), 179–219. <https://doi.org/10.1080/09502380601162506>
- Fals Borda, O. (1987). Investigación participativa y praxis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 3(9), 24–40.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Grosfoguel, R. (2007a). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, (comps.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 17–48). Siglo del Hombre Editores.
- Grosfoguel, R. (2007b). Hacia un pluriversalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (7), 199–218.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, (comps.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Siglo del Hombre Editores.

- Mignolo, W. D. (2005). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Editorial.
- Ochoa Muñoz, K. (2014). El debate sobre las y los amerindios: Entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. *El Cotidiano*, (184), 13–22.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, (ed.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
- Quintero, P. (2020). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de Trabajo*, (19), 1–15. <https://doi.org/10.35305/revista.voi19.122>
- Ríos, A. L. (2019). *Descolonialidad y pedagogías críticas en América Latina*. CLACSO.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores; CLACSO.
- Santos, B. de S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de S. Santos, & M. P. Meneses, (eds.). *Epistemologías del Sur* (pp. 21–68). Ediciones Akal.
- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del Sur*. Ediciones Akal.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. <https://n9.cl/rtkyc>
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la colonialidad y la globalización*. Prometeo Libros.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson, & L. Grossberg, (eds.). *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tlostanova, M. V. (2017). *Gender, knowledge, and creative imagination: Decolonizing feminism*. Routledge.
- Vázquez, S. (2012). *Decolonialidad y pensamiento en América Latina*. Editorial Gedisa.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unos estudios culturales sin saber? Colonialidad, poder y conocimiento. *Tabula Rasa*, (7), 99–122.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma de la complejidad*. Anthropos Editorial.

María del Refugio Ramírez Fernández

Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo | Sahuayo | Michoacán
| México

<https://orcid.org/0000-0002-9042-6149>

mrramirez@ucemich.edu.mx

Decoloniality as an Alternative for Gender Equality in the NEM: A Study in Sahuayo

Abstract

This paper addresses the central challenge faced by the teaching community in Michoacán when implementing the Gender Equality axis within the framework of the New Mexican School (NEM). The initiative for contextualized co-design clashes with structural inequality, inherited from a modern, capitalist, and patriarchal system that historically invisibilizes women. The main objective is to critically analyze whether decoloniality theory offers a viable alternative for achieving gender equality in this educational context. The study employed a qualitative methodology, based on observation and interviews with twenty-five teachers from primary schools in Sahuayo, Michoacán, to understand their resistance and experiences. The theoretical foundation is anchored in the decolonial thought of Dussel, Lugones, Quijano, and Sousa Santos, essential for unraveling the coloniality of power, knowledge, and gender in the classroom. The Results indicate a profound gap between theory and practice: decoloniality is perceived as a complex concept lacking practical support. The coloniality of gender persists in the classroom through the reproduction of stereotypical roles and workplace discrimination among colleagues. Furthermore, the coloniality of being is reinforced by the conservative social context and the community's precarious economy. Concluded that decoloniality is a promising, yet insufficient, alternative on its own. For the NEM to achieve its gender equality goals, a comprehensive systemic transformation is required that transcends the school setting. It is essential to promote a deep cognitive and political change that recognizes teachers' working conditions and fosters a collective praxis that challenges Eurocentric categories from within the educational community.

Keywords: Colonialism; Gender Equality; Educational Policy; Teaching Methods; Decolonization.

Decolonialidade como Alternativa para a Igualdade de Gênero na NEM: Um Estudo em Sahuayo

Resumo

O estudo aborda o desafio da comunidade docente de Sahuayo, Michoacán, ao implementar o eixo de Igualdade de Gênero no marco da Nueva Escuela Mexicana (NEM). O codesign contextualizado confronta-se com a desigualdade estrutural herdada de um sistema moderno, capitalista e patriarcal que historicamente invisibilizou as mulheres. O objetivo é analisar, sob uma perspectiva crítica, se a decolonialidade é uma alternativa para a igualdade de gênero nesse contexto educativo. O método qualitativo, baseado em observação e entrevistas com vinte e cinco professoras(es) de escolas primárias em Sahuayo, foi utilizado para compreender suas resistências e experiências. A fundamentação teórica é o pensamento decolonial de Dussel, Lugones, Quijano e Sousa Santos, essencial para desvendar a colonialidade do poder, do saber, do ser e do gênero em sala de aula. Os resultados apontam uma profunda lacuna entre a teoria e a prática: a decolonialidade é percebida como um conceito complexo sem suporte prático. A colonialidade do gênero persiste na sala de aula por meio da reprodução de papéis estereotipados e da discriminação laboral entre colegas. A colonialidade do ser é reforçada pelo contexto social conservador e pela economia precária da comunidade. Conclui-se que a decolonialidade é uma alternativa promissora, mas insuficiente por si só. Para que a NEM alcance seus objetivos de igualdade de gênero, é necessária uma transformação sistêmica integral que ultrapasse o âmbito escolar. Isso implica promover uma mudança cognitiva e política que reconheça as condições de trabalho do professorado, fomente a práxis coletiva e desafie as categorias eurocêntricas a partir da comunidade educativa. Palavras-chave: Colonialismo; Igualdade de gênero; Política educacional; Métodos de ensino; Decolonialidade.

Capítulo 3

Diálogos educativos con un enfoque de derechos humanos en educación superior

Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros

Van Dijk Kocherthaler, S. C., & González Ontiveros, A. (2026). Diálogos educativos con un enfoque de derechos humanos en educación superior. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 87-117). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c993>



Diálogos educativos con un enfoque de derechos humanos en educación superior

Resumen

El presente texto tiene un carácter teórico reflexivo. El propósito es el de compartir hallazgos de la investigación reflexiva de las prácticas docentes en Educación superior de las autoras en torno a los diálogos educativos. Primero se desarrolla, de manera muy breve, un marco contextual y conceptual a partir del cual se sistematizaron los diálogos en las propias prácticas educativas. Enseguida se comparten referentes de las investigaciones reflexivas de la propia práctica desde un punto de vista metodológico, como lo plantearon autores como Schön, Zeichner y Liston, y Eisner. Después se presentan los resultados. Se describen los diferentes tipos de diálogo que se pudieron rescatar en las prácticas educativas dentro del aula. Se resumen las características de cada tipo de diálogo encontrado. Se explicita el papel que juegan estos diálogos en los procesos de aprendizaje y formativos de los estudiantes. Así mismo, se resalta la responsabilidad docente en cada uno de los diálogos caracterizados. También se discuten los hallazgos a la luz de un enfoque de derechos. Finalmente, se presentan las conclusiones que giran en torno a la importancia de una educación dialógica para poder poner en pie un enfoque de derechos en el aula.

Palabras clave: Diálogo educativo; Estudiante sujeto de derechos; Docente garante de derechos; Educación superior.

Introducción

En el ámbito educativo poco se han problematizado diversas temáticas clave para poder hacer realidad un enfoque de derechos en las aulas del sistema educativo mexicano, tampoco en las instituciones de educación superior. Esto a pesar de que desde 2019 el texto del Artículo tercero constitucional explicita el mandato de un enfoque de derechos en toda la educación del país y actualmente, después de la última reforma a dicho artículo el 20 de diciembre de 2024 a la letra dice:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (Cámara de Diputados, 2025, p. 8)

Es importante analizar el mandato constitucional en materia educativa con cuidado. Por asunción del marco jurídico, las y los estudiantes en el aula son sujetos de derechos y los servidores públicos, es decir, las y los profesores, garantes de estos, junto con el Estado en su conjunto. Además, en el artículo tercero se explicita la orientación de la educación que debe basarse en un enfoque de derechos garantizando la igualdad sustantiva. La educación tenderá al desarrollo armónico de las personas y a la construcción de una ciudadanía solidaria y respetuosa en el ejercicio de la libertad personal, en un marco de cultura de paz entre individuos, grupos y naciones. Por último, es responsabilidad de todos los actores procurar la mejora continua de la enseñanza aprendizaje. Respetar a las y los estudiantes como sujetos de derechos tiene implicaciones para las prácticas cotidianas en el aula (Camaño, 2015; Téllez et al., 2018).

Una de ellas, quizá la más importante, es lograr que las y los estudiantes puedan expresar sus opiniones, sentimientos, reflexiones, intuiciones, creencias y conocimientos con autenticidad y respeto a los demás, desde su propia perspectiva. Es un tema que se ha abordado desde la generación de ambientes emocionalmente seguros para lograr aprendizajes que perduren en el tiempo (Cabezas y Fernández-Río, 2024). Sin embargo, los sistemas educativos continúan sin darle la importancia que se requiere desde el derecho del ser humano a formarse como sujeto de derechos en su sociedad (Cando Viri, 2024).

La participación auténtica mediante la expresión oportuna permite al docente adaptar sus actividades e intervenciones conforme a las necesidades que se expresan por parte de las y los estudiantes y de acuerdo con el avance cognitivo que logran explicitar (Prieto Parra, 2005). De esta manera, el docente se convierte en una persona que facilita aprendizajes y acompaña empáticamente los procesos, tanto emocionales, como cognitivos y axiológicos de sus estudiantes.

En procesos de aprendizaje, donde las personas construyen sus conocimientos al acomodar y reacomodar en sus estructuras mentales y emocionales la información nueva, dándole sentido a partir de su propia experiencia y de sus reflexiones; la autenticidad de su palabra es un elemento que contribuye a la autonomía y la creatividad (Jara Tapia, 2011). Además, a partir de que desarrollan su capacidad para las operaciones formales, la expresión honesta de sus análisis, así como la fundamentación de estos, contribuye al desarrollo de la criticidad en su pensamiento (Rivas-Urrego et al., 2020). Sólo desde estos procesos profundos, los seres humanos desarrollan su potencial y, con los años, lo que se suele reconocer como sabiduría.

La participación infantil es un tema que ha ocupado a los educadores desde que se comprendió que niños y niñas tienen que involucrarse activamente en sus procesos de aprendizaje para poder construir su conocimiento (Medrano Olivito y Moyano Muñoz, 2024). Lo mismo es válido para los estudiantes adultos en la educación superior. Sin embargo, ha sido difícil introducir enfoques pedagógicos

constructivistas y reflexivos en la educación básica y en los procesos educativos de profesionalización en la educación superior, las prácticas educativas reflexivas, críticas y autocríticas siguen siendo escasas (Peña Caldera et al., 2024).

En el siglo XX se transitó del niño callado y quieto en las aulas hacia el estudiante participativo y activo. No obstante, en general, las y los profesores desde sus perspectivas adulto-céntricas y/o disciplinarias en el nivel profesional, invitan a las y los educandos a participar con ellos. Las y los docentes determinan cómo permiten la participación de sus estudiantes en todos los niveles educativos. En sus prácticas tienen expectativas precisas sobre los aportes de quien aprende y, cuando no se cumplen, son invalidados. Dar el salto de la participación que responde a las lógicas de las y los profesores (Zuloaga, 2022), a una que honra el Ser de sus estudiantes es un reto vigente.

Por ello, la humildad en el docente y la voluntad de acompañar empáticamente desde las perspectivas propias de quien aprende a sus estudiantes son características que facilitan la transformación en las prácticas áulicas (Gómez y Camargo, 2016). Este cambio paradigmático ha sido difícil y complicado de introducir en los sistemas educativos. Por otro lado, por un instinto de sobrevivencia emocional y social, las nuevas generaciones tienden a querer agradar a las figuras de autoridad de las que dependen, y, por ello mismo, se han normalizado una gran cantidad de conductas violentas en nuestras aulas (Sannuti, 2025).

Por ende, tanto las pautas de crianza, como los modelos educativos han sido mayoritariamente impositivos y autoritarios, lo que refuerza en las y los estudiantes la obediencia, la pasividad y la sumisión (Beltrán et al., 2021). En consecuencia, cuando estas situaciones se convierten emocionalmente difíciles para las personas en formación, empiezan a rebelarse de maneras en las que desafían la autoridad de la profesora y el profesor, pero con poco conocimiento de sus necesidades reales desde su Ser. Por ello, es tan importante que las nuevas pautas de crianza y modelos educativos fomenten el autoconocimiento del sujeto con un respeto incondicional a su Ser. Lograr que los seres humanos

sustituyan reacciones impulsivas y autoritarias por actitudes reflexivas que apoyan procesos de construcción de paz y de solución de conflictos sin el uso de la violencia (Viramontes, 2018), es quizá el reto formativo más importante para la convivencia en todos los ámbitos: personal, familiar, grupal, comunitario, nacional e internacional

Como se observa, lo que se ha estudiado en torno al desarrollo humano no se ha socializado suficientemente para provocar los cambios que requerimos en las pautas de crianza en el hogar y en la educación formal. Actualmente, como dijo Morin (1999), es urgente educar en la comprensión de la condición humana y en nuestra condición terrenal, de una manera que nos permita emanciparnos de formas de relación impositivas, violentas, depredadoras y destructivas.

Por ende, la educación como proceso de liberación cobra aún mayor importancia en el contexto nacional e internacional del momento histórico que estamos viviendo, pues ayudará a promover los cambios que el mundo requiere de manera más amable. Toda emancipación de formas del pensamiento, de hábitos y de costumbres que nos mantienen atados a impulsos autoritarios, de enojo, de frustración, de ejercicio arbitrario de poder y de control sobre otros seres humanos es complejo y, por lo tanto, para su logro es necesario pasar por un proceso complejo y, por lo tanto, dialógico, retroactivo, recurrente, recursivo y situado en nuestras aulas de manera cotidiana (Morin, 2017).

A partir de Paulo Freire (1969), hay una propuesta educativa que busca la dignificación de quien aprende, honrando su Ser, su contexto y sus experiencias. Así mismo hay una comprensión profunda de los aportes de la profesora y el profesor desde sus capacidades humanas de relación con el otro y con lo otro (Freire y Passetti, 2018). Esta propuesta del Sur tiene sus bases en las teorías de desarrollo humano de Fromm (1965) y de Rogers y Freiberg (1969), así como de una espiritualidad desarrollada desde la Teología de la Liberación latinoamericana. Además, tiene como centro de su cometido, la liberación y transformación del ser humano con la finalidad de trascender las formas de relación impuestas por centenarios de colonización (Freire 2006).

Estos planteamientos son anteriores al enfoque de derechos, sin embargo, sin diálogo en las aulas no hay enfoque de derechos humanos en la educación. Los sistemas educativos siguen educando a las generaciones jóvenes sin lograr que verdaderamente aporten a la formación de ciudadanas y ciudadanos libres y solidarios, optimistas, alegres y llenos de esperanza. Estas características son medulares en la propuesta educativa de Freire (2017). El mediador pedagógico privilegiado según este autor es el diálogo. Sin embargo, poco se ha profundizado en el hecho de que existen muchas formas de conversar con finalidades educativas diferentes.

Con estos referentes se focalizó el problema de la investigación en comprender mejor cómo las prácticas áulicas dialógicas han logrado generar la participación genuina de las y los estudiantes con la finalidad de hacer realidad un enfoque de derechos. La indagación se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo se facilita a través de diálogos en el aula una participación auténtica y honesta de las y los estudiantes que les permita ejercer sus derechos en la cotidianidad?

El objetivo general es comprender que los diálogos en el aula provocan una participación genuina de las y los estudiantes con la finalidad de abrir un ejercicio cotidiano de derechos. Los supuestos que subyacen a la investigación que se desarrolló son:

- a. Un enfoque de derechos en la educación requiere de prácticas áulicas que permitan el ejercicio cotidiano de los derechos de las y los estudiantes,
- b. El diálogo es una herramienta básica para facilitar la participación genuina y ésta es necesaria para poner en pie un enfoque de derechos.

Al analizar los cómo de las prácticas docentes, se encontraron diversos tipos de diálogo que favorecen una participación genuina de las y los estudiantes en los diferentes momentos del proceso educativo. Una parte del análisis condujo a la caracterización de los diálogos de acuerdo con los momentos en los que se encuentran los procesos de

facilitación de aprendizajes en las aulas. Otra parte se centró en reconocer la relevancia de los diálogos para la formación de los estudiantes. Una tercera dimensión que se rescató fue el papel y la responsabilidad del docente en los diferentes tipos de diálogo.

La justificación de la indagación radica precisamente en la necesidad de comprender cada vez mejor cómo podemos transformar las prácticas áulicas para emanciparnos de los paradigmas autoritarios e impositivos que obstaculizan la puesta en pie de un enfoque de derechos en la educación.

Metodología

El estudio se implementó desde el paradigma complejo (Morin, 2017) con un enfoque cualitativo que buscó la detección, el análisis y la comprensión de los diálogos educativos. El método empleado fue crítico reflexivo y para la recolección de datos se utilizó una bitácora del docente, donde se anotaron todas las observaciones posibles sobre los diálogos facilitados en cada sesión áulica.

Esta indagación se inscribe en la tradición de Schön (1983, 1987), Zeichner y Liston (2013) y Eisner (2017), que han descrito ampliamente las bondades de las competencias reflexivas que convierten a las y los docentes en los investigadores de sus propias prácticas. Recientemente también en el ámbito hispanohablante se han desarrollado trabajos con esta metodología. Se ha utilizado en el contexto de la búsqueda de la transformación de las prácticas docentes (Pérez Abril, 2003). Se ha insertado en la tradición de la investigación acción latinoamericana (Rojas, 2012, Anderson y Herr, 2022) y se ha analizado cómo este quehacer del investigador docente tiene un poder transformador más allá del aula (Martínez Madrigal et al., 2022).

Este trabajo se condujo a partir de un diálogo entre colegas que coinciden en la docencia de las mismas Unidades de Aprendizaje (UDA en adelante) en un programa de licenciatura y que han compartido la impartición colegiada de algunas UDA en un programa de maestría; se sitúa en la educación superior. Participaron en este diálogo

go siete colegas, todos profesores investigadores de tiempo completo, de los cuales seis pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. Se llevó bitácora durante cuatro semestres en dos UDA de licenciatura y en 4 UDA de Maestría. Se compartieron los hallazgos en un Seminario de seis sesiones.

Utilizar herramientas crítico-reflexivas desde el paradigma complejo requiere de un diálogo continuo con la realidad que se vive y de la cual se extraen experiencias. Las habilidades que se desarrollan para esta aprehensión de la realidad, de la cual se es partícipe, son la observación y una honesta autoobservación. Además, estos procesos individuales se enriquecieron en este trabajo a través de un intercambio entre pares para espejear las reflexiones y analizarlas conjuntamente. Al mismo tiempo no es suficiente observar una vez el fenómeno, es útil repetir de manera recurrente ejercicios cotidianos en el aula que permitan la retroactividad entre docente y estudiantes, así como entre estudiantes. Contar con bitácoras de varios semestres que se registraron en prácticas con grupos diferentes permitió encontrar varios tipos de diálogo que se presentan en momentos determinados de los procesos de aprendizaje y cuyas características fueron identificables en todas las experiencias. Una vez que se caracterizaron los diálogos se pudieron determinar tres categorías de análisis, a saber: los momentos en el trayecto del aprendizaje, las implicaciones en los procesos formativos de los estudiantes y el papel (responsabilidad) del docente en cada uno de ellos.

Resultados

Existen muchas formas de conversar con finalidades educativas en las aulas. Docentes con prácticas dialógicas sólo ocupan un 25% del tiempo en las aulas, en el otro 75% las y los protagonistas de los procesos de aprendizaje tienen la palabra. Fue un hallazgo descubrir siete tipos de diálogo: diagnóstico, de contención, motivacional, de contenidos disciplinares, de construcción de aprendizajes, de retención y evaluativo. A continuación, se describen las características de cada uno, así como los momentos en los que son pertinentes dentro del proceso

de aprendizaje y su función formativa para las y los estudiantes, finalmente se incluye la responsabilidad docente en cada uno.

Diálogo diagnóstico

El diálogo diagnóstico es un instrumento que aparece por primera vez al inicio de toda relación educativa, en la que se encuentran un responsable de facilitar el aprendizaje, el desarrollo de las capacidades (conocimientos de ciertos contenidos y procesos, habilidades, actitudes) y quienes quieren o por obligación tienen que adquirirlos. Las y los profesores necesitan conocer qué saben, qué pueden hacer, en qué ambientes se encuentran, qué deseos y expectativas tienen las y los estudiantes de un grupo en torno a los aprendizajes que convocan a todos los miembros de un aula educativa a compartir muchas horas juntos. Sin embargo, normalmente, esta indagación, cuando se hace únicamente se refiere a conocimientos y habilidades en torno a la asignatura a impartirse, y los que lo hace diferente desde una perspectiva de derechos humanos es el reconocimiento de los estudiantes como personas, con su propia opinión, perspectiva y manera de estar frente a sus procesos de aprendizaje. Son seres senti-pensantes que hay que conocer, y a quienes hay que salvaguardar en todo momento su dignidad.

El diálogo diagnóstico inicia desde el primer encuentro y termina cuando se acaba el tiempo que se comparte en una relación educativa. Sus características son que tiene un tono informal de conversación en el que las personas que participan tienen que desarrollar paulatinamente un interés genuino por conocer al otro. Es un ejercicio de conocer sin emitir juicios de valor y en el que se conversa desde la empatía con el otro. Sin un adecuado diálogo diagnóstico es difícil poder honrar los procesos cognitivos y de aprendizaje de las y los integrantes de un grupo de estudiantes de manera relevante y conducente a un aprovechamiento real; menos aún se podrá contribuir a la ampliación de las capacidades emocionales, sociales y espirituales de las y los educandos.

Cabe señalar que estos procesos de indagación y conocimiento mutuo también funcionan como autodiagnóstico permanente para las y los estudiantes, tanto a nivel individual, como colectivo, en el que todos los integrantes se conocen y pueden aprender a tomarse en cuenta de maneras recíprocas. La palabra y la voz de las y los estudiantes es la más importante, el educador es clave en la facilitación de un ambiente de seguridad emocional, es decir, de confianza y empatía. El diálogo lo inicia el profesor y se desarrolla desde preguntas auténticas, no agresivas, que inviten a conversar en torno a un interés real de todos por conocer a los integrantes de un grupo educativo. A veces toma tiempo que las aportaciones de las y los estudiantes sean también genuinas y desde un deseo por compartir sus experiencias y saberes mutuamente. Por ello, los diálogos diagnósticos son el inicio, pero se conducen de manera permanente en momentos en que los procesos educativos lo ameriten o lo permitan, dadas las características de sus integrantes y su entorno. Estos diálogos siempre invitan a una autorreflexión crítica para todos los involucrados.

Resumiendo, los diálogos diagnósticos tienen carácter informal, su función es asegurar la relevancia y pertinencia de la conducción de los procesos de aprendizaje- enseñanza, y el principal requisito para su buen desarrollo es la construcción de relaciones de confianza y aceptación mutua. El profesor sienta el tono y las y los estudiantes contribuyen compartiendo sus saberes, sentires, expectativas y obstáculos que enfrentan. Es una herramienta que conduce, además, al autocognocimiento de todos los sujetos involucrados, mediante procesos de reflexión crítica sobre sí mismos.

Diálogo de contención

A la par de estas conversaciones que emanan de un interés recíproco de conocerse como seres humanos, en los grupos educativos el docente maneja diálogos de contención. Desde el primer encuentro entre docente y estudiantes, los intercambios en el aula se conducen desde una serie de técnicas que permiten a todas y todos los integran-

tes a aprender a autorregularse y a tomar en cuenta las necesidades cognitivas, emocionales, sociales y de formación de los demás (Chávez y Michel, 2009). Con un diálogo protegido en el que a todos se pregunta qué necesitan para sentirse a gusto en el aula y qué requieren para poder aprender, las y los estudiantes sujetos de derecho aprenden a conocerse a sí mismos, a reflexionar sobre lo que requieren, a compartirlo y a conocer en este sentido a sus compañeros.

En estos primeros diálogos se explica y se ejercita la escucha activa de todos hacia todos, no se comparte sólo con el profesor, es un ejercicio entre pares y con el docente. La escucha entre pares suele ser difícil al principio, sin embargo, es importante colocar a los estudiantes en círculo para que todos se puedan mirar a la cara y usar una pelota para dar la palabra y todos la dan, no sólo el profesor. Con esta sencilla técnica la atención se gira del docente al grupo. Durante este diálogo entre pares el profesor anota los elementos importantes que aportan los estudiantes y de su análisis surge un convenio grupal que en diversos contextos ha recibido el nombre de contrato de armonía o pacto educativo.

Este pacto es un convenio dinámico que se enriquece conforme van surgiendo las necesidades para resolver conflictos, dificultades en los procesos de aprendizaje y para acompañar emocionalmente a quien requiera de este apapacho (arropamiento) por circunstancias diversas en su vida. Nuevamente, las y los estudiantes participan con su voz y el docente plantea las preguntas detonadoras de manera que todos se sientan arropados, aunque puedan presentarse situaciones desagradables que hay que resolver. La profesora y el profesor también se incluyen como otro ser humano con necesidades para sentirse bien, mismas que externará de la misma manera que los demás integrantes cuando sea su turno.

Estos diálogos que acompañan los procesos formativos son conducentes a ambientes que promueven la seguridad emocional, sin ser laxos o permisivos, pero siempre desde el respeto y la validación del otro. Esta contención es responsabilidad del profesor, sin embargo, no

tiene que ver con control, tiene una calidad diferente, ya que son dinámicas colectivas que promueven la autorregulación, la comprensión del otro en muchas dimensiones como la cognitiva, emocional, axiológica e inclusive la física, la compasión y la solidaridad.

Resumiendo, los diálogos de contención son estructurados por el profesor, su función es asegurar la autorregulación de los estudiantes y el principal requisito para su buen desarrollo es la empatía con el otro y el apoyo solidario frente a dificultades que enfrentan los estudiantes. El profesor estructura los diálogos, toma la iniciativa para señalar cuándo y cómo podemos arropar al otro y los estudiantes contribuyen compartiendo sus dificultades, sus frustraciones, sus enojos y aprenden a autorregularlos.

Diálogo motivacional

Como responsables de la conducción de procesos educativos haya otros diálogos que hay que saber conducir como profesora o profesor, los diálogos motivacionales son esencialmente un compartir emociones positivas en relación con los contenidos, los procesos de aprendizaje y los resultados que se aprecian en las aulas. El entusiasmo de la profesora y el profesor contagia a sus educandas y educandos y el compromiso que asume hacia su grupo es el mismo que las y los participantes aprenderán a desarrollar. Estos diálogos en los que los seres humanos se conectan en torno a un tema, problema, proyecto o reto son necesarios para poder adentrarse en un proceso de construcción de conocimiento. Estas conversaciones implican compartir lo que nos interesa y mueve en nuestra profesión.

Esta emoción humana que se comparte no se puede sustituir por mediadores tecnológicos y es un ingrediente fundamental en la relación educativa. También puede ser necesario conducir un diálogo motivacional centrado en las condiciones que presentan las y los estudiantes, por ejemplo, cuando se percibe un grupo sin entusiasmo, cansado, con algunas o algunos integrantes tristes, tensos, o simplemente

pasivos. Cuando conversamos compartiendo sentimientos en torno a los contenidos que nos convocan en una Unidad de aprendizaje, estamos en ese momento validando a las personas en formación como seres sentipensantes (Maturana, 2004).

Cuando honramos y le damos tiempo a la expresión genuina de los seres humanos con quienes convivimos se abren las puertas para la solidaridad y la empatía, se mueven las estructuras hacia el compromiso mutuo, hacia la búsqueda interior de encontrar el sentido profundo de lo que estamos experimentando, aprendiendo, encontrando en la vida escolar y cómo esto se vincula con las experiencias en familia y en la comunidad. Estos espacios no son pérdida de tiempo son necesarios para poder conducir un grupo que esté listo para entusiasmarse por lo que tiene la oportunidad de aprender. Cuando se está motivado las personas encuentran sentido a adquirir información nueva y la voluntad para hacer el esfuerzo que implica la construcción del conocimiento.

Resumiendo, los diálogos motivacionales tienen carácter informal y emotivo. Su función es asegurar el compromiso consigo mismos y los demás con los procesos de aprendizaje- enseñanza. El requisito es que podamos amar nuestra profesión y transmitir esta emoción positiva. La profesora y el profesor comparten su entusiasmo y están atentos al clima emocional del grupo, con la finalidad de abrir estos espacios tan profundamente humanos que les dan sentido a nuestras actividades compartidas. Las y los estudiantes contribuyen compartiendo sus emociones y desarrollando esta relación significativa con los contenidos que los ocupan.

Diálogo de contenidos disciplinares

Cuando se dan los momentos de abordar contenidos nuevos en la educación superior es conveniente que las y los estudiantes indaguen el tema individualmente de manera previa al momento áulico, compartan lo que aprendieron y sus dudas en pequeños equipos entre

pares y que se inicien los diálogos a partir de las presentaciones de los equipos que se formaron en el grupo. Esta técnica se conoce como aula invertida (Prieto Martín et al., 2021). Para que esto funcione y no sea aburrido para las y los chicos es necesario iniciar un diálogo que logre involucrar a las y los estudiantes, en el sentido de despertar expectativas con respecto a la información que se va a indagar. De esta manera se pueden dosificar adecuadamente lecturas, preguntas a indagar, recursos a utilizar como documentales, entrevistas filmadas, entre otros.

Hoy en día las generaciones jóvenes están saturadas de información y saben buscar información en sus dispositivos electrónicos desde edades muy tempranas. ¿Cómo establecer entonces un diálogo sobre las temáticas que nos ocupan curricularmente? Las y los estudiantes requieren de encontrarle sentido a la nueva información para lograr que se interesen por acceder a ella y comprenderla. Lo tradicional son los monólogos del docente, sin embargo, este proceso de despertar interés y curiosidad por los temas a tratar puede llevarse al aula mediante variadas estrategias didácticas: una exposición clara y entusiasta por parte del maestro (no más larga que 10 minutos), en el que se desglosan conceptos, procedimientos, o se plantean problemas y preguntas.

Las exposiciones logran generar suspenso e interés cuando se elaboran en torno a preguntas que las y los estudiantes tienen interés en conocer. Los aspectos clave aquí son un lenguaje adecuado y comprensible, tomar en cuenta los conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo y la relación emocional y social que se establece con el tema por parte del docente y de la mayoría de las y los estudiantes. Estos espacios son de un silencio activo por parte del grupo. El monitoreo adecuado requiere de espacios de diálogo con las y los participantes, que permiten una pausa a la exposición y que aseguren que las y los estudiantes estén siguiendo la narrativa, en corroboración de ello se solicitan solo intervenciones cortas pero genuinas y subjetivamente verdaderas por parte de las y los participantes.

Para que la información que se comparte se constituya en elemento que sirva a la construcción del conocimiento por parte del

sujeto que aprende se requieren muchos diálogos. En estos días con inteligencia artificial y mucha información basura, las conversaciones versan en torno a cómo checar el origen de la información, cómo tener evidencia de la veracidad, cómo valorar la perspectiva desde la cual se generó la información, cómo aprender a descartar la información que no sirve a nuestros intereses y objetivos.

Resumiendo, los diálogos en torno a los contenidos curriculares tienen carácter formal e indagatorio. Su función es asegurar la claridad de los objetivos en torno a la información nueva que se requiere y de los procedimientos para llevarla al aula. El requisito es que esté clara la estrategia didáctica elegida por la y el profesor y ésta se ajuste a las posibilidades reales de indagación y presentación de los contenidos que tienen las y los estudiantes. La docente y el docente comparten los por qué y los cómo dialogando con el grupo para asegurarse que todas y todos están en el mismo entendido. Las y los estudiantes contribuyen compartiendo sus habilidades de indagación, sus saberes previos y su deseo por aprender, mostrando responsabilidad y compromiso consigo mismos y con sus compañeras y compañeros. Ejercitan la reflexión crítica en torno a los contenidos abordados y en torno a las fuentes de la información.

Diálogo de construcción de conocimiento

Una vez que se cumple con la presentación de la información nueva inician los diálogos para construir el conocimiento. En este proceso de apropiación y subjetivación son esenciales la interacción de cada persona con los contenidos, las conversaciones entre pares, las aclaraciones con el docente para disipar dudas que resultan de los procesos de asimilación y acomodo de los nuevos conocimientos. En estos momentos, el papel de facilitación se logra mediante dispositivos didácticos que activen la participación entre pares, en grupos pequeños (equipos de trabajo de entre tres y cuatro estudiantes), en binas y en plenarias. Las actividades que se proponen deben ajustarse a los procesos cognitivos y emocionales de las y los estudiantes, presentándoles

retos alcanzables que requieran de creatividad e imaginación para lograrlos. Así se activa el compromiso de las y los estudiantes de diversas maneras. Son espacios donde las aulas son ruidosas, asemejan un aviario con diferentes especies de pericos y la contención es necesaria para evitar gritos o desviación de la atención hacia otros asuntos.

Resumiendo, los diálogos de construcción del conocimiento se desarrollan en torno a la subjetivación y apropiación de lo nuevo. Tienen carácter formal y puede incluir procesos creativos. Su función es asegurar la comprensión del conocimiento que se construye. El requisito es que podamos encontrar actividades interesantes y a la vez didácticas que faciliten la construcción individual y colectiva de los contenidos a tratar. La profesora y el profesor dominan la epistemología de la disciplina y proponen las actividades que requieran de estos diálogos entre pares que conduzcan a las y los estudiantes a pensar juntos de manera crítica y comprometida. Las y los estudiantes contribuyen compartiendo sus conocimientos y su creatividad, su manera de comprender las cosas y la escucha a cómo lo entienden sus compañeros.

Diálogos de retención

Una vez que se logra la construcción del conocimiento se hacen necesarios los ejercicios de retención, para facilitar en otros momentos una nueva adquisición. Desde posturas maniqueas en educación se ha generado una falsa dicotomía entre comprensión y memorización. Así como hace poco sentido memorizar cosas que no se comprenden, el no memorizar información que se ha entendido dificulta un adecuado desempeño como profesional en cualquier área y erosiona las bases para desarrollar el pensamiento crítico a largo plazo.

Por ello, es tan importante conducir variados diálogos entre pares para la retención del conocimiento. Estos se presentan en torno a juegos y ejercicios que permiten la aplicación reiterativa del conocimiento. Estos momentos también son de participación muy activa por parte de las y los estudiantes y, si es lúdica, mucho mejor, ya que los juegos

permiten el trabajo en equipos con reglas claras para la participación, por lo que la contención se da de manera orgánica. Los juegos pueden ser interactivos en un dispositivo tecnológico, en binas, en equipos, con todo el grupo.

En educación superior los propios estudiantes pueden inventar estos juegos en equipos de tres, cada equipo diseña un juego de aplicación del conocimiento para el resto del grupo. De esta manera el aula se convierte en un espacio dinámico de intercambio, creación y apropiación colectivos. Ejemplos de juegos que facilitan la retención y activan el diálogo entre pares son una búsqueda de tesoro (mediante pistas con ejercicios a resolver individualmente y/o en equipos), juegos de ahorcados, sopas de letras, serpientes y escaleras, juegos de oca, dominós, memorias; la lista de posibilidades es muy larga y existen sitios en las redes con muchos recursos para temas de toda índole y para diferentes edades y niveles educativos.

Resumiendo, los diálogos de retención tienen carácter muy dinámico y de preferencia lúdico, se conducen entre pares. Su función es asegurar la retención del conocimiento. El requisito es que podamos ejercitar y repetir el conocimiento adquirido. La profesora y el profesor comparten sugerencias, y las y los estudiantes diseñan juegos para los demás. La finalidad es que, retomando el reto lúdico (una característica muy humana que se ha perdido en el mundo de los adultos) dinamicemos los procesos de apropiación del conocimiento, asegurando el intercambio entre pares. Las y los estudiantes contribuyen con su creatividad y se involucran en el juego con sentido y finalidad de retener.

Diálogo evaluativo

Finalmente, encontramos el diálogo evaluativo. Las y los docentes tienen la obligación de verificar y valorar cuánto se ha aprendido y si los aprendizajes se saben utilizar en diferentes situaciones. Tradicionalmente, esto se hace mediante exámenes, sin embargo, hemos

notado muchos problemas desde la tensión y el nerviosismo de las y los estudiantes hasta el copiado, el plagio y recientemente el uso de la inteligencia artificial. Por ello el diálogo evaluativo no intimidatorio cobra especial relevancia actualmente. La participación de las y los estudiantes debe ser relajada, para permitirles desplegar con naturalidad y seguridad los aprendizajes logrados.

Existen muchas formas posibles desde diálogos individuales como es el caso de las defensas de tesis o de un pequeño diálogo en torno a preguntas clave, o puede ser mediante exposiciones orales por parte de las y los estudiantes, en equipos, demostración de solución de problemas, de experimentos, de trabajos elaborados por ellas y ellos con elementos visuales, textos escritos a mano en el momento, música, entre otros. Lo que importa en estos diálogos, ejercicios, juegos y exposiciones es que el profesor tenga evidencia de los aprendizajes adquiridos.

Resumiendo, los diálogos evaluativos tienen carácter formal y relajado. Su función es asegurar una valoración justa del conocimiento adquirido. El clima relajado y seguro facilita el buen desarrollo de estos diálogos. La profesora y el profesor deben tener claros sus criterios de evaluación y estos deben compartirse con el grupo desde que se inicia cualquier tema nuevo. Es responsabilidad de la y el profesor conducir los diálogos evaluativos. Las y los estudiantes demuestran los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante los procesos de aprendizaje- enseñanza, los procesos incluyen la autoevaluación y la evaluación entre pares.

Discusión

¿Qué nos dicen estos resultados a la luz de un enfoque de derechos? Si partimos de la premisa, expuesta en la introducción, de que las y los estudiantes son sujetos de derechos humanos y que las instituciones escolares deben contribuir a la construcción de estos como ciudadanos críticos y responsables capaces de construir sociedades equitativas y justas, los diálogos en todas sus modalidades contribuyen a poner en pie el derecho a la participación y a la toma de decisiones conjuntas.

En la literatura existente se habla de la importancia de incluir la educación en derechos en todas las carreras universitarias (Magendzo, 2001), sin embargo, más allá de recomendar la inclusión de contenidos curriculares, estimular la reflexión crítica y respetar la diversidad entre los estudiantes, no hay mucha literatura que nos permita contrastar los hallazgos con planteamientos de otros autores. En la literatura del enfoque de derechos se recomienda un diálogo crítico y la reflexión (Vila Merino, 2006).

No se encontraron referencias a alguna descripción o caracterización de diversas formas de dialogar en el devenir de las aulas y tampoco en referencia a sus funciones en el proceso educativo. Por ello mismo, nos pareció pertinente prestar atención a esta herramienta tan recomendada pero poco problematizada y observada a profundidad. En general, se reconoce que es importante y fundamental el diálogo educativo para garantizar la dignidad de la persona (Mujica, 2007), sin embargo, no se profundiza en los cómo se logra ello.

Desde nuestra perspectiva el ejercicio que se hizo en nuestro colegiado de caracterizar y dilucidar las funciones de diversas formas de conversar en el aula puede ser útil, para lograr todo aquello que se enuncia y se presenta en la teoría en torno a la educación con perspectiva de derechos humanos.

Otros autores se refieren de manera indirecta al diálogo cuando invitan a insertarse en el paradigma complejo (Gonfiantini, 2016), y, ciertamente, el diálogo en diferentes momentos es el mediador que nos permite sustituir el dogmatismo por la problematización, las certezas por incertidumbres, la disciplina por la transdisciplina. Esta forma de asumir la docencia requiere de una gran dosis de humildad e interés genuino por los procesos de aprendizaje de los estudiantes a cargo del docente. La premisa de Freire (1969, 2006, 2017) de que todos aprendemos de todos debe vivirse, practicarse mediante el diálogo que conmina a la reflexión constante y al conocimiento del otro, sin perder la responsabilidad del garante de conducir la dinámica grupal en ambientes emocionalmente seguros.

A manera de ejemplos: en los diálogos diagnósticos se da la voz a las necesidades e intereses de los estudiantes; los diálogos de contención conducen al consenso de los reglamentos áulicos y a la contención de cualquier forma de violencia; los diálogos empáticos de contención contribuyen al autoconocimiento de los involucrados y al aprendizaje de nuevas formas de resolver conflictos, tanto personales, como entre las personas. La toma de decisiones colegiada es una forma real del ejercicio de derechos en el aula. Así desde el primer día el reglamento consensado las decisiones colegiadas sobre cómo se presentan los contenidos, cómo se indaga en torno a ellos, cómo se trabajan por quienes aprenden también son posibles a partir de los diálogos que se conducen continuamente.

Finalmente, los diálogos evaluativos que contemplan una autoevaluación y evaluación entre pares también facilitan en autoconocimiento mediante el espejo de cómo les ve el profesor y sus compañeros. Estos procesos altamente participativos y de toma de decisiones colegiada dentro de un marco institucional que marca los límites de lo que se puede negociar y qué no, es un proceso que permite a los estudiantes sujetos de derechos construirse como tales.

De esta manera estos múltiples diálogos son los instrumentos que el garante de los derechos de sus estudiantes, el profesor, debe saber conducir generando un ambiente emocionalmente seguro. Otro requisito del enfoque de derechos es que exige eliminar todas las formas de violencia, los diálogos ayudan a develar imposiciones, a responder colectivamente frente a conductas agresivas, negligentes, irrespetuosas, invalidante. La creatividad de los docentes es necesaria en la facilitación de todos estos diferentes tipos de diálogo que tienen finalidades distintas en los procesos de aprendizaje, pero que ayudan a poner en pie un enfoque de derechos.

Otro rasgo común es que los diálogos tienen el tono de conversaciones grupales entre personas que se respetan, pero que también comparten un interés real por sus propios procesos de aprendizaje y por el de los demás integrantes del grupo. En este sentido, los diálo-

gos motivacionales son los que convierten a los procesos educativos en vivencias humanas compartidas, donde se transmiten la emoción, el entusiasmo, el gusto, la experiencia estética de una persona a todas las demás del grupo.

Estas prácticas honran nuestra condición humana, en términos de Morin (1999) y lo que da a los procesos de aprendizaje dirección y sentido, a la vez que abre la posibilidad de construir aprendizajes de manera significativa. Estas son las condiciones humanas en el aula que van formando el ethos de las personas, sujetos de derechos, y que los construye como ciudadanos responsables.

En otro orden de ideas las siguientes características son comunes a todos los diálogos:

- a. Las preguntas son el disparador clave para provocar las conversaciones, la autenticidad de estas y el compromiso con el grupo son emociones que se comparten y depende de las relaciones que se entablan en el aula para generar un ambiente emocional, cognitiva y axiológicamente seguro.
- b. Las emociones auténticas que se comparten en todos los diálogos son otro ingrediente que le da cohesión a esta actividad humana: el gozo que se experimenta cuando un trabajo es apreciado por otros, cuando se comparte cómo nos ha “caído el veinte”, cuando todos contribuyen a construir el aprendizaje colectivo y a desarrollar contenidos que interesan a otros son ejemplos de este ingrediente presente en todos los diálogos, se honra el reconocimiento de que somos seres sentipensantes (Maturana y Maturana, 2003).
- c. En ningún momento el garante de los derechos puede hacer un juicio de valor de las personas sujetos de derecho, hay una aceptación incondicional de todos, que se expresa en las intervenciones. Los diálogos de contención contribuyen a contener conductas destructivas o autodestructivas, agresivas, descalificadoras de las personas, la falta de autodiscipli-

na o de voluntad por aprender. Y en todos los diálogos hay contenciones necesarias y a través de estas conversaciones se expresan retos ya sea individuales o grupales que permiten ir formando el carácter, la autodisciplina y la voluntad.

Todas estas características permiten ir haciendo realidad el derecho de todo estudiante a alcanzar su máximo potencial humano (DUDH, 1948, Art. 26).

Desde nuestra perspectiva la palabra genuina de los estudiantes, su voz y las preguntas auténticas por parte del profesor y de los estudiantes convierten el proceso educativo en una experiencia profundamente humana que sólo se logra entre personas que están compartiendo presencialmente un espacio físico, en el que también influyen el lenguaje corporal, los olores, las emociones compartidas, los acontecimientos personales que acompañan los procesos.

Conclusiones

Si bien podemos afirmar que los sistemas educativos han aumentado la accesibilidad de la educación como un derecho, falta mucho por hacer para que el derecho a la educación verdaderamente logre ofrecerse en congruencia con el marco legal. La fragmentación disciplinar ha dificultado que se ahonde pedagógicamente en un documento de corte legal como lo es la Carta Magna o la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) que requiere de una aproximación interdisciplinar para que cobre sentido en las situaciones concretas donde se ofrecen servicios educativos.

Nos ocupan documentos complejos que tratan los derechos individuales en conjunción con derechos colectivos sin que sean excluyentes, más bien se complementan. Así el principio rector de la dignidad humana de cada persona, sólo se puede cumplir cuando se escuchan todas las voces de las y los estudiantes, a la vez que respetamos los intereses del grupo como colectivo que comparte un aula.

Antes del enfoque de derechos expuesto explícitamente por primera vez en nuestra Carta Magna en 2019, el reconocimiento del es-

tudiante como sujeto de derechos hace imprescindible la apertura de espacios de participación auténtica en todas las instituciones que brindan servicios educativos. En esta contribución podemos concluir que la participación comprometida y auténtica en las aulas se da a partir de diferentes tipos de diálogo que la facilitan. Conversaciones todo el tiempo, que no tienen secuencia, sino que, de acuerdo con la necesidad del momento, se conducen. Preguntas siempre para evitar juicios de valor, comprensión de los seres sentipensantes que conforman al grupo y acompañamiento para lograr la autorregulación constructiva. De esta manera las aulas se convierten en espacios donde se ejercen derechos y se aprende a convivir sin violencia, construyendo comunidad.

Los tipos de participación se corresponden con los momentos en los que se encuentran los procesos educativos, pero en todos los casos tienen en común que debe brindar a las y los estudiantes y al docente la posibilidad de intercambiar de manera auténtica con calidez y respeto, liberándose de toda forma de violencia. La búsqueda de consensos y la negociación de las reglas, debieran ser prácticas cotidianas para evitar las imposiciones estructurales o unilaterales. Los diferentes diálogos educativos que se proponen ayudan a reflexionar sobre cómo y con qué características se fomenta la participación auténtica de las y los estudiantes.

Si realmente queremos honrar a los seres humanos de las comunidades educativas es indispensable que se comprenda profundamente lo que nos caracteriza en nuestras facetas más positivas como seres humanos, así como darnos cuenta de cómo contener aquello que nos destruye y destruye a los demás (Maturana y Maturana, 2003). El marco legal existe, los conocimientos sobre nuestra condición humana también, ejemplos de experiencias educativas inspiradoras y maravillosas hay muchas. Sólo falta liberarnos de los viejos marcos de referencia y atrevernos a experimentar como personas con una responsabilidad hacia las generaciones jóvenes, las bondades del uso del diálogo como mediador pedagógico privilegiado en todas sus modalidades.

Finalmente, resulta viable poner en la mesa de reflexión las diversas posibilidades del diálogo y el papel que juegan en las diferentes facetas del proceso educativo, así como pensar y discutir algunas otras cuestiones que han quedado sólo marcadas a grandes rasgos.

Con la finalidad de profundizar en el enfoque de derechos se propone repensar el papel que juega la participación estudiantil en contextos de coyunturas nacionales e internacionales de intolerancia, discriminación e imposición de ideologías, en las que las redes sociales juegan un papel históricamente inédito y las posibilidades de control arbitrario y/o abusivo de las tecnologías digitales son realidades emergentes.

Otro aspecto por profundizar es cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje modela y refuerza desde distintas perspectivas el involucramiento de la voz estudiantil. También vale la pena repesar frente al nuevo modelo educativo en México cómo se propone el desarrollo del diálogo a partir del trabajo por proyectos, analizar cómo las conversaciones fomentan o no una cultura de paz y cómo se redistribuyen las formas de ejercicio del poder en el aula.

Paulo Freire, otros educadores en el ámbito de la Filosofía para Niños y en la Educación Popular en América Latina apostaron por el potencial formativo y didáctico del diálogo, de tal forma que en ellos ha cobrado un papel central. Lograr clarificar y caracterizar las particularidades y los propósitos que cumple el diálogo en las aulas de la Educación superior contribuye a identificar diversos elementos por mejorar en las prácticas docentes y brindar mayor calidez en los aspectos de la formación profesional de las generaciones de reemplazo que son necesarias transformar o reforzar desde el marco de los derechos humanos. Sin participación genuina no hay un ejercicio activo de los derechos en el aula.

Referencias

- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick, (comp.). *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Editorial Novedades Educativas.
- Arias Gómez, D. H., & Molano Camargo, F. M. (2016). *Escuela y formación humanista: Miradas desde la investigación educativa*. Universidad de la Salle.
- Beltrán, L. M., Díaz, G. A. T., & Samper, O. M. M. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 26(95), 189-200.
- Cabezas, P. A. O., & Fernández-Río, J. (2024). Percepción del alumnado sobre los docentes respecto a creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Datos preliminares. *Aula abierta*, 53(1), 25-36. <https://orcid.org/0000-0002-1368-3723>
- Camaño, A. P. (2015). *Niño sujeto de derechos, en centros educativos privados de primera infancia*. Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2025). *La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Texto vigente. Última reforma 15 octubre 2025*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cando Viri, T. M. (2024). *Pedagogía de la alteridad y formación de niños y niñas como sujetos de derechos* [Tesis de doctorado, Universidad de Cuenca].
- Chávez, R., & Michel, S. (2009). *El espacio protegido del diálogo. Familia y pareja. El reto de convertir la crisis en oportunidad*. Ediciones Papiro Omega.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.

- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Passetti, E. (2019). *La voz del maestro: Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Passetti*. Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (1965). *Escape from freedom*. Avon Printing.
- Gonfiantini, V. (2016). Formación docente y diálogos de saberes en el kairos educativo. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 229-245.
- Jara Tapia, C. (2011). Sobre el falso concepto de participación en educación. *Cisma: Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (1), 1-10.
- Magendzo, A. (2001). *La pedagogía de los derechos humanos*. IPDHP.
- Martínez Madrigal, J. P., Puerto Zabala, P., & Présiga Vargas, C. A. (2022). El docente investigador como factor de transformación de la sociedad: Reflexión sobre su papel en la construcción de saberes, su propia práctica y la construcción de redes de conocimiento. *Oratores*, (17), 117-126. <https://doi.org/10.37594/oratores.n17.697>
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. J. C. Sáez.
- Maturana, H. R., & Maturana, H. (2003). *El sentido de lo humano*. J. C. Sáez.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2017). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mujica, R. M. (2007). ¿Qué es educar en derechos humanos? *Dehuidela: Revista de derechos humanos*, 15(7), 21-36.

- Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- Peña Caldera, V., Valenzuela Galdames, M., Roy Sadradin, D., & Chacana Yorda, C. (2024). *Reflexiones sobre el ejercicio de la docencia en educación superior*. Dykinson.
- Pérez Abril, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y saberes*, (18), 70-74. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys70.74>
- Prieto Martín, A., Barbarroja Escudero, J., Álvarez Álvarez, S., & Corell Almuzara, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: Una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación*, (391), 149-177. <https://doi.org/10.4438/1988592X-RE-2021-391-476>
- Prieto Parra, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14(1), 26-36.
- Rivas-Urrego, G., Urrego, A. J., & Escalona, J. C. A. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(2), 293-307.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- Rojas, M. T. (2012). La investigación acción y la práctica docente. *Cuadernos de Educación*, (42), 1-8.
- Sannuti, Á. (2025). *La última vez que fuimos niños: Perder el miedo para abrazar la vida*. Ediciones Koan.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Perseus Book Group.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

- Téllez, S. N., Tovar Hernández, L., & Lombana Solano, M. (2018). *Prácticas pedagógicas que reconocen al niño como sujeto de derechos* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Vila Merino, E. S. (2006). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación / Educação*, 37(5).
- Viramontes, G. P. (2018). *Construir paz y transformar conflictos. Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. ITESO.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.
- Zuloaga, M. L. (2022). El legado de Paulo Freire. Redimensiones en época de crisis. *Educa UMCH*, (19), 225-251. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.227>

Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler

Universidad de Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades | Guanajuato |
México

<https://orcid.org/0000-0002-0966-6656>

sylviavd@ugto.mx

Anel González Ontiveros

Universidad de Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades | Guanajuato |
México

<https://orcid.org/0000-0001-7907-9003>

ontiverosanel@gmail.com

Educational Dialogues from a Human Rights Perspective in higher education**Abstract**

This text has a reflexive and theoretical character. The goal is to share findings regarding educational dialogues in the classroom resulting from a process of joint reflexive teaching. It starts with a short contextual and conceptual framework that served the authors to embark in a systematic recollection of their personal practices in the classroom and gave them the possibility to create categories to analyze the collected data. An emphasis is given to the importance to open spaces for students to participate actively in their learning process by allowing an authentic contribution. Students should have the possibility to express their views, their feelings, their learning process, their intuitions, their beliefs and their values being true to themselves and respectful towards the others. A rights perspective can only be achieved when every person in a group feels honored and can participate in an emotionally safe environment. Afterwards the text states a short methodological framework of this research as a reflective practice, according to authors like Schön, Zeichner & Liston and Eisner. Then results are presented. The authors could characterize seven different types of dialogue in their practices: diagnostic dialogue, dialogue for contention, motivational dialogue, informative dialogue, dialogue to facilitate construction of knowledge, dialogue to help remember new knowledge, evaluative dialogue. These dialogues are characterized. The narrative explains the value of each kind of dialogue for the learning process and for the development of the person. The role and responsibility of teachers is shared for each kind of dialogue. Results are discussed from a rights perspective. Finally, the text concludes with the importance of different sorts of dialogues in the classroom to be able to honor a rights perspective in education.

Keywords: Educational dialogue; Students as right holders; Teachers as duty bearers; Higher Education.

Diálogos Educativos com uma Abordagem de Direitos Humanos no Ensino Superior

Resumo

O presente texto tem caráter teórico reflexivo. O propósito é compartilhar achados da investigação reflexiva das práticas docentes no ensino superior das autoras em torno dos diálogos educativos. Primeiramente, desenvolve-se, de maneira muito breve, um marco contextual e conceitual a partir do qual os diálogos foram sistematizados nas próprias práticas educativas. Em seguida, compartilham-se referenciais das pesquisas reflexivas da própria prática sob um ponto de vista metodológico, conforme proposto por autores como Schön, Zeichner e Liston, e Eisner. Depois, apresentam-se os resultados. Descrevem-se os diferentes tipos de diálogo que puderam ser resgatados nas práticas educativas em sala de aula. Resumem-se as características de cada tipo de diálogo encontrado. Explicita-se o papel que esses diálogos desempenham nos processos de aprendizagem e formativos dos estudantes. Da mesma forma, destaca-se a responsabilidade docente em cada um dos diálogos caracterizados. Discutem-se também os achados à luz de uma abordagem de direitos. Finalmente, apresentam-se as conclusões, que giram em torno da importância de uma educação dialógica para poder implementar uma abordagem de direitos em sala de aula.

Palavras-chave: Diálogo educativo; Estudante como sujeito de direitos; Docente como garantidor de direitos; Ensino superior.

Capítulo 4

Percepciones, desafíos y propuestas para minimizar las barreras que enfrentan los grupos en riesgo de exclusión en contextos escolares

Selso Loera Serrano, Jaime Flemate López, Javier Tinajero Raudry

Loera Serrano, S., Flemate López, J., & Tinajero Raudry, J. (2026). Percepciones, desafíos y propuestas para minimizar las barreras que enfrentan los grupos en riesgo de exclusión en contextos escolares. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 119-148). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c995>



Percepciones, desafíos y propuestas para minimizar las barreras que enfrentan los grupos en riesgo de exclusión en contextos escolares

Resumen

El presente capítulo es un reporte de investigación de corte cualitativo que se centra en el análisis de las percepciones, desafíos y propuestas de estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa sobre las causas que originan los Grupos en Riesgo de Exclusión (GRE). El estudio se sitúa en el contexto de las prácticas profesionales en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, aborda la urgencia de mitigar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en la educación básica. Metodológicamente, se desplegó un ciclo de investigación-acción que permitió la triangulación de datos mediante el uso de cuadernos de trabajo para el registro etnográfico in situ, mesas de análisis reflexivo y la aplicación de formularios digitales para sistematizar hallazgos. Los resultados evidencian una tensión formativa relevante: si bien los docentes en formación demuestran una sólida competencia teórica para identificar las Barreras sistémicas, enfrentan algunas dificultades significativas al diseñar intervenciones situadas para la gestión escolar, en tal sentido; también muestran creatividad para diseñar propuestas emergentes para promover la inclusión en las instituciones educativas, particularmente de los GRE. También se identificó que enfatizan la necesidad de la habilitación profesional continua y el fortalecimiento del vínculo escuela-familia. Se concluye que la exclusión se percibe fundamentalmente como un proceso acumulativo de “desconocimiento, desinterés y omisión” por parte de los actores educativos. En consecuencia, se discute la importancia de reorientar la formación inicial para dotar a los futuros maestros de herramientas prácticas que fomenten una cultura escolar auténticamente inclusiva, por tanto la urgencia de implementar políticas a favor de la inclusión educativa, de la habilitación profesional para un cambio de la cultura escolar para atender a los grupos vulnerables de exclusión social.

Palabras clave: Inclusión educativa; Formación de docentes; Sociología de la educación; Barreras de acceso; Educación básica.

Introducción

La exclusión social y la segregación persisten como fenómenos complejos dentro de los contextos escolares de educación básica en México, impactando negativamente en las trayectorias de diversos grupos de estudiantes y erigiendo barreras significativas para su aprendizaje y participación. A pesar de los esfuerzos legislativos y pedagógicos por promover la inclusión educativa, la realidad en las aulas a menudo dista de los ideales normativos, haciendo crucial profundizar en la comprensión de cómo los futuros docentes interpretan las causas subyacentes de esta problemática.

El cambio hacia una educación inclusiva requiere transitar de un enfoque centrado en la formación del estudiante a uno que examine los contextos y las barreras sistémicas. Como señalan Booth y Ainscow (2015), la inclusión implica un proceso de mejora sistemática de las escuelas para eliminar BAP. En este sentido, la formación inicial de los docentes juega un rol determinante, pues son ellos quienes, desde sus prácticas, pueden perpetuar dinámicas de segregación o, por el contrario, actuar como agentes de cambio cultural.

El presente estudio tiene como objetivo central analizar las percepciones, desafíos y propuestas que tienen los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE)[4] sobre las causas que generan GRE. La investigación no sólo busca caracterizar los factores que, desde la mirada de los normalistas, generan segregación o analizar los retos que demanda generar una cultura de inclusión en los contextos escolares; sino también examinar las propuestas de intervención que diseñan los aprendices de profesor para mitigar las BAP en sus escuelas de práctica profesional. Este análisis es fundamental para identificar los estigmas y prácticas de segregación que aún se visualizan en los contextos escolares. Al recuperar datos empíricos sobre los factores de exclusión, se pretende generar una reflexión profunda sobre las implicaciones de la docencia en estos escenarios, y en consecuencia, proponer acciones que contribuyan a minimizar las causas de la exclusión.

Para sustentar teóricamente este trabajo, se parte de la premisa de que la exclusión educativa no es un evento aislado, sino un proceso acumulativo de “desconocimiento, desinterés y omisión” por parte de los actores educativos. Autores como Echeita (2017) sugieren que la educación inclusiva debe ser entendida como un derecho humano que exige la transformación de la cultura, las políticas y las prácticas escolares. Bajo esta óptica, identificar cómo los docentes en formación conceptualizan estos desafíos es el primer paso para fortalecer su perfil de egreso y garantizar una atención adecuada a la diversidad en las aulas de educación básica.

La formación de docentes en México representa una oportunidad para consolidar una cultura de inclusión y su campo de intervención es un germen que sirve de referente para transformar las prácticas de exclusión. Se observa como necesidad reconocer que las escuelas son uno de los medios para hacer que esto suceda, por ello, la relevancia de las instituciones educativas para alcanzar el anhelado cambio planteado en la agenda 2030, los trabajos de investigación realizados hasta el momento, reflejan la necesidad de fortalecer la formación docente, vincular la escuela con la familia, disminuir las brechas entre la educación y la condición económica, así como la necesidad de intervenir en el aula a partir de la planificación con enfoque en el diseño universal para el aprendizaje.

La realidad escolar refleja que los GRE experimentan en los entornos escolares condiciones de desventaja, no solo desde lo didáctico, sino también desde la condición propia para la cual, la escuela no tiene los entornos mínimos para librar las BAP que los y las estudiantes sienten en la posición de aprendizaje. Por un lado, las instituciones escolares no cuentan con profesionales habilitados para realizar prácticas docentes inclusivas, por ende, se incorporan los servicios de apoyo especializados (entre ellos, un profesional de educación especial o educación inclusiva), lo cual, genera una relación tensa entre los docentes de aula regular y los docentes de apoyo pedagógico que impide la concreción de acciones directas de atención de las personas en riesgo de exclusión. Dicho en otra manera, la codocencia no se realiza, mucho

menos se reconoce como alternativa para atender las situaciones específicas de los escolares.

Por otro lado, la limitada gestión de las autoridades educativas con frecuencia favorece la exclusión escolar, por omisión, desconocimiento o falta de apoyo del sistema. Si bien, las prácticas de inclusión son un buen discurso emancipador de la normalidad sin reconocer las diferencias, los escasos recursos no son suficientes para mejorar la accesibilidad y la infraestructura escolar no permite la atención de las personas que son parte de algún GRE.

Se suma a lo anterior, la precariedad económica de las familias y el amplio desconocimiento sistémico sobre cómo minimizar las BAP que segregan a estos grupos. Tanto docentes, como autoridades, familia y sociedad, en muchas ocasiones desconocen qué hacer para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes, razones por las cuales se justifica analizar qué percepciones tiene los estudiantes normalistas para atender a estos alumnos, qué desafíos reconocen como básicos para realizar un diagnóstico de la realidad y qué propuestas pueden aplicarse para disminuir el impacto de estas condiciones en los educandos.

Marco teórico

Los grupos en riesgo de exclusión en la educación básica mexicana enfrentan barreras institucionales, entre ellas, la ausencia de servicios de apoyo especializados, recursos insuficientes para las instituciones educativas, barreras pedagógicas por la preparación inadecuada de los docentes, la inflexibilidad del currículo, barreras sociales por la estigmatización y la discriminación, barreras económicas que limitan el acceso a servicios y materiales, barreras culturales y lingüísticas por la diversidad indígena y la homogeneización de políticas, barreras geográficas por el aislamiento y la distancia, y barreras a nivel familiar que incluyen la pobreza, así como la participación limitada de los padres, que varían según el contexto y se agravan en los distintos niveles educativos.

En términos generales, estas barreras limitan la generación de una cultura de inclusión educativa como práctica de vida, lo que se traduce en prácticas sociales que sostienen formas de exclusión social, familiar, escolar y áulica; la presencia de las BAP refleja una progresividad cultural lenta que pocas veces se visualiza desde un enfoque sistémico.

La transición hacia una educación inclusiva no implica únicamente un ajuste terminológico, sino una transformación profunda en la cultura, las políticas y las prácticas escolares. Según Booth y Ainscow (2015), la inclusión es un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de todos los estudiantes y la reducción de la exclusión. Este enfoque se aleja del modelo médico-rehabilitador, centrado en el déficit del estudiante, para adoptar un modelo social que examina cómo el entorno escolar crea obstáculos. Echeita (2006), sostiene que la inclusión educativa es un derecho humano fundamental y la base para una sociedad más justa.

En este sentido, la escuela debe ser entendida como un espacio democrático donde la diversidad no es un problema a resolver, sino una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es central para entender las dinámicas de exclusión. A diferencia de las “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), que sitúan la dificultad en el individuo, las BAP ponen el foco en la interacción entre el estudiante y su contexto.

De esta manera, los GRE en la educación básica mexicana enfrentan múltiples barreras interrelacionadas para el aprendizaje y la participación, éstas varían sistemáticamente según el contexto, el nivel educativo y las características de la población. Las barreras institucionales y estructurales incluyen la ausencia de la Unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER)¹ en comunidades remotas (Coronel-Morales et al., 2023).

Estas barreras también se advierten en la infraestructura y la insuficiencia de recursos en las escuelas marginadas y en el fracaso de las

1 En adelante USAER.

escuelas en zonas de alta marginación para reducir las brechas sociales en el aprendizaje. Al respecto, Solís del Moral et al. (2023), enfatizan que este tipo de barreras parecen estar presentes con mayor frecuencia en las comunidades escolares ubicadas en zonas de alta marginación y pobreza en México, por tanto, se pone en entre dicho la accesibilidad debido a que en la realidad escolar se presenta como un obstáculo a superar, lo que indica que se necesitan más políticas y recursos para brindar una atención más eficiente y pertinente.

Las barreras pedagógicas son otro tipo de obstáculos que se visualizan en los contextos escolares. Trujillo González et al. (2023), señalan que “un diagnóstico inexacto contribuye a la desinformación y la atención no enfocada en las necesidades de sus hijos, por lo que es imperativo contar con profesionales capacitados para la atención de la diversidad” (p. 10). De esta forma, para alcanzar la inclusión educativa, los docentes han de identificar y atender las barreras pedagógicas, no sólo del contexto del aula, sino en el campo escolar, ya que las barreras pedagógicas no son exclusivas del aula, sino que también se relacionan con la capacidad para que un colectivo docente asuma con responsabilidad, empatía y colaboración los procesos de estudio para la formación y autoformación sobre inclusión educativa.

Una respuesta a las diferentes problemáticas se encuentra en las comunidades de aprendizaje, mismas que poco a poco se constituyen como un espacio de reflexión para construir propuestas que representan una respuesta ante las BAP pedagógicas que se alcanzan a visualizar. Sin embargo, un problema de formación se localiza en el distanciamiento docente para atender alumnos con discapacidad, las lagunas de conocimiento sobre metodologías y la inflexibilidad curricular que impone enfoques homogéneos a pesar de la diversidad no permiten generar prácticas docentes inclusivas.

La normalización institucional de esta situación es factor que limita el cambio de perspectiva sobre la inclusión como práctica de vida. Al respecto, Trujillo González et al. (2023), reitera que existen diferencias, tensiones y contradicciones entre la disposición de las escuelas y

el profesorado para atender a niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, ya que, si bien existen casos en los que cuentan con sensibilidad, información y capacitación pertinente, también existen situaciones en las que existe discriminación. Además, los servicios de educación especial a veces demostraron actitudes negativas al prestar los servicios solicitados, esto agravó las experiencias de exclusión de las familias que buscaban apoyo.

La segregación de grupos minoritarios y las actitudes sociales hacia la marginación contribuyeron al aislamiento social y a la limitación de las oportunidades de interacción con sus pares. En el caso de los niños en edad preescolar de entornos socioeconómicos bajos, las barreras sociales se manifestaron a través de características conductuales específicas, incluido el autoaislamiento (25%), la timidez (22,4%) y el control interno deficiente (22%). Estas manifestaciones psicosociales reflejaban barreras sociales más profundas que afectaban la participación educativa temprana.

En este tenor, las barreras económicas operan a nivel familiar e institucional, incluyendo los altos costos de los servicios especializados, la pobreza y el desempleo afectan la participación, y salarios más bajos para los docentes en las escuelas indígenas. Las barreras lingüístico-culturales afectan a los estudiantes indígenas a través de ocho lenguas indígenas diferentes, lo que crea complejidad pedagógica y cambios de políticas que desplazan a los servicios bilingües especializados. El aislamiento geográfico limita el acceso a los servicios de apoyo, mientras que las barreras a nivel familiar, como la desintegración, la violencia y la limitada participación de los padres, agravan la exclusión educativa.

Según el Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002; 2011), estas barreras pueden ser de tres tipos:

1. Culturales: relacionadas con valores, creencias y actitudes de la comunidad escolar (profesores, familias, alumnos).
2. Políticas: referentes a la gestión escolar, normativas y procesos administrativos que dificultan la flexibilidad curricular.

3. Prácticas: vinculadas a la metodología de enseñanza, la evaluación y los recursos didácticos utilizados en el aula (Booth & Ainscow, 2015, p. 24).

El término grupos en riesgo de exclusión, hace referencia a aquellos colectivos que, por razones sociales, económicas, culturales o de capacidad, enfrentan una mayor probabilidad de fracaso escolar o marginación. La UNESCO (2020), en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, destaca que la exclusión no es un estado fijo, sino un proceso acumulativo de “desafiliación” institucional. Escudero y Martínez (2011), argumentan que el riesgo de exclusión se agrava cuando el sistema escolar no reconoce las singularidades del alumnado, aplicando currículos estandarizados que ignoran las realidades contextuales de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Para que la inclusión sea efectiva es imperativo que los docentes en formación desarrollen competencias específicas para la gestión de la diversidad. Perrenoud (2004), identifica la capacidad de “gestionar la progresión de los aprendizajes” y “atender a la diversidad” como competencias clave del nuevo profesional de la educación. por tanto, la formación inicial no debe limitarse a la teoría, sino que debe fomentar una práctica reflexiva. Schön (1998) y posteriormente Zeichner (2010), proponen que el docente debe actuar como un investigador en el aula, capaz de analizar su propia práctica, identificar prejuicios y diseñar intervenciones situadas. El uso de instrumentos como diarios de campo o mesas de análisis (mencionados en la metodología del estudio) son herramientas esenciales para desarrollar esta “mirada inclusiva” y transitar de la teoría a la praxis transformadora.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, diseñado para comprender en profundidad los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes en su contexto. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la metodología cualitativa permite al investigador producir datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas y la conducta observable. En este estudio, el interés central

radica en indagar las percepciones, desafíos y propuestas que visualizan los estudiantes de la LIE construyen en torno a la exclusión escolar. Para lograr el objetivo planteado, se implementó una estrategia de recolección de datos procesual vinculada directamente a las prácticas profesionales de los estudiantes.

Instrumentos de recolección de información

Como parte del proceso de formación de los estudiantes se coloca en condición de profesores mediante la realización de las prácticas profesionales en contextos escolares, para tal fin se planifica el proceso de intervención docente, se incluye además instrumentos para la recolección de la información que surge en el territorio de lo escolar, como por ejemplo el diario pedagógico, el registro anecdótico y las entrevistas a diferentes actores educativos para conocer las dimensiones de la práctica, la planificación de la docencia y el plan de trabajo.

El diario pedagógico fue un medio fundamental como parte del proceso etnográfico, se recurrió a la preparación previa de los estudiantes para registrar, notas de campo focalizadas en torno a las prácticas de exclusión observadas en las escuelas de práctica. Este instrumento fue una fuente etnográfica primaria, permitió documentar “in situ” las dinámicas de segregación y las barreras invisibles en el aula. La observación se realizó en dos periodos de práctica de 15 días cada uno, proceso temporal en el cual se logra implicar a los y las normalistas en el estudio de la realidad; desde el plano de la docencia y desde la indagación de los hechos observables, condición que permite al estudiante visualizar desde su perspectiva qué prácticas, rutinas y tradiciones escolares se orientan para sostener, mitigar o eliminar la exclusión de grupos vulnerables en las instituciones de educación básica.

Procedimiento y análisis

El trabajo de indagación se desarrolló mediante la recuperación de la información desde cada uno de los espacios escolares donde 26 estudiantes realizaron prácticas profesionales. En primer lugar, se diseñó y aplicó una guía de observación para identificar a los GRE dentro de las escuelas de práctica, la información recabada se sometió a un análisis colaborativo en mesas de trabajo, aquí se compartieron las experiencias de observación con la finalidad de caracterizar desde el contexto escolar los GRE y las prácticas que los sostienen, generan o segregan; los hallazgos identificados por las y los estudiantes fueron discutidos y categorizados en orden de importancia dada la presencia de ciertos grupos.

A partir de este diagnóstico, se procedió al diseño de un proyecto de intervención orientado a minimizar las BAP que enfrentan los grupos detectados. Cada estudiante diseñó un plan de trabajo para realizar prácticas profesionales centradas en la integración de prácticas docentes inclusivas, pero focalizando acciones específicas y prácticas con el objeto de minimizar las barreras que enfrentan estos grupos, durante la intervención de los y las estudiantes; se realizaron observaciones y se levantaron notas para recuperar evidencias significativas en torno a las prácticas de exclusión.

Este enfoque metodológico, no sólo se buscó la recolección de datos, sino también la reflexión sobre la propia práctica docente y la generación de propuestas de mejora situadas. Como parte del proceso de recolección de investigación, los participantes contestaron un formulario de Google, instrumento que tuvo como finalidad recabar información complementaria y sistematizada sobre las percepciones observadas en torno a las prácticas que generan segregación y exclusión, permitiendo triangular los hallazgos cualitativos con datos de mayor alcance.

Resultados

Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación son amplios y diversos, reflejando la complejidad de los procesos de inclusión en la educación básica. El análisis de la información recabada en un primer momento con los cuadernos de trabajo permite establecer las siguientes categorías de hallazgos.

Caracterización e Identificación de los factores de segregación y BAP

El análisis de las conceptualizaciones sobre los grupos en riesgo de exclusión revela que este fenómeno no debe entenderse como una condición intrínseca o estática de los individuos, sino como un proceso dinámico y relacional derivado de una estructura social inequitativa. La información examinada converge en definir a estos colectivos como sectores poblacionales que, debido a una amalgama de factores circunstanciales —económicos, sociales, culturales o físicos—, enfrentan barreras sistémicas que obstaculizan su participación plena en la vida comunitaria. Esta perspectiva desplaza el foco de atención desde el “déficit individual” hacia las restricciones del entorno, evidenciando que el riesgo de exclusión es una construcción social que limita el acceso a prerrogativas fundamentales y coloca a los sujetos en una posición de desventaja estructural frente al goce de sus derechos humanos básicos.

En segunda instancia, se identifica que la vulnerabilidad de estos grupos es multifactorial y frecuentemente interseccional, donde convergen diversas dimensiones de segregación. Los datos destacan consistentemente a personas con discapacidad, comunidades indígenas, poblaciones migrantes, adultos mayores y sectores en pobreza extrema como los núcleos más visibles de esta problemática. Sin embargo, la caracterización va más allá de la mera clasificación demográfica; se argumenta que la exclusión opera mediante mecanismos de estigmatización y prejuicio que invisibilizan sus necesidades específicas. Factores como la precariedad económica, la falta de redes de apoyo, la discriminación institucionalizada y la carencia de oportunidades laborales

o educativas configuran un “círculo de desventaja” que perpetúa su situación de marginalidad.

Asimismo, el análisis subraya que la condición de “riesgo de exclusión” implica una ruptura del vínculo social y una erosión de la ciudadanía. No se trata únicamente de la carencia de recursos materiales, sino de una privación simbólica y política que impide a estos actores ejercer su función con autonomía. La información recabada sugiere que las barreras no son sólo físicas, sino profundamente actitudinales y culturales, manifestadas en la indiferencia social y en políticas públicas insuficientes que no logran garantizar la equidad. En este sentido, la exclusión se manifiesta como una forma de violencia estructural que niega la dignidad y la pertenencia, relegando a estos grupos a una periferia donde sus voces y demandas son sistemáticamente ignoradas.

Finalmente, se concluye que la comprensión de los grupos en riesgo de exclusión exige una mirada crítica que reconozca la responsabilidad colectiva en la generación y mantenimiento de estas barreras. La síntesis de las percepciones indica que superar esta condición requiere transitar de un enfoque asistencialista a uno garante de la libertad y de justicia, centrado en la justicia social y la inclusión real. Erradicar las causas de la exclusión demanda no sólo intervenciones puntuales, sino una transformación profunda de las estructuras sociales, económicas y educativas que normalizan la desigualdad, promoviendo en su lugar entornos resilientes y adaptativos capaces de reconocer, valorar y potenciar la diversidad humana como un activo y no como una limitante.

La realización de las prácticas docentes por parte de los estudiantes es una acción de formación que permite establecer diferentes relaciones, entre la teoría y la práctica, en tal sentido la presencia de los y las estudiantes de la escuela normal en las Instituciones de Educación Básica (IEB), se vuelve una oferta de formación muy fundamental, ya que por este medio les permite generar vivencias desde el territorio, experiencias de enseñanza para contribuir a la generación de una cultura hacia la inclusión educativa en México.

Durante la jornada de intervención, se reconoce que hay 5 prácticas recurrentes en las (IEB) que caracterizan a los GRE, nos referimos a:

1. Barreras: Físicas, Actitudinales, Estructurales.
2. Accesibilidad: Falta de acceso a derechos (Salud, Educación, Empleo).
3. Estigmatización: Etiquetas, Prejuicios, Segregación.
4. Desigualdad: Económica, de Oportunidades, de Poder.
5. Invisibilidad: Falta de representación y voz.

Además, consistentemente se identificaron cinco grupos predominantes en el contexto de Zacatecas, así como las causas que perpetúan su marginación tanto a nivel social general dentro de las instituciones de educación básica.

Tabla 1.
Grupos y descripción de la vulnerabilidad

Grupo	Descripción de la Vulnerabilidad (Según participantes)
1. Personas con discapacidad	Grupo más citado. Enfrentan barreras físicas (infraestructura) y actitudinales (bajas expectativas). Se les percibe desde un modelo médico (“lo que no pueden hacer”)
2. Personas en situación de Pobreza	Alumnos con carencias materiales (útiles, uniformes, alimentación) que limitan su permanencia. Se menciona la “segregación socioeconómica”.
3. Población Indígena	Enfrentan barreras lingüísticas y culturales. Sufren discriminación por vestimenta, lengua y cosmovisión.
4. Migrantes	Relevante en el contexto de Zacatecas (retorno o tránsito). Enfrentan interrupción escolar, duelo migratorio y falta de documentación.
5. Comunidad LGBTQ+	Aunque menos visible en primaria baja, se reconoce su exclusión por identidad de género y orientación sexual, sufriendo acoso y falta de representación.

Nota: elaboración propia.

Desde la mirada de los y las estudiantes de la LIE, se evidencia una sólida capacidad para identificar los principales factores que generan segregación y exclusión en los contextos escolares. Los docentes en formación no sólo reconocen la existencia de Grupos en Riesgo de Exclusión (GRE), sino que logran identificar con claridad las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que provocan esta situación. Los datos sugieren que los estudiantes poseen un conocimiento teórico-práctico suficiente para detectar las causas que propician prácticas que no favorecen la inclusión.

Propuestas de intervención y actores educativos

Las propuestas argumentadas por los estudiantes para intervenir en los contextos educativos se centran principalmente en el trabajo colaborativo con los distintos actores de la comunidad escolar. Los hallazgos más relevantes señalan los márgenes de acción de un egresado de la LIE, destacando las siguientes líneas de acción: 1) habilitación profesional docente: se identifica la necesidad urgente de mayor capacitación y actualización para los docentes titulares frente a grupo, como medida para derribar barreras pedagógicas. 2) Vinculación escuela y familia: Se propone el fortalecimiento de la relación entre la escuela y los padres de familia, reconociendo a estos últimos como aliados estratégicos en el proceso de inclusión.

También se plantea como propuesta favorecer la Gestión Institucional, ya que se identifica como necesidad la sensibilización de las autoridades educativas para generar más espacios y recursos en torno a la inclusión. Un dato interesante se relaciona con el Impacto social; los profesores y profesoras en formación sugieren la difusión hacia la sociedad civil, en particular acciones emergentes sobre cómo provocar un cambio cultural más amplio respecto a la diversidad, elemento que indica un saber profesional adquirido, reconocido como una práctica profesional que ayuda para realizar acciones de formación para evitar la exclusión y segregación.

Desafíos para las propuestas de acciones específicas

A pesar de la claridad en el diagnóstico, los resultados también revelan una tensión en la etapa de formación. Si bien los normalistas identifican ampliamente las causas y las BAP, aparecen ciertas dificultades cuando se trata de proponer acciones operativas para atender casos específicos dentro de los colectivos docentes. Esto sugiere que, aunque el análisis teórico de la exclusión es robusto, la transición hacia la implementación práctica de estrategias de gestión escolar inclusiva presenta retos que requieren mayor acompañamiento en la formación inicial. Tal como se puede evidenciar con los siguientes argumentos.

El análisis de los desafíos educativos para la atención de los grupos en riesgo de exclusión revela, en primera instancia, una tensión sustancial entre el discurso normativo de la inclusión y la realidad operativa de las instituciones escolares. Se identifica que el obstáculo más potente no es meramente técnico, sino profundamente cultural y sistémico: la persistencia de una cultura escolar hegemónica que normaliza la homogeneidad. La resistencia al cambio por parte de los actores educativos, anclada en prejuicios arraigados y estigmas sociales, perpetúa prácticas segregadoras que, aunque a menudo inconscientes, obstaculizan la transición hacia un paradigma donde la diversidad sea valorada como un activo pedagógico y no como una deficiencia a corregir. Este desafío exige una deconstrucción de las mentalidades tradicionales que aún conciben la educación desde una lógica estandarizada y excluyente.

En un segundo nivel de análisis, la información destaca la insuficiencia en la formación y profesionalización docente como una barrera crítica para la materialización de la equidad educativa. Si bien existe disposición ética en muchos educadores, se evidencia una carencia significativa de herramientas metodológicas y pedagógicas concretas —como el dominio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)² o estrategias de diversificación curricular— que les permitan atender eficazmente la heterogeneidad del aula.

2 En adelante DUA.

El desafío, por tanto, trasciende la sensibilización inicial y se sitúa en la necesidad de implementar programas de capacitación continua, situada y reflexiva, que doten al profesorado en dominar saberes prácticos para gestionar la diversidad sin recurrir a currículos paralelos o prácticas asistencialistas que terminan por excluir al estudiante del proceso de aprendizaje común. Simultáneamente, el análisis subraya la dimensión material y estructural como un condicionante ineludible.

La precariedad en la infraestructura física, la falta de accesibilidad en la infraestructura escolar y la escasez de recursos didácticos adaptados y tecnológicos constituyen barreras tangibles que limitan la participación plena de los estudiantes, particularmente aquellos con discapacidad o en situación de pobreza. Este déficit de recursos, aunado a la falta de articulación interinstitucional y a la debilidad en las redes de apoyo (como la insuficiente cobertura de servicios tipo USAER), refleja una deuda política y presupuestal que impide que las escuelas funcionen como verdaderos espacios garantes de derechos. La inclusión, bajo esta óptica, requiere no solo voluntad pedagógica, sino condiciones materiales dignas que soporten la práctica educativa.

Las percepciones de los estudiantes en torno a los desafíos que enfrentan los GRE se enfocan en el sistema educativo, la escuela, la praxis de la enseñanza y la formación docente.

Sistema educativo: principalmente es fundamental crear conciencia en toda la comunidad educativa y la sociedad en general se concentran en: “superar estereotipos, prejuicios y barreras actitudinales que limitan la valoración de la diversidad y la inclusión como un valor enriquecedor”, “disponibilidad, acceso a recursos y apoyos adecuados”. Muchos estudiantes en riesgo de exclusión, especialmente aquellos con discapacidad, “requieren adaptaciones curriculares, materiales accesibles, tecnologías de apoyo y atención especializada”. “Además, la formación y habilitación profesional es un reto bastante grande, ya que la diversidad en las aulas exige que los maestros estén preparados para atender distintas necesidades educativas.” “La inclusión requiere un

trabajo conjunto que integre esfuerzos pedagógicos, sociales y comunitarios para crear entornos seguros, accesibles y respetuosos.”

La escuela: construir políticas escolares más coherentes, que conecten el discurso de inclusión con acciones concretas, como la mejora de la infraestructura, la contratación de personal especializado dentro de las USAER, la asignación de recursos didácticos accesibles, y la evaluación con enfoque formativo y justo. “Transformar el sistema escolar desde una lógica tradicional hacia una verdaderamente inclusiva, “donde se reconozca y valore la diversidad como una condición inherente al ser humano y no como una excepción”. En muchas escuelas aún persisten estructuras rígidas, modelos pedagógicos.

La familia: involucrar a las familias y a la comunidad, ya que muchos casos de exclusión escolar están ligados al entorno social del alumno. Si la escuela no genera vínculos de confianza y participación con las familias, especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad, se dificulta el acompañamiento del proceso educativo y la respuesta a sus necesidades. “Los desafíos que podemos encontrar para minimizar o erradicar las causas que generan exclusión en el grupo de personas con bajos recursos, es no tener el apoyo suficiente de la familia, es decir, que no estén de acuerdo en recibir la información, los recursos, etc.

La praxis de la enseñanza: romper con la segregación académica, una práctica que evita que el estudiantado pueda trabajar colaborativamente, esta práctica limita las oportunidades de aprendizaje, además de que obstaculiza el desarrollo de una verdadera inclusión dentro del aula, esta implica que haya una modificación en la organización del aula, que se comience a trabajar más en equipos y que se trabaje en conjunto con el servicio de USAER. “Algunos desafíos que se pueden encontrar son que no todos los docentes están en disposición de aprender y, así, brindar una mejor enseñanza a sus alumnos”. Algunos pueden preferir no “batallar” en lugar de enfrentar esa barrera, dejando de lado a su alumno o alumna, quien necesita de su ayuda, guía y apoyo. En algunas instituciones, puede no ser flexible con el alumno o con la solicitud de apoyo para el alumno o alumna”.

La formación docente: transformar las prácticas escolares desde una visión inclusiva, que valore la diversidad como riqueza. Esto implica superar la resistencia al cambio de algunos docentes y replanear el currículo para que sea flexible y centrado en los estudiantes. “Como docentes en inclusión educativa tenemos el reto de poder valorar e identificar la diversidad, donde nos enfrentamos a variedad de situaciones, donde nuestra intervención sería poder incluir a cualquier grupo en repuesto de exclusión y aquellas prácticas que generan la exclusión”

Identificación de grupos en riesgo y causa de exclusión

Los docentes en formación demostraron una capacidad consistente para identificar y categorizar a los grupos más vulnerables dentro de los contextos escolares de Zacatecas a partir de criterios genéricos correlacionados: estudiantes discapacitados y estudiantes migrantes; niños, adultos mayores y migrantes; género/orientación sexual, bajos recursos económicos y contexto rural. En esta entidad federativa existe una predominancia en la identificación de estudiantes con discapacidad y aquellos provenientes de contextos de bajos recursos económicos, seguidos significativamente por la población indígena y migrante. Esta jerarquización sugiere que la mirada de los estudiantes está fuertemente mediada por las categorías tradicionales de la educación especial y la sociología de la pobreza, reconociendo las barreras físicas y socioeconómicas como los marcadores más visibles de la exclusión.

En cuanto a las causas que originan la exclusión de estos grupos, las respuestas se agruparon en factores estructurales y actitudinales. Para mayor detalle, la Tabla 2 desglosa la frecuencia de las principales causas mencionadas, destacando los factores externos a la escuela (familia y economía) tienen un peso considerable en la percepción de los estudiantes en formación docente.

Tabla 2.
Percepción de las causas de exclusión

Causa de exclusión	Frecuencia de Mención
Factores económicos / Pobreza	13
Discriminación / Racismo	10
Contexto familiar adverso	6
Condición de Discapacidad	5
Infraestructura escolar inadecuada	3
Desconocimiento / Ignorancia	2

Nota: elaboración propia.

Es relevante mencionar que a pesar de que causas como el “Desconocimiento” y la “Falta de habilitación docente”, inscritas en el ámbito de factores estructurales, tuvieron menor frecuencia numérica, por sí mismas revelan una situación-problema de orden curricular del plan de estudios de la LIE. Quizás este resultado cuantitativo obedece a que los observadores de las causas de la exclusión son maestros y maestras en formación y la presión social que se ejerce sobre el profesorado como responsable de educar, alteraron el sentido autocrítico de las causas de sistémicas de la exclusión social.

En este sentido, el desconocimiento y la falta de habilitación docente es un área de oportunidad a trabajar, pero no sólo este elemento es necesario considerar a la hora de pensar en minimizar las prácticas que generar exclusión en los grupos escolares, se necesita mirar lo que no se mira, nos referimos al estudio de la situación o situaciones que caracterizan un ambiente de exclusión, la observación, el registro, la realización de entrevistas; así como el análisis desde la gestión y cultura escolar son determinantes para generar prácticas de inclusión en los ambientes escolares de educación básica, por ello consideramos relevante comunicar la necesidad de estudiar qué prácticas didácticas, escolares y comunitarias excluye y segrega, no sólo a los GRE, sino a la comunidad escolar en general.

Causas específicas de exclusión en contextos escolares

Los resultados de la investigación arrojan información que muestra los desafíos para las instituciones educativas, para las organizaciones civiles en pro de la inclusión, para los colectivos a favor de una cultura inclusiva y para las personas interesadas en cultivar con sus acciones un proyecto de vida para erradicar la exclusión en los grupos vulnerables. En la siguiente tabla se describen las prácticas docentes excluyentes.

Tabla 3.
Prácticas y praxis docentes excluyentes

Práctica Excluyente	Descripción del Mecanismo	Evidencia Empírica ("Recortes de Texto")
Bajas Expectativas	Docentes que asumen que ciertos alumnos "no pueden aprender"	"Tener bajas expectativas hacia alumnos con NEE o en desventaja" (Fuente 22).
Segregación Física/ Curricular	Separar a alumnos del grupo o darles actividades "para entretener"	"Sacar a los alumnos para trabajar aparte sin vincularlos con el grupo" (Fuente 151).
Rigidez Pedagógica	Enseñanza homogénea que ignora la diversidad de estilos	"Cultura escolar homogeneizante, que busca que todos aprendan de la misma forma" (Fuente 34).
Barreras Físicas	Escuelas no accesibles	"Muchas escuelas carecen de rampas, señalética, baños adaptados" (Fuente 66).

Nota: elaboración propia.

El análisis revela que, aunque el discurso de la inclusión sintetizado en la frase: "todos tienen derecho", la práctica y la praxis educativa enfrenta obstáculos formidables. Los participantes identifican una *tensión dialéctica* entre lo que la normativa exige y lo que la realidad escolar permite. Los principales desafíos educativos que se visualizan como necesarios para atender son:

1. Transformación cultural y resistencia al cambio. El desafío más citado es la mentalidad. “Uno de los mayores desafíos [...] es romper con las estructuras tradicionales que han normalizado la exclusión”. Existe una inercia en las prácticas docentes que ve la diversidad como un problema y no como un recurso. Cambiar la cultura escolar es más difícil que cambiar las políticas.
2. Formación docente insuficiente. Se evidencia una brecha técnica. Los maestros tienen disposición, pero carecen de herramientas. “Muchos maestros, aunque con buena intención, no cuentan con las herramientas ni los conocimientos necesarios”. Esto resalta la necesidad de pasar de la sensibilización a la profesionalización para diseñar proyectos de enseñanza con un enfoque basado en el DUA.
3. Falta de recursos e infraestructura. La precariedad material es un obstáculo tangible. En Zacatecas, muchas escuelas rurales o periurbanas carecen de servicios básicos, lo que hace que la accesibilidad universal (rampas, tecnología adaptada) parezca una utopía lejana.
4. Desvinculación familia-escuela. La exclusión a menudo comienza en el hogar o se refuerza por la falta de apoyo familiar debido a contextos de pobreza o desconocimiento. El reto es “involucrar a las familias[...] fomentando una alianza familia-escuela”.

Propuestas para minimizar las BAP

En cuanto a las acciones para minimizar las BAP, los estudiantes de LIE dieron cuenta de varias. Si bien existe una gran variedad de respuestas (agrupadas en “otras estrategias”), destacan tres líneas de acción claras: 1) la capacitación docente (talleres), 2) el involucramiento de las familias y 3) la mejora de infraestructura. Esto indica que los estudiantes reconocen que la intervención no puede ser aislada, sino

que requiere un enfoque sistemático y de colaboración que involucre a toda la comunidad educativa. Las propuestas de los participantes se alejan del asistencialismo y se acercan al modelo social de la discapacidad y al enfoque de derechos humanos. Se enfatiza la necesidad de acciones sistémicas.

Para visualizar la jerarquía y secuencia de las intervenciones propuestas, se presenta el siguiente esquema organizado por frecuencia e impacto estratégico:

Tabla 4.
Acciones sistémicas para minimizar las BAP

Esquema de acciones para minimizar las BAP por categorías de intervención
Categoría elemental
Sensibilización Cultural: “Fomentar el respeto, dar pláticas de moral” (Fuente 5). Campañas contra el acoso y valoración de la diversidad. Diagnóstico Contextual: Identificar las barreras específicas de cada escuela (físicas, actitudinales).
Categoría pedagógica
Capacitación Docente Continua: “Talleres, círculos de lectura... sobre DUA” (Fuente 36). Formación no solo teórica, sino práctica. Ajustes Razonables y DUA: “Diseñar actividades diversificadas... materiales accesibles” (Fuente 37). Planificar para todos desde el inicio, no corregir al final.
Categoría Estructural
Mejora de Infraestructura: “Gestionar rampas, señalética, baños adecuados” (Fuente 40). Hacer la escuela físicamente accesible. Redes de Apoyo Interinstitucional: “Trabajo colaborativo entre USAER y docentes” (Fuente 38) y vinculación con salud/DIF.
Categoría Comunitaria
Participación de las Familias: “Escuela para padres” y talleres vivenciales. Políticas Institucionales Inclusivas: Reglamentos escolares que penalicen la discriminación y promuevan la convivencia.

Nota: elaboración propia.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación dialogan directamente con la literatura especializada sobre formación docente e inclusión. Un primer punto de análisis es la capacidad demostrada por los estudiantes de la LIE para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Esto coincide con lo planteado por Booth y Ainscow (2015), quienes sostienen que el reconocimiento de las barreras es el primer paso indispensable para la transformación escolar. Sin embargo, los resultados muestran una discrepancia significativa: los normalistas identifican claramente las causas de la exclusión, pero enfrentan dificultades al momento de diseñar acciones operativas para casos específicos.

Esta brecha entre el diagnóstico teórico y la intervención práctica sugiere que la formación inicial ha sido exitosa en sensibilizar sobre el “qué” y el “por qué” de la inclusión, pero requiere fortalecer el “cómo”. Un hallazgo crítico es la percepción de que la exclusión se genera por “desconocimiento, desinterés y omisión”. Esto refuerza la teoría de Echeita (2017), quien advierte que la exclusión no siempre es un acto deliberado, sino a menudo el resultado de la inercia institucional y la falta de competencias docentes para gestionar la diversidad. Al proponer una mayor “habilitación profesional”, los estudiantes reconocen implícitamente que la buena voluntad no es suficiente; se requiere técnica y pedagogía especializada.

Finalmente, la insistencia de los estudiantes en fortalecer la relación escuela-padres se alinea con las perspectivas ecológicas de la educación, donde la inclusión se entiende como una responsabilidad compartida que trasciende los muros del aula. Sin embargo, al contrastar la claridad en la identificación de causas con las propuestas de acción, emerge el elemento base de esta investigación: la exclusión nace fundamentalmente del desconocimiento, el desinterés y la omisión; y las características esenciales de cada una de estas causas son las siguientes.

1. Desconocimiento. Aunque se identifican las causas, la recurrencia a la necesidad de “Capacitación Docente” como pro-

puesta de solución delata que los futuros maestros perciben un vacío técnico en cómo atender la diversidad en la práctica diaria.

2. Omisión. La fuerte atribución de causas a factores externos (economía, familia) puede conllevar el riesgo de que la escuela “omita” su responsabilidad pedagógica, asumiendo que el problema es social y no escolar. Como señala Echeita (2013), la inclusión exige que la escuela asuma la justicia curricular más allá de las condiciones de origen del alumnado.
3. La tensión formativa. Existe una brecha entre el discurso inclusivo (saber quién es excluido) y la práctica inclusiva (saber qué hacer). Mientras que el diagnóstico es preciso, las estrategias de “sensibilización” o “valores” predominan sobre las intervenciones didácticas específicas (como el DUA o ajustes razonables), lo que sugiere la necesidad de reforzar la formación en metodologías activas de intervención.

Para erradicar las causas que generan exclusión, no basta con la buena voluntad o la identificación de los grupos (estudiantes con discapacidad o indígenas); es imperativo transitar de la sensibilización a la competencia profesional, combatiendo el desinterés institucional con prácticas pedagógicas informadas y situadas. Finalmente, la insistencia de los estudiantes en fortalecer la relación escuela-padres se alinea con las perspectivas ecológicas de la educación, donde la inclusión se entiende como una responsabilidad compartida que trasciende los muros del aula.

Conclusiones

A partir del análisis de las percepciones de los estudiantes y la recuperación de datos empíricos, se presentan las siguientes conclusiones sintéticas: la inclusión como valor y práctica: La inclusión educativa no debe quedar en el discurso normativo; debe ser un valor vivido que haga la diferencia en los contextos escolares mediante prácticas concretas que atiendan la diversidad del alumnado. Se concluye que la

exclusión en educación básica persiste fundamentalmente por factores de desconocimiento, desinterés y omisión por parte de los actores educativos. Es imperativo que la escuela revise sus prácticas cotidianas para transitar de la segregación a la acogida.

Las percepciones sobre las causas de los GRE se concentran en la necesidad de un cambio educativo que involucre con mayor frecuencia y profundidad a los profesionales de la educación. La transformación cultural de la escuela depende de la agencia de sus docentes.

Los desafíos formativos señalan la necesidad de profundizar en el diseño de estrategias diversas con una sólida base teórica para identificar las BAP y las causas de la exclusión, el estudio revela un área de oportunidad en su formación, por tanto; es necesario reforzar saberes profesionales para proponer y ejecutar acciones de intervención específicas en los colectivos docentes.

En suma, minimizar las barreras que enfrentan los GRE requiere, según los datos, transitar de una visión que intenta “normalizar” al alumno, hacia una visión que transforma el contexto para alojar la diversidad humana como un valor y no como un déficit.

Referencias

- Blanco, R. (2007). La inclusión educativa: Una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 19-27.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion)*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Coronel Morales, I., Avitia Espadas, R. M., & Avitia Espadas, M. T. (2023). Necesidades formativas para favorecer una educación sin BAP. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1752>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: Para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP.
- Solis del Moral, S. S., Tinajero Villavicencio, M. G., & Páez Cárdenas, J. (2023). Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608>

- Trujillo González, Y., Anguiano Escobar, B., & Cervantes Arreola, D. I. (2023). Experiencias de familias de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Realidades ante el discurso escolar de educación inclusiva. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1744>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Ediciones Morata.

Selso Loera Serrano

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0001-5579-7764>
slsmanuel.a.c@benmac.edu.mx

Jaime Flemate López

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0002-9100-8061>
jaimeflemate@benmac.edu.mx

Javier Tinajero Raudry

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0009-0009-8948-039X>
javiertinajero@benmac.edu.mx

Perceptions, Challenges, And Proposals To Mitigate Barriers Faced By Groups At Risk Of Exclusion In School Contexts**Abstract**

This chapter reports on a qualitative research study focused on analyzing the perceptions of sixth-semester students in the Bachelor's degree in Educational Inclusion regarding the causes of Groups at Risk of Exclusion. Situated within the context of a professional practicum at the Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho," the study addresses the urgency of mitigating Barriers to Learning and Participation (BLP) in basic education. Methodologically, an action-research cycle was deployed, enabling data triangulation through the use of field journals for in situ ethnographic recording, reflective analysis roundtables, and digital forms for systematizing findings. The results evidence a relevant formative tension: while pre-service teachers demonstrate solid theoretical competence in identifying systemic barriers, they face significant difficulties when designing operational, situated interventions for school management. Emerging proposals emphasize the need for continuous professional development and strengthening the school-family bond. It is concluded that exclusion is fundamentally perceived as a cumulative process of "lack of knowledge, disinterest, and omission" on the part of educational stakeholders. Consequently, the discussion highlights the importance of reorienting initial teacher training to equip future teachers with practical tools that foster an authentically inclusive school culture.

Keywords: Educational inclusion; Teacher training; Sociology of education; Access barriers; Basic education.

Percepções, Desafios e Propostas para Minimizar as Barreiras Enfrentadas por Grupos em Risco de Exclusão em Contextos Escolares

Resumo

O presente capítulo é um relato de pesquisa de corte qualitativo que se concentra na análise das percepções, desafios e propostas de estudantes do sexto semestre da Licenciatura em Inclusão Educativa sobre as causas que originam os Grupos em Risco de Exclusão (GRE). O estudo situa-se no contexto das práticas profissionais na Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" e aborda a urgência de mitigar as Barreiras para a Aprendizagem e a Participação (BAP) na educação básica. Metodologicamente, foi implantado um ciclo de pesquisa-ação que permitiu a triangulação de dados por meio do uso de cadernos de trabalho para registro etnográfico in situ, sessões de análise reflexiva e aplicação de formulários digitais para sistematizar os achados. Os resultados evidenciam uma tensão formativa relevante: embora os docentes em formação demonstrem sólida competência teórica para identificar as barreiras sistêmicas, enfrentam dificuldades significativas ao desenhar intervenções situadas para a gestão escolar. Nesse sentido, também mostram criatividade para elaborar propostas emergentes para promover a inclusão nas instituições educativas, particularmente dos GRE. Identificou-se também que eles enfatizam a necessidade de habilitação profissional contínua e do fortalecimento do vínculo escola-família. Conclui-se que a exclusão é percebida fundamentalmente como um processo acumulativo de "desconhecimento, desinteresse e omissão" por parte dos atores educativos. Em consequência, discute-se a importância de reorientar a formação inicial para dotar os futuros professores de ferramentas práticas que fomentem uma cultura escolar autenticamente inclusiva, bem como a urgência de implementar políticas a favor da inclusão educacional, da capacitação profissional para uma mudança da cultura escolar no atendimento aos grupos vulneráveis à exclusão social.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Formação de professores; Sociologia da educação; Barreiras de acesso; Educação básica.

Capítulo 5

Reconstruyendo Caminos: taller de desarrollo socioemocional con adolescentes institucionalizados desde un enfoque de derechos humanos

Mireya Sarahí Abarca Cedeño, Jahel Cisneros Olivera, Julio Cuevas Romo

Abarca Cedeño, M. S., Cisneros Olivera, J., & Cuevas Romo, J. (2026). Reconstruyendo Caminos: taller de desarrollo socioemocional con adolescentes institucionalizados desde un enfoque de derechos humanos. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 150-189). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c995>



Reconstruyendo Caminos: taller de desarrollo socioemocional con adolescentes institucionalizados desde un enfoque de derechos humanos

Resumen

El capítulo presenta la experiencia de diseño e implementación del taller Reconstruyendo Caminos, orientado al desarrollo socioemocional de adolescentes institucionalizados en conflicto con la ley penal, desde un enfoque informado en trauma y con perspectiva de derechos humanos. El trabajo se sitúa en el contexto de los centros de internamiento para adolescentes en México, espacios atravesados por trayectorias de vida marcadas por experiencias adversas, ruptura de vínculos y procesos de institucionalización prolongados. Se fundamenta en aportes teóricos sobre adolescencia, trauma, desarrollo socioemocional, habilidades sociales e inteligencia emocional, así como en marcos normativos nacionales e internacionales que reconocen a las y los adolescentes privados de la libertad como sujetos de derechos. Se plantea la importancia de intervenciones educativas que prioricen la seguridad emocional, la participación y el reconocimiento de la dignidad. Se describe una intervención socioeducativa de carácter cualitativo, desarrollada mediante un taller estructurado en sesiones progresivas que integran estrategias de autorregulación emocional, alfabetización emocional, expresión simbólica, trabajo corporal, actividades narrativas y creación colectiva. Se expone el encuadre metodológico, el contexto institucional, las características generales de los participantes y la lógica pedagógica que orienta el diseño del taller. Se presenta la sistematización de las sesiones y el proceso de organización de la información cualitativa, ofreciendo un panorama general de los ejes de trabajo abordados. Se aporta una aproximación pedagógica y socioemocional al acompañamiento de adolescentes institucionalizados, relevante para el campo educativo, la intervención socioeducativa y la salud mental en contextos de encierro.

Palabras clave: Adolescencia; Desarrollo socioemocional; Derechos humanos; Justicia juvenil; Intervención socioeducativa.

Introducción

La adolescencia constituye una etapa clave del desarrollo humano caracterizada por profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales, así como por la construcción de la identidad y el fortalecimiento de los vínculos sociales. Sin embargo, cuando esta etapa se vive en contextos de institucionalización, dichos procesos suelen verse atravesados por historias previas de adversidad, ruptura de vínculos familiares y múltiples formas de vulneración de derechos, lo que incrementa la vulnerabilidad psicosocial de las y los adolescentes (Manzo Chávez et al., 2021). La institucionalización, si bien responde a una medida de protección del Estado, no está exenta de generar impactos significativos en el desarrollo socioemocional de quienes la experimentan.

Adolescencia, experiencias adversas, acompañamiento en trauma y cuidado integral

Diversos estudios realizados en el contexto latinoamericano evidencian que los adolescentes institucionalizados suelen presentar dificultades en su integración social, limitaciones en el desarrollo de habilidades sociales, inestabilidad en sus relaciones interpersonales y escasa proyección de planes de vida a futuro (Manzo Chávez et al., 2021). Estas condiciones no pueden comprenderse de manera aislada, sino como el resultado de trayectorias vitales marcadas por la pobreza, la violencia, el abandono, el maltrato y otras experiencias adversas en la infancia.

La literatura especializada ha documentado ampliamente que las experiencias adversas en la infancia y adolescencia tienen efectos profundos y duraderos en la salud mental, el desarrollo emocional y el funcionamiento social. El informe sobre salud mental infantil del Child Mind Institute señala que el trauma psicológico no se limita a un evento específico, sino que deja una huella persistente en la mente, el cuerpo y las emociones de niñas, niños y adolescentes, afectando su capacidad de regulación emocional, su conducta y sus relaciones interpersonales (Sheldon-Dean, 2022). En contextos de institucionalización, estas experiencias suelen ser acumulativas y de carácter crónico, lo que se asocia con formas de trauma complejo.

Desde esta perspectiva, el trauma complejo se vincula estrechamente con dificultades en el apego, baja autoestima, problemas de autorregulación emocional y una visión negativa del mundo, aspectos que inciden directamente en la convivencia cotidiana dentro de las instituciones y en los procesos de reintegración social posteriores (Sheldon-Dean, 2022). En consecuencia, cualquier propuesta de intervención dirigida a adolescentes institucionalizados requiere reconocer explícitamente la presencia del trauma y sus efectos, evitando prácticas que puedan resultar re-traumatizantes.

El enfoque de cuidado informado en trauma surge como un paradigma emergente que propone comprender las conductas y emociones de las personas a partir de sus experiencias vitales, priorizando la seguridad física, emocional y relacional, así como el empoderamiento y la recuperación del sentido de control (Vitriol et al., 2020). Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos institucionales, donde las dinámicas de control, disciplina y jerarquía pueden reproducir experiencias de desprotección si no se acompañan de prácticas sensibles al trauma.

En el ámbito educativo y socioeducativo, las propuestas de escuelas y programas informados en el trauma subrayan la necesidad de transformar la mirada sobre el comportamiento de niñas, niños y adolescentes, pasando de enfoques punitivos a comprensiones basadas en la historia de vida y en la construcción de entornos seguros y relacionales (Garay et al., 2020). Estas aproximaciones destacan la importancia de figuras adultas significativas que actúen como referentes de cuidado, contención y regulación emocional.

El desarrollo de habilidades sociales y competencias socioemocionales constituye un eje central para el bienestar y la integración social durante la adolescencia. Las habilidades sociales se entienden como el conjunto de capacidades que permiten establecer relaciones interpersonales de calidad, expresar emociones, resolver conflictos y participar de manera adecuada en contextos sociales (González Moreno y Molero Jurado, 2022). La evidencia muestra que adolescentes con

mayores niveles de estas habilidades presentan mejor autoestima, mayor resiliencia y estilos de vida más saludables, mientras que los déficits se asocian con conductas disruptivas y consumo de sustancias.

En adolescentes institucionalizados, estas competencias suelen encontrarse poco desarrolladas debido a trayectorias marcadas por la inestabilidad relacional y la ausencia de modelos de interacción positivos. Por ello, resulta indispensable diseñar intervenciones intencionadas que promuevan el aprendizaje socioemocional desde una perspectiva educativa, relacional y contextualizada, reconociendo las particularidades de esta población.

Las revisiones recientes sobre programas socioemocionales para adolescentes destacan que las intervenciones basadas en evidencia favorecen especialmente la conciencia emocional, la empatía y la mejora de las relaciones interpersonales, siempre que cuenten con una duración suficiente y dinámicas participativas (Clemente et al., 2023). No obstante, se señala también que existen pocos programas evaluados rigurosamente y menos aún aquellos diseñados específicamente para contextos de alta vulnerabilidad social, como la institucionalización. Esta carencia de propuestas contextualizadas refuerza la necesidad de desarrollar e implementar intervenciones de desarrollo socioemocional que integren enfoques informados en trauma y principios de derechos humanos, garantizando no solo la adquisición de habilidades, sino también el reconocimiento de la dignidad, la voz y la agencia de las y los adolescentes.

Desde un enfoque de derechos humanos, la institucionalización debe entenderse como una medida excepcional y temporal, orientada a la protección integral y al interés superior de niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, diversos estudios advierten que, en la práctica, muchas instituciones carecen de programas sistemáticos que fortalezcan las competencias necesarias para la vida autónoma y la integración social al egreso (Manzo Chávez et al., 2021). Esta situación coloca a los adolescentes en riesgo de exclusión social una vez que abandonan la institución.

Como se ha venido exponiendo, la adolescencia constituye un periodo de transformación profunda en el que se configuran aspectos clave como la identidad, la autonomía y la capacidad de establecer vínculos significativos. Cuando este proceso ocurre en contextos de institucionalización, como es el caso de los adolescentes en conflicto con la ley penal, las experiencias psicológicas y sociales se complejizan debido a factores como la separación familiar, la convivencia prolongada con pares en situaciones de vulnerabilidad y la exposición a estructuras normativas rígidas. Esta complejidad, además, se vincula con efectos negativos a largo plazo derivados de la privación de libertad y de la exposición a entornos institucionales adversos, lo que puede afectar el bienestar psicológico y la trayectoria vital de los adolescentes (Ackerman et al., 2024; White y Loeber, 2010).

En México, el sistema de justicia penal para adolescentes experimentó una reforma constitucional y legal en 2005, con la promulgación de la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (Diario Oficial de la Federación, 2005), cuyo propósito explícito fue garantizar un trato adecuado, integral y bajo un enfoque de derechos humanos. Esta normativa reconoce la reinserción social como un principio fundamental, orientado a restituir el pleno ejercicio de los derechos y libertades de las personas adolescentes tras el cumplimiento de las medidas judiciales, con respeto a su dignidad y capacidades particulares.

Los centros de internamiento son concebidos legalmente como espacios seguros que deben contar con personal capacitado y condiciones que favorezcan el desarrollo de habilidades prácticas, sociales y educativas, así como actividades valorativas que permitan a las y los adolescentes desempeñarse en actividades constructivas para facilitar una reintegración efectiva a la vida social y familiar. A pesar de este mandato legal, la evidencia señala que la aplicación de estos principios aún enfrenta retos, pues los enfoques institucionales tradicionales suelen privilegiar la seguridad y el control por sobre los procesos de

educación y rehabilitación, lo que limita el pleno ejercicio de derechos de las y los jóvenes (Montejano Torres et al., 2019; Rodríguez, 2022).

En el caso específico del estado de Colima, existe un único centro de internamiento para adolescentes, ubicado en el municipio de Comala. Este espacio se convierte, durante el tiempo que dura la medida, en la residencia principal de los jóvenes, quienes transitan por un proceso de adaptación no exento de dificultades. Ajustarse a las normas y al funcionamiento del centro representa un reto psicosocial considerable, pues requiere de la renegociación de rutinas, relaciones y expectativas personales. Sin embargo, la experiencia también puede ofrecer oportunidades de aprendizaje, desarrollo de competencias y fortalecimiento de recursos personales y sociales, especialmente cuando se integran prácticas educativas y de apoyo emocional dentro del proceso institucional.

Durante la estancia en este tipo de centros, los adolescentes cumplen con un plan individualizado de ejecución, que incluye actividades educativas, culturales, deportivas y de salud física y mental, orientadas al desarrollo integral y a la adquisición de herramientas para la inclusión social. Aunque existen días difíciles y confrontaciones con las reglas y rutinas del centro, se busca promover un ambiente de diálogo, persuasión y acompañamiento, lo cual puede favorecer un entorno más armónico y constructivo que contribuya a su proceso de aprendizaje y adaptación.

En este sentido, la vivencia de un proceso judicial penal implica un impacto trascendental en la vida de las y los adolescentes, modificando sus conocimientos, actitudes, pensamientos, sentimientos y rutinas. La institucionalización implica transitar a un “nuevo mundo de vida cotidiana”, con espacios, personas y normas distintas a las del entorno anterior. Esta transición puede generar tensiones, pero también constituye una oportunidad para la resiliencia, la introspección y el crecimiento personal, especialmente cuando existen intervenciones educativas y psicosociales que favorezcan la reconstrucción subjetiva y la recuperación de proyectos de vida, puntos de partida para desarrollar propuestas como la que más adelante se describe.

En esta misma lógica, una perspectiva de educación con enfoque en derechos humanos nos brinda elementos para considerar tanto los riesgos, como la interrupción de vínculos familiares o la exposición a ambientes altamente estructurados, así como los recursos que pueden surgir en estos espacios, tales como la educación formal, la atención emocional, la creación de redes de apoyo y las actividades que potencian competencias socioemocionales.

Derechos humanos de adolescentes en instituciones de cuidado

La Organización de las Naciones Unidas, entre otros organismos, señalan la obligación de que las y los adolescentes bajo tutela del Estado, tengan garantizadas su dignidad, educación y protección, es decir, su bienestar integral. Desde este punto de partida, consideramos necesario un enfoque de derechos humanos que proporcione un marco jurídico y ético básicos. Por otra parte, si nos referimos al contexto específico de Latinoamérica, es obligado señalar la brecha entre los documentos normativos declarados y las condiciones reales de las instituciones donde se sostienen diversas formas de violencia y vulneración estructurales sobre sus derechos.

En el caso particular de México, los procesos normativos que reconocen a niñas, niños y adolescentes desde el campo de la justicia juvenil, han estado en proceso de reconfiguración, girando de pasar de un enfoque tutelar y de control, hacia otro que pone en el centro la dignidad, la protección integral y la participación de las y los adolescentes, incluyendo aquellos que se encuentran privados de la libertad. En este sentido, si bien los instrumentos normativos per se no son suficiente, sí establecen obligaciones claras para garantizar condiciones de vida dignas, acceso a la salud y en este caso, a procesos socioeducativos.

Sin profundizar demasiado en cada uno, pues no es la intención del aporte, se mencionan algunos instrumentos normativos que pueden orientar una labor institucional desde esta perspectiva, bajo un enfoque crítico que considera la dimensión pedagógica de la educación en y para los derechos humanos como eje fundamental del trabajo socioemocional con adolescentes privados de la libertad.

Aunque existen documentos previos como las Reglas de Beijing (1985), para muchos la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), sigue representando el instrumento de carácter normativo más relevante o que marca un punto de inflexión en cuanto a la protección de adolescentes, niñas y niños reconociéndoles como sujetos de derechos y no desde un enfoque de protección paternalista que les objetiva. Este cambio que parece menor, en realidad condujo a un paradigma distinto donde se reconoce la dignidad como algo inseparable y que contempla su derecho a participar como criterio rector, y es precisamente la dignidad y la participación lo que sustenta muchas propuestas educativas como esta.

Por otra parte, y de forma complementaria, las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de la Libertad (1990), especifica condiciones mínimas que deben ser garantizadas como la salud, la recreación y la educación, elementos que también sustentan esta propuesta. De forma más reciente, el Comité de los Derechos del Niño (2007), señala que el sistema de justicia juvenil tiene como objetivo la reinserción social y el desarrollo integral, lejos del castigo retributivo.

Ahora bien, ya en el terreno de lo que sucede realmente, más allá de los documentos normativos, investigaciones recientes dan cuenta una realidad preocupante. En algunos países de Sudamérica y Centroamérica, la población adolescente privada de la libertad constituye un sector vulnerado sistemáticamente por quien debería ser el principal promotor de sus derechos, el Estado (Ramírez y Vázquez, 2016), mientras que en México persisten condiciones de hacinamiento, vacíos en programas de corte socioeducativa y vulneración de derechos considerados básicos como el cuidado de la salud mental y la sana alimentación (Flores Camargo et al., 2023).

Como se mencionó al inicio del apartado, procesos socioeducativos con enfoque de derechos humanos no pueden asumirse desde de forma muy distinta en la práctica. En una visión más declarativa o tradicional, se suele priorizar el cumplimiento formal de normas e

instrumentos, las referencias a listados de derechos y la elaboración de protocolos, sin que implique necesariamente una transformación significativa en la vida cotidiana de las y los adolescentes institucionalizados.

Una educación con perspectiva de derechos humanos no debe reducirse a la transmisión de contenidos normativos, pues desde perspectivas críticas, estas intervenciones deben constituir procesos de transformación considerando, además, un análisis de las estructuras de poder y un compromiso activo en la defensa de derechos. Autores como Magendzo-Kolstrein & Toledo Jofré (2015), proponen que los procesos educativos en estos contextos se basen en la controversia y el conflicto, ya que los derechos humanos no pueden ser vistos como consensos estáticos, sino como campos en continua transformación. Esta perspectiva es útil en particular para el trabajo con adolescentes institucionalizados, quienes viven cotidianamente la tensión entre las prácticas de control y las de protección.

Los adolescentes que están privados de libertad conservan entonces todos sus derechos humanos que puedan compatibles con esa condición. En este sentido, el derecho a la salud mental resulta entonces particularmente crítico, ya que se presentan altas tasas tanto de problemas que se derivan de experiencias adversas previas, como de las condiciones de encierro. Programas que consideren la salud mental como uno de los ejes principales, pueden generar impactos significativos cuando se orientan desde enfoques sensibles al trauma y con un sentido pedagógico participativo.

Así entonces, el taller “Reconstruyendo Caminos” se inscribe en esta comprensión vivencial del enfoque de derechos humanos en donde los adolescentes puedan nombrar lo que sienten, explorar su historia, ejercer su voz y ensayar formas distintas de vincularse consigo mismos, con los otros y con el entorno institucional. En esta lógica, el trabajo socioemocional realizado en el taller constituye una manera concreta de hacer operativos los derechos en un contexto de encierro, al reconocer a las y los adolescentes como sujetos de derechos que experimentan, significan y construyen cotidianamente su lugar en el mundo.

Desarrollo socioemocional en adolescentes institucionalizados

El análisis del conflicto con la ley penal en la adolescencia y del marco de derechos humanos aplicable a adolescentes en instituciones de cuidado permite identificar un elemento transversal: la fragilidad del desarrollo socioemocional como resultado de trayectorias vitales marcadas por el abandono, la violencia y la ruptura de vínculos significativos. La institucionalización, aunque concebida como una medida de protección, suele limitar el desarrollo psicosocial y vulnerar derechos fundamentales cuando se prolonga en el tiempo y no se acompaña de intervenciones educativas y emocionales sistemáticas (Yslado-Méndez et al., 2019).

Diversas investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos coinciden en que los adolescentes institucionalizados presentan déficits importantes en habilidades sociales, regulación emocional e inteligencia emocional, lo que afecta su adaptación al medio, su convivencia cotidiana y su bienestar psicológico. En particular, se ha documentado que esta población suele mostrar dificultades en la expresión adecuada de emociones, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, problemas de empatía y limitaciones en la construcción de relaciones interpersonales significativas (Estrada Rodríguez, 2016; Yslado-Méndez et al., 2019).

Las habilidades sociales se entienden como aquellos comportamientos aprendidos que permiten resolver situaciones de interacción social de manera eficaz y aceptable tanto para la persona como para su entorno. Estas habilidades cumplen una función adaptativa fundamental y se relacionan estrechamente con la salud mental, la autoestima y la prevención de conductas de riesgo (Estrada Rodríguez, 2016). En adolescentes institucionalizados, el desarrollo de estas habilidades suele verse afectado por la ausencia de modelos familiares estables y por dinámicas institucionales centradas en el control y la disciplina, lo que limita las oportunidades de aprendizaje social significativo.

Por su parte, las habilidades socioemocionales integran competencias vinculadas al autoconocimiento, la autorregulación emocional,

la autonomía, la empatía y la colaboración. Estas habilidades permiten a los adolescentes comprender y manejar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Estudios realizados con población adolescente en México evidencian que una proporción significativa presenta niveles medios y bajos de estas habilidades, lo que confirma la necesidad de intervenciones pedagógicas integrales y oportunas (Ramírez et al., 2021).

En contextos de institucionalización, estas carencias se intensifican. La evidencia muestra que los adolescentes institucionalizados presentan déficits en competencias como la regulación emocional, la empatía y la colaboración, lo que incrementa la probabilidad de conductas disruptivas, conflictos interpersonales y dificultades de adaptación social (Estrada Rodríguez, 2016). Estas limitaciones no deben interpretarse como rasgos individuales aislados, sino como el resultado de experiencias relacionales fragmentadas y contextos poco favorecedores para el desarrollo emocional.

La inteligencia emocional, entendida como el conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que permiten afrontar las demandas del entorno y promover el bienestar psicológico, constituye otro eje clave en la comprensión del desarrollo socioemocional en adolescentes institucionalizados. Investigaciones en población institucionalizada han mostrado niveles bajos de inteligencia emocional, particularmente en las dimensiones interpersonal, manejo del estrés y estado de ánimo general, lo que se asocia con mayores dificultades en la convivencia y en la construcción de proyectos de vida (Yslado-Méndez et al., 2019).

Asimismo, se ha documentado que las vivencias asociadas al proceso de institucionalización, como los motivos de ingreso, la ruptura de vínculos afectivos y la permanencia prolongada en instituciones, influyen de manera directa en el desarrollo de la inteligencia emocional y en la percepción del futuro de niñas, niños y adolescentes. Estas vivencias impactan en la identidad, la autoestima y la capacidad de establecer relaciones de confianza, elementos centrales para la integración social y el ejercicio pleno de derechos (Yslado-Méndez et al., 2019).

Ante este panorama, distintos estudios subrayan la importancia de implementar intervenciones grupales vivenciales orientadas al fortalecimiento de habilidades sociales y socioemocionales en adolescentes institucionalizados. En particular, los talleres grupales de carácter lúdico y experiencial han mostrado efectos positivos en la mejora de la expresión emocional, la comunicación, la empatía y la adaptación al medio, al ofrecer espacios seguros para la interacción, el aprendizaje entre pares y la experimentación de nuevas formas de relación (Estrada Rodríguez, 2016).

Desde una perspectiva de derechos humanos, este tipo de intervenciones adquiere un sentido ético y pedagógico fundamental, al reconocer a los adolescentes institucionalizados como sujetos de derechos y no únicamente como destinatarios de control o corrección. Promover el desarrollo socioemocional en estos contextos implica garantizar el derecho al bienestar, a la educación integral y al desarrollo pleno de la personalidad, contribuyendo a procesos de reparación simbólica y fortalecimiento de recursos personales y colectivos.

En este marco, el objetivo general del proyecto fue diseñar, implementar y analizar un taller de desarrollo socioemocional dirigido a adolescentes institucionalizados en conflicto con la ley penal, en el Instituto Especializado en la Ejecución de Medidas para Adolescentes (IEEMA) de Colima, México, desde un enfoque informado en trauma y basado en los derechos humanos, con el propósito de favorecer la regulación emocional, el autoconocimiento, la expresión emocional, la construcción de vínculos significativos y el fortalecimiento del sentido de agencia personal y colectiva.

Para abordar este objetivo, en el primer apartado se presenta el marco conceptual y normativo que articula adolescencia, su desarrollo emocional, trauma y un enfoque de derechos humanos aterrizado en el contexto de México. En el segundo apartado se hace una descripción del IEEMA, así como las características generales de quienes participan en el taller. En el tercer apartado se describe el diseño de “Reconstruyendo Caminos” y su sentido pedagógico, así como sus ejes

emocionales y las estrategias implementadas durante las sesiones. Para concluir, se realiza una sistematización de los principales hallazgos y se ponen a discusión sus implicaciones en el marco de la intervención socioeducativa, la salud mental en contextos de encierro y para el campo educativo en general.

Metodología

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño de intervención socioeducativa con fines formativos y comprensivos, orientado a la sistematización de una experiencia de desarrollo socioemocional con adolescentes institucionalizados en conflicto con la ley penal. Este enfoque permitió comprender los procesos subjetivos, emocionales y relacionales vividos por los participantes a lo largo del taller, privilegiando sus voces, significados y experiencias.

El estudio se inscribe en una lógica de investigación–intervención, en tanto la acción educativa no se concibió únicamente como objeto de análisis, sino como un proceso intencionado de acompañamiento, cuidado y transformación, coherente con un enfoque de derechos humanos y una perspectiva informada en trauma.

Contexto y participantes

La intervención se llevó a cabo en el Instituto Especializado en la Ejecución de Medidas para Adolescentes (IEEMA), en el estado de Colima, México. Participaron diez adolescentes institucionalizados, organizados en dos grupos, diferenciados principalmente por rango de edad. La participación fue voluntaria, respetando en todo momento el derecho de los adolescentes a decidir su integración al taller.

Desde el inicio se enfatizó el carácter no obligatorio del proceso, explicando de manera clara los propósitos del taller, las actividades a realizar y el cuidado de la confidencialidad. Este encuadre fue fundamental para generar condiciones de seguridad emocional, confianza y participación genuina.

Diseño de la intervención

La intervención consistió en el taller “Reconstruyendo Caminos: desarrollo socioemocional con adolescentes institucionalizados”, estructurado en 14 sesiones presenciales, desarrolladas de manera secuencial. Cada sesión tuvo una duración aproximada de entre 90 y 120 minutos, y se diseñó de forma flexible, permitiendo ajustes según las necesidades emocionales del grupo.

El taller integró estrategias de: educación socioemocional, enfoque informado en trauma, técnicas de regulación emocional, prácticas expresivas y artísticas, trabajo corporal y narrativo, terapia de naturaleza, dinámicas grupales de reflexión y contención.

Las actividades se organizaron de manera progresiva, comenzando por ejercicios de autorregulación y reconocimiento emocional básico, para posteriormente avanzar hacia procesos de resignificación, integración simbólica y fortalecimiento del sentido de agencia personal y colectiva.

Estructura y contenidos del taller

Las sesiones abordaron, de manera articulada, los siguientes ejes:

1. Autorregulación emocional y seguridad interna, mediante respiración consciente, identificación corporal de emociones y trabajo con la ventana de tolerancia.
2. Alfabetización emocional, ampliando el vocabulario emocional y la capacidad de nombrar lo que se siente.
3. Expresión simbólica y narrativa, a través del dibujo, la escritura, la metáfora y la creación artística.
4. Procesamiento seguro de experiencias difíciles, utilizando estimulación bilateral y recursos de contención emocional.
5. Conexión con el entorno y la naturaleza, como estrategia de regulación y bienestar.

6. Trabajo con figuras simbólicas (amigo imaginario, máscaras, cubos de resguardo) para facilitar la exploración de partes internas, emociones complejas y memorias significativas.
7. Resignificación de eventos de vida y fortalecimiento de la resiliencia.
8. Construcción de vínculos y sentido de comunidad, favoreciendo el reconocimiento mutuo, la empatía y la colaboración.
9. Cierre colectivo, mediante la creación de murales colaborativos como símbolos de identidad, transformación y apropiación del espacio.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La información para el análisis se obtuvo a partir de técnicas cualitativas, integradas de manera natural al proceso de intervención:

- Observación participante, registrada a lo largo de todas las sesiones.
- Producciones escritas y gráficas de los adolescentes (dibujos, textos reflexivos, cartas, mapas simbólicos).
- Grupos de diálogo y reflexión, realizados en dos momentos clave: un corte de evaluación intermedia y una sesión final de cierre.
- Preguntas abiertas, orientadas a recuperar la experiencia subjetiva de los participantes:
 - ¿Qué fue lo más importante que aprendí en este taller?
 - ¿Cómo me sentí durante las sesiones?
 - ¿Qué me gustaría seguir trabajando?

Estas estrategias permitieron recoger información rica en significados, emociones y aprendizajes, sin recurrir a instrumentos estandarizados que pudieran resultar invasivos o poco pertinentes para el contexto de encierro.

Estrategia de análisis de la información

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de categorización temática, a partir de las respuestas verbales y escritas de los adolescentes en los momentos de reflexión grupal. Las expresiones se organizaron en categorías emergentes, construidas inductivamente, atendiendo a la recurrencia, profundidad y relevancia de los contenidos. Este proceso dio lugar a seis categorías centrales de análisis: regulación emocional, autoconocimiento corporal, expresión emocional, conexión interpersonal, resignificación personal y proyección futura, sentido de agencia y colaboración.

El análisis se centró en comprender cómo los adolescentes vivieron la intervención, qué significados atribuyeron a las actividades y de qué manera el taller contribuyó a su desarrollo socioemocional.

Consideraciones éticas

La intervención se desarrolló respetando principios éticos fundamentales: voluntariedad, confidencialidad, respeto, no daño y cuidado emocional. Se evitó la exposición innecesaria de experiencias traumáticas y se trabajó únicamente con situaciones que cada participante consideró posible abordar sin desbordarse emocionalmente. El taller priorizó en todo momento la seguridad emocional, el derecho a guardar silencio, a no compartir, o a retirarse de una actividad si así lo deseaban. Asimismo, se fomentó un clima de respeto mutuo y escucha, evitando juicios, etiquetas o interpretaciones externas sobre las vivencias de los adolescentes.

Resultados

Sistematización de sesiones

Sesión 1: el valor de nuestro nombre y el inicio del camino

Durante esta primera sesión se presentó el taller a las y los adolescentes participantes, brindándoles la posibilidad de elegir si deseaban participar. Se enfatizó que su decisión era importante y se pidió su autorización consciente para integrarse a este proceso.

La actividad principal giró en torno al reconocimiento personal a través del nombre. Reflexionamos colectivamente sobre cómo nuestro nombre es la palabra más importante de nuestra vida y se creó la portada de su libreta de trabajo, escribiendo su nombre de manera creativa y añadiendo elementos visuales que los representaran, como colores, símbolos o palabras que dijeran algo sobre quiénes son. Esta actividad sirvió como un primer ejercicio de autorreconocimiento y expresión personal.

Sesión 2: el pájaro del alma y el mundo de las emociones

Leímos colectivamente el cuento *El pájaro del alma*, de Mijal Snunit (2006), lo que nos permitió hablar sobre los “cajones” que se abren dentro de cada uno: emociones, recuerdos, sensaciones. A partir de esta metáfora, exploramos qué emociones son comunes entre nosotros y cómo cada uno las nombra.

Cada participante dibujó su propio pájaro del alma, incluyendo detalles que representaran cómo se sienten por dentro. Luego, utilizamos el libro *Emocionario*, de Cristina Núñez Pereira y Rafael R. Valcárcel (2013), para ampliar nuestro vocabulario emocional, identificando emociones que tal vez no conocíamos o que no sabíamos cómo nombrar. Esto abrió una conversación rica sobre la complejidad del mundo emocional y la importancia de aprender a identificar lo que sentimos.

Sesión 3: la ventana de tolerancia y las sensaciones del cuerpo

En esta sesión explicamos el concepto de *ventana de tolerancia* (Siegel, 2026) desde una perspectiva accesible. Hablamos de cómo se siente estar dentro de esa ventana —cuando nos sentimos bien, equilibrados— y cómo cambia nuestro estado cuando nos hiperactivamos o hipoactivamos.

A través del dibujo, representamos cómo se manifiestan en el cuerpo estos tres estados: equilibrio, hiperactivación e hipoactivación. Usamos colores, formas y palabras para expresarlo. También identificamos situaciones que nos sacan de nuestra ventana de tolerancia y conversamos sobre lo que nos ayuda a regresar a ella. Practicamos ejercicios de respiración consciente como una herramienta de autorregulación y cada joven compartió actividades o recursos que personalmente le ayudan a regularse.

Sesión 4: reprocesamiento de una situación difícil

Esta sesión estuvo enfocada en abordar una situación emocionalmente compleja desde una perspectiva segura. Cada participante eligió una situación difícil pero no extremadamente intensa, para poder trabajarla sin desbordarse emocionalmente.

Se inició con la identificación de la emoción asociada a esa experiencia, ubicándola en una escala subjetiva de malestar, luego se representó mediante dibujos y palabras. Trabajamos con regulación de la respiración y tapping (dando pequeños golpes alternados en nuestras rodillas) y se registraron los cambios en la escala subjetiva de malestar tras cada ronda de estimulación.

Al finalizar el ejercicio, muchos participantes reportaron una disminución significativa en la intensidad de la emoción, llegando a niveles de 1 o 2. Se les invitó a escribir un breve texto personal para explicar con sus propias palabras lo vivido durante este proceso, reconociendo los cambios internos y los recursos descubiertos.

Sesión 5: terapia de naturaleza y conexión con el entorno

En esta sesión salimos del espacio habitual para realizar una *terapia de naturaleza* estructurada. Iniciamos con ejercicios de respiración y activación de los sentidos, poniendo atención plena a lo que veíamos, oíamos, escuchábamos y sentíamos.

Posteriormente escribimos un breve texto sobre cómo nos sentíamos en contacto con el entorno natural. Continuamos con la fase de “conspiración”, donde cada joven exploró el espacio hasta encontrar una planta o elemento natural que sintiera que “quería trabajar con él o ella”. Se cerró con un gesto de agradecimiento: una pequeña ofrenda a la naturaleza, acompañada por compartir dulces (en un grupo) o galletas (en otro), como forma de conexión y cierre simbólico. Finalmente, escribimos brevemente sobre lo que nos dimos cuenta a partir de esta experiencia.

Sesión 6: el amigo imaginario

Leímos el cuento *Bruno*, del libro *Supervisor de Nubes* de Will Palomares (2018), lo que nos llevó a reflexionar sobre la figura del amigo imaginario. Hablamos de lo que representa esta figura simbólica y qué cualidades tendría un amigo o amiga imaginaria ideal. Cada participante ilustró a su amigo imaginario y escribió algunas características que lo hacían importante o especial para ellos, conectando con necesidades personales de compañía, comprensión o fuerza emocional.

Sesión 7: lo que duele, lo que cargo, lo que puedo guardar

Trabajamos con el libro *Yo te pego, tú me pegas*, de Antonio Ramos Revillas (2016), reflexionando sobre sus mensajes en torno a la vida, las emociones y la violencia. A partir de esta lectura, identificamos situaciones propias que nos duelen, que nos conmueven o nos hacen sentir vulnerables.

Para contener emocionalmente estas experiencias, creamos un cubo de papel mediante papiroflexia, que funcionó como un espacio

simbólico de resguardo. Escribimos en pequeños papeles las situaciones que deseábamos guardar dentro del cubo, con la promesa de retomarlas en una próxima sesión desde un lugar más fortalecido emocionalmente.

Sesión 8: emociones complejas y memorias significativas

En esta sesión retomamos los cubos de papiroflexia creados anteriormente, que contenían situaciones personales que cada joven decidió guardar. A partir de este resguardo simbólico, cada participante eligió una experiencia un poco más compleja para trabajar. Reflexionamos sobre las emociones que emergen ante esas experiencias, identificando con claridad cuáles son más accesibles o de gestión sencilla, y cuáles resultan más difíciles de manejar. Seleccionamos cuatro emociones clave por cada participante —por ejemplo: enojo, tristeza, alegría y calma— y exploramos qué situaciones de vida están asociadas a cada una de ellas.

Se hizo un ejercicio de reflexión y escritura en el que se describieron las fuentes de estas emociones. ¿Qué nos hace sentir enojo? ¿Qué provoca nuestra tristeza o alegría? ¿Qué nos permite acceder a la calma? Esta exploración se complementó con una actividad creativa: cada participante realizó un dibujo representando su emoción favorita, aquella que le gustaría experimentar más o que le genera mayor bienestar. Esta representación funcionó como un símbolo de lo que desean preservar o recuperar en su vida emocional.

Sesión 9: ¿Qué me llevo del camino recorrido? Agradecimiento y contención grupal

Esta sesión fue dedicada a la integración de lo vivido hasta ese momento. Abrimos un espacio para compartir qué aprendizajes o herramientas han sido significativos a lo largo del taller.

Los y las jóvenes expresaron que lo más valioso había sido aprender a respirar con conciencia, gestionar emociones, conectarse con la naturaleza, estar atentos y presentes, reconocer su historia personal,

calmarse en momentos de desesperación, expresar emociones mediante dibujos, identificar y dar sentido a lo que sienten, y entender que no todo tiene explicación —y eso también está bien.

También se reconoció el valor de la contención grupal y de poder ser auténticos frente a sus compañeros. Como cierre simbólico y emocional, realizamos un intercambio de mensajes: cada quien pasó su libreta a las demás personas del grupo para que todas y todos pudieran escribir un mensaje de reconocimiento, afecto o gratitud. Este ejercicio se replicó con los dos grupos del taller. Si bien ambos respondieron de forma significativa, fue notorio que el grupo de mayores tendió a profundizar más en sus reflexiones y en los vínculos creados, mostrando una capacidad mayor de introspección y de elaboración simbólica.

Sesión 10: diálogos interiores y emociones cotidianas

Esta sesión se centró en el reconocimiento de los diálogos internos que cada joven sostiene consigo mismo. Partimos de identificar las emociones más comunes que experimentamos: dos consideradas de difícil gestión o incómodas, y dos de mejor gestión o más cómodas. Para enriquecer esta exploración, utilizamos nuevamente el *Emocionario*, que sirvió de guía para ampliar el vocabulario emocional y conectar emociones con situaciones concretas de vida.

Cada participante identificó qué situaciones, momentos o acciones detonan esas emociones específicas en su experiencia personal. Posteriormente, se representaron esas emociones a través de un dibujo libre o en algunos casos mediante collage, lo cual permitió canalizar creativamente lo que sienten, favoreciendo la autorregulación y la simbolización emocional.

Sesión 11: corte de evaluación intermedia y reconocimiento mutuo

Realizamos una pausa intencional para reflexionar sobre lo recorrido en el taller. A través de una dinámica de grupo de diálogo, se propuso la pregunta: ¿Qué he aprendido hasta este momento?

Las respuestas más repetidas incluyeron aprendizajes clave como: aprender a respirar, gestionar emociones, escuchar a la naturaleza, estar más atentos, reconocer historias personales, calmar momentos de desesperación, expresar emociones a través del arte o la escritura, transmitir lo que sentimos, darnos permiso de ser quienes somos, y entender el lenguaje del cuerpo. Se destacó como muy valiosa la comprensión de la “ventana de tolerancia” y la idea de que “no todo tiene una explicación”.

Para cerrar esta sesión, se realizó un ejercicio de reconocimiento mutuo. Cada participante escribió su nombre en una hoja de su cuaderno y pasó la hoja entre los demás integrantes del grupo, quienes escribieron mensajes positivos, de aprecio o reconocimiento. Este ejercicio resultó profundamente significativo, al permitir descubrir cualidades que muchas veces no se perciben en uno mismo, y al mismo tiempo ofrecer la posibilidad de decirle al otro algo bueno, sincero y respetuoso.

Sesión 12: máscaras, vulnerabilidad y autenticidad

En esta sesión profundizamos en el tema del diálogo interno y su relación con la forma en que nos mostramos frente a los demás. Abordamos el concepto de “máscara”, entendida no como algo negativo en sí, sino como una estrategia que muchas veces usamos para protegernos, sentir seguridad o evitar el rechazo.

Cada participante elaboró una máscara de papel con su propio rostro. En la parte interior escribieron aquello que ocultan o no les gusta mostrar: heridas, inseguridades, emociones difíciles. En la parte externa, identificaron de qué está hecha su máscara: puede ser de autoexigencia, negación, perfeccionismo, indiferencia, miedo, o evasión. Al portar la máscara y observar las de los demás, reflexionamos colectivamente sobre cuándo es necesario usarla y cuándo podemos quitárnosla. El ejercicio concluyó con la escritura de una frase personal para reconocer la función que ha tenido esa máscara en nuestra vida, pero también para afirmar nuestro derecho a mostrarnos con autenticidad, cuando nos sentimos en un entorno seguro. Fue un momento profundo de reconocimiento individual y grupal.

Además de explorar las máscaras como representaciones simbólicas de lo que mostramos y ocultamos en nuestra interacción con los demás, esta sesión permitió trabajar desde una perspectiva inspirada en el *Modelo de los Sistemas de la Familia Interna* (IFS, por sus siglas en inglés), de Richard C. Schwartz. A partir de la elaboración de la máscara, identificamos cuáles son nuestras partes exiliadas —aquellas emociones, recuerdos o facetas de nuestra historia que solemos ocultar por ser dolorosas o difíciles— y también nuestras partes protectoras, esas que desarrollamos para cuidarnos, defendernos o adaptarnos.

Este ejercicio fue un puente para que, desde un lugar más compasivo, cada joven escribiera una carta a sí mismo o a sí misma, desde su *ser esencial* o *self*, reconociendo las partes que le preocupan, que a veces le duelen, las que ha exiliado, y también aquellas que le han protegido. Esta carta fue escrita en un tono íntimo, amable y reflexivo, como un acto de cuidado y afirmación personal. El ejercicio cerró con un momento de silencio y lectura voluntaria, en el que algunos jóvenes compartieron fragmentos de sus cartas. Fue una sesión emotiva, que propició un alto nivel de introspección, validación y respeto por la historia propia y la ajena.

Sesión 13: nombrar lo que nos marcó y construir desde la resiliencia

En esta sesión trabajamos con la selección de un evento de vida significativo, uno que nos haya marcado profundamente o que haya “sacudido” nuestro camino. El propósito fue poder mirarlo desde otro lugar: nombrarlo, integrarlo, y reconocer qué herramientas o elementos de resiliencia han emergido en nosotros a partir de esa vivencia. La actividad comenzó con el reconocimiento corporal de ese evento: cómo se siente en el cuerpo al recordarlo, qué emociones emergen. Luego se respondieron dos preguntas clave: ¿qué me hizo sentir este evento? y ¿cómo cambió mi vida a partir de él?

Tras esa reflexión, realizamos un ejercicio de visualización guiada para acompañar la gestión emocional, y se elaboró un mapa de sueños: una representación gráfica o simbólica de cómo deseo reconstruirme, cómo imagino mi vida después de haber atravesado esa experiencia.

Se buscó resignificar el evento como una fuente de aprendizaje posible —aunque también se validó la idea de que no todos los eventos necesariamente enseñan algo, y que está bien que así sea. Este ejercicio promovió la integración emocional y el fortalecimiento del sentido de agencia personal.

Sesión 14: cierre del proceso, evaluación personal y creación colectiva

La última sesión fue un espacio de evaluación, reflexión y despedida. Iniciamos con tres preguntas abiertas:

1. ¿Qué fue lo más importante que aprendí en este taller?
2. ¿Cómo me sentí durante las sesiones?
3. ¿Qué me gustaría seguir trabajando?

Las respuestas obtenidas se presentan y analizan en el apartado de resultados.

Cierre colectivo: murales como símbolo de identidad y transformación.

Como actividad de cierre colectivo, cada grupo diseñó y pintó un mural colaborativo dentro del Instituto, en bardas de aproximadamente 2.5 por 2 metros. El objetivo fue plasmar visualmente algo que los represente: sus procesos, emociones, identidad y deseos.

- Primer mural: representa dos manos entrelazadas frente al paisaje volcánico de Colima, con una enredadera que crece y la frase “Unidos y fuertes”. (Figura 1).
- Segundo mural: muestra la metamorfosis de la mariposa monarca, con un capullo, una mariposa saliendo y otra volando, bajo un cielo azul y rodeada de hojas. “Metamorfosis” (Figura 2).

Ambos murales fueron diseñados de manera participativa y pintados por los propios jóvenes. En un diálogo final, compartieron que esta experiencia les permitió trabajar en equipo, convivir, colaborar, coordinarse, reconocerse con diferentes talentos y habilidades, y sobre todo, dejar un símbolo en un espacio que habitan, dándole otro sentido.



Figura 1. Mural "Unidos y fuertes"

Nota: elaboración propia. Mural diseñado y pintado por los adolescentes participantes en el IEEMA, Colima. Y mover la nota debajo de la figura.



Figura 2. Mural "Metamorfosis"

Nota: elaboración propia. Mural diseñado y pintado por los adolescentes participantes en el IEEMA, Colima. Mover debajo de la figura

Resultados de reflexión grupal

A partir de las respuestas de los adolescentes en los dos momentos de reflexión grupal (corte intermedio y sesión final), las expresiones se organizaron en seis categorías centrales que emergen de manera consistente (Tabla 1):

A. Regulación emocional y manejo del estrés

Incluye menciones a aprender a respirar, calmarse, controlar impulsos, gestionar la desesperación, manejar reacciones y usar estrategias para la calma.

B. Autoconocimiento y reconocimiento corporal

Aparecen aprendizajes vinculados a identificar emociones, nombrarlas, sentirlas en el cuerpo, comprender la propia historia emocional y reconocer la vulnerabilidad.

C. Expresión emocional y comunicación

Refiere a expresar emociones mediante el habla, el dibujo o la escritura; sentirse libre, cómodo, escuchado y no juzgado; valorar la secrecía del grupo.

D. Conexión interpersonal, empatía y sentido de comunidad

Incluye sentirse acogido, comprendido, conectado con otros, acompañado por una red, valorar lo que otros ven en uno y la experiencia positiva del intercambio grupal.

E. Resignificación personal y esperanza en el futuro

Contempla aprendizajes como curar heridas, reflexionar sobre la vida, aceptar el pasado, “encontrar mi camino”, tomar pausas, sanar y proyectar un futuro sin “empezar de cero”.

F. Sentido de agencia, creatividad y colaboración

Incluye experiencias surgidas de la creación de los murales: trabajo en equipo, coordinación, descubrir habilidades, simbolizar identidades y sentirse parte del espacio que habitan.

Tabla 1.
Respuestas más comunes por categoría

Categoría de análisis	Respuestas más frecuentes expresadas por los jóvenes
A. Regulación emocional y manejo del estrés	Respirar para tranquilizarme; calmarme; gestionar la desesperación por no saber qué pasa afuera; controlar impulsos; encontrar estrategias para la calma; relajarme en momentos difíciles.
B. Autoconocimiento y reconocimiento corporal	Identificar emociones; nombrarlas; sentirlas en el cuerpo; reconocer lo que me pasa; comprender mis reacciones; reconocermé frágil; entender mi salud mental.
C. Expresión emocional y comunicación	Expresar emociones de otra manera (dibujos, textos); sentirme escuchado; sentirme libre de expresarme; no juzgado; cómodo; aceptar ser yo mismo.
D. Conexión interpersonal y sentido de comunidad	Sentirme acogido; comprendido; conectado con otros; recibir palabras positivas; descubrir cosas que otros ven en mí; valorar la red del grupo.
E. Resignificación y proyección del futuro	Sanar; olvidar momentáneamente lo difícil; reflexionar sobre mis actos; aceptar mi pasado; no pensar tanto en el futuro; saber que no empiezo de cero; “encontrar mi camino”.
F. Agencia, creatividad y colaboración (actividad de murales)	Trabajar en equipo; coordinarse; convivir; comunicarse; reconocer diferentes habilidades; simbolizar quiénes somos; disfrutar el proceso creativo; apropiación del espacio.

Nota: elaboración propia.

Los resultados muestran un avance significativo en el desarrollo socioemocional de los adolescentes, evidenciando que el taller operó como un espacio seguro para la exploración emocional, la introspección y la creación colectiva de significado. La regulación emocional, especialmente a través de la respiración consciente, emergió como uno de los aprendizajes centrales. Este hallazgo coincide con intervenciones basadas en mindfulness y enfoques informados en trauma, que iden-

tifican la respiración como una herramienta accesible y efectiva para restablecer la ventana de tolerancia en contextos de alta activación.

La segunda categoría relevante es el autoconocimiento, donde los jóvenes destacan la capacidad de identificar y nombrar emociones y la importancia de reconocer señales corporales. Este punto es crucial, ya que para adolescentes institucionalizados —muchos con historias de adversidad o trauma— desarrollar alfabetización emocional representa un paso fundamental para la toma de decisiones y la construcción de identidad.

También fue muy significativa la categoría de expresión emocional, donde la posibilidad de comunicar lo que sienten sin ser juzgados generó alivio, validación y apertura. El grupo funcionó como un entorno seguro donde pudieron experimentar maneras alternativas de expresión simbólica, especialmente a través del arte, la escritura y el diálogo. Esto conecta directamente con intervenciones orientadas a la reparación emocional mediante el uso de lenguajes no verbales.

La conexión interpersonal emergió como un pilar del proceso. Los jóvenes describen sentirse acogidos, comprendidos y acompañados, lo que sugiere que el taller no solo fortaleció habilidades individuales, sino también vínculos relacionales. Esto es relevante porque la institucionalización suele implicar relaciones inestables o jerárquicas; encontrar un espacio horizontal y afectivo constituye un factor protector clave.

En cuanto a la resignificación personal, los adolescentes expresan haber podido reflexionar sobre su historia, aceptar su pasado y visualizar nuevas posibilidades. La idea de “encontrar mi camino”, “sanar” o “saber que no empiezo de cero” sugiere que el taller contribuyó a la reconstrucción del sentido de vida, un componente central en intervenciones orientadas al bienestar y a la recuperación del proyecto personal.

Finalmente, la actividad de los murales colectivos funcionó como un cierre simbólico y práctico: al trabajar en equipo, coordinar esfuer-

zos y unir habilidades, los jóvenes experimentaron agencia y pertenencia. La creación de imágenes significativas —manos unidas frente a los volcanes, el ciclo de metamorfosis de la mariposa— refuerza procesos identitarios y narrativas de transformación. Además, apropiarse del espacio institucional al dejar una obra colectiva fortalece la conexión con el entorno y la percepción de impacto.

Discusión

Los resultados del taller *Reconstruyendo Caminos* evidencian que las intervenciones socioemocionales diseñadas desde un enfoque informado en trauma y con perspectiva de derechos humanos pueden generar impactos significativos en adolescentes institucionalizados en conflicto con la ley penal. En coherencia con la literatura revisada, el taller operó como un espacio seguro, relacional y no punitivo, condición indispensable para favorecer procesos de regulación emocional y reconstrucción subjetiva en contextos de encierro (Sheldon-Dean, 2022; Vitriol et al., 2020).

La regulación emocional, identificada como la categoría más recurrente, se expresó principalmente a través del aprendizaje y uso de la respiración consciente y otras estrategias de autorregulación. Este hallazgo dialoga directamente con enfoques informados en trauma, que señalan la regulación fisiológica como un primer paso para ampliar la ventana de tolerancia y reducir estados de hiperactivación e hipoactivación frecuentes en personas con historias de adversidad (Vitriol et al., 2020). En el contexto del internamiento, donde la incertidumbre y la pérdida de control son constantes, contar con recursos internos accesibles resulta especialmente relevante.

El autoconocimiento y el reconocimiento corporal emergieron como aprendizajes centrales, lo cual coincide con estudios que subrayan la importancia de la alfabetización emocional en la adolescencia, particularmente en poblaciones institucionalizadas con déficits previos en habilidades socioemocionales (Ramírez et al., 2021; Yslado-Méndez et al., 2019). La posibilidad de identificar, nombrar y ubicar las emociones en el cuerpo permitió a los adolescentes establecer

una relación más consciente con su experiencia interna, favoreciendo procesos de agencia y toma de decisiones.

La expresión emocional mediante lenguajes simbólicos como dibujo, escritura, metáfora y creación artística, fue valorada por los participantes como una vía segura para comunicar lo que sienten sin ser juzgados. Este resultado se alinea con investigaciones que destacan el potencial de las estrategias expresivas para facilitar la elaboración emocional en contextos donde el lenguaje verbal suele ser insuficiente o inhibido por experiencias previas de violencia y estigmatización (Estrada Rodríguez, 2016; Garay et al., 2020). El grupo funcionó como un espacio de validación emocional, favoreciendo la confianza y la apertura progresiva.

La conexión interpersonal y el sentido de comunidad constituyeron otro eje relevante del proceso. Los adolescentes reportaron sentirse acogidos, escuchados y reconocidos por sus pares, lo cual contrasta con las dinámicas jerárquicas y de control que suelen caracterizar a las instituciones de internamiento. Este hallazgo es consistente con estudios que señalan que la construcción de vínculos horizontales y significativos actúa como un factor protector frente a la exclusión social y el deterioro emocional asociado al encierro (Manzo Chávez et al., 2021).

En cuanto a la resignificación personal y la esperanza en el futuro, expresiones como “encontrar mi camino”, “sanar” o “saber que no empiezo de cero” sugieren que el taller contribuyó a procesos de reconstrucción del sentido de vida. Estos resultados coinciden con la literatura sobre reinserción social, que enfatiza la necesidad de intervenciones que permitan a los adolescentes integrar su historia sin quedar definidos exclusivamente por el delito o la medida judicial (Ackerman et al., 2024; White y Loeber, 2010).

La creación de murales colectivos operó como un dispositivo simbólico de cierre que fortaleció el sentido de agencia, pertenencia e identidad. Al apropiarse del espacio institucional mediante una obra colectiva, los adolescentes no solo ejercieron habilidades de colaboración y coordinación, sino que dejaron una huella visible que resignifica

el lugar de encierro. Este tipo de prácticas se vincula con enfoques de educación en derechos humanos que promueven la participación, la dignidad y la expresión colectiva como ejes de transformación pedagógica (Magendzo-Kolstrein & Toledo Jofré, 2015).

De esta manera, los hallazgos confirman que el desarrollo socioemocional en contextos de institucionalización no puede abordarse desde intervenciones aisladas o exclusivamente normativas. Se requieren propuestas integrales que articulen regulación emocional, expresión simbólica, vínculo y agencia, desde una ética del cuidado y el reconocimiento de derechos.

Conclusiones

El taller *Reconstruyendo Caminos* mostró que es posible generar espacios educativos y socioemocionales significativos dentro de instituciones de internamiento, siempre que se priorice la seguridad emocional, la voluntariedad y la participación activa de las y los adolescentes. La intervención permitió fortalecer competencias clave como la regulación emocional, el autoconocimiento, la expresión emocional y la construcción de vínculos, aspectos fundamentales para el bienestar psicológico y la reintegración social. Los resultados evidencian que las y los adolescentes institucionalizados cuentan con recursos personales y colectivos que pueden ser activados cuando se les ofrece un acompañamiento respetuoso, sensible al trauma y libre de juicios. Lejos de reforzar narrativas deficitarias, el taller favoreció procesos de resignificación personal y fortalecimiento del sentido de agencia, permitiendo a los participantes mirarse más allá de su condición jurídica.

Desde una perspectiva de derechos humanos, la experiencia confirma que la educación socioemocional puede operar como una estrategia de restitución de derechos, particularmente del derecho a la salud mental, a la educación integral y a la participación. En este sentido, *Reconstruyendo Caminos* no solo constituyó un espacio de aprendizaje emocional, sino una práctica pedagógica orientada a la dignidad y la reconstrucción subjetiva. Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el tamaño reducido de la muestra y la imposibilidad

de realizar un seguimiento longitudinal de los efectos del taller tras el egreso institucional. No obstante, los hallazgos aportan evidencia cualitativa relevante sobre el potencial de este tipo de intervenciones y abren líneas para futuras investigaciones que evalúen su impacto a mediano y largo plazo.

Se concluye que integrar talleres de desarrollo socioemocional con enfoque informado en trauma y derechos humanos en centros de internamiento representa una vía pertinente y necesaria para acompañar a adolescentes en conflicto con la ley penal, contribuyendo a procesos más humanos, educativos y reparadores.

Referencias

- Ackerman, E., Magram, J., & Kennedy, T. D. (2024). Impact of juvenile incarceration: A systematic review. *Child Protection and Practice*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.chipro.2024.100083>
- Clemente, C., Urrea, A., & Arnau-Sabatés, L. (2023). Programas socioemocionales para adolescentes basados en evidencias: Una scoping review. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 96–106. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.238>
- Comité de los Derechos del Niño. (2007). *Observación general núm. 10 (2007): Los derechos del niño en la justicia de menores* (CRC/C/GC/10). Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2007/en/43085>
- Diario Oficial de la Federación. (2005). *Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes*. <https://n9.cl/ohr9t>
- Estrada Rodríguez, C. E. (2016). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: Una intervención con juego grupal. *Psicumex*, 6(2), 27–38. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v6i2.285>
- Flores Camargo, M., Gutiérrez Suárez, J. P., & Ruíz Díaz, K. (2023). Resultados de la implementación del programa de radio y talleres enfocados en salud mental dirigidos a adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley en México [Results of the implementation of the Mental Health Radio Program and Workshops for juvenile offenders in Mexico]. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 436–447. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.622>
- Garay, B., Sistiaga, I., Corres-Medrano, I., Lasarte, G., Santamaría-Goicuria, I., & Tresserras, A. (2020). Escuelas informadas en el trauma: Nuevo enfoque para alumnado con problemas socioemocionales. En *Innovación educativa y diversidad*. Universidad del País Vasco.

- González Moreno, A., & Molero Jurado, M. D. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia una revisión sistemática. *En Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 113-123.
- Magendzo-Kolstrein, A., & Toledo-Jofré, M. I. (2015). Human rights education: A pedagogical and didactic strategy focused on a controversial perspective. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Manzo Chávez, M. del C., Vallejo Castro, R., & Vázquez García, I. Y. (2021). La integración social de los adolescentes institucionalizados: Historias de vida. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 8(16).
- Montejano Torres, L., Galán Jiménez, J. S., & De la Rosa Rodríguez, P. I. (2019). Reinserción social de adolescentes en conflicto con la ley. Un estudio conceptual. *Estudios Socio-jurídicos*, 22(1), 233-262. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.7606>
- Núñez Pereira, C., & Valcárcel, R. R. (2013). *Emocionario: Di lo que sientes*. Palabras Aladas.
- Organización de las Naciones Unidas. (1985). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing)* (Resolución 40/33 de la Asamblea General). <https://n9.cl/cr93t>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* (Tratado de las Naciones Unidas, 1577, 3). <https://n9.cl/gpjji>
- Organización de las Naciones Unidas. (1990). *Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (Reglas de La Habana)* (Resolución 45/113 de la Asamblea General). <https://n9.cl/sttkrz>
- Palomares, W. (2018). *Bruno. En Supervisor de nubes*. Puertabierta Editores.

- Ramírez, D., & Vázquez, M. D. (2016). Vulneración de derechos humanos en adolescentes privados de libertad en el Centro Educativo Integral de Itauguá en el año 2015. *Kera Yvoty: Reflexiones sobre la cuestión social*, 1, 127-135. <https://doi.org/10.54549/ky.1.2016.127>
- Ramírez, V., Acuña, K., & Engler, I. (2021). Habilidades socioemocionales en adolescentes mexicanos. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(3), 56-84. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.003>
- Rodríguez, P. I. (2022). Hallazgos derivados de los factores que influyen en la reinserción social de adolescentes infractores. *Intersticios sociales*, (23), 237-261. <https://doi.org/10.55555/is.23.390>
- Siegel, D.J. (2026). *Neurobiología interpersonal. Un manual integrativo de la mente*. Editorial Eleftheria.
- Sheldon-Dean, H. (2022). *Informe sobre la salud mental infantil 2022: Tratar los síntomas de trauma en niños y adolescentes*. Child Mind Institute.
- Snunit, M. (2006). *El pájaro del alma* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF & Universidad Diego Portales. (2019). *Situación educativa de las y los adolescentes privados de libertad por causas penales en América Latina y el Caribe*.
- Vitriol, V., Sciolla, A., Cancino, A., Contreras, F., Mansilla, C., Muñoz, M. I., Suazo, C., & Jara, M. (2020). Cuidado informado en trauma: Un modelo emergente para el abordaje del subtipo depresivo con historia de adversidad infantil. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 58(4), 348-362. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272020000400348>
- White, H. R., & Loeber, R. (2010). Effects of institutional confinement for delinquency on psychological outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 416-423. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02196.x>

Yslado-Méndez, R., Villafuerte-Vicencio, M., Sánchez-Broncano, J., & Rosales-Mata, I. (2019). Vivencias en el proceso de institucionalización e inteligencia emocional en niños y adolescentes. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(2), 179–197.

Mireya Sarahí Abarca Cedeño

Universidad de Colima | Colima | México
<https://orcid.org/0000-0002-3622-8504>
mireya_abarca@ucol.mx

Jahel Cisneros Olivera

Instituto Especializado en la Ejecución de Medidas para Adolescentes (IEEMA) | Colima
| México
<https://orcid.org/0009-0007-9896-333X>
jahelcisnerosolivera@gmail.com

Julio Cuevas Romo

Universidad de Colima | Colima | México
<https://orcid.org/0000-0003-1325-4029>
jcuevas0@ucol.mx

Rebuilding Paths: A Socio-Emotional Development Workshop for Institutionalized Adolescents from a Human Rights Approach

Abstract

This chapter presents the design and implementation of Reconstructing Pathways, a socio-emotional development workshop aimed at institutionalized adolescents in conflict with the law, grounded in a trauma-informed and human rights-based approach. The work is situated within juvenile detention settings in Mexico, contexts characterized by life trajectories marked by adverse experiences, disrupted attachment bonds, and prolonged processes of institutionalization. Draws on theoretical contributions from adolescence studies, trauma-informed care, socio-emotional development, social skills, and emotional intelligence, as well as on national and international human rights frameworks that recognize adolescents deprived of liberty as rights-bearing subjects. The highlights the relevance of educational and socio-educational interventions that prioritize emotional safety, participation, and respect for dignity within institutional environments. A qualitative socio-educational intervention is described, implemented through a structured workshop composed of progressive sessions. The workshop integrates strategies for emotional self-regulation, emotional literacy, symbolic and creative expression, body-based practices, narrative activities, nature-based experiences, and collective creation. The chapter outlines the institutional context, the general characteristics of the participants, and the pedagogical logic guiding the design of the intervention. The methodological approach emphasizes systematization of practice and the use of qualitative techniques embedded in the intervention process, including participant observation, creative and written productions, and group reflection spaces. The chapter provides an overview of the thematic axes addressed throughout the sessions and the organization of qualitative information, offering a comprehensive picture of the workshop structure and its guiding principles. Overall, the chapter contributes a pedagogical and socio-emotional perspective on accompanying institutionalized adolescents, relevant to the fields of education, socio-educational intervention, and mental health in contexts of confinement, while underscoring the importance of trauma-informed and rights-based approaches in juvenile justice settings.

Keywords: Adolescence; Socio-emotional development; Human rights; Juvenile justice; Socio-educational intervention.

Reconstruindo Caminhos: Oficina de Desenvolvimento Socioemocional com Adolescentes Institucionalizados sob uma Abordagem de Direitos Humanos

Resumo

O capítulo apresenta a experiência de concepção e implementação da oficina “Reconstruindo Caminhos”, voltada para o desenvolvimento socioemocional de adolescentes institucionalizados em conflito com a lei penal, a partir de uma abordagem informada pelo trauma e com perspectiva de direitos humanos. O trabalho situa-se no contexto dos centros de internação para adolescentes no México, espaços marcados por trajetórias de vida atravessadas por experiências adversas, ruptura de vínculos e processos de institucionalização prolongados. Fundamenta-se em contribuições teóricas sobre adolescência, trauma, desenvolvimento socioemocional, habilidades sociais e inteligência emocional, bem como em marcos normativos nacionais e internacionais que reconhecem os adolescentes privados de liberdade como sujeitos de direitos. Destaca-se a importância de intervenções educativas que priorizem a segurança emocional, a participação e o reconhecimento da dignidade. Descreve-se uma intervenção socioeducativa de caráter qualitativo, desenvolvida por meio de uma oficina estruturada em sessões progressivas que integram estratégias de autorregulação emocional, alfabetização emocional, expressão simbólica, trabalho corporal, atividades narrativas e criação coletiva. Expõem-se o enquadramento metodológico, o contexto institucional, as características gerais dos participantes e a lógica pedagógica que orienta o desenho da oficina. Apresenta-se a sistematização das sessões e o processo de organização da informação qualitativa, oferecendo um panorama geral dos eixos de trabalho abordados. Contribui-se com uma abordagem pedagógica e socioemocional para o acompanhamento de adolescentes institucionalizados, relevante para o campo educacional, a intervenção socioeducativa e a saúde mental em contextos de privação de liberdade.

Palavras-chave: Adolescência; Desenvolvimento socioemocional; Direitos humanos; Justiça juvenil; Intervenção socioeducativa.

Capítulo 6

Acciones desde la tutoría para la atención de un estudiante con TEA en la UPN, Ajusco

Alba Yanalte Álvarez Mejía, Cuauhtémoc Gerardo Pérez López, Claudia Negrete Urbano

Álvarez Mejía, A. Y., Pérez López, C. G., & Negrete Urbano, C. (2026). Acciones desde la tutoría para la atención de un estudiante con TEA en la UPN, Ajusco. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 191-214). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c997>



Acciones desde la tutoría para la atención de un estudiante con TEA en la UPN, Ajusco

Resumen

El presente es un informe de intervención educativa cuyo objetivo es describir las acciones realizadas desde la tutoría con los docentes para la atención de un estudiante con autismo que se forma en la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Se hace énfasis en que la intervención surge como iniciativa de una profesora de curso, quien se convirtió en su tutora durante el sexto semestre. Esta docente, después de interactuar con Javier (seudónimo) durante las clases, modificó su actuar organizando la información para la clase mediante esquemas, cuadros o preguntas; además de informar a otra docente del mismo semestre e invitarla a realizar lo mismo. Además de apoyar a Javier (seudónimo) en el proceso de inscripción a los cursos del siguiente semestre, la tutora platicó con los docentes para informarles sobre acciones que apoyan el aprendizaje del estudiante. Una acción significativa fue utilizar distintos procedimientos para hacer explícita la condición de autismo, situación que permitió a otros estudiantes expresar sus necesidades de apoyo y experiencias con personas con TEA, incluso algunos dijeron tener familiares con esta característica. Sin duda, la disposición de los docentes ha sido fundamental para apoyar el desarrollo académico de Javier. Se concluye que construir las condiciones que apoyen la formación profesional de los estudiantes con discapacidad no puede ser producto de la iniciativa de un grupo de profesores; por el contrario, se asume que debe ser una tarea obligatoria de las autoridades académicas del programa educativo y la universidad.

Palabras clave: Inclusión educativa; Educación superior; Trastorno del Espectro Autista.

Introducción

En 1998, durante la Conferencia mundial de Educación Superior, desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se declaró que las instituciones de educación superior debían hacer efectivo el derecho a la educación para todos; esto implica que los estudiantes con discapacidad puedan incorporarse a la universidad para promover su desarrollo humano, académico y social (Kooij, 2015).

No obstante, más de diez años después, la manera en que los docentes comprenden a los estudiantes con alguna discapacidad en la educación superior no tiene un avance lineal, la capacitación y los apoyos son fundamentales para lograr la equidad, sin embargo, es más común reducir las actividades, el nivel académico y las oportunidades de desarrollo de estudiantes con discapacidad en la universidad, lo cual sin duda tiene un impacto en el empleo que pueden conseguir como profesionales que, desde la formación, han sido marginados (Heffernan, 2024).

El ingreso de estudiantes con discapacidad a las universidades es cada vez mayor, sin embargo, no se les brinda el apoyo adecuado, por lo que enfrentan barreras físicas y sociales que los llevan al aislamiento, así como a bajos niveles de éxito académico; por ello se requiere la participación de toda la comunidad universitaria para identificar e implementar los mecanismos de apoyo para crear una comunidad académica inclusiva que ofrezca igualdad de oportunidades a todos sus estudiantes (Rodríguez-Martín et al., 2014; Yazici et al., 2023; Heffernan, 2024; Romero-Garrido et al., 2024; Cerilli et al., 2025).

Aun sin la frecuencia y cantidad necesarias, diversas acciones se han emprendido para atender a la población con discapacidad, en particular, la Universidad de Cape Town (UCT) abrió la oficina de Inclusión, en donde se brinda apoyo haciendo accesibles los materiales y el uso de la tecnología para las clases, se comparten ejemplares de textos, se ofrece seminarios interdisciplinarios para la comunidad educativa en las facultades, y apoya a los estudiantes con discapacidad para que

asuman un papel de liderazgo en cuanto a la discapacidad en la institución al convertirse en puntos de referencia para sus compañeros y reducir los estereotipos asociados a la indefensión de esta población. La oficina también apoya para reducir la exclusión por cuestiones de género, raza, identidad sexual, entre otras características para promover “buenas prácticas” (Karisa et al., 2024).

Suárez (2013), reconoce la importancia de la formación en inclusión educativa de los docentes y otros agentes educativos, para apoyar e impactar en la calidad de la educación y ofrecer mejores oportunidades a la población en condiciones de vulnerabilidad, que presentan conductas difíciles o discapacidad; además de crear grupos colaborativos para atender los diversos ritmos de aprendizaje del alumnado, diferentes ofertas educativas, implementar una evaluación incluyente, estrategias de apoyo extracurriculares y políticas de equidad. Para realizar todas estas acciones involucran estudiantes de nivel licenciatura y posgrado, así como expertos de diversas instituciones.

Heffernan (2024), realizó un estudio con 277 estudiantes universitarios con alguna discapacidad, a quienes preguntó sobre el apoyo que requieren y si lo recibieron o no, si les fue de utilidad o fue el adecuado, cuál apoyo les habría beneficiado más y lo que debieron hacer para mantenerse en la universidad. Encontró que, en general, requieren más tiempo para hacer las actividades, salir o entrar 5 minutos antes o después del inicio de la clase, explicaciones precisas, indicaciones anticipadas o por escrito, apoyo en la comprensión lectora. Les ayuda la familiaridad con la tecnología, el trabajo online, materiales que puedan ver una y otra vez, notas aclaratorias en los videos o textos, así como una breve conversación sobre los textos antes, durante o después de la clase para clarificar información y actividades a realizar.

En las universidades españolas, entre el 1.5-1.7% de los estudiantes dice tener algún tipo de discapacidad; de estos el 14.8% manifiesta tener discapacidad psíquica, y 25.6% se ubica en “otra discapacidad”. En estas dos últimas categorías se ubica a los estudiantes con Trastorno del espectro autista (TEA), síndrome de Asperger y Autismo de alto

funcionamiento (Alcantud et al., 2021). En el caso de estudiantes con TEA, las principales necesidades se presentan en la comunicación, la interacción social, los patrones repetitivos, las conductas restringidas e intereses que no siempre son acordes con su desarrollo. Estas características pueden generar barreras actitudinales, ya que se piensa en cómo facilitarles y no en cómo apoyarles para lograr mayores aprendizajes. Aunque se ha observado en muchos casos que con el tiempo ellos alcanzan niveles intelectuales y de habilidades sociales similares al promedio de la población (Alcantud et al., 2021). Lo relevante de esto es que, como mencionan Yazici et al. (2025), los profesores universitarios deben tener conciencia del autismo, por lo cual requieren formarse para comprender, aceptar y valorar a sus estudiantes con TEA.

En este orden de ideas, para atender a los estudiantes con TEA, Alcantud et al., (2024), identifican que las principales necesidades están asociadas con: planificar y organizar el estudio, la conceptualización global y el desarrollo de ideas sintéticas, la comunicación verbal y no verbal, relacionarse con otras personas, hipersensibilidad sensorial y manejo de la ansiedad, que los lleva a sentirse inferiores, frustrados y marginados, lo cual puede llevarlos a la soledad, la tristeza y la deserción. Estos autores citan tres estudios en los que se menciona a población específica con TEA (White et al., 2011; Wei et al. 2013; Grogan, 2015); en ellos se enfatiza que solamente el 1% alcanza los estudios universitarios, que son la tercera tasa más baja entre las 11 categorías de estudiantes con discapacidad, ya que la mayoría deserta por la falta de apoyos.

Alcantud Marín et al. (2024), concluyen que los apoyos principales son a nivel social, por lo que la formación docente es fundamental, así como sensibilizar a la comunidad universitaria para evitar enjuiciar el comportamiento ajeno, programas de transición a la universidad guiados por pares, actividades sociales relacionadas con intereses de estudiantes con TEA, tutoría para el estudio y las actividades administrativas. A este conjunto de acciones las denomina cultura del autismo, porque así se promueve la inclusión de este grupo estudiantil.

Karisa et al. (2024), plantean la importancia de que el profesor desarrolle un currículo autorreflexivo que impacte en la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permite adaptarse a las diferencias de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, al ofrecer variedad de vías para demostrar el aprendizaje y realizar la evaluación.

Rodríguez-Martín et al. (2014), toman como base los eventos internacionales para la atención a la diversidad, y sustentan que la incorporación de estudiantes con discapacidad a la universidad implica un cambio cultural que impacta en los perfiles profesionales y funcionales de los docentes. Esto implica capacitación docente, adecuaciones curriculares e indicadores de calidad en cuanto al servicio que se ofrece, pero hasta ahora no existen de manera escrita en los estatutos o reglamentos universitarios en España, todo se ha quedado en guías de apoyo, asesoramiento y buenas prácticas.

En este contexto, la Licenciatura en psicología educativa se imparte en la Unidad Ajusco de la Ciudad de México y en varias sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En la Unidad Ajusco este programa educativo ha estado vigente desde 1979. Durante ese periodo se han formado estudiantes con alguna discapacidad. Empero, para atender a estas personas, la respuesta educativa institucional no siempre ha sido la adecuada. Se ha reducido a acciones individuales de los profesores en los distintos cursos, lo cual no es menor, sin embargo, como se dijo arriba, es indispensable generar políticas educativas internas que posibiliten la inclusión educativa de la diversidad estudiantil.

Bajo este contexto el objetivo del presente informe es describir las acciones realizadas desde la tutoría con los docentes de un estudiante con autismo, que se forma en la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Metodología

La propuesta de atención-intervención que se informa se fundamenta en el Programa institucional de tutorías (PIT) de la UPN. Este programa es coordinado por el Centro de atención a estudiantes (CAE), instancia a la cual los estudiantes de la universidad se dirigen con el fin de solicitar la asignación de un tutor –una de las autoras del presente. En ese sentido, se trata de un estudio de corte cualitativo, mediante el cual se describe las acciones de atención y apoyo realizadas.

Participantes

En el caso particular de Javier (persona con TEA), estudiante del sexto semestre de la Licenciatura en psicología educativa, había permanecido tres años sin el acompañamiento de un docente que le diera apoyo en las múltiples situaciones en las que él debía seleccionar y decidir sobre su formación. Es importante mencionar que Javier vive en una familia extensa y cuenta con el apoyo de su madre.

Es un estudiante que está puntual en el aula, no interactúa con sus compañeros por iniciativa propia, generalmente mira el suelo y tiene contacto visual de manera fugaz, su lenguaje es elocuente y formal, levanta la mano para participar y espera a que le den la palabra. Sabe leer e identifica ideas importantes, pero no logra aplicar la información ni relacionarla con situaciones cotidianas y su nivel de razonamiento es concreto. Tiene intereses restringidos y específicos; mantiene una rutina estable y los cambios le generan cierta ansiedad porque le cuesta trabajo ajustarse a estos de manera pronta. Sus habilidades sociales son limitadas, ya que los demás suelen percibir que no les presta atención, además de tener dificultades para mantener conversaciones cotidianas informales de manera autónoma.

Para la obtención de evidencia se utilizó la entrevista con nueve de los profesores de grupo de Javier. Esto se llevó a cabo en varios momentos: antes, durante y después de cada semestre.

Resultados

Las acciones estuvieron centradas en Javier (seudónimo) a partir del 6° semestre de la licenciatura. Todas ellas se realizaron en el aula de clases con los estudiantes del grupo en que estuvo inscrito en cada materia. La información se presenta organizada por semestres.

Semestre 2024-I, 6° semestre de la carrera. Identificación.

Se identifican en él algunas características asociadas al TEA, por lo que hay un acercamiento al finalizar las clases para platicar sobre sus intereses y necesidades (le gusta leer cuentos y ha escrito dos). Es así como Javier informa que fue diagnosticado con autismo en la infancia. Durante este periodo, la profesora del curso se convirtió en su tutora.

Las acciones se realizaron a partir del contacto con Javier en 6° semestre de la licenciatura; todas ellas se realizaron en el aula de clases con los estudiantes del grupo en que estuvo inscrito en cada materia:

- Precisar en qué centrar la atención al leer los textos para que las participaciones de Javier fueran más acertadas, ya que de pronto sus comentarios estaban descontextualizados o centrados en aspectos secundarios.
- Hacer aclaraciones durante la clase cuando lo que se dice es un chiste, una anécdota, un sarcasmo, para después relacionarlo con el tema que se revisa en la sesión. Al decir que el edificio de la universidad es sumamente accesible a toda persona, Javier se desconcertó, por ello fue necesario aclarar que era un sarcasmo.

- Instrucciones claras y precisas. Para ello fue necesario escribirlas y revisarlas de manera previa a la clase, así se identificaron aspectos a mejorar en cuanto al orden de las instrucciones y frases breves para explicarlas. Esto, dirigido a Javier, también favoreció a sus compañeros de grupo, quienes tampoco habían comprendido, pero no preguntaron.
- Al finalizar cada clase se pregunta de manera individual si tiene alguna duda.

Se preguntó a Javier si estaba de acuerdo en que se comentara a otra profesora del mismo semestre lo que le ayudaba, con la intención de que las pusiera en práctica, a lo cual accedió. Fue así como se involucró a otra docente en la atención al estudiante, cada dos semanas se comentaba si estaban funcionando las acciones realizadas y qué podía mejorarse. Esto permitió recabar información para compartir con los docentes del siguiente semestre.

Semestre 2024-II

Javier no podía inscribirse al curso Taller de prácticas profesionales I porque adeudaba tres materias. Debido a la inflexibilidad de su pensamiento fue difícil explicar la necesidad de regularizar su situación académica, decía reiteradamente: “Pero por qué no puedo, paso a 7° y debo cursar esas materias”. Luego de varias sesiones de tutoría, finalmente comprendió la importancia de cursar las materias de 5° semestre que no tenía acreditadas.

La tutora analizó los horarios para identificar a los docentes más respetuosos de la diversidad y le hizo dos propuestas para que eligiera con quién inscribirse. Cuando le correspondió hacer el trámite de inscripción, los grupos estaban llenos, así que se inscribió donde hubo cupo. Después de notificar esto a la tutora, ella le solicitó acudir con el coordinador de la carrera para que autorizara la inscripción en los grupos que se habían seleccionado. La respuesta de Javier fue: “No es

posible porque ya están llenos”. Con base en la insistencia de la tutora, Javier habló con el coordinador de la licenciatura, quien ya estaba informado del caso y procedió a la autorización de la inscripción en los grupos seleccionados.

Este semestre cursó cuatro materias, dos de 5° y dos optativas de 7°. La tutora preguntó a Javier si autorizaba que se hablara con los docentes para informar sobre los apoyos que él requiere, a lo cual accedió. Se solicitó una cita con cada docente una semana antes de iniciar el semestre, se explicó que en su grupo tendría un estudiante con TEA con buen nivel de comprensión lectora y producción de textos, capaz de expresar sus ideas de manera verbal y de recuperar las ideas significativas de un texto. Luego se mencionaron las acciones realizadas el semestre previo para que pudieran llevarlas a cabo y promover el aprendizaje de Javier.

Cada profesor dispuso de unos momentos para conocerlo y preguntarle qué era lo que podía facilitar su desempeño y evitar obstáculos. A lo largo del semestre se preguntó a Javier cómo se sentía y cómo iba en sus materias, a lo que respondió siempre: bien. Para dar seguimiento, la tutora solamente les preguntó a los docentes cómo iba Javier. Al finalizar el semestre se solicitó una cita a cada profesor para recuperar las acciones que mejor habían funcionado y sus recomendaciones para los profesores del siguiente semestre. En esta sesión de seguimiento, informaron que Javier habla y lee en inglés y francés, le gusta cantar y actuar o representar personajes, se angustia cuando no llega el transporte a la hora establecida o toma otra ruta para evitar el tránsito.

Los profesores de este semestre comentaron lo siguiente:

- A y C hicieron explícita la condición de Javier en el aula, así como la importancia de trabajar cooperativamente, de construir un ambiente seguro que valora el aprendizaje de todos, el respeto a cada persona y a los comentarios, opiniones y participaciones de todos. Esta situación permitió que otros

estudiantes expresaran sus necesidades de apoyo y experiencias con otras personas con TEA, incluso algunos dijeron tener familiares con esta condición. El profesor A comentó que pidió a Javier externar alguna experiencia asociada con su vida escolar y lo que predominó fue la discriminación.

- N realizó dinámicas para mostrar que siempre hay cosas que se comparten con los demás: “El cartero trajo carta para quienes les gusta leer cuentos; para quienes hacen más de dos horas para llegar a la UPN; para quienes son hijos únicos; para quienes les da miedo perderse, ...”. De esta manera Javier y sus compañeros se dieron cuenta de lo que ellos comparten y no solamente de sus diferencias.
- G dijo que usó un lenguaje claro y directo, anunció cuando contaría un chiste, frases con doble sentido o sarcasmos: “Cuando no decía antes de qué se trataba, al ver el rostro de Javier me acordaba de tu consejo, esto fue algo muy útil para evitar se distrajera pensando de qué va lo que dije”.
- N, C y G puntualizaron el objetivo, los contenidos a trabajar y se preguntó sobre las expectativas de la clase. C dijo: “Si tiene claro hacia dónde va y lo que debe hacer, se va solito”.
- N y C utilizaron una diversidad de formas para acceder a la información: esquemas, mapas conceptuales, imágenes, videos. N dijo: “Los videos le ayudan mucho porque los puede ver una y otra vez, si tiene dudas, me espera al terminar la clase y me pregunta”
- G y C recomendaron dejarlo con los compañeros con quien se sintió mejor al trabajar en equipo, porque “Esto es respeto a su estilo de socialización”. G puntualizó: “Se sintió tan a gusto en el grupo, que estoy seguro, se inscribe en las materias de lunes y miércoles el próximo semestre para seguir con sus compañeros”.

Semestre 2025-I

Javier acepta que este semestre va a cursar tres materias, una de 6° que no acreditó y dos optativas de 8°. Junto con su tutora se revisa el horario, se le hacen propuestas y se le pide que indague con sus compañeros con quién le recomiendan inscribirse. Previo al inicio del semestre, nuevamente se habló con las docentes para compartir las acciones realizadas en los semestres anteriores y que ellas pudieran conocer sobre Javier; él eligió a un docente con quien cursó el semestre previo.

En el seguimiento con Javier, expresa que está aprendiendo y se siente bien en la universidad. Los docentes de 8° semestre comentan que le resulta complicado aplicar lo que se discute en clase o lo que está en los textos a situaciones concretas, para apoyarlo es necesario plantear varios ejemplos y “darle tiempo para que piense en lo que se busca aprenda y luego guiarlo para que lo conecte con situaciones reales” (Al); “a pesar de las instrucciones claras, en las exposiciones no lograba argumentar desde los textos, lo hacía desde el sentido común” (Ar).

Esta situación se discutió con los docentes porque es algo que sucede con otros estudiantes sin TEA, y es importante externar la importancia de realizar actividades que promuevan el desarrollo de estas habilidades desde los primeros semestres.

Semestre 2025-II

El siguiente semestre le corresponde cursar el Taller de prácticas profesionales, por lo que con la tutora se realizaron cinco sesiones de tutoría, en la primera se revisaron las instituciones receptoras y las actividades que se solicita a los practicantes. En la segunda y tercera se comentó sobre las instituciones en que le gustaría hacer prácticas, las habilidades que tiene y las habilidades que se requieren en la institución. La cuarta y quinta sesión fueron para revisar las instituciones que hay para la generación 22-26 y determinar su primera y segunda opción para las materias Taller de prácticas profesionales y Seminario de diseño metodológico.

Al respecto, para la elección del escenario de prácticas la tutora tuvo que realizar un trabajo sumamente directivo para incidir en la decisión de Javier, ya que él quería trabajar matemáticas con población preescolar; para ello se enfatizó en las habilidades de memoria y estructura, así como en la organización sistemática de información para compartirla de manera oral con el público asistente al museo, en su manejo del inglés y el francés para apoyar a visitantes extranjeros, así como en la necesidad de los museos de contar con materiales en esos idiomas para favorecer los recorridos independientes de los visitantes. Esto último se ligó con la propuesta de titulación mediante la modalidad Diseño de material educativo. Después de tres sesiones de trabajo, Javier se convenció de cursar las prácticas profesionales en el grupo de Museos.

En cuanto al trabajo en el Seminario de diseño metodológico, se informó al docente sobre algunas estrategias que habían funcionado adecuadamente en los semestres previos con Javier, así como algunas características sobre el TEA y el estudiante mismo. El profesor hizo explícito que no era la primera vez que trabajaba con estudiantes con discapacidad o autismo. Comentó que la finalidad de este Seminario es que los estudiantes elaboren su tesis, por lo que la organización del curso la hace en cuatro actividades medulares: Elaboración de resumen de artículos revisados (análisis y síntesis de información), Selección del artículo que desea presentar al grupo (exposición oral), Diversas tareas de lectura y escritura, y Escritura de la tesis (una versión por mes).

En relación con el objetivo del Seminario y la metodología de trabajo docente, el profesor Cg comentó que el primer resumen entregado por Javier fue totalmente “inconsistente, es decir, nada se relacionaba con el texto leído, y el grupo se dio cuenta de eso”. Ante esta situación, el profesor dedicó una sesión para mostrar al grupo completo cómo hacer un resumen, lo cual influyó favorablemente en la elaboración de los siguientes resúmenes, así como en la presentación de los artículos ante el grupo. En la primera y segunda entrega de la tesis, se identifican ideas medulares, aunque sin conexión entre éstas; si bien la organización de los resúmenes ha mejorado, éstos no se recuperan en la tesis

para elaborar el marco teórico. A esta situación se suma que Javier no está realizando los ajustes que se solicitan a su trabajo de tesis, aunque la tutora y profesor han revisado los dos avances del trabajo y sus observaciones de mejora coinciden, el estudiante no ha dedicado la atención y esfuerzo suficiente para realizarlos, lo cual repercute en sus calificaciones.

A la asesora de tesis, quien también es la profesora de prácticas profesionales, el profesor Cg solicitó apoyar a Javier con materiales para la elaboración del marco teórico y mostrarle tesis de licenciatura como ejemplo. En este sentido, se precisó que las acciones de la asesora y profesora de TPP, es brindarle información específica sobre el hacer del psicólogo en el museo; el papel del profesor Cg en el Seminario es orientarlo hacia la elaboración de un documento formal que se convierta en tesis; y la tutora deberá apoyarlo en concretar las ideas para organizar la información de la tesis en bloques temáticos.

El papel del profesor Cg es medular en cuanto a brindar comentarios precisos y claros respecto a lo que debe hacer Javier y cómo hacerlo, para que esto se vea reflejado en los avances de la tesis, así como se ha observado en la elaboración de resúmenes y presentación de los artículos. No debe esperar que el estudiante infiera lo que se espera de él, sino acercarse al terminar las sesiones de clase, preguntar si tiene dudas y aclararlas puntualmente con la finalidad de que tenga claridad sobre la información teórica y su vinculación con el hacer profesional del psicólogo en el museo.

Javier está inscrito para realizar prácticas profesionales en un museo; este es un espacio en donde las actividades varían desde guiar una visita hasta evaluar el trabajo realizado por los guías. Para ello se diseñará un plan de actividades a realizar en el museo, que será asesorado por la profesora L. La tutora, en tanto, planteó informar al personal para la gestión de los apoyos para el estudiante, pero él no accedió, argumentando: “puedo resolverlo por mí mismo, en caso contrario, se lo haré saber”. Esta respuesta generó felicitaciones para Javier y el reconocimiento de su madurez para enfrentar esta nueva etapa en su formación académica.

En la entrevista con la profesora L, a cargo del Taller de Prácticas Profesionales donde está el museo en que Javier realiza prácticas (Museo Memorial del 68). Ella refiere que ha observado la dificultad para hacer abstracciones, sin embargo, guiando su razonamiento y acompañándolo en el proceso, puede ir avanzando en sus propias conclusiones. Es un alumno comprometido, que se esfuerza en entregar a tiempo las tareas y preparar los temas asociados con las temáticas del museo que le son asignados, como parte de sus labores. Comenta que es una persona muy educada, paciente y respetuosa.

También ha observado que se angustia con facilidad cuando siente que no está cumpliendo como debe; esto sucedió en una fecha que él no podía asistir a una de las actividades programadas; a pesar de que L platicó con él y le reiteró que no se preocupara, Javier estuvo muy angustiado. En cuanto a la operatividad en el Museo, Javier tiene un coordinador llamado F, quien regula, dirige y guía a los practicantes. La profesora L refiere que no ha sido necesario hablar con él, debido a que Javier ha “fluido sin dificultad”. En ese mismo escenario está una compañera estudiante que apoya muy de cerca a Javier en caso de que sea necesario.

Para realizar el seguimiento de los estudiantes, L asiste al escenario y se comunica constantemente con F, además de solicitar un informe mensual a los estudiantes, mismo que deben entregar firmado por el coordinador para ser válido. L decidió no comentar con el coordinador F la condición de Javier para evitar predisponerlo. Al poco tiempo se dieron cuenta en el museo de su condición, sin embargo, hasta ahora no le han comentado nada en particular sobre el desempeño de Javier. La profesora L ha observado que le dan instrucciones muy puntuales a las que Javier responde profesionalmente.

Una de las actividades más significativas que deberá realizar Javier, es la atención a población considerada vulnerable por el museo. Está en proceso de aprender a hacer mediación con la población vulnerable de Tlatelolco, para ello debe aprender a preparar una visita ajustada a las necesidades de grupos específicos, así como crear un guion

de discurso sobre alguna temática del museo adecuado a las características de la población.

Javier le solicitó a L que fuera su asesora de tesis y afortunadamente ella aceptó. La primera tarea que le solicitó como asesora fue la revisión de tres tesis que le proporcionó y le pidió buscar dos más sobre las tareas de un psicólogo educativo en el museo. Luego de revisarlas, Javier debe elaborar un resumen de cada una con la intención de tener información para la elaboración del primer capítulo que se titulará Antecedentes; aquí informará sobre acciones que han realizado profesionales de la psicología en otros museos. Ella le irá diciendo lo más detallado posible las instrucciones de lo que Javier debe hacer.

Paralelo a esto, en conjunto con el grupo de estudiantes se acordó que todos necesitaban ir a visitar museos los domingos, por lo que hay un calendario establecido y socializado con las fechas específicas de las visitas que hacen en acompañamiento de L. El objetivo de esta actividad es que cada estudiante organice una visita para sus compañeros del grupo de prácticas profesionales y sea el mediador cultural entre el museo y los visitantes.

Actualmente Javier está preparando la visita para sus compañeros, con base en la estructura y metodología planteada por la profesora; a él le corresponde elaborar la narrativa o guion asociado con movimientos sociales, ya que está en el Museo Memorial del 68. Para el semestre 2026-I realizará la mediación correspondiente. Hasta ahora, ha participado en la coordinación de talleres y en la visita guiada de estudiantes de educación básica que asisten a este recinto.

Discusión

Hasta el momento, las acciones para la atención del estudiante fueron por iniciativa de la tutora, quien compartió con los docentes que trabajan con él algunas recomendaciones para promover el aprendizaje y la inclusión de Javier, sin que esto llegue a ser una propuesta desde la licenciatura y mucho menos institucional. Lo cual nos lleva pensar en qué tanto estamos cumpliendo con esos acuerdos interna-

cionales y nacionales asociados a la educación para todos. Al respecto Ezcurra (2013) y Diez (2025), mencionan que es necesario atender a estudiantes, sobre todo de primera generación y, en ese sentido, el papel del docente debe adecuarse para promover y facilitar el desarrollo de procesos, en particular, generar políticas y programas de inclusión educativa.

Empero, es posible mencionar resultados positivos y muy favorables para Javier, asociados con la participación de la tutora. Un primer aspecto fue el apoyo recibido para organizar la parte final de su trayectoria académica. Como se dijo, el contacto con Javier se hizo hasta sexto semestre; momento en el cual él tenía más de dos materias no acreditadas. Esta razón le impedía inscribirse a la última fase de su formación. La tutora habló con él y, después de explicar, las razones, le propuso una ruta con lo cual, Javier se regularizaría y, tendría mejores condiciones para cursar significativamente las asignaturas de séptimo y octavo semestres.

Al involucrarse, la tutora de Javier contribuye en la generación de condiciones más equitativas ante las diferencias existentes en las personas que ingresan a la educación superior, atendiendo en los distintos momentos la trayectoria académica, particularmente la continuidad y su futuro egreso. Con su acompañamiento facilita el acceso a los aprendizajes al compartir experiencias docentes de otros colegas, que identifican el impacto favorable en su formación profesional (Ezcurra, 2007). Javier experimentó, como concluye Coulon (1995), el proceso de construir su identidad académica. Aprendió mejores hábitos de estudio, a saber, cómo actuar y desempeñarse en el contexto universitario.

La acción de contactar a las y los docentes que serían responsables de las asignaturas que cursaría Javier tuvo un efecto inmediato y significativo tanto en el estudiante como en el grupo. En este caso, de los nueve docentes con quienes se han realizado acciones asociadas con la planeación, organización y desarrollo de actividades en el curso, siete tienen información sobre el TEA, por lo que solamente a dos casos hubo necesidad de explicar las características principales de este tras-

torno. Es importante mencionar que los nueve profesores mostraron disposición para realizar las acciones sugeridas, sobre todo cuando se enfatizó que ello beneficiaría a todos los estudiantes y al mismo docente en relación con su práctica. Muchas veces, aclaran López y González (2018), la atención que debe prestar la tutora no se relaciona sólo con el acceso a los contenidos de las asignaturas, sino también con la falta de estrategias de estudio, la dificultad para organizar el tiempo o incluso con situaciones personales complejas.

Lo anterior, como lo mencionan Ezcurra (2013) y Diez (2025), promueve la comunicación de las acciones entre los docentes y con los estudiantes. Asimismo, se posibilita para el estudiante la gestión del tiempo, elemento medular en la articulación de actividades académicas, familiares y personales. Del mismo modo, se hace énfasis en la relevancia de establecer los objetivos y logros académicos e identificar los saberes y las dificultades a fin de planear cómo realizar, avanzar y alcanzar dichos objetivos.

Entre los aspectos más significativos de las acciones realizadas por la tutora, destaca haber apoyado a Javier en el desarrollo del uso de la lengua tanto en expresión oral como en la escrita. Esto facilitó, promover la adquisición de estrategias para la lectura, el análisis y la síntesis de distintos tipos de textos. Esto último se observa en el avance aún lento, pero significativo en la escritura de su tesis, la presentación de sus avances frente al grupo y la recuperación de la experiencia obtenida en el desarrollo de sus prácticas profesionales.

En cuanto al objetivo de este informe, es posible decir que las acciones para la atención del estudiante se fueron enriqueciendo cada semestre, gracias a la actitud por compartir lo que realizaron los docentes en el aula, aunque como menciona Alcantud et al, (2021), se centren más en facilitarle el aprendizaje, que en generarlo. La inclusión de Javier, así como aceptar que puede aprender en condiciones adecuadas, ha favorecido la inclusión y el aprendizaje de otros estudiantes sin discapacidad ni trastornos. Al respecto, López y González (2018), resaltan la valoración de la relación personal entre tutor y estudiante,

agregan que el aprendizaje es más efectivo cuando la relación se percibe con menor asimetría y jerarquía

Vale la pena mencionar, aunque no es objetivo de este trabajo, el actuar respetuoso y solidario de los estudiantes para con Javier en particular, pero también para con otros estudiantes, ha sido una constante en todos los semestres. Los profesores comentaron que: “lo escuchan y le ayudan a organizar sus ideas cuando parece no entender”, “han aprendido que el TEA es mucho más de lo que está en los libros”, “ahora les queda claro que una persona con TEA no es igual a otra ni es lo que dice un libro”.

Conclusiones

Si bien la educación inclusiva es un proceso sistemático en el que debe participar la comunidad educativa para atender las barreras que generan fracaso escolar, marginación, deserción a nivel institucional; ya iniciamos este proceso en pequeños equipos. En este caso, se destaca la disposición de los docentes a escuchar las estrategias que otros colegas utilizaron y a compartir las propias en la atención a Javier; así como el respeto de los estudiantes a interactuar con un compañero en específico porque él también es parte del grupo.

Ahora es el turno de las autoridades académicas tanto de la licenciatura como de la universidad, de generar una serie de estrategias que favorezca el tránsito académico y el aprendizaje de la diversidad estudiantil, principalmente de quienes enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación por condiciones específicas como el TEA, TDAH o alguna discapacidad, para que desde la institución se desarrollen mayores recursos para que como egresados tengan más herramientas profesionales para enfrentar la vida laboral profesional.

Estamos conscientes de lo mucho que falta para generar políticas, prácticas y culturas de inclusión en nuestra universidad, por ello hay que mostrar lo que sucede en el aula y buscar en conjunto las respuestas apropiadas para la atención a la diversidad que tenemos actualmente generadas desde el aula misma. Esas respuestas que hacen que cada persona se sienta parte del grupo y cómoda ante las diferencias, muestran que empezamos a ver la diferencia como valor, como riqueza, porque lo único que es normal, es la diferencia (Ramírez Hernández, 2016).

Referencias

- Alcantud, M. F., & Alonso-Esteban, Y. (2021). Estudiantes universitarios con trastornos del espectro del autismo: revisión de sus necesidades y notas para su atención. *Siglo Cero*, 52(2), 83-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939043>
- Cerilli, C., Zhu, J., Varadaraj, V., Campanilei, J., Sweeney, F., Smith, G., Yenokyan, G., & Swenor, B. (2025). Gaps in disability inclusion across universities in the United States. *PLoS ONE*, 20(1), 1-7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317920>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós Educador.
- Diez, M. C. (2025). Experiencias de tutorías universitarias. Los dispositivos grupales como metodología de trabajo en el marco de políticas de inclusión educativa. *Revista de educación*, 16(36), 245-267.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Universidade de São Paulo Pró-Reitoria de Graduação.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Ediciones IEC-CONADU/Universidad Nacional de General San Martín.
- Heffernan, T. (2024). Failing at the basics: Disabled university students' views on enhancing classroom inclusion. *Oxford Review of Education*, 50(5), 694-709. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2281314>
- Karisa, A., Nseibo, K., & McKenzie, J. (2024). What does research on disability inclusion at the University of Cape Town reveal regarding strategies to achieve inclusion? *South African Journal of Higher Education*, 38(5), 263-282. <https://doi.org/10.20853/38-5-5187>
- Kooij, Y. (2015). *European higher education policy and the social dimension: A comparative study of the Bologna process*. Palgrave Macmillan.

- López Martín, I., & González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381–399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- Ramírez Hernández, I. E. (2016). *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar*. Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683
- Romero-Garrido, D., Espinosa-Valenzuela, D., & Rodríguez-Garcés, C. (2024). Perfil y desempeño académico del estudiantado ingreso especial: Análisis de una política pro-inclusión educativa en una universidad pública. *Revista Educación*, 48(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58259>
- Suárez, V. J. P. (2013). Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa. *Uni-pluri/versidad*, 13(3), 52-60.
- Tenorio Rodríguez, M. A., González-Monteagudo, J., & Padilla-Carmona, T. (2021). Employability and inclusion of non-traditional university students: Limitations and challenges. *IAFOR Journal of Education: Inclusive Education*, 9(1), 133-151. <https://hdl.handle.net/11441/105808>
- Yazici, M. S., & Bas, S. (2023). Examining the views on the inclusion of teacher candidates with peers diagnosed with autism spectrum disorder in the university environment in terms of teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 50(2), 77-105. <https://www.proquest.com/docview/2830959741>

Alba Yanalte Álvarez Mejía

Universidad Pedagógica Nacional | Unidad Ajusco | México
<https://orcid.org/0009-0007-6027-6868>

Cuahtémoc Gerardo Pérez López

Universidad Pedagógica Nacional | Unidad Ajusco | México
<https://orcid.org/0000-0002-4775-6353>

Claudia Negrete Urbano

Universidad Pedagógica Nacional | Unidad Ajusco | México
<https://orcid.org/0009-0006-5711-3374>

Tutoring Actions for the Care of a Student with ASD at UPN, Ajusco**Abstract**

This is an educational intervention report that aims to describe the actions taken by teachers supporting a student with autism enrolled in the undergraduate program in Educational Psychology at the National Pedagogical University, Ajusco Campus. It is emphasized that the intervention originated from the initiative of a course professor, who also served as his tutor during the sixth semester. This professor, after interacting with Javier (pseudonym) during classes, modified her approach by organizing the information for the class using diagrams, charts, and questions. She also informed another professor from the same semester and asked her to do the same. In addition to supporting Javier in the registration process for the following semester's courses, the tutor spoke with the professors to inform them about actions that support the student's learning. A significant action was the use of different procedures to openly address the student's autism, allowing other students to express their support needs and experiences with individuals with ASD; some even reported having family members with this condition. Without a doubt, the teachers' willingness to assist has been fundamental in supporting Javier's academic development. It is concluded that creating the conditions that support the academic training of students with disabilities cannot be the initiative of a group of teachers; on the contrary, it is assumed that it must be a mandatory task of the academic authorities of the educational program and the university.

Keywords: Inclusive education; Higher education; Autism spectrum disorder

Ações de Tutoria para o Atendimento de um Estudante com TEA na UPN, Ajusco

Resumo

Este é um relato de intervenção educacional cujo objetivo é descrever as ações realizadas por meio da tutoria com os professores para o atendimento de um estudante com autismo matriculado na licenciatura em psicologia educacional da Universidade Pedagógica Nacional, Unidade Ajusco. Enfatiza-se que a intervenção surgiu como iniciativa de uma professora de curso, que se tornou sua tutora durante o sexto semestre. Após interagir com Javier (pseudônimo) durante as aulas, essa docente modificou sua prática organizando as informações para a aula por meio de esquemas, quadros ou perguntas. Além disso, ela informou outra professora do mesmo semestre e a convidou a fazer o mesmo. Ademais de apoiar Javier (pseudônimo) no processo de matrícula nos cursos do semestre seguinte, a tutora conversou com os professores para informá-los sobre ações que favorecem a aprendizagem do estudante. Uma ação significativa foi utilizar diferentes procedimentos para tornar explícita a condição de autismo, situação que permitiu que outros estudantes expressassem suas necessidades de apoio e experiências com pessoas com TEA; alguns até disseram ter familiares com essa característica. Sem dúvida, a disposição dos professores tem sido fundamental para apoiar o desenvolvimento acadêmico de Javier. Conclui-se que construir as condições que apoiem a formação profissional de estudantes com deficiência não pode ser produto da iniciativa de um grupo de professores; pelo contrário, assume-se que deve ser uma tarefa obrigatória das autoridades acadêmicas do programa educacional e da universidade.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Ensino superior; Transtorno do Espectro Autista.

Capítulo 7

Formación ciudadana en educación superior mediante simuladores legislativos: entre la participación y la reproducción institucional

Berenice Legorreta Rebollo, Adriana Guadarrama Chaparro

Legorreta Rebollo, B., & Guadarrama Chaparro, A. (2026). Formación ciudadana en educación superior mediante simuladores legislativos: entre la participación y la reproducción institucional. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 216-244). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c997>



Formación ciudadana en educación superior mediante simuladores legislativos: entre la participación y la reproducción institucional

Resumen

El presente estudio analiza el uso del simulador legislativo como estrategia pedagógica para la formación ciudadana en educación superior. En el contexto de una democracia caracterizada por la baja participación sustantiva y la desafección política, se plantea la necesidad de generar experiencias formativas que permitan al estudiantado ejercer la ciudadanía más allá de su dimensión teórica. Desde un enfoque cualitativo, se desarrolló un estudio de caso basado en la implementación de un simulador legislativo con estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social. La intervención se estructuró en cinco fases que integran problematización, trabajo colaborativo, deliberación y simulación parlamentaria. La información se recabó mediante análisis documental, observación participante y registros del proceso formativo, y se analizó a través de codificación cualitativa. Los resultados evidencian que el estudiantado desarrolla habilidades de argumentación, deliberación y comprensión del proceso legislativo, así como la capacidad de traducir problemáticas sociales en propuestas normativas. No obstante, se identifican diferencias en la calidad de las iniciativas y tensiones entre la apropiación crítica de la política y la reproducción de lógicas institucionales. Se concluye que el simulador legislativo constituye un dispositivo pedagógico que genera condiciones formativas para la participación ciudadana, aunque su efecto no es lineal ni garantizado. Su principal aporte radica en evidenciar el carácter ambivalente de la simulación como estrategia educativa, en la que coexisten procesos de apropiación, cuestionamiento y reproducción de la democracia.

Palabras clave: Ciudadanía; Simulador Legislativo; Trabajo Social; Políticas Públicas; Justicia Social.

Introducción

En las últimas décadas, la democracia en México ha experimentado transformaciones significativas tanto en términos institucionales como en la participación ciudadana. De acuerdo con el Instituto Nacional Electoral (2024), la participación en las elecciones federales alcanzó aproximadamente el 61% del padrón electoral. Si bien este dato refleja una movilización relevante, también evidencia desigualdades en la participación entre distintos sectores de la población.

En específico, se observan diferencias por edad: mientras los jóvenes presentan niveles variables de participación, los grupos de mayor edad concentran los porcentajes más altos de asistencia a las urnas (INE, 2024), alcanzando entre 71% y 76%. Asimismo, ejercicios recientes como la elección de integrantes del Poder Judicial registraron niveles considerablemente menores de participación, situándose entre el 12% y 13%, lo que sugiere que la disposición a participar depende del grado de apropiación ciudadana sobre los procesos democráticos.

En términos más amplios, diversos informes sobre cultura cívica han señalado la persistencia de una distancia entre la ciudadanía y las instituciones, así como una percepción de la política como un ámbito ajeno a la vida cotidiana. Esta situación se inscribe en una tendencia regional más amplia. De acuerdo con el Latinobarómetro (2023), en América Latina se observa una disminución en el apoyo a la democracia y un incremento en la insatisfacción con su funcionamiento, lo que se traduce en desafección política y baja participación más allá de los procesos electorales.

Este panorama permite plantear que la participación ciudadana no depende únicamente de la existencia de mecanismos formales, sino de la capacidad de los sujetos para apropiarse de ellos y ejercerlos de manera significativa. En este sentido, la formación de ciudadanía no puede reducirse a la transmisión de conocimientos sobre el sistema político, sino que requiere la generación de experiencias que permitan a los individuos reconocerse como actores con capacidad de incidencia en lo público.

Desde esta perspectiva, la educación superior adquiere un papel estratégico en la formación de ciudadanía activa, al ofrecer espacios donde es posible experimentar prácticas democráticas más allá de su dimensión formal. En este marco, el uso de simuladores legislativos se presenta como una estrategia pedagógica que busca articular la comprensión teórica de la política con su ejercicio práctico.

El objetivo de este trabajo es analizar cómo la formulación de iniciativas de ley por parte de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Trabajo Social, en el marco de un simulador legislativo, contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas y a la apropiación de la participación democrática.

Marco teórico

La democracia, en el marco de las ciencias sociales contemporáneas, no puede entenderse únicamente como un sistema electoral, sino como un proceso social en construcción que implica formas continuas de deliberación, participación e intervención en los asuntos públicos. Desde esta perspectiva, la democracia se configura como una práctica que se ejerce en distintos espacios sociales, más allá de las instituciones formales (Carole Pateman, 1970; Boaventura de Sousa Santos, 2004).

La participación social constituye un elemento central de la vida democrática, al referirse al conjunto de acciones mediante las cuales los sujetos intervienen en la construcción de lo público. Esta participación no se limita al voto, sino que incluye prácticas de deliberación, organización y formulación de propuestas que permiten a los individuos reconocerse como actores sociales (Olvera, 2015), pues para los ciudadanos hoy en día es difícil que puedan tener acceso directo al contenido político, incluso con gobernantes y políticos de manera física (Martínez-García y Carrillo-Hinojosa, 2022).

Este enfoque resulta clave para comprender la formación de ciudadanía en contextos educativos, en tanto desplaza la idea de la democracia como contenido que aprender, hacia su comprensión como práctica que debe ejercerse, pues como lo menciona Fávero, Consaltér

y Centenaro (2026) “la educación se convierte en un ámbito estratégico para confrontar el autoritarismo, formando individuos capaces de juzgar, cuestionar y no someterse acríticamente” (p. 145).

Diseño didáctico e intervención educativa

El diseño didáctico se entiende como el proceso de planificación intencionada de estrategias, actividades y recursos educativos orientados al logro de aprendizajes significativos y al desarrollo de competencias. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, este diseño no se limita a la organización de contenidos, sino que se articula con una lógica de intervención educativa orientada a la transformación de la práctica y del contexto.

El enfoque de intervención educativa propuesto por Arturo Barraza Macías (2010) concibe la práctica docente como un proceso articulado de indagación y acción. La intervención se configura como un proceso de indagación y propuesta de solución, en el que la construcción del problema y la elaboración de propuestas forman parte de un mismo movimiento reflexivo. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio de producción de conocimiento y transformación, en el que el estudiantado no solo adquiere información, sino que problematiza su realidad y genera alternativas de acción.

Simulación legislativa como estrategia pedagógica

En el marco de la formación ciudadana en educación superior, el simulador legislativo puede comprenderse como un dispositivo pedagógico que articula el diseño didáctico con una lógica de intervención educativa. A diferencia de las aproximaciones centradas en la transmisión de contenidos, esta estrategia sitúa al estudiantado en escenarios que recrean dinámicas propias del ámbito legislativo, favoreciendo su participación en procesos de deliberación, argumentación y toma de decisiones colectivas.

Desde esta perspectiva, la simulación no se limita a la representación de roles, sino que constituye un entorno de aprendizaje situado en el que se movilizan saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Su diseño se sustenta en una hipótesis de acción, según la cual la participación en ejercicios de deliberación simulada contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas, particularmente en lo que respecta al pensamiento crítico, la argumentación y la comprensión de los procesos democráticos.

La formulación de iniciativas de ley puede interpretarse como una práctica pedagógica que trasciende la aplicación de contenidos curriculares, al implicar la problematización de la realidad social y la construcción de propuestas desde una lógica normativa. Este proceso favorece el desplazamiento del estudiantado desde una posición predominantemente receptiva hacia formas más activas de participación en lo público.

No obstante, es necesario reconocer que la simulación se desarrolla dentro de marcos institucionales específicos que pueden influir en las formas de participación que se producen en su interior. En consecuencia, el simulador legislativo no constituye un espacio neutro, sino un escenario en el que coexisten procesos de apropiación de prácticas democráticas y posibles reproducciones de lógicas propias del sistema político formal. Esta condición introduce una tensión analítica relevante, que será retomada en el análisis de los resultados.

Metodología pedagógica

El presente estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo de investigación educativa, orientado a la comprensión de procesos formativos en contextos específicos. En coherencia con el planteamiento teórico expuesto, se adopta un diseño de estudio de caso, centrado en la implementación de un simulador legislativo en estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social.

Este abordaje permite analizar de manera situada las dinámicas de participación, deliberación y construcción de propuestas que emergen durante el desarrollo de la experiencia pedagógica. Asimismo, el estudio se articula con elementos de la intervención educativa, en tanto la práctica docente no se limita a la observación del fenómeno, sino que implica su diseño, implementación y análisis reflexivo.

En este sentido, el simulador legislativo se concibe como una estrategia didáctica orientada al logro de una meta formativa específica: favorecer el desarrollo de competencias ciudadanas mediante la participación en procesos simulados de deliberación legislativa. Esta intervención se sustenta en una hipótesis de acción que plantea que la implicación activa del estudiantado en la formulación, discusión y defensa de iniciativas de ley contribuye a la apropiación de prácticas democráticas.

A partir de este encuadre, la metodología se orienta a analizar tanto los productos generados (iniciativas de ley) como los procesos que los sustentan, en específico las dinámicas de interacción, argumentación y toma de decisiones colectivas.

Proceso metodológico

El desarrollo de la intervención didáctica se estructuró en cinco fases secuenciales, organizadas bajo una lógica iterativa de problematización, construcción colectiva y deliberación, orientadas al análisis del proceso formativo del estudiantado en torno a la participación ciudadana.

Fase 1. Diagnóstico situacional y problematización (nivel individual)

El proceso inicia con la identificación de problemáticas sociales por parte del estudiantado, a partir de las cuales cada participante elabora un diagnóstico individual y formula una propuesta preliminar de intervención susceptible de ser traducida en iniciativa de ley.

Estas propuestas son presentadas en sesión plenaria y sometidas a una primera votación colectiva, cuyo propósito es valorar su pertinencia y urgencia social. Este mecanismo permite validar el reconocimiento de necesidades colectivas y promover un proceso inicial de deliberación, en consonancia con los planteamientos de la pedagogía crítica.

Fase 2. Incubación y fortalecimiento colaborativo (nivel grupal)

Las propuestas seleccionadas se desarrollan en equipos mediante un proceso de investigación colaborativa e iterativa. De manera periódica, los avances son presentados, discutidos y sometidos a evaluación colectiva. Este proceso funciona como un filtro deliberativo continuo, en el que las iniciativas se fortalecen a partir de la argumentación, el contraste de ideas y la incorporación de retroalimentación grupal, mientras que aquellas con menor sustento son descartadas progresivamente.

Fase 3. Filtro deliberativo final y formalización técnica

Previo a la asignación de roles, se implementa un filtro deliberativo definitivo. El pleno evalúa la solidez integral de los proyectos y selecciona únicamente las mejores propuestas (entre 1 y 3 iniciativas) para conformar la agenda legislativa final que la escuela presentará. Una vez seleccionadas las mejores propuestas, los equipos estructuran la exposición de motivos, preparándose para competir en un escenario externo.

- Estructuración de motivos: una vez seleccionadas, los equipos se concentran en la redacción técnica de la exposición de motivos. En esta etapa, el estudiantado debe sistematizar la argumentación jurídica y social que justifica la iniciativa de ley, exhorto o punto de acuerdo construyendo el discurso que será la pieza central del debate en la fase de ejecución. Esto fomenta la capacidad de síntesis y la escritura argumentativa de alto nivel.
- Asignación de roles: los participantes concursan para ser elegidos como oradores, se elige a un orador por cada iniciativa, quienes quedan en segundo o tercer lugar son quienes serán designados para formar parte de la mesa directiva en distintos momentos del simulador.

Fase 4. Preparación para el escenario interinstitucional

El ejercicio trasciende el ámbito del aula al incorporarse en un entorno interinstitucional. En esta etapa, el estudiantado se prepara para interactuar con participantes de otras instituciones educativas, principalmente de áreas jurídicas. Este contexto introduce condiciones de mayor exigencia argumentativa, lo que implica el fortalecimiento de las propuestas, la anticipación de posibles objeciones y el ajuste de estrategias discursivas en función de criterios externos.

Fase 5. Ejecución del simulador legislativo

La intervención culmina con la participación en un simulador legislativo desarrollado en un espacio institucional, estructurado para reproducir dinámicas parlamentarias. Durante la primera jornada, el estudiantado participa en espacios de socialización y deliberación con representantes de otras instituciones, lo que permite contrastar propuestas y ajustar argumentos.

En la segunda jornada, se lleva a cabo una sesión plenaria formal, en la que se presentan, debaten y someten a votación las iniciativas, siguiendo un orden del día y una estructura procedimental definida. Si bien las propuestas seleccionadas pueden ser recibidas por actores institucionales para su eventual revisión, este proceso se interpreta en el marco del estudio como una experiencia formativa, más que como un mecanismo de incidencia directa.

La culminación de la metodología en este escenario de “alta fidelidad” aporta tres dimensiones críticas al proceso de enseñanza-aprendizaje, que no podrían replicarse en el aula convencional:

1. Validación interdisciplinaria: al debatir con pares de licenciaturas en Derecho y Criminalística, el estudiantado de la licenciatura en Trabajo Social se ve obligado a defender la *viabilidad social* de sus propuestas frente al escrutinio de la *técnica jurídica*. Esta tensión dialéctica fortalece su capacidad de argumentación, demostrando que la política social no opera en el vacío, sino que debe armonizarse con el marco legal vigente.
2. Participación periférica legítima: siguiendo a Lave y Wenger (1991), la inmersión en el recinto legislativo y la interacción con actores políticos reales (diputados) permite que el alumno transite de una identidad escolar a una profesional. El ritual de la “toma de protesta” y el uso de la tribuna actúan como detonadores psicológicos que incrementan el sentido de agencia y responsabilidad cívica.
3. Trascendencia del ejercicio: el compromiso del legislador anfitrión de analizar las propuestas aprobadas transforma la simulación en una posibilidad real de incidencia pública. Esto eleva la exigencia ética del estudiante, quien comprende que su trabajo académico tiene el potencial de convertirse en una herramienta de transformación social tangible.

Procedimiento de análisis

El análisis de la información se realizó mediante un enfoque de análisis cualitativo de contenido, incorporando procedimientos de codificación inspirados en la lógica de la teoría fundamentada. En una primera fase, se desarrolló una codificación abierta, en la que se identificaron unidades de significado presentes en los documentos, discursos y registros observacionales. Estas unidades permitieron reconocer patrones relacionados con:

- Problematización de la realidad social
- Construcción de argumentos normativos
- Comprensión del proceso legislativo
- Formas de participación y deliberación

Posteriormente, se llevó a cabo una codificación axial, mediante la cual los códigos iniciales fueron agrupados en categorías analíticas más amplias, estableciendo relaciones entre ellos. Este proceso permitió estructurar el análisis en tres ejes temáticos:

- Inclusión y bienestar educativa
- Sustentabilidad y medio ambiente
- Derechos humanos y equidad

Finalmente, se realizó una fase de interpretación analítica, orientada a comprender cómo estos elementos dan cuenta de procesos de apropiación de la ciudadanía y de construcción de sentido en torno a la participación democrática. Es importante señalar que el uso de procedimientos de codificación no tuvo como finalidad la generación de teoría sustantiva, sino la organización sistemática e interpretación de los datos en el marco del estudio.

De igual forma es importante indicar que las investigadoras participaron activamente en el diseño e implementación de la estrategia didáctica, se incorporó un ejercicio de reflexividad, reconociendo la doble posición docentes-investigadoras. Esto implicó una revisión crítica de las decisiones pedagógicas y su posible influencia en la producción e interpretación de la información.

Resultados: análisis de iniciativas y desarrollo de competencias

Como resultado de la implementación de las fases metodológicas descritas, se generó un conjunto de iniciativas de ley elaboradas por el estudiantado, las cuales fueron sometidas a procesos sucesivos de deliberación, evaluación y selección tanto en el ámbito del aula como en el espacio interinstitucional del simulador legislativo.

El análisis de estas propuestas se realizó mediante un enfoque cualitativo de contenido, lo que permitió identificar patrones en la forma en que el estudiantado problematiza la realidad social, construye argumentos y traduce sus diagnósticos en propuestas normativas. Las iniciativas que alcanzaron la etapa final fueron organizadas en tres categorías analíticas, previamente definidas en el proceso de codificación:

- Inclusión y Bienestar Educativo (IBE)
- Sustentabilidad y Medio Ambiente (SMA)
- Derechos Humanos y Equidad (DHE)

Esta clasificación no solo permite sistematizar los temas abordados, sino también analizar la manera en que el estudiantado articula problemáticas sociales con marcos legales y propuestas de intervención. Las Tablas 1, 2 y 3 presentan una muestra representativa de estas iniciativas, evidenciando la capacidad del estudiantado para transitar de la identificación de problemáticas a la formulación de propuestas estructuradas. En particular, se observa:

- La incorporación de elementos de diagnóstico social en la exposición de motivos
- El uso progresivo de lenguaje técnico-jurídico
- La construcción de argumentos orientados a la viabilidad normativa
- La articulación entre contenido curricular y problemáticas del contexto

En términos formativos, estos resultados constituyen indicios del desarrollo de competencias ciudadanas, particularmente en lo que respecta a la argumentación, la deliberación y la comprensión de los procesos legislativos. No obstante, el análisis también permite identificar que la calidad y profundidad de las propuestas varía entre equipos, lo que sugiere diferencias en los niveles de apropiación de los contenidos y en las formas de participación dentro del proceso colectivo.

Tabla 1.
Analítica de Iniciativas Estudiantiles en Simuladores Legislativos

Tema de la Iniciativa (Categoría)	Tipo de propuesta	Problemática social abordada	Argumentos principales	Valores ciudadanos ejercitados	Observaciones pedagógicas (Rol del simulador)
3.1. Inclusión y Bienestar Educativo	Iniciativa de Decreto (Reforma/ Adición a Leyes y Reglamen- tos)	Salud Mental: Falta de regulación profes- ional en el ejercicio de la psicoterapia en el Edomex. Alta inci- dencia de suicidios, depresión y ansiedad.	Regulación Profe- sional: Limitar el ejercicio de la psicoterapia a Licenciados en Psicología con especialización certificada para evitar la mala praxis y el lucro con la vulnerabi- lidad.	Equidad, Inclusión, Desarrollo Humano, Ética Pro- fesional, Respon- sabilidad Social.	El simulador facilita la formulación de soluciones racionales y éticas a problemas complejos. Muestra la capacidad de los estudiantes para vincular la teoría disciplinaria Trabajo Social, con la creación de marcos normativos de intervención. Pro- mueve la formación inter y multidiscipli- naria para intervenir problemas sociales.

Tema de la Iniciativa (Categoría)	Tipo de propuesta	Problemática social abordada	Argumentos principales	Valores ciudadanos ejercitados	Observaciones pedagógicas (Rol del simulador)
3.1. Inclusión y Bienestar Educativo	Iniciativa de Decreto (Reforma/ Adición a Leyes y Reglamentos)	Educación Inclusiva: Obstáculos para la realización social y comunicación de la comunidad sorda por desconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en niveles medio superior y superior.	Financiamiento: Garantizar recursos financieros suficientes y sostenibles para programas de salud mental (recurso etiquetado).	Equidad, Inclusión, Desarrollo Humano, Ética Profesional, Responsabilidad Social.	El simulador facilita la formulación de soluciones racionales y éticas a problemas complejos. Muestra la capacidad de los estudiantes para vincular la teoría disciplinaria Trabajo Social, con la creación de marcos normativos de intervención. Promueve la formación inter y multidisciplinaria para intervenir problemas sociales.
		Calidad Educativa: Caída en el desempeño de estudiantes (pruebas PISA y PLANEA 2018) debido a fallas estructurales y factores psicosociales y familiares.			
		Adiciones: Reglamentación existente solo cubre inhalantes, ignorando otras sustancias psicoactivas que causan efectos psicotrópicos.	Lengua de Señas Mexicana obligatoria: Diseñar modelos educativos que incluyan LSM como taller obligatorio en instituciones de nivel medio superior y superior.		

Tema de la Iniciativa (Catego- ría)	Tipo de propuesta	Problemática social abordada	Argumentos principales	Valores ciudadanos ejercitados	Observaciones pedagógicas (Rol del simulador)
3.1. Inclusión y Bienestar Educativo	Iniciativa de Decreto (Reforma/ Adición a Leyes y Reglamen- tos)		Intervención Social: Integrar al Trabajador Social (egresado o en prácticas) al equipo de la co- munidad educa- tiva para detectar problemáticas emocionales, so- ciales o familiares que afecten el rendimiento.		El simulador facilita la formulación de soluciones racionales y éticas a problemas complejos.
			Prevención de Violencia: Im- pulsar programas formativos en habilidades para enfrentar la vida basados en evi- dencia de investi- gación psicológica científica.	Equidad, Inclusión, Desarrollo Humano, Ética Pro- fesional, Respon- sabilidad Social.	Muestra la capacidad de los estudiantes para vincular la teoría disciplinaria Trabajo Social, con la creación de marcos normativos de intervención. Pro- mueve la formación inter y multidiscipli- naria para intervenir problemas sociales.
			Rehabilitación: Modificar la ley para incluir todas las sustancias psicoactivas e integrar a per- sonal de cultura física al equipo multidisciplinario de prevención y rehabilitación de adicciones.		

Nota. Análisis estructurado y síntesis de contenido realizado por el Asistente Experto (Modelo de Lenguaje, 2024). Datos primarios extraídos de iniciativas de ley (Exhortos y Proyectos de Decreto) no publicadas, generadas por Estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Autónoma del Estado de México (Trabajo de clase, 2019-2025).

Tabla 2.
Analítica de Iniciativas Estudiantiles en Simuladores Legislativos

Tema de la Iniciativa (Categoría)	Tipo de propuesta	Problemática social abordada	Argumentos principales	Valores ciudadanos ejercitados	Observacio- nes pedagó- gicas (Rol del simulador)
3.2 Sustentabi- lidad y Medio Ambiente	Exhorto; Iniciativa de Decreto (Modifi- cación de Regla- mento de Tránsito)	Contaminación del Aire: Concen- traciones altas de contaminantes (óxidos de ni- trógeno, PM2.5, ozono troposféri- co) por emisiones vehiculares en la ZMVT.	Derecho Ambien- tal: El derecho a un medio ambiente sano (Art. 4º Constitucional) obliga al Estado a aplicar medidas efectivas. Mitigación: Exhortar a imple- mentar/fortalecer el programa "Hoy No Circula" en la ZMVT para redu- cir contaminantes.	Respon- sabilidad Ambiental, Salud Pública, Compromiso con la Vida, Sostenibili- dad.	El ejercicio fomenta la conciencia del impacto sis- témico de las problemáticas (tráfico, sa- lud). Impulsa la compe- tencia de diagnóstico al requerir la justificación de reformas con datos du- ros (INEGI, Secretaría de Salud).
		Salud Pública: La contami- nación agrava padecimientos respiratorios (asma, otitis me- dia, conjuntivitis) en la población.	Seguridad Vial: Modificar el Regla- mento de Tránsito para clasificar los vehículos no moto- rizados (bicicletas) y garantizar la seguridad de los ciclistas.		
		Inseguridad Vial: El Estado de México tiene altas tasas de siniestralidad; el 21.23% de los accidentes de tránsito resulta- ron fatales para ciclistas.	Atención a Victi- mas: Implementar una licencia digital gratuita "Pedalea Seguro" para ciclis- tas para facilitar la identificación y atención médica inmediata en caso de accidentes.		

Nota. Análisis estructurado y síntesis de contenido realizado por el Asistente Experto (Modelo de Lenguaje, 2024). Datos primarios extraídos de iniciativas de ley (Exhortos y Proyectos de Decreto) no publicadas, generadas por Estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Autónoma del Estado de México (Trabajo de clase, 2019-2025).

Tabla 3.
Análítica de Iniciativas Estudiantiles en Simuladores Legislativos

Tema de la Iniciativa (Categoría)	Tipo de propuesta	Problemática social abordada	Argumentos principales	Valores ciudadanos ejercitados	Observaciones pedagógicas (Rol del simulador)
3.3 Derechos Humanos y Equidad	Inicia- tiva con Proyecto de Decreto; Exhorto	Acceso a la Justicia: Impunidad directa alcanzó el 93% en 2023 en el Estado de Méxi- co, lo que normaliza la injusticia.	Lucha contra la Impu- nidad: Adicionar al Código Penal para tipificar el encubrimiento por servidores públicos que retarden u obstruyan investigaciones (Art. 146, Fracción VIII).	Justicia, Legalidad, Transpa- rencia, Rendición de Cuentas, Mérito, Dignidad Humana, Protección a Víctimas.	El simulador exi- ge una ciudadanía vigilante y crítica que propone soluciones para fortalecer las instituciones (Fis- calía, CDHEM, sistema de salud). Fomenta la argu- mentación legal y ética al exigir la aplicación real de las leyes (contra nepotismo) y la protección de los derechos humanos frente a fallas del Estado (impunidad). El proceso enseña a contrastar el mar- co constitucional (ej. derecho a la justicia) con la realidad.
		Violencia Ins- titucional: Las recomendaciones de la CODHEM carecen de carácter vincu- lante, limitando su eficacia y fomentando la impunidad y la falta de rendición de cuentas.	Protección a Víctimas: Clasificar como información reservada aquella que comprometa la integridad, seguridad o bienestar de víctimas vulnerables (niños, niñas y adolescentes, mujeres, personas con discapa- cidad).		
		Violencia de Género: Prácticas como ce- sáreas injustificadas, negligencia y lenguaje ofensivo constituyen violencia obstétrica contra las mujeres en centros de salud.			
		Corrupción: El nepotismo perpetúa redes de poder, debilita la confianza ciudadana y cancela oportunidades basa- das en el mérito y la justicia. Usurpación de funciones por per- sonal sin acreditación profesional.	Recomendaciones Vinculantes: Reformar la ley de la CODHEM para establecer que todas las recomendaciones son vinculatorias.		

Tema de la Iniciativa (Categoría)	Tipo de propuesta	Problemática social abordada	Argumentos principales	Valores ciudadanos ejercitados	Observaciones pedagógicas (Rol del simulador)
3.3 Derechos Humanos y Equidad	Inicia- tiva con Proyecto de Decreto; Exhorto	Seguridad y Riesgo: El delito de extorsión ("derecho de piso") es una práctica sistemá- tica que afecta a co- merciantes pequeños/ medianos, mujeres emprendedoras y transportistas. El ci- beracoso y grooming exponen a niñas, niños y adolescentes a explotación sexual y violencia física.	Seguimiento Profesional: Crear un sistema de seguimiento a cargo de un Trabajador Social designado judicialmente para supervisar el cum- plimiento de las recomen- daciones de DDHH.	Justicia, Legalidad, Transpa- rencia, Rendición de Cuentas, Mérito, Dignidad Humana, Protección a Victimas.	El simulador exi- ge una ciudadanía vigilante y crítica que propone soluciones para fortalecer las instituciones (Fis- calía, CDHEM, sistema de salud). Fomenta la argu- mentación legal y ética al exigir la aplicación real de las leyes (contra nepotismo) y la protección de los derechos humanos frente a fallas del Estado (impunidad). El proceso enseña a contrastar el mar- co constitucional (ej. derecho a la justicia) con la realidad.
			Combate a la Violencia Obstétrica: Establecer sanciones claras (ej. baja definitiva) para el personal de salud que ignore o dé "carpetazo" a las denuncias.		
			Transparencia y Mérito: Reforzar la vigilancia y sanción del nepotismo en la administración pública.		
			Profesionalismo Público: Prohibir la usurpación de funciones, garantizando que todo servidor público cuenta con la formación profesional requerida para el cargo específico.		

Nota. Análisis estructurado y síntesis de contenido realizado por el Asistente Experto (Modelo de Lenguaje, 2024). Datos primarios extraídos de iniciativas de ley (Exhortos y Proyectos de Decreto) no publicadas, generadas por Estudiantes de la Licenciatura

en Trabajo Social, Universidad Autónoma del Estado de México (Trabajo de clase, periodos escolares del 2019 al 2025).



Figura 1. Fotos de la Licenciatura en Trabajo Social durante el Simulador Legislativo 'Jóvenes Legisladores'.

Nota: fotografías propiedad de autoras.

Con el fin de profundizar en el análisis, las iniciativas fueron examinadas a partir de las tres categorías identificadas en el proceso de codificación, lo que permite observar diferencias en la forma en que el estudiantado aborda los problemas sociales y construye propuestas normativas. Las soluciones normativas propuestas, que abordan sectores curriculares (educación, salud, vulnerabilidad, medio ambiente), confirman la capacidad de diagnóstico social y la habilidad para aplicar el marco legislativo como herramienta de intervención.

Estos hallazgos no solo validan el logro de los objetivos de la unidad, sino que también sientan las bases para el análisis cualitativo, permitiendo contrastar el proceso metodológico con los modelos pedagógicos del Aprendizaje Experiencial (Kolb), el Aprendizaje Situado (Lave & Wenger) y la Pedagogía Crítica (Freire), lo cual se abordará en la siguiente sección.

Inclusión y bienestar educativo (IBE)

Las iniciativas agrupadas en esta categoría se caracterizan por centrarse en problemáticas directamente vinculadas con la experiencia educativa del estudiantado, tales como acceso a servicios, condiciones de aprendizaje y atención a poblaciones vulnerables. En este eje se observa una mayor capacidad para articular diagnósticos situados, lo que se traduce en propuestas con un alto grado de pertinencia contextual. La cercanía con las problemáticas abordadas favorece la construcción de argumentos más consistentes, así como una mayor claridad en la identificación de necesidades sociales.

No obstante, también se identifican limitaciones en la formalización jurídica de las propuestas, particularmente en la precisión normativa y en la delimitación de competencias institucionales, lo que sugiere que, si bien existe una sólida problematización, el dominio técnico del lenguaje legislativo aún se encuentra en proceso de consolidación.

Sustentabilidad y medio ambiente (SMA)

En esta categoría, las iniciativas tienden a abordar problemáticas de carácter más amplio y estructural, relacionadas con el medio ambiente, el uso de recursos y la sostenibilidad.

A diferencia del eje anterior, se observa un mayor esfuerzo por incorporar marcos normativos y referencias a políticas públicas, lo que indica un avance en la apropiación del lenguaje técnico. Sin embargo, esta distancia con la experiencia cotidiana del estudiantado se traduce, en algunos casos, en diagnósticos menos profundos o menos contextualizados. Este contraste evidencia una tensión entre el dominio conceptual y la capacidad de problematización situada, lo que impacta en la viabilidad de las propuestas y en su nivel de concreción.

Las iniciativas clasificadas en esta categoría presentan una articulación más compleja entre diagnóstico social y propuesta normativa, al abordar problemáticas relacionadas con desigualdad, violencia y acceso a derechos.

En este eje se observa un mayor desarrollo de competencias argumentativas, particularmente en la construcción de justificaciones que integran dimensiones sociales y jurídicas. Asimismo, las propuestas tienden a mostrar una mayor coherencia entre el problema identificado y la solución planteada. También se identifican retos en la delimitación del alcance de las iniciativas, especialmente en lo que respecta a la viabilidad de su implementación, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la comprensión de los marcos institucionales en los que se insertan.

Discusión

La simulación legislativa se revela como una estrategia pedagógica altamente efectiva para cumplir con los objetivos formativos de la unidad de aprendizaje. La síntesis de resultados clave demuestra una clara vinculación entre el diagnóstico social realizado por los estudiantes y las soluciones normativas propuestas:

1. Formulación de soluciones racionales y éticas: las iniciativas no se limitan a describir problemas, sino que formulan propuestas de solución a problemas y necesidades específicas a través de la comprensión de políticas públicas desde un marco legal. Por ejemplo, ante el alto índice de impunidad, la solución propuesta fue doble: sancionar a los encubridores (responsabilidad ética y penal) y garantizar sistemas de denuncia accesibles 24/7 (política pública).
2. Promoción de la formación inter y multidisciplinaria: las propuestas validan el objetivo general de promover una formación académica inter y multidisciplinaria al exigir la

integración de perfiles específicos (Trabajo Social, Cultura Física y Deporte, Psicólogos especializados) en áreas clave. Los estudiantes de Trabajo Social, por ejemplo, proponen un rol de vigilancia técnica de las recomendaciones de DDHH, aplicando su conocimiento para la gestión y operacionalización de la ley.

3. Evaluación de la ciencia y prevención basada en evidencia: el análisis en el área de prevención de la delincuencia juvenil cumplió con el objetivo general de evaluar el progreso e integración de las ciencias, al proponer que las políticas públicas deben basarse en evidencia de investigación psicológica científica, citando investigaciones de la ciencia de la conducta, y evitando la mera “punitividad policial”.

La simulación legislativa convierte el aula en una CdP de la esfera pública y jurídica. Las observaciones pedagógicas registradas confirman este proceso de inmersión bajo cuatro lentes teóricos:

1. *Participación formativa en contextos de práctica real* (Lave & Wenger, 1991): la Fase 5 (Ejecución del simulador en el recinto legislativo) otorga a los estudiantes una participación periférica legítima. Al interactuar con un legislador real y debatir con pares de otras disciplinas (Derecho), el estudiante transiciona de la identidad escolar a una profesional. Este *hacer* con consecuencias reales es el catalizador para la internalización de competencias complejas.
2. *Ciclo de Aprendizaje Experiencial* (Kolb): el proceso se alinea al ciclo de David Kolb, al mover al estudiante de la experiencia concreta (el debate legislativo y cabildeo) a la conceptualización abstracta (la redacción formal de la iniciativa, exigiendo precisión jurídica y argumentos fundamentados).
3. *Movilización de Competencias* (perrenoud): el simulador obliga a los estudiantes a movilizar, integrar y orquestrar múltiples recursos (saberes jurídicos, diagnóstico social y oratoria),

cumpliendo con el modelo de competencias al resolver una situación inédita y compleja.

4. *Praxis y Conciencia Crítica (Freire)*: finalmente, la experiencia se constituye como una “educación como práctica de la libertad”. El simulador rompe con la educación bancaria al exigir que el estudiante no memorice la realidad, sino que intervenga en ella. Al formular leyes para combatir injusticias, el alumnado ejerce la praxis (acción-reflexión), reconociéndose como un sujeto histórico capaz de transformar su entorno social.

El ejercicio de la simulación se enmarca en la tendencia educativa de los Modelos de Competencia, que desplazan el foco de la enseñanza del *qué sabe* el estudiante (conocimiento) al *qué puede hacer* con ese conocimiento (aplicación). Una competencia se define como la capacidad de movilizar, integrar y orquestar diversos recursos (conocimientos, habilidades, actitudes y procedimientos) para resolver eficazmente un conjunto de situaciones complejas, tal como lo establece Perrenoud.

En el contexto de la Política Social, esto se traduce en:

1. Integración de recursos: el estudiante debe integrar el saber jurídico (legislación), el saber social (diagnóstico de la problemática) y el saber procedimental (proceso legislativo) para producir una iniciativa viable.
2. Resolución de situaciones complejas: la formulación de una ley no es una tarea rutinaria, sino un problema complejo que requiere el pensamiento hipotético-deductivo. Por ejemplo, determinar el financiamiento etiquetado para una nueva política social (como se evidenció en la iniciativa de salud mental) obliga a utilizar conocimientos de economía, presupuesto y gestión, demostrando la movilización de saberes de forma autónoma.
3. Trascendencia profesional: estos modelos buscan asegurar que el egresado sea capaz de actuar con flexibilidad y per-

tinencia en el campo laboral. En el caso de Trabajo Social, el simulador garantiza que el profesional no solo conozca el marco legal (Unidad II), sino que tenga la competencia para intervenir y transformar ese marco.

Al demostrar que los estudiantes crearon soluciones normativas viables (la evidencia en sus Tablas 1, 2 y 3), se valida que la simulación es una práctica pedagógica que cumple con el Modelo de Competencias que rige la formación profesional en la universidad. Estos hallazgos sugieren que el simulador va más allá del aula, transformando al estudiante en un futuro profesional con autonomía y capacidad de intervenir los problemas sociales.

Conclusiones

El análisis de la experiencia del simulador legislativo permite afirmar que su implementación en el ámbito de la educación superior constituye una estrategia pedagógica pertinente para la formación ciudadana, en tanto favorece el desarrollo de habilidades de argumentación, deliberación y comprensión de los procesos legislativos. No obstante, los hallazgos del estudio sugieren que su alcance no puede entenderse en términos de impacto directo o lineal, sino como la generación de condiciones formativas que posibilitan la apropiación de prácticas democráticas por parte del estudiantado. En este sentido, la participación en el simulador contribuye a reconfigurar la relación de los estudiantes con la política, desplazándola de una percepción distante hacia una comprensión más situada y accesible.

Desde esta perspectiva, el principal aporte del estudio radica en reconocer el carácter ambivalente de la simulación legislativa como estrategia pedagógica. Por un lado, posibilita el desarrollo de competencias ciudadanas y la construcción de sujetos capaces de intervenir en lo público; por otro, al estructurarse a partir de lógicas institucionales, puede reproducir formas tradicionales de ejercicio del poder. Esta tensión no constituye una limitación del modelo, sino un elemento analítico relevante que permite comprender que la formación ciudadana

no es un proceso homogéneo ni garantizado, sino un campo en el que coexisten procesos de apropiación, cuestionamiento y reproducción.

En este marco, la educación superior enfrenta el desafío de diseñar estrategias pedagógicas que no solo acerquen al estudiantado a los procesos democráticos, sino que generen condiciones para su problematización crítica. Esto implica reconocer que la formación ciudadana no se reduce a la adquisición de conocimientos o habilidades, sino que involucra la construcción de una relación reflexiva con lo político.

Finalmente, el estudio abre líneas de investigación futuras orientadas a profundizar en las condiciones bajo las cuales este tipo de estrategias favorecen formas de participación más equitativas, así como en el análisis de las dinámicas internas del aula que pueden influir en la distribución de la voz, el liderazgo y la toma de decisiones.

Referencias

- Barraza Macías, A. (2010). *La intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Bordogna, A., [et al.]. (2017). *Manual de simulación clínica*. SLACIP.
- Fávero, A. A., Consalter, E., & Centenaro, J. B. (2026). Educação contra a barbárie: Formação para a emancipação em detrimento do autoritarismo. En I. Fortunato, A. N. Militão, & F. Perboni, (orgs.). *Universidade e escola pública: Interfaces presentes e necessárias* (pp. 143–170). Pedro & João Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Instituto Nacional Electoral. (2024a). *En el PEC 2023–2024 se acentúa la asistencia a las urnas de personas mayores de 60 años*.
- Instituto Nacional Electoral. (2024b). *Informa INE que se computaron 60 millones 115 mil 184 votos en la elección presidencial*.
- Instituto Nacional Electoral. (2025). *Porcentaje de participación ciudadana en la jornada electoral del PEEPIF 2024–2025*.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Latinobarómetro. (2023). *Informe 2023: La recesión democrática de América Latina*. <https://www.latinobarometro.org>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Martínez-García, R. D., & Carrillo-Hinojosa, A. P. (2022). Participación ciudadana y prácticas democráticas: Un análisis desde el uso de las redes sociales y escolaridad. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(5), 175–191. <https://doi.org/10.33975/riuiq.vol34n5.1095>
- Mendoza, J. L. (2019). La simulación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en ciencias de la salud. *Revista Metro-Ciencia*, 27(1), 32–38.

Olvera, A. J. (2015). *Ciudadanía y democracia*. Instituto Nacional Electoral.

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.

Sousa Santos, B. de. (2004). *Democratizar la democracia: Los caminos de la democracia participativa*. Fondo de Cultura Económica.

Berenice Legorreta Rebollo

Universidad Autónoma del Estado de México | Toluca | México

<https://orcid.org/0009-0009-0531-6219>

belere2012@gmail.com

Adriana Guadarrama Chaparro

Universidad Autónoma del Estado de México | Toluca | México

<https://orcid.org/0000-0001-9265-8675>

adryana.g@icloud.com

Citizenship Education in Higher Education through Legislative Simulators: Between Participation and Institutional Reproduction

Abstract

This study analyzes the use of a legislative simulation as a pedagogical strategy for citizenship education in higher education. In the context of a democracy characterized by limited substantive participation and political disaffection, there is a need to create learning experiences that allow students to engage in citizenship beyond its theoretical dimension. Using a qualitative approach, a case study was conducted based on the implementation of a legislative simulation with Social Work undergraduate students. The intervention was structured in five phases, including problem identification, collaborative work, deliberation, and parliamentary simulation. Data were collected through document analysis, participant observation, and records of the learning process, and analyzed using qualitative coding procedures. The findings indicate that students develop skills in argumentation, deliberation, and understanding of legislative processes, as well as the ability to translate social problems into normative proposals. However, variations in the quality of the initiatives were identified, along with tensions between critical engagement with politics and the reproduction of institutional logics. The study concludes that legislative simulation functions as a pedagogical device that creates formative conditions for civic participation, although its effects are neither linear nor guaranteed. Its main contribution lies in highlighting the ambivalent nature of simulation as an educational strategy, where processes of appropriation, questioning, and reproduction of democratic practices coexist.

Keywords: Citizenship; Legislative Simulator; Social Work; Public Policies; Social Justice.

Formação Cidadã no Ensino Superior por meio de Simuladores Legislativos: Entre a Participação e a Reprodução Institucional

Resumo

O presente estudo analisa o uso do simulador legislativo como estratégia pedagógica para a formação cidadã no ensino superior. No contexto de uma democracia caracterizada pela baixa participação substantiva e pela desafeição política, surge a necessidade de gerar experiências formativas que permitam aos estudantes exercer a cidadania para além de sua dimensão teórica. A partir de uma abordagem qualitativa, desenvolveu-se um estudo de caso baseado na implementação de um simulador legislativo com estudantes da Licenciatura em Serviço Social. A intervenção foi estruturada em cinco fases que integram problematização, trabalho colaborativo, deliberação e simulação parlamentar. Os dados foram coletados por meio de análise documental, observação participante e registros do processo formativo, e analisados por meio de codificação qualitativa. Os resultados evidenciam que os estudantes desenvolvem habilidades de argumentação, deliberação e compreensão do processo legislativo, bem como a capacidade de traduzir problemáticas sociais em propostas normativas. No entanto, identificam-se diferenças na qualidade das iniciativas e tensões entre a apropriação crítica da política e a reprodução de lógicas institucionais. Conclui-se que o simulador legislativo constitui um dispositivo pedagógico que gera condições formativas para a participação cidadã, embora seu efeito não seja linear nem garantido. Sua principal contribuição reside em evidenciar o caráter ambivalente da simulação como estratégia educativa, na qual coexistem processos de apropriação, questionamento e reprodução da democracia.

Palavras-chave: Cidadania; Simulador Legislativo; Serviço Social; Políticas Públicas; Justiça Social.

Capítulo 8

La cultura de paz en la experiencia docente universitaria: prácticas, significados y tensiones

Vanessa Cárdenas Novoa

Cárdenas Novoa, V. (2026). La cultura de paz en la experiencia docente universitaria: prácticas, significados y tensiones. En M. del R. Magallanes Delgado, (Coord). *Educación con enfoque en justicia social y derechos humanos en México. Decolonialidad docente, inclusión y ciudadanía*. (pp. 246-277). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.443.c998>



La cultura de paz en la experiencia docente universitaria: prácticas, significados y tensiones

Resumen

Este trabajo aborda la cultura de paz en la educación superior desde la experiencia del profesorado universitario, con el propósito de describir cómo se comprende y se pone en práctica en el quehacer académico cotidiano. El texto se sitúa en el campo de la educación para la paz y la formación universitaria, y parte del reconocimiento de que las instituciones de educación superior enfrentan tensiones sociales, éticas y relacionales que inciden en la convivencia y en los procesos formativos. Desde un enfoque cualitativo, el estudio recupera narrativas de docentes de distintas disciplinas de una universidad pública mexicana, obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas. A través del análisis temático, se exploran prácticas, experiencias y reflexiones del profesorado vinculadas con la convivencia, el trato respetuoso, la atención a la dimensión socioemocional, la investigación con sentido social y los procesos de capacitación y actualización docente. El contenido se organiza en torno a cuatro ejes analíticos que permiten describir cómo la cultura de paz se expresa en distintos ámbitos de la vida universitaria: las prácticas docentes en el aula, la formación socioemocional integrada al quehacer académico, la investigación y vinculación orientadas a problemáticas sociales, y la capacitación como espacio formativo en construcción. A lo largo del trabajo se describen también tensiones, límites y condiciones que atraviesan estas prácticas en el contexto universitario. El estudio no propone modelos ni estrategias normativas, sino que ofrece una aproximación descriptiva y situada a la cultura de paz, centrada en la experiencia docente, con el fin de aportar elementos para la reflexión académica y para el análisis de la convivencia en la educación superior.

Palabras clave: Cultura de paz; Educación superior; Práctica pedagógica; Formación profesional; Relaciones Humanas.

Introducción

Las instituciones de educación superior se encuentran actualmente atravesadas por múltiples tensiones sociales, éticas y relacionales que inciden directamente en la convivencia universitaria. Diversos estudios han señalado que las universidades no se mantienen al margen de los contextos de violencia, desigualdad y fragmentación social que caracterizan a muchas sociedades contemporáneas, sino que reproducen, y a la vez enfrentan, conflictos interpersonales, prácticas de exclusión y formas de violencia simbólica que afectan los procesos formativos y el bienestar de la comunidad académica (Galtung, 1996). En este escenario, la cultura de paz ha emergido como un horizonte educativo relevante para pensar alternativas que favorezcan la convivencia, el respeto y la gestión pacífica de los conflictos en el ámbito universitario (UNESCO, 2017).

En el campo de la educación superior, la cultura de paz ha sido abordada principalmente desde marcos normativos, políticas institucionales y programas orientados a la promoción de valores, derechos humanos y resolución de conflictos. Si bien estos enfoques han contribuido a posicionar la paz como un objetivo educativo legítimo, distintos autores advierten que su alcance suele verse limitado cuando no se articulan con las prácticas cotidianas que estructuran la vida universitaria (Hicks, 1993; Tuvilla, 2017). En este sentido, se ha señalado que muchas iniciativas permanecen en un nivel declarativo o programático, sin lograr una apropiación significativa en las dinámicas pedagógicas y relacionales del quehacer universitario (Sandoval Forero, 2014).

Desde una perspectiva educativa, el profesorado universitario ocupa una posición estratégica en la configuración de la cultura de paz. Más allá de su función como transmisor de conocimientos disciplinares, las y los docentes participan activamente en la creación de climas relacionales, en la mediación de conflictos, en el reconocimiento de la diversidad y en la atención a tensiones académicas y personales que atraviesan al estudiantado (Hargreaves & O'Connor, 2018). No obstante, a pesar de este papel central, el conocimiento disponible sobre

cómo el profesorado universitario construye la cultura de paz desde su práctica cotidiana sigue siendo limitado y fragmentado, especialmente en estudios empíricos situados en contextos latinoamericanos (Delfín-Ruiz et al., 2024; Sandoval Forero, 2014).

La revisión de la literatura muestra que gran parte de las investigaciones en educación para la paz en el nivel superior se han concentrado en el análisis de programas institucionales, propuestas curriculares específicas o modelos de gestión de la convivencia, mientras que las prácticas docentes ordinarias, aquellas que se despliegan en contextos concretos y no siempre se reconocen explícitamente como acciones de paz, han recibido menor atención analítica (Tuvilla, 2017; UNESCO, 2017). Esta tendencia dificulta comprender cómo la cultura de paz se materializa en la experiencia universitaria cotidiana y cuáles son las estrategias, tensiones y significados que el profesorado atribuye a su construcción.

A partir de estas consideraciones, el problema que orienta este trabajo se centra en la necesidad de comprender cómo el profesorado universitario concibe y construye la cultura de paz en su quehacer cotidiano, a través de prácticas docentes, formativas y de vinculación que se desarrollan en contextos concretos de la vida universitaria. Explorar estas experiencias permite ampliar la mirada sobre la cultura de paz en la educación superior, desplazándola de un enfoque predominantemente normativo hacia una comprensión situada, relacional y anclada en la práctica educativa.

Con base en lo anterior, el análisis de la cultura de paz en la educación superior resulta particularmente relevante en el contexto contemporáneo, marcado por la persistencia de diversas formas de violencia, polarización social y desigualdad que impactan de manera directa en las instituciones universitarias. Como señalan distintos organismos internacionales, la universidad no solo cumple una función formativa en términos académicos, sino que también desempeña un papel estratégico en la construcción de sociedades más justas, democráticas y pacíficas, al incidir en la formación ética, social y ciudadana de las nuevas generaciones (UNESCO, 2017; ONU, 2015).

Desde el ámbito educativo, la relevancia de este estudio se sustenta en la necesidad de comprender la cultura de paz como un proceso que se construye en la práctica cotidiana y no únicamente como un ideal normativo o un conjunto de principios abstractos. Diversos autores han señalado que la educación para la paz cobra sentido cuando se articula con experiencias concretas de convivencia, diálogo y gestión pacífica del conflicto, especialmente en espacios formativos donde se producen interacciones constantes entre actores con trayectorias, expectativas y posiciones diversas (Hicks, 1993; Tuvilla, 2017). En este sentido, la educación superior constituye un escenario privilegiado para analizar cómo dichos principios se traducen, o no, en prácticas educativas reales.

Del mismo modo, la centralidad del profesorado universitario en este proceso refuerza la pertinencia de este trabajo. Investigaciones previas han destacado que las y los docentes no solo influyen en el aprendizaje disciplinar del estudiantado, sino que también modelan formas de relación, actitudes éticas y modos de gestionar el conflicto que impactan directamente en el clima institucional y en la convivencia universitaria (Hargreaves & O'Connor, 2018). No obstante, buena parte de la literatura existente ha privilegiado el análisis de programas institucionales, modelos de gestión o propuestas curriculares específicas, dejando en segundo plano la exploración de las prácticas docentes ordinarias desde las cuales se construyen, de manera implícita o explícita, experiencias vinculadas a la cultura de paz.

En el contexto latinoamericano y mexicano, esta necesidad adquiere una relevancia particular. Aunque existen estudios que analizan la cultura de paz en universidades desde enfoques de gestión, gobernanza o políticas institucionales (Delfin- Ruíz et al., 2023), aún se requiere profundizar en investigaciones empíricas que recuperen la voz del profesorado y permitan comprender cómo se viven, interpretan y resignifican los principios de la paz en contextos concretos de docencia, investigación y acompañamiento formativo. Visibilizar estas experiencias contribuye a ampliar el campo de estudio y a matizar lecturas que tienden a homogeneizar la realidad universitaria.

Desde una perspectiva institucional, este estudio se justifica también por su potencial para aportar insumos que orienten procesos de reflexión y mejora en las universidades. Documentar prácticas docentes relacionadas con la cultura de paz permite reconocer saberes profesionales que, en muchos casos, permanecen invisibilizados o fragmentados, y que podrían fortalecer iniciativas de formación docente, convivencia universitaria y responsabilidad social. En este sentido, esta investigación busca contribuir no solo al debate académico, sino también a la generación de conocimiento relevante para la toma de decisiones y el diseño de estrategias educativas más coherentes con los valores de la paz y la justicia social.

Finalmente, la relevancia de este trabajo radica en su aporte a la comprensión de la cultura de paz desde una mirada educativa concreta, que reconoce la complejidad de la vida universitaria y la diversidad de prácticas que en ella se despliegan. Al centrar el análisis en la experiencia del profesorado universitario, el estudio se propone ampliar las discusiones existentes y ofrecer una aproximación que articule la reflexión académica con los desafíos reales que enfrenta la educación superior en la construcción de entornos más pacíficos, inclusivos y éticamente comprometidos.

Antecedentes y estado de la cuestión

La educación para la paz constituye un campo de estudio consolidado dentro de las ciencias sociales y educativas, con desarrollos teóricos y empíricos que han abordado la paz como un proceso educativo orientado a la transformación de conflictos, la promoción de valores democráticos y la construcción de relaciones sociales basadas en el respeto y la justicia. Autores clásicos como Hicks (1993) y Galtung (1996), sentaron las bases para comprender la paz más allá de la ausencia de violencia directa, incorporando dimensiones estructurales y culturales que resultan especialmente pertinentes para el análisis de los contextos educativos.

En las últimas décadas, diversos trabajos han trasladado estas discusiones al ámbito de la educación superior, destacando el papel de las universidades como actores clave en la formación ciudadana y en la promoción de culturas institucionales orientadas a la convivencia pacífica. Desde esta perspectiva, la cultura de paz ha sido analizada en relación con políticas universitarias, modelos de gestión, programas de convivencia y marcos normativos que buscan incorporar principios de derechos humanos, inclusión y resolución pacífica de conflictos en la vida universitaria (UNESCO, 2017).

En el contexto latinoamericano, se observa un interés creciente por estudiar la cultura de paz en universidades a partir de diagnósticos institucionales y propuestas de intervención. Algunos trabajos han explorado la gestión de la cultura de paz en comunidades universitarias, enfatizando la importancia de estructuras organizativas, liderazgos y políticas institucionales para la prevención de la violencia y la promoción de entornos educativos más justos (Delfin- Ruíz et al., 2024). Estos estudios aportan elementos relevantes para comprender la dimensión organizacional de la paz, aunque tienden a privilegiar una mirada macro o meso institucional. En el caso mexicano, esta dimensión institucional ha cobrado especial visibilidad mediante iniciativas interinstitucionales impulsadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), orientadas a posicionar la cultura de paz como parte de la agenda universitaria nacional.

Entre estas acciones destacan el Acuerdo Nacional por una Cultura de Paz y la Erradicación de la Violencia de Género en las instituciones de educación superior, así como el desarrollo de estrategias como el Plan Integral de Cultura de Paz, la Declaración de Tlaxcala y la propuesta de creación de la Red para la Paz de la ANUIES (ANUIES, 2023, 2023a). Estas declaratorias y estrategias delinean un escenario institucional que posiciona la cultura de paz como horizonte formativo y organizacional de la educación superior; sin embargo, el énfasis predominante en dimensiones programáticas y normativas vuelve pertinente indagar cómo dichos principios se materializan en prácticas cotidianas y experiencias concretas de la vida universitaria.

De manera paralela, otras investigaciones han abordado la educación para la paz desde enfoques pedagógicos y psicopedagógicos, resaltando la importancia de la formación socioemocional, el desarrollo de habilidades para la convivencia y la incorporación de metodologías participativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Tuvilla, 2017). Estos aportes subrayan que la paz se construye en la interacción cotidiana y en las experiencias educativas concretas, aunque con frecuencia se centran en niveles educativos distintos al universitario o en programas formativos específicos.

En relación con el profesorado universitario, la literatura ha reconocido su influencia en la creación de climas de aula, en la mediación de conflictos y en el modelaje de actitudes éticas y relacionales. Estudios sobre ética docente, cuidado y relaciones profesionales han mostrado que las prácticas del profesorado inciden de manera significativa en la experiencia formativa del estudiantado y en la convivencia institucional (Hargreaves & O'Connor, 2018). Sin embargo, estas investigaciones no siempre se articulan explícitamente con el campo de la cultura de paz, ni recuperan de forma sistemática la voz del profesorado respecto a cómo concibe y construye la paz en su práctica cotidiana, lo que deja abierto un espacio analítico para profundizar en esta dimensión.

En síntesis, los antecedentes revisados muestran un campo en expansión, con aportes relevantes desde perspectivas normativas, institucionales y pedagógicas. No obstante, persiste la necesidad de estudios empíricos que profundicen en las prácticas docentes ordinarias del profesorado universitario, particularmente en contextos latinoamericanos, y que permitan comprender cómo la cultura de paz se configura en la experiencia cotidiana de la docencia, la investigación y otros espacios formativos. Este trabajo se inserta en ese espacio de diálogo, aportando una mirada cualitativa centrada en las experiencias y significados que el profesorado atribuye a la construcción de la cultura de paz en la universidad.

El propósito de este trabajo fue contribuir a la comprensión de la cultura de paz en la educación superior a partir del análisis de las experiencias y prácticas del profesorado universitario. En particular, se busca visibilizar cómo las y los docentes conciben y construyen la cultura de paz en su quehacer cotidiano, a través de acciones pedagógicas, formativas y de vinculación que se desarrollan en contextos concretos de la vida universitaria.

De manera específica, este estudio tuvo como objetivo analizar las prácticas del profesorado universitario orientadas a la construcción de una cultura de paz, atendiendo a tres ámbitos centrales de su actividad académica: la docencia, la investigación y los procesos de capacitación y formación institucional. Desde una perspectiva cualitativa, se exploraron los significados que el profesorado atribuye a estas prácticas, así como las tensiones y desafíos que enfrentan al promover la convivencia, el respeto y la gestión pacífica de los conflictos en el contexto universitario.

Asimismo, se propuso ampliar el debate académico sobre la cultura de paz en la educación superior, desplazando el foco desde enfoques predominantemente normativos o programáticos hacia una mirada centrada en la experiencia docente. Al recuperar la voz del profesorado de distintas disciplinas y trayectorias, el estudio buscó aportar elementos empíricos que permitan comprender la diversidad de formas en que la cultura de paz se vive, se negocia y se construye en la práctica universitaria cotidiana.

Finalmente, este trabajo pretende ofrecer insumos que favorezcan la reflexión institucional sobre el papel del profesorado en la construcción de entornos universitarios más pacíficos, inclusivos y éticamente comprometidos. Sin adoptar un enfoque prescriptivo, este estudio aspira a generar conocimiento relevante tanto para el campo de la in-

vestigación educativa como para los procesos de formación docente, convivencia universitaria y responsabilidad social de las instituciones de educación superior.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con el propósito de comprender en profundidad las experiencias, significados y prácticas del profesorado universitario en torno a la construcción de una cultura de paz en la educación superior. Este enfoque resulta pertinente cuando se busca analizar fenómenos complejos y contextualizados, que no pueden reducirse a variables medibles, sino que requieren ser comprendidos a partir de la perspectiva de los propios actores sociales (Flick, 2015; Maxwell, 2013).

Esta investigación se inscribe en una lógica interpretativa, orientada a explorar cómo el profesorado concibe, vive y construye la cultura de paz en su quehacer cotidiano, particularmente en los ámbitos de la docencia, la investigación y la formación institucional. Desde esta perspectiva, el interés no se centra en establecer relaciones causales ni en generalizar resultados, sino en reconstruir sentidos y prácticas situadas en contextos específicos de la vida universitaria (Denzin & Lincoln, 2018).

Contexto del estudio y participantes

El estudio se llevó a cabo en una universidad pública mexicana, con presencia en distintos campus y programas académicos. La muestra estuvo conformada por 30 docentes universitarias y docentes universitarios de diversas disciplinas, entre las que se incluyen áreas de las ciencias sociales, humanidades, ciencias naturales, ciencias de la educación y disciplinas tecnológicas. Esta diversidad disciplinar permitió recuperar una pluralidad de experiencias y miradas sobre la cultura de paz, evitando restringir el análisis a un solo campo de conocimiento.

La selección de las y los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, considerando criterios como: experiencia docente en educación superior, participación en actividades de docencia, investigación o vinculación, y disposición para reflexionar sobre su práctica profesional. Este tipo de muestreo es habitual en estudios cualitativos orientados a la profundidad y riqueza de la información, más que a la representatividad estadística (Patton, 2015).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La técnica principal de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, dado que permite combinar una guía temática común con la flexibilidad necesaria para profundizar en las experiencias y significados que las y los participantes atribuyen a su práctica docente (Kvale & Brinkmann, 2009). Las entrevistas abordaron temas relacionados con la concepción de la cultura de paz, las prácticas docentes asociadas a la convivencia y el cuidado, la formación socioemocional, la investigación con sentido social, las experiencias de capacitación institucional y los desafíos enfrentados en el contexto universitario.

Las entrevistas se realizaron de manera individual a través de video llamadas, en sesiones de duración variable, y fueron registradas mediante grabación de video, previo consentimiento de las y los participantes. Posteriormente, los audios fueron transcritos de manera literal para su análisis.

Procedimiento de análisis de la información

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un análisis temático, apoyado en el uso de software especializado para el análisis de datos cualitativos. Este procedimiento permitió organizar, codificar y agrupar los fragmentos de las entrevistas a partir de ejes temáticos vinculados con los objetivos del estudio, así como identificar patro-

nes, recurrencias y tensiones en los discursos del profesorado (Braun & Clarke, 2006).

El proceso analítico se desarrolló en varias etapas. En una primera fase, se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones con el fin de familiarizarse con el corpus y generar una codificación inicial. Posteriormente, los códigos fueron revisados, contrastados y reorganizados, atendiendo a su pertinencia conceptual y a su coherencia con los fragmentos discursivos que los sustentaban. Este proceso permitió refinar los ejes de análisis y evitar interpretaciones descontextualizadas de los testimonios.

Consideraciones éticas

Dado que el estudio involucró la participación de personas, se atendieron diversas consideraciones éticas orientadas a proteger la integridad y confidencialidad de las y los participantes. Previo a la realización de las entrevistas, se proporcionó a cada docente información clara sobre los objetivos del estudio, el uso de la información y el carácter voluntario de su participación. Asimismo, se solicitó la firma de una carta de consentimiento informado, garantizando el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias.

Para resguardar la confidencialidad, los nombres de las y los participantes fueron sustituidos por códigos alfanuméricos y referencias generales a su área disciplinar, evitando cualquier dato que permitiera su identificación. Los registros de video y las transcripciones fueron resguardados de manera segura y utilizados exclusivamente con fines académicos.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación derivan del análisis cualitativo de las narrativas del profesorado universitario participante y dan cuenta de las formas en que la cultura de paz se construye y se experimenta en la vida académica cotidiana. A partir de las entre-

vistas, se identificaron distintos ámbitos de la experiencia y práctica docente en la universidad desde los cuales las y los profesores articulan prácticas, significados y reflexiones vinculadas a la convivencia, el respeto y la gestión pacífica de las relaciones.

Estas dimensiones no aparecen como categorías cerradas ni excluyentes, sino como ejes interrelacionados que permiten comprender cómo la cultura de paz se expresa en la docencia, la formación socioemocional, la investigación con sentido social y los procesos de capacitación y actualización docente.

En los apartados siguientes se presentan estos resultados de manera organizada, recuperando las voces del profesorado y describiendo las prácticas, experiencias y reflexiones que dan sustento a cada eje analítico.

Prácticas docentes para la construcción de una cultura de paz

Los resultados muestran que, desde la experiencia del profesorado universitario participante, la construcción de una cultura de paz se articula de manera significativa a través de prácticas docentes cotidianas que configuran las interacciones en el aula y otros espacios formativos. Estas prácticas no suelen ser nombradas explícitamente como acciones de “educación para la paz”, pero se expresan en decisiones pedagógicas orientadas al cuidado, el respeto, la justicia en el trato y la atención a la diversidad del estudiantado.

Uno de los elementos más recurrentes en los relatos es la importancia que el profesorado otorga al trato igualitario y respetuoso como base de la convivencia en el aula. Las y los docentes señalan que la manera en que se relacionan con el estudiantado; el lenguaje que emplean, la forma de ejercer la autoridad y la disposición para escuchar; influye directamente en el clima del grupo y en la prevención de conflictos. Desde esta perspectiva, el ejemplo docente se concibe como una herramienta formativa central, que modela actitudes de respeto y reconocimiento del otro.

“El trato es igual, nunca hago diferenciaciones. Creo que el ejemplo es muy importante” (Docente, Arquitectura y Diseño). Esta forma de entender la docencia se vincula con una noción de justicia relacional, en la que la equidad no implica homogeneizar al estudiantado, sino reconocer las distintas condiciones desde las cuales participan en los procesos formativos. En este sentido, varias y varios docentes describen ajustes en la organización de las actividades, en la evaluación o en la dinámica del aula, orientados a evitar prácticas de exclusión o estigmatización.

Otro aspecto relevante es la construcción intencional de climas de confianza y cercanía. El profesorado señala que generar un ambiente en el que el estudiantado se sienta escuchado y valorado permite anticipar y manejar de mejor manera situaciones de tensión. Estas acciones incluyen establecer normas de convivencia de manera dialogada, abrir espacios para la expresión de inquietudes y atender oportunamente conflictos interpersonales antes de que escalen. De ahí que:

“Para mí es muy importante que sepan que pueden hablar, que no solo venimos a cumplir con el programa, sino que también importan como personas” (Docente). Asimismo, el diálogo emerge como una estrategia central para la gestión pacífica de los conflictos en el aula. Las y los docentes refieren prácticas orientadas a escuchar distintas versiones, promover la reflexión colectiva y evitar respuestas punitivas inmediatas. Desde su experiencia, estas estrategias favorecen el respeto mutuo y permiten transformar situaciones problemáticas en oportunidades formativas.

Las prácticas docentes asociadas a la cultura de paz también se manifiestan en la atención a la diversidad presente en los grupos universitarios. El profesorado reconoce la existencia de diferencias culturales, académicas, generacionales y personales que inciden en la dinámica del aula, y señala la importancia de evitar etiquetas o prejuicios que puedan afectar la participación del estudiantado. En este marco, la paz se concibe como un proceso que requiere sensibilidad, flexibilidad y disposición para adaptar la práctica pedagógica a contextos concretos.

Por esto: “No es que uno baje el nivel, pero sí entiende que no todos llegan igual. A veces ser justo es dar más acompañamiento a quien lo necesita” (Docente Ciencias de la Educación).

Finalmente, algunos relatos subrayan que estas prácticas de cuidado, justicia y diálogo no se limitan al espacio del aula, sino que se extienden a otros ámbitos de la vida académica, como las tutorías, la asesoría individual y la interacción cotidiana en la universidad. Desde la perspectiva del profesorado, estas acciones contribuyen a fortalecer el vínculo educativo y a generar condiciones más propicias para la convivencia pacífica, aun en contextos institucionales marcados por tensiones y exigencias diversas. Estas prácticas docentes, centradas en el trato, el diálogo y la atención a la diversidad, se articulan de manera estrecha con la dimensión socioemocional de la formación universitaria, la cual adquiere un papel relevante en la experiencia cotidiana del profesorado.

Formación socioemocional en el quehacer universitario

Los resultados muestran que la formación socioemocional ocupa un lugar relevante en el quehacer del profesorado universitario, aunque no siempre se articula como un componente formal o explícitamente planificado del currículo. Desde la experiencia docente, estas acciones se desarrollan principalmente a través de estrategias pedagógicas cotidianas que buscan atender las emociones, las relaciones interpersonales y las formas de comunicación del estudiantado, en estrecha relación con los procesos de aprendizaje y convivencia.

Diversas y diversos docentes señalan que una de las dificultades recurrentes en el aula se relaciona con el manejo de la frustración, la recepción de la retroalimentación y la interacción en contextos de exigencia académica. Estas observaciones no se expresan como juicios generalizados sobre el estudiantado, sino como situaciones concretas que el profesorado enfrenta en su práctica cotidiana y que demandan

ajustes pedagógicos orientados a acompañar los procesos emocionales que inciden en el desempeño académico y en la convivencia grupal.

En este contexto, una estrategia ampliamente referida es el uso de la reflexión experiencial como recurso formativo. El profesorado describe actividades que invitan al estudiantado a analizar sus propias trayectorias, decisiones y experiencias de vida, particularmente en relación con la resolución de conflictos, el manejo emocional y las consecuencias de determinadas acciones. Estas dinámicas permiten vincular los contenidos teóricos con vivencias personales y favorecer procesos de empatía y comprensión de realidades ajenas, especialmente cuando se trabaja con poblaciones en situación de vulnerabilidad.

“Mis estudiantes hicieron como un background de ellos, de cómo fue su adolescencia, qué habilidades tenían, qué conflictos tenían, cómo los resolvieron, si fueron buenas o malas las tomas de decisiones que hicieron en ese momento para solucionar problemas. (...) Entonces se va vinculando con la teoría (...) y ahora ya son más empáticos para poder hacer entrevistas, para manejar temas que son muy delicados (...) con escucha activa, comunicación asertiva y un trato humano y ético” (Docente, Economía).

Asimismo, se identifican prácticas orientadas a fortalecer habilidades socioemocionales a través de actividades académicas concretas, como el uso de estudios de caso, lecturas reflexivas, producción de ensayos, podcasts y proyectos colaborativos. Desde la perspectiva docente, estas estrategias permiten que el estudiantado desarrolle capacidades de expresión, diálogo, trabajo en equipo y comunicación asertiva, integrando competencias socioemocionales con la formación disciplinar y profesional.

Otro conjunto de prácticas se orienta a la creación de climas socioemocionalmente seguros en el aula. El profesorado describe acciones como reconocer la diversidad de condiciones personales y emocionales del estudiantado, realizar ajustes en la planeación, ofrecer distintas opciones de participación y atender el estado emocional del grupo antes de iniciar determinadas actividades. Estas decisiones

pedagógicas no siempre se nombran explícitamente como formación socioemocional, pero cumplen una función clave en la autorregulación emocional, la reducción de la ansiedad y el fortalecimiento de la confianza en el grupo.

La tutoría académica aparece también como un espacio relevante para el desarrollo de habilidades socioemocionales. A través de encuentros individuales y grupales, algunas y algunos docentes señalan que utilizan recursos como la lectura, el diálogo y la escucha activa para abrir espacios de expresión emocional, respetar los ritmos del estudiantado y canalizar situaciones que requieren apoyo especializado. Estas prácticas refuerzan la idea de que el acompañamiento socioemocional no se limita al aula, sino que forma parte de una visión más amplia de la formación universitaria.

No obstante, los resultados muestran posturas diferenciadas respecto al alcance de la responsabilidad institucional en este ámbito. Mientras algunas y algunos docentes consideran que la universidad debe asumir un papel activo en la formación socioemocional del estudiantado, otros perciben esta dimensión como una tarea que corresponde principalmente al núcleo familiar, limitando su intervención al modelaje de actitudes como la paciencia, la atención y el interés genuino por el alumnado.

“Es muy limitada la forma en la que yo pueda incidir en ese tipo de cuestiones. Yo creo que eso viene más desde casa. Probablemente lo único que puedo hacer es dar el ejemplo, mostrar paciencia y que me interesa su desarrollo” (Docente 2 Arquitectura y Diseño).

Estos hallazgos evidencian que la formación socioemocional se integra al quehacer docente de manera heterogénea, a través de prácticas que combinan reflexión, acompañamiento, ajuste pedagógico y creación de ambientes de confianza. Estas acciones, aunque no siempre sistematizadas ni reconocidas como parte de un enfoque institucional explícito, contribuyen de manera significativa a la convivencia universitaria y al fortalecimiento de relaciones educativas basadas en el respeto, la empatía y la gestión pacífica de los conflictos.

Más allá del espacio del aula, los resultados muestran que, para una parte del profesorado participante, la construcción de una cultura de paz en la universidad se vincula de manera estrecha con las actividades de investigación y vinculación que trascienden el espacio del aula y se orientan hacia problemáticas sociales concretas. Desde esta perspectiva, la paz no se concibe únicamente como una práctica relacional en el ámbito pedagógico, sino como un compromiso ético que se expresa en la forma en que la universidad se relaciona con su entorno social.

Diversas y diversos docentes refieren experiencias de investigación aplicada, trabajo comunitario y proyectos de vinculación con grupos en situación de vulnerabilidad, en los que se busca no solo generar conocimiento, sino también promover en el estudiantado procesos de sensibilización, respeto y reconocimiento de la diversidad social y cultural. En estos casos, la investigación se entiende como un espacio formativo que permite al alumnado confrontarse con realidades distintas a las propias y desarrollar una mirada más empática y crítica frente a las desigualdades sociales.

Desde los relatos del profesorado, este tipo de experiencias tiene un impacto significativo en la formación de las y los estudiantes, particularmente en el desarrollo de actitudes de respeto, escucha y responsabilidad social. El contacto directo con comunidades y contextos sociales específicos favorece procesos de reflexión que difícilmente se logran únicamente a través de contenidos teóricos, y contribuye a ressignificar la función social de la universidad.

“Hemos trabajado con grupos indígenas y los estudiantes detectan la diferencia que existe. Cuando empiezan a entrevistar a estas personas, cambia totalmente su manera de hablar, de dirigirse, con mucho respeto. Ahí se vuelven más empáticos y conscientes” (Docente Ciencias Químicas).

Asimismo, algunos docentes señalan que estas experiencias de investigación y vinculación permiten articular de manera más coherente la docencia con la responsabilidad social universitaria. Al involucrar al estudiantado en proyectos con impacto social, se promueve una formación que integra conocimientos disciplinares con valores éticos y habilidades relacionales, reforzando la idea de que la cultura de paz se construye también a partir del compromiso con la justicia social y el reconocimiento del otro.

En este sentido, la investigación con sentido social aparece como un espacio privilegiado para el aprendizaje ético, en el que el estudiantado desarrolla no solo competencias académicas, sino también una mayor sensibilidad frente a la desigualdad, la discriminación y las distintas formas de violencia estructural presentes en la sociedad. Estas prácticas amplían la comprensión de la paz como un proceso que implica transformación social y no solo regulación de la convivencia inmediata.

No obstante, los relatos docentes también dejan entrever tensiones y limitaciones asociadas a este tipo de iniciativas. Entre ellas se mencionan las dificultades institucionales para sostener proyectos de largo aliento, la falta de reconocimiento académico de las actividades de vinculación y las cargas de trabajo que enfrenta el profesorado. Estas condiciones influyen en la posibilidad de consolidar prácticas de investigación y vinculación orientadas de manera sistemática a la construcción de una cultura de paz. Estas experiencias llevan al profesorado a reflexionar sobre la necesidad de contar con referentes formativos que permitan comprender, fortalecer y sostener este tipo de prácticas en el tiempo.

Capacitación y actualización docente para la construcción de una cultura de paz

Finalmente, los resultados muestran que la capacitación y actualización docente constituyen un eje relevante desde el cual el profesorado universitario reflexiona sobre la construcción de una cultura de paz. A diferencia de otros ámbitos del quehacer académico, la capacitación aparece en los relatos no solo como una actividad institucional, sino como un espacio potencial para dotar de sentido, claridad y coherencia a las prácticas orientadas a esta construcción que ya se desarrollan en la docencia cotidiana.

Un primer elemento recurrente en los testimonios es la necesidad de claridad conceptual. Diversas y diversos docentes expresan que, aunque realizan acciones orientadas al respeto, la convivencia y el cuidado, no siempre cuentan con referentes claros que les permitan reconocer dichas prácticas como parte de un enfoque de cultura de paz. Desde esta perspectiva, la capacitación es concebida como un medio para comprender el concepto, nombrar las prácticas existentes y orientar de manera más intencional la acción pedagógica.

Primero, que los docentes sepamos qué es. Como te decía, no sabemos qué es, pero sí lo hacemos, claro, lo tuve que investigar. Entonces sí, ese es el primer paso, ser consciente de lo que es, y a partir de ahí poder incluso plasmarlo dentro de los programas de asignatura... (Docente Economía)

De manera articulada, el profesorado vincula la capacitación con la posibilidad de integrar la cultura de paz en los programas y planes de estudio. En los relatos se señala que contar con orientaciones formativas permitiría incorporar estos enfoques de forma más sistemática en los contenidos, las actividades y los objetivos de las asignaturas, evitando que la cultura de paz quede reducida a iniciativas aisladas o dependientes de la iniciativa individual del docente.

No obstante, los resultados también evidencian una mirada crítica hacia los modelos de capacitación institucional. Algunas y algunos docentes describen experiencias formativas percibidas como excesivamente generales, centradas en enunciados normativos o desvinculadas de los problemas reales que enfrentan en el aula. Desde su experiencia, este tipo de capacitación dificulta la apropiación del enfoque y limita su impacto en la práctica cotidiana, al no ofrecer herramientas concretas para la gestión de situaciones específicas relacionadas con la convivencia, el conflicto o la diversidad.

Junto a estas valoraciones, el profesorado formula propuestas claras sobre cómo debería desarrollarse la capacitación en torno a la cultura de paz. Entre ellas se menciona la necesidad de procesos formativos continuos, situados en las realidades de cada facultad o programa, con un enfoque vivencial y reflexivo que permita el intercambio de experiencias entre colegas. Asimismo, se plantea que la capacitación no debería dirigirse únicamente al personal docente, sino involucrar también a otros actores de la comunidad universitaria, reconociendo que la construcción de la paz es una responsabilidad compartida.

Sin embargo, junto a estas expectativas formativas, el profesorado también identifica condiciones propias de la vida académica que influyen en la manera en que la capacitación se vive y se aprovecha en la práctica. En los relatos aparece, además, el reconocimiento de condiciones y tensiones que inciden en la vivencia de la capacitación. Las y los docentes hacen referencia a la multiplicidad de tareas académicas, a las exigencias asociadas a la docencia, la investigación y la gestión, así como al desgaste que estas responsabilidades generan. Estas condiciones no se expresan como una crítica estructural a la institución, sino como parte de la experiencia cotidiana del trabajo académico que, en ocasiones, limita la participación sostenida en procesos formativos, aun cuando se reconoce su importancia.

... me pasa a mí muy seguido, es cuando me saturó de trabajo en cuestión de investigación, o sea, tanto en el laboratorio como en la escritura de trabajos, entonces, de repente, si, pues, no me queda suficiente tiempo. (Docente Telemática)

Finalmente, algunos testimonios aluden a obstáculos actitudinales, tanto individuales como colectivos, que dificultan la apropiación de la capacitación en cultura de paz. Entre ellos se menciona la resistencia al cambio, la percepción de que estos temas no forman parte de las funciones centrales de la docencia universitaria o la idea de que la paz es una responsabilidad ajena al ámbito académico. Estas posturas conviven con el reconocimiento de que la formación en cultura de paz requiere no solo conocimientos, sino también disposición personal y compromiso ético.

Discusión

La discusión que se presenta a continuación tiene como propósito interpretar los hallazgos del estudio a la luz de la literatura especializada sobre cultura de paz, educación superior y formación docente. Más que reiterar los resultados, este apartado busca analizar su alcance, sus implicaciones y sus tensiones, situándolos en el contexto de debates teóricos y empíricos previos. Para ello, se organiza en cuatro ejes que permiten profundizar en la manera en que la cultura de paz se construye, y se ve limitada, en la experiencia universitaria, considerando tanto las prácticas del profesorado como las condiciones institucionales que las atraviesan.

La cultura de paz como práctica no formalizada en la experiencia universitaria

Los resultados de este estudio permiten discutir la cultura de paz en la educación superior no como un ideal normativo ni como un conjunto de programas institucionales explícitos, sino como una práctica que se construye en contextos concretos de la vida universitaria, particularmente a través de la experiencia cotidiana del profesorado. Lejos de aparecer como un proyecto formalizado o sistemáticamente planificado, la cultura de paz emerge en las acciones, decisiones e interacciones que el profesorado despliega en su quehacer académico diario, especialmente en situaciones de docencia, investigación y vinculación social.

Esta comprensión dialoga con enfoques de la investigación para la paz que conciben la paz como un proceso dinámico, relacional y contextual, más que como la simple ausencia de conflicto (Galtung, 1996). Desde esta perspectiva, la universidad se configura como un espacio atravesado por tensiones académicas, sociales y emocionales, en el que la paz no se da por sentada, sino que requiere ser construida y sostenida de manera permanente, a través de prácticas que buscan transformar conflictos y relaciones en contextos específicos (Grasa, 2018).

A diferencia de estudios que abordan la cultura de paz desde marcos de gestión institucional o desde políticas organizativas explícitas (Delfin- Ruíz et al., 2024), este trabajo sitúa el foco en la experiencia docente como un espacio central, y a la vez vulnerable, de producción de la paz. Esta mirada permite comprender la cultura de paz como una práctica no formalizada, que se activa en situaciones concretas y que depende, en gran medida, de las condiciones en las que el profesorado ejerce su labor cotidiana. Desde aquí, se abre la pregunta sobre el papel que asume el profesorado en la construcción de la paz y sobre los límites de dicha responsabilidad en ausencia de marcos institucionales más claros y sostenidos.

La centralidad de la práctica docente y la individualización de la responsabilidad por la paz

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la centralidad que adquiere el profesorado en la construcción cotidiana de la cultura de paz. Las experiencias analizadas muestran que muchas de las prácticas orientadas a la convivencia pacífica; como la atención a la dimensión socioemocional, el cuidado relacional o la gestión dialogada del conflicto; recaen principalmente en la iniciativa y el compromiso individual del profesorado, sin formar parte necesariamente de un enfoque institucional sistematizado.

Esta centralidad puede interpretarse, por un lado, como una expresión del compromiso ético y profesional del profesorado universi-

tario, que asume un papel activo en la promoción de relaciones respetuosas y en la prevención de dinámicas de exclusión. Sin embargo, también plantea interrogantes sobre la tendencia a individualizar la responsabilidad de la paz, trasladando al profesorado tareas que exceden la función académica tradicional y que requieren apoyos institucionales más amplios para sostenerse en el tiempo.

Desde la literatura sobre educación para la paz, Salomon (2004) advierte que los procesos educativos orientados a la convivencia pacífica pierden efectividad cuando se conciben como esfuerzos individuales desconectados de las condiciones estructurales que los sostienen. En consonancia con esta advertencia, los resultados del estudio sugieren que, aunque las prácticas docentes contribuyen de manera significativa a la construcción de la paz, su alcance se ve condicionado por factores como la carga laboral, el desgaste emocional y la multiplicidad de responsabilidades académicas.

Estas tensiones permiten reconocer que la construcción de la paz no es una tarea neutral ni exenta de dilemas, sino un proceso que se negocia en contextos reales de docencia, investigación y vinculación social, y que implica asumir decisiones con implicaciones éticas y formativas para el profesorado. En este sentido, la paz aparece como una práctica frágil, sostenida en gran medida por el trabajo cotidiano del profesorado, pero vulnerable ante condiciones institucionales que limitan su continuidad.

Ética profesional y compromiso social en las prácticas de investigación y vinculación

La dimensión ética asociada a la cultura de paz emerge en los resultados con especial claridad en las experiencias del profesorado vinculadas a la investigación y a la vinculación con contextos sociales específicos. En este estudio, la ética no se manifiesta principalmente como un discurso normativo general sobre la docencia, sino como un posicionamiento que se activa y cobra sentido en prácticas académicas

cas orientadas hacia problemáticas sociales concretas, particularmente aquellas que involucran a comunidades o grupos en situación de vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva, la investigación universitaria se concibe no solo como un espacio de producción de conocimiento, sino como un ámbito formativo con implicaciones éticas para el profesorado y el estudiantado. Las experiencias relatadas muestran que el trabajo de campo y la interacción con realidades sociales diversas generan procesos de reflexión que inciden en la manera en que el estudiantado comprende la desigualdad, el respeto al otro y la responsabilidad social de su formación profesional. En estos contextos, la cultura de paz se construye a partir del reconocimiento de la alteridad y del desarrollo de una sensibilidad ética vinculada a experiencias reales, más que a discursos abstractos.

Esta lectura dialoga con enfoques de la educación para la paz que subrayan la importancia de aprendizajes situados y socialmente comprometidos (Galtung, 1996). A la luz de estos planteamientos, los resultados del estudio sugieren que la investigación con sentido social actúa como un catalizador de aprendizajes éticos que trascienden el aula y que contribuyen a la formación de disposiciones orientadas a la empatía, la justicia y el reconocimiento de la dignidad del otro.

La capacitación para la cultura de paz entre expectativas formativas y límites cotidianos

Los resultados del estudio permiten discutir la capacitación para la cultura de paz como un ámbito marcado por experiencias fragmentadas, expectativas no plenamente satisfechas y demandas formuladas desde la práctica docente. Para el profesorado participante, la formación aparece como un recurso potencialmente relevante para fortalecer prácticas orientadas a la convivencia pacífica; sin embargo, su alcance y pertinencia son percibidos de manera desigual, particularmente

cuando no logra articularse con las realidades concretas del quehacer universitario.

Desde la experiencia del profesorado, las acciones de capacitación en torno a la cultura de paz suelen caracterizarse como generales, poco contextualizadas o escasamente vinculadas con los problemas que enfrentan en el aula, en la investigación o en los procesos de vinculación social. En este sentido, la formación no siempre se reconoce como un espacio que acompañe de manera efectiva la reflexión pedagógica ni la gestión de situaciones relacionadas con el conflicto, la diversidad o la dimensión socioemocional del estudiantado. Más que una práctica formativa consolidada, la capacitación aparece como una expectativa y una necesidad sentida, aún en proceso de definición.

Este hallazgo dialoga con planteamientos de la educación para la paz que subrayan la importancia de procesos formativos contruidos a partir de la reflexión sobre la práctica y del intercambio entre experiencias docentes (Hicks, 2012; Sandoval Forero, 2014). Desde esta perspectiva, la capacitación adquiere sentido cuando se orienta a problematizar situaciones reales, favorecer el análisis colectivo y generar aprendizajes situados, más que cuando se limita a la transmisión de contenidos normativos o prescriptivos. A la luz de estos enfoques, los resultados sugieren que las experiencias formativas vividas por el profesorado no siempre logran cumplir una función transformadora, lo que refuerza la centralidad del esfuerzo individual en la promoción de la cultura de paz.

Asimismo, la capacitación se inscribe en un entramado más amplio de condiciones académicas y laborales que influyen en la posibilidad de acceder, apropiarse y sostener los procesos formativos. En los relatos se reconoce la multiplicidad de tareas asociadas a la docencia, la investigación y la gestión, así como el desgaste que estas responsabilidades generan. Estas condiciones no se expresan como una crítica estructural directa, sino como parte de la experiencia cotidiana del trabajo académico que, en ocasiones, limita la participación continua en espacios de formación, aun cuando se reconoce su relevancia para el desarrollo profesional y la convivencia universitaria.

Desde esta perspectiva, la capacitación para la cultura de paz se configura como un espacio aún en construcción, cuya efectividad depende menos de su existencia formal y más de su capacidad para dialogar con las experiencias reales del profesorado, reconocer las condiciones en las que se ejerce la docencia universitaria y acompañar de manera sostenida las prácticas cotidianas que ya buscan promover relaciones más justas, respetuosas y pacíficas.

Conclusiones

Este trabajo partió del interés por explorar cómo el profesorado universitario comprende y vive la cultura de paz en su práctica cotidiana. A lo largo del trabajo se recuperaron experiencias, reflexiones y relatos que muestran que la paz no suele aparecer como un concepto explícito en el discurso docente, pero sí como una preocupación presente en la manera de enseñar, acompañar, investigar y relacionarse tanto con el estudiantado como con otros contextos sociales vinculados a la universidad.

Las voces del profesorado permiten observar que muchas acciones asociadas a la convivencia, al respeto y al reconocimiento del otro se desarrollan de forma implícita, como parte del quehacer académico cotidiano. Estas prácticas no siempre se piensan ni se nombran como “educación para la paz”, pero adquieren sentido en situaciones concretas: al enfrentar conflictos en el aula, al acompañar trayectorias estudiantiles diversas, al desarrollar proyectos de investigación con sentido social o al reflexionar sobre el impacto formativo de la actividad universitaria más allá del aula.

Desde esta perspectiva, la cultura de paz aparece menos como un proyecto acabado y más como un proceso en construcción, atravesado por tensiones, límites y aprendizajes. El profesorado actúa en escenarios complejos, marcados por exigencias académicas, multiplicidad de tareas y condiciones institucionales diversas, lo que hace que la paz no pueda entenderse como un estado permanente, sino como una práctica frágil que se negocia, se sostiene y, en ocasiones, se ve cuestionada en la experiencia cotidiana.

Este estudio no busca ofrecer un modelo ni una propuesta cerrada para la construcción de la cultura de paz en la universidad. Más bien, pretende abrir un espacio de reflexión a partir de experiencias docentes concretas, reconociendo la diversidad de formas en que la paz se pone en práctica en la vida universitaria y la manera en que estas prácticas se articulan con compromisos éticos, sociales y formativos específicos.

Entre las limitaciones del trabajo se reconoce su alcance delimitado a un contexto institucional específico y el hecho de que se recupera únicamente la perspectiva del profesorado. No obstante, esta aproximación permite visibilizar dimensiones de la cultura de paz que con frecuencia permanecen al margen de los discursos institucionales o de los programas formales, al poner el foco en la experiencia vivida y en las decisiones que se toman en la práctica universitaria.

A partir de lo aquí expuesto, queda abierta la invitación a seguir explorando la cultura de paz desde otras miradas y experiencias, incorporando distintas voces de la comunidad universitaria y profundizando en los significados que la paz adquiere en escenarios educativos concretos. Más que cerrar una discusión, este trabajo busca contribuir a sostenerla y complejizarla, reconociendo que la cultura de paz en la universidad se construye en la tensión permanente entre prácticas, condiciones y significados diversos, que coexisten y se negocian en la experiencia cotidiana del quehacer universitario.

Referencias

- ANUIES. (2023a). *Alcances del Acuerdo Nacional por una Cultura de Paz y la Erradicación de la Violencia de Género en las Instituciones de Educación Superior en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES. (2023b). *Estrategia para la construcción de una cultura de paz en las instituciones de educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Delfín-Ruiz, C., Rujano-Silva, M. L., Anaya-Velasco, A., & De la Rosa-Mendoza, Y. (2024). Gestión de una cultura de paz en una comunidad universitaria de México. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(105), 23–35. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.105.2>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. Sage.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221631>
- Grasa, R. (2018). *Políticas públicas de paz: Teoría, práctica y experiencias comparadas*. Icaria.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hicks, D. (1993). *Education for peace: Issues, principles and practice*. Routledge.
- Hicks, D. (2012). Teaching for tomorrow: How can future studies contribute to peace education? *Journal of Peace Education*, 1(2), 165–178. <https://doi.org/10.1080/1740020042000253721>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Salomon, G. (2004). Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 10(3), 257-274. https://doi.org/10.1207/s15327949pac1003_6
- Sandoval Forero, E. A. (2014). *Educación para la paz integral, memoria, interculturalidad y justicia social*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Tuvilla Rayo, J. (2017). *Educación en derechos humanos: Hacia una perspectiva global*. Desclée de Brouwer.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

Vanessa Cárdenas Novoa

Universidad de Colima | Villa de Álvarez, Colima | México

<https://orcid.org/0000-0001-8427-2334>

vanessa_cardenas@uacol.mx

The Culture of Peace in University Teaching Experience: Practices, Meanings, and Tensions

Abstract

This research examines the culture of peace in higher education from the perspective of university faculty members, focusing on how it is understood and enacted in everyday academic practice. Situated within the field of peace education and higher education studies, the chapter acknowledges that universities are embedded in broader social, ethical, and relational tensions that shape coexistence and educational processes. Using a qualitative approach, this work draws on narratives from faculty members across different disciplinary fields at a public university in Mexico. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis to explore how faculty describe their practices, experiences, and reflections related to coexistence, respectful interactions, socio-emotional dimensions of teaching, socially oriented research, and professional development processes. The study is organized around four analytical axes that describe how the culture of peace is articulated in different areas of university life: teaching practices in the classroom, the integration of socio-emotional formation into academic work, research and community engagement with a social focus, and faculty training and professional development as an evolving formative space. Throughout the chapter, attention is also given to the tensions, constraints, and contextual conditions that shape these practices within the university setting. Rather than offering prescriptive models or institutional programs, the chapter provides a descriptive and context-sensitive account of the culture of peace as it emerges in faculty members' everyday experiences. By foregrounding the voices of university teachers, this study contributes to a deeper understanding of how peace-related practices are lived, negotiated, and sustained in higher education, and offers insights for academic reflection on coexistence and ethical commitments within university contexts.

Keywords: Culture of peace; Higher education; Pedagogical practice; Vocational training; Human Relations.

A Cultura de Paz na Experiência Docente Universitária: Práticas, Significados e Tensões

Resumo

Este trabalho aborda a cultura de paz no ensino superior a partir da experiência do professorado universitário, com o propósito de descrever como ela é compreendida e posta em prática no fazer acadêmico cotidiano. O texto situa-se no campo da educação para a paz e da formação universitária, e parte do reconhecimento de que as instituições de ensino superior enfrentam tensões sociais, éticas e relacionais que afetam a convivência e os processos formativos. A partir de uma abordagem qualitativa, o estudo recupera narrativas de docentes de diferentes disciplinas de uma universidade pública mexicana, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Por meio da análise temática, exploram-se práticas, experiências e reflexões do professorado relacionadas à convivência, ao trato respeitoso, à atenção à dimensão socioemocional, à pesquisa com sentido social e aos processos de capacitação e atualização docente. O conteúdo organiza-se em torno de quatro eixos analíticos que permitem descrever como a cultura de paz se expressa em diferentes âmbitos da vida universitária: as práticas docentes em sala de aula, a formação socioemocional integrada ao fazer acadêmico, a pesquisa e a extensão orientadas a problemáticas sociais, e a capacitação como espaço formativo em construção. Ao longo do trabalho, descrevem-se também tensões, limites e condições que atravessam essas práticas no contexto universitário. O estudo não propõe modelos nem estratégias normativas, mas oferece uma abordagem descritiva e situada da cultura de paz, centrada na experiência docente, a fim de fornecer elementos para a reflexão acadêmica e para a análise da convivência no ensino superior.

Palavras-chave: Cultura de paz; Ensino superior; Prática pedagógica; Formação profissional; Relações humanas.

EDUCACIÓN CON ENFOQUE EN JUSTICIA SOCIAL Y DERECHOS HUMANOS
EN MÉXICO

Religación Press
[Ideas desde el Sur Global]



ISBN: 978-9942-594-87-7



9 789942 594877