



Revista CoPaLa

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

zenodo

Semantic Scholar



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



Bibliografía Latinoamericana



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



DOAJ:
Directory of Open Access Journals



Literatura Latinoamericana y del Caribe
en Ciencias de la Salud



hemeroteca de artículos científicos
hispanos en Internet



Root Society for Indexing and Impact
Factor Service



Asociación de Revistas Académicas de
Humanidades y Ciencias Sociales



Aura



Organización de Estados
Iberoamericanos (OEI)



Red Pensamiento Decolonial



LatinREV:
Red Latinoamericana de Revistas



Red Construyendo Paz Latinoamericana



Asociación Latinoamericana de
Sociología



Actualidad Iberoamericana,
Índice Internacional de
Revistas, Chile.



Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

ISSN: 2500-8870

DOI:10.35600

copalarevista@gmail.com

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

Revista COPALA Construyendo Paz Latinoamericana



Información de la Revista



Propiedad y gestión

Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

ISSN 2500-8870 (En línea)

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

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

04-2016-022416333800-203

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

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

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

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

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International

(CC BY-NC-SA 4.0)



Director: Eduardo Andrés Sandoval Forero

Dirección electrónica: copalarevista@gmail.com

Bogotá, Colombia

Fotografía de portada: Portada Revista A4 proyecto de grado collage azul. CANVA

Director / Editor

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Profesor-Investigador

Director de la Red Construyendo Paz Latinoamericana

Consejo Asesor Internacional

Jorge Alonso Sánchez

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

Fernando Matamoros Ponce

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

Vicent Martínez Guzmán ⁺

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

Tiziano Telleschi

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

Ernesto Guerra García

Doctor en Educación
Universidad Autónoma Indígena de México (México)

Rudis Yilmar Flores Hernández

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

Eduard Vinyamata Camp

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

Daniel Alberto Oviedo Sotelo

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

Manuel Fernando Montiel Tiscareño

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

Beleni Saléte Grando

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

Mario Nicolás López Martínez

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

Sofía Herrero Rico

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

Luis Eduardo Primero Rivas

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

Fanny Tania Añaños Bedriñana

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

Alexis Romero Salazar

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

Consejo Editorial Interno

Claudia Yolima Devia Acosta

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

Víctor Manuel Negrete Barrera

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

Gloria Bonilla Vélez

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

María Teresa Reyes Ruíz

Doctora en Educación
Secretaría de Educación Pública (México)

Fabiola Hernández Aguirre

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

Irma Isabel Salazar Mastache

Doctora en Ciencias de la Educación
Dirección General de Educación Normal de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de México (México)

Lorena Patricia Salazar Bahena

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

Comité Técnico

Diagramadora

Lic. María Guadalupe Escalona Ramírez

Filóloga

Dra. María del Pilar Torres Anguiano

Diseñador

Mtro. Alexis Osvaldo Sandoval Mota

Traductor

Mtro. Alexis Osvaldo Sandoval Mota

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

Luis Eduardo Martínez Salazar

copalarevista@gmail.com

Artículos

Presentación

Construyendo cultura participativa: comunidades de aprendizaje y su contribución a la gestión pedagógica y la colaboración docente

Building a participatory culture: learning communities and their contribution to pedagogical management and teaching collaboration.

Juan Andrés Elias-Hernández & Gabriel Arturo Servín López

DOI: [10.35600/25008870.2026.23.0393](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0393)

La pandemia de odio. Desbordamiento del bucle venganza-justicia

The pandemic of hate. Overflowing the revenge-justice loop

Eusebio Olvera Reyes

DOI: [10.35600/25008870.2026.23.0394](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0394)

Hermenéutica de dispositivos en la construcción de la convivencia escolar de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Hermeneutics of devices in the construction of school coexistence in the New Mexican School (NEM)

Alfonso Luna Martínez

DOI: [10.35600/25008870.2026.23.0395](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0395)

Reproducción y resistencias sociointerculturales en la Universidad Autónoma Indígena de México

Reproduction and socio-intercultural resistance at the Autonomous Indigenous University of Mexico

Rufino López Torres & Ernesto Guerra García

DOI: [10.35600/25008870.2026.23.0396](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0396)

Educación para la Paz en México: programas para alcanzar los Objetivos de la Agenda 2030

Education for Peace in Mexico: Programs to achieve the 2030 Agenda Goals

Oscar Jiménez Velázquez

DOI: [10.35600/25008870.2026.23.0398](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0398)



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

Año 11, No.23 / 01 enero-30 junio 2026.

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

Buenos vivires descoloniales, Espiritualidad y “Sustentabilidad”

Decolonial Buenos Aires, Spirituality “Sustainability”

Boris Wolfgang Marañón Pimentel

DOI: [10.35600/25008870.2026.23.0399](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0399)

Reproducción de estereotipos de género en las narrativas estudiantiles sobre disciplina en la educación secundaria

Reproduction of gender stereotypes in student narratives about discipline in secondary education

Bianca Yasmin Valenzuela Olivas, Teresa de Jesús Villaseñor Leal & Iliana Danitze Jiménez Díaz

DOI: [10.35600/25008870.2026.23.0400](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0400)

Competencias digitales y desarrollo profesional continuo en el profesorado de educación primaria

Digital Competencies and Continuous Professional Development in Primary Education Teachers

Atziri Flores Angulo, María Luisa Pereira Hernández & María de los Ángeles Aguayo Higuera

DOI: [10.35600/25008870.2026.23.0401](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0401)

Ensayos

La masculinidad hegemónica: Una crítica desde los discursos de poder y género

Hegemonic masculinity: A critique from the discourses of power and gender

Eva Gómez Infantes & Carlos Candido Da Silva Elvas

DOI: [10.35600/25008870.2026.23.0397](https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0397)

Reseña

Economía Ecológica: Una metodología para la sustentabilidad (2000)

Alfonso Corona Rentería

ISBN 9683685935

Editorial Universidad Nacional Autónoma de México

Reseña por: **Francisco Alexis Santa Ana Medrano**



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

Año 11, No.23 / 01 enero-30 junio 2026.

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

Presentación del Número 23

La presente edición de la revista *CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* número 23, ofrece una reflexión profunda y plural sobre las diversas dimensiones que atraviesan los procesos de construcción de paz en el contexto latinoamericano, abordando temáticas contemporáneas desde perspectivas pedagógicas, sociales, culturales y de género.

Los artículos aquí compilados exploran las múltiples maneras en que la educación y la participación comunitaria se constituyen en ejes fundamentales para la gestión pedagógica y la colaboración docente, como se destaca en el análisis sobre comunidades de aprendizaje. Asimismo, la revista confronta las complejas dinámicas sociales derivadas de la pandemia de odio, abordando el círculo vicioso de venganza y justicia, que repercute en la convivencia y cohesión social.

Se incluye una hermenéutica crítica sobre los dispositivos institucionales en la construcción de la convivencia escolar dentro de la Nueva Escuela Mexicana, que invita a repensar los modelos educativos desde una perspectiva intercultural y participativa. En este sentido, la edición también presenta estudios sobre las resistencias y reproducciones sociointerculturales en la Universidad Autónoma Indígena de México, evidenciando la pluralidad cultural y los desafíos inherentes a la inclusión educativa.

El enfoque hacia la educación para la paz se profundiza con la revisión de programas implementados en México, orientados a alcanzar los Objetivos de la Agenda 2030, y se complementa con reflexiones sobre los buenos vivires descoloniales, la espiritualidad y la sustentabilidad, que reafirman la importancia de cosmovisiones alternativas en la construcción de sociedades justas y equilibradas.

De igual forma, se aborda la persistencia de estereotipos de género en las narrativas estudiantiles sobre disciplina en la educación secundaria, y se analiza la relevancia de las competencias digitales y el desarrollo profesional continuo en el profesorado de educación primaria, evidenciando los retos y oportunidades en la formación docente para una educación inclusiva y de calidad.

Este número se enriquece con un ensayo crítico que problematiza la masculinidad hegemónica desde los discursos de poder y género, aportando a la discusión sobre las estructuras sociales que inciden en las desigualdades y la violencia.

Finalmente, la reseña del libro *Economía Ecológica: Una metodología para la sustentabilidad* invita a considerar los modelos económicos desde una perspectiva que armoniza desarrollo y conservación, reafirmando el compromiso de la revista con la sustentabilidad y la justicia social. Esta diversidad de aportes representa un esfuerzo por articular miradas interdisciplinarias que contribuyan a la comprensión y transformación de las realidades latinoamericanas, promoviendo una cultura de paz, equidad y respeto a la diversidad.

CoPaLa agradece a sus autores y lectoras el compromiso con el diálogo académico y social que, desde distintos saberes, nos permite construir colectivamente caminos hacia una convivencia más justa y pacífica.

Comité de la Revista

Construyendo cultura participativa: comunidades de aprendizaje y su contribución a la gestión pedagógica y la colaboración docente

Building a participatory culture: learning communities and their contribution to pedagogical management and teaching collaboration.

Juan Andrés Elías-Hernández

Centro de Investigación y Docencia, México

andres.elias@cid.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-0876-3542>

Gabriel Arturo Servín López

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

 <https://ror.org/05ff8cf83>

gaservin@outlook.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5408-3652>

Recepción: 08 Mayo 2025

Aprobación: 05 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Las comunidades de aprendizaje emergen como estrategias clave para el desarrollo humano y social, basadas en principios de justicia social, inclusión e interculturalidad. En México, bajo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, su implementación en educación básica ha cobrado especial relevancia. Este estudio es parte de una investigación-acción participativa que, en la fase que se comparte en este documento, asumió un enfoque cualitativo de perspectiva interpretativa; su objetivo fue analizar la percepción de 12 docentes respecto al impacto de una comunidad de aprendizaje en: (1) la gestión pedagógica, (2) el trabajo colaborativo y (3) la cultura participativa en sus escuelas. Mediante grupos de discusión y entrevistas en profundidad, se recabaron datos que fueron procesados con análisis de contenido. Los resultados revelan que estas comunidades promueven una gestión pedagógica contextualizada y democrática, al facilitar comunicación horizontal, toma de decisiones colectivas y reducción de jerarquías. Se concluye que fortalecen la construcción colaborativa de conocimiento, impulsando transformaciones en las prácticas educativas. El estudio aporta evidencia empírica sobre su potencial para reconfigurar dinámicas escolares en contextos latinoamericanos.

Palabras clave: Colaboración docente, Comunidades de aprendizaje, Educación primaria, Gestión pedagógica, Nueva Escuela Mexicana.

Abstract

Learning communities emerge as key strategies for human and social development based on principles of social justice, inclusion and interculturality. In Mexico, under the New Mexican School model, their implementation in basic education has gained relevance. This study is part of a participatory research-action, which in the phase that is shared in this document assumed a qualitative approach with an interpretative perspective: (1) pedagogical management, (2) collaboration, and (3) participatory culture in their schools. Data was collected through focus groups and in-depth interviews and analyzed using content analysis. The results show that these communities promote contextualized and democratic pedagogical management by facilitating horizontal communication, collective decision-making, and the reduction of hierarchies. It is concluded that they strengthen the collaborative construction of

knowledge and promote transformations in educational practices. The study provides empirical evidence of their potential to reconfigure school dynamics in Latin American contexts.

Keywords: Teacher collaboration, Learning communities, Elementary education, Pedagogical management, New Mexican School.

Introducción

A partir de 2018, con la llegada de una nueva fuerza política a la presidencia de México, se impulsaron diversas acciones orientadas a la implementación de la reforma educativa denominada Nueva Escuela Mexicana. Estas acciones se consolidaron en 2022 con la publicación del Acuerdo número 14/08/22, mediante el cual se estableció el *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria* (DOF, 2022). El nuevo gobierno se presentó como una alternativa al modelo neoliberal que, en el ámbito educativo, había iniciado la reestructuración del Sistema Educativo Nacional a partir del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* en 1992 (Luna, 2020). Hoy, en el inicio de un nuevo sexenio, la reforma educativa continúa vigente y no se observan cambios sustanciales en el corto plazo.

La propuesta educativa se planteó como un cambio paradigmático encaminado, entre otros aspectos, a promover una gestión escolar basada en principios democráticos que favorezcan la participación de toda la comunidad en el devenir de su centro escolar (SEP, 2022). Asimismo, busca impulsar la justicia social, la inclusión y una ampliada autonomía curricular (MEJORED, 2024). La reforma educativa —con todos sus claroscuros— abrió la posibilidad de que los colectivos escolares desarrollaran formas de gestión distintas a las habituales —jerárquicas y directivas (Silas-Casillas, 2022)— para transitar hacia una gestión pedagógica de carácter situado, colectivo y horizontal (Furlán, 1992, 2009).

La implementación de esta reforma educativa dio lugar a la recuperación y resignificación de conceptos y prácticas que, aunque no son nuevos, representan un cambio relevante en el panorama educativo mexicano. Más allá del debate sobre su verdadera filiación con las pedagogías críticas o su posible —e incluso ilusoria— ruptura con el neoliberalismo educativo (Rivera et al., 2022), sostenemos que esta propuesta constituye una coyuntura propicia para impulsar estrategias orientadas a una educación para la libertad, siempre que se asuma desde una praxis social e históricamente responsable (Luna-Martínez, 2024), como puede apreciarse en el desarrollo de procesos participativos encaminados a la conformación de comunidades de aprendizaje (CA).

La conceptualización que adoptamos de las CA se inscribe en la tradición planteada por Elboj et al. (2006), entendidas como proyectos educativos y culturales guiados por los principios de libertad, justicia e inclusión. Estas comunidades encuentran en las pedagogías críticas (Freire, 1997) el basamento teórico que sustenta experiencias formativas horizontales, democráticas y participativas que promueven el cambio educativo y social (Flecha & Álvarez, 2016).

En el marco de una investigación más amplia, centrada en la conformación de una CA en una escuela pública de nivel básico, nos planteamos lo siguiente: ¿cómo perciben las y los docentes de educación básica la incidencia de las CA en la gestión pedagógica y en el trabajo colaborativo, y qué impacto identifican en el fomento de una cultura participativa en su entorno escolar?

El equipo de investigación se propuso comprender la incidencia de las CA en el trabajo colaborativo y los elementos que le otorgan sentido. Entre estos factores destacan la disposición al diálogo y la comunicación; una actitud colaborativa y solidaria; el compromiso con la justicia social; la empatía, la tolerancia y la inclusión; así como el respeto, la responsabilidad y la construcción colectiva del conocimiento.

Del mismo modo, se buscó valorar el potencial de esta estrategia para fortalecer la formación docente como un proceso que impuse a las y los educadores a asumirse como agentes educativos comprometidos con la transformación escolar y que promueva el surgimiento de una gestión pedagógica alternativa, sustentada en estructuras organizativas más horizontales y democráticas dentro de la escuela.

El estudio se realizó en una escuela pública de nivel primaria durante los meses de mayo y junio de 2024, en coincidencia con la fase final de una investigación más amplia que se detalla en el apartado siguiente. Para los fines del presente análisis participaron 12 docentes, quienes compartieron sus experiencias y reflexiones, y se involucraron activamente en el proceso general de investigación. Su participación permitió profundizar en el

impacto y las implicaciones del trabajo de una CA, aportando una mirada enriquecida por su experiencia directa en el estudio general.

El contexto en el que se inserta este estudio: una investigación-acción participativa

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo fue contribuir a la conformación de una CA y al fortalecimiento de una cultura participativa y democrática orientada al cambio educativo en un centro escolar. Tras concluir las fases preliminares, la CA decidió articular colectivamente estrategias encauzadas al reforzamiento del compromiso académico del estudiantado. Con esta determinación, las y los participantes asumieron dicho compromiso como eje central de su labor y definieron su objeto de incidencia, lo que implicó poner en marcha acciones para promover la participación, la responsabilidad y la motivación del estudiantado en el proceso de aprendizaje.

Esta investigación, alineada con el enfoque de investigación-acción participativa (Fals-Borda, 1999), se estructuró en cinco fases: la conformación de la CA —en su doble acepción de construcción y formación—, la comprensión participativa del entramado problemático —centrado en el compromiso académico del cuerpo estudiantil—, la configuración de la propuesta de acción, la implementación de las estrategias y, finalmente, la valoración y reflexión sobre el trabajo realizado.

En el marco de la propuesta metodológica de investigación-acción, concebida desde una perspectiva participativa, se implementaron diversas técnicas e instrumentos de investigación. Se empleó el taller investigativo como técnica transversal, documentada mediante las estrategias del taller y del diario de observación.

Para la comprensión participativa del entramado problemático se emplearon narrativas docentes, matrices de problemas (Elías, 2017), una escala de compromiso académico para alumnado de educación primaria (Morcillo-Martínez et al., 2021), un cuestionario sobre aprendizajes esenciales por campo formativo, una feria estudiantil expositiva, otro cuestionario para explorar la implicación parental y un cuestionario-escala sobre necesidades formativas, desgaste y autocuidado docente.

Finalmente, para la valoración y reflexión sobre la experiencia de acción educativa —correspondiente al momento en que se analiza en este documento y que se ampliará más adelante—, se realizaron dos grupos de discusión y cinco entrevistas en profundidad.

Esta propuesta, además de constituir una acción educativa orientada a atender una problemática urgente en la comunidad, se asumió como una experiencia formativa e investigativa. En esta línea, el proceso no solo buscó responder a una necesidad específica, sino también fortalecer las capacidades del magisterio para el trabajo colaborativo y la articulación entre la práctica educativa y la labor investigativa, promoviendo una perspectiva más reflexiva e integrada de la enseñanza y de la gestión pedagógica.

En la experiencia investigativa general participaron 15 docentes de educación primaria, una directora y una inspectora escolar, todas y todos pertenecientes a un colectivo escolar del sector público; asimismo, se sumaron como facilitadores cuatro docentes de educación superior y un estudiante de posgrado, adscritos a una universidad pública y a un centro de investigación ubicado en la misma entidad. El periodo de trabajo se extendió de diciembre de 2022 a junio de 2024.

Fundamentación

La segunda mitad del siglo XX representó un período de expansión sin precedentes en los sistemas educativos de gran parte del mundo occidental. Este crecimiento planteó un desafío para los gobiernos que, además de garantizar el acceso a la educación, debían asegurar trayectorias escolares sostenidas exitosas hasta su conclusión.

En este contexto, los esfuerzos del sistema educativo norteamericano por mejorar el logro académico dieron origen a diversos proyectos que dejaron aprendizajes valiosos. Entre ellos, se observó que los resultados escolares podían mejorarse cuando las instituciones involucraban activamente a la comunidad en iniciativas educativas caracterizadas por su enfoque participativo, colaborativo y democrático (Ascher, 1993; Elboj et al., 2006).

Este giro participativo en la educación no fue exclusivo de Norteamérica, pues se manifestó de manera en otras latitudes (Freire, 1997, 2005) y en distintos ámbitos, como el aprendizaje organizacional (Wenger, 1998, 2007). En España —particularmente en la ciudad de Barcelona— se configuró una forma singular de concebir las CA, inspirada en la experiencia de la escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí y sistematizada por el Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona (CREA) (Casamitjana et al., 2000; Elboj et al., 2006). Nuestro estudio se inscribe en esta misma línea de investigación y acción educativa.

Desde esta perspectiva, las CA se entienden como estrategias enfocadas en el desarrollo humano, social y cultural, fundamentadas en los principios de justicia social, equidad e inclusión, así como en la interculturalidad, entendida como un elemento que enriquece los contextos educativos. Además, se enfatiza el involucramiento activo de la comunidad en procesos de cambio que sean participativos, colaborativos y solidarios (Flecha & Álvarez, 2016; Torres, 2012). Sus fundamentos se encuentran también en la pedagogía crítica, con especial reconocimiento al trabajo del pedagogo brasileño Paulo Freire.

Esta línea de investigación ha sido enriquecida por estudios recientes que evidencian la vigencia y pertinencia de las CA para el desarrollo de una gestión escolar y pedagógica participativa e incluyente (Azóla et al., 2022; Herrera et al., 2021), aunado a su potencial para generar transformaciones sustantivas en la experiencia educativa (Merchán-Ríos et al., 2023; Ordóñez-Sierra & Ferrón-Gómez, 2022).

Bajo nuestro criterio, las CA posibilitan experiencias de gestión pedagógica que se sitúan a contracorriente de las visiones administrativistas que históricamente han permeado el el concepto de *gestión* (Furlan, 2009), cuyo impacto ha calado hondo en los sistemas educativos, dejando en ellos una impronta eficientista y burocrática.

Para Furlán (1992), el concepto de gestión se asocia con dos acepciones principales. Por un lado, hace referencia al *management* o administración de organizaciones —escolares, en este caso—, y por otro, a las corrientes político-económicas que promueven la participación colectiva de las y los integrantes de una institución en el diseño, planificación, organización y evaluación de la acción educativa. Desde esta segunda perspectiva, la gestión escolar no se limita a una administración eficiente, sino que implica la toma de decisiones estratégicas compartidas que orientan el quehacer de la escuela.

En esta línea, cobran especial relevancia ideas como autogestión, autonomía y no-directividad, las cuales refuerzan la idea de una comunidad educativa que, en un plano superior a la administración eficiente de recursos, construye colectivamente su propio rumbo pedagógico.

Estrategia metodológica

El propósito de esta investigación —parte de un estudio de mayor envergadura desarrollado bajo la metodología de investigación-acción participativa— fue comprender los significados que las y los actores educativos de la CA dieron tanto a la experiencia vivida como a su incidencia en los procesos de gestión pedagógica. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa (Denzin & Lincoln, 2018; Vasilachis, 2013) que permitió captar las percepciones y valoraciones de los participantes desde sus propios discursos y experiencias.

En cuanto a las técnicas empleadas, el estudio se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se llevó a cabo un grupo de discusión (Gordo & Serrano, 2008) en el que participaron 12 integrantes de la comunidad, quienes voluntariamente compartieron sus reflexiones sobre el proceso. Posteriormente, se abrió una convocatoria para

entrevistas en profundidad (Sanmartín, 2003) con el propósito de ampliar la comprensión de las experiencias y significados; en esta estrategia participaron cinco docentes.

El análisis de los datos se efectuó siguiendo la estrategia de análisis de contenido (Bardin, 1996), mediante la cual el equipo de investigación identificó patrones, categorías y temas emergentes en los relatos aportados. Como parte del proceso, se elaboró un informe de resultados parciales, posteriormente presentado al colectivo. Esta retroalimentación permitió validar los hallazgos, contrastarlos con la percepción de las y los actores educativos y, en caso necesario, reformular las interpretaciones construidas hasta ese momento bajo la lógica de la construcción horizontal del conocimiento (Corona, 2020).

Resultados

En los hallazgos de esta experiencia investigativa y formativa yace el germen de una transformación que, además de apelar a los logros y desafíos derivados de las estrategias planteadas por las y los miembros de la comunidad, revela un potencial de cambio en la manera en que se concibe y opera una CA en el contexto de la (co)formación docente.

Este potencial transformador se manifiesta en la reconfiguración de las dinámicas internas de la comunidad, permitiendo una reconceptualización más amplia de los procesos educativos que atraviesan a las y los actores escolares y trascendiendo las métricas inmediatas de éxito. Así, la (co)formación docente, no circunscrita a las temporalidades de una experiencia formativa o de investigación, deviene en proceso vivo, dinámico y en constante evolución, capaz de responder a las complejidades del contexto educativo actual mientras sienta las bases para futuras transformaciones sistémicas.

Comunicación y diálogo

Roman Jakobson (1975) identificó los factores elementales de todo proceso comunicativo: dentro de un *contexto* para la realización del hecho discursivo, un *emisor* envía un *mensaje* a un *receptor*; el mensaje se transmite por medio de un *canal* y está articulado con un *código* que, total o parcialmente, comparten los polos del intercambio. En el ámbito educativo, esta teoría conserva su vigencia, aunque es importante explorar sus implicaciones desde una visión que priorice la horizontalidad y la responsabilidad mutua.

Kaplún (2002) plantea que la comunicación en el campo educativo puede presentarse de tres modos: un modelo basado en los contenidos, otro basado en los efectos y un tercero en los procesos. El primero, asociado con la educación tradicional, se sustenta en la transmisión jerárquica de conocimientos entre directivos y docentes, o entre docentes y estudiantes—, lo que remite a la “educación bancaria” de Freire. El segundo se vincula con los medios de comunicación masivos y la ingeniería del comportamiento; el tercero concibe la educación como un proceso de transformación individual y comunitario a través de un ejercicio de interacción dialéctica y concientización social: “nadie se educa solo” y “los seres humanos se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Kaplún, 2002, p. 45, parafraseando a Freire).

En este aspecto, propiciar un espacio de comunicación horizontal centrado en los procesos trajo como resultado una mejora en la interacción comunicativa. A diferencia de las experiencias de formación docente verticales, se estimó el conflicto en virtud de su fuerza potencial para la generación de conocimiento, siempre que se abordara desde el respeto y con la intención de construir experiencias colegiadas de aprendizaje (Kaplún, 2002; Monje et al., 2009).

Las y los docentes de la CA reconocieron que se fomentó, colectivamente, un espacio para expresar ideas con mayor libertad y respeto, rompiendo con dinámicas previas basadas en un consenso superficial. La expresión de desacuerdos transitó de una fase de condescendencia —atribuible quizá al temor heredado de la estructura jerárquica de los procesos formativos— hacia una libertad y apertura para el disenso:

Antes decíamos “sí, estoy de acuerdo” para evitar conflictos; ahora argumentamos desde el respeto. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Aprendí a normalizar el conflicto. No estar de acuerdo es parte del diálogo. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

De igual forma, la capacidad de escucha activa, inscrita en el repertorio de habilidades a desarrollar como parte de una competencia comunicativa dirigida al diálogo respetuoso entre pares (Benoit, 2024), constituye un paso importante en la superación del modelo de escucha de abajo hacia arriba y apuesta por un modelo de *emisor-receptor cíclico* en el que el profesorado escucha y argumenta para diseñar estrategias e integrar propuestas de mejora colectiva:

Antes escuchaba, pero no entendía. Ahora me dispongo a aprender de las perspectivas ajenas. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

El profe Andrés [investigador titular] nos enseñó a preguntar: “¿Por qué piensas eso?” en lugar de imponer. (Grupo de discusión, Docente 5, 31 de mayo de 2024)

Desde luego, en la complejidad inherente del grupo reverberaron barreras persistentes atribuidas a diferencias personales, jerarquías implícitas y la gestión emocional del conflicto. Esto dio lugar a tensiones no resueltas; sin embargo, la exposición directa al desacuerdo también abrió una posibilidad, mediante la “salida de la zona de confort”, de consolidar la negociación entre emisores y receptores de la CA, enmarcados en la cultura de la paz para la resolución de conflictos (Díaz-Porras et al., 2023).

Hubo roces por imponer ideas. Algunos no toleraban puntos de vista distintos. (Entrevista a Docente 1, 17 de junio de 2024)

Discutimos fuerte con el profe Gonzalo [investigador colaborador], pero eso nos sacó de la zona de confort. (Entrevista a Docente 1, 17 de junio de 2024)

Aprender a (co)aprender es, a final de cuentas, un proceso de cocción lenta, sinuoso, que no arroja resultados inmediatos. Tras la experiencia formativa, las y los participantes logran discernir matices de desigualdad comunicativa.

Los profesores de asignaturas especiales (como artes) se sentían excluidos en las planificaciones. (Grupo de discusión, Docente 6, 31 de mayo de 2024)

A veces hablábamos mucho los mismos; otros compañeros se quedaban callados. (Grupo de discusión, Docente 7, 31 de mayo de 2024)

Idealmente, entonces, la comunicación rebasa la simple noción de transmitir un mensaje de un emisor a un receptor y viceversa; es también “la construcción de acuerdos y generación de conocimiento compartido [...] [así como el impulso del] desarrollo humano al transformar la cultura, fortalecer comunidades, fomentar la innovación tecnológica y dinamizar el progreso económico” (Andrade, 2024, p. 31).

La CA permitió un cambio significativo en la dinámica de comunicación al interior del colectivo escolar. Se logró transitar del silencio al diálogo crítico, de una cultura de “acuerdos por compromiso” a discusiones genuinas —aunque no exentas de tensiones—. Ello implicó enfrentar desacuerdos y diferencias de opinión, desafiando formas tradicionales de gestión escolar.

El conflicto, lejos de considerarse un obstáculo, se asumió como una oportunidad. En este sentido, los desacuerdos, cuando fueron gestionados, enriquecieron la reflexión colectiva. Esto se evidenció, por ejemplo, en los debates sobre el “problema raíz”: en un inicio, la comunidad consideraba que debía enfocarse en la lectoescritura y las matemáticas, en sintonía con los requerimientos estatales; sin embargo, a partir del diálogo y

la reflexión colectiva emergió una visión más integral que llevó a definir al compromiso académico como objeto de incidencia.

Aprendimos que no existe una razón única, sino múltiples perspectivas. Eso duele al principio, pero después libera. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

A pesar de los avances, persistieron algunas barreras en la incorporación de todas las perspectivas, como la falta de tiempo y las dinámicas de poder por parte de las voces dominantes. Esto evidenció la necesidad de continuar explorando estrategias que favorezcan una participación más horizontal e inclusiva.

El desacuerdo, por sí mismo, contribuye al diagnóstico de funciones autoritarias dentro de la formación colegiada de la CA. Esto permite proponer alternativas de resolución y legitima pedagógicamente la horizontalidad en la forma en que se establecen los acuerdos para crear otros mundos posibles.

Colaboración

En el marco de la implementación del *School Development Program* —un proyecto surgido de la colaboración entre la Universidad de Yale y dos escuelas primarias de Connecticut— se instauraron tres principios básicos: colaboración, consenso y resolución de problemas sin culpabilizar. La colaboración implica integrar la voz de cada miembro del equipo desde una postura ineludible de respeto (Elboj et al., 2006). Esta experiencia de integración, que se dio paulatinamente, favoreció el fortalecimiento de las actividades colaborativas.

Según lo registrado en la conversación grupal, los miembros del colectivo señalaron que se conocieron de manera más personal y que, al inicio, surgieron tensiones entre los agentes externos e internos durante el abordaje de la problemática de investigación. Eventualmente, ambas partes llegaron a un consenso:

Hubo ocasiones en que fue complicado, porque hubo roces y diferencias no trabajadas de la mejor manera, pero sí se dio el espacio, el tiempo y la oportunidad y todos estábamos en la mejor de las disposiciones. (Entrevista a Docente 1, 17 de junio de 2024)

La colaboración en el contexto educativo es crucial para crear redes entre docentes y estudiantes. Desde luego, reunir a las personas en un espacio común, físico o virtual, no basta para lograr la colaboración. La clave reside en crear un marco de trabajo en equipo donde existan roles, protocolos para la interdependencia y una responsabilidad mutua (Kimball, 2002).

Hubo mayor compromiso en realizar actividades juntos, cada quien aportó su granito de arena. Todos estábamos en la misma sintonía de ayudar y transformar nuestra comunidad. (Entrevista a Docente 8, 14 de junio de 2024)

Antes estábamos cada quien en su aula; ahora compartimos ideas y nos impulsamos para sacar el trabajo. (Entrevista a Docente 9, 20 de junio de 2024)

Compromiso con la justicia social

No obstante, para que se consolide verdaderamente una comunidad integrada por docentes, familias y alumnado, es indispensable que la red de colaboración cuente con un propósito sobre el cual actuar: una cohesión con sentido que dé norte a los esfuerzos de sus miembros hacia una meta común, en este caso, la justicia social. Los actos de solidaridad conllevan, en sí mismos, un compromiso ético. Tal concepción es antitética con la idea de la liquidez y de las escuelas concebidas como *galpones* donde no existen comuniones semánticas (Corea y Lewkowicz, 2010). Existe, como señala Autés (2004), *desligadura* que erosiona la robustez de los lazos entre individuos e impide situarse en estructuras dotadas de sentido. Porque, si no hay sentido,

¿cuál es el sentido de actuar por y para la comunidad? ¿Y a qué se debe esta desfragmentación, esta huida de los lazos que nos unen?

Elboj et al. (2006) identifican que, a finales del siglo XX, se observó un fortalecimiento de las identidades culturales, regionales y nacionales, fenómeno interpretado como una reacción defensiva frente al avance de la globalización y la tendencia a la homogeneización cultural, hoy día más evidente. Este proceso puede entenderse como una búsqueda de refugio en aquello que proporciona seguridad ante la incertidumbre generada por la pérdida de lo propio, por la pérdida del sentido y de la pertenencia.

No existía realmente este sentido de pertenencia, de sabernos parte o sentirnos parte de la comunidad. Entonces creo que este proyecto sí me ayuda mucho a empezar a sentirme parte de, y a empezar a aceptar las problemáticas de la comunidad como algo mío, también como parte de mis alumnos; que se puede trabajar desde la escuela. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

Este testimonio remite al desafío de reconstruir vínculos y sentido en un espacio que ha sido "galponizado". La semántica comunitaria desplaza el discurso vacío del galpón y restituye la unión comunitaria y la corresponsabilidad de sus actores.

Desde este punto de vista, la apuesta por las CA representa una democratización de la participación de todas y todos sus integrantes —docentes, estudiantes y familias— dentro del espacio escolar (Elboj et al., 2006).

El compromiso social se fortaleció. Ya no vemos a los papás como “ayudantes”, sino como corresponsables. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Crear espacios más incluyentes, donde la justicia social tenga cabida real, es una misión loable. Sin embargo, anterior a eso, la comunidad escolar —especialmente en contextos vulnerables— debe cuestionar de manera constante las prácticas excluyentes que perpetúan el estatismo y la aparente irreversibilidad de una escuela que ya sabe cómo interpelar a sus asistentes. En ese sentido, las y los docentes que participan de esta experiencia formativa asumen la responsabilidad de romper los ciclos de reproducción de desigualdades, puesto que “la escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica” y habilita, en conjunto, “un espacio de libertad” (Duschatzky y Corea, 2020, pp. 88-90).

No podemos hablar de inclusión si solo nos fijamos en los niños “que sí aprenden”. La escuela es de todos, o no es. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Los papás antes veían la escuela como un depósito; ahora saben que son parte. Eso es justicia social. (Grupo de discusión, Docente 7, 31 de mayo de 2024)

Si un niño no come, ¿cómo le exijo tareas? Primero está su dignidad. (Grupo de discusión, Docente 11, 31 de mayo de 2024)

Empatía, tolerancia e inclusión

Desde la connotación dada a la colaboración, el cuerpo docente expresó en varias ocasiones que la tolerancia hacia otras opiniones fue una de las facultades socioemocionales más difíciles de desarrollar. Los valores de la empatía, la tolerancia y la inclusión, más que constituir elementos de una metodología de trabajo con docentes, representan una forma de convivencia orientada a la aceptación de las diferencias y a la ponderación de otros puntos de vista —lo que no implica una permisividad indiscriminada— (Pujolás, 2004).

Esta reflexión conduce a pensar en los avances y tensiones que ha tenido la formación docente en México. Con la llegada del modelo neoliberal al país, y pese al deterioro salarial que ha afectado a la clase trabajadora, surgieron programas de incentivos diseñados para premiar el mérito individual, evidenciado en acciones como la participación en proyectos, la realización de cursos, la publicación de artículos y otras pruebas de desempeño. Estos sistemas buscaron recompensar con un ingreso digno, destacando ejemplos como el Sistema Nacional de

Investigadores (SNI), el Programa de Estímulos a la Productividad Académica y la implementación de la Carrera Magisterial en 1992 (Sánchez y Corte, 2006).

Algunas perspectivas sobre este trabajo apuntan a que el sentido de tolerancia hacia otros puntos de vista pasó de lo complicado a una fase más estable:

A veces pensábamos que algo no nos parecía, pero teníamos que ser tolerantes porque es un compañero y también es docente y su punto de vista influye en el aprendizaje de los niños, en el proyecto y en la organización escolar. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Sin embargo, también emergen valoraciones del trabajo colectivo que matizan la comprensión total de la empatía y la tolerancia. Las y los docentes, comprometidos con “sacar el trabajo” en medio de las agotadoras cotidianidades de su multifacética labor, se ven impelidos a responder incluso a exigencias fuera del tiempo previsto para la realización de sus actividades escolares. Estas dinámicas —que van más allá de la enseñanza en el aula— se traducen también actuar dentro de las normas de convivencia institucional.

Tolerantes sí, porque nos teníamos que tolerar, pero no desde la mejor postura, sin la disposición o las ganas de escucharnos. Sobre la inclusión, yéndome al polo opuesto, que sería la exclusión, no veo casos de exclusión en el colectivo. Todos, a su manera, estamos incluidos. (Entrevista a Docente 1, 17 de junio de 2024)

Más que un desaliento, esta retroalimentación constituye un punto de partida para el trabajo con la CA. Queda abierta la pregunta: ¿cómo construir, pese a la falta de incentivos, un ambiente donde la tolerancia no se practique por mero cumplimiento del deber ser, sino como una actitud propositiva que motive el trabajo colectivo y acentúe sus efectos positivos en la escuela?

Respeto y responsabilidad

En el contexto educativo, la responsabilidad individual del profesorado refleja la calidad de su trabajo con el estudiantado. De hecho, se ha documentado que la responsabilidad docente, asumida a nivel individual, impacta positivamente en la calidad de la enseñanza; sin embargo, la responsabilidad colectiva es más compleja, pues requiere tiempo y de una reestructuración de la organización escolar (Whalan, 2012). Los problemas de la escuela no son responsabilidad de una sola persona: se distribuyen comisiones mixtas integradas por docentes, tutores y miembros de la comunidad colindante. El elemento que cohesiona este trabajo compartido es el valor del respeto entre diferentes y la apertura a la comunicación de diversas perspectivas (Alirio et al., 2018; Parker-Yarnal, 2024).

Sobre el respeto, no vi diferencias, porque ya lo teníamos arraigado, pero sí siento que nos faltó haber respetado los puntos de vista ajenos, porque en varias ocasiones tratamos de imponer. (Entrevista a Docente 1, 17 de junio de 2024)

La práctica del respeto y la responsabilidad se asocia con la renovación de una estructura organizacional que no sólo construye una obligación mutua y una consistencia general en la calidad de la enseñanza, sino que también impulsa la revisión crítica de aquellas actividades que suelen darse por sentadas —las que no pasan por la reflexión compartida de las y los involucrados—, así como la convivencia con colegas con quienes no siempre se comparte el consenso (Whalan, 2012).

El desarrollo de estas aptitudes en el trabajo de CA representa una ventaja para su consolidación y, a la vez, ejerce una poderosa influencia en el entorno social: toda transformación en las configuraciones valorativas de quienes integran la escuela tiene un efecto profundo en las mentes de niñas y niños, tal como sucede con la cultura social a la que cada estudiante pertenece. Los nuevos valores no sólo deben cristalizarse en el currículo, sino también materializarse en la organización de la escuela y en la práctica pedagógica (Bennett y Hart, 2001).

Construcción colectiva de conocimiento para el cambio educativo

La construcción de una CA basa su andamiaje en el desarrollo de una conciencia compartida y comprometida con el trabajo colaborativo, atributo poco frecuente en el contexto de la escuela pública mexicana. En muchos casos, el trabajo en equipo se realiza más por inercia —porque es requerido— que por impulso genuino del diálogo y la transferencia mutua de saberes, en donde se fermentan relaciones capaces de dejar atrás la falsa cortesía y la repetición de lugares comunes. Este ejercicio prioriza la colaboración en la edificación dialógica del conocimiento: más que dar por hecho las obviedades, busca derribar convencionalismos y generar, en conjunto, conocimientos inéditos.

La propuesta de investigación incorporó las inquietudes de cada participante y facilitó la discusión de diversas ideas, con el fin de someterlas a juicio colectivo y recrear nuevas propuestas a partir del consenso o el disenso. No obstante, la concreción de una CA no fue una tarea sencilla: los desafíos y riesgos inherentes fueron especialmente significativos, y demandaron de sus miembros habilidades poco comunes en las estructuras de trabajo individual (Bennett y Hart, 2001).

Esta CA no sólo representó un espacio de aprendizaje en el sentido tradicional —vinculado al aprendizaje significativo de docentes y estudiantes—, sino que se configuró como un ámbito donde sus miembros aprendieron en espacios habilitados para el diálogo democrático (Cruz et al., 2020). Estas interacciones promovieron aprendizajes instrumentales con sentido personal y social en un contexto apoyado en principios solidarios donde la igualdad y diversidad se enriquecieron mutuamente (Villarreal-Yazán et al., 2021).

Creo que poder analizar en conjunto estas temáticas respecto a nuestra profesionalización es muy valioso y significativo, más aún que podamos contextualizarlo y llevarlo a nuestra práctica en función a las necesidades de nuestros alumnos. (Grupo de discusión, Docente 2, 31 de mayo de 2024)

El docente como agente de cambio social y educativo

Las y los docentes de la CA adoptan un cambio de paradigma en la forma en que se conciben a sí mismos y a su trabajo como educadores. La consolidación de la figura docente como autoridad absoluta del espacio áulico no surge ni se agota en la escuela, sino que obedece a un reflejo del carácter autoritario y estratificado de la sociedad (Kaplún, 2002), expresado a través de sus propios lenguajes y dinámicas. La formación docente, en este contexto, favorece la metamorfosis del rol tradicional —de transmisor de conocimiento— al de facilitador de aprendizajes significativos y autónomos, dentro de ambientes que propician la interacción, la participación y el empoderamiento del estudiantado. La agencia, asumida por medio del trabajo colectivo en la experiencia (co)formativa, posibilita que las y los educadores tomen decisiones informadas de manera conjunta sobre sus prácticas pedagógicas (Bandura, 2000):

Ya no me veo como la cabeza del grupo, sino como una herramienta que facilita a los niños crear su propio conocimiento. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

Antes decidía yo; ahora los niños proponen temas y evaluamos juntos. Hasta se ponen su calificación. (Entrevista a Docente 9, 20 de junio de 2024)

Aprendí que mi rol no es ‘llenar’ mentes, sino despertar curiosidad. Si no, ¿para qué soy maestra? (Grupo de discusión, Docente 10, 31 de mayo de 2024)

La metamorfosis antes referida se manifiesta tanto en las actividades del aula como más allá de los límites del inmueble escolar. Lo pedagógico no se circunscribe al espacio formal ni a la mera transmisión de conocimiento. El profesorado —al organizarse para trastocar los horizontes petrificados de la escuela tradicional, compartir saberes y fortalecer vínculos con instancias de investigación educativa— actúa también en pro de la inclusión

de “las comunidades locales, una mayor preocupación por lo público [y] una necesidad de vincular a [otras y a] otros” (Martínez, 2006, p. 246).

Los proyectos pedagógicos —por ejemplo, ferias y paseos culturales— integran a las familias, visibilizan saberes locales y fomentan la participación comunitaria para alcanzar objetivos compartidos, consolidando así la vinculación horizontal entre sus miembros (Moreno, 2013; Aparici & Osuna, 2013). De esta manera, el liderazgo ético del profesorado en red cuestiona las normas escolares rígidas, promueve la participación de la comunidad y subvierte las expectativas sobre quién enseña a quién:

El museo no era solo una visita: los niños enseñaron a sus papás la historia de su ciudad. Eso transforma. (Grupo de discusión, Docente 6, 31 de mayo de 2024)

La Nueva Escuela Mexicana no es un papel: es que los niños pregunten “¿por qué las cosas son así?” y nosotros, como docentes, no tengamos miedo a la respuesta. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

Gestión pedagógica para otro mundo posible

Para propiciar la apertura de espacios de reunión colegiada en los que se definan enfoques de aprendizaje, acciones, procedimientos, colaboración, reflexión y (co)formación continua, la gestión pedagógica se erige como un nodo clave en la creación de oportunidades dentro de la escuela. Su propósito es impulsar un proceso colaborativo que contribuya significativamente a la mejora de la enseñanza, al fortalecimiento del vínculo de las y los actores escolares, a la capacitación permanente del profesorado y a la participación activa de la comunidad educativa (Miyagui, 2024; Zamora et al., 2022).

La toma de decisiones pedagógicas no se construye de forma individual, sino que se negocia en equipo, integrando perspectivas múltiples: las de docentes, estudiantes, familias.

Antes planeaba sola; ahora discutimos estrategias en colectivo. Hasta los niños proponen temas. (Entrevista a Docente 9, 20 de junio de 2024)

La matriz de problemas nos obligó a escuchar todas las voces. Nadie decide sin consenso. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Cuando ajustamos el horario de guardias para planear juntos, la gestión dejó de ser un acto administrativo. (Grupo de discusión, Docente 5, 31 de mayo de 2024)

Partiendo de la categorización de los modelos de gestión escolar propuesta por Lorea et al. (2012), puede observarse una gradación que va desde gestiones caracterizadas por prácticas democráticas, pasando por aquellas formalmente democráticas, hasta las que reproducen formas autoritarias de funcionamiento. Partiendo de ahí, la gestión pedagógica trabajada bajo los valores democráticos de la CA prioriza la flexibilidad y la adaptación curricular frente a las estandarizaciones rígidas, vinculando el currículo con las problemáticas comunitarias.

El proyecto del museo no estaba en el programa, pero aprendimos más de historia local que con el libro de texto. (Grupo de discusión, Docente 6, 31 de mayo de 2024)

Si un niño no entiende ‘fracciones’, pero sabe dividir una tortilla, ahí empiezo mi clase. (Grupo de discusión, Docente 12, 31 de mayo de 2024)

La Nueva Escuela Mexicana nos exige autonomía, pero nos evalúan con formatos viejos. Eso es una contradicción. (Entrevista de Docente 1, 17 de junio de 2024)

A partir de los planteamientos de las y los docentes en el marco de las estrategias desarrolladas en la CA —y con el propósito de transitar de prácticas tradicionales centradas en contenidos hacia metodologías más integrales—, se observó una incidencia favorable en la adopción de valoraciones formativas y metacognitivas. Se implementaron mecanismos participativos de evaluación —como la autoevaluación y la coevaluación— que democratizan la gestión del aprendizaje (Tobón et al., 2015).

Los niños se califican a sí mismos. Un día uno dijo: “Me pongo 6 porque no expliqué bien mi idea”. Eso es gestión pedagógica crítica. (Entrevista a Docente 9, 20 de junio de 2024)

Ya no lleno boletas solo con números; escribo lo que los niños reflexionan sobre su proceso. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

Mas, como todo proceso colectivo de transformación, el progreso no siempre es lineal. Se detectaron casos de exclusión de docentes en determinados proyectos, donde no se consideraron los saberes de otras áreas en la concreción de propuestas formativas transdisciplinarias (Tobón et al., 2015). Asimismo, se percibió la anteposición del cumplimiento de labores administrativos sobre los asuntos de innovación pedagógica y la valoración integral de los aprendizajes significativos del estudiantado. Esta situación pone de relieve la inclinación recurrente de las escuelas a priorizar la carga administrativa del personal directivo y docente (Villena-Lobato et al., 2023), una deficiencia que se refleja en la falta de espacios y tiempos suficientes para dialogar a cabalidad sobre los proyectos formativos de la escuela y su vinculación con la comunidad.

Los profes de artes nos sentimos excluidos. Nos llamaban solo para “adornar” proyectos. (Grupo de discusión, Docente 6, 31 de mayo de 2024)

Media hora no basta para gestionar cambios pedagógicos. Terminábamos hablando de problemas urgentes, no importantes. (Grupo de discusión, Docente 7, 31 de mayo de 2024)

Algunos compañeros seguían creyendo que “gestión pedagógica” era cumplir con la planeación burocrática (Grupo de discusión, Docente 5, 31 de mayo de 2024)

Finalmente, la gestión pedagógica trasciende la noción de un trabajo colaborativo encaminado solamente al diseño de temarios. Además de integrar actividades que propicien aprendizajes significativos, este ejercicio colectivo puede fungir como un vehículo para la promoción de la justicia social en la comunidad educativa. Las CA integran una dimensión ética en la gestión: una perspectiva axiológica esencial favorece la inclusión, la defensa de los derechos de grupos marginados, la educación para la paz, el fomento del diálogo abierto y el involucramiento de madres, padres y cuidadores en la toma de decisiones, fortaleciendo así la red de apoyo de las y los estudiantes (García et al., 2023).

Gestionar pedagógicamente es preguntar: ¿Quién se queda fuera? ¿Por qué? (Grupo de discusión, Docente 10, 31 de mayo de 2024)

Antes, los niños con BAP [barreras para el aprendizaje y la participación] eran “casos especiales”. Ahora son parte de las estrategias del grupo. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Los papás ya no firman boletas; participan en asambleas donde decidimos cómo evaluar. (Grupo de discusión, Docente 7, 31 de mayo de 2024)

Conclusión

La experiencia de trabajo en CA permitió al colectivo escolar aproximarse a una gestión pedagógica más contextualizada y horizontal, al menos dentro del marco del proyecto educativo desarrollado. En este espacio

convivieron actores con roles y funciones diferenciadas, atravesados —como es habitual— por relaciones de poder. No obstante, el acuerdo inicial de participación democrática y la atención constante a la horizontalidad facilitaron un tránsito relativamente estable hacia el diálogo y la toma de decisiones colectiva.

Sin embargo, las estructuras jerárquicas y burocráticas arraigadas en la escuela pública evidenciaron un *habitus* (Bourdieu, 2007) difícil de transgredir. A ello se sumaron barreras estructurales que, en algunos casos, resultaron infranqueables, como la centralización educativa, la excesiva carga administrativa y las normativas laborales rígidas. A pesar de estos desafíos, la experiencia constituyó un *impasse* fértil, un punto de inflexión que permitió imaginar y construir alternativas a los modelos tradicionales de gestión pedagógica.

De esta experiencia emergió la convicción de que las CA no deben entenderse únicamente como una estrategia técnico-instrumental —lo que nos distancia, más aún, de la acepción de Wenger (1998, 2007) sobre las CA desde el campo del aprendizaje organizacional—, sino como un proyecto político-pedagógico en el que la participación, el diálogo y la colaboración solidaria constituyen una alternativa viable frente a las formas tradicionales de administración escolar.

Discusión

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que, bajo las condiciones apropiadas —con acuerdos consensuados y el acompañamiento necesario—, las CA pueden mejorar los procesos de comunicación, interacción y toma de decisiones dentro de los colectivos escolares (Azóla et al., 2022; Merchán-Ríos et al., 2023). Asimismo, representan una oportunidad de innovación educativa que desafía las prácticas tradicionales (Ordóñez-Sierra & Ferrón-Gómez, 2022) y fomentan una cultura inclusiva, participativa y abierta a la diversidad (Herrera et al., 2021).

Por otro lado, la gestión pedagógica planteada por Furlán (1992, 2005) encuentra en las CA un terreno propicio para su desarrollo. Sin embargo, más que construir una estrategia destinada a optimizar procesos educativos, este enfoque parte del reconocimiento de que el devenir de la escuela es una responsabilidad compartida de todas y todos sus actores.

Ahora bien, impulsar este tipo de estrategias exige considerar ciertos aspectos:

- Las jerarquías académicas y formales no desaparecen, sino que permanecen latentes en la estructura escolar. Estas pueden resurgir en distintos momentos del proceso, estableciendo límites que deben gestionarse estratégicamente para garantizar la viabilidad y continuidad del proyecto.
- Las colectividades poseen una historia previa, con conflictos, tensiones y acuerdos que inciden en dinámica grupal. La comunidad, en este sentido, se convierte en un nuevo espacio de negociación e incluso de disputa.
- El papel de los agentes externos --- como especialistas o académicos --- puede convertirse en un obstáculo para la consolidación de una comunidad genuina si se percibe como una injerencia vertical y no como una colaboración horizontal.

Es fundamental, además, desvincular las CA de la presión por generar cambios inmediatos y verificables —una expectativa impuesta por la cultura de la eficiencia educativa—. Su valor principal no radica en producir mejoras escolares de forma instantánea, sino en propiciar un proceso de transformación colectiva en el que las personas recuperan la capacidad de definir su propio destino. En esencia, se trata de un acto de justicia social.

Ahora bien, debemos reconocer que no todas las personas están dispuestas a asumir el reto de integrarse a una CA. Persisten resistencias, antagonismos y protagonismos, junto con críticas fundamentadas y argumentadas, pero también conflictos y sinsentidos. Hay momentos de júbilo que motivan a seguir adelante, así como incertidumbres y dificultades que llevan a cuestionar si el esfuerzo vale la pena. Aun así, siguiendo a Morin (1999), navegamos en un océano de incertidumbres, entre archipiélagos de certezas, a los cuales nos aferramos con convicción.

Cerramos esta conversación con dos aspectos que consideramos inaplazables. El primero se refiere a la necesidad de asegurar las condiciones contractuales, laborales y organizativas adecuadas para el magisterio, de modo que la investigación y la innovación no constituyan un esfuerzo adicional realizado —casi siempre— a contraturno, sino un elemento inherente a sus funciones, respaldado por las condiciones necesarias. El segundo apunta a concebir la gestión pedagógica no sólo como un proceso técnico-administrativo, sino como una experiencia ético-política que desafía las jerarquías tradicionales y redistribuye el poder. Sólo así las comunidades de aprendizaje dejarán de ser oasis exóticos en un desierto de inercias paralizantes.

Referencias

- Alirio Pérez, Á., Africano Gelves, B. B., & Febres Cordero, M. A. (2018). Comunidad de aprendizaje. Una alternativa de estudio. *Educere*, 22(73), 511-519. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656676002/35656676002.pdf>
- Andrade Oviedo, D. J. (2024). La educomunicación: un enfoque integral para mejorar la práctica docente. *Revista Latinoamericana Ogmios [RLO]*, 5(12), 30-40. <https://doi.org/10.53595/rlo.v5.i12.118>
- Aparici, R. y Osuna Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>
- Ascher, C. (1993). *Changing schools for urban students: the school development program, accelerated schools, and success for all*. ERIC Clearinghouse on Urban Education / Institute for Urban and Minority Education.
- Autés, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 15-53). Gedisa.
- Azóla, K., Saavedra, A., & Mauricio, U. (2022). Comunidades de aprendizaje en red. Aportes a la sostenibilidad y formación integral. *Human Review*, 2-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3903>
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2ª ed.). (C. Suárez, Trad.). AKAL.
- Bennett, J. & Hart, S. N. (2001). Respectful Learning Communities. Laying the Foundations of Human Rights, Democracy and Peace in the New Millennium. En S. Hart, C. Price Cohen, M. Farrell Erickson y M. Flekkoy (Eds.), *Children's Rights in Education* (pp. 191-216). Jessica Kingsley Publishers.
- Benoit Ríos, C. (2024). Desarrollo de la escucha activa: una habilidad clave para procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. En G. Amatori, M. Buccolo, & C. Lorenzo Álvarez (Eds.), *Experiencias educativas en el aula. Innovación e investigación* (pp. 32-43). Editorial DYKINSON.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI.
- Casamitjana, M., Puigvert, L., Soler, M., & Tortajada, I. (2000). Investigar y transformar: CREA, Centro de Investigación Social y Educativa. *Culture and Education*, 12(1-2), 117-128. <http://dx.doi.org/10.1174/113564000753837232>
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Ecuador.
- Corona, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento* (1ª ed.). Bielefeld University Press. <https://doi.org/10.14361/9783839449745>
- Cruz Vargas, I. D., Castro Patarroyo, L. X., & Ojeda Suárez, M. A. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación y Ciencia*, (24), 1-17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11404>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5a ed.). SAGE.
- Díaz-Porras, J. A., Alfaro-Salas, H., & Arguedas-Cordero, L. D. (2023). De la discordia a la armonía: Estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia escolar y construir una cultura de paz. *Revista Espiga*, 22(46), 32-45. <https://doi.org/10.22458/re.v22i46.5108>
- DOF. (22 de agosto de 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://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845

- Duschatzky, S., & Corea, C. (2020). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Tinta Limón.
- Elboj Saso, C., Puigdemallivol Aguadé, I., Soler Gallart, M. y Valls Carol, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (5ª ed.). Graó.
- Elías, J. A. (2017). *Diseño y Planificación de Proyectos Educativos. Una Adaptación de la Metodología de Marco Lógico al Ámbito Educativo*. UACJ. <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/175>
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político* (38), 71-88. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Flecha, R., & Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura universal: el caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, XIII(13), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432811>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45ª ed.). (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI.
- Furlán, A. (1992). La gestión pedagógica, polémicas y casos. En J. Ezpeleta, & A. Furlán (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 138-174). UNESCO/OREALC.
- Furlán, A. (2009). Recapitulaciones en torno a la noción de gestión. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, (19), 17-33. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/34>
- García Mendoza, M. E., Huamani Huamani, M. L., Gonzales Barriga, M. A., & Ortega Auris, A. S. (2023). Cultura de paz desde la gestión pedagógica en instituciones educativas de secundaria de Lima metropolitana. *Tribunal. Revista de Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 3(6), 148-163. <http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v3i6.40>
- Gordo, Á., & Serrano (Coords.), A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson.
- Herrera, M., Matés, C., Farzaneh, D., & Barrado, S. (2021). Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Editorial Seix Barral.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Kimball, S. M. (2002). Analysis of Feedback, Enabling Conditions and Fairness Perceptions of Teachers in Three School Districts with New Standards-Based Evaluation Systems. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 241-268. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021787806189>
- Lorea Leite, M. C., Moreira Hypolito, A., Dall'igna, M. A., Cossio, M. F., & Marcolla, V. (2012). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 89-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076005>
- Luna, A. (2020). Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los consejos técnicos escolares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(2), 195-234. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.61>
- Luna-Martínez, A. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del Sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(20). <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0342>
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf>

- MEJOREDU (2024). *Mejora continua para fortalecer la transformación. Plan de gran visión educativa*. Consejo Ciudadano. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Merchán-Ríos, R., Abad-Merino, S., & Segovia-Aguilar, B. (2023). Examination of the participation of Roma families in the educational system: difficulties and successful practices. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 64-90. <http://dx.doi.org/10.447/remie.11616>
- Miyagui Miyagui, M. M. (2024). Prácticas de gestión e implicancias del compromiso: hacia la comunidad de aprendizaje. *Educación*, 30(1), 1-21. <https://doi.org/10.33539/educacion.2024.v30n1.3154>
- Monje Mayorca, V., Camacho Camacho, M., Rodríguez Trujillo, E. y Carvajal Artunduaga, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353007>
- Morcillo-Martínez, A., Infantes-Paniagua, Á., García-Notario, A., & Contreras-Jordán, O. (2021). Validación de la versión española de la escala de compromiso académico para educación primaria. *Relieve*, 27(2), 1-21. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22769>
- Moreno González, A. (2013). La cultura como agente de cambio social en el desarrollo comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 95-110. <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551284007.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez, Trad.). UNESCO.
- Ordóñez-Sierra, R., & Ferrón-Gómez. (2022). Comunidades de aprendizaje: Desarrollo de materiales didácticos a través de los grupos interactivos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 5-36. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n66a2>
- Parker-Yarnal, C. (2024). Creating a Respectful and Responsible Learning Community. *Miami Sudbury School*. <https://www.miamisudburyschool.org/post/creating-a-respectful-and-responsible-learning-community>
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Rivera, L., González, R., & Guerra, M. (13 de septiembre de 2022). *Del Acuerdo Educativo Nacional al Plan de Estudios 2022. Insurgencia Magisterial*. <https://insurgenciamagisterial.com/del-acuerdo-educativo-nacional-al-plan-de-estudios-2022-es-nueva-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Rodríguez Ebrard, L. A. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 5(10), <https://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/rodriguez-vinculo.html>
- Sánchez Cerón, M. y Corte Cruz, F. M. D. S. (2006). Competitividad y exclusión. Una década de Carrera Magisterial en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, (3-4), 293-315. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27036413.pdf>
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Ariel.
- SEP. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana* [documento de trabajo]. SEP. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Silas-Casillas, J. (2022). Paradojas y realidades en torno a la autonomía de gestión escolar en México. *Páginas de Educación*, 15(1), 1688-7468. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2319>
- Tobón, S., Cardona, S., Vélez Ramos, J., & López Loya, J. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Acción pedagógica*, 25, 20-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224808>

- Torres, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>
- Vasilachis, I. (2013). Prólogo a la edición en castellano. Investigación cualitativa: Metodologías, estrategias, perspectivas, propósitos. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*. (Vol. III, págs. 11-32). Gedisa.
- Villarreal-Yazán, B., Maila-Álvarez, V., Figueroa-Cepeda, H. y Pérez-Alarcón, E. (2021). Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. *Revista Cátedra*, 4(1), 56-80. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2676>
- Villena-Lobato, V. A., Cieza-Quiroz, R. M., & Gonzáles-Soto, V. A. (2023). Monitoreo y seguimiento de la efectividad en la gestión pedagógica latinoamericana. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 153-163. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.390>
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2007). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Whalan, F. (2012). *Collective Responsibility. Redefining What Falls Between the Cracks for School Reform*. Sense Publishers.
- Zamora Arteaga, R. M., Díaz-Camacho, R. F., & Rivera Muñoz, J. L. (2022). La gestión pedagógica de calidad mediante una revisión sistemática internacional. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1). e22673, <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i1.22673>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023001>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

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

Juan Andrés Elias-Hernández, Gabriel Arturo Servín López
**Construyendo cultura participativa: comunidades de
aprendizaje y su contribución a la gestión pedagógica y la
colaboración docente**
**Building a participatory culture: learning communities
and their contribution to pedagogical management and
teaching collaboration.**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0393>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

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

La pandemia de odio. Desbordamiento del bucle venganza-justicia

The pandemic of hate. Overflowing the revenge-justice loop

Eusebio Olvera Reyes

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís

Quiroga, México

eusebio.olverar@aeefcm.gob.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-1991-940X>

Recepción: 22 Mayo 2025

Aprobación: 28 Octubre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Desde tiempos inmemoriales, el ser humano ha oscilado entre la racionalidad y la demencia, entre la capacidad de construir sociedades basadas en la ética y la justicia, hasta la inclinación a la violencia, la venganza y el odio. El presente texto emerge desde las posibilidades que ofrece el pensamiento complejo, para reconocer la coexistencia de lo racional y lo irracional en la condición humana. En este sentido, el propone analizar desde el mito fundacional de las Furias para identificar el bucle venganza-justicia, como un arquetipo que promueve el incremento sustancial de la pandemia de odio en las redes sociales a partir del 2019 y que se ha instado en la sociedad. Este mito simboliza no solo el castigo y la justicia vengadora, sino también la incapacidad del *homo-demens* para contener el odio que ha atravesado la historia de la humanidad, el odio aparece en la historia de la especie humana como un fenómeno que dan cuenta de la naturaleza ingobernable del *homo-demens*. se propone pasar de la justicia retributiva a la justicia restaurativa.

Palabras clave: Bucle venganza-justicia, odio, mito.

Abstract

Since time immemorial, human beings have oscillated between rationality and madness, between the capacity to build societies based on ethics and justice, and the inclination toward violence, revenge, and hatred. This paper draws on the possibilities offered by complex thought to recognize the coexistence of the rational and the irrational in the human condition. In this sense, it proposes analyzing the founding myth of the Furies to identify the revenge-justice loop as an archetype that promotes the substantial increase in the pandemic of hatred on social media since 2019. This myth symbolizes not only punishment and avenging justice, but also the inability of *homo-demens* to contain the hatred that has permeated the history of humanity. Hatred appears in the history of the human species as a phenomenon that reflects the ungovernable nature of *homo-demens*. It proposes moving from retributive justice to restorative justice.

Keywords: Revenge-justice loop, hate, myth.

Ideas míticas de la venganza-justicia o el odio sin contención.

El odio desbordado entre la especie humana es uno de los fenómenos que la humanidad ha buscado explicar desde sus orígenes, en el mundo occidental hay registros que podemos encontrar en algunos mitos e historias arquetípicas de la antigüedad y que llegan hasta nuestros días, en ellos se puede identificar la paradoja recursiva en la que se instala en los humanos, el bucle: venganza-justicia^[1].

El ciclo recursivo venganza-justicia hunde sus raíces en las formas más arcaicas de la cultura humana, donde el castigo aparece legitimado por entidades divinas, rituales de reparación o mandatos familiares. En las epopeyas y tragedias de la Grecia antigua, la justicia aún no se ha institucionalizado plenamente como un sistema racional, sino que emerge entrelazada con emociones, códigos de honor y estructuras míticas de sanciones legítimas y que muchas veces suceden como justicia en mano propia.

Entre los relatos, se destaca el escrito de Hesíodo en su obra *Teogonía*, la cual narra el origen de los dioses, el universo y los héroes de la mitología griega, ahí aparece por primera vez las Morías y las Keres o parcas que controlan el destino de los humanos y tienen la responsabilidad de castigar los crímenes que cometen los humanos:

[...] vengadoras implacables: a Cloto, a Láquesis y a Atropo que conceden a los mortales, cuando nacen, la posesión del bien y del mal y persiguen los delitos de hombres y dioses. Nunca cejan las diosas en su terrible cólera antes de aplicar un amargo castigo a quien comete delitos. (p. 80)

Es notable que esas divinidades persiguen los delitos y los trasgresores son sometidos a una penosa sanción basadas en la indignación e intolerancia a su comportamiento, esta decisión va acompañada de arrebatos, enojos y furias desbordadas de parte de las diosas, hijas de la Oscuridad; para ellas no hay desafuero tolerable; el irruptor, sea humano o dios, ha de recibir implacablemente la consecuencia de sus conductas y someterse al castigo que se le impute.

En este relato se puede apreciar que los humanos que optan por trasgredir o cumplir la ley, tienen en su haber consciente o no *la posesión del bien y el mal*, por ello se podría inferir que posee la capacidad para discernir y elegir sus conductas en la vida, y en consecuencia de dicha responsabilidad se les puede imputar una sanción, es decir, no son ignorantes de su mal actuar; además, a estas mismas diosas se les atribuye un gran poder de influencia en el destino de los humanos, pues también “conceden a los hombres mortales el ser felices y desgraciados” (Hesíodo, 1978, p.109). El bien y el mal, la felicidad y la desgracia, no solo queda en manos de los dioses, sino que es una condición de elección, despliegue de agencia propio del bucle individuo-sociedad-especie-humanidad, en manos del *homo-demens* y el *homo-sapiens*, locura y razón guiando el destino, no solo de la raza humana, también el de las civilizaciones en la tierra-patria.

En este mismo pasaje, se puede apreciar que la Oscura noche también engendra “...a la astuta Eris” (p. 80), a la cual se le reconoce que es maldita, una paradójica relación entre un ser con astucia, pero maldita, por su condición de maldecida, de su interior emergen nuevos males para la humanidad. A partir del mito fundacional, se puede suponer que desde esas fechas y hasta la actualidad, la especie humana batalla para resolver y poder ofrecerse como humanidad otra lógica de convivencialidad y paz para religar su existencia con sus semejantes sin estos males que fueron paridos, y que, sin embargo, no dejan de tener influencia en la vida:

or su parte la maldita Eris parió a la dolorosa Fatiga, al Olvido, al Hambre y los Dolores que causan llanto, a los Combates, Guerras, Matanzas, Masacres, Odios, Mentiras, Discursos, Ambigüedades, al Desorden y la Destrucción, compañeros inseparables, y al Juramento, el que más dolores proporciona a los hombres de la tierra siempre que alguno perjura voluntariamente. (p.80)

Estos males inseparables, han sido compañeros de la humanidad a lo largo de su existencia, en la narrativa del mito se reconoce que sus orígenes son divinos, pero también es posible identificarlos como patrones

arquetípicos de comportamiento que la especie asume en su transitar en esta Tierra-patria, y como se aprecia en este pasaje, en ello se implica el uso irracional del homo-demens y creativo de la voluntad humana (*homo-sapiens*). En este texto se destaca el Odio como entidad y sus hermanos intrínsecos plagados de beligerancia, tensiones, caos y dolores que agitan los encuentros entre los miembros de la especie, y que, de acuerdo con la mitología, las entidades divinas influyen de manera directa en el comportamiento de cada ser que habita la tierra y contribuyen en las decisiones cotidianas de su vida diaria. Estas inter-retroacciones alimentan la interdependencia del bucle venganza-justicia, en un primer momento instigado por los dioses y posteriormente de manera horizontal entre los mortales humanos.

Por otra parte, y en el mismo orden mítico, en la última obra de *la Orestíada* de Esquilo, *Las Euménides*, se muestran a las hermanas Erinias^[2]: Alecto, Tisífone y Megara (Las Furias). En el texto dramático estas diosas de la venganza asumen un protagonismo crucial para legitimar la persecución y castigo del crímenes atroces e intolerables en la sociedad: el parricidio, el matricidio, el filicidio y el fratricidio, pues destruyen la vida de los seres con los que se supone se construyen los vínculos más íntimos de amor familiar, de seguridad y cuidado.

En esta tragedia se expone la relación del bucle venganza-justicia, a modo de metáfora, Orestes, es el protagonista de esta conducta detestada por dioses y humanos, este personaje en venganza al asesinato de su padre Agamenón, es instado por Apolos para dar muerte a Clitemnestra (su madre) la cual, junto con su amante Egisto, tomaron la vida del rey para asumir el gobierno de Micenas. En el contexto de esta historia se aprecian gobiernos que se reordenan bajo los cimientos de la guerra, la muerte y la presencia de una barbarie humana tras otra.

Ante esta auto-eco-organización se aprecia una premisa recursiva inagotable en el mito: para vengar un asesinato o hacer justicia de un crimen, este ha de pagarse con otro crimen, en un ciclo interminable, que prevalece hasta nuestros días y que en las últimas décadas de la humanidad se ha de manifestar a modo de fenómenos sociales denominados discursos y crímenes de odio, intolerancia, lapidación social, cultura de la cancelación, la deshonra publica por consecuencia, entre otros y que han desatado una pandemia de odio, viralizada y desbordada principalmente en las redes sociales y el ciberespacio.

La parte paradójica y recursiva de esta realidad es que estos crímenes guiados por la venganza se pueden organizar desde el empleo del ingenio, la inventiva y la astucia -propia de Eris-; se usa la razón y la creatividad, la estrategia y el engaño características del hombre complejo, dualista en sus expresiones de vida: el homo-demens que sustrae sus impulsos degradantes y destructores de si y la especie, a la par se alía con su contraparte, el homo sapiens, quien cegado por el dolor, el daño, el asco, el miedo o la indignación usa la razón para molestar, incomodar, violentar, denigrar, difamar, destruir, humillar, avergonzar, matar, odiar, de manera creativa, voluntaria, dirigida, sistemática y pensada; estos actos de hostigamiento y persecución demente pueden suceder en escenarios físicos o las plataformas virtuales, donde el recurso principal de esta conducta de acorralamiento destructivo es el lenguaje escrito, videos, audios o memes. (Hernández y Pino, 2022; De Gasperis, 2023; Cabo y García, 2023; Accem, 2023)

Con tales conductas se pone en marcha una paradoja arquetípica en el bucle, -la justicia se confunde con la venganza, y la reparación del daño a través del odio, solo perpetúa la espiral del odio. El *homo-demens* tiene dificultades para contener este sentimiento, pues la humanidad, a pesar de su evolución tecnológica y cultural, sigue atrapada en un bucle que da vida a dinámicas de destrucción. La paradoja implica que tras la agresión que desea la muerte de la víctima, el agresor puede experimentar un alivio a sus tensiones, un empoderamiento que vivifica y nutre su sed de venganza. (Ricci, 2021; Ramos, 2022; Pretus, C, et al, 2023; Vergani, M., 2024)

De regreso con la tragedia griega, ninguna conducta en el orden de lo repudiable socialmente ha de quedar impune, se reconoce la figura legítima de la venganza en mano propia (el *homo-demens* en acción). Se tiene que Agamenón ofrece a Artemisa en sacrificio a su hija Ifigenia, en venganza Clitemnestra planea la muerte de Agamenón, en respuesta y castigo Orestes toma la vida de su madre Clitemnestra, misma, que al no tener quien haga justicia a su muerte, desde ultratumba clama y exige a las Erinias la venganza de la sangre derramada de

aquél que cobró su existencia, aunque sea su propio hijo. El bucle venganza-justicia se alimenta de la sangre, el dolor, el daño o su preparación, el trasgresor ha de pagar y jamás será suficiente, pues aún en el inframundo se puede seguir torturando a los culpables y las almas que son vengadas traducen el dolor del otro en beneplácito de una morbosidad inagotable, la cual es compartida con las diosas de la venganza, aunque paradójicamente, el odio devora incluso a quienes lo invocan en nombre de la justicia.

Las Furias asumen su función divina y deciden perseguir al matricida, quien lleva en sus manos el olor de la sangre de su progenitora, que clama venganza-justicia. En la obra se desata una persecución implacable para hacer pagar a Orestes el crimen cometido; sin embargo, en la incertidumbre de su destino y el insoportable dolor de ser perseguido por las Furias hasta el borde de la locura, el matricida busca la protección de Atenea para hallar perdón ante los hombres y los dioses y religarse nuevamente con la humanidad que no comprende las razones de su crimen atroz; como recurso mediacional la diosa convoca en el Areópago la instalación de un juicio público para resolver el castigo del crimen bajo otro orden que no sea la venganza, con su habilidades retóricas influye en el deseo impulsivo, constante e insaciable de revancha de las Erinias, para que acepten que se elija un jurado de 12 atenienses intachables y constituir que sean los hombres quienes decidan el castigo al trasgresor.

En el juicio los intereses y argumentos se dividen entre los abogados de ambas partes, Apolos para Orestes y las Erinias por parte de la asesinada, se cimentan las bases para que a través del dialogo argumentativo se esté en condiciones para resolver los crímenes intolerables y romper el bucle venganza-justicia. La palabra, la mediación, el intercambio de perspectivas instan a una ética de la comprensión, el encuentro entre las diferencias convoca a la conciliación y la paz entre las partes implicadas, se pretende un reordenamiento en la auto-eco-organización entre las percepciones, relaciones y lógicas de afrontamiento, se busca romper los arquetipos de barbarie para agotar respuestas cíclicas que devastan las relaciones humanas, es mutar las respuestas primitivas del *homo-demens* y otorgarles un nuevo lugar a la razón (prevalencia del *homo-sapiens*) es conciliar los antagonismos a través de un nuevo sistema organizacional, la ley en la democracia, donde los humanos maduran al mostrarse frente a frente, el uno con el otro, es crear senderos, agotar la brechas, abrirse a la emergencia.

Entre estas hermanas de la noche, los dioses y los hombres se busca hacer justicia a través de un juicio público que ofrezca una resolución democrática basada en argumentos y el voto. Tras la dialogía de las razones de cada parte, la decisión resolutoria del jurado queda en empate, para dar salida a esta tensión Atenea asume el voto de calidad para el desempate, con una intervención contundente desarma a la Erinias y logra contener su sed de venganza, con este acto se despliega una metamorfosis para asumir la posibilidad de reordenar el repudio a los actos inaceptables y cambiar el sentido del castigo de los dioses y de la justicia en mano propia, para otorgar poder a la humanidad para resolver los crímenes a través del orden legal como una nueva manera de sancionar las trasgresiones y conductas no deseadas en la humanidad.

Las Furias, se someten a la voluntad de Atenea, las antiguas leyes de venganza se reordenan para dar paso a la ley entre los hombres, en dicho acto Atenea y como reconocimiento a la contención de la ira de las Furias, cambia el nombre de las Erinias y les denomina Euménides (benevolentes), esta metamorfosis moviliza hacia otras lógicas para religarse con la realidad humana, pues la civilización transforma su temor hacia estos seres, se da un giro relacional para ahora ser honradas y alabadas por los hombres. Al ser renombradas y trastocada su función ante los dioses y los humanos se da lugar a una apertura emergente que rompe el bucle venganza-justicia.

Con esta resolución Atenea establece que, a partir de ahora, los empates entre los jueces deben resolverse en favor del acusado, optando por la absolución. Esta decisión reconoce la incertidumbre inherente a todo juicio humano y asume que, ante la complejidad de los hechos y la imposibilidad de alcanzar certezas absolutas, se impulsa la idea que prevalezca una ética de la misericordia sobre la severidad.

Así, se privilegia una lógica no binaria que acepta a la duda como parte del proceso, se elige preservar la dignidad humana, proteger la vida antes que castigar a partir del deseo de venganza, la justicia se configura

como un acto que privilegia la comprensión y la compasión por encima del juicio unívoco airado, impulsado por el odio retributivo y los discursos que fomentan que el agresor debe sufrir eternamente como castigo a sus malas actuaciones.

Las Erinias representan la voz de una justicia arcaica, ciega y fiel a la sangre, no al razonamiento, ni a la justicia humana, el sentimiento de venganza puede dar lugar al odio, las guerras, el caos, la justicia irracional por mano propia, pues “la venganza se alimenta del odio, pasión que afecta al sujeto introduciéndolo en una espiral imparable de barbarie”. (Ramos, 2004, p.1). Este mito fundacional no solo dramatiza la transición de someter la venganza personal e impulsiva al derecho público, sino que ilustra una lógica recursiva donde cada acto de justicia es también origen de nuevas tensiones en las relaciones.

Comprender estas dinámicas permite asumir la reorganización de los elementos del conflicto en la vida social. Se reconoce que todo sistema cultural está atravesado por la dialógica, es decir, la convivencia de opuestos complementarios o antagonistas. En este caso, venganza y justicia no se excluyen mutuamente: se entrelazan, se alternan y se transforman una en la otra, dando lugar a nuevas configuraciones éticas y políticas encaminadas a una civilidad basada en el derecho y otros principios morales, como un tercero en exclusión.

Sin embargo, es menester reconocer que la justicia institucional no es suficiente para eliminar la fuerza del deseo de venganza o de odio hacia el trasgresor, sino que este impulso primario apenas se reorganiza bajo nuevas formas y que para tener una salida puede apegarse a las opciones legales de justicia que ofrecen las sociedades democráticas, la más empleada es la libertad de expresión para hacer notar su enojo e indignación no resuelta, al igual que el mito, el indignado se asume dios (a) de la venganza, y expone sus odios, intolerancias, indignaciones, diferencias, ascos, mentiras, incomodidades, violencias, sarcasmos, hostigamientos y múltiples signos de barbarie ante la ciudadanía, en el gran arcópagio del ciberespacio, que está desbordado, pero como toda conducta humana requiere límites. (Gómez, 2023)

Las Furias al ser eternas no mueren, solo metamorfosean su manera de relacionarse con los humanos y las sociedades, mantienen viva su presencia en Internet. Si la justicia es insuficiente en las sociedades civilizadas, conviene preguntarse ¿Las fuerzas que impulsan el odio son un mal necesario o un exceso evitable, mutable en benevolencia? ¿es posible que las sociedades repetidoras de conductas indeseables puedan metamorfosear patrones arcaicos de violencia sistémica en nuevas lógicas relacionales?

El bucle venganza-justicia se puede hallar en otros relatos de esta cultura, por ejemplo, en *La Ilíada* de Homero, también se aprecia este ciclo. Aquiles, herido en su honor por Agamenón, se aparta de la batalla, pero vuelve movido por la muerte de su amigo Patroclo. Su furia no se canaliza a través de una justicia institucional, sino en un acto violento de castigo personal y sádico contra Héctor al profanar su cadáver. Aquí la venganza es percibida como justa, sin que medie distinción entre reparación y exceso.

La intensidad emocional de la acción es compartida por la comunidad de guerreros en una lógica de la reciprocidad violenta, -muerte de un amado, a cambio de la muerte de un amado del rival-, esto da origen a la legitimación de que los grupos sociales avalen la venganza, la justicia por mano propia, den sentido al odio y se afilien sin reflexión mediada al ser testigos y alentadores de un daño público sobre una persona sin consecuencias sobre el agresor, al parecer se justifica pues el escenario es una guerra. La muchedumbre legítima el odio desbordado, la violencia y la cobranza de una factura por parte de sus líderes, si los líderes lo hacen y no hay sanción para ellos, esta conducta es posible de reproducir, e incluso exponerla como un acto público digno de transmitirse por internet, en el mismo acto en que suceden las cosas, (Zhou, 2019) como si esto fuera un valor para enaltecer y dar lecciones morales a los distintos o a los sujetos elegidos para ser odiados.

Metafóricamente, en el hilvanar cultural de patrones a reproducir, cualquiera puede liderar una guerra de odio, una lapidación social, desacreditar a alguien, mostrar libremente el odio para salir impune y glorificado por los ciudadanos que piensan como él o ella, el bucle venganza-justicia está vivo en la sociedad, muestra sus garras y rostro en el campo de batalla denominado ciberespacio, estas energías y actos son las que promueven que se mantenga entre los humanos la presencia activa de las Furias.

Las Iras buscan venganza y el cumplimiento de su labor ante los dioses y los hombres, pero ¿Qué consiguen las personas al odiar? Según Valdez, J. et al, señalan que “hombres y mujeres refieren que se obtienen: sentimientos de satisfacción, emociones reprimidas, daño, expresarse, cubrir una necesidad, sentimientos negativos, agresión, soledad, malestar físico y mental, olvido, rechazo y problemas”. (2011, p. 12). La expresión del odio no busca rehabilitación o cambios, sino autocomplacencia y satisfacción ficticia de haber hecho un bien a la humanidad, es un escenario que abre el camino a la resolución de tensiones psíquicas no resueltas por el agresor, es el despliegue creador de sufrimiento infinito, reflejando cómo el odio, una vez desatado, se convierte en un ciclo autodestructivo, un bucle paradójico que auto-eco-organiza polaridades intersubjetivas que se movilizan entre el caos-orden, venganza-justicia, repudio-aceptación, barbarie-civilidad, el *homo-demens* sometiendo al *homo-sapiens* y viceversa.

De regreso a las tragedias griegas *Medea* de Eurípides y *Electra* de Sófocles se identifican los mismos patrones de actuación y lógicas de resolución del crimen que ya operaban en la justicia arcaica. Ambas obras constituyen núcleos dramáticos donde la emocionalidad, el linaje, la memoria del daño y la noción de reparación confluyen para activar el bucle venganza-justicia. Bajo este escenario, se comprende que estas acciones no son producto de decisiones individuales aisladas, sino expresiones de sistemas interrelacionados, interdependientes de sentido, atravesados por el dolor, el deber y la identidad colectiva, que al entretenerse se alimenta una a la otra, buscan mantener el orden social.

En *Medea*, la protagonista no actúa desde una racionalidad instrumental, sino desde un entramado emocional, simbólico y afectivo que transforma la traición amorosa en crimen político y el asesinato de sus hijos en un acto de justicia poética. Este comportamiento no puede ser reducido a una explicación basada en la simplicidad que ofrece el señalar una locura o maldad individual, sino que es posible entenderse en su contexto relacional, -el sufrimiento se convierte en razón, y la razón se vuelve dolor-. Medea no actúa sola: es atravesada por los hilos del patriarcado, el exilio, la maternidad como mandato, y la exclusión del derecho a la palabra. La venganza se convierte así en un gesto de ruptura con el orden injusto, aunque para ello emplea medios igualmente destructivos.

Por su parte, en *Electra*, la hija de Agamenón se convierte en portadora del mandato genealógico de venganza. Su acción no es motivada únicamente por el deseo personal, sino por la restauración del orden familiar mancillado. La violencia se hereda como destino, no como elección. A esta lógica cíclica de recursividad social, muestra que los productos de una acción se convierten en las causas de nuevas acciones, perpetuando así el ciclo. La justicia, lejos de presentarse como liberación, aparece como repetición ritual del daño.

El odio que en aras de la justicia, puede ser acompañado de juramentos generacionales entre pueblos, razas, religiones, genero, edad, sectas o grupos que crean discursos de esta naturaleza: un odio contagioso por el Otro o lo Otro, lo distinto, y que ha sido adquirido generacionalmente por herencia o por contagio afectivo, dicha transferencia sensible puede estar basado en experiencias y expresiones humanas que ocultan el miedo, la repugnancia, el asco, la ira, la vergüenza y la envidia, la indignación y que necesita regularse a través de la ley en las sociedades democráticas^[3]. (Nussbaum, 2006, 2010, 2019; Fernández, 2024; Valdez, González, Arce, Cervantes, Morales, Piña y Maya, 2011)

La regulación es necesaria, pues a las personas y las sociedades el odio y la venganza les produce insufribles dolores, estragos, guerras, matanzas, masacres, mentiras, discursos incendiarios, fabulas y mentiras, caos, confusión, intolerancia y destrucción. Ante ello, los nuevos miembros de la especie o los que aún no nacen y pertenecen a un grupo, pueden heredar el repudio y odio a otros. Todo ello es ajeno a los fines y metas que persiguen las organizaciones humanas y la justicia en un mundo democrático, sin embargo, desde las épocas del mito, la especie humana no ha podido desligarse de ello.

En los casos de Medea y Electra, la tragedia no ofrece redención ni reconciliación definitiva, pues todo proceso humano profundo está marcado por antagonismos irresolubles: lo justo puede ser injusto, lo necesario

puede ser destructor, lo amoroso puede ser letal. La razón puede ser ciega e ignorar otras dimensiones de la realidad para acercarse a ella y relacionarse de otra manera:

El racionalismo que ignora a los seres, a la subjetividad, a la afectividad y a la vida, es pura irracionalidad. La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del sentimiento. Comenzamos a ser verdaderamente racionales cuando reconocemos la racionalización en nuestra racionalidad y cuando reconocemos nuestros propios mitos, entre los cuales se encuentran el mito de nuestra razón todopoderosa, razón providencial, y el mito del progreso garantizado (Morin, 2006, p. 144-145).

Medea y Electra no eligen entre bien y mal, sino entre males complementarios. Su venganza no restaura el orden ni generan justicia, sus actuaciones transforman la realidad en un campo de ruinas, en la devastación de la vida de otro. Su experiencia de vida nos invita a afrontar las contradicciones e incertidumbres ocultas en el conocimiento, la vida, es dar lugar a la apertura, la posibilidad, lo provisional y relativo en la toma de decisiones

Estas figuras trágicas, no pueden ser expuestas desde la simplicidad explicativa como víctimas o verdugos: sus ejemplos se traducen como nodos complejos y entretreídos, donde se imbrica lo político, lo simbólico, lo afectivo y lo histórico, lo racional, lo afectivo, lo claro, lo oscuro, la locura y la razón, la victoria y la derrota. En ellas, la justicia no se alcanza por el equilibrio, sino por el desbordamiento, mismo que nos puede conducir al caos o a una comprensión ética profunda. En ambos casos, el dolor transforma el juicio en furor, y la venganza deviene imperativo ético personal.

En el terreno de la metáfora este tipo de mitos fundacionales y poemas describen algunas de las características, problemáticas y circunstancias de la vida, identidad y comportamiento de los dioses, las cuales reflejan a modo de patrones culturales aspectos de la condición humana actual, entre ellos se destaca el castigo del desorden moral y los crímenes, así como la búsqueda de la justicia en manos de alguna deidad, para lograr este cometido, los dioses asignan a las Furias la labor de castigar y torturar eternamente a los condenados en el inframundo, tal y como hoy un sector de la humanidad ha asumido conductas deidicas, similares a las de las Furias y con sus conductas buscan funar^[4], avergonzar públicamente al otro, impulsar discursos y crímenes de odio traducidos como -tomar la justicia en propia mano o en las redes sociales-, así como las persecuciones basadas en raza, religión, sexo, o alguna condición que a ojos de otro, requiere ser perseguida o denunciada, todo ello sin la intermediación de las figuras institucionales encargadas de impartir justicia, este ámbito de apertura al margen de la ley, despliega una fuerza auto-eco-organizativa paradójica, pues por un lado crea tensiones entre ciertos miembros de la sociedad (los vulnerados o juzgados) y por otra es una escape o salida a las mismas a través del acto de erigirse como las Furias que castigan (al margen de la ley) actos reprobables entre los miembros de la especie humana, o intolerancias no resueltas ante ciertos sectores de grupos humanos que representan una religión, raza, preferencia sexual, género o alguna condición específica. Estas tensiones complejizan aún más las relaciones humanas.

El bucle venganza-justicia atraviesa la historia de la especie como una constante civilizatoria visibiliza la profunda necesidad humana de exigir reparar el daño, restaurar el equilibrio o defender el honor, estas ideas motivan actos que, desde distintas ópticas, se presentan como justos pero que, desde su intención de poner orden, terminan reproduciendo el dolor que intentan remediar. La justicia no puede ser pensada como una linealidad causa-efecto que va del crimen al castigo, esta ha de ser interpretada como una red antagónica, paradójica y compleja de relaciones, memorias, emociones y estructuras culturales que interactúan en sistemas interdependientes y relacionados, en patrones que se autorreplican o buscan salidas emergentes para aliviar los eternos dolores de las Furias. A manera de cierre-apertura se puede reconocer que estos relatos épicos y míticos encarnan la naturaleza destructiva y autoperpetuante del odio en la humanidad.

2. El odio retributivo en la era digital. Una pandemia sin fronteras

El odio es una de las emociones más intensas y destructivas que experimenta el ser humano desde la antigüedad y hasta la fecha no ha encontrado la manera de saber convivir con ello sin repercusiones destructivas. A lo largo de la historia de la humanidad, esta emoción ha sido un motor de conflictos, guerras y divisiones sociales, desgarramientos sociales, persecuciones y muertes públicas. Posterior al mito, se pueden hallar innumerables pasajes de la historia, obras literarias, teatrales o de la ópera, poemas, o diversos registros que dan cuenta de una tensión no resuelta el bucle venganza-justicia encarnado por la especie humana a través del mito de las Furias, esto sucede en todas las latitudes de nuestra Tierra-patria, lo mismo acontece en las sociedades del Sur^[5] o del Norte, pues es un tema que atañe al bucle individuo-sociedad-especie-humanidad, esta brecha ideológica es atravesada por este fenómeno compartido.

Sin embargo, para comprender su impacto en la era contemporánea en los entornos digitales y su relación con la justicia, es necesario identificar como se estudia, que manifestaciones asume, que impactos tiene en la convivencialidad humana y que se han reconocido como una nueva pandemia que compromete la salud social, mental, moral, laboral, económica, ideológicas, en fin, compleja y que deteriora las interdependencias e inter-retroacciones del bucle individuo-sociedad-especie-humanidad. La expresión "pandemia de odio" se refiere metafóricamente a la propagación generalizada de sentimientos de odio, discriminación o violencia en una sociedad, el comportamiento de contagio es similar a una pandemia sanitaria, se extiende a nivel global y permite referirse a un fenómeno contemporáneo que va en aumento de acuerdo con los reportes de la UNESCO (2020, 2021) y cuya manifestación más común es el discurso de odio, el cual se entiende como:

...cualquier forma de comunicación de palabra, por escrito o a través del comportamiento, que sea un ataque o utilice lenguaje peyorativo o discriminatorio en relación con una persona o un grupo sobre la base de quiénes son o, en otras palabras, en razón de su religión, origen étnico, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad". Se añade que, en muchos casos, el discurso de odio tiene raíces en la intolerancia y el odio, o los genera y, en ciertos contextos, puede ser degradante y divisivo. (UNESCO, 2023, p.1)

El ciber espacio y las redes sociales es un gran areópago de juicios públicos que han transformado la manera en que el odio se propaga y que han cambiado las lógicas relacionales entre las sociedades y los distintos miembros de la especie humana, comprender su rol es imperativo, pues en cuestión de segundos las Furias míticas se materializan en un mundo cada vez más sensible al comportamiento del otro, estas tensiones relacionales con la conductas del otro se incrementan pues la supervisión de las conductas indeseables ya no radica en el Estado, sino en la propia ciudadanía (Zuboff, 2020), esto emerge a través de una vigilancia paradójica donde los ciudadanos libres están esclavizados al mundo virtual y los datos que le ofrece, en su voluntad deciden usar esta información para ejercer el derecho de libertad de expresión para juzgar a los otros, sus consumos, sus conductas propias o repudiables, o bien manifestar con odio las diferencias ante los grupos que le cuesta trabajo reconocer como parte integral y diversa de los múltiples sectores que dan vida a la humanidad.

En los estudios sobre este fenómeno se identifica que comportamiento cada día va peligrosamente en aumento Ministerio del Interior (2021, 2023), se reconoce que es impulsado por la participación del azar algorítmico viralizado expuesto en las redes sociales que comparte contenidos y mensajes de odio, intolerancia, que denigran; promueven lapidaciones sociales, humillaciones, persecuciones religiosas o por cuestión de género (Harari, 2024, OBERAXE, 2023; Accem, 2023; Bosco Global, 2020; Casas, 2015), aparentemente la apertura de espacios garantizan el derecho a la libre expresión, y que convocan a ciertos sectores de la humanidad, que desde sus impulsos más internos buscan un escenario para hacer evidente su repulsión a ciertas conductas. (Zhou, 2019), Con sus actos pretender conquistar territorios para consolidar comunidades extremistas que comparten marcos ideológicos violentos y con ello legitimar sus repudios e intolerancias, tal y como lo hizo Aquiles ante el asesinato público de Héctor.

El ciberespacio es un gran areópago público donde se tensiona esta emoción, ahí no participan 12 ciudadanos atenienses de conducta intachable, sino millones de miembros de la especie humana con

multiversidades de relaciones de tensión ante la conducta a juzgar en cuestión, ante la perspectiva de Cabo y García:

Las redes sociales están plagadas de usuarios con una dedicación obsesiva al desprecio y la agresión verbal contra musulmanes, gitanos, homosexuales, mujeres, etc. Otro tipo de perfil asimilable sería el de aquellos usuarios con una tendencia a exteriorizar sus reivindicaciones y preocupaciones, sobre cualquier asunto, de manera extrema y agresiva, como una manera de atraer la atención y hacer más visibles sus mensajes. (2016, p.9)

En este gran espacio público de justicia a mano propia, difícilmente hay un respeto de la dignidad de la persona o se logra hacer una justicia con la participación de la ley, pues no necesariamente se juzga un crimen, sino otros elementos que entre algunos sectores de la ciudadanía se consideran como repudiables o intolerados y se ofrece como salida interactiva plantea expresar odio, hacer escarnio de la vida de un sujeto, o sancionar a un miembro de una comunidad solo por ser o pertenecer a un sistema de pensamiento o de creencias que es ajeno a su verdugo, es como lo como lo plantea Nussbaum (2019), se ha de regular desde la ley lo que genera miedo, asco, vergüenza y hiere la sensibilidad de algunos miembros de la sociedad. Con ello se reconoce los cimientos del mito, para ir de lo arquetípico a nuevas lógicas de convivencia basadas en el derecho, la tolerancia y comprensión de lo distinto.

A través de la conducta de lapidación social, se supone que está haciendo justicia (como la comunidad de guerreros que enaltecieron y vitorearon la conducta deleznable de Aquiles después de la muerte de Héctor). La gran preocupación sobre esta conducta es que, en la era digital, los discursos de odio pueden llegar a millones de personas en cuestión de segundos, creando ejércitos de opinadores que están dispuestos a invertir su tiempo y espacios de vida para dar dinamismo a un clima de polarización y violencia, para clamar venganza y castigo, para hacer justicia en mano propia. Las Furias eufóricas, inspiran recursivamente a los vengadores, libremente se nutren de la sangre de los sacrificados vía escarnio, persecución, difamación, repudio, vergüenza, guerra, odio, pleitos y dan cabida a las demás hijas de la Oscuridad, esto se reproduce cíclicamente, diariamente a través de la Internet.

El discurso de odio en redes sociales se ha consolidado como un fenómeno de preocupación creciente en los ámbitos político, académico y social. Desde mediados de la década pasada, diversos estudios e informes comenzaron a documentar de manera sistemática el incremento de este tipo de expresiones en entornos digitales. Entre los primeros antecedentes relevantes, los datos recogidos entre 2014 y 2015 en Europa — particularmente en España— mostraban una curva ascendente en la actividad delictiva asociada al odio, siendo las plataformas digitales el principal medio de propagación. Los casos de delitos de odio incluyen lesiones, abusos sexuales y tratos degradantes (Ministerio del Interior, 2016). Con ello se puede afirmar que en el siglo XXI los escenarios públicos de la red son tomados libremente por las Furias y ahora toman su tiempo para juzgar a nuevos miembros de la especie.

Con los datos expuestos se logró identificar un patrón emergente: la traslación del odio simbólico a acciones materiales, donde la virtualidad no disminuye la gravedad de los ataques, sino que, por el contrario, los potencia y extiende, con estas evidencias, se pudiera asumir que la ausencia de persecución y la impunidad favorece el incremento de estas conductas violentas y de venganza, una vez más las conductas al margen de la ley se sumen victoriosas, los Estados y las leyes -al igual que Atenea y Apolos- muestran su impotencia y preocupación ante estas nuevas oleadas de intolerancia, odio y necesidad de justicia de creencias que no logran mantenerse a la luz de las convencionalidades del mundo democrático.

A partir de estos antecedentes, la pandemia de COVID-19 marcó un punto de inflexión. En 2020, ante el estallido de una crisis sanitaria, social y económica sin precedentes, se produjo una intensificación del discurso de odio en redes. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020) activó su *Estrategia y Plan de Acción contra el Discurso de Odio*, reconociendo la necesidad urgente de una respuesta coordinada. Un análisis realizado durante las primeras 18 semanas de la pandemia (enero-junio de 2020) reveló un incremento significativo en los mensajes discriminatorios y hostiles, donde se promovía el odio hacia diversos grupos,

incluyendo migrantes, minorías religiosas y comunidades LGTBIQ+ (Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia [OBERAXE], 2023), configurando una nueva oleada de intolerancia alimentada por el miedo, la desinformación y la búsqueda de chivos expiatorios (Nussbam, 2019)

En este periodo las redes sociales emergieron como espacios particularmente propicios para la formación de burbujas ideológicas y comunidades cerradas, lo cual favorece procesos de radicalización. Grupos de supremacía blanca, colectivos antiinmigrantes y organizaciones extremistas han desarrollado sofisticadas estrategias de reclutamiento digital, normalizando discursos previamente marginales y convirtiéndolos en moneda corriente del debate público (Vergani, et al, 2024), en contraparte, las grandes plataformas como Twitter, Facebook, Instagram modificaron sus políticas de actuación para intentar disminuir este tipo de agresiones a través de estos medios. (Pérez, 2020)

Al revisar el conjunto de información disponible en los artículos y libros, se observan tres patrones fundamentales. Primero, la persistente correlación entre crisis sociopolíticas y el aumento del discurso de odio en redes, como lo demuestra el caso de la pandemia. Segundo, la evolución del fenómeno desde expresiones individuales hacia formas organizadas de violencia digital y radicalización ideológica. Y tercero, la creciente sensibilidad institucional e investigativa ante el problema, que ha dado lugar a mecanismos de monitoreo y estrategias de contención, aunque su efectividad aún requiere mayor evaluación (UNESCO, 2021) Al mismo tiempo, se registran diferencias significativas en la forma en que el discurso de odio afecta a distintos grupos: mujeres, minorías étnicas, religiosas y sexuales son blanco preferente de estas prácticas, lo cual exige un enfoque interseccional en las políticas públicas y educativas dirigidas a su erradicación. Las Furias al igual que en la antigüedad buscan eliminar la seguridad, estabilidad y paz del agredido, crear caos y dar vida a sus hermanos para que se movilicen libremente en la humanidad “Combates, Guerras, Matanzas, Masacres, Odios, Mentiras, Discursos, Ambigüedades, al Desorden y la Destrucción, compañeros inseparables, y al Juramento” (Hesiodo, 1978, p. 80), sobre todo que prevalecen conductas y mensajes saturados de perjurio, a modo de ideologías, memes, mensajes de odio e intolerancia.

En paralelo, las redes sociales se han convertido en terrenos fértiles no solo para el discurso de odio, sino también para la radicalización ideológica. Los daños que estas prácticas infligen a la humanidad son significativos y persistentes. Entre los más relevantes se encuentran la fractura del tejido social, la proliferación de la violencia basada en prejuicios y la deshumanización de las personas reducidas a estereotipos degradantes, y sobre todo pretenden invalidar las identidades y derechos de los perseguidos.

Existen además argumentos sólidos que vinculan el discurso de odio con los crímenes de odio. La rapidez con la que se difunde la información, sumada al anonimato y la escasa moderación de contenidos, contribuye a que estos mensajes adquieran una apariencia de normalidad, como en el caso del mito griego, estaba normalizada y justificada la persecución y justicia en mano propia entre los actores de crímenes atroces, como se aprecia en la cadena de homicidios que anteceden a la persecución de Orestes. La Furias y sus hermanos buscan movilizarse entre la humanidad en forma de humanos y hacer justicia a lo diferente, esta acción se ha normalizado, y en las escuelas es parte de nuevos filicidios a miembros de la especie.

En cuanto a los patrones afectivos y conductuales que caracterizan estos discursos, se detectan constantes como la deshumanización de los colectivos objetivo —presentándolos como peligrosos o inferiores—, el ciberacoso mediante amenazas e insultos, y la diseminación de desinformación que busca desprestigiar o tergiversar la realidad de los grupos atacados (Salomé, 2019) o los estudiantes (Accem, 2023). Estas prácticas también alcanzan a otros sectores sociales, como activistas y defensores de derechos humanos, periodistas y académicos, quienes son blanco de campañas de desprestigio debido a su labor crítica o informativa.

Desde una mirada psicológica y sociológica, las motivaciones detrás del discurso de odio en línea son múltiples. Algunas personas lo utilizan como una forma de venganza por agravios percibidos; otras lo hacen movidas por creencias ideológicas que justifican la exclusión de ciertos grupos. También existen quienes participan por presión social, por deseo de elevar su estatus dentro de una comunidad, o incluso por diversión (regocijo) o búsqueda de poder. A esto se suman elementos estructurales como el anonimato digital, que

reduce la empatía y elimina barreras sociales, los algoritmos que premian la viralidad del contenido provocador, y la desensibilización progresiva de los usuarios que, tras una exposición constante, terminan normalizando el odio. (Salomé, 2019, Harari, 2024)

Metamorfosis del bucle venganza-justicia. Hacia una justicia restaurativa

La complejidad del fenómeno de la pandemia de odio demanda una atención urgente desde múltiples frentes: educativo, legal, tecnológico y cultural. El desafío consiste no solo en mitigar los efectos inmediatos del odio, sino también en transformar las estructuras digitales y sociales que lo posibilitan. En última instancia, se trata de defender la dignidad humana y la convivencia democrática en una era cada vez más mediada por la tecnología, para que, de manera recursiva, se auto-eco-organice el bucle-individuo-sociedad-especie-humanidad, para comprender la complejidad del daño humano y el potencial de reparación sin reproducción de la violencia.

El mito de las Furias sigue vigente porque encarna una verdad fundamental sobre la naturaleza humana: la coexistencia de la justicia y la venganza, del odio y la necesidad de reparación. Desde las lógicas del pensamiento complejo, la paradoja del *homo-demens* y el *homo-sapiens* nos muestra que la humanidad sigue luchando contra sus propios demonios internos. Sin embargo, la posibilidad de una metamorfosis ética y social sigue abierta, siempre y cuando seamos capaces de asumir la complejidad de nuestra condición y transformar la ira en conocimiento, el odio en comprensión y la venganza en justicia restaurativa. La evolución del mito hacia la justicia legal refleja este esfuerzo por trascender el miedo y la vergüenza como motores del castigo, abriendo paso a una justicia más humana y reflexiva. Las instituciones escolares son clave para este metamorfosis.

Este conjunto de relatos configura un imaginario en el que la justicia no puede separarse del deseo de compensación del daño debe asumir la contradicción como parte constitutiva de la realidad. La historia de la humanidad muestra que el odio no solo ha sido un promotor de conflictos, sino también una fuerza que se retroalimenta y revitaliza en los patrones de comportamiento que se asumen como especie, pues ha reproducido una lógica recursiva donde la reparación del daño se busca mediante la reproducción del daño. Este bucle venganza-justicia, como ha sido expuesto, no es un mero error ético o un accidente de la historia, sino una expresión compleja de la forma en que los seres humanos lidian con la herida, el dolor, el honor y el orden.

Finalmente se propone reconocer la coexistencia de antagonismos, contradicciones y circuitos emocionales e históricos que cohabitan en toda construcción social. La justicia, en este sentido, no puede ser unívoca ni puramente racional, pues está siempre mediada por memorias colectivas, estructuras afectivas y narrativas simbólicas., como bucle individuo-sociedad-especie-humanidad necesitamos una justicia que recursivamente integre el amor, el perdón, la reparación, no sólo la ley.

En este horizonte, la posibilidad de una metamorfosis del bucle venganza-justicia implica no negarlo, sino transformarlo. En lugar de reproducir la lógica punitiva o mantener los vacíos de ley, es necesario abre desplegar un reordenamiento hacia la justicia restaurativa. Esta forma de justicia no busca infligir un nuevo daño al perpetrador, sino restaurar el vínculo roto, reconstruir el sentido y reparar el tejido social. Se trata de desplazar el foco del castigo hacia la comprensión, del resentimiento hacia la memoria compartida, de la exclusión hacia la reintegración. (Nussbaum, 2019, 2020)

Este cambio implica una metamorfosis profunda en las sensibilidades éticas, políticas y culturales. Se requiere un nuevo religue con la realidad, la justicia y los tratos humanos, donde la sensibilidad nos permita reconocer que las Furias han de morir para renacer como especie con una nueva vida de esperanza y otorgar otros sentidos lógicos a las circunstancias, los contextos, los afectos y las posibilidades de reconfiguración del lazo social. Solo así la justicia puede dejar de ser un eco de la venganza y convertirse en una práctica de cuidado colectivo.

Comprender el bucle venganza-justicia permite ver que su superación no radica en eliminar el conflicto, sino en crear condiciones para su transformación creativa. La historia humana ha mostrado los costos de resolver el daño con más daño. La justicia restaurativa, en cambio, apunta a que el reconocimiento del sufrimiento sea el inicio de una nueva convivencia, y no el pretexto para nuevas rupturas. Se trata de una tarea ética, pedagógica y política que exige, movilizar sistemas de pensamiento y actuación primitivos o arcaicos como la venganza para asumir aperturas novedosas a la comprensión del *homo-demens* en conciliación con el *homo-sapiens*.

Referencias

- Bosco Global. (2020). *La pandemia del odio. Análisis de mensajes en redes sociales y medios de comunicación que propagan la polarización y el odio*. ONGD. Salesiana. <https://2021.ciiid.org/ponencia/la-pandemia-del-odio/>
- Cabo, A. y García, A. y. (2023). *ConTRÓLate en las redes. El discurso de odio en las redes sociales: un estado de la cuestión*. Ajuntamen of Barcelona. <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/114545>
- Casas, Y. (2015). *Mensajes de odio y discriminación en las redes sociales*. CONAPRED. https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2022/07/MensajesdeOdio_2015_Ax.pdf
- De Gasperis, T. (2023). *#(Des)conectad@s. Diagnóstico sobre la relación de la adolescencia con los discursos de odio en el entorno digital*. ACCEM. <https://www.accem.es/desconectads-diagnostico-la-relacion-la-adolescencia-los-discursos-odio-entorno-digital/>
- Eurípides. (1993.). *Medea*. Biblioteca Edaf de Bolsillo. <https://guardianesdelexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/07/medea-de-euripides.pdf>
- Fernández, A. (2024). Repugnancia, asco, ira, odio: pandemia de emociones. *Cuicuilco, Revista de ciencias antropológicas*. 31 (89), enero-abril, 2024. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/21246>
- Fundación Secretariado Gitano (2017). *Guía para combatir el discurso de Odio*. Fundación Secretariado Gitano. https://www.gitanos.org/upload/96/00/GUIA_COMBATIR_DISCURSO_ODIO_FSG.pdf
- Gómez, H. (2023). El discurso de odio y los límites de la libertad de expresión en Estados Unidos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año XVIII, núm.249, septiembre-diciembre de 2023, pp. 281-306 <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v68n249/0185-1918-rmcps-68-249-281.pdf>
- Harari, Y. (2024). *Nexus. Una breve historia de las redes de información desde la edad de piedra hasta la IA*. Debate.
- Hernández, M. y Pino, M. (2022). Los mensajes de odio. Sensibilización en las aulas. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.4995/reinad.2022.14636>
- Hesíodo, (1978). *Teogonía*. Gredos. Trad. de Aurelio Pérez Jiménez y Alfonso Martínez Díez. <https://www.universofilosofico.org/wp-content/uploads/2018/02/Teogonia-libro-espanol-Hesiodo.pdf>
- Homero. (1908). *La Iliada*. Montaner y Simón editores <https://colegiolospensamientos.cl/wp-content/uploads/2023/09/Octubre-I%C2%B0M-La-Iliada-Homero.pdf>
- Morin, E. (2006), *El método 6. Ética*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Naciones Unidas. (2020). *Discurso de odio e incitación al odio o a la violencia*. Naciones Unidas <https://www.ohchr.org/es/special-procedures/sr-religion-or-belief/hate-speech-and-incitement-hatred-or-violence>
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Planeta.
- Nussbaum, M. (2020). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz.
- Ministerio del Interior. (2016). *Informe sobre incidentes relacionados con los delitos de odio en España*. Gobierno de España. <https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/prensa/balances-e-informes/2016/ESTUDIO-INCIDENTES-DELITOS-DE-ODIO-2016.pdf>

- Ministerio del Interior (Ed.) (2023). *Informe 2023 sobre la evolución de los delitos de odio en España*https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2023/Informe_evolucion_delitos_odio_Espana_2023.pdf
- Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia [OBERAXE] (2024). *Informe Anual de Monitorización del Discurso de Odio en Redes Sociales 2023*. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0164.htm
- Pérez, A. (2020). *Las políticas de las grandes plataformas sobre discurso de odio durante el COVID-19*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377720.locale=en>
- Pretus, C., Granot, Y., Cunninham, W & Van Babel, J. (2023). The psychology of hate: Moral concerns differentiate hate from dislike. *Eur J Soc Psychol*. 53:336–353. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ejsp.2906>
- Ramos, C. (2022). De la venganza y el perdón. *Desde el jardín de Freud*. https://www.researchgate.net/publication/28258289_De_la_venganza_y_el_perdon#fullTextFileContent
- Ricci, G. (2021). La venganza como fundamento de la comunidad en Spinoza. *Anacronismo e Irrupción* 11 (21), 332-356. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/view/5430>
- Salomé, M (2019). El odio de clase: entre la venganza y la culpa. *Desde el Jardín de Freud*. No. 19, Enero – Diciembre. pp. 203-218. https://www.researchgate.net/publication/330404256_El_odio_de_clase_entre_la_venganza_y_la_culpa
- Sófocles. (2020.). *Electra*. Publisher vía-Da Global. <https://www.educ.ar/recursos/152272/electra-de-sofocles>
- UNESCO, (2021). *Hacer frente y combatir el discurso de odio en las redes sociales. Desafíos contemporáneos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379177_spa
- Valdez, J., González, N., Arce, V., Cervantes, S., Morales, L., Piña, M. y Maya, M. (2011). Significado, función y solución del odio en jóvenes: un análisis por sexo. *Psicumex* 1(2), 4-20 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=667871429001>
- Vergani, M., Perry, B., Freilich, J., Chermak, S., Scrivens, R., Link, R., Kleinsman, D., Betts, J., & Iqbal, M. (2024). Mapping the scientific knowledge and approaches to defining and measuring hate crime, hate speech, and hate incidents: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 20(2), e1397. <https://doi.org/10.1002/cl2.1397>
- Zhou, N. (2019). *Christchurch attack: social media and the normalization of hate*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2019/mar/29/jacinda-arderns-speech-at-christchurch-memorial-full-transcript>
- Zuboff, S. (2020) *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós

Notas

- [1] El bucle venganza-justicia representa una relación íntima, recursiva y cíclica donde la repugnancia o asco social, la ira, el miedo y el odio a la alteridad, desafían las subjetividades que interpretan que se ha vulnerado el bienestar emocional de alguien o el sentimiento de justicia, ante dicha perturbación se exige una reparación; también, se pueden manifestar como discursos de odio elaborados hacia ciertos grupos que representan creencias religiosas, raza, posición económica, identidad de género, preferencias políticas o ideológicas. Tales relaciones de repudio, se asumen en la cultura como las prácticas sociales que buscan la justicia en mano propia ante el desinterés o insuficiencia de las instituciones que hacen lo propio desde lo legal, todo acontece en aras de visibilizar sus intolerancias a ciertos sectores de la humanidad. En sus expresiones, es común que se exacerben, entretejan o

combinen con fuerza pública y consecuencias políticas que configuran y retroalimentan el sistema social y los espacios donde se hace presente el bucle, el problema más grave es la autoperpetuación de este bucle.

- [2] El significado del nombre de las Furias denotan su función como castigadoras divinas que en sus inquisiciones lograban generar locura y torturas incesantes a los trasgresores de los crímenes que perseguían, con su presencia se da lugar a la representación simbólica de los instintos más primitivos que desbordan al *homo-demens* y le instigan a perseguir, violentar, acosar, guerrear, generar caos, terror, muerte, mentiras, dolores y demás menesteres que agobian la vida, que junto con el *homo-sapiens* organizan de manera voluntaria y creativa el acto de hacer justicia por mano propia, para ello convocan a las comunidades para que se afilien a sus indignaciones o intolerancias y juntos puedan hostigar, cancelar, perseguir y acosar al otro y más actos orientados a denigrar, actúan en colectivo, tal y como lo hacían estas hermanas, cuyos nombres son: Aleto: Significa "incesante" y representa la ira incontinente; Tisífone: es la "vengadora del asesinato" y era la encargada de castigar los delitos cometidos contra la vida. Finalmente Megara: "la rencorosa" y representa los celos.
- [3] Una de las grandes precursoras contemporáneas de la comprensión de la participación de afectos profundos que sostienen que la Ley ha participado en la regulación del repudio, el asco, el miedo, la indignación a ciertos comportamientos de la sociedad y sus miembros, es Martha Nussbaum (2019)
- [4] Funal es un modismo que se emplea para realizar un acto público de denuncia, agravio o desacreditación contra una persona o entidad, usualmente frente a su domicilio, empresa, o en internet; busca dar a conocer una situación reprochable a ojos de miembros de la sociedad que desean justicia y sanciones a este tipo de comportamientos, es una manifestación directa de repudio público.
- [5] En el pensamiento mítico de los mundos del Sur también se aprecia la venganza, el odio como aspectos que se justifican para establecer un bien, por ejemplo, en la mitología azteca se aprecia a Huitzilopochtli, una deidad que desde su nacimiento comete matricidio y fratricidio, lo hace con odio, impulsa la guerra, el sacrificio, y tiene un rol protagónico en la restauración del caos para dar vida al orden cósmico y social. En los pueblos mayas, mapuches y andinos, también se puede hallar relatos donde el desequilibrio provoca odio-castigo tanto en humanos como con deidades al romper el equilibrio con las fuerzas del universo o cuando se niega la dualidad complementaria: luz/sombra, vida/muerte. En ellos se aprecia un hombre rebelde, desobediente con capacidad de odiar, de vengarse de sus iguales o de los intrusos. Estos y otros pueblos mesoamericanos, andino-amazónicos también explican el odio como un dispositivo de control, legitimado por discursos "civilizatorios", que convierte la diferencia en amenaza, asimismo, el odio se traduce en violencia simbólica, física, económica y espiritual contra los pueblos originarios, ante ello responde con la misma moneda, el odio al eurocéntrico, por ello determina alzar la voz con indignación, airado, molesto, ante los conquistadores y colonizadores, es un odio legitimado que posibilita mundos emancipados, libres, religados con la naturaleza, las otras especies, el cosmos y consigo mismo. Otro tipo de odio justificado para establecer una justicia retributiva.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023002>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

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

Eusebio Olvera Reyes

**La pandemia de odio. Desbordamiento del bucle
venganza-justicia**

**The pandemic of hate. Overflowing the revenge-justice
loop**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0394>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

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

Hermenéutica de dispositivos en la construcción de la convivencia escolar de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Hermeneutics of devices in the construction of school coexistence in the New Mexican School (NEM)

Alfonso Luna Martínez

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís

Quiroga, México

alfonso.luna@aefcm.gob.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8687-2488>

Recepción: 25 Mayo 2025

Aprobación: 30 Octubre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

En este trabajo se aborda el tema de la convivencia en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como una situación emergente y problemática de la actualidad formativa, con el objeto de reflexionar y argumentar sobre sus condiciones y ofrecer líneas de intervención desde la *hermenéutica de dispositivos (HD)* propuesta por Luna (2024), para su transformación. Lo anterior con intencionalidad analógica (Beuchot, 2025); pero también como posicionamiento epistemológico, para la creación de mejores condiciones de convivencia pacífica en la escuela mexicana, ante las múltiples problemáticas de violencia que la atraviesan. En este orden, la hermenéutica de dispositivos se plantea desde un nivel teórico-metodológico, en aras de comprender ¿cómo opera la realidad? (dispositivo de referencia); pero también como conjunto estratégico para su atención prudente (dispositivo de transformación); valorativo de los cambios producidos (dispositivo reconstituido). El conjunto invita a una hermenéutica realista de la convivencia escolar, como disposición susceptible de cambios y, ofrece perspectivas complementarias a los modelos de gestión de la convivencia y sus lógicas capitalistas-neoliberales; hacia propuestas situadas en el hacer humano y comunitario que, en conjunto con sus significados, sirve para pensar y operar modelos de intervención apropiados a lo educativo y sus emergencias.

Palabras clave: analogía, dispositivos, convivencia, hermenéutica, paz.

Abstract

This paper addresses the issue of coexistence in the New Mexican School (NEM) as an emerging and problematic situation in current educational settings. Its purpose is to reflect and argue about its conditions and offer lines of intervention based on the hermeneutics of devices (HD) proposed by Luna (2024) for its transformation. This is done with analogical intentionality (Beuchot, 2025); but also as an epistemological positioning for the creation of better conditions for peaceful coexistence in Mexican schools, given the multiple problems of violence that they face. In this regard, the hermeneutics of devices is proposed from a theoretical and methodological level, in order to understand how reality operates (reference device); but also as a strategic set for its prudent attention (transformation device); and to assess the changes produced (reconstituted device). The collection invites a realistic interpretation of school coexistence as a disposition susceptible to change and offers complementary perspectives to coexistence management models and their capitalist-neoliberal logics, toward proposals grounded in human and community action that, together with their meanings, serve to conceive and implement intervention models appropriate to education and its emergencies.

Keywords: analogy, devices, coexistence, hermeneutics, peace.

Introducción

La transformación de la convivencia ha sido un tema relevante en las últimas décadas, tanto por la complejidad inherente a la interacción entre las personas como hecho necesario de la vida comunitaria; como por las problemáticas que conlleva, sobre todo en relación con la violencia y sus consecuencias; así como de la resolución de los conflictos. La institución escolar al ser un lugar (físico, virtual o híbrido) donde se congregan las diversidades, siempre se constituye como un espacio de tensión intercultural, donde se generan conflictos de diversa índole entre estudiantes, profesores, autoridades, tutores y comunidad. La escuela es, en muchas formas un espacio problemático de convivencia humana; pero esta condición no le es exclusiva, sino que resulta de los efectos sociales, comunitarios y globales, de una época que también es problemática, conflictiva y violenta.

Según la UNESCO (2025):

La violencia escolar es un fenómeno muy extendido, existe en todos los países y afecta a un gran número de niños y adolescentes. Se refiere a todas las formas de violencia que dentro o fuera de las aulas, en los alrededores de las escuelas, en el camino hacia o desde la escuela, así como en línea y otros entornos digitales. (UNESCO, 2025, párr. 1).

La cita anterior sirve como sustento a lo que se ha señalado anteriormente; pero también para resaltar algunas proporciones de un fenómeno en franco crecimiento mundial, como lo es aquella que sucede en las aulas, tradicionalmente consideradas como sitios presenciales y/o virtuales de formación o aprendizaje, ahora sometidos a las tensiones de acoso escolar, las lesiones, los maltratos físicos, emocionales, sexuales, etc. Las escuelas, cuyo espacio ha sido diseñado para el desarrollo de ambientes pacíficos para el movimiento, el juego o el ejercicio físico con intencionalidad educativa, ahora también funcionan como lugar de riesgo para la integridad de las personas en múltiples sentidos. Asimismo, los alrededores de la escuela, que debieran ser espacios seguros, ante el aumento de conductas delictivas como asaltos, lesiones, secuestros, violaciones o cualquier otra situación, ahora son sitios donde el tránsito puede generar temor, ansiedad o peligros diversos para quienes se trasladan a sus centros escolares y/o a sus domicilios.

Además de lo anterior, la referencia de la UNESCO destaca la presencia de ambientes violentos en la virtualidad, una situación magnificada durante la pandemia Covid-19, pero y sobre todo, con el advenimiento de la Cuarta Revolución Industrial (CRI), la era de los datos y de la Inteligencia Artificial (IA), las interacciones metavérsicas, el uso de redes sociales y, todas sus posibilidades. Entre los múltiples riesgos que tiene este tipo de violencia virtual, es posible reconocer la afectación de la ciberseguridad, de la privacidad, en el honor, el fraude cibernético, la suplantación de identidad, el denominado *Deep fake*, las *fake news*, ciber acoso, abuso sexual, ingeniería social, *malware*, entre otros.

Un elemento nodal en relación con lo que se ha señalado consiste en los efectos o afectaciones que la violencia que “padecen principalmente los educandos, y puede ser perpetrada por otros educandos, docentes u otras personas de la comunidad escolar” (UNESCO, 2025, párr. 2). Sólo para contextualizar la propia UNESCO menciona:

Cada mes, uno de cada tres educandos sufre acoso escolar en todo el mundo. Más del 36% de los educandos se ve afectado por una riña física con algún compañero y casi uno de cada tres ha sido agredido físicamente al menos una vez al año. El ciberacoso es un problema creciente que afecta a uno de cada diez niños. Aunque es difícil recopilar datos sobre la violencia sexual o de género en la escuela, los datos mundiales demuestran que una de cada cuatro mujeres jóvenes ya ha sufrido violencia por parte de su pareja antes de cumplir los 24 años, lo que indica la presencia de violencia de género o sexual, entre los niños en edad escolar. (UNESCO, 2025, párr. 3).

Considerada desde sus efectos, la violencia en la escuela resulta ser un problema con importantes impactos en la salud física, mental, intelectual y emocional de las personas; así como un asunto urgente por atender de forma efectiva. No obstante, en una comprensión analógica o proporcional (Beuchot, 2025), esta realidad

resulta ser un reflejo de las condiciones mundiales de violencia, caracterizadas por el desarrollo de una cultura global y estructuras que permiten su desarrollo, algunas de las cuales se revisan en este trabajo.

Las manifestaciones de violencia van desde las condiciones ideológicas o culturales hegemónicas, donde se legitiman ciertas formas de humanidad al tiempo de censurar las diversidades, la preponderancia de lo humano, frente a otras especies o el planeta o, las condiciones jurídicas – legales – administrativas ineficientes y productoras de impunidad, baja o nula persecución de delitos o, incluso la corrupción que los puede acompañar.

Según la Organización de la Naciones Unidas (ONU):

Desde Sudán hasta Myanmar, 120 conflictos asolan el mundo. Las víctimas civiles en Ucrania aumentaron un 30% entre 2023 y 2024. Mientras tanto en Haití más de 5600 personas murieron el año pasado y miles más resultaron heridas o fueron secuestradas. Además, más de medio millón de personas se han visto obligadas a huir este año en RD Congo. (ONU, 2025, párr. 1).

Los conflictos mundiales son una característica epocal con efectos en las diferentes esferas de la vida cotidiana en las comunidades, necesariamente impactan en el hacer educativo, porque los actores de la escuela conviven con esta realidad problemática, ya sea en vivencia directa o indirectamente a través del internet y los medios de comunicación. Esto incide en la cotidianidad de todos los actores escolares, entre los que se destacan los estudiantes, situación más delicada cuando consideramos a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en este entorno violento.

Sobre las ideas anteriores es adecuado señalar cómo los medios de comunicación y el internet, con múltiples utilidades y posibilidades, también operan en la difusión y o comisión de actos violentos, más cuando pensamos en una sociedad *streaming dirigida* cuyo ideario se basa en la información contenida en las redes sociales o el metaverso (*Facebook, TikTok, Instagram, X*), en los sistemas de *streaming* (*Netflix, Amazon Video, HBO, Spotify, Apple Music, YouTube, Twitch, Paramount+*) o a través del uso de la Inteligencia Artificial generativa y sus diferentes modalidades, de entre las que se destacan *ChatGPT, Gemini, Meta, DeepSeek* o la recién anunciada *GokuIA*.

Respecto de lo anterior Serrano, en su estudio *Plataformas streaming y la estetización de la violencia sexual en seriados juveniles*, señala:

La cultura popular ha consolidado la estilización de la violencia como una alternativa más artística, que supondría una innovación a la hora de producir contenidos violentos más realistas, que, por el contrario, sigue siendo cuestionado el resultado, especialmente cuando se genera una comercialización de un producto basado en sufrimientos reales [...] Representar la violencia sexual en los seriados juveniles debe ser un tema de interés [...] ya que la utilización de la estética como recurso para abordar temas tan delicados invita a cuestionar la responsabilidad social de la industria del entretenimiento sobre estos temas. (Serrano, 2024, p. 77).

La violencia digital a que se exponen los miembros de la comunidad educativa también tiene sus manifestaciones en otros medios virtuales, como lo son las redes sociales, en este sentido, la UNESCO (2024) en su informe *La tecnología en los términos de ellas*, refiere:

[...] un estudio de Facebook según el cual el 32 % de las adolescentes que se sienten mal con sus cuerpos, se sienten peor a causa de Instagram. También subraya el diseño adictivo de TikTok, caracterizado por videos cortos y atractivos. Este modelo de gratificación instantánea puede influir en la atención y los hábitos de aprendizaje, dificultando la concentración prolongada en tareas educativas y extracurriculares [...] Las chicas también sufren más ciberacoso que los chicos. De media, en los países de la OCDE con datos disponibles, el 12 % de las chicas de 15 años declararon haber sufrido ciberacoso, frente al 8 % de los chicos. Esta situación se ve agravada por el aumento de contenidos sexuales basados en imágenes, *deepfakes* generados por IA e imágenes sexuales «autogeneradas» que circulan en línea y en las aulas. Las alumnas de varios países analizados en el informe afirmaron haber estado expuestas a imágenes o videos que no querían ver. (UNESCO, 2024, párr. 2 – 3).

Por último, en México la violencia se caracteriza por una crisis cuyas proporciones en general son:

[...] tasas muy altas de delitos violentos, incluyendo de homicidios [...] Tortura, Detención arbitraria, Desapariciones, Pobreza y desigualdad, Privacidad y acceso a la información, Ataques a periodistas y defensores de derechos humanos, Abusos militares, [asuntos relacionados con] Orientación sexual e identidad de género, Derechos de las personas con discapacidad (Human Rights Watch, 2025).

En un sentido particular, en la Ciudad de México, los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2022) establecen:

[...] en México 3.3 millones de jóvenes de entre 12 a 17 años dijeron haber sido víctimas de acoso escolar en los últimos 12 meses [...] El 55.9 por ciento reveló haber sufrido burlas o apodos que no le gustan u ofenden; 16.8 por ciento reportó que lo han obligado a hacer algo que no quiere y 29.1 por ciento señaló que le han pegado, empujado o amenazado [...] También 17.8 por ciento expresó que le han hecho bullying por no tener celular, tablet o videojuego, y 15.3 por ciento comentó que han publicado o le han enviado comentarios, fotografías o videos ofensivos. (UNAM, 2024).

Asimismo, respecto de la Ciudad de México, el Consejo Ciudadano reconoce:

En 2024 aumentaron 205% los reportes de bullying en comparación con el 2019, informó el Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México [...] El 45% de los casos de violencia escolar ocurren en secundaria, seguido de la primaria con 27%, nivel medio superior con 17%, preescolar con el 6% y nivel superior con 4% [...] Del total de reportes, el 49% tiene entre 12 y 15 años, y el 55% de las afectadas son niñas y adolescentes mujeres [...] Entre las formas de agresión más reportadas, la violencia física representa el 29%, la verbal el 26%, la psicológica el 14%, la sexual el 12% y la exclusión social el 6%. Además, el acoso a través de redes sociales es una preocupación creciente, pues la violencia cibernética afecta al 11% de las niñas, niños y adolescentes. (CC, 2025, párr. 3 – 5).

Lo referido otorga elementos para develar las violentas condiciones que operan tanto en el contexto escolar como en la particularidad de las instituciones educativas, esto último incorporadas en las experiencias de quienes conviven en ellas, otorgando al aspecto interpersonal y socioemocional un papel de suma importancia en los procesos formativos por las problemáticas y emergencias que significa. De allí que sea adecuado reconstruir el modelo de intervención en relación con lo que tenemos, principalmente orientado a gestionar la convivencia, a veces desde la mera instrumentalidad acrítica, para trasladar las propuestas hacia modelos que lleven a interpretar la realidad problemática desde sus condiciones y proporciones. Esto es, formas hermenéuticas de entender los dispositivos de convivencia en la escuela, para establecer mecanismos de atención más prudentes con sus condiciones y, por ende, con potencia transformadora de las mismas. A esto se denomina *intervención desde la hermenéutica de dispositivos*.

Complementar la gestión de la convivencia en la escuela mexicana

Convivencia escolar y las diversidades en la escuela mexicana

Según el Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes del Gobierno de España (2025):

La convivencia escolar se construye a través de las relaciones que se producen entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa. Será positiva si esta construcción se realiza desde el respeto, la aceptación de las diferencias y de las opiniones de todos en un plano de igualdad. Esta construcción debe favorecer la resolución de los posibles conflictos, desacuerdos, tensiones o disputas de manera pacífica.

La mención anterior, aunque pudiera tildarse como un conocimiento del Norte epistemológico eurocentrista, no deja de ser relevante porque define algunos elementos presentes en la convivencia, como los son el reconocimiento de que ésta se produce en una “comunidad” y está articulada con las “relaciones de todas las personas”, es decir, se trata de un fenómeno puramente colectivo, donde el individuo participa; pero no es el

centro; sin embargo, esa interacción con otros puede ser complicada y hasta violenta. Por otro lado, la cita refiere un tipo de convivencia “positiva”, como un constructo colectivo desde la dignidad o el reconocimiento de las diferencias, con un cariz inclusivo y respetuoso de todas las manifestaciones de ser y estar en el mundo. Por último, categoriza las condiciones de convivencia, en este caso pacíficas en tres ámbitos: “conflictos, desacuerdos, tensiones o disputas”.

El mismo ministerio español (2025), afirma:

Aprender a convivir es un aprendizaje en sí mismo que sirve, además, para mejorar y potenciar los aprendizajes académicos. Un ambiente y un clima de seguridad aportan al alumnado un factor de calidad que es imprescindible para construir un proyecto de desarrollo personal integral. (MEFPD, 2025).

Evidentemente los efectos de un desarrollo adecuado de la convivencia escolar, pacífica, inclusiva, respetuosa de la dignidad, los derechos y las diferencias entre las personas, además de garantizar un dispositivo de formación con las mismas características, tienen la potencia creadora de transformaciones más allá de lo escolar, esto es, en la comunidad, el país y, eventualmente en las condiciones globales. Con esta base es posible afirmar que en la escuela se pueden producir cambios de gran calado para impactar positivamente en las graves condiciones de violencia que se viven no sólo en las aulas, sino también en las familias, las comunidades y otros sectores del actuar humano.

En la Escuela Mexicana, nombre que se adopta en este trabajo, dado que la denominación *Nueva*, resulta cuando menos inconsistente, porque desde la propuesta de la NEM (Nueva Escuela Mexicana), en 2018, han transcurrido casi 7 años, por lo que, este modelo ha dejado de ser *nuevo* y ahora se encamina hacia el fortalecimiento y consolidación de la EM (Escuela Mexicana). Dicho lo anterior, se puede analizar la propuesta formativa respecto de la convivencia escolar del Estado Mexicano de acuerdo con sus principios, entre los que se destacan:

Responsabilidad ciudadana. La responsabilidad ciudadana implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes. Bajo esta idea, las y los estudiantes formados en la NEM respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros. (SEP, 2019, p. 4).

Nótese cómo la búsqueda de responsabilidad en los agentes educativos implica el reconocimiento de los otros, con derechos y dignidad; peor también la reciprocidad existente entre la persona y su comunidad. En una posición analógica, los procesos formativos e relación con la convivencia pacífica los valores no deben situarse sólo en la comunidad, como comunitarismo exacerbado; pero tampoco ser individuo céntricos (condición propia del neoliberalismo educativo); sino producirse desde la conjunción de ambos intereses, en la búsqueda de su satisfacción, bienestar y desarrollo pleno.

En su libro *Totalidad e infinito*, Emmanuel Lévinas (2002), hace referencia a esta condición como *ipseidad*, en una conjunción que no se pierde en la pluralidad; pero tampoco se sitúa en la singularidad, el filósofo la refiere en los siguientes términos: “La ipseidad del Yo consiste en quedar fuera de la distinción de lo individual y de lo general” (p. 137). De acuerdo con lo dicho, el desarrollo de una convivencia pacífica en la Escuela Mexicana estará planeada desde una perspectiva analógica entre el Yo y el Otro, donde ninguno es principal, sino complementarios. Pensado en clave formativa, la resolución pacífica de conflictos se produce en el reconocimiento del sí y de los demás, en sus capacidades, potencialidades y dignidad. Las posiciones comunitarias a ultranza olvidarán a la persona y la confundirán con el todo, con el riesgo de su anulación, tendiendo al totalitarismo; por otro lado, las posiciones individualistas, buscarán sólo la satisfacción de la persona, sin reparar en las consecuencias de sus actos.

En todo caso, gestionar la convivencia desde esta perspectiva, será siempre un conjunto de acciones responsables frente a uno mismo y los otros. Esta perspectiva resulta potente porque el Otro, puede ser humano, no humano o, incluso un ser híbrido o cibernético, en un mundo mediado por el avance tecnológico.

Otro principio de la NEM directamente relacionado con la construcción de convivencia escolar es el *Respeto de la dignidad humana*, señalado en los documentos oficiales como:

La NEM contribuye al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades. Promueve el respeto irrestricto a la dignidad y los derechos humanos de las personas, con base en la convicción de la igualdad de todos los individuos en derechos, trato y oportunidades. (SEP, 2019, p. 7).

El argumento presentado, si bien posee un carácter ético o axiológico, sirve como base para establecer mecanismos para su realización, porque la convivencia pacífica, debe estar sustentada en un cambio ideológico y cultural. Es decir, pasar de las perspectivas machistas, patriarcales, discriminatorias e individualistas vigentes en nuestra sociedad, hacia posicionamientos donde se reconozcan y valoren las diferencias, con el único límite del interés colectivo, sin llegar a los equivocismos del mundo relativista. De aquí que la misma NEM, proponga a la *Promoción de la interculturalidad* como principio necesario en el desarrollo de la formación, en los siguientes términos: “La NEM fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo” (2019, p. 8).

Como se ha dicho, la realización del conjunto ético – axiológico presentado halla su base en el reconocimiento del Otro, en su manifestación del ser – colectividad, valiosos y dignos de respeto, por ende, capaces de acceder a los beneficios de la vida, del mundo y sus posibilidades en condiciones de inclusión e igualdad. Lo anterior ante las tensiones y riesgos que implica la congregación de personas diferentes y su interacción en la escuela, en este sentido Navia (2024) afirma: “La escuela así se convierte en un territorio propicio para reconocer la diversidad, o para lo contrario: amenazarla y excluirla, por lo que es necesario que las y los docentes reflexionen sobre las prácticas vividas” (p. 17). Construir una convivencia pacífica de las culturas resulta ser, por tanto, un punto relevante en los planteamientos de la NEM.

Por último, pero no menos importante, la NEM pone énfasis en la *Promoción de la cultura de la paz*, referida en los siguientes términos:

La NEM forma a los educandos en una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. (SEP, 2019, p. 9).

Lo mencionado supera a la denominación de *gestión de la convivencia*, con claros carices gerenciales y significados empresariales, como articulación de recursos para el logro de la calidad o mejora, para situarse en concepciones más potentes, como lo son la *construcción de la convivencia*, donde si bien hay una articulación de elementos, también existe una conjunción de culturas, significados, intereses, emociones, sentimientos, ideales, aspiraciones, etc. Además, la idea de gestión parece despersonalizar a la convivencia y convertirla en un conjunto procedimiento o cuasi-instrumental, para trasladarla al ámbito de la implicación y responsabilidad de las personas involucradas en tal confección.

Respecto del conjunto de diversidades cuyo encuentro sucede en la escuela y resultan susceptibles de convivencia (violenta o pacífica), se pueden reconocer enunciativa, más no limitativamente:

- Familias: monoparentales, tradicionales, homoparentales, temporales, reconstruidas, extensas y adoptivas, entre otras.
- Pueblos originarios: indígenas, afromexicanos, afromestizos, afrodescendientes.
- Identidades sexogenéricas: homosexuales, queer, heterosexuales, lesbianas, transgénero, transexuales, intersexuales y bisexuales.
- Diversidad funcional: personas con discapacidad auditiva, visual, psíquica, motriz, cognitiva y de salud.
- Situaciones de vida cotidiana: culturales, económicas, de salud, etnia, territorio, etcétera. (Pérez, 2024, p. 5 – 6).

Es importante considerar el desafío implicado en el logro de una adecuada convivencia –pacífica– en ambientes educativos o formativos, donde se relacionan todas estas diversidades y otras como una condición de la actualidad, cuya tendencia es hacia la mayor diversificación, por ende, con la necesidad de lograr, fomentar y construir el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a la diferencia. Ante tales condiciones, es urgente desarrollar mecanismos para comprenderlas adecuadamente –prudentemente– y, desplegar estrategias tendientes a su mejora y la potenciación de sus posibilidades. La hermenéutica de dispositivos puede ayudar a comprender el dispositivo de convivencia y, por ende, transformarlo.

Enfoques para la construcción apropiada de la convivencia escolar

A partir de lo expuesto se puede considerar la convivencia escolar como un tema relevante en la actualidad educativa, sobre todo porque su configuración por lo general es violenta, una situación producida desde las condiciones epocales, la cultura y estructuras diversas que, incluso le dan soporte y una especie de mantenimiento. En este orden, es urgente transformar las interacciones escolares hacia mecanismos pacíficos en la resolución de controversias y conflictos. El papel de la formación en esta tarea resulta nodal, porque es a través de la educación como será posible el desarrollo de capacidades relacionadas en las personas estudiantes, sobre todo en lo que corresponde a procesos de sensibilización, conformación de valores éticos y prácticas respetuosas de la dignidad y diversidades humanas en las instituciones educativas.

Retomando a la UNESCO (2024), el proceso educativo resulta útil para “fomentar entornos de aprendizaje más seguros para todos los educandos” (párr. 8), además, éste debe incorporar a todos los actores en su transformación, así como todos los agentes educativos son responsables en la producción de la violencia escolar, lo son en su prevención, atención y modificación. Adicionalmente la propia UNESCO (2024) señala una serie de enfoques para lograr una atención apropiada, estos son:

- *Promoción:* Por ejemplo, estableciendo y conmemorando el Día internacional contra la violencia y el acoso en la escuela, incluido el ciberacoso (que se celebra el primer jueves de noviembre de cada año); liderando y contribuyendo a la creación de asociaciones e iniciativas internacionales como el Grupo de Trabajo Mundial para poner fin a la violencia de género en el ámbito escolar (SRGBV), *Safe to Learn* y el Foro Mundial contra el Acoso Escolar, entre otros.
- *Trabajo técnico y programático* mediante, por ejemplo, el desarrollo de orientaciones internacionales para abordar la violencia sexual y por motivos de género, un conjunto de informes temáticos para la acción nacional en materia de violencia sexual y por motivos de género, y recomendaciones para la prevención y la lucha contra el acoso y, en particular, el ciberacoso escolar.
- *Desarrollo de capacidades y apoyo a la aplicación* por parte de los países de programas para acabar con la violencia escolar. Por ejemplo, la UNESCO destacó el papel clave de los docentes para acabar con la violencia escolar y el acoso y ha equipado a los docentes para luchar contra la violencia sexual y por motivos de género en África Occidental y Central mediante cursos de formación y manuales de formación de docentes y planes de lecciones. En siete países de Asia y el Pacífico, y en África Oriental y Meridional, la UNESCO ha apoyado el desarrollo y el uso de una herramienta de enseñanza en las aulas llamada “Conéctate con respeto” para educandos de 12 a 14 años y de 12 a 15 años de edad con miras a prevenir y responder a la violencia de género.
- *Gestión y difusión del conocimiento* mediante la copresidencia del Grupo de Trabajo Mundial para poner fin a la violencia sexual y por razones de género (véase más abajo) y la colaboración, por ejemplo, con la Cátedra UNESCO sobre acoso y ciberacoso. La UNESCO organiza periódicamente simposios regionales de aprendizaje sobre la violencia sexual y por razones de género para promover el intercambio de prácticas idóneas y enseñanzas entre los gobiernos, los investigadores y la sociedad civil de diferentes países.

- *Seguimiento y evaluación* de las respuestas del sector educativo a la violencia escolar, mediante técnicas sobre la elaboración de indicadores. Por ejemplo, la UNESCO colabora con sus asociados para vincular los indicadores de medición de la violencia contra los niños con los que se mide la violencia escolar y la violencia de género. (UNESCO, 2024).

El planteamiento de la UNESCO sirve como base para articular al análisis hermenéutico de dispositivos con los enfoques y sus procesos, dado que el mismo implica la comprensión del conjunto de disposiciones formativas presentes, en una fase interpretativa; su atención a través del despliegue en un orden metodológico – estratégico y, la valoración de los resultados o cambios logrados, en un proceso inacabado y cíclico, que, necesariamente se orienta hacia una construcción prudente o apropiada desde las condiciones reales de operación de la convivencia escolar.

La hermenéutica analógica de dispositivos

Pensar la construcción de la convivencia en la escuela, más allá de la gestión, es una tarea complicada, porque el lenguaje –los significados– relacionados con este último concepto, se han introyectado en la escuela desde hace varias décadas. Incluso, el término *gestión* ha sido aplicable a otros ámbitos, en algunos casos relacionados con tópicos de orden administrativo – burocrático, organizacional o, incluso para la mejora. Los enfoques de gestión son variados y transitan desde el modelo *Normativo*, con una visión “líneal [...] hacia un futuro único, cierto, predecible y alcanzable” (Martínez, 2013), desarrollado a mediados del siglo XX; *Prospectivo*, ante un “futuro previsible, a través de la construcción de escenarios múltiples y, por ende incierto [donde] la planificación se flexibiliza” (Martínez, 2013), del último tercio del siglo XX; un modelo *Estratégico*, vigente hacia 1980, con “un carácter estratégico (normas) y táctico (medios para alcanzar lo que se desea) [articulando] recursos humanos, técnicos, materiales, y financieros” (Martínez, 2013); uno de *Calidad total*, centrado en “la identificación de los usuarios y sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad [...] la mejora continua [...] y la reducción de los márgenes de error” (Martínez, 2013); la *Reingeniería*, caracterizada por el “cambio cualitativo radical [...] reconceptualización fundacional y un rediseño radical” (Martínez, 2013), desarrollado hacia 1990; y, el modelo *Comunicacional*, propuesto también hacia finales del siglo XX y principios del XXI, cuya centralidad es, la convivencia y “las redes comunicacionales [...] un manejo de destrezas comunicacionales [que] facilitarán o no que ocurran las acciones deseadas” (Martínez, 2013).

De acuerdo con lo mencionado, el concepto de gestión se sitúa en lo organizacional y hasta finales del siglo XX y principios del XXI, incorporó la comunicación entre las personas, que no la convivencia pacífica en sentido estricto. En tal orden, hablar de gestión en la convivencia es cuando menos impreciso, porque obedece a esa lógica situada en la calidad, los indicadores y la planeación, no obstante, la aquí denominada *construcción de la convivencia pacífica en la escuela* sí incorpora un orden instrumental; pero lo supera, porque las interacciones humanas –por lo general violentas– no pueden programarse, sino construirse o, incluso, reconstruirse, este es el sentido de la hermenéutica de dispositivos.

Interpretar adecuadamente la realidad es una tarea necesaria en la intervención, porque permite una actuación –acción– coherente con las condiciones presentes y referidas a través de la investigación situada. Además, la estrategia, tanto en el nivel metodológico, como operativo - instrumental, se establece con apego a lo que sucede y, la valoración de los cambios logrados estará también al tenor de ello, es decir, se trata de una hermeneusis prudente con potencia de transformar puntualmente condiciones problemáticas; pero también, de aprovechar las buenas prácticas. Esta realidad complicada, problemática y cotidiana puede denominarse dispositivo, en donde confluyen condiciones de saber, poder, subjetividad y salidas o líneas de quiebre.

a) *Saber*

Este conjunto articulado en proporciones posee diferentes niveles, los cuales se han abordado ya en Luna (2024) y otros trabajos relacionados. El primer nivel incorpora a los saberes, entendidos como el conjunto de concepciones de primer orden: teórico, conceptual, cultural, tradicional, consuetudinario, identitario, moral, ético, entre otros, que constituyen la base para la actuación profesional de las y los profesores. Los saberes siempre se operan en un segundo orden, por lo que también pueden ser prácticos o procedimentales, esto es, las formas en que los profesores operan la profesión o labor educativa. La convivencia escolar, desde este conjunto de ideas, opera (segundo orden) de cierto modo en las escuelas, pero se funda en ciertos saberes de primer orden, estos saberes pueden constituir límites o posibilidades para la transformación.

Los saberes siempre son susceptibles de interpretación, es más, se deben interpretar adecuadamente, por su potencia ora como diques que impiden el cambio o en su función de catalizadores para las transformaciones pretendidas en la intervención. La metodología de la investigación será útil y necesaria para lograr lo mencionado, porque la operación factual, es decir lo evidente, no basta para comprender sus condiciones, una interpretación basada sólo en lo visible siempre es limitada e imprecisa, por ello se deben desplegar mecanismos cualitativos, cuantitativos o analógicos que posibiliten develar los saberes de primer orden en que estas prácticas subyacen. La hermenéutica analógica como método de interpretación tiene la potencia para develar estos saberes o discursos.

Foucault en su obra *El orden del discurso*, se refiere a estos saberes como:

[...] los discursos que «se dicen» en el curso de los días y de las conversaciones, y que desaparecen con el acto mismo que los ha pronunciado; y los discursos que están en el origen de cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos, en resumen, discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, son dichos permanecen dichos, y están todavía por decir. Los conocemos en nuestro sistema de cultura: son los textos religiosos o jurídicos, son también esos textos curiosos, cuando se considera su estatuto, y que se llaman «literarios»; y también en cierta medida los textos científicos. (Foucault, 2005, p. 26).

Los saberes implicados en la producción del dispositivo de convivencia sirven como base para su operación factual, porque los actos visibles, se asientan en condiciones a veces no visibles, subrepticias; pero absolutamente involucradas en la configuración del dispositivo. Una hermenéutica de tales disposiciones, buscará siempre la comprensión de estos saberes y discursos, relacionados directamente con el poder, la subjetividad y las salidas o quiebres que se analizan a continuación.

b) *Poder*

El dispositivo relacionado con la convivencia opera en el ámbito de lo político, entendido como la forma en que se organiza y ejerce el poder. Por ejemplo, en un modelo de convivencia violenta, el poder se ejerce de forma vertical e impositiva, dado que según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia es “uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo” (2025, párr. 1), en un sentido contrario –y mejor– en la convivencia pacífica, se pretende construir un ejercicio del poder horizontal, donde prive el diálogo, el respeto a los derechos, la dignidad humana y la mediación negociadora.

El poder resulta ser un ámbito fundamental en el dispositivo relacionado con la convivencia pacífica, sobre todo si pensamos en su nivel antropológico o de conformación de grupos entre los diferentes actores de la institución educativa, como lo son: docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad, autoridades y otros; así como sus configuraciones por ejemplo, las interacciones profesor – profesor (es), estudiante – estudiante (s), profesor – estudiante (s), profesor – comunidad, autoridad – profesor (es) y otras que se puedan producir

en la cotidianidad escolar. En cada una de éstas encontramos una microfísica del poder cuya fuerza puede limitar o potenciar los cambios pretendidos en el proceso de intervención. De acuerdo con Foucault, el poder –en un sentido general–, pero también estrictamente en lo formativo, puede expresarse en múltiples hipótesis, entre las que se destacan:

- Que las relaciones de poder están imbricadas en otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia, de sexualidad) donde juegan un papel a la vez condicionante y condicionado.
- Que dichas relaciones no obedecen a la sola forma de la prohibición y del castigo, sino que son multiformes.
- Que su entrecruzamiento esboza hechos generales de dominación; que esta dominación se organiza en una estrategia más o menos coherente y unitaria; que los procedimientos dispersados, heteromorfos y locales de poder son reajustados, reforzados, transformados por estas estrategias globales y todo ello coexiste con numerosos fenómenos de inercia, de desniveles, de resistencias; que no conviene pues partir de un hecho primero y masivo de dominación (una estructura binaria compuesta de «dominantes» y «dominados»), sino más bien una producción multiforme de relaciones de dominación que son parcialmente integrables en estrategias de conjunto.
- Que las relaciones de poder «sirven» en efecto, pero no porque estén «al servicio» de un interés económico primigenio, sino porque pueden ser utilizadas en las estrategias.
- Que no existen relaciones de poder sin resistencias; que éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales. (Foucault, 1980, pp. 170 – 171).

De acuerdo con lo expuesto, una hermenéusis del dispositivo de convivencia escolar, deberá referir las condiciones microfísicas del poder en su estructura, sus imbricaciones entendidas como alianzas, enfrentamientos, liderazgos, conformación de grupos; las disposiciones o relaciones de mando – obediencia y su organización, las estrategias, inercias, desniveles, resistencias, intereses, etc. Comprender la trama del poder es fundamental, porque además de develar sus carices, resulta útil para determinar con precisión la estrategia a implementar, en esta tarea hermenéutica será insoslayable considerar que el poder si bien se ejerce y manifiesta en un sentido estratégico u operativo, también subyace en saberes o discursos establecidos o instituyentes.

c) *Subjetividad*

La disposición de la convivencia escolar se produce también en el nivel de los intereses, motivaciones y ética de las personas o grupos, además es influenciada por condiciones morales, culturales, epocales, ideológicas y otras. La subjetividad involucra las emociones de las personas; pero, sobre todo, sus motivaciones morales en la institución escolar. Específicamente en esto último, a saber, la ética presente en la producción de la convivencia, es posible mencionar los valores o puntos axiológicos a que obedece la disposición formativa. Los motivos –éticos– representan puntos de inflexión en la construcción del dispositivo, porque están involucrados con el hacer de las personas –sus prácticas–; así como en la conformación de los grupos o sus alianzas. Las motivaciones son posibilidades para el avance en la construcción de la convivencia; pero también en su bloqueo o resistencia. Lo anterior como realización de la racionalidad presente (saberes – discursos) y su operación en la realidad (como prácticas y acciones). En este tenor, la ética se constituye desde la subjetividad en su sentido colectivo –moral– y en su particularidad –individuo–, pero implica siempre la producción activa desde la decisión y el albedrío.

En palabras de Agamben:

El hecho del que debe partir todo discurso sobre la ética es que el hombre no es, ni ha de ser o realizar ninguna esencia, ninguna vocación histórica o espiritual, ningún destino biológico. Solo por esto puede existir algo así como la ética: pues está claro que si el hombre fuese o tuviese que ser esta o aquella sustancia, este o aquel destino, no existiría experiencia ética posible, y sólo habría tareas que realizar. (Agamben, 1996, p. 31).

Según lo mencionado y en relación con la construcción de la convivencia en la escuela, la subjetividad juega un papel fundamental en la producción de los actos, entendidos como disposiciones, donde se integran las formas de interacción, estrategias de resolución de conflictos, gestión de las diferencias, etc. Con base en esta idea, la operación cotidiana de la convivencia en cualquiera de sus modalidades depende directamente de la voluntad de hacer presente en las personas o grupos constitutivos de la comunidad educativa. En muchas formas transformar estas condiciones será posible, únicamente mediante el despliegue de mecanismos para su comprensión prudente o analógica, donde se incluyen los extremos; pero sobre todo los matices subjetivos y éticos articulados en la realidad referida.

d) Líneas de quiebre o ruptura

La disposición de la convivencia escolar, en un sentido analógico o proporcional, se entiende a partir de la comprensión de los saberes, la disposición política y la subjetividad presente en su realización. Esto también implica el reconocimiento de la interacción de personas y grupos más allá de los sentidos unívocos de la mera presencia de problemáticas o, los equivocistas situados en la excesiva flexibilidad o aceptación de validez en toda forma de convivencia. Desde la analogía, la realidad se entiende como conjunción de situaciones problemáticas; pero también de buenas prácticas o posibilidades, consideradas aquí como rupturas o quiebres. Lo mencionado invita a la aceptación de lo real como escenario posible para el cambio; no obstante, en un dispositivo de convivencia escolar es quizá más sencillo visibilizar las problemáticas, que las salidas o posibilidades; porque las primeras operan por lo regular en el marco de las condiciones morales, es *statu quo* o lo instituyente. En un sentido distinto, las aquí llamadas posibilidades, buenas prácticas, quiebres o rupturas, se producen en los intersticios o de manera alternativa a las proporciones hegemónicas.

Por ejemplo, en un ambiente escolar donde existe una resolución de conflictos generalmente violenta, o a través de mecanismos tendientes hacia el control o la sanción; también pueden existir mecanismos –aunque mínimos– donde estén presentes algunos resquicios de resolución pacífica, como prácticas específicas desde el respeto de la dignidad humana, la satisfacción de los intereses de las personas, la negociación u otros noviolentos. En términos de intervención, las prácticas mencionadas, en su primera modalidad, deben atenderse y transformarse, es decir, trasladarse de la violencia resolutive, hacia una construcción pacífica; pero los segundos, por su carácter pertinente con la búsqueda de interacciones pacíficas en la escuela, pueden aprovecharse para configurar mejores condiciones.

Se trata pues de lograr una interpretación analógica del dispositivo, para transformarlo; pero no desde la idealidad o el deber ser; sino con base en las condiciones reales y situadas del ambiente educativo referido. Reconocer las líneas de quiebre es fundamental, porque siempre significan posibilidades de cambio, ya sea porque se trata de saberes, condiciones políticas o acciones apropiadas con lo que se busca –mejorar las condiciones de convivencia– o, porque esos quiebres, constituyen actos, limitantes de la transformación deseada. Es decir, no siempre las condiciones hegemónicas tienen un carácter limitativo, dado que pueden ser favorables para la construcción de la convivencia; pero, tampoco las acciones producidas en los límites del dispositivo resultan generalmente favorables a los cambios que se esperan, también pueden constituirse como obstáculos o problemáticas. En palabras de Deleuze (1990), las líneas de fisura son relevantes porque “se escapan de las dimensiones de saber y poder [...] son capaces de trazar caminos de creación que no cesan de abortar, pero tampoco de ser reanudados, modificados hasta llegar a la ruptura del antiguo dispositivo” (p. 159).

A manera de cierre: caminos hacia la convivencia pacífica que se propone

Giles Deleuze (1990) refiere como elementos del dispositivo las “líneas de visibilidad, enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición” (p. 154 – 155). Desde esta perspectiva y entendiendo a la construcción de la convivencia como un dispositivo, contendrá también este conjunto líneas, que en este trabajo se han mencionado como saber, poder, subjetividad y quiebres o rupturas. Comprender así el dispositivo de construcción de la convivencia presente en la escuela, será apropiado para referirlo como realidad operante; pero también para definir el ámbito estratégico para su transformación y valorar los resultados obtenidos, en un proceso inacabado y continuo.

Establecer las proporciones que integran al dispositivo referido a la convivencia es una tarea necesaria porque ayuda a develar o visibilizar cómo opera cada una de esas líneas en el fenómeno formativo. La hermenéutica analógica propuesta por Beuchot (2025) es una perspectiva filosófica, epistemológica y metodológica útil para lograr interpretaciones prudentes y potentes, respecto de las formas en que se estructuran, operan, articulan e inmiscuyen estas líneas en el dispositivo. De acuerdo con Luna (2024), esta hermeneusis puede establecerse con respecto a la realidad que se estudia (dispositivo de referencia), el conjunto estratégico que se despliega para su transformación (dispositivo de transformación) y la valoración de los resultados o cambios producidos (dispositivo reconstruido). Todo el conjunto constituye el *proceso de intervención desde la hermenéutica de dispositivos*.

Construir la convivencia en la Nueva Escuela Mexicana, siempre será un proceso de intervención situado en la interpretación adecuada de las condiciones de una realidad complicada y problemática; pero también con múltiples manifestaciones y prácticas dignas de reconocerse y difundirse. La hermeneútica convocada en su fase diagnóstica – comprensiva, estratégica y valorativa, favorece los propósitos y objetivos transformadores de la educación en México, a saber “educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos” (SEP, 2019, p. 4). En suma, la construcción de ambientes de convivencia pacífica en la escuela –y cualquier otro ámbito– no puede ser una acción prescriptiva desde la política pública, ni sólo una construcción filosófica, un simple despliegue instrumental o, un despliegue desde la ausencia de criticidad. Al contrario, esta tarea resulta ser un proceso transformador, ético y orientado hacia el beneficio de las condiciones de las escuelas, sus comunidades y el país, en la concordancia con la comunidad internacional, así como otros seres y el planeta. Lo que nos lleva a pensar en la construcción de la convivencia comunitaria, social, ambiental, planetaria y mundial desde esta propuesta hermenéutica.

Referencias

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Pre-textos editores.
- Beuchot, M. (2025). La naturaleza de la hermenéutica analógica. En *JU'UNEA Revista de Investigación. Universidad La Salle Noroeste*. 10 (2). (pp. 145 – 153). https://drive.google.com/file/d/1nSdyi9Kdt0UQgCe06MTMBg57gTe5b5FD/view?usp=drive_link
- Consejo Ciudadano (CC). (2025). *Aumentan 205% reportes de bullying, llama consejo a fortalecer redes de apoyo*. <https://consejociudadanomx.org/contenido/aumentan-205-reportes-de-bullying-llama-consejo-a-fortalecer-redes-de-apoyo>
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Tusquets.
- Gobierno de España. Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes (MEFPD). (2025). *Convivencia Escolar*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar.html>
- Human Rights Watch (HRW). (2025). México. En *Informe mundial 2025*. <https://www.hrw.org/es/world-report/2025/country-chapters/mexico>
- INEGI (2022). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2022. Presentación de resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf#page=13.40
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Luna, A. (2024). Del análisis hermenéutico analógico de dispositivos a la hermenéutica de datos en educación. En Primero, L. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin33-2024.pdf> *La metodología de la hermenéutica analógica*. Publicar al Sur. (pp. 135 – 160). <https://publicaralsur.com/download/7103/?tmstv=1743172219>
- Martínez, X. (2013). *Gestión Educativa y Prospectiva Humanística*. IPN. <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/21182/1/El-camino-a-Siracusa-gesti%c3%b3n-educativa-con-prospectiva-human%c3%adstica.pdf>
- Navia, C. (2024). Formación docente, diversidad, interculturalidad crítica y racismo. En *Educación en movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. 3 (33). (pp. 12 – 20). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin33-2024.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (3 de marzo de 2025). Derechos Humanos: En tiempos de guerra, las naciones deben impedir que se desmorone el orden mundial. En *Noticias ONU. Mirada global. Historias humanas*. <https://news.un.org/es/story/2025/03/1536911>
- Pérez, M. (2024). Inclusión: punto nodal de las diversidades en educación básica. *Educación en movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. 3 (32). (pp. 4 – 10). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boleti%CC%81n32-2024.pdf>
- Serrano, A. (2024). Plataformas *streaming* y la estetización de la violencia sexual en serios juveniles. En *Revista Contacto Ciencias sociales, Humanidades, Derecho y Ciencias Políticas*. 4 (1), (mayo-agosto 2024). (pp. 67 – 80). <https://doi.org/10.48204/contacto.v4n1.5197>
- UNAM (30 de abril de 2024). Somos responsables de construir una sociedad libre de violencia y acoso escolar. En *Boletín UNAM-DGCS-321*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2024_321.html
- UNESCO (25 de abril de 2024). Un nuevo informe de la UNESCO advierte que las redes sociales afectan al bienestar, el aprendizaje y las opciones profesionales de las niñas. En *Global Educational Monitoring*

Report.<https://www.unesco.org/gem-report/es/articles/un-nuevo-informe-de-la-unesco-advierte-que-las-redes-sociales-afectan-al-bienestar-el-aprendizaje-y>

UNESCO (2025). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. En *Salud y Educación*.<https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023003>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

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

Alfonso Luna Martínez

**Hermenéutica de dispositivos en la construcción de la
convivencia escolar de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)**
**Hermeneutics of devices in the construction of school
coexistence in the New Mexican School (NEM)**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0394>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

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

Reproducción y resistencias sociointerculturales en la Universidad Autónoma Indígena de México

Reproduction and socio-intercultural resistance at the Autonomous Indigenous University of Mexico

Rufino López Torres

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

 <https://ror.org/023m5rq87>

rufino.lopez@cobaes.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0002-7388-3302>

Ernesto Guerra García

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/023m5rq87>

ernesto.guerra@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-6966-8071>

Recepción: 17 Junio 2025

Aprobación: 27 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Se presenta la Universidad Autónoma Indígena de México como una institución tanto en su carácter colonialista y aculturador como proveedora de elementos de emancipación étnica. El objetivo fue describir los elementos de la reproducción y la resistencia sociointercultural, dos dinámicas que en contraposición se encuentran siempre presentes. A través de un trabajo minietnográfico se encontró que la reproducción sociointercultural se genera a partir de las estructuras hegemónicas del poder, de la interculturalidad gubernamental, de la conformación de la matrícula, del mercado laboral, de los procesos de aculturación directa. La resistencia sociointercultural se genera a partir de la permanencia de la institución, de los profesores y alumnos indígenas, de los procesos de aculturación inversa, de la indianización y reindianización y en general del performance entre indígenas y no indígenas. Esto forma parte de una ecología de presiones con resultados adversos a la cultura indígena.

Palabras clave: Universidad Intercultural, Universidad Indígena, Reproducción, Resistencia, Interculturalidad.

Abstract

The Autonomous Indigenous University of Mexico (Universidad Autónoma Indígena de México) is presented as an institution both in its colonialist and acculturative nature and as a provider of elements of ethnic emancipation. The objective was to describe the elements of sociointercultural reproduction and resistance, two dynamics that are always present in contrast. Through mini-ethnographic work, it was found that sociointercultural reproduction is generated by hegemonic power structures, governmental interculturality, enrollment structure, the labor market, and direct acculturation processes. Sociointercultural resistance is generated by the permanence of the institution, by indigenous faculty and students, by processes of reverse acculturation, by indianization and re-indianization, and, in general, by the performance of indigenous and non-indigenous people. This is part of an ecology of pressures with adverse results for indigenous culture.

Keywords: Intercultural University, Indigenous University, Reproduction, Resistance, Interculturality.

Introducción

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), como todas las universidades interculturales (UI), puede analizarse desde diferentes ópticas: desde una perspectiva crítica se observan los procesos colonizadores, aculturadores, etnofágicos y de la interculturalidad hegemónica gubernamental; pero desde un ángulo propositivo se observan acciones que, aun cuando los resultados no son de gran impacto, son tremendamente importantes en la lucha por la reivindicación de los pueblos originarios y su emancipación.

Desde la sociología de la educación, el contexto de la UAIM presenta dos dinámicas, la de la reproducción y la de la resistencia, que coexisten y que llevan a luchas que en una ecología de presiones (Terborg, 2006) dan como resultado la realidad de las relaciones interculturales en la Institución.

Generalmente las teorías de la reproducción y de la resistencia se observan en contextos monoculturalistas, pero ante la diversidad étnica y cultural presente en las universidades interculturales (UI) se incluyen aspectos propios de la antropología que permiten un mayor entendimiento de lo que sucede en estas instituciones. De esta forma, desde la interdisciplinariedad se hablará en este documento de reproducción y resistencia sociointerculturales.

Procesos de aculturación directa e inversa, colonización, opresión, desindianización, pero también en sentido opuesto: decolonización, indianización y reindianización, entre otros, ayudarán a explicar las dinámicas de reproducción y resistencia desde la sociointerculturalidad.

¿Cuáles y cómo han sido los elementos de las dinámicas de reproducción y resistencia sociointerculturales en la UAIM? Es la pregunta que guía la investigación cuyos resultados se presentan de manera sintetizada en este documento.

Esto es particularmente importante ya que se trata de tener un entendimiento más completo y no parcializado de lo que sucede. Es relevante ya que aporta nuevos elementos de discusión sobre las investigaciones que se han realizado en las UI y particularmente en la UAIM desde su surgimiento.

Marco Teórico

Teoría de la reproducción sociointercultural

Estructuras Hegemónicas del Poder

Desde la teoría de la reproducción se plantea que las escuelas no son instituciones cuyas estructuras promuevan la igualdad de oportunidades, sino que presentan mecanismos para favorecer las desigualdades sociales, y en este caso también interculturales (Ávila-Sánchez, et al., 2023), es decir, características como el origen, el color de las personas, su fisonomía en general y la diferenciación en las prácticas culturales tales como el uso del lenguaje dan lugar a la persistencia de la discriminación cultural y el racismo en la sociedad y particularmente en los sistemas escolares (Andrade-Benítez, 2022). Generalmente esto se explica desde esquemas monoculturalistas, pero en el caso de contextos intensivos en diversidad étnica y cultural aparecen dinámicas sociales, interculturales e intraculturales que denominamos sociointerculturales. La cuestión indígena, la colonialidad/descolonialidad, el eurocentrismo, el poder, el racismo, las desigualdades, la aculturación, entre otros aspectos, llevan a proponer una ‘reproducción sociointercultural’.

Ésta es consecuencia de las estructuras hegemónicas de poder que tienden a auto-generarse (Sau, 2024). Particularmente en México se han seguido políticas educativas reproductivas del multiculturalismo neoliberal que han contrastado con la interculturalidad crítica de resistencia que han desarrollado los académicos de América Latina (Hernández-Loeza y Gibson, 2015).

La interculturalidad gubernamental es un elemento más de reproducción ya que hace que se presenten relaciones de dominación entre indígenas y no indígenas (Gasché, 2008; Sartorello, 2016); lo que contrasta con la interculturalidad crítica que denuncia en la reproducción el carácter estructurado y desigual de las relaciones interétnicas (Arias-Guzmán, 2024).

La interculturalidad promovida por las instituciones gubernamentales esconde procesos asimétricos, aculturadores y de discriminación que son puestos en práctica en las UI y específicamente en la UAIM. Sin embargo, los diferentes actores, estudiantes, profesores y funcionarios no son agentes pasivos, estos adoptan, adaptan o resisten las políticas educativas hegemónicas.

La Matrícula

Actualmente las instituciones educativas se encuentran inmersas en una inercia colonialista y capitalista, con un marcado eurocentrismo (Sánchez-Antonio, 2024). En este contexto y desde la reproducción existe una población estudiantil más favorecida, que en este caso y en general no es la indígena, que tiene más facilidades de ingresar, mantenerse y egresar de la educación superior y tener mayores probabilidades de movilidad social. En contraste, los grupos en desventaja, pasan por procesos de exclusión durante su vida y aun cuando logran ingresar a las universidades, tienen más dificultades académicas, muchas probabilidades de desertar y menores oportunidades económicas en su egreso (Rodríguez-Pineda y Artavia-Aguilar, 2021; Martínez-Silva, 2023); “la posición de los jóvenes rurales y jóvenes indígenas, respecto a la de jóvenes urbanos, regularmente mestizos, es muy desigual en cuanto a la oferta de oportunidades, tanto laborales como educativas” (Rodríguez-Calderón de la Barca, 2016).

Los estudiantes indígenas que ingresan a estas universidades experimentan procesos de aculturación significativos; el simple contacto con estudiantes y maestros no indígenas, el salir de sus comunidades, las expectativas profesionales, entre otros aspectos, generan cambios en sus identidades; al regresar a sus lugares de origen experimentan un shock (EL Asri et al., 2024) pues también pueden sufrir una serie de procesos que van desde el reconocimiento hasta la exclusión y discriminación. De hecho ingresan a un grupo diferenciado de indígenas con estudios que se distinguen del resto de las personas de su comunidad.

Mercado Laboral

El mercado laboral también es una fuente de reproducción para los estudiantes en las universidades; para el caso de los egresados de las UI ser indígena puede ser una desventaja debido a las estructuras racistas que se han establecido en la sociedad (Tovar y Pineda-Salazar, 2023). En las comunidades hay pocas oportunidades de empleo y en las ciudades persiste la discriminación. Para obtener trabajo los egresados tienden a emigrar de sus lugares de origen y a dejar de realizar sus prácticas culturales y en la mayoría de los casos subemplearse (García y Sandoval-Forero, 2019).

Aculturación

Dentro de estas dinámicas de reproducción se encuentra la aculturación que se refiere al proceso de cambio cultural que resulta del contacto continuo y directo entre dos o más grupos culturales distintos, en el que se coloca la cultura dominante en un nivel superior sin la intención de aniquilar completamente a las culturas minoritarias (Wilczewska, 2023). Este efecto aculturador se encuentra consciente o inconscientemente en las UI mexicanas.

Las principales estrategias de aculturación son la integración y la asimilación (Arenas y Urzúa, 2016; Ichikawa y Kim, 2025), que al seguir a Freire se pueden identificar claramente opresores y oprimidos que en un contexto educativo se tiende a reproducir las desigualdades sociales (García-Fernández y García-Marín, 2022).

Al interior de las escuelas las estructuras de poder internas, la conformación del curriculum, la selección del profesorado y los modelos educativos, reflejan más una visión política desde la sociedad dominante no indígena (Gasché, 2023); esta es otra de las dinámicas de aculturación que se observa en la construcción y negociación de los planes de estudio. La inercia del modelo hegemónico, basado en un acercamiento al conocimiento científico occidental tiende a deslegitimar los saberes indígenas (Calderón-Leyton, 2021); como menciona Gasché (2008), los conocimientos indígenas quedan en el curriculum universitario siempre y cuando estén mediados por la perspectiva occidental y tienden a no corresponder con las cosmovisiones indígenas originales.

Además, para que los títulos obtenidos sean reconocidos y permitan a los egresados insertarse en el mercado laboral o continuar estudios de posgrado, las UI, deben adoptar ciertos estándares académicos y administrativos. Esto ha llevado a procesos de aculturación curricular, donde a pesar de los esfuerzos por incorporar saberes de los pueblos originarios, en la práctica la gran mayoría de los contenidos universitarios en estas instituciones no son de origen indígena.

La práctica docente de una gran mayoría de profesores no indígenas se orienta a procesos de aculturación educativa donde difícilmente se “reconocen, validan y utilizan simétricamente las diferentes culturas como parte del currículo” (Tovar-Galvez, 2021, p. 20). La lengua es el eje central en estos procesos de aculturación; la omnipresencia del español o del inglés como lenguas de gran prestigio académico y científico, aun cuando se imparta la lengua materna, genera procesos de aculturación lingüística. En estos procesos de reproducción se encuentra la desindianización que se refiere a un proceso histórico-social y cultural mediante el cual los indígenas, bajo la presión de la sociedad dominante, van perdiendo sus referentes culturales y lingüísticos. Esto no implica necesariamente dejar de ser indígena en un sentido formal, sino adoptar patrones culturales, valores y aspiraciones de la cultura hegemónica (Robichaux, 2024).

Teorías de la resistencia sociointercultural

A través de la teoría de la resistencia se puede observar cómo es que en los sistemas educativos los sujetos, no son pasivos ante la reproducción (esto se ha constatado en la población indígena) y tienden a desarrollar diversas formas activas y pasivas de oposición y negociación frente a las estructuras de poder (Pérez-Gerardo, 2021). La resistencia indígena ha estado presente desde la llegada de los españoles; como menciona Smeke-deZonana (2000): “...es lo que les ha permitido sobrevivir conservando un conjunto de elementos culturales que consideran propios...” (p.92).

Las UI presentan tanto formas de reproducción como de resistencia. Estas últimas se despliegan como espacios para la revitalización cultural, lingüística y epistemológica de los pueblos originarios, pero en la práctica han sido aspiraciones utópicas (Sandoval-Forero y Guerra-García, 2007). A pesar de las adversidades estas instituciones presentan pequeños pero importantes espacios de resistencia en micro procesos de poco peso pero de gran relevancia que se diluyen frente a una fuerte dinámica de reproducción.

El ideal en esta resistencia sería que los profesionales indígenas regresaran a sus comunidades con herramientas para la autogestión, el liderazgo y el etnodesarrollo, pero esto es poco probable, ya que la mayoría tienden a emigrar a otra ciudad o a integrarse a la comunidad; pocos son los ejemplos de egresados con gran influencia en sus localidades de origen (Tubino, 2025).

También se observa en la construcción curricular que las UI buscan generar modelos pedagógicos alternativos (Calderón-Leyton, 2021), incorporan algunos conocimientos y saberes locales, enseñan las lenguas maternas, entre otros aspectos diferenciadores que coadyuvan con la resistencia indígena (Rosado-May y Cuevas-Albarrán, 2019).

El hecho de que las comunidades hayan mantenido una presencia activa al interior de las UI es una muestra más de resistencia. La persistencia de estudiantes, profesores y líderes indígenas, a pesar de las barreras económicas, culturales y geográficas ha sido una constante en este tipo de instituciones (Santana-Colin, et al., 2024).

Aculturación Inversa

En la resistencia se encuentran también los procesos de aculturación inversa, en el que algunos elementos de una cultura minoritaria son adoptados o influyen en la cultura mayoritaria de la sociedad (Kunst et al, 2024). Los cambios culturales en la sociedad mayoritaria pueden provenir de las culturas minoritarias, de esta forma los *yoreme mayo* también han influido en la cultura sonoreNSE y sinaloense, más allá de los topónimos, palabras de uso común, el gusto por algunos elementos folklóricos, formas de ser y actitudes han sido identificados (Ruiz-Vázquez y Guerra-García, 2024).

Los docentes y estudiantes no indígenas en las UI experimentan directamente estos procesos de aculturación inversa al entrar en contacto con una cultura distinta a la suya. La presencia de las lenguas indígenas en estas universidades implica que los individuos no indígenas se vean motivados a aprenderlas.

Indianización

La indianización también es parte de la resistencia, pues se trata del proceso de reafirmación y revalorización de la identidad y la cultura indígenas por parte de individuos que habían pasado por procesos de pérdida cultural (Gómez-Montes, 2017). Estudiantes indígenas y docentes al encontrar en las UI un espacio que revalida su identidad y sus saberes, pueden entrar a procesos de recuperación de los repertorios de su cultura. Otro concepto asociado al anterior es el de **reindianización** que implica una resignificación más activa y política de lo indígena. Se trata de integrar elementos tradicionales con las nuevas realidades generando así una identidad actualizada (Mira-Tapia, 2021).

Marco Metodológico

El método utilizado en este trabajo fue el de la etnografía educativa desde una perspectiva crítica, que desde cierto punto de vista se trata más bien de una minietnografía (ya que no se abordan todos los fenómenos culturales, sino solo los relacionados con la reproducción y la resistencia intercultural en la UAIM). El seguimiento de observaciones participativas se realizó en las primeras dos décadas de esta institución, en el contexto de las UI, alternando procesos reflexivos.

La investigación educativa etnográfica se trata de un proceso de exploración, reflexión y descripción de fenómenos educativos para producir mejores entendimientos de la realidad (Milstein, 2020). En contextos de diversidad étnica y cultural permite profundizar en aspectos específicos dentro de la vida de las instituciones educativas al escudriñar las dinámicas intrasociales, intraculturales e interculturales, que aun cuando se analiza desde el conflicto la perspectiva de paz es deseable (Martínez-Flores, 2024).

Las diferentes formas de etnografía no sólo describen el objeto de investigación, la reproducción y la resistencia intercultural en la UAIM en este caso, sino que brindan una interpretación problematizada sobre lo que el investigador ve, escucha y entiende (Cortés-López, 2020); además brindan la posibilidad de descripción, comprensión y reconstrucción de manera sistemática del fenómeno observado (Posada-Escobar y Rozo-Sandoval, 2023).

Implica ir más allá del aula, de las políticas educativas interculturales, de las interacciones cotidianas, de los discursos, de las prácticas y de las diversas formas en que la cultura se manifiesta, para entender el fenómeno estudiado, que en este caso es la reproducción y la resistencia.

La etnografía crítica en particular adopta una orientación teórica compleja hacia la cultura...de tal forma que las instituciones educativas, la comunidad estudiantil, las clases o los grupos activos son tratados como heterogéneos, conflictivos, negociadores, cohesivos...(Vargas-Jiménez, 2016, p.4).

Las desigualdades, la discriminación, el racismo, las iniquidades, las asimetrías y las formas de injusticia social que operan en los contextos de diversidad étnica y cultural, son de interés en esta perspectiva investigativa. Especialmente se indaga en las relaciones entre los indígenas y no indígenas, las interacciones entre docentes y estudiantes de diferentes orígenes étnicos y los patrones de inclusión y exclusión.

La etnografía crítica no concibe las dinámicas interculturales como estáticas y neutrales, sino como lugares de lucha donde se construyen y renegocian significados, identidades y relaciones de poder (Vargas-Jiménez, 2016).

La investigación crítica no se limita a describir la realidad, sino que busca comprender las estructuras de poder que dan forma a esa realidad y a las subjetividades de quienes la habitan.

La etnografía cuenta con una diversidad de enfoques, de esta forma se tiene una diversidad de etnografías de la educación y en este caso en contextos interculturales, pero mantienen especificidades en su aproximación al objeto de estudio; 1) una actitud de extrañamiento, 2) una perspectiva holista y 3) la diversidad como objeto teórico de estudio (Olmos-Alcaraz, 2016).

A diferencia de las primeras etnografías de los trabajos antropológicos holísticos, de una gran diversidad de temas y de largo plazo se plantean, a partir de los avances en la interdisciplinariedad, alternativas que se orienten a pocos aspectos de una realidad más amplia. En este caso se hace alusión a la minietnografía porque ofrece un enfoque concentrado y acotado a la reproducción y la resistencia en contextos de diversidad étnica y cultural, que permite una exploración profunda de estos fenómenos específicos. Esta perspectiva metodológica permite revelar matices y dinámicas tanto a nivel macro como en pequeña escala.

Uno de los principales aportes de la minietnografía en el campo de la educación intercultural reside en que brinda la posibilidad de abordar las micropolíticas ante la diversidad étnica y cultural. De esta forma se prevé una visión granular que los análisis macro no pueden proporcionar, permitiendo identificar puntos críticos.

Se realizó un análisis de tipo emergente, siguiendo los planteamientos de la teoría fundamentada a partir del propio trabajo de campo (Jiménez-Vargas et al., 2017) en el que, a pesar de que las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados se ha mantenido un posicionamiento teórico político a favor de la lucha por la reivindicación de los pueblos indígenas.

Específicamente se realizó un proceso de observación participante por parte de los autores aprovechando el hecho de estar adscritos a la UAIM desde sus orígenes. El trabajo que se reporta obedece a la recopilación de apuntes de los diarios de campo de enero a octubre de 2025. Además, como en la mayoría de las etnografías, no se pretende extrapolar los resultados. Se trató de un trabajo comprensivo de visualización de la institución como una comunidad con todos sus actores, estudiantes, docentes, administrativos y funcionarios. La réplica metodológica podría darse al realizar trabajos similares en otras UI para describir desde la microetnografía elementos tanto de la reproducción como de la resistencia en el contexto intercultural indígena.

Marco Contextual

Las Universidades Interculturales

Las UI iniciaron bajo el impulso gubernamental en la llamada alternancia política, a partir del año 2000, en respuesta a la demanda de los pueblos originarios por tener más acceso a la educación superior, pero principalmente como un instrumento de acercamiento y control para el mundo indígena.

Por universidad intercultural mencionan Dietz y Mateos (2019), se entiende como una institución de educación superior dirigida a atender principalmente jóvenes procedentes de uno o varios de los pueblos originarios, instalándose dentro de o muy cerca de las regiones de origen de estos jóvenes. Ninguna restringe el acceso a estudiantes no indígenas y no todas reciben sólo estudiantes locales, algunas tienen una importante matrícula que proviene de otros estados, incluso de otros países.

Ante el surgimiento de algunas instituciones como la UAIM y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, que empezaron a operar al finalizar la década de los 90, se impulsó la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), organismo que impulsó la creación de las UI a partir de 2003. Después de las dos primeras mencionadas, la primera fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y después siguieron casi consecutivamente las demás instituciones orientadas a la atención de las comunidades indígenas, sin tener la cobertura total de la demanda indígena por educación superior. Entre estas instituciones se encuentran la Universidad Intercultural de Tabasco (UIET), la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo), la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), la Universidad Intercultural de Tlaxcala (UIT) y ocho universidades más que actualmente son supervisadas por la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe.

Los Yoreme Mayo de Sinaloa

La población indígena de Sinaloa, se compone del pueblo *yoreme mayo* y de los demás grupos étnicos producto de la dinámica migratoria del estado. Según el censo de población y vivienda de 2020 alrededor de 35,539 indígenas vivían en esta entidad, lo que representa el 1.17% de la población total de 3,026,943 (INEGI, 2020).

Los *yoremes* se encuentran en continuo contacto con los no indígenas “yoris” donde viven cotidianamente los procesos interculturales. Los municipios de mayor población indígena actualmente en Sinaloa son (INPI, 2020): Ahome con un 34.72%, El Fuerte, que representa el 13,3% del total, Mazatlán con un 12,8%, Guasave con el 10.79% y Culiacán con un 9.59 del total.

El pueblo *yoreme mayo* históricamente se ha asentado en el norte del estado, principalmente en los municipios de Ahome y El Fuerte; su lengua es el *yoremnokki* y se encuentra con un alto índice de desplazamiento, a pesar de los esfuerzos que se realizan para contrarrestar esta situación. En el centro y sur del estado se encuentra la población indígena preponderantemente migrante.

Los lugares donde principalmente habitan los *yoreme mayo* en el norte de Sinaloa son comunidades donde tienen presencia diferentes grupos étnicos y culturas en dinámicas de relaciones de dominación y opresión entre indígenas y no indígenas. Y al igual que otros pueblos han vivido procesos de colonización intensiva que continua hasta nuestros tiempos (Khezour y Ramírez-Lugo, 2025).

La UAIM

La UAIM comenzó a operar en 1998 siendo aún el Instituto de Antropología de la Universidad de Occidente. Inició su proceso de separación que culminó en diciembre de 2001, cuando obtuvo su nombre y la independencia para impartir educación a nivel superior.

Comenzó con un modelo educativo único, diseñado para atender a las comunidades indígenas de México. Se consideraban facilitadores educativos en lugar de maestros, titulares académicos en vez de estudiantes en un sistema que su fundador, el Dr. Jesús Ángel Ochoa Zazueta propuso para el contexto de diversidad étnica y cultural.

La apertura de la institución a la participación de estudiantes y profesores no indígenas le ha dado el carácter intercultural, a la vez que se generaron desde un inicio las dificultades en la relación principalmente entre los *yoreme mayo* y los no indígenas.

Se adscribió la educación intercultural y bilingüe a partir de 2006 y a partir de ahí ha tratado de seguir las políticas interculturales emanadas por el gobierno federal.

Como menciona Sandoval-Forero (2016):

A pesar de las nobles intenciones que se plasman en los documentos a lo largo del texto, la realidad es que la Institución se aleja cada vez más de insertarse en el contexto de las comunidades, de sus necesidades, y de su inter-relación con la globalización. Un buen pretexto que se recita no solo en la UAIM sino en todas las instituciones, es que no son universidades indígenas, ni para indígenas, sino que son universidades interculturales, aunque la mayoría de los estudiantes sean indígenas y las instalaciones se encuentren en regiones indígenas (p. 147).

Resultados

Los Procesos de Reproducción Sociointercultural en la UAIM

Estructuras Hegemónicas del Poder

Desde un inicio la UAIM presentó un esquema colonialista en su organización, los funcionarios no indígenas siempre han ocupado, hasta el momento, los primeros puestos de mando y de decisión. Esto ha marcado las ideas rectoras con una cosmovisión no indígena y en general ha influido en la estructura occidentalizada del curriculum.

Frases como “los indígenas están tontos, por eso no pueden ser rectores”, “los estudiantes ingresan siendo unos con su cultura y salen otros adaptados a la sociedad”, “los *yoremes* ya no existen”, han sido dichas (fuera de los discursos oficiales) por algunos Rectores en diferentes épocas de la UAIM que dan muestra de que no solo los funcionarios no indígenas han ocupado los primeros puestos, sino que han influido con su visión racista a la conformación de las estructuras académicas colonialistas.

El dominio de los no indígenas sobre los indígenas ha sido evidente en todos los ámbitos; la UAIM ha sido un reflejo del racismo estructural de la sociedad sinaloense y ha fungido más bien una institución de control indígena, que junto a otras ejecutan las políticas del interculturalismo gubernamental, es decir, lo que en la práctica el gobierno desea para su diversidad étnica, principalmente en relación con los indígenas.

Interculturalidad Gubernamental

De hecho la UAIM desde 2006 ha seguido las políticas que marcó en un inicio la CGEIB y lo que ahora es la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. En estas políticas se conformó la interculturalidad gubernamental hegemónica con una orientación marcadamente de dominio no indígena.

La adscripción de la UAIM a la CGEIB en 2006 obedeció a la imposibilidad de mantener sus gastos por cuenta propia, pues en su momento se requería la aprobación de este organismo gubernamental para poder recibir el presupuesto anual proyectado. De esta forma todos los procesos institucionales debieron estar supervisados.

La CGEIB presentaba una estructura con funcionarios no indígenas que marcaban las políticas para todas las UI. Se presentaban como una institución mediadora y de diplomacia para asegurar la gobernabilidad de estas instituciones y evitar los conflictos indígenas.

La Matrícula

Excepto en los primeros dos años de la UAIM, la mayoría de los estudiantes (titulares académicos como se les llamaba originalmente), han sido no indígenas. Según datos de la Dirección Escolar en el ciclo escolar 2023-2024, el 12% de la matrícula pertenecía a algún grupo originario. La política de mantener principalmente en Mochicahui (a unos veinte kilómetros de la ciudad principal) a los indígenas y en Los Mochis a los no indígenas permitió el crecimiento asimétrico en la institución.

La unidad en Los Mochis tuvo un desarrollo inusitado pues muchos estudiantes no indígenas aprovecharon las oportunidades y beneficios de esta universidad y evitaron algunos requisitos de las instituciones públicas

locales. El programa de clases solo los sábados y la flexibilidad en el modelo educativo motivó a que la matrícula no indígena de la institución llegara a ser muy superior.

De hecho las principales localizaciones de la UAIM no se encuentran sincronizadas con las demandas de las zonas indígenas. En otras palabras, estudiantes no indígenas tienen más facilidades de ingreso tan solo por la localización; además, para los jóvenes indígenas, los procesos de preinscripción en línea requieren un mayor acceso y entendimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), los costos de transporte, desde sus comunidades y otros factores de índole cultural adversos al logro académico universitario, son algunas de las principales barreras que hacen que el acceso y permanencia en la UAIM sea desigual (Guerra-García et al., 2021).

Se otorgan becas de hospedaje y comedor, pero estas son limitadas y la mayoría de los estudiantes indígenas tienen que optar por pagar sus gastos aun con sus recursos limitados.

“Me dijeron que me iba a quedar en el albergue, pero ya estando aquí me dijeron que ya no había cupo, así es que con otros amigos rentamos un cuarto aquí en Mochicahui” (Estudiante indígena, septiembre de 2025, Mochicahui).

“Como ya no alcancé comedor, mis compañeras me guardan algo de su comida, no me envían dinero de mi casa” (Estudiante indígena, septiembre de 2025, Mochicahui).

“Trabajo a veces como jornalero para poder mantenerme y seguir estudiando en UAIM” (Estudiante indígena, mayo de 2025, Mochicahui).

Por otro lado, si bien la flexibilidad de la Institución, criticada por su laxitud al tratar de no reprobar a los estudiantes ha motivado la permanencia de los estudiantes que presentaban mayores dificultades, el choque cultural de profesores en su mayoría no indígenas siempre ha sido una barrera más que ha afectado la eficiencia terminal en los estudiantes indígenas.

Mercado Laboral

El ideal de la UAIM es que los estudiantes regresen a sus comunidades de origen para que sean factores de desarrollo, pero en la práctica la suerte de los egresados depende de sus carreras y de las oportunidades laborales en las ciudades cercanas a sus comunidades de origen. Egresados de contaduría y sistemas computacionales han encontrado acomodo principalmente en empresas de la ciudad, esto se ha debido en gran medida porque han sido una opción barata en la competencia con los ‘no indígenas’ de otras universidades. Carreras como sociología y psicología social comunitaria presentan algo de desempleo, pero eventualmente logran colocarse o subemplearse, los primeros en programas gubernamentales como promotores de proyectos de desarrollo comunitario y los segundos en escuelas primarias rurales, principalmente de maestras y maestros. Es necesario aclarar que más del 60% de la matrícula en estas carreras es femenina.

La gran mayoría no regresa a sus comunidades de origen; los *yoreme mayo* buscan acomodo en Los Mochis e incluso han emigrado a ciudades como Tijuana, Hermosillo, Mexicali, La Paz, donde han encontrado empleo. Por otro lado la movilidad económica también ha sido limitada, pues aun con el empleo las familias de estos jóvenes no han logrado pasar todos los indicadores de pobreza, en otras palabras, ahora son menos pobres.

Aculturación Directa

El curriculum universitario, predominantemente eurocéntrico, en el que se encuentran todos los procesos educativos, se orienta más a la aculturación directa, de la sociedad mayoritaria y de una mayoría de profesores no indígenas (87%) hacia las culturas minoritarias, representadas por los estudiantes que provienen de las comunidades indígenas de donde provienen.

Aun los elementos indígenas en la estructura de la UAIM, tales como el departamento donde se reúnen los profesores *yoreme mayo* llamado nido de lenguas, las asignaturas de lengua materna, las continuas contrataciones de músicos y danzantes *yoreme mayo*, han sido solo atractores para que los jóvenes ingresen a la institución donde el principal objetivo de la interculturalidad no ha sido el rescate de los repertorios de su cultura, sino la integración y la asimilación a la sociedad en general.

Prácticamente la institución no es indígena, pero mantiene el carácter intercultural en donde se viven intensos procesos de aculturación: las estructuras organizacionales en la UAIM dan preferencia al mantenimiento de los no indígenas en el poder, los planes y programas de estudio de todas las carreras son en su mayoría de corte ‘occidentalizado’ ya que son evaluados por organismos gubernamentales no indígenas que exigen estándares profesionales, aquí los profesores no indígenas mantienen intereses académicos más orientados a este perfil profesional similar al de otras instituciones no indígenas.

Lo anterior se encuentra documentado en investigaciones sobre la UAIM y su organización en diversos períodos (Guerra-García, 2008), (Guerra-García y Meza Hernández, 2009) y (Guerra-García, 2016); sin embargo, el análisis de la situación actual, de los planes y programas de cada carrera es un asunto que quedará para próximas investigaciones orientadas al análisis del curriculum intercultural.

Por otro lado, aun cuando en la UAIM se ha buscado – al menos en el discurso – la revitalización del *yoremnokki*, la práctica de las lenguas hegemónicas es dominante en todos los procesos educativos. Esto ha llevado en general, en una ecología de presiones (Terborg, 2006), a un desplazamiento lingüístico, aun cuando desde la resistencia existen importantes esfuerzos de rescate y reanimación étnica.

Además, para aumentar las posibilidades de ser empleados, los estudiantes indígenas saben bien que no se trata solo de estudiar las teorías y de realizar las prácticas en los planes y programas, además durante su estancia tienen que adoptar algunos repertorios no indígenas, entre ellas las formas de hablar y de comportarse, de vestir y de formas de vida, que son generalmente imitados de sus profesores y compañeros no indígenas. De manera inversa los profesores, consciente o inconscientemente van inculcando valores y aspiraciones propias de la cultura hegemónica dominante, en una dinámica de desindianización.

Es entonces contundente el proceso de reproducción de la sociedad sinaloense en la UAIM, pero no se trata de la reproducción de una sociedad culturalmente polarizada entre indígenas y no indígenas, sino de la reproducción de la relación entre las culturas, es decir de la interculturalidad.

Los Procesos de Resistencia Socio-intercultural

La permanencia de la UAIM con su mote de ‘indígena’ representa una lucha que se ha generado desde que inició la Institución; quitarle lo indígena ha sido un propósito político en diversas administraciones estatales y federales. De hecho hubo un periodo, de 2016 a 2019 en el que se cambió a Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, pero debido a la defensa que presentaron algunos indígenas y profesores, se pudo rescatar nuevamente el nombre original, no sin la pérdida de algunos simbolismos que se expresaban en la original ley orgánica.

Un fenómeno que se ha observado en menor medida es la resistencia en las comunidades indígenas de algunas personas a enviar a sus hijos a estudiar en la UAIM, por el temor a la aculturación, “regresan *yoris*” dicen los padres de familia. El resultado ha sido, que de la estratificación interna en estas comunidades, se ha generado el perfil indígena del ‘estudiado’, admirado en algunos aspectos, pero discriminado en otros. Muy pocos pero importantes ejemplos han regresado a influir significativamente en sus comunidades. El caso del primer egresado de la UAIM ha sido de los más notorios en la región norte de Sinaloa, pues desde su egreso ha trabajado en el desarrollo de proyectos comunitarios con la intención de la emancipación del pueblo *yoreme mayo* y específicamente contra el desplazamiento lingüístico con su proyecto de Nido de Lenguas.

Profesores indígenas y nido de lenguas

La simple permanencia de profesores de este pueblo originario en la universidad representa una resistencia indígena importante; éstos dan soporte a los cursos obligatorios de lengua materna (*yoremnokki*) y al departamento que se ha llamado Nido de Lenguas, donde a través de su permanencia han logrado difundir su cultura, no solo en la lengua, sino en todas las actividades artísticas, tales como las danzas, los cantos y las artesanías. Entre estas últimas resaltan las esculturas y la importante producción pictórica de Alejo Buitimea.

En los planes y programas de estudio de la UAIM, aun cuando no es de gran peso indígena, dos elementos son importantes en la resistencia: 1) la asignatura de la lengua materna y 2) los trabajos que realizan los estudiantes en las comunidades, donde rescatan saberes y valores de la cultura *yoreme*.

Aculturación inversa

Aun cuando la mayoría de los profesores y administrativos no son indígenas, el contacto de ellos con la cultura *yoreme mayo* ha hecho que algunos hayan empezado a adoptar algunos repertorios culturales, se ha observado cómo es que algunos participan activamente en fiestas e incluso en la organización de la cultura. Se sabe de algunos que se visten de judíos en los rituales de semana santa y que se han autoadscrito a la cultura, incluso uno de ellos llegó a tener un puesto importante en el Consejo Estatal de Kobanaros y Gobernadores Tradicionales.

La institución ha organizado diplomados de cultura *yoreme* para que los no indígenas aprendan más sobre esta cultura receptora. Con el tiempo palabras, música y algunas actitudes han sido adoptadas y han aprendido a hablar algo del *yoremnokki*.

La aculturación inversa se ha dado en la sociedad sinaloense en general donde la influencia del *yoreme mayo*, aun cuando representa alrededor del 2% de la población, es notoria y significativa. Imágenes de *yoremes* y la danza del venado son frecuentes en los escenarios estatales.

Indianización y Reindianización

Algunos indígenas, estudiantes y maestros ya se habían adscrito como no indígenas, pero las oportunidades en la UAIM los ha impulsado a abrazar nuevamente la cultura en procesos de indianización, en el que adquieren con más fuerza los repertorios culturales y participan con más intensidad en su cultura, se encuentran en este caso algunos danzantes y líderes indígenas; muchos estudiantes de esta etnia y algunos no indígenas pudieron adquirir un mayor nivel en el *yoremnokki* y entender más sobre los rituales y las festividades de su pueblo.

Algunos estudiantes en su transitar por la UAIM han generado planes para la difusión de su lengua en sus comunidades, coadyuvando así en la lucha contra el desplazamiento lingüístico. Uno de estos casos es el nido de lenguas que ha impulsado desde 2019 el primer egresado de esta institución en las comunidades del norte de Sinaloa.

El performance

Otro asunto importante en la resistencia es el performance (Leyva-Valdez, 2021), los no indígenas que dominan la institución necesitan de los *yoreme* para que estos dancen, canten, se vistan y estén presentes para justificar la universidad como indígena. Entonces hay obligación de mantener elementos culturales. A la vez los indígenas requieren de los no indígenas para diferenciarse y mantenerse como cultura.

Conclusiones

Se tiene entonces que en la UAİM se han encontrado tanto procesos de reproducción como de resistencia sociointercultural, estos últimos con menor intensidad, pero de gran importancia. En los primeros se encuentran las estructuras hegemónicas de poder, la interculturalidad gubernamental, las políticas de mantenimiento de la matrícula indígena - no indígena, los efectos del mercado laboral, y la aculturación directa.

La UAİM forma parte de la estructura hegemónica del poder y así como se encuentra organizada se presenta como una institución de control indígena con un esquema claramente colonialista, donde el dominio de los no indígenas sobre los indígenas ha marcado las ideas rectoras que han seguido las políticas de la interculturalidad gubernamental.

Esta universidad ha mantenido una política desigual en su matrícula, pues los estudiantes no indígenas son mayoría; la localización de las instalaciones y las barreras tecnológicas son sólo algunos aspectos que favorecen esta iniquidad.

Además, contrario a la aspiración del retorno de los estudiantes a sus comunidades para que promuevan su desarrollo se tiene que, debido a las escasas oportunidades laborales en las comunidades la mayoría de los egresados tienden a quedarse en las ciudades.

El principal aspecto de los procesos de reproducción es la aculturación directa. Puesto que prácticamente la institución no es indígena, el curriculum universitario es predominantemente eurocéntrico y su principal objetivo ha sido que los indígenas se integren y se asimilen a la sociedad en general. La práctica de las lenguas hegemónicas ha sido dominante y aun sin proponérselo ha sido coadyuvante con el desplazamiento lingüístico. Además existen dinámicas de desindianización pues los estudiantes indígenas tienen que adoptar elementos de la cultura mayoritaria dominante con el fin de mantenerse en la institución y posteriormente incluirse en la sociedad.

Dentro de los procesos de resistencia socio-intercultural – en menor escala pero significativos – se encuentran: la permanencia de la misma institución con su adjetivo “indígena”; la persistencia de profesores y estudiantes indígenas, los nidos de lengua y otras estrategias de rescate y reanimación del *yoremnokki* que han sido de gran relevancia, los procesos de aculturación inversa, los de indianización y reindianización y en general el performance institucional.

El primer proceso ha sido la generación y el mantenimiento de la UAİM con su intención de ser indígena. La simple permanencia de profesores *yoreme mayo* en la universidad es de gran relevancia; éstos no sólo dan soporte a los cursos obligatorios de lengua materna (*yoremnokki*) y al departamento que se ha llamado Nido de Lenguas, donde a través de su permanencia han logrado difundir su cultura indígena en general. Su presencia tiene un significado político más allá de sus funciones al interior de la institución. En este contexto es importante resaltar como es que algunos estudiantes y egresados han generado planes para la difusión de su lengua en sus comunidades para luchar contra el desplazamiento lingüístico.

También es interesante el proceso de aculturación inversa que se ha dado debido al contacto de una mayoría no indígena con la cultura *yoreme mayo* que junto con los procesos de indianización y reindianización han motivado que se abrace con mayor fuerza la cultura. En esta universidad el hecho de que los no indígenas necesiten de los *yoremes* para justificar la universidad como indígena impulsa intensivamente la resistencia sociointercultural.

Muchos trabajos sobre las UI se adscriben solo desde la reproducción y observan cómo es que la cultura dominante prevalece en los procesos de aculturación directa, como si no existiera la resistencia; algunos otros presentan la interculturalidad crítica como emancipadora de las culturas indígenas como si no existiera la reproducción. Explicar todo lo que sucede es considerar estas dos dinámicas al mismo tiempo. Esto es importante para el mayor entendimiento de lo que ha sucedido en la UAİM y en las demás UI.

No se puede catalogar a esta institución como el enclave de la emancipación de las comunidades *yoreme mayo*, pero tampoco se puede percibir en el extremo opuesto como una institución con un perfil colonialista, aculturadora y en determinado momento etnofágica. Más bien se trata de una ecología donde existen presiones

tanto en un sentido de reproducción de desigualdades como de resistencia y búsqueda de una mejor condición para los estudiantes indígenas y para las comunidades de donde provienen.

Este caso es interesante desde muy diversas aristas ya que ha permitido observar la reproducción y las resistencias en un contexto de diversidad étnica y cultural. De aquí que se abre una posibilidad investigativa al diferir de los contextos monoculturalistas y ahondar en la perspectiva sociointercultural, además de la consideración de aspectos interdisciplinarios de la sociología, la antropología y la psicología social, para ofrecer un mejor panorama interpretativo.

Podemos concluir que en el caso de la UAIM aun cuando la reproducción sociointercultural ha sido de gran peso, la insistente resistencia le da valor a la cultura *yoreme mayo* en riesgo de desaparición.

Referencias

- Andrade-Benítez, C. (2022). El racismo en las escuelas mexicanas, un micro reflejo del racismo en México. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15). DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0247>
- Arenas, P. y Urzúa, A. (2016). Estrategias de aculturación e identidad étnica: un estudio en migrantes sur-sur en el norte de Chile. *Universitas Psychologica*, 15(1), 15-25.
- Arias-Guzmán, A.A. (2024). Gobernabilidad, conflicto y reproducción en la Universidad Intercultural de Chiapas. Entre el neoindigenismo multiculturalista y el desafío decolonial. *Entre Diversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (21), 1-25. DOI: <https://doi.org/10.31644/ED.IEI.V20.2024.A01>
- Ávila Sánchez, R.J., Casas Cárdenas, E. y González Galindo, K. (2023). La escuela como reproductora de desigualdades: La educación de las elites políticas en México. *Diálogos sobre Educación*, 14(27), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1316>
- Calderón-Leyton, E. (2021). Resistencias, prácticas y narrativas interculturales. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 6(13), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.13.0200>
- Cortés-López, E.M. (2020). La investigación etnográfica en diseño. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 15(28). <https://www.redalyc.org/journal/4779/477963932010/html/>
- Dietz, G. y Mateos-Cortes L.S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- EL-Asri1, S., El Karfa, A. y Farhane, H. (2024). Dealing with Reverse Culture Shock after Cultural Exchange: Contributing Factors and Coping Strategies. *Journal of Psychology and Behavior Studies*, 4(1): 51-56. https://www.researchgate.net/publication/379332370_Dealing_with_Reverse_Culture_Shock_after_Cultural_Exchange_Contributing_Factors_and_Coping_Strategies
- Gasché, J. (2023). De hablar de la educación intercultural a hacerla. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/De%20hablar%20de%20la%20educacion%20intercultural%20a%20hacerla.pdf>
- Gasché, J. (2008). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural. EPISTEMOLOGÍA Y MEDICINA TRADICIONAL* 107 Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües, Quito, Abya-Yala, pp. 179-366
- García, S. A. y Sandoval-Forero, E. A. (2019). Interculturalidad y violencia laboral en jóvenes indígenas egresados de la Universidad Intercultural del Estado de México. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8, 239-254.
- García-Fernández, R. y García-Marín, A. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidialógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina. *Innovaciones Educativas*, 24(37), 266-276.
- Gómez-Montes, L (2017). ¿Desindianización o re-indianización? Procesos identitarios. *Argus-a. Artes & Humanidades*, 7(26), 1-8. <https://argus-a.org/archivos-dinamicas/1289-1.pdf>
- Guerra-García, E. (2008). La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En D. Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior* (pp. 329-338). UNESCO-IESALC.
- Guerra-García, E. (2016). *La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios*. INAPI, Sinaloa. UAIM.

- Guerra-García, E., Macarena-Padilla, M.S. y Viramontes-Olivas, O.A. (2021). La iniquidad territorial en la matrícula de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y las comunidades *yoreme mayo*. En J.A. Fernández-Velázquez y C. Ortiz-Marín (Coords.). *Los Pueblos Indígenas en Sinaloa. Migración, interculturalidad y saberes tradicionales* (pp. 101-150). Astra y UAIM.
- Guerra-García, E. y Meza-Hernández, M.E. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México. En D. Mato (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina* (pp. 215-250). UNESCO-IESALC.
- Hernández Loeza, S. E. y Gibson, T. (2015). Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Bajo el Volcán*, 15(22), 231-264.
- Ichikawa, A., y Kim, S. (2025). Critical Considerations for Intercultural Sensitivity Development: Transnational Perspectives. *Education Sciences*, 15(4), 515. <https://doi.org/10.3390/educsci15040515>
- INEGI (2020). Diversidad. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/sin/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=25#:~:text=En%20Sinaloa%20hay%2035%2C539%20personas,que%20hablan%20alguna%20lengua%20ind%C3%ADgena.&text=2%2C794,FUENTE%3A%20INEGI,de%20Poblaci%C3%B3n%20y%20Vivienda%202020.&text=De%20cada%20100%20personas%20que,ind%C3%ADgena%2C%2012%20no%20hablan%20espa%C3%B1ol>
- INPI (2020). Población indígena en hogares según pueblo indígena por municipio, 2020. <https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/8-poblacion-indigena-en-hogares-segun-pueblo-por-municipio-censo-2020-100122.xlsx>
- Jiménez-Vargas, F., Fardella-Cisternas, C. y Muñoz-Proto, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perfiles Educativos*, 39(156), 72-88.
- Khezour, A., y Ramírez Lugo, F. R. (2025). Fortalecimiento de la identidad del pueblo indígena *Yoreme-Mayo*. Movilidad y Derechos Humanos. *Revista Ra Ximhai*, 21(1), 229–250. <https://doi.org/10.35197/rx.21.01.2025.10.ak>
- Kunst, J.R. Lefringhausen, K. y Zagefka, H. (2024). Delineating the boundaries between genuine cultural change and cultural appropriation in majority-group acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101911>.
- Leyva-Valdez, G. (2021). “Yori loco, Yorem, Go’i”. Prformatividad, audiencias y autoridades discursivas sobre la indigeneidad yoreme en Sinaloa. Tesis de Doctorado. El Colegio de Michoacán.
- Martínez-Flores, T. (2024). Investigación cualitativa con metodología etnografía para la paz, conociendo como definen los conflictos las educadoras. *Revista Copala*, (20), <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0306>
- Martínez Silva, M.J. (2023). Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 452-473. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.633>
- Milstein, D. (2020). Children, youths and ethnography: education and de-centering. *Diálogos sobre educación. Temas Actuales sobre Investigación Educativa*, 11(20), 1-10.
- Mira-Tapia (2021). Jóvenes indígenas y resignificaciones identitarias en la educación superior intercultural en México. *Linhas Críticas*, (27), 1-21.

- Olmos-Alcaraz, A. (2016). Algunas reflexiones sobre la Etnografía Escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural. *Investigación en la Escuela*, (23), 1-16. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R89/R89-1.pdf>
- Pérez-Gerardo, D.R. (2021). Mito, guerra y utopía: formas de resistencia indígena en la América colonial. *Nuevo. Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.84678>
- Posada-Escobar, J.J. y Rozo-Sandoval, A.C. (2023). Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. *RLEE Nueva Época (México)*, 53(2), 71-96.
- Robichaux, R. (2024). La comunidad “corporada” cerrada en el México pos-indígena. Desindianización y el destino de las exrepúblicas de indios en el siglo XXI. *Runa*, 45(1), 19-40.
- Rodríguez Calderón de la Barca, D. (2016). Experiencias formativas de jóvenes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 175-193.
- Rodríguez Pineda, M. y Artavia Aguilar, C.V. (2021). Reproducción social en el rendimiento de estudiantes en la educación superior. Caso de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 1(171). <https://www.redalyc.org/journal/153/15369755005/html/>
- Rosado-May, F. J., y Cuevas-Albarrán, V. B. (2019). Modelos educativos en la educación universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 31-57. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082019000200031&lng=es&tlng=es
- Ruiz-Vázquez, M.A. y Guerra-García, E. (2024). La enseñanza de una canción *yoreme-mayo* y la identidad híbrida de niños de una escuela en Los Mochis, Sinaloa. *PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE*, 16(31). https://www.researchgate.net/publication/389785376_Revista_Praxis_Investigativa_de_la_Red_Durango_de_Investigadores_Educativos_Volumen_16_Numero_31_juliodiciembre_de_2024
- Sanchez-Antonio, J.C. (2024). descolonizar la educación desde un horizonte mundial transmoderno y poscapitalista. En J.C., Sánchez-Antonio (Coord.). *Educación, colonialidad y pueblos ancestrales* (pp. 21-62). Interpec. DOI: <https://zenodo.org/records/14841307>
- Sandoval Forero, E. A. (2016). La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios. Surgimiento, primera rectoría, currículum y modelo educativo inicial. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (2), 145-148.
- Sandoval-Forero, E. A. y Guerra-García, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximhai*, 3(2), 273-288.
- Santana Colin, Y., Sosa Bautista, I. y Ossola, M.M. (2024). Presentación. Sinéctica, Revista electrónica de educación, (62), 1-4. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-002)
- Sartorello, S.C. (2016). Convivencia y conflicto intercultural. *RMIE*, 21(70), 719-757.
- Sau, A. (2024). Hegemony and crisis: An analysis of habit and ideology as mechanisms for achieving ‘consent’. *Capital & Class*, 49(1), 101-121. <https://doi.org/10.1177/03098168241268031>
- Smeke-deZonana, Y. (2000). La resistencia: forma de vida de las comunidades indígenas. *El Cotidiano*, 16(99), 92-102.
- Terborg, R. (2006). La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-24.
- Tovar-Gálvez, J. C. (2021). Teaching Practice in Acculturation Educational Settings: A Case Study on an Integration Course. *European Journal of Teaching and Education*, 3(1), 20-33. <https://doi.org/10.33422/ejte.v3i1.655>

- Tovar, C. L. y Pineda-Salazar, S. I. (2023). Análisis regional de la discriminación salarial de los trabajadores indígenas en México. *Nóesis. Revista de ciencias sociales*, 32(64), 47-72. <https://doi.org/10.20983/noesis.2023.2.3>.
- Tubino, F. (2025). *La interculturalidad crítica: Un camino hacia la justicia epistémica*. Fondo de Cultura Económica. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Vargas-Jiménez, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 500-512.
- Wilczewska, I.T. (2023). Breaking the chains of two dimensions: The tridimensional process-oriented acculturation model TDPOM. *International Journal of Intercultural Relations*, (95). <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101810>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023004>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

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

Rufino López Torres, Ernesto Guerra García

**Reproducción y resistencias sociointerculturales en la
Universidad Autónoma Indígena de México
Reproduction and socio-intercultural resistance at the
Autonomous Indigenous University of Mexico**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0396>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

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

Educación para la Paz en México: programas para alcanzar los Objetivos de la Agenda 2030

Education for Peace in Mexico: Programs to achieve the 2030 Agenda Goals

Oscar Jiménez Velázquez

Centro de Estudios Superiores Navales (CESNAV) - "Se hace constar que las opiniones manifestadas en el presente artículo son bajo responsabilidad individual de los autores y no reflejan el punto de vista del CESNAV, así como de la Secretaría de Marina, el Alto Mando de la Armada de México, o cualquiera de los Establecimientos o Unidades Operativas o Administrativas que la integran", México
jimvel15@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8864-1798>

Recepción: 22 Agosto 2025
Aprobación: 03 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Objetivo: el presente artículo aborda los avances y las deficiencias en la conformación e implementación de programas educativos para la promoción de la Cultura de Paz dentro de los diferentes niveles académicos del Sistema Escolar Mexicano (SEM), conforme con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (ONU). **Metodología:** se llevó a cabo una revisión bibliográfica sistemática de 40 fuentes acreditadas sobre el tema, las cuales fueron recopiladas a partir de varias plataformas de libros, revistas e informes científicos y legales. **Resultados:** se destaca que entre 2016 y 2025 se han desarrollado diversas iniciativas educativas en favor de la paz y la resolución de conflictos, especialmente en educación básica y media superior. No obstante, se reconoció que tales programas han sido incorporados mediante asignaturas teóricas y con escasas prácticas cotidianas, lo que ha contribuido poco a la solución de controversias en las escuelas. Se identificó que a nivel universitario han sido crecientes las propuestas institucionalizadas para la promoción de la paz a partir de 2019. **Conclusiones:** si bien hay avances en los ODS 4 y 16, sigue pendiente el cumplimiento íntegro y funcional de sus directrices e indicadores en México.

Palabras clave: Sistema Escolar Mexicano (SEM), Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), Resolución de conflictos., Cultura de paz.

Abstract

Objective: The present article addresses the advances and shortcomings in the design and implementation of educational programs for the promotion of a Culture of Peace within the different academic levels of the Mexican School System (MSS), in accordance with the Sustainable Development Goals (SDG) of the United Nations (UN) 2030 Agenda. **Methodology:** A systematic literature review of 40 accredited sources on the topic was carried out, which were compiled from various platforms for books, journals, and scientific and legal reports. **Results:** It is highlighted that between 2016 and 2025, various educational initiatives in favor of peace and conflict resolution have been developed, especially in basic and upper secondary education. However, it was acknowledged that such programs have been incorporated through theoretical subjects and with scarce everyday practices, which has contributed little to conflict resolution in schools. It was identified that at the university level, institutionalized proposals for the promotion of peace

have been increasing since 2019. **Conclusions:** Although there is progress on SDG 4 and 16, the full and functional compliance with their guidelines and indicators in Mexico remains pending.

Keywords: Mexican School System (SEM), Sustainable Development Goals (SDG), conflict resolution, Culture of peace.

Introducción

Desde el año 2000, partiendo de los 8 Objetivos para Desarrollo del Milenio (ODM) de la Organización de Naciones Unidas (ONU) para fomentar una alianza mundial para el desarrollo con miras a 2015 (OMC, 2021), el Gobierno de México propugnó por el desarrollo de estrategias orientadas a la creación de espacios escolares de expresión, diálogo y apertura, los cuales coadyuvaran a fomentar la participación responsable y el fortalecimiento del respeto a la diversidad y la dignidad, conforme a los principios de los Derechos Humanos (DD. HH.) y la denominada “Cultura de paz”.

El concepto de Cultura de paz surgió en la Asamblea General de la ONU en 1999, como una propuesta para generar procesos positivos, dinámicos y participativos que impulsaran al diálogo y la resolución de conflictos con un espíritu de entendimiento y cooperación. Por lo tanto, en este término se engloba a un conjunto de valores, hábitos y costumbres que dan congruencia y sentido a la vida (educación, tolerancia, libertad, cooperación, igualdad y respeto al medio ambiente, entre otros), estableciendo una serie de valores, actitudes y comportamientos de rechazo a cualquier tipo de violencia, previniendo conflictos a partir de combatir sus causas, resolviendo problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones (Gobierno del Estado de México, 2019).

Posteriormente, en 2015 se publicó la Agenda 2030 para alcanzar a nivel mundial los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). En lo que respecta a aquellos más vinculados al sector educativo está el Objetivo 4 para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, y el objetivo 16 para que “las personas vivan libres del miedo a cualquier forma de violencia y se sientan seguras en su día a día, sea cual sea su origen étnico, religión u orientación sexual” (ONU, 2023). Considerando lo anterior, las acciones propuestas por la ONU para construir una cultura de paz son las que se enumeran enseguida:

1. Promover la educación para todas las personas, con valores y actitudes que favorezcan la Cultura de paz, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.
2. Impulsar el respeto de todos los DD. HH. como complementarios a la Cultura de paz.
3. Alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, eliminando todas las formas de discriminación en los diferentes ámbitos de la vida.
4. Fomentar la comprensión, la tolerancia y la solidaridad, consolidando la capacidad de escuchar a los demás para conocerlos y convivir lo mejor posible, sin importar sus creencias, color de piel, sexo, preferencia sexual o capacidades.
5. Aprender a compartir con las diferentes personas las experiencias, sueños y sentimientos, sobre todo ante situaciones injustas.
6. Apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información veraz, así como compartir conocimientos claves en torno a la realidad social.
7. Desarrollar capacidades de expresión de las ideas propias, tomando posturas, argumentando con fundamentos, respetando opiniones y teniendo apertura a nuevos puntos de vista.
8. Conseguir la comprensión mutua, necesaria en la construcción del trabajo colaborativo y las relaciones interpersonales.
9. Inducir la toma de decisiones para favorecer la autonomía de los estudiantes, identificando información pertinente para sustentar una elección y asumirla con responsabilidad, tanto para sí mismo como para los demás.
10. Comprensión y reflexión crítica de las problemáticas, los sentidos de la vida social y las acciones constructivas en los diferentes contextos socioculturales, para el mejoramiento de sus comunidades.

11. Favorecer los trabajos en equipo en la escuela para edificar una vida social sustentada en el respeto mutuo, la crítica constructiva y la responsabilidad.
12. Consolidar valores que dirijan las soluciones de los conflictos inherentes a las relaciones humanas, para así evitar conductas discriminatorias (xenofobia, racismo y sexismo, entre otras).
13. Entender diferentes puntos de vista y opiniones sin ninguna clase de respuesta violenta, a partir de sentimientos de comprensión y respeto hacia los demás (Calvario, 2024).

A partir de los puntos antes expresados, es preciso señalar que una Cultura de paz genuina y duradera requiere de la salvaguarda irrestricta de los DD. HH. Es en este punto donde la educación desempeña un papel crucial en la formación de ciudadanos conscientes y defensores de todos los derechos fundamentales, al sustentar los cimientos para edificar una sociedad basada en el respeto y la justicia (Calvario, 2024). Considerando lo anterior, en México se han venido generando programas y estrategias educativas, los cuales se describen y valoran de forma específica en las próximas secciones.

Desarrollo

Cultura de paz en la Educación básica y media superior

Desde 2016, las instancias educativas mexicanas incentivaron la Cultura de paz para la convivencia en todos los niveles escolares, tratando de lograr la participación constante de todos sus protagonistas (alumnos, docentes, familias y directivos). Debe resaltarse que generar una nueva cultura dentro de la sociedad implica cambios psicológicos y socioemocionales, los cuales contribuyan a formar personas que planeen y actúen conforme a principios y valores que promuevan la paz y los llamados Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC), como la mediación, para que los integrantes de las comunidades estudiantiles empleen técnicas de gestión y transformación de controversias, mejorando su comunicación para que vivan felices, en armonía y con una alta calidad de vida (Gorjón Gómez & Steele Garza, 2020).

La tendencia antes descrita se ha visto reflejada en el Modelo Educativo de 2017, donde se le otorgó mayor fuerza al “saber ser” y al “saber convivir”, reconociendo a la escuela como entorno fundamental para generar habilidades socioemocionales para promover el bienestar, la felicidad y el respeto a los DD.HH. como elementos fundamentales dentro del marco de la denominada “Educación para la paz” (Ventura Soriano y Torres Ruiz, 2018). Este Modelo Educativo hizo hincapié en las competencias del docente, así como en sus destrezas para dirigir una educación integral que potencie el desarrollo de valores entre los alumnos, docentes, padres de familia y comunidad en general, como han expuesto Gómez Collado y García Hernández (2018).

Posteriormente, las políticas de bienestar implementadas a partir de 2019 desde el ámbito federal en materia de educación y desarrollo social tuvieron la finalidad de conciliar intereses disímiles y enfocar a todas las personas para que sean participantes y promotoras de los procesos de Educación para la paz (SEP, 2024).

Es relevante señalar que la formación actitudinal durante la educación básica es clave para generar una Cultura de paz, debido a que es la etapa cuando se establecen las formas de comprensión y aplicación de valores y principios éticos en la convivencia escolar, facilitando las relaciones con sus semejantes, reforzando mayores vínculos de amistad para un desarrollo normal y saludable, proporcionando habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales (Giraldo García, 2020). Es en la primaria donde la relación entre el proceso de aprendizaje - enseñanza y las interacciones con el profesor y los compañeros, son sumamente relevantes, interesantes y complejas, por lo que ofrecen importantes oportunidades de aprendizaje, novedosas estrategias para una mejor interacción social y ciertas ventajas para prevenir el desarrollo de problemas psicoafectivos, como asevera Rojas Monedero (2020).

Con respecto a las políticas públicas implementadas desde el ámbito federal, en 2017 se conformó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), iniciativa del gobierno mexicano para fomentar ambientes escolares seguros, pacíficos e inclusivos en las escuelas de

educación básica. El PNCE se centró en la prevención del acoso escolar y otras formas de violencia, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales para asentar una Cultura de paz. De tal forma, se fortaleció la gestión participativa, promoviendo la incorporación de la comunidad educativa en la construcción de ambientes escolares seguros y pacíficos. Cabe señalar que el PNCE se intentó implementar a través de diversos materiales educativos para estudiantes, docentes y familias, además de recursos de capacitación y asesoramiento para los equipos técnicos de las autoridades educativas locales (SEP, 2018), aunque su consumación y seguimiento fueron limitadas por los cambios administrativos y la pandemia de COVID - 19.

Dentro del PNCE merece especial atención el Programa de Mediación Escolar (PEM), incorporado como piloto en Ciudad de México (CDMX), Monterrey y Guadalajara. A través del PEM se incentivó una estrategia que empleara los MASC en el entorno educativo (en específico, la mediación), donde una persona neutral (identificado como mediador) podía asesorar a las partes confrontadas para comunicarse y encontrar soluciones mutuamente satisfactorias. Asimismo, se buscó fomentar la convivencia armoniosa, mejorando la comunicación y el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes para la resolución pacífica de conflictos. Debe destacarse que, bajo esta directriz, como mediadores podían integrarse estudiantes, profesores, padres o personal de la escuela, previamente capacitados (SEP, 2018).

Bajo la perspectiva de la prevención de la violencia y el respeto a los DD. HH., la dignidad fue establecida como un principio central que permeaba todas las dimensiones de la educación mexicana, pues a partir de ella podía reconocerse y protegerse la dignidad de cada individuo para construir relaciones y comunidades basadas en el respeto mutuo. Adicionalmente, se destacó que la educación debía ser un vehículo para fortalecer a los estudiantes e incentivar una autoestima saludable, lo cual contribuye a la construcción de individuos y sociedades más resilientes ante situaciones de confrontación (Esquivel Marín & García Barrera, 2018).

Ampliando los alcances del PNCE, con base en él se conformó la Red de Apoyo a la Convivencia Escolar (RACE) en México, un programa preventivo y formativo que intentó contribuir a la buena convivencia en las escuelas de educación básica, promoviendo habilidades socioemocionales y relaciones armónicas entre estudiantes, docentes, familiares y directivos, al involucrar a toda la comunidad en las prácticas de paz, aunque no de forma regular, sino más bien contingente. Para ello, se llevó a cabo la capacitación del personal docente y directivo sobre cómo implementar estrategias y actividades para la mejora del entorno, el acompañamiento de estudiantes y la evaluación de resultados (SEGOB, 2024).

Otra iniciativa desarrollada fue el Programa Construye T, impulsada también por la SEP en colaboración con Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la cual estuvo enfocada en fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) en las escuelas públicas, con la finalidad de mejorar el ambiente escolar y prevenir conductas de riesgo en temas de violencia, adicciones, prácticas sexuales y embarazos no deseados (SEGOB, 2025a). Sus tres dimensiones principales fueron las siguientes (PNUD, 2021):

Conoce T: ayuda a los estudiantes a identificar, comprender y manejar sus emociones.

Relaciona T: promueve relaciones positivas y empáticas entre los estudiantes.

Elige T: fomenta la toma de decisiones responsables y asertivas.

Dentro de Construye T también se buscó preparar a algunos docentes y directivos para que se convirtieran en agentes de cambio, contribuyendo así al fortalecimiento del aprendizaje socioemocional de sus estudiantes (SEGOB, 2019), aunque no se aplicó de forma generalizada ni sistemática. Debe destacarse que dicho programa se basó en los principios del “Buen vivir”, esenciales para una educación integral y la construcción de la paz en todos los ámbitos de la vida de las personas (materiales, psicosociales, académicos y culturales), incentivando valores intrínsecos, como la solidaridad, la reciprocidad y el respeto a la diversidad (Sartorello, 2021). Con el cambio de gobierno en 2018, Construye T eventualmente desapareció para dar paso a las nuevas directrices de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que fue implementada durante el periodo 2019 – 2023.

En el marco de la NEM, la SEP (2024) estableció el programa Escuela Libre de Violencia (ELV), el cual proporcionó medios para prevenir, atender y procurar que no ocurran situaciones de violencia en las escuelas

(como el acoso escolar o *bullying*, maltrato infantil y delitos sexuales), a través de la creación de espacios seguros llenos de confianza y solidaridad para construir comunidades que terminen con la violencia en las escuelas de preescolar, primaria y secundaria. Dicho programa fue diseñado acorde con el ODS 4 (Educación de calidad) y 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas) de la Agenda 2030, reafirmando el compromiso de asegurar que todo el alumnado adquiriera conocimientos teóricos y prácticos en materia de DD. HH., igualdad de género y fomento de la Cultura de paz, con la intención de acabar con toda forma de violencia entre los estudiantes en edades comprendidas entre la infancia y adolescencia.

Es pertinente aclarar que la propuesta de ELV confirió importantes responsabilidades a las autoridades locales para que emitieran un protocolo de erradicación del acoso escolar en la educación básica; difundieran un marco de convivencia con los derechos y responsabilidades de los educandos, las familias y las figuras educativas; y actualizaran el marco jurídico y sus instrumentos correspondientes con base en la normatividad local aplicable. Asimismo, estas autoridades debían elaborar campañas de sensibilización en colaboración con otras instituciones públicas, así como diseñar talleres para estudiantes y familias en temas sensibles (como el acoso escolar), entre otras actividades (SEP, 2023). Estas obligaciones no siempre se han cumplido en el ámbito escolar, debido sobre todo a la sobrecarga de actividades administrativas y académicas.

Mediante los programas antes descritos, desde el nivel federal se ha tratado de instituir la Educación para la paz que tenga la finalidad de desarrollar competencias para la solución de conflictos, la prevención de diferentes violencias y la consolidación de la dignidad humana, favoreciendo la transformación de la realidad social. Además, se ha insistido en que la Educación para la paz puede enfocarse en la mediación y la resolución de disputas escolares, haciendo un análisis de controversias personales y globales, formando a estudiantes y profesores para visualizar los conflictos con una “mirada de pacificador” (Ochoa & Ochoa, 2017).

A nivel estatal, una de las primeras políticas educativas implementadas en favor de la Cultura de paz se llevó a cabo en Michoacán. Para lograr el afrontamiento no violento de conflictos en la escuela, se implementaron talleres de mediación con enfoque intercultural^[1] para docentes purépechas en escuelas primarias de esta entidad. A partir de estas acciones se consiguió cambiar la actitud de los docentes ante el surgimiento de conflictos entre sus alumnos, impulsando la formación de habilidades básicas para la mediación intercultural y la importancia del apoyo grupal. Se reconoció como indispensable el acompañamiento tutorial del personal docente para implementar los mecanismos de la mediación de manera generalizada, sistemática y eficiente (Vargas Garduño, Ferreyra Rodríguez, & Méndez Puga, 2018).

Por su parte, los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) han incentivado la Cultura de paz en las escuelas de educación básica a partir del establecimiento de una guía que incluye diferentes “conceptos, estrategias y acciones orientadas a la construcción de entornos positivos que promuevan la seguridad en las comunidades escolares con el objetivo de mejorar la convivencia social pacífica en ellas” (Gobierno del Estado de México, 2019, p. 2), intentando prevenir cualquier forma de violencia tanto en el presente como en futuro. Entre las acciones que ha planteado dicha guía para estudiantes y familiares, destaca el desarrollo de habilidades individuales para consolidar el uso correcto del idioma para una comunicación eficaz, respetuosa y segura, evitando palabras ofensivas o groseras; la formación de un pensamiento crítico para resolver problemas con creatividad y sin violencia; el pensamiento centrado en el bienestar de los demás; la autorregulación de sus emociones; la práctica de valores universales (tolerancia, fraternidad y cooperación); el cuidado del cuerpo y la mente; la elaboración de un proyecto de vida; el trabajo grupal para reconocer, respetar y apreciar la diferencia de opiniones y puntos de vista; el respeto a la legalidad; y el uso de los recursos naturales con responsabilidad y racionalidad.

Aunque los ideales de su iniciativa son pertinentes y valiosos, es muy complicado que las comunidades escolares puedan, por sí solas, dirigir los procesos para establecer prácticas benéficas para el sano desarrollo social, educativo y psicoemocional. Por ello, para ayudar a las comunidades escolares, el SEIEM ha sugerido pedir asesoría y apoyo al Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE), órgano desconcentrado para la

promoción del respeto de los DD. HH., la Cultura de paz, los valores, la igualdad de género, la mediación para la transformación pacífica de conflictos, la gestión de riesgos, el desarrollo sostenible y la investigación educativa (Gobierno del Estado de México, 2019).

En la entidad mexiquense también surgió en 2018 la iniciativa “Educación emocional para la paz”, donde se utilizó una metodología de investigación - acción, para valorar y acrecentar los conocimientos sobre las disciplinas que promuevan la educación para la paz y la inteligencia emocional para el bienestar personal y social en las escuelas secundarias de la región de Amecameca. Sus resultados expusieron la posibilidad de generar espacios de capacitación docente y asesorías continuas para el desarrollo de competencias socioemocionales de los alumnos (Sánchez Alba & Escobedo Orihuela, 2019).

Del mismo modo, puede citarse el proyecto de resolución pacífica de conflictos escolares establecido en escuelas de educación básica en algunas localidades interculturales en el Estado de Guerrero. En él se abordaron los estilos implementados para el tratamiento y el proceso de mediación intercultural de 173 casos de controversias académicas; la mayoría de estas se encontraban relacionadas con el maltrato entre iguales por rivalidades entre estudiantes locales y foráneos. Para que estas discusiones llegaran a acuerdos entre las partes, el ejercicio de la mediación intercultural demostró excelentes resultados, lo que impulsó la iniciativa de constituir un programa de gestión permanente en las escuelas rurales guerrerenses (Malave Figueroa, 2019), la cual hasta la fecha (2025), no se ha concretado.

En el caso de Nuevo León, se generó un proyecto para fomentar la Educación para la paz y su influencia en el déficit de habilidades socioemocionales de los preadolescentes, como respuesta al fenómeno de la violencia escolar a nivel mundial. Para ello, se preparó a un grupo de preadolescentes para contribuir a la pacificación en tres escuelas de Monterrey a partir del fortalecimiento de sus competencias emocionales. Su propósito fue demostrar que una intervención con actividades enfocadas al desarrollo de la inteligencia emocional podía consolidar la convivencia escolar al interior de las aulas, favoreciendo la construcción de una Cultura de paz. A partir de esta iniciativa, se consiguió mejorar su autocontrol emocional de los jóvenes, generando más empatía, respeto y tolerancia hacia las opiniones de sus compañeros, al mismo tiempo que desarrollaban un nivel de conciencia que les permitió aceptar las diferencias y los sentimientos propios y ajenos, así como una mayor seguridad al expresar sus inconformidades o defender sus derechos, consiguiendo el establecimiento de relaciones sociales armoniosas dentro y fuera de las aulas (Rojas Monedero, 2020).

Propuestas como las descritas son parte de las directrices de la NEM y su defensa de la educación inclusiva como principio y criterio orientador de la convivencia escolar, tal como plantea el artículo 3 de la Constitución Mexicana para superar las diversas barreras y brechas de exclusión que enfrentan los estudiantes (sean niños, adolescentes, jóvenes o adultos) por factores como la pobreza, el género, el idioma, alguna discapacidad, la religión, la migración o el origen étnico (Ble Acosta & Cornelio Landero, 2023).

Desde otra vertiente, el Gobierno del Estado de Guanajuato se planteó en 2021 la necesidad de constituir un modelo para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar en las escuelas de educación básica a partir de la implementación de la “Teoría de la convivencia”. Con esta finalidad, mezcló el enfoque de la prevención de la violencia mediante el control de comportamientos antisociales, con la orientación a la creación de ambientes enriquecedores y el desarrollo de capacidades socioemocionales en los alumnos, tal como han teorizado Sanmartín Esplugues, Gutiérrez Lombardo, Martínez Contreras y Vera Cortés (2016). Fue así como las autoridades educativas guanajuatenses consiguieron identificar los principios compartidos y las nociones equivalentes entre estas perspectivas, formulando un modelo para situar a la convivencia como núcleo principal de atención, con aportaciones de diversas ciencias (sociología, filosofía, administración y pedagogía). De tal forma, se definió que la organización escolar debía incluir tres niveles de intervención: contención, resolución de conflictos y transformación de prácticas pedagógicas y de gestión para la inclusión, la equidad y la participación. A partir de estos lineamientos se constituyeron nuevas políticas públicas para facilitar la elaboración de autodiagnósticos escolares y el diseño de propuestas de formación en convivencia contextualizadas para cada localidad (Fierro Evans & Carbajal Padilla, 2021).

Desde un contexto más amplio, se desarrolló un proyecto de investigación con intervenciones educativas, conocido como “Milpas educativas”, a lo largo de tres años (de 2017 a 2019) en 48 comunidades indígenas de distintas regiones de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. Las Milpas educativas fueron conformadas como espacios de formación y aprendizajes en los territorios de las localidades de comuneros, realizando actividades según el calendario socio-natural de cada localidad (temporadas de siembra, asambleas, fiestas religiosas, etc.) (Sartorello, 2021).

Para promover los ODS 4 y 16 en las intervenciones antes señaladas, se promovió la participación de los comuneros en los procesos educativos, involucrando a aquellos ancianos y sabios comunitarios que “encarnaban en sus haceres, decires y vivires los valores positivos que resultaban fundamentales para consolidar aquellos entramados naturales y comunitarios que abonan al buen vivir de la colectividad” (p. 288); es preciso añadir que hubo participación de los docentes de la comunidad, aunque fue más en el rol de informantes que como guías y acompañantes del proceso. Si bien los resultados de este proyecto se quedaron únicamente en el diagnóstico inicial de las condiciones sociológicas de las comunidades, se reconoció que el enfoque educativo intercultural debe fusionar los conocimientos indígenas con las temáticas escolares, para así desarrollar en los jóvenes una interculturalidad crítica que vaya más allá de la escuela, ampliando su mirada puesta a la dinámicas territoriales y los fenómenos socioculturales del entramado comunitario, lo cual facilitaría su orientación hacia las prácticas del buen vivir y la Cultura de paz (Sartorello, 2021).

En este sentido, se ha argumentado que la cosmovisión de los pueblos originarios puede influir favorablemente en la Cultura de paz, pues propugna valores fundamentales, como la conexión con la tierra, la importancia de la comunidad y la espiritualidad de la naturaleza, elementos que pueden enriquecer la comprensión entre las personas y contribuir a la construcción de sociedades más armoniosas (Hernández Arteaga, Unriza Puin, & Llanez Anaya, 2019).

Por otra parte, en Puebla y Chihuahua se ha constituido el Programa de Justicia Restaurativa^[2] en Escuelas (PJRE), mediante el cual se ha intentado transformar la manera en que se gestionan los conflictos y el comportamiento problemático en el ámbito escolar (SEGOB, 2025b). De tal manera, en lugar de centrarse en la aplicación castigos, se orientó al PJRE en la mejora de la comunicación asertiva, la reparación del daño causado, la reconstrucción de relaciones afectadas, la prevención de posibles conflictos, la creación de círculos restaurativos, la formación de habilidades sociales, así como la promoción de la responsabilidad, la empatía y la participación de todas las personas involucradas para crear un ambiente escolar más seguro y positivo (EDUTOPIA, 2025).

Sin embargo, es importante recalcar que ningún programa u otra política para el fortalecimiento de la Cultura de paz puede alcanzar exitosamente los ODS si no existe una educación (formal e informal) que transmita conocimientos y habilidades que ayuden a las nuevas generaciones a romper con los prejuicios sociales, dando una apertura para escuchar la voz de todos, enseñando a convivir con diferentes personas bajo un ambiente óptimo, donde niños y adolescentes puedan generar habilidades socioafectivas a través de proyectos para la paz, como atinadamente advirtió Bahajin (2018).

Cultura de paz en las Instituciones de Educación Superior (IES)

Dentro de la ES, un hito clave en el desarrollo de una Cultura de paz sucedió el 25 de noviembre de 2019, cuando diferentes áreas del gobierno, IES y representantes de la sociedad civil se reunieron en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para crear una Estrategia Nacional de Prevención de Adicciones “Juntos por la paz”. Dicha iniciativa se agrupó para la elaboración de transformaciones con responsabilidad social dentro de estas organizaciones, con la finalidad de asegurar procesos sustanciales, estructuras y legislaciones que incorporaran la Cultura de paz, tal como se encuentra establecido oficialmente en la Ley General de Educación Superior (LGES)^[3], otorgándole prioridad a la dignidad humana de las personas, el bienestar colectivo, la justicia social y el fortalecimiento de las

comunidades, en correspondencia con un enfoque de género y una perspectiva intercultural. Posteriormente, el 17 de febrero del 2020, en una sesión de trabajo en la ANUIES con rectoras, rectores y directores de las IES, se presentó un Plan Integral de Cultura de Paz (PICP), a partir del cual se creó un plan de trabajo conjunto, con planteamientos y acciones estipuladas cuidadosamente, el cual fue aceptado de manera general (Gorjón Gómez, 2021).

A raíz del hecho citado puede afirmarse que, si bien ha habido algunos avances en la creación de una Cultura de paz dentro de las IES mexicanas, como la promoción de su transversalidad dentro de modelos de Educación para la paz, se ha considerado que su presencia en los modelos académicos se ubica en áreas de atención diferenciadas (técnicas, escolares, socioculturales y psicoafectivas), por lo que sigue siendo necesario redoblar esfuerzos para definir una meta holística en común, instituyendo un proceso de formación integral mediante estrategias que contribuyan tanto en el aspecto profesional como en el humano (ANUIES, 2018). Por lo tanto, aún queda pendiente la instauración y la evaluación de un modelo integral y transversal sustentado en prácticas institucionales de confianza, impulsando la sensibilización para el diseño, la implementación y la retroalimentación de estrategias eficaces para la preparación de “agentes de paz”, individuos que realmente se encuentren empoderados para liderar cambios positivos al interior de sus respectivas comunidades universitarias (Gorjón Gómez, 2021).

En este respecto, merece mención especial la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) que ha buscado implementar propuestas para la aplicación de herramientas para desarrollar una Cultura de paz. Una de ellas se desarrolló dentro de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), en donde se reconocieron las controversias más relevantes en esta carrera durante las prácticas cotidianas de los estudiantes, incentivándose el uso de la mediación para la resolución pacífica de conflictos, preparando a una tercera persona neutral (docente o estudiante) para que facilitara la comunicación y el establecimiento de acuerdos de forma positiva y colaborativa. Sobre este punto, se destacó que los problemas entre alumnos se gestaron con mayor frecuencia en torno a sus diferencias en valores e intereses, además de asimetrías y diferencias en la información sobre alguna situación, por lo cual se consideró que el programa de mediación debía ser fortalecido para impulsar la convivencia armónica entre la comunidad universitaria (Quintero López, 2020). Este piloto exitoso abre la puerta a la formulación y desarrollo de programas institucionalizados para fomentar la paz y los DD. HH. dentro de diversas carreras, no solo en el área de Humanidades.

Bajo este mismo orden de ideas puede resaltarse el Modelo de Incursión de la Educación para la Paz (MIEP), el cual se ha llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) desde 2019 para identificar aquellos factores de éxito que permiten la elaboración de parámetros de acción para instituciones interesadas en consolidar la Cultura de paz en sus carreras. Dicho referente sirve para ajustar los modelos educativos a un campo de educación globalizada, bajo una formación escolar integral y una enseñanza en favor de la paz. Para conseguir tal fin, debe elaborarse un plan estratégico en cada IES, el cual abarque el diseño, la implementación, la impartición y la unificación de estrategias que puedan estimarse mediante indicadores de programas independientes, los cuales potencialicen los objetivos e incrementen exponencialmente la atracción de cada institución hacia una preparación más humanista, mediante agentes de paz que difundan y pongan en práctica de forma cotidiana los DD.HH., la responsabilidad social, la educación globalizada, las estrategias de erradicación de brechas de exclusión y la paz como eje nuclear de todo el aprendizaje universitario (Vázquez Gutiérrez, 2022).

Dentro del MIEP se ha consolidada la promoción y difusión de valores, actitudes y estilos de vida sustentados en la Cultura de paz, convirtiéndose en el eje transversal para construir una “sociedad pacífica, responsable y con mayor participación en la autorregulación de los conflictos, donde se practique la no-violencia, abordando y resolviendo todas aquellas situaciones mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (Cabello Tijerina y Vázquez Gutiérrez, 2016, p. VI). Es relevante mencionar que el grupo de especialistas de la UANL ha impulsado una Cultura de paz de acuerdo con los fundamentos de la ONU, enfatizando cinco ámbitos de acción: educación; desarrollo económico y social

sostenible; participación democrática; comprensión, tolerancia y solidaridad; y respeto por los DD. HH. A partir de todos ellos, se ha intentado preparar a estudiantes y docentes como agentes de paz, estimulando un alto compromiso social, con garantía de los derechos fundamentales, para que sean “difusores de valores basados en el diálogo y la no violencia, en la construcción de sociedades más participativas y solidarias, en relaciones de igualdad y de cooperación, con habilidades en el manejo y la transformación pacífica de los conflictos” (Cabello Tijerina y Vázquez Gutiérrez, 2016, p. VIII).

Bajo esta línea de interpretación, debe resaltarse también al Instituto Politécnico Nacional (IPN), el cual se ha comprometido con varias normatividades nacionales e internacionales en favor de la Cultura de paz y la perspectiva de género, como la Carta Internacional de los DD. HH., los ODS de la Agenda 2030 y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés). En este respecto, en 2019 fue reconocida como la primera institución nacional en tener un “Protocolo para la prevención, detección, atención y sanción de la violencia de género”, a partir del cual se ha buscado erradicar estereotipos que afectan la dignidad de las personas, mediante campañas de denuncia contra la violencia, el acoso y hostigamiento hacia las mujeres y otras identidades de género; asimismo, se ha capacitado a estudiantes, docentes y directivos en torno a temas claves para aplicar los MASC, como son los DD. HH., el feminismo, las nuevas masculinidades, la construcción social de la sexualidad y la educación para la paz (Beltrán Lara, 2025).

Logros y pendientes en la construcción de una Cultura de paz en los ámbitos escolares

Uno de los progresos que se ha conseguido en el sistema educativo nacional es el impulso de la Educación para la paz en todos los niveles (sobre todo a partir de la oficialización de la NEM en 2019), con el compromiso de formar integralmente a los estudiantes en sus cuatro dimensiones (física, mental, emocional y espiritual), construyendo un cambio de paradigma y de narrativa para combatir todo tipo de violencia. Este posicionamiento ha tomado más realce en las IES con el desarrollo de herramientas transversales para la actualización de sus planes y programas de estudio (González Chino, 2024).

Sin embargo, conforme a varios especialistas en el tema (Ventura Soriano & Torres Ruiz, 2018; Gorjón Gómez, 2021), un punto clave que aún no se ha conseguido, es la práctica de los principios de la Cultura de paz más allá de las simples revisiones temáticas dentro de las asignaturas de los diferentes niveles académicos. En este sentido, es fundamental que los alumnos identifiquen en qué situaciones pueden utilizar las habilidades socioemocionales y sus capacidades de gestión de problemas, así como la manera en que pueden trabajar en conjunto para alcanzar metas individuales o comunes sin necesidad de emplear actitudes hostiles, como señala Viramontes (2018) en su obra “Construir paz y transformar conflictos”.

Otro ámbito que se considera esencial es la creación de espacios seguros para la resolución de conflictos entre estudiantes, profesores y familias. Para ello se requiere establecer centros de mediación educativa para la detección, la atención y el seguimiento de casos, donde se permita la consolidación, la sensibilización y la pacificación ante controversias. Adicionalmente, se ha planteado la necesidad de un programa que construya o adapte las áreas escolares para la realización de tutorías y orientaciones estudiantiles, creando así una red de apoyo a estudiantes, sobre todo en cuestiones familiares, educativas y socioafectivas (Calvario, 2024).

Un punto más que debe atenderse a futuro es la incorporación de la perspectiva de género dentro de la Cultura de paz, puesto que existe el prejuicio de que, al incluir mujeres en cualquier iniciativa ya se cumple con dicha perspectiva, pero claramente no es así. A propósito de ello, es fundamental cuestionar y deconstruir las dinámicas de poder dentro de las escuelas, además de las expectativas culturales y las normas sociales que provocan la violencia y la discriminación basadas en el género (Beltrán Lara, 2025).

Como cuarto aspecto en proceso de desarrollo, debe fortalecerse la sensibilización y la capacitación docente para comprender y saber implementar los programas de Cultura de paz, así como desarrollar mecanismos de reconocimiento, atención y solución de problemáticas dentro y fuera de la escuela. La participación de los

profesores es indispensable para reforzar los procesos de resolución pacífica de disputas, debido a que su trabajo también incluye ser guía y evaluador de la mejora de las condiciones de los entornos académicos (Quintero, 2020).

Al revisar las evidencias antes expuestas, queda en claro que las propuestas desde el Estado Mexicano (tanto en su jurisdicción federal como estatal y municipal), si bien han contribuido a modificar narrativas y prejuicios, aún resultan insuficientes para promover los DD. HH., reforzar valores y principios éticos, así como construir nacionalmente una Cultura de paz, por lo que las autoridades educativas deben trabajar juntamente con las comunidades escolares, para que puedan complementarse las actividades escolares con las socioculturales. En esta dirección, es crucial el desarrollo de estrategias consensadas para difundir y fortalecer la Cultura de paz a nivel local y regional desde el sector educativo, proceso que debe ser acompañado de la participación de distintos estratos de la sociedad, con la intención de realizar evaluaciones que permitan identificar cómo las políticas públicas para la paz han sido diseñadas o aplicadas eficientemente de acuerdo con las circunstancias históricas y contextuales de cada institución educativa, como han puntualizado los investigadores Gómez y Reyes (2016).

Conclusiones

A lo largo de esta disertación se han expuesto diversas leyes, planes, programas y proyectos que han buscado fortalecer la educación para la paz y la inteligencia emocional de los estudiantes, profesores y familias tanto en la educación básica como universitaria, generando una mayor empatía, respeto, conciencia y tolerancia en sus entornos académicos, sociales y familiares. Al respecto, la formación en valores, el despertar de una conciencia ética y el desarrollo de habilidades socioemocionales pueden coadyuvar en la gestión asertiva de las disputas y problemáticas tanto en las aulas como en las comunidades.

No obstante, para consolidar los ODS en México se requiere preparar a los estudiantes, profesores y directivos como agentes de paz, de manera que sus acciones sean transversales en todas sus actividades académicas y sociales. El cumplimiento de estas medidas luce aún lejano, sobre todo porque la Educación para la paz y los MASC apenas se han ido institucionalizando en el ámbito nacional en los últimos 25 años. Si bien la Cultura de paz se ha fortalecido desde los años 2000 en la educación básica, en las IES apenas comenzó a institucionalizarse a partir de 2019, por lo que varias universidades apenas han empezado a modificar sus entornos para volverlos más integrales, multidimensionales e inclusivos.

Cabe resaltar que, a futuro, es indispensable establecer nuevos horizontes formativos dentro de las instituciones de todos los niveles escolares del país, los cuales faciliten la construcción de “sociedades más participativas, solidarias, incluyentes, equitativas, resilientes, tolerantes, empáticas, responsables y pacíficas, influyendo en el crecimiento económico, político y social” (Cabello Tijerina, 2022, p. 96). Encaminado hacia este propósito, debe hacerse un análisis de los distintos tipos de violencia y discriminación, para así poder diseñar estrategias educativas específicas que permitan identificar e interiorizar valores para concretar investigaciones, modelos de enseñanza y medios de comunicación en torno a las prácticas educativas para establecer la Cultura de paz y el bienestar social, metas ineludibles para implementar adecuadamente los ODS en el SEM de forma permanente y contextualizada a la complejidad de las regiones y entidades del país.

Referencias

- ANUIES. (2018). *Visión y Acción 2030*. México: ANUIES. <https://visionyaccion2030>
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación educativa México*, 18 (78), 93-111. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300093&script=sci_arttext
- Beltrán Lara, M. D. (2025). Perspectiva de género en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). México: Construyendo una Cultura de paz. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 36 (1). <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/20591>
- Ble Acosta, L. B., & Cornelio Landero, E. (2023). Educación inclusiva para un entorno de paz. *Eirene Estudios de paz y Conflictos*, 6 (10), 179–208. <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/201>
- Cabello Tijerina, P. A. (2022). *Tipología de la paz y de la violencia como contexto básico en la enseñanza de la paz*. México: ANUIES.
- Cabello Tijerina, P. A., & Vázquez Gutiérrez, R. L. (2016). *Cultura de paz (1era edición)*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. https://santic.cl/mt-content/uploads/2023/08/cabello-et-al_cultura_de_paz.pdf
- Calvario, I. (2024). La paz a través de la educación: Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior. *MSC, Métodos de solución de conflictos* 4 (7), 167-172. <https://revistamsc.uanl.mx/index.php/m/article/view/89>
- Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- EDUTOPIA. (2025). *Programa de Justicia Restaurativa*. <https://www.edutopia.org/blog/restorative-justice-resources-matt-davis>
- Esquivel Marín, C. G., & García Barrera, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 256 - 270. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-74412018000100256&script=sci_arttext
- Fierro Evans, C., & Carbajal Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica*, (57), e1242. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n57/2007-7033-sine-57-e1242.pdf>
- Giraldo García, L. K. (2020). *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/book/224>
- Gobierno del Estado de México. (2019). *La Cultura de Paz en la Escuela*. Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). <http://www.seiem.edu.mx/web/sites/seiem.gob.mx/pdf/Derechos%20Humanos/Guias/LA%20CULTURA%20DE%20PAZ%20EN%20LA%20ESCUELA.pdf>
- Gómez Collado, M. E., & García Hernández, D. (2018). La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudios de Derecho*, 75(165), 45-72: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6766635>
- Gómez, M., & Reyes, D. (2016). *Aproximaciones teóricas de la educación y cultura de paz. Aspirar a un mundo distinto: Investigaciones sobre paz, conflictos y violencia en México*. Toluca: UAMex. <https://bibliotecas.diputados.gob.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=274413>
- González Chino, J. (2024). La paz a través de la educación.: Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 7 (13), 331-340. <https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:JOPmhQDD->

Q0J:scholar.google.com/

+cultura+de+paz+educaci%C3%B3n+mexico&hl=es&as_sdt=0,5&as_ylo=2016&as_yhi=2025

Gorjón Gómez, F. (2021). *La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México*. México: ANUIES. <https://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/220915112729Paz+a+traves+de+la+educacion+Septiembre+2022.pdf>

Gorjón Gómez, F. J., & Steele Garza, J. G. (2020). *Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (3era edición)*. Oxford: México.

Hernández Arteaga, I., Unriza Puin, M. E., & Llanez Anaya, H. F. (2019). *Cultura de paz: concepciones, percepciones y compromisos*. Fondo Editorial Universidad Cooperativa de Colombia. <https://ediciones.ucc.edu.co/index.php/ucc/catalog/book/309>

Malave Figueroa, A. N. (2019). Mediación de conflictos escolares. Estudio de caso en el centro de promoción escolar (CPE), Rancho Viejo, México. *Iberoamérica Social: Revista Red de estudios sociales*, 7 (13), 79-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7200582>

Ochoa, E. L., & Ochoa, T. L. (2017). Un desafío para México: la cultura de la paz. *Misión Jurídica: Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, 10 (13), 8.

Organización Mundial de Comercio (OMC). (2021). *Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas*. [https://www.wto.org/spanish/thewto_s/coher_s/mdg_s/mdgs_s.htm#:~:text=Los%20Objetivos%20de%20Desarrollo%20del%20Milenio%20\(ODM\)%20de%20las%20Naciones,de%20acabar%20con%20la%20pobreza](https://www.wto.org/spanish/thewto_s/coher_s/mdg_s/mdgs_s.htm#:~:text=Los%20Objetivos%20de%20Desarrollo%20del%20Milenio%20(ODM)%20de%20las%20Naciones,de%20acabar%20con%20la%20pobreza).

Organización de Naciones Unidas (ONU). (2023). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/#:~:text=Adem%C3%A1s%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20primaria,la%20transformaci%C3%B3n%20digital%20son%20esenciales>.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2021). *Las habilidades socioemocionales en el modelo educativo*. Proyectos México. <https://www.undp.org/es/mexico/proyectos/construyet>

Quintero López, I. (2020). *Gestión de conflictos y mediación escolar en alumnos de la licenciatura en ciencias de la educación como herramientas para el desarrollo de una cultura de la paz*. *Conrado*, 16 (72), 123-130. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000100123&script=sci_abstract

Rojas Monedero, R. (2020). *Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional*. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 3 (5), julio-diciembre, 31-48. <https://www.redalyc.org/journal/6759/675971329003/675971329003.pdf>

Sánchez Alba, B., & Escobedo Orihuela, S. (2019). Educación emocional para la paz. Una propuesta para la práctica en la orientación educativa. *Innovación educativa México*, 19 (81), 67-88. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732019000300067&script=sci_arttext

Sanmartín Esplugues, J., Gutiérrez Lombardo, R., Martínez Contreras, J., & Vera Cortés, J. (2016). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI.

Sartorello, S. (2021). Milpas Educativas: Entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26 (88), 283-309. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100283

Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2019). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. <https://www.segob.mx/programadeconvivenciaescolar/conocenos.html>

SEGOB. (2024). *Red de Apoyo a la Convivencia Escolar (RACE)*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/541768/Z7743_19-20_reducido.pdf

- SEGOB. (2025a). *Programa "Construye T"*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>
- SEGOB. (2025b). *Programa de Justicia Restaurativa en Escuelas*. <https://www.bienestar.gob.mx/sibien/index.php/desarrollo/18-desarrollo/19-justicia-restaurativa>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Documento Base del Programa Nacional de Convivencia Escolar 2018-2019*. México: Gobierno de México.
- SEP. (2023). *ACUERDO número 14/12/23 por el que se emiten los Lineamientos para el protocolo de erradicación del acoso*. Diario Oficial de la Federación. <https://escuelalibredeviolencia.sep.gob.mx/storage/recursos/Lineamientos/Y2XpMQlBvC-Lineamientos.pdf>
- SEP. (2024). *Programa Escuela Libre de Violencia*. <https://escuelalibredeviolencia.sep.gob.mx/#>
- Vargas Garduño, M. D., Ferreyra Rodríguez, O., & Méndez Puga, A. M. (2018). Formación de docentes p'urhepechas de educación primaria en la mediación intercultural. *Innovación educativa México*, 18 (78), 33-53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300033&script=sci_arttext
- Vázquez Gutiérrez, R. L. (septiembre de 2022). *Capítulo 3. La educación para la paz como eje transversal en las IES*. <https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/220915112729Paz+a+traves+de+la+educacion+Septiembre+2022.pdf>
- Ventura Soriano, L., & Torres Ruiz, Y. (2018). Hacia la Construcción de una Cultura de Paz en las Escuelas. *Interdisciplina* 6 (15), 162-168.
- Viramontes, G. P. (2018). *Construir paz y transformar conflictos. Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. México: ITESO. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Us1fDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT188&dq=cultura+de+paz+educaci%C3%B3n+mexico&ots=M_FAupvjif&sig=L3oiEbtW33EsGSrZXM2bgu5Gyt4&redir_esc=y#v=onepage&q=cultura%20de%20paz%20educaci%C3%B3n%20mexico&f=false

Notas

- [1] En el art. 15, fracción VII, de la LGE se reconoce la Interculturalidad del Estado mexicano, indicando que “la educación debe promover la comprensión, el amor, aprecio, conocimiento y enseñanza de la magna pluralidad étnica, cultural y lingüística que existe en el país” (Congreso de la Unión, 2021, p. 7). Por lo tanto, confiere gran importancia el diálogo y el intercambio intercultural sobre las bases de equidad y respeto mutuo, siendo indispensable el respeto por las tradiciones y particularidades culturales regionales que componen al país.
- [2] La justicia restaurativa implementada en las escuelas se ha identificado como un enfoque holístico para crear un ambiente escolar más seguro, justo y propicio para el aprendizaje, donde todos los miembros de la comunidad académica se sientan valorados y respetados plenamente (SEGOB, 2025b).
- [3] La LGES estipula en su art. 8, numeral X: “La cultura de la paz y la resolución pacífica de los conflictos, así como la promoción del valor de la igualdad, la justicia, la solidaridad, la cultura de la legalidad y el respeto a los DD. HH.” (Congreso de la Unión, 2021, p. 6).

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023006>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

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

Oscar Jiménez Velázquez

Educación para la Paz en México: programas para alcanzar los
Objetivos de la Agenda 2030

Education for Peace in Mexico: Programs to achieve the 2030
Agenda Goals

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0398>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

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

Buenos vivires descoloniales, Espiritualidad y “Sustentabilidad”

Decolonial Good Living, Spirituality, and “Sustainability”

Boris Wolfgang Marañón Pimentel

Instituto de Investigaciones Económicas - UNAM

 <https://ror.org/020e7ee92>

maranonboris@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6713-7499>

Recepción: 02 Mayo 2025

Aprobación: 05 Octubre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo proponer la necesidad urgente de modificar la racionalidad instrumental que orienta las relaciones opresivas entre los humanos y con la “naturaleza”^[1], sustentada en el dualismo cartesiano y el antropocentrismo. Esta visión, elaborada por la razón colonial-moderna, para legitimar el poder capitalista, desde los años setenta del siglo pasado, propuso el “desarrollo sustentable” para resolver los crecientes problemas de destrucción ecológica y degradación “ambiental”, tratando de legitimar la continuidad de la acumulación capitalista bajo el discurso del imposible equilibrio entre crecimiento económico, cuidado del “ambiente” y satisfacción de las necesidades sociales básicas. El artículo tiene las siguientes secciones. La primera presenta la emergencia de los Buenos vivires descoloniales como un nuevo imaginario histórico en ruptura con el “Desarrollo” colonial-moderno, y tiene como base la relacionalidad y reicprocidad entre todas las formas existentes de vida. Luego se exponen dos elementos centrales de los saberes indígenas, la interculturalidad y la espiritualidad, que posibilitan un diálogo de saberes e impulsar una subjetividad con sentido de responsabilidad respecto de la Madre tierra. Después se relaciona la “sustentabilidad” con las relaciones de poder desde la descolonialidad, para presentar algunos sentipensamientos finales.

Palabras clave: Buen vivir, Descolonialidad del poder, Sustentabilidad.

Abstract

This article aims to propose the urgent need to modify the instrumental rationality that guides oppressive relationships between humans and with “nature,” based on Cartesian dualism and anthropocentrism. This vision, developed by colonial-modern reason to legitimize capitalist power, has proposed “sustainable development” since the 1970s to solve the growing problems of ecological destruction and “environmental” degradation, attempting to legitimize the continuation of capitalist accumulation under the discourse of the impossible balance between economic growth, care for the “environment,” and the satisfaction of basic social needs. The article has the following sections. The first section presents the emergence of decolonial “good living” as a new historical imaginary that breaks with colonial-modern “development,” and is based on the relationality and reciprocity among all existing forms of life. Next, two central elements of Indigenous knowledge, interculturality and spirituality, are explored, enabling a dialogue of knowledges and fostering a subjectivity with a sense of responsibility toward Mother Earth. Finally, “sustainability” is linked to power relations from a decolonial perspective, leading to some concluding thoughts and feelings.

Keywords: Buen vivir, Decoloniality of power, Sustainability.

Introducción

En este periodo histórico de crisis irreversible del patrón de poder colonial-moderno capitalista, patriarcal, mundial, eurocentrado y antropocéntrico, cuyas crecientes tendencias se orientan a la destrucción de la Madre tierra y de la vida, el presente artículo tiene como objetivo proponer la necesidad urgente de modificar la racionalidad instrumental que orienta las relaciones opresivas entre los humanos y con la “naturaleza”^[2], sustentada en el dualismo cartesiano y el antropocentrismo. Esta visión, elaborada por la razón colonial-moderna, para legitimar el poder capitalista, desde los años setenta del siglo pasado, propuso el “desarrollo sustentable” para resolver los crecientes problemas de destrucción ecológica y degradación “ambiental”, tratando de legitimar la continuidad de la acumulación capitalista bajo el discurso del imposible equilibrio entre crecimiento económico, cuidado del “ambiente” y satisfacción de las necesidades sociales básicas.

A pesar del impulso de una “gobernanza ambiental mundial” en el último medio siglo, la destrucción ecológica se ha profundizado, con la consolidación de la financiarización estructural capitalista que avanza, para ampliar sus beneficios, sobre los territorios y los bienes naturales de los pueblos, porque el “desarrollo sustentable” ha sido concebido y aplicado para sostener el patrón de acumulación capitalista, y además, distorsionar la percepción de la población sobre las relaciones entre sociedad y “naturaleza”, pues sus raíces dualistas, instrumentales, economicistas y antropocéntricas han permanecido intocadas (Marañón y López, 2024).

Debemos desprendernos de esta concepción eurocéntrica dominante de “sustentabilidad”, y explorar otras formas críticas de concebirla desde sentipensamientos y prácticas convivenciales y relacionales, entre ellas, el bio-ecocentrismo y el cosmocentrismo, asociados a los Buenos vivires descoloniales, un imaginario y una racionalidad nuevos que van emergiendo en América Latina.

La estructura del artículo es la siguiente. Primero, se presentan los Buenos vivires descoloniales, como un nuevo imaginario social alternativo a la colonialidad-modernidad y al “desarrollo”, que propone una relación entre los humanos y con la Madre tierra sin opresiones de ningún tipo; después la espiritualidad, como un elemento central que reconoce la pertenencia de los humanos a la trama de la vida y la necesidad de actuar éticamente para cuidar la regeneración de la Madre tierra y la reproducción humana; en tercer lugar se presenta una discusión sobre la “sustentabilidad” descolonial que critica la versión eurocéntrica del “desarrollo sustentable” y propone un tipo de relación entre los seres humanos que incorpore la espiritualidad y rechace las relaciones de dominación entre los humanos y con la Madre tierra, como parte de la estructuración de una sociedad alternativa basada en la relacionalidad, reciprocidad, la totalidad y la socialización del poder. Luego se ensayan algunos sentipensamientos finales.

La emergencia de los Buenos vivires descoloniales, un nuevo imaginario histórico

Los buenos vivires descoloniales se refieren al encuentro entre dos sentidos de vida, el de los Buenos vivires y el de la descolonialidad del poder, que inspiran sentipensamientos y prácticas liberadoras y solidarias entre los humanos y la Madre tierra, en un ejercicio de diálogo de saberes científicos y saberes populares basado en la interculturalidad crítica (igualdad política y epistémica), para impulsar un proyecto alternativo de sociedad que suprima las relaciones de poder como dominación y explotación, y se enrumbe por procesos de reoriginalización cultural, entendidos según Quijano (2001), como la subversión respecto del poder colonial-moderno capitalista y la estructuración de otras formas de vida, interculturales, en las que se impulsen relaciones sociales basadas en la igualdad social, reciprocidad y en la autoridad comunitaria.

Se trata de dos visiones de mundo, basadas, por un lado, en la razón histórica, que implicaba una promesa de existencia social racional, de libertad, de equidad y de solidaridad, de mejoramiento continuo de las condiciones materiales de esa existencia social (Quijano, 1988) centrada en lo humano, que fue desplazada por

la racionalidad instrumental (medios-fines) y, por otro lado, en la racionalidad que surgió en el mundo precolonial, en la que la realidad es considerada como una totalidad donde lo humano no se disocia de la Madre tierra, e incluye lo mágico (lo espiritual, BM)(, pues se trata de una racionalidad que no concibe “el desencantamiento del mundo, sino la intelegibilidad de su totalidad. Lo real no es racional sino en tanto no excluya su magia. Rulfo y Arguedas en las sedes privilegiadas de la herencia de la racionalidad original de América Latina, lo narraron” (Quijano, 1988: 62).

Se busca hallar los rasgos centrales de este encuentro de racionalidades, en lo que denominamos Buenos vivires descoloniales, que constituye una ruptura con la epistemología eurocéntrica (y sus principios básicos: dualismo, evolucionismo, objetividad, separación entre saberes científicos y populares, atomismo y antropocentrismo), elaborada desde lugares geopolíticos de enunciación ubicados en los espacios de dominación y explotación del actual patrón de poder. Estas dos perspectivas (Buenos vivires y Colonialidad del poder) aportan la relacionalidad, complementariedad, reciprocidad, el holismo, la totalidad, la complejidad, la centralidad y complejidad del poder, y una postura crítica ética, teórica, epistemológica y política respecto de la colonialidad-modernidad, el desarrollo y el patrón de poder capitalista, en general.

Presentamos algunos rasgos del Vivir bien (Sumaq Qamaña, vida en plenitud, en aymara). Huanacuni (2010) afirma que el eje del Bien Vivir^[3], es la “naturaleza” como nuestra Madre: “Desde la cosmovisión originaria, todos somos hijos de la Madre Tierra y el Cosmos (en aymara: *Pachamaman Pachakaman wawapantanwa*), por lo tanto, la relación es de hijo(a) a padre-madre” (Huanacuni, 2010: 73). “La Madre Tierra es un ser vivo y es sagrada, porque es madre de la vida, “por lo tanto, la pachamama tiene para las personas andinas un carácter sagrado” (Estermann, 2014: 94).

El bien vivir es una convivencia entre los humanos, con la naturaleza y la vida, desde la frugalidad. Implica una vida en comunidad, compartiendo y en complementariedad. Esta comunidad es diversa, incluye formas de vida humanas y no humanas, vinculadas por relaciones de interdependencia: “todos los seres son interdependientes y el cuidado de uno es el cuidado de todos, el deterioro de cualquier forma de existencia es el deterioro del todo” (Huanacuni, 2010: 73).

El Bien vivir tiene unos principios epistemológicos básicos, que contrastan profundamente con la racionalidad instrumental eurocéntrica:

Holismo, desde la cosmovisión andina, se sostiene que todo está de una u otra manera relacionado (vinculado, conectado) con todo, siendo central la relación entre los diversos seres existentes, que llegan a formar un “todo integral”, una red de interrelaciones e interconexiones (Estermann, 2006: 126). Esto es lo que Capra (1998) denomina la “trama de la vida” y lo que en las visiones andinas se entiende por comunidad de vida, en la que tienen lugar humanos, aves, plantas, cerros, ríos, bosques, agua, minerales, dioses-diosas o espíritus o guardianes-guardianas. En palabras de Van der Berg (1989: 141), “se trata de la existencia de tres sociedades de vida, la humana, la no humana y la de los espíritus; sociedades interrelacionadas en sí, formando un todo, y no separadas cartesianamente”. Se trata, según Appfel-Marglin (2011), de la Madre tierra como un ser vivo, sintiente y con agencia.

Correspondencia, se deriva de la relacionalidad y significa que:

los distintos aspectos, regiones o campos de la ‘realidad’ se corresponden de una manera armoniosa; implica una correlación, una relación mutua y bidireccional (no causa-efecto), entre dos ‘campos’ de la ‘realidad’, se manifiesta a todo nivel y en todas las categorías como, por ejemplo, en la relación macro y micro-cosmos: “tal en lo grande, tal en lo pequeño”, así como entre lo cósmico y humano, lo humano y no-humano, lo orgánico e inorgánico, la vida y muerte, lo bueno y malo, lo divino y humano, etc. (Estermann, 2006: 136-138).

Complementariedad, es la especificación de los principios de correspondencia y relacionalidad:

Ningún ‘ente’ y ninguna acción existe ‘monádicamente’, como una unidad, sino siempre en co-existencia con su complemento específico. Este ‘complemento’ es el elemento que recién ‘hace ‘completo’ al elemento correspondiente.

Cielo y Tierra, Sol y Luna, varón y mujer, claro y oscuro, día y noche, bondad y maldad van de la mano, de manera inseparable, según el pensamiento andino. El “ser” verdadero, es decir la relación, es una unidad de opuestos, un equilibrio dialéctico o dialógico. En este sentido, en esta cosmovisión, se privilegia la conjunción por encima de la disyunción, distanciándose del pensamiento binario de la cosmovisión occidental” (Estermann, 2006: 139-141).

Reciprocidad, pues el principio de correspondencia:

se expresa a nivel pragmático y ético como ‘principio de reciprocidad’: a cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco. Este principio no sólo rige en las interrelaciones humanas (entre personas o grupos), sino en cada tipo de interacción, sea esta intra-humana, entre ser humano y naturaleza, o sea entre ser humano y lo divino. El principio de reciprocidad es universalmente válido pues la ética no es un asunto limitado al ser humano y su actuar, sino que tiene dimensiones cósmicas; por tanto, diferentes actos se condicionan mutuamente (inter-acción) de tal manera que el esfuerzo o la ‘inversión’ en una acción por un/a actor/a será ‘recompensado’ por un esfuerzo o una ‘inversión’ de la misma magnitud por el receptor o la receptora (Estermann, 2006: 154).

Esto se traduce en:

formas de cooperación como el ayni y la minka, entre otras, para realizar las actividades agrícolas, así como el pedir permiso a la Madre tierra para emprender los cultivos. En el fondo, se trata de una ‘justicia’ (meta-ética) del ‘intercambio’ de bienes, sentimientos, personas y hasta de valores religiosos (Estermann, 2006: 29).

El agrocentrismo, pues:

La chacra es escenario de la crianza de todas las formas de vida; todos son apreciados como criadores, la sallqa (naturaleza) -donde viven los montes, las aves, los venados, las vicuñas, las papas silvestres-, no es considerada como una chacra no domesticada, sino como una chacra criada por los Apus. La sallqa es traducida como “lo silvestre”, “lo salvaje”, lo opuesto sería “lo domesticado”, en contextos occidentales, pero no en los Andes, donde todo es criado. Los parientes en los Andes incluyen a todas las colectividades que criamos y nos crían, a quienes amparamos y nos amparan, y cuya solidaridad es tal que no surgen “plagas”, sino el cariño de manos llenas que hace que “todo nomás alcance”. A este núcleo cariñoso de parentesco ampliado criador y vivificador de la chacra se le llama ayllu en los Andes (Rengifo, s/f: 37).

Por otra parte, la colonialidad del poder es una propuesta teórica originada en América Latina, y desarrollada, inicialmente, por el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2001, 2007). Su idea central es que el análisis de la realidad debería realizarse considerando una subversión teórica y epistemológica, lo que supone tomar distancia del eurocentrismo como visión naturalizada desde los intereses de los dominantes, quienes desde el siglo XVI elaboraron una narrativa de la historia mundial partiendo de Europa, desde lo blanco, burgués, patriarcal y capitalista, que clasifica a la población mundial jerárquicamente a partir de la “raza” y con base en esta categoría, en articulación con las de sexo-género-sexualidad y clase, ubica subordinadamente en las relaciones de poder a la población “no blanca”, la misma que es concebida en un tiempo anterior, atrasado, salvaje y que debe enrumbarse hacia la modernidad, despojándose de su identidad, de su historia y cultura propias, y adoptar las occidentales. En palabras de Mignolo (2010), la modernidad tiene un lado oscuro, invisibilizado, la colonialidad.

La colonialidad enfatiza el rol de las relaciones de poder en la estructuración de la sociedad, desde una mirada compleja, entrelazando los diversos ámbitos de la vida social, desde un contexto mundial y espacial amplio, el patrón de poder moderno-colonial, capitalista, mundial, eurocentrado, patriarcal y antropocéntrico. Desde la mirada de la colonialidad, el poder es definido como dominación, explotación y conflicto en los cinco ámbitos claves de la existencia social, trabajo, sexo-género-subjetividad, autoridad colectiva, relaciones con la “naturaleza” y subjetividad, ámbitos que tienen instituciones en las que se establecen las relaciones sociales específicas, empresa capitalista, patriarcado, Estado, antropocentrismo y eurocentrismo, respectivamente. Según esta teoría, la modernidad-colonialidad se constituyó como un imaginario de liberación de las

arbitrariedades de la Iglesia y de la Monarquía, planteado la construcción de una sociedad a partir de la disputa entre la razón histórica (liberadora) y la razón instrumental (Quijano, 2007).

Sin embargo, se impuso la razón instrumental, que estaba subordinada a las necesidades del poder capitalista, impulsando la racialización de las relaciones sociales, y una perspectiva de conocimiento ahistórica, neutral, dualista, evolucionista y antropocéntrica que ponía a Europa Occidental como el punto cimero de llegada civilizatorio. En esta misma senda, el desarrollo es concebido como una propuesta capitalista, eurocéntrica racista, antropocéntrica y patriarcal; es una ideología que legitima y presenta como única la ruta histórica de los países occidentales desde el capitalismo, la razón instrumental, el dualismo y el evolucionismo (Quijano, 2014).

La síntesis de estas dos visiones, Los Buenos vivires descoloniales, emerge como un nuevo horizonte histórico de sentido, en la pugna por “desprenderse de la hegemonía del universalismo abstracto y forma parte de todas las experiencias y practicas de los colonizados del mundo que intentan confluir en un universalismo concreto depositario de todos los particulares, como lo anhelaba Aimé Césaire” (Mejía, 2019: 106). Consiste, en los actuales tiempos, en una formulación y una práctica social en la que se rechaza la mercantilización de la Madre tierra, pues se están defendiendo las ultimas condiciones de existencia, de sobrevivencia, en el mundo (Quijano, 2009).

Desde la descolonialidad del poder, Quijano (2014:19) afirmaba que el buen vivir es:

un complejo de prácticas sociales orientadas a la producción y a la reproducción democráticas de una sociedad democrática”. Esto es, un proyecto de sociedad en que el poder no sea opresión, dominación y explotación, sino convivencia democrática, horizontal, en todos los ámbitos de la vida social, incluidas las relaciones con la “naturaleza”.

En síntesis, Los Buenos vivires descoloniales destacan por una visión integral de la sociedad y de la vida, en la que hay interrelación entre todos sus elementos, humanos, no humanos y simbólico-espirituales; por una concepción no lineal del tiempo, por una visión que se basa y defiende la diversidad; por una visión cosmocéntrica, en la que el ser humano es parte de la Madre tierra y del cosmos; por la reciprocidad y la generación de valores de uso. Para esta perspectiva, la modernidad-colonialidad ha sido y es una narrativa que se ha basado solo en la razón instrumental, como expresión de visiones de vida e intereses de los colonizadores, que han sometido y estigmatizado a los pueblos “indígenas”, para el beneficio de los capitalistas. El desarrollo, propuesta que refuerza el proyecto de la modernidad-colonialidad, impulsa las relaciones mercantil-capitalistas, negando e inferiorizando la diversidad cultural a través de la “raza” y el racismo, despojando a los pueblos de sus bienes naturales, territorios y formas de vida, reforzando las relaciones patriarcales y negando la validez de los saberes de los pueblos “indígenas”, pues la ruta histórica a seguirse es la de los países “desarrollados, para conseguir niveles de bienestar basados en la abundancia material que destruye a la Madre tierra.

En este contexto, el esfuerzo de resignificación del concepto de “sustentabilidad”, orientado hacia el horizonte de sentido histórico de los Buenos vivires descoloniales requiere un giro epistemológico que tome distancia del eurocentrismo, de la separación sujeto-objeto, del antropocentrismo y de la despolitización del análisis social. Con esta orientación se trata de establecer un diálogo intercultural entre dos pilares conceptuales: por un lado, la totalidad social, la sociedad articulada por relaciones de poder, de manera heterogénea, abierta, compleja e histórica y, por el otro, la relacionalidad, que sostiene todo está, de una u otra manera, relacionado (vinculado, conectado) con todo, siendo central la relación entre los diversos seres existentes, enfatizando las miradas bio-ecocéntricas y cosmocéntricas. La totalidad social es una creación racional del pensamiento crítico orientado hacia los horizontes emancipatorios de la modernidad, y analiza el poder, no sólo en lo macro, sino también en lo micro, con el fin de erradicar toda forma de opresión; la relacionalidad surge desde la unión entre mente y corazón, y propugna la convivencia recíproca y relacional, entre y dentro de las tres comunidades de vida existentes, aporte fundamental de los pueblos originarios. Con ellos dos es posible profundizar la ruptura epistemológica y fortalecer la reconstitución epistemológica

(Quijano, 1991), es decir, el reencuentro entre el saber científico y los saberes no científicos, entre logos y mito, diría Mariátegui, que nos puede permitir vivir conviviendo y no oprimiéndonos entre los humanos y a la Madre tierra.

Saberes de los pueblos “indígenas”, Interculturalidad y Espiritualidad

Es importante reconocer la importancia creciente de los saberes de los pueblos “indígenas”, negados por la colonialidad-modernidad, por un lado, y la revaloración que va adquiriendo la espiritualidad como parte de dichos saberes y de las formas que rigen su relación entre ellos y con la Madre tierra y el cosmos, por otro. Este reconocimiento, revela la crisis del eurocentrismo que, con la invención de la “raza”, negó legitimidad e inferiorizó a los mundos “indígenas”, a sus cosmovisiones y culturas, imponiendo la razón instrumental, el antropocentrismo, la exterioridad de la “naturaleza” y la colonialidad del poder capitalista.

Toledo y Bassols (2008: 65-67), sostienen que hay dos maneras, dos ecologías, de aproximarse a la “naturaleza”. Estos autores destacan los aportes de Villoro (1982), quien plantea la diferencia entre saber y conocer, y de Levi-Strauss (1962), quien propuso la diferencia entre ciencia neolítica y ciencia moderna, las dos igualmente válidas y legítimas. Según este autor, la diferencia entre ambas no tiene que ver con etapas desiguales del desarrollo del espíritu humano sino con dos niveles estratégicos en que la “naturaleza” se deja atacar por el conocimiento científico, un nivel de ellos casi ajustado al de la percepción y el de la imaginación, y el otro, desplazado; uno muy cercano a la intuición sensible y otra más alejado; uno con una antigüedad de 10,000 años, y otro fundada hace unos 300 años, cuando se crearon las primeras sociedades científicas en Inglaterra y Francia. La comprensión de los saberes tradicionales no puede realizarse separando las prácticas de lo cognitivo, reproduciendo una concepción que considera lo cultural como autónomo de lo productivo. Por tanto, desde la Etnoecología, para el estudio de la sabiduría tradicional^[4], es necesario tener una mirada integral de las relaciones entre kosmos, corpus y praxis. El kosmos es el conjunto de creencias o vida simbólica; el corpus la suma y el repertorio de signos, símbolos, conceptos y percepciones de lo que se considera el sistema cognitivo tradicional; y la praxis, el conjunto de prácticas productivas. Es importante señalar, afirman Toledo y Bassols (2008), citando a Barahona (1987), que la transmisión de estos saberes se realiza a través del lenguaje y, en general no recurre a la escritura, lo que implica, por un lado que la memoria es el elemento más importante de la vida campesina y se trasmite a través de la oralidad; y, por otro, que no se trata de culturas analfabetas porque esta oralidad no es carencia de escritura sino no-necesidad de la misma (Maldonado, 1992, citado por Toledo y Bassols, 2008: 70-72).

La espiritualidad refiere al profundo vínculo que los pueblos indígenas tienen con la Madre Tierra, a la cual consideran sagrada, vínculo del cual emergen reglas de comportamiento, de regulación, de la acción social:

los pueblos indígenas tienen una íntima conexión con la Madre Tierra, la lógica para definir quiénes somos está ligada a la tierra. Cada cultura en su idioma tiene símbolos claros que conectan a los seres humanos con lugares sagrados de su tierra”(Huanacuni, 2010: 77).

Para las comunidades de los pueblos “indígenas” amazónicas, lo espiritual no está fuera: “las deidades o espíritus son patentes y evidentes, manan de la propia realidad (...) están en el mundo y se les ve y siente en la vida cotidiana y en las ceremonias rituales, donde se beben plantas medicinales” (Rengifo, 2014, p.19).

Lo mismo para el caso de la cultura zapoteca, en Oaxaca, México:

La espiritualidad implica reconocer que la naturaleza que nos rodea tiene vida y, por lo mismo, que se habita en un mundo animado. La montaña, la cueva, la barranca, el río, adquieren presencia y significado para los humanos. La espiritualidad deviene de una comprensión politeísta de la vida. Esta visión explica la compartencia de la vida con la naturaleza circundante, reflejo de una comprensión integrada a la Tierra; por lo tanto, es naturolatría que encuentra variedad de deidades (Martínez-Luna, 2010: 98).

Apffel-Marglin (2011) comenta que, en una de sus visitas al Altiplano peruano, conversó con Don Santos Wilca, agricultor y chamán de la comunidad de Aynacha Watasani, en la orilla oriental del lago Titicaca. Él describió vívidamente la relación entre los mundos humano, no humano y extrahumano que existe entre los agricultores y pastores andinos y altoamazónicos:

para nosotros, todos los que habitamos esta pacha (mundo) somos personas: la piedra, la tierra, las plantas, el agua, el granizo, el viento, las enfermedades, el sol, la luna, las estrellas; todos somos una sola familia. Para vivir juntos nos ayudamos mutuamente; estamos en constante diálogo y en armonía (Apffel-Marglin, 2011: 6).

La espiritualidad implica el establecimiento de principios éticos, en la relación con la Madre tierra, a través de los espíritus y los rituales, “quienes a diario les recuerdan que el mundo no es para uso exclusivo de los humanos ... que los humanos no son los amos de este mundo y, a su vez, que este mundo no carece de agencia y voz” (Apffel-Marglin, 2011: 6).

En la diversidad, es posible establecer esos principios éticos a partir de lógicas de reciprocidad:

“Este es un cosmos diverso, en el que no hay centro privilegiado, ni singularidad hegemónica [...]. Lo que se toma tiene que ser retornado en “valores” similares o comparables. Aquello que recibo (bien, regalo, servicio, recurso) tendré que reciprocitar en algún momento con valores similares comparables (Varese, 2021:109).

Considerando estos aportes afirmamos que la espiritualidad en diversos pueblos “indígenas” se refiere a creencias respecto de la unidad, interdependencia, complementariedad e interconexión entre los seres humanos y lo no humano y lo más que humano; y de la existencia de vida no solo humana sino también más allá de lo humano, de lo natural y lo simbólico. Se trata de una articulación de tres formas vivientes, sintientes y agentes, que se relacionan entre sí a través de la reciprocidad circular, del intercambio de dones, dentro y entre dichos mundos o comunidades de vida, a través de rituales, que expresan reglas éticas de comportamiento que no deben ser traspasadas para no romper el equilibrio y seguir impulsando la regeneración de la vida.

En las cosmovisiones indígenas cada acto de apropiación de la naturaleza tiene que ser negociado con todos los seres existentes (vivos y no-vivos) mediante diferentes mecanismos como rituales agrícolas y diversos actos chamánicos (intercambio simbólico). Así, los humanos son vistos como una forma de vida particular participando en una comunidad más amplia de seres vivos regulados por un solo conjunto de reglas de conducta (Toledo y Bassols, 2008, p. 54). Se trata, pues, de una espiritualidad cosmocéntrica.

Otra vertiente de la espiritualidad, con rasgos ecocéntricos, está presente en diversos autores preocupados por la destrucción de la “naturaleza”, entre ellos Capra (1998), ubicado en la corriente de la Ecología profunda, que incluye lo holístico y reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos, donde los humanos son una mera hebra de la trama de la vida, criticando así el antropocentrismo, dualismo y mirada fragmentada y simplificadora del mundo, de la colonialidad-modernidad. Capra destaca la espiritualidad, al afirmar que la percepción ecológica es espiritual o religiosa: “pues cuando el concepto de espíritu es entendido como el modo de consciencia en el que el individuo experimenta un sentimiento de pertenencia y de conexión con el cosmos como un todo, queda claro que la percepción ecológica es espiritual” (Capra, 1998: 29).

Es evidente que la espiritualidad es un elemento central de visiones filosóficas con lugares de enunciación críticos del antropocentrismo y dualismo colonial-moderno, y podemos encontrar dos tipos de espiritualidad que se basan en el bio-ecocentrismo y el cosmocentrismo y tienen fuertes contenidos éticos, de sentido de pertenencia, de responsabilidad y cuidado, en relación a la “naturaleza” y al cosmos. El bio-ecocentrismo expresa un sentimiento de pertenencia a la “naturaleza” y al cosmos, de respeto y cuidado de los otros seres vivos y no vivos. Mientras tanto, el cosmocentrismo igualmente manifiesta un sentimiento de pertenencia a la “naturaleza” y al cosmos pero, desde una percepción animista, sostiene que todos los seres, vivos y no vivos, así como los seres espirituales, son parte de una amplia comunidad que se relaciona entre sí y dentro de sí por intercambios recíprocos indispensables para que sea posible la regeneración de la Madre tierra y la

reproducción humana. En la sociedad histórica actual, que se inicia en el siglo XVI, el cosmocentrismo es característico de las poblaciones “indígenas” que fueron racializadas al imponerse a nivel mundial la colonialidad del poder, y cuyas cosmovisiones, saberes y prácticas fueron inferiorizadas y deslegitimadas por la colonialidad-modernidad capitalista, pero que luego de más de cinco siglos reaparecen, en América del Sur, bajo el nombre de los Buenos vivires descoloniales.

Poder y “Sustentabilidad”

Se presenta un análisis de la relación entre el poder y la “sustentabilidad” eurocéntrica, para tratar de contribuir, por un lado, a su desnaturalización en tanto concepto que legitima la distorsión de las percepciones sobre la relación entre sociedad y “naturaleza”, y por otro, a tratar de plantear una mirada cada vez más abarcativa del poder, desde la totalidad ampliada e histórica. Así, se realiza un diálogo con las críticas formuladas en primer lugar, por Santamarina, Gudynas, Capra, y Toledo-Toledo/Espejel. Finalmente, se exponen los aportes de Marañón y López, que proponen un cuestionamiento a la “sustentabilidad” eurocéntrica desde una totalidad ampliada que incluye la relacionalidad, la espiritualidad, la heterogeneidad histórico-estructural y la colonialidad del poder, basada en la invención de la “raza”.

Poder y “sustentabilidad”: Santamarina y Gudynas, la crítica al antropocentrismo y al desarrollo

Se han escrito numerosos textos sobre la crítica al concepto eurocéntrico de “sustentabilidad”, sus bases epistemológicas y teóricas, asociadas con el “desarrollo”, el dualismo, el antropocentrismo, el capitalismo. Interesa destacar las ideas de dos de ellos que pueden contribuir a sintetizar tal crítica.

Por un lado, Santamarina (2006) ha mostrado cómo entre los setentas y noventas del siglo pasado, la aguda crítica emergente sobre los problemas ecológico-“ambientales” que se registraron principalmente en Europa y Estados Unidos, que planteó la imposibilidad del crecimiento económico infinito y el necesario viraje hacia un enfoque que privilegiara lo ecológico por encima de la acumulación capitalista, fue esterilizada, distorsionada y despolitizada por el poder dominante, el mismo que elaboró, institucionalizó y normalizó la propuesta del “desarrollo” sustentable, con un contenido dualista, antropocéntrico, economicista, para impulsar el cuidado del “medio ambiente” e impulsar el “desarrollo” social y el crecimiento económico, cuidando el legado para las generaciones futuras.

Por otro lado, Gudynas (2011b), afirma que el “desarrollo sustentable” significó se impusiera una narrativa y una práctica articulada desde los Estados nacionales, basada en el progreso, para diseñar y aplicar políticas ambientales regulatorias, con la incorporación de instrumentos propios de la economía ambiental que fueron reforzadas con el impulso de la Economía verde, para hacer negocios con tecnologías y productos “amigables” con el “medio ambiente”, sin que estas políticas e instrumentos logran contener el deterioro ecológico y “ambiental”.

Como parte de este debate sobre la “sustentabilidad”, se desarrollaron propuestas de sustentabilidad débil, fuerte y superfuerte, siendo esta última la menos cercana al eurocentrismo, pues concibe a la “naturaleza” en términos biocéntricos^[5], con valores propios, como un patrimonio natural; incorpora la pluralidad de conocimientos, reconoce valores diversos, valores humanos e intrínsecos; e incluye la justicia ecológica (derechos de la “naturaleza”), además de la justicia ambiental (Gudynas, 2011b), pero como los otros dos tipos de “sustentabilidad”, no cuestiona las relaciones de poder en las que se sitúan.

Es necesario ubicar la discusión sobre la “sustentabilidad” desde las relaciones de poder, y de su complejidad e historicidad. Con tal fin, se revisan tres enfoques que pueden considerarse complementarios, para tener una concepción más abarcativa y politizada de la “sustentabilidad”, considerando, desde los Buenos vivires descoloniales, la totalidad social y la relacionalidad. Son los aportes de Capra (1998), Toledo (2014) y Toledo Espejel (2014), y Marañón y López (2024).

Fritjof Capra: una visión sistémica de la sustentabilidad: poder en red y ética relacional

Capra trata de fortalecer la visión de la ecología profunda incorporando la crítica a la sociedad capitalista a través de dos escuelas filosóficas de ecología: la ecología social y la ecología feminista o «ecofeminismo», las mismas que complementan el paradigma ecológico de manera coherente (1998: 29). Sostiene que la ecología social destaca la naturaleza fundamentalmente antiecológica de muchas de nuestras estructuras sociales y económicas y de sus tecnologías, visión que tiene sus raíces en lo que Riane Eisler ha denominado el «sistema dominador» de la organización social, siendo el patriarcado, el imperialismo, el capitalismo y racismo, algunos ejemplos de la dominación social que son en sí mismos explotadores y antiecológico.

Añade que el ecofeminismo si bien podría verse como una escuela específica dentro de la ecología social, ya que destaca la dominación social basada en el patriarcado, tiene una mirada más amplia, pues su análisis cultural de múltiples facetas del patriarcado y de los vínculos entre feminismo y ecología va mucho más allá del marco conceptual de la ecología social: “la explotación de la naturaleza en particular ha ido de la mano con la de la mujer, que ha sido identificada con la naturaleza a través de los tiempos [...] origen de la afinidad natural entre feminismo y ecología (1998: 30).

Sostiene que el cambio de paradigma requiere una expansión de nuestras percepciones y modos de pensar, de nuestros valores y de nuestra concepción del poder hacia horizontes liberadores de toda opresión: “el poder como influencia sobre otros, el poder como red [...] el cambio de jerarquías a redes en la organización social” (Capra, 1998: 32). De este modo, afirma que

mientras que el viejo paradigma se basa en valores antropocéntricos (centrados en el hombre), la ecología profunda tiene sus bases en valores ecocéntricos (centrados en la tierra). Es una visión del mundo que reconoce el valor inherente de la vida no humana, ya que todos los seres vivos son miembros de comunidades ecológicas vinculados por una red de interdependencias. Cuando esta profunda percepción ecológica se vuelve parte de nuestra vida cotidiana, emerge un sistema ético radicalmente nuevo (1998: 32).

Capra (1998), desde la ecología profunda, trata de reconocer la unicidad entre lo humano y la “naturaleza”, de cuidarla y considerar que la vida es el centro. Así, ubica el problema ecológico actual, desde una mirada sistémica, en términos de cómo se configura la sociedad capitalista y de como se debe entender la vida, en términos de la trama de la vida, de interdependencia e interconexión, de la convivencia, concibiendo al poder en red y no de manera jerárquica, y con una ética nueva.

Toledo y Espejel: la “sustentabilidad” como poder social, desde la complejidad y el pensamiento crítico.

Toledo (2015) y Toledo y Espejel (2014), han desarrollado una mirada politizada, histórica y compleja partiendo de la Ecología Política:

criticando las recientes elaboraciones de “sustentabilidad” desde la Ciencia para la sustentabilidad, porque si bien parte de la investigación interdisciplinaria, compleja, colectiva y de la formulación de diversas metodologías, indicadores y formas de evaluación, a diferentes escalas y dimensiones, esta propuesta examinada a la luz del pensamiento crítico no alcanza a situarse en el contexto ecológico y político de las principales fuerzas, poderes y procesos que moldean el devenir del planeta, ubicándose en el campo de las tecnociencias (Toledo, 2015: 39).

Basándose en Foladori y Tommasino (2005) Toledo afirma que los diversos conceptos de sustentabilidad se diferencian en el énfasis en lo ecológico-físico o social; lo primero desde una perspectiva antropocéntrica, considerando la exterioridad de la “naturaleza”, y lo segundo, destacando las preocupaciones sobre cómo la pobreza y el incremento poblacional afectan al medio ambiente. Esto es, la sustentabilidad “social” se concibe en función a las afectaciones a los ecosistemas, pero no como relaciones sociales que obedecen a procesos propios, históricamente determinados; queda subsumida en lo “ecológico”, es decir mistificado, al reducirse a un elemento, variable o factor más en la búsqueda de soluciones técnicas a la relación negativa entre seres

humanos y seres vivos. No se plantea cómo las relaciones entre los seres humanos, que pueden ser relaciones de poder, competencia, colaboración, sumisión, explotación, afectan y son afectadas por las relaciones con la naturaleza (2015: 41).

Apoyándose en dos estudios que analizan la epistemología de este nuevo campo de ciencia (Foladori y Pierri, 2005 y Astier et al, 2008), concluye que el concepto de “sustentabilidad” a pesar de perseguir metas ecológicas, económicas y sociales: “su “santa trinidad” oculta un realidad un carácter tecnocrático, ingenieril o meramente cibernético, en tanto que concibe las soluciones como meras acciones técnicas y/o económicas” (Toledo, 2015: 39).

Para reforzar este argumento, Toledo cita a García-Barrios y García-Barrios (2008), quienes esbozan una crítica a la “sustentabilidad como fin-último de un proceso socio-ambiental controlable. Se problematiza, dicen los mencionados autores [...]:

la sustentabilidad como un fin, cuando predomina la idea explícita o implícita del investigador como experto que busca convencer al “tomador” de decisiones (el Estado, la empresa, la corporación), de las bondades de lo “sustentable”, lo que expresa la visión según la cual toda problemática se soluciona con la aplicación de tecnologías (o ajustes de mercado), es decir mediante la combinación ingenieril de comando y control (2015: 40).

Frente a este enfoque dualista, ahistórico, antropocéntrico y tecnocrático, se propone, desde la Ecología política, la “sustentabilidad” como poder social, que según Toledo y Ortiz-Espejel (2014), consiste en un poder que subordine al Estado y al mercado, en una sociedad entendida como el juego de tres poderes, el “económico”, el político y el social. Los autores destacan la fuerza que deriva de la “sociedad civil” organizada para construir modos de vida en resistencia, temporal o permanente, a los intentos de dominio, sujeción y explotación por parte del Estado y del Capital, así como el del meta-poder informático dominado por estos últimos. Asimismo, plantean que para trascender la versión hegemónica parcial y despolitizada de la “sustentabilidad”, ésta debe ser ubicada en el contexto de la actual crisis civilizatoria y del imaginario del “desarrollo”, e integrar la doble explotación, sobre el trabajo y la naturaleza, ejercida por los poderes económico y político, y plantear soluciones desde la cotidianidad, considerando las distintas escalas. Así, el poder social es “una fuerza emancipadora [...] dirigida a una triple reparación: la regeneración del entramado social, la restauración del entorno natural y planetario y la recomposición y rescate de las culturas dominadas, excluidas, explotadas, de los mundos” (Toledo y Ortiz-Espejel, 2014: 27).

Marañón y López: la “sustentabilidad”, espiritualidad y socialización del poder, desde los Buenos vivires descoloniales^[6]

Capra (1998), Toledo (2014) y Toledo y Espejel (2014), han realizado contribuciones muy valiosas para resignificar el concepto de “sustentabilidad” desde visiones complejas, politizadas que tienen en cuenta las relaciones de poder, el primero desde el centro de la colonialidad-modernidad como lugar de enunciación, y los otros dos, desde un lugar periférico como lo es América Latina. En Toledo y Espejel (2014), existen aportes desde el pensamiento crítico que remarcan la doble dominación y explotación, del trabajo y de la “naturaleza”, y se establece la necesidad de revalorar las culturas de los pueblos “indígenas” inferiorizadas. En Toledo (2008), desde la Etnoecología se encuentran, además, elementos centrales respecto al reconocimiento de los saberes de los pueblos “indígenas” y su maneras de convivir con la Madre tierra, indispensables para tratar de proponer un nuevo proyecto de sociedad, así como un nuevo concepto de “sustentabilidad”.

Para tratar de terminar de armar el rompecabezas de la “sustentabilidad”, es posible afirmar que el énfasis del pensamiento crítico en las relaciones de poder y la doble explotación, del trabajo y la “naturaleza”, así como la organización de la sociedad a partir de un poder social sustentable, necesitarían ser complementados con una perspectiva más amplia de la totalidad social, y con el hecho decisivo que significó y sigue significando la invención de la idea de “raza”, es decir, de la colonialidad desde el siglo XVI, para la constitución del capitalismo y la clasificación social mundiales. La “raza” estableció la clasificación social mundial jerárquica

según el color de la piel y de supuestas diferencias mentales y culturales, inferiorizando a las poblaciones no blancas, y legitimando el despojo y destrucción de sus culturas, así como la explotación y el desprecio por sus formas de vida (Quijano, 2007).

La discusión crítica sobre la “sustentabilidad” podría fortalecerse recurriendo a los aportes de otra vertiente de la Ecología política latinoamericana, la misma que según Alimonda (2017), desde fines de los años noventa se ha venido configurando en la región como una perspectiva diferenciada para el abordaje de las relaciones sociedad-“naturaleza”, considerando que la marca de origen de lo latinoamericano se asienta en el trauma catastrófico de la conquista y la integración en posición subordinada y colonial en el sistema internacional, dando un lugar relevante a la experiencia histórica que implicó la colonización.

Desde fines del siglo pasado, con la insurrección zapatista y la emergencia de las luchas de diversos movimientos “indígenas” en el subcontinente americano, han ido surgiendo nuevas propuestas de vida, críticas del “desarrollo” y del patrón de poder colonial-moderno capitalista, entre ellas los Buenos vivires descoloniales, que tienen como características centrales la relacionalidad y la reciprocidad, de un lado, y, del otro, la totalidad social y el poder concebido y practicado como servicio. En este imaginario y nuevo proyecto de sociedad, como se vio en el primer apartado de este texto, destaca la espiritualidad, de corte cosmocéntrico, esto es, una idea de sacralidad de la “naturaleza”, denominada Madre tierra o Pachamama; de creencia de relaciones de interdependencia, interconexión entre los humanos y los otros seres no humanos y simbólicos, que también tiene vida, sentimientos y agencia, debiendo existir entre las tres sociedades cierto equilibrio basado en criterios éticos, que son únicos para todas ellas y entre ellas. Esto es, las tres sociedades configuran la trama de la vida, en sentido amplio.

Desde la mirada de la relacionalidad y la espiritualidad, la “sustentabilidad”, implica una relación de reciprocidad entre los humanos y las otras dos sociedades de vida que permita la regeneración y reproducción de ellas. La relacionalidad y espiritualidad son elementos entrelazados con la tierra y el territorio, con el agrocentrismo, pues la chacra o parcela es el lugar de crianza recíproca de todas las formas de vida, lo que significa la necesidad de revalorar la agricultura campesino-“indígena” por ser el escenario central de la relacionalidad y espiritualidad y su rol en la generación de alimentos.

Desde la mirada de la totalidad y la socialización del poder, la “sustentabilidad” implica, por un lado, la incorporación convivencial de la diversidad de culturas y formas de vida, sin jerarquía alguna entre ellas, esto es de sus formas de relacionarse con la Madre tierra; y al mismo tiempo, una expansión de la totalidad, de lo antropocéntrico hacia lo biocéntrico (por ejemplo, la visión de Capra) y hacia lo cosmocéntrico (visión “indígena” y de los Buenos vivires descoloniales), lo que significa reconocer a los sujetos implicados que son negados por la Colonialidad del poder (humanos y humanas racializados e inferiorizados, la “naturaleza” y los seres espirituales, guardianes y guardianas).

Este giro cosmocéntrico se plasmó en la Constitución de Ecuador, incluyéndose los Derechos de la Naturaleza (Asamblea Constituyente Ecuador, 2009) y en la Ley de Derechos de la Madre tierra, en Bolivia (Presidencia Constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia, 2010). Estos logros se produjeron en una coyuntura de gran debate político y de un empuje extraordinario de los movimientos “indígenas” que, por un lado, resistían al despojo de sus territorios, culturas y modos de vida, a manos del patrón de poder capitalista que buscaba incrementar sus ganancias de manera más intensa, y por otro, producían un nuevo imaginario histórico (Sumaq Kawsay y Sumaq Qamaña), relacional, espiritual, recíproco, solidario, cosmocéntrico, que se colocaba a contracorriente del imaginario eurocéntrico, dualista, egoísta de la colonialidad-modernidad y del “progreso-desarrollo” y de sus instituciones y relaciones sociales centrales.

La experiencia reciente en Ecuador y en Bolivia ha mostrado que, no obstante la aprobación de los derechos de la “naturaleza”, y de otras iniciativas fundamentales como la plurinacionalidad del Estado y el régimen de “desarrollo” del Sumaq Kawsay/Sumaq Qamaña, no ha podido concretarse el cambio cosmocéntrico y descolonial, porque existe una tensión entre racionalidades e imaginarios y relaciones de fuerza entre los que propugnan el viraje cosmocéntrico y la reorganización de la economía (cambio de la matriz productiva), sobre

bases colectivas y comunitarias, respetando a la Madre tierra, y quienes priorizan la redistribución del ingreso, con fuerte control estatal, a partir de la captación de una parte de la renta de la “naturaleza” de las empresas capitalistas transnacionales, especialmente mineras y petroleras, fortaleciendo el extractivismo, argumentando que en una segunda etapa se harían las transformaciones encaminadas hacia el Buen vivir. Así, la profundización del extractivismo ha implicado despojo de territorios, destrucción de la Madre tierra, por ejemplo, por la deforestación de los bosques, la contaminación de ríos y lagos, con la consiguiente represión a las organizaciones de los pueblos “indígenas” que resistían (Oñi, 2024, Lander, 2019, Martínez y Acosta, 2017, Gudynas, 2017, Prada, 2011 y Marañón, 2012).

El extractivismo produce una forma específica subordinada y dependiente de inserción en el patrón de poder mundial, que acentúa y expande la explotación del trabajo y de la “naturaleza”, que consolida y fortalece al Estado monocultural y la narrativa del “progreso”-“desarrollo”, y profundiza la inferiorización de los pueblos “indígenas”, destruyendo sus territorios y culturas, y consolidando la colonialidad del poder.

El extractivismo de los denominados gobiernos progresistas, por tanto, no permite concebir ni practicar la “sustentabilidad” alejada del dualismo, del antropocentrismo, de la “naturaleza” como exterioridad, ni de relaciones opresivas entre los humanos basadas en la colonialidad.

Para que esto pueda ser posible, habría que impulsar la “sustentabilidad” como poder social desde la perspectiva de la socialización del poder, es decir, de una autoridad colectiva alejada del Estado-Nación, que vaya estructurándose a partir de la horizontalidad, rotación de cargos, deliberación y toma de decisiones por consenso. En las experiencias de los denominados gobiernos progresistas, la propuesta de los Estados plurinacionales, igualmente no pudo concretarse significativamente, porque predominó la visión del Estado como única autoridad pública legítima (Prada, 2011, Lander, 2019).

Si bien, a escala estatal, en América Latina, las fuerzas políticas que proponen la relacionalidad, el cosmocentrismo, los derechos de la “naturaleza”, la revalorización de las culturas de los pueblos “indígenas” y la descolonialidad, han sido derrotadas por aquellas que defienden el antropocentrismo, el desarrollismo y el estadocentrismo, la situación es diferente a escalas menores, entre ellas las experiencias regionales del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Chiapas), El Consejo Mayor de Cherán-K’eri (Michoacán), Otero (2025), y la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske (Cuetzalan, Puebla) (Marañón y Garrido); así como de experiencias locales, de colectivos (Olintalli y Huerto Roma Verde, en la Ciudad de México (López, 2024), por ejemplo, toda ellas en México. También podemos mencionar al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (Caballero, 2021), en Colombia, a los Gunas, en Panamá (Ríos, 2020) y a los Mapuches, en Chile (Vieira, 2021).

Toledo y Ortiz-Espejel (2014), identifican en México diversas regiones que caminan hacia la “sustentabilidad”, y afirman que el poder social no se construye en abstracto sino en los espacios concretos de los territorios, como una práctica política espacial o territorializada. Así, se deben gestionar de manera creciente en cada territorio concreto pautas organizativas “sustentables” para ir creando “territorios liberados o de resistencia” y gestando nuevas sinergias orientadas hacia la transformación gradual de la sociedad, que coadyuven a controlar el poder político, a reorientar sus acciones y a modificar sus objetivos a partir de iniciativas multisectoriales realizadas por actores diversos, que deciden a través del consenso, y en las que participan actores locales y externos articulados a los anteriores a través de diferentes mecanismos (información, financiamiento, educación, tecnología) con los que se busca favorecer el control social de los habitantes sobre sus territorios y sobre los procesos sociales y naturales que los afectan, a fin de garantizar su bienestar de manera incluyente (Toledo y Espejel, 2014, p. 28-30). Asimismo, se plantea la construcción del poder social desde una visión escalar, que empieza por el ámbito de la unidad doméstica buscando un hogar autosuficiente, seguro y sano, y en la que se ponen en práctica los principios básicos de la “sustentabilidad”-diversidad, autosuficiencia, integración, resiliencia, autonomía y autogestión-, a partir de prácticas relativas a la alimentación, salud, vivienda, energía, ahorro y crédito, que se nutren de una toma de conciencia ecológica y social, por parte de los integrantes de la familia, quienes adoptan una nueva filosofía por y para la vida. Las

otras escalas son: comunitario-local, microrregional y regional. Los autores, luego de reiterar la propuesta de la “sustentabilidad” como poder social en tanto emancipación y liberación, plantean su impulso en 12 campos diferentes que abarcarían la vida social en su conjunto: economía social y sistema financiero, ecología, gobierno, cosmovisión, vivienda, seguridad, comunicación, salud, energía, ciencia y tecnología y cultura y educación (Toledo y Espejel, 2014: 32-33).

A partir de un estudio cualitativo realizado entre 2006 y 2012, en México, ambos autores, hallaron diversos proyectos sustentables, concluyendo que en el país existen 16 regiones en las que se impulsan procesos de sustentabilidad, con diversos ritmos y grados de maduración (Toledo y Espejel, 2014: 42).

Entre los 16 casos descritos, destaca la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske (UCTT), ubicada en la Sierra Norte de Puebla, que tiene al municipio de Cuetzalan como su centro organizativo, agrupa a más de 53,700 socias y socios, en 35 municipios mayormente poblanos, y reúne a 450 cooperativas locales. Desde fines de los setentas, esta cooperativa ha ido recorriendo un largo camino de reencuentro con la recuperación de su cosmovisión, saberes y prácticas, así como de su identidad, idioma, cultura y formas de gobierno masewal. Las luchas iniciales fueron por la tierra, contra la carestía de los alimentos básicos y contra la dominación de los caciques; para luego pasar a la lucha por el control de excedente a través de esfuerzos directos de comercialización del café (Cooperativa Maseual Xicaualis) y de organización de una cooperativa de ahorro (cooperativa Tosepantomin). Posteriormente, se inició la recuperación de los saberes y prácticas de convivencia con la Madre tierra, como la producción orgánica y la agroecología, para la exportación de café orgánico, fortaleciendo los Jardines de café, en los que se siembra el café bajo sombra, junto a una amplia diversidad de plantas, entre ellas, árboles frutales y maderables, flores ornamentales, plantas medicinales y plantas rituales, además de alimentos. Luego, inició actividades El Centro de formación Kaltaixpetaniloan (lugar donde se abre el espíritu), concebido como un centro para la “sustentabilidad”, que se ocupa de la conservación y mejoramiento del medio ambiente; identidad étnico-cultural, calidad humana, formación de formadores, desarrollo de capacidades, educación formal y manejo integral de los recursos naturales; así como las cooperativas Tosepan Kali (turismo sustentable) y Tosepan Pajti (salud). Finalmente, se creó la Escuela de todos (Tosepan Kalnemachtiloan), para la formación de niños de preescolar, primaria y secundaria y preparatoria según la historia, cultura, valores y necesidades de la población masewal. Hace unos años este esfuerzo fue complementado con la creación de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez García, sede Cuetzalan (Marañón y Garrido, 2024).

En términos de “sustentabilidad”, totalidad y socialización del poder, Tosepan cuenta con una compleja y amplia estructura de gobierno cooperativo-comunitario, en la que la comunidad es la máxima autoridad, y las decisiones son tomadas por consenso en asambleas, con un sistema de debate y consulta a las comunidades locales y a las asambleas regionales. Esta estructura de gobierno ha impulsado la defensa activa y organizada del territorio, logrando se prohibiera legalmente la instalación de proyectos extractivistas en la región. Este largo viaje de Tosepan ha significado recuperar su cosmovisión ancestral, y fortalecer la relacionalidad, la espiritualidad y el cosmocentrismo como elementos centrales de la relación entre los socios y con la Madre tierra, es decir con un nuevo tipo de “sustentabilidad” basada en el cosmocentrismo y la reciprocidad, y en la totalidad y la socialización del poder (Marañón y Garrido, 2024).

Sentipensamientos finales

Se ha elaborado una crítica al concepto eurocéntrico de “sustentabilidad” asociada al “Desarrollo sustentable”, de rasgos dualistas, antropocéntricos, utilitaristas, economicistas y racistas, estableciendo que es una ideología que distorsiona la percepción de la realidad y naturaliza una relación de poder entre sociedad y “naturaleza” que subordina a la Madre tierra a la acumulación capitalista, en la colonialidad-modernidad mundial, patriarcal y eurocéntrica. La aplicación de esta propuesta no ha logrado frenar las tendencias destructivas de la vida, en sentido amplio (humana, natural, espiritual), por lo que es necesario buscar

alternativas históricas, interculturales, que consideren las cosmovisiones, saberes y prácticas de los pueblos “indígenas” en diálogo con las propuestas que se formulan desde los lugares geopolíticos en tensión con la colonialidad-modernidad capitalista. Esto es, se debería considerar la emergencia de un nuevo imaginario histórico, los Buenos vivires descoloniales, que articula la relacionalidad, la espiritualidad, la reciprocidad, con la totalidad social y la socialización del poder: la existencia de la trama de la vida, la que debe ser respetada para que se regeneren la vida y la Madre tierra.

Se recuperaron visiones críticas al desarrollo y al antropocentrismo (Santamarina y Gudynas), que se ubican en el bio-ecocentrismo, que proponen reorganizar la vida tomando como punto de partida la necesidad de cuidar los ecosistemas y la vida natural. Luego se revisaron los aportes de Capra, quien desde una perspectiva compleja y sistémica, plantea abandonar el dualismo y el antropocentrismo, y entender la vida como una red de redes de relaciones entre los distintos elementos que conforman la trama de la vida, reconociendo las opresiones patriarcales, de clase y raciales.

No obstante, según Toledo, partiendo de una vertiente de la ecología política latinoamericana, es necesario asociar la complejidad al pensamiento crítico, es decir, reconocer que el problema ecológico se ubica y se explica por relaciones de poder específicas, que median las relaciones entre la sociedad y la “naturaleza”. En este sentido, sostiene que al análisis crítico de la “sustentabilidad” se debe añadir el problema de la doble explotación del trabajo y de la “naturaleza, y considerarla como poder social, un poder que emerge desde la sociedad, a diferente escala territorial, y que va abarcando no sólo las relaciones con la “naturaleza” sino todos los demás ámbitos de la vida social, como prácticas de autogobierno territorial.

Lo ecológico analizado desde las relaciones de poder, puede ser enriquecido incorporando otra vertiente de la ecología política latinoamericana, la del pensamiento crítico y descolonial, la que según Alimonda, reconoce la importancia de la colonización y de la colonialidad como hechos decisivos del devenir histórico de América Latina y de su ubicación en el patrón de poder colonial-moderno capitalista.

Afirmamos que en ciertas vertientes de la ecología política latinoamericana no se le ha dado el peso teórico, epistemológico y político a la colonialidad del poder, y a la inferiorización y racialización de los pueblos “indígenas”, que ha estructurado a la sociedad actual y, tampoco a la importancia política que tienen sus cosmovisiones, saberes y prácticas para impulsar una sociedad alternativa, en este caso, procesos de “sustentabilidad” a partir de la relacionalidad que vayan concretándose, a su vez, en procesos políticos que socialicen el poder, pues estas visiones y prácticas son subsumidas por las que se adhieren al desarrollismo, al estatismo y al antropocentrismo, como la experiencia latinoamericana reciente lo ha demostrado. No obstante, hay otros procesos de “sustentabilidad” a escala regional o local que sí van constituyéndose como avances de “sustentabilidad” practicada como poder social, ubicados en diversos países de América Latina. En México también se registran estas experiencias, destacando entre ellas la de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske, en la Sierra Norte de Puebla, una organización comunitaria-cooperativa “indígena”, que impulsa un reencuentro intercultural con su historia a partir de la sacralidad de la Madre tierra y de la socialización del poder.

Referencias

- Acosta, Alberto (2016). Maldiciones, herejías y otros Milagros de la economía extractivista. *Tabula Rasa*, 24, 25-55.
- Acosta, A. (2015). “El Buen vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas”. *Política y Sociedad*, 52 (2), 299-330.
- Alimonda, H. (2017). En clave del sur: la Ecología Política Latinoamericana y el pensamiento crítico. H. Alimonda et al (coords). *Ecología Política Latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* (pp. 33-50), Buenos Aires, CLACSO.
- Apffel-Marglin, F. (2011). *Subversive Spiritualities: How Rituals Enact the World*. Oxford University Press.
- Asamblea Constituyente Ecuador (2009). *Constitución Política de la República de Ecuador*. Quito. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6716.pdf>
- Astier, M. et al. (coords.) (2008). *Evaluación de Sustentabilidad. Un enfoque dinámico y multidimensional*. Imag Impressions.
- Bula, G. (2007). Spinoza y el pensamiento ecológico. *Revista Logos*, (11), 43-48.
- Caballero H. (2021). *La Disputa hacia la descolonialidad del consumo alimentario. Logros y contradicción de la lucha indígena en el Cauca, Colombia, 1971-2018*. Tesis de Doctorado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México,.
- Capra, F. (1998). *La Trama de la Vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Editorial Anagrama.
- Estermann, J. (2014). *Cruz y coca. Hacia la descolonización de religión y teología*. Ediciones Abya-Yala.
- Esterman, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. ISEAT.
- Foladori G. y H. Tommasino (2005). El enfoque técnico y el enfoque social de la sustentabilidad. Foladori, G. y N. Pierri (eds.). *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable* (p. 197-206). Miguel Ángel Porrúa/UAZ. Cámara de Diputados, LIX Legislatura.
- Foladori, G. y N. Pierri (eds.), (2005). *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*. México, DF, Miguel Ángel Porrúa/UAZ. Cámara de Diputados, LIX Legislatura. México.
- García-Barrios, R. y L. García-Barrios (2008). La sociedad controlable y la sustentabilidad, en M. Astier et al. (coords.). *Evaluación de sustentabilidad: un enfoque dinámico y multidimensional* (p. 173-193). Imag Impressions.
- Gudynas, E. (2017). Postextractivismos en Ecuador: indultar a la Naturaleza, *Plan V, 14 de julio*, p.1-7. Recuperado de <http://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasPostExtractivismosEcuadorIndulto17F.pdf>
- Gudynas, E. (2011a). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo, *América Latina en Movimiento, ALAI* (462), 1-20.
- Gudynas, E. (2011b). Desarrollo y sustentabilidad ambiental: diversidad de posturas, tensiones persistentes. *La Tierra no es muda: diálogos entre el desarrollo sostenible y el postdesarrollo* (p. 69-96). A. Matarán Ruíz y F. López Castellano (eds.). Universidad de Granada.
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*, Lima: CAOI. Recuperado de: https://dhls.hegoa.ehu.es/uploads/resources/5182/resource_files/Vivir_Bien_1_.pdf
- Inó, W. (2024). Extractivismo agrario y múltiples formas de violencia en Bolivia, *Quid*, (22), p-1-19.

- Lander, E. (2019). *Crisis civilizatoria Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- López, D. y B. Marañón (2020). Des/Colonialidad del Poder, Crisis del “Progreso”-“Desarrollo” y Emergencia de los Buenos Vivires como Nuevo Horizonte de Sentido Histórico”, *Bajo el Volcán* (2), 77-112.
- Marañón, B. y D. López (2024). “Sustentabilidad” descolonial: socialización del poder, interculturalidad y buenos-vivires. Boris Marañón et al (coords.). “*Sustentabilidad” descolonial organizaciones colectivas en México: logros y contradicciones* (p. 39-68). IIEc-UNAM.
- Marañón, B. y P. Garrido (2024). Tosepan Titataniske, una experiencia de reoriginalización cultural, interculturalidad crítica y descolonialidad del poder, Cuetzalan, México. B. Marañón et al (coords.). *Sustentabilidad” descolonial en organizaciones colectivas en México: logros y contradicciones* (p. 69-124). IIEc-UNAM.
- Marañón, B. (2012). Hacia el horizonte alternativo de los discursos y prácticas de resistencias, descoloniales. Notas sobre la solidaridad económica en el Buen Vivir, en B. Marañón (coord.) *Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina. Una perspectiva descolonial* (125-155). CLACSO.
- Martínez, E. y A. Acosta, (2017). Los Derechos de la Naturaleza como puerta de entrada a otro mundo posible, *Revista Direito e Praxis*, 8 (4), 2927-2961.
- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Culturas Populares, CONACULTA/Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca/Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, AC.
- Mejía, J. (2016). Nuevo horizonte de sentido histórico, crisis de la modernidad y movimientos de la sociedad. El legado teórico de Aníbal Quijano,” *Discursos del Sur*, (3), 95-109.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones El signo.
- Otero, I. (2025). *Economías para la vida: intersecciones de lo económico que dan sentido a la organización comunitaria y la defensa del bosque en el pueblo indígena en movimiento de Cherán K’eri (2011-2022)*. Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Prada, R.(2011). La defensa de los derechos de la Madre Tierra en el TIPNIS, *Nuestra América*, (16), 52-60.
- Presidencia Constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia (2010). *Bolivia, Ley de derechos de la Madre tierra, Ley No. 071, Ley de 21 de diciembre*. La Paz. Recuperado de: <https://www.planificacion.gob.bo/uploads/marco-legal/Ley%20N%C2%071%20DERECHOS%20DE%20LA%20MADRE%20TIERRA.pdf>
- Quijano, A. (2014). “Bien Vivir”: entre el “desarrollo” y la Des/Colonialidad del Poder. A. Quijano (Ed.), *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina* (19-34). Universidad Ricardo Palma Editorial Universitaria-Cátedra América Latina y la Colonialidad del poder.
- Quijano, A. (2009). América Latina: hacia un nuevo sentido histórico. Recuperado de: <http://reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/A.%20L%20hacia%20un%20nuevo%20sentido%20hist%C3%B3rico%20A%20Quijanol.pdf>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 93-126). Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar, Universidad Central-IIESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. (1992). Modernidad-Colonialidad/Racionalidad. *Revista Perú Indígena*, 13 (29), 11-20.

- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Walter Mignolo (ed.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, p. 117-132. Ediciones El signo.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Ediciones Sociedad y Política.
- Rengifo, G. (2014). *Retorno a la naturaleza*. Pratec.
- Rengifo, G. (S/F). La Crianza recíproca: Biodiversidad en los Andes. Grain 805. *Revista Biodiversidad, Compendio 2, Transgénicos*, 34-39
- Ríos, S. (2020). *Del territorio imaginado Gunadule al territorio habitado Gunayala (Panamá)*. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santamarina, B. (2006). *Ecología y poder. El discurso ambiental como mercancía*. Catarata.
- Toledo, V. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sustentabilidad? Una propuesta ecológico política. *Interdisciplina* 3 (7), 35-55.
- Toledo, V. y B. Ortiz-Espejel, (2014). *Regiones que caminan hacia la sustentabilidad. Una geopolítica de las resistencias bioculturales*. Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Toledo, V. y N. Barrera-Bassols (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria.
- Van der Berg, H. (1989). *La tierra no da así nomás: los ritos agrícolas en la religión de los aymara-cristianos*. HISBOL.
- Varese, S. (2021). El estado oligárquico y las naciones indígenas en el Perú neoliberal. *América Crítica* 5 (2), 97-113. Recuperado de <https://doi.org/10.13125/americanacritica/4940>
- Viera-Bravo, P. (2021). Principios del mapuche mongen para la resignificación de la economía en tiempos de crisis del capitalismo neoliberal, desde el sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 10 (2), 84-107. Recuperado de: https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.587

Notas

- [2] Se entrecorren ciertas palabras como “naturaleza” y “sustentabilidad”, entre otras, porque no tienen sentidos neutros, sino están asociados a una cierta verdad/poder, a los significados impuestos por la visión eurocéntrica colonial-moderna, capitalista.
- [3] Es importante señalar que hay otros desarrollos sobre el Buen vivir, y bien vivir, Sumaq Kawsay, Sumaq Qamaña, entre ellos los de Acosta (2015), Gudynas (2011a) y López y Maraón (2020).
- [4] El conocimiento ecológico “tradicional” es resultado de la experiencia adquirida, transmitida y acumulada durante miles de años de contacto humano con el ambiente.
- [5] Un antecedente de las visiones biocéntricas puede encontrarse en Spinoza. Ver al respecto Bula (2007).
- [6] Este apartado está basado en Maraón y López (2024).

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023007>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

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

Boris Wolfgang Marañón Pimentel

**Buenos vivires descoloniales, Espiritualidad y
“Sustentabilidad”**

Decolonial Good Living, Spirituality, and “Sustainability”

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0399>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

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

Reproducción de estereotipos de género en las narrativas estudiantiles sobre disciplina en la educación secundaria

Reproduction of gender stereotypes in student narratives about discipline in secondary education

Bianca Yasmin Valenzuela Olivas

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/023m5rq87>

valenzuelabianca814@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-3767-236X>

Teresa de Jesús Villaseñor Leal

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/023m5rq87>

teresa.villaseñor@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-5954-1720>

Iliana Danitze Jiménez Díaz

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/023m5rq87>

danitzejimenez@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1489-3650>

Recepción: 19 Junio 2025

Aprobación: 03 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo analiza las percepciones que las y los estudiantes de educación secundaria construyen en torno a la disciplina escolar y cómo a través de esta se reproducen los estereotipos de género. El estudio al ser de enfoque cualitativo y que empleó el método de estudio de caso, evidencia un análisis categorial a partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a ocho estudiantes de secundaria anclada en un contexto social rural; se identifican e interpretan los testimonios en torno a las nociones de disciplina, percepción y estereotipos de género, así como los significados que les atribuyen. Los resultados evidenciaron una concepción conductual acerca de la disciplina, centrada en la obediencia al docente y en el cumplimiento de normas, lo que evidenció cómo las construcciones socioculturales en torno al género se reproducen en el aula y reafirman los estereotipos de género tradicionales: la obediencia y el cuidado se feminizan, mientras que la autoridad y el control se asocian con figuras masculinas.

Palabras clave: Cultura, Disciplina, Género, Percepción, Estudio de caso.

Abstract

This article analyzes the perceptions that middle school students construct around school discipline and how gender stereotypes are reproduced through it. The study, which is qualitative in nature and uses the case study method, presents a categorical analysis based on the responses obtained in semi-structured interviews with eight high school students in a rural social context. The testimonies are identified and interpreted in relation to notions of discipline, perception, and gender stereotypes, as well as the meanings attributed

to them. The results reveal a behavioral conception of discipline, centered on obedience to the teacher and compliance with rules, which shows how sociocultural constructions around gender are reproduced in the classroom and reinforce traditional gender stereotypes: obedience and care are feminized, while authority and control are associated with male figures.

Keywords: Culture, Discipline, Gender, Perception, Case study.

Introducción

La disciplina ha sido parte inherente del ser humano, y el sistema educativo ha sido parte fundamental puesto que, desde las aulas se enseñan normas y reglas que rigen la vida estudiantil, como el respeto, la tolerancia y empatía que propicien una buena convivencia dentro y fuera de los espacios áulicos. Pero ¿Qué es disciplina? ¿Qué pasa cuando esta no se cumple? ¿Afecta el rendimiento y aprendizaje escolar del estudiantado? ¿Cómo perciben las mujeres y los hombres estudiantes estas circunstancias de disciplina en la escuela? Dentro de las instituciones educativas la falta de disciplina e incluso algunas manifestaciones de violencia son aspectos inherentes a la cotidianidad, de tal forma que es posible naturalizarla. Existen diversas investigaciones que abordan el tema, pero lo hacen principalmente desde la mirada de docentes y directivos, pocas veces es tomada en cuenta la perspectiva del estudiantado, aún menos se estudia cómo lo viven las estudiantes mujeres y los varones, por ello en este estudio se busca recuperar la percepción del estudiantado de secundaria acerca de la disciplina y cómo experimenta ésta siendo mujer u hombre.

La disciplina en estudiantes de secundaria

En todos los niveles educativos desde preescolar hasta universitario se presentan algunos cuadros de indisciplina (Furlán y Alterman, 2000^a; Plan Nacional de Convivencia Escolar, 2020). Ya sean escuelas públicas o privadas, siempre se está en la búsqueda de estrategias para mantener una sana convivencia entre el estudiantado, como es el reglamento institucional, adaptado a las necesidades y problemáticas por cada nivel educativo y escuela.

El estudiantado que cursa la secundaria está en la edad donde más conflictos se les presentan, debido a que está viviendo un proceso tanto en su forma de pensar como en su físico, por ende, es donde necesitan mayor apoyo tanto de la familia como de los propios docentes que están con ellos en el aula y en la escuela. De acuerdo con la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) en el año 2015, al menos 6 de cada 10 niñas, niños y adolescentes de 1 a 14 años experimentaron algún método violento de disciplina, tanto dentro de las aulas como en los hogares.

De acuerdo con Romero y Sevilla (2020a), algunos de los motivos por los cuales se presentan comportamientos que rompen con las dinámicas de convivencia en el aula pueden deberse a una baja autoestima, necesidad de afecto, rabia o enojo, ansiedad o simple curiosidad por saber qué pasa si hacen alguna travesura. Por otra parte, la escuela representa para el estudiantado el único lugar seguro donde además de ir a estudiar también socializan con otros individuos, y es ahí donde se refuerzan tanto aprendizajes como valores y es en esa fusión, hogar-escuela donde el docente juega un papel muy importante para guiar esa fusión con disciplina, amor, tolerancia y respeto.

Por otra parte, autores como C. Garay y S. Garay (2018), argumentan que hablar de disciplina es necesario, ya que es un problema global, donde todos los colegios padecen de este mal comportamiento, de las diferentes actitudes que los estudiantes van demostrando en las actividades escolares dentro del aula y, sobre todo, en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, donde el maestro juega un papel importante, ya que debe crear un ambiente ordenado y con flexibilidad. Lo anterior para poder desarrollar de mejor manera la enseñanza, en tal sentido se necesita motivar en el aula la disciplina, desarrollando contenido educativo, e involucrar a los padres de familia.

Al estudiar la disciplina, también es importante considerar las distintas experiencias en las que se socializa el estudiantado dado que están presentes tanto violencias como desigualdades. Por lo que profundizar en éstas implica comprender que dependiendo del contexto adquirirá significados diferentes. En ocasiones el alumnado ya viene herido o lastimado en sus emociones desde casa, aunado a ello los cambios que están viviendo y la

incomprensión que pueden encontrar en la escuela los vuelve temerosos y eso puede ser un factor para que la indisciplina se presente en alguna situación dada (Gutiérrez y Pérez, 2015a).

Poder indagar acerca de la precisión instruccional y el papel que figura la disciplina en el aula de secundaria, ha sido relevante para estudios como Ortiz, et al. (2019) quienes encontraron que es mayor la precisión cuando son más claras las instrucciones, en tanto es mayor la correspondencia que hay entre el comportamiento y la indicación, así como la importancia de proporcionar consecuencias. Para Sánchez (2018) Los jóvenes se encuentran en una etapa entre el ser niño y el ser adulto, lo cual no significa que se encuentren fuera de la estructura social, sino que están atravesando por una etapa de transformación.

Hablar de disciplina e indisciplina es relativo, principalmente en secundaria, debido a que el estudiantado está viviendo una transición, para Furlán y Alterman (2000b), la indisciplina ha surgido en los últimos años como preocupación de muchas personas vinculadas al quehacer de las escuelas a raíz de la combinación de muchos factores; estos pueden ser, los amigos, el contexto, la familia, y la propia escuela.

Por otra parte, el estudio de esta problemática generalmente es abordada desde la mirada de profesores y directivos rara vez del estudiantado, siendo estos los principales protagonistas Bedoya (2015). Aunado a ello, se invisibilizan las diferencias en torno a la disciplina que experimentan las mujeres y los hombres en la escuela secundaria, es decir, permanecen anclados estereotipos de género en las construcciones socioculturales las cuales siguen reproduciéndose en los espacios educativos Hernández, et al. (2025).

La percepción en el estudiantado acerca de la disciplina

Cuando nos referimos a la percepción esta se trata de una serie de datos que son captados por el cuerpo a modo de información bruta, que adquirirá un significado luego de un proceso cognitivo que también es parte de la propia percepción de acuerdo con Gómez (2025). Estudiosos como Vargas, (2017) y Mann, (2018) señalan que una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la psicología, tradicionalmente este campo ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización; es decir, es el proceso que dota de sentido a todo lo que nos rodea.

Los procesos de socialización que experimentan los estudiantes de educación secundaria inciden de manera significativa en la interiorización del conocimiento y en la construcción de su percepción sobre la disciplina. La percepción, entendida como la facultad cognitiva que permite captar, procesar e interpretar la información proveniente del entorno, trasciende la mera recepción sensorial, al involucrar un proceso de interpretación y atribución de significado. En este contexto, la percepción de la disciplina se configura como un fenómeno social y cognitivo que depende de las experiencias previas, las interacciones interpersonales y las normas institucionales que rigen el ámbito escolar. De este modo, el estudiantado elabora juicios y valoraciones sobre la disciplina a partir de los mensajes, estímulos y códigos simbólicos que reciben y reinterpretan dentro de su entorno educativo y sociocultural.

Disciplina y estereotipos de género en estudiantes de secundaria

El género constituye una construcción sociocultural mediante las cuales se han asignado roles tanto a mujeres y hombres; son manifestaciones de las prácticas sociales y culturales. Dichas prácticas configuran cada género a partir de mecanismos de prohibición y exclusión que lo distinguen y separan del otro. En este sentido, el género puede entenderse como un aparato discursivo que produce y reproduce normas, regula comportamientos y delimita identidades. Por ello, las identidades de género surgen dentro de un marco de poder que impone fronteras simbólicas y prescribe formas de ser y actuar. Superar estas exclusiones implica

cuestionar y subvertir las normas que las sustentan, especialmente el binarismo de género (Osborne, et al. 2008).

Para Serrano y Ochoa (2021), los estereotipos de género son constructos simbólicos que delimitan las creencias acerca de las formas de interacción entre las personas, determinadas por su sexo en un grupo social. Su construcción depende de factores sociales y culturales, por lo que son dinámicos en el tiempo y el espacio. En palabras de Balanta y Obispo (2022) la identidad y los roles de género son dos de los aspectos más complejos e importantes de la sexualidad, ya que definen cómo las personas deben pensar, sentir y comportarse en la sociedad según el género con el que se identifican. Por otra parte, Artal (2009) dice que la representación simbólica de lo que es y lo que debe ser una mujer o un hombre está condicionando el papel de cada individuo en la sociedad. También menciona la autora que analizar el sistema sexo-género permite poner de manifiesto las relaciones asimétricas y jerárquicas que existen entre lo masculino y lo femenino.

Para D'Ovidio (2020), cada edad irá actualizando las exigencias -tanto para varones como para mujeres- ya que los estereotipos, lejos de terminar en la niñez, se reproducen durante toda la vida. Por otra parte, Fierro (2005), dice que "Ninguno de los casos de expulsión en primaria o secundaria tiene a una niña como protagonista". Mientras que, Arenas et al. (2022) dice que, la reproducción de conductas negativas por motivos de género se encuentra de forma más frecuente en los chicos.

Por tanto, el objetivo del estudio analiza las percepciones que las y los estudiantes de educación secundaria construyen en torno a la disciplina escolar y cómo a través de esta se reproducen los estereotipos de género en una institución de educación pública en un contexto rural en el estado de Sinaloa; donde se parte del supuesto que subyacen comportamientos asociados a los estereotipos de género en las y los jóvenes estudiantes, que inciden en las conductas y la disciplina que observan en la escuela.

Metodología

Esta investigación de corte cualitativo se caracteriza por la recolección y el análisis de datos no numéricos con el propósito de comprender en profundidad conceptos, percepciones, opiniones y experiencias humanas (Díaz, et al., 2024). Este enfoque permite explorar las vivencias, emociones y comportamientos de las y los participantes, atendiendo a los significados que ellos mismos atribuyen a sus acciones y contextos. A través de esta perspectiva, se busca interpretar los fenómenos sociales desde la subjetividad más que medirlos o cuantificarlos, favoreciendo una comprensión integral de la realidad estudiada.

Se eligió el estudio de caso por su alcance en la comprensión de un fenómeno social que implica la socialización y las experiencias vividas por el estudiantado. Lo anterior se logra mediante el análisis de contenido, el cual implica estudiar el discurso desde diferentes enfoques, y en este caso, el narrativo (Ruíz, 2012; Díaz, 2018). Se analizaron las percepciones del estudiantado sobre la disciplina y las influencias desde los estereotipos de género. Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información, al ser una herramienta que recupera la voz de las y los participantes.

Las y los sujetos participantes se seleccionaron a conveniencia, considerando que tuvieran algún reporte documentado según los expedientes académicos en la institución escolar por algún tipo de falta o indisciplina dentro del plantel, siendo una muestra total de ocho participantes. Se eligieron a tres estudiantes de primer grado, a tres de segundo grado y dos estudiantes de tercer grado; cuyas edades se encuentran entre los 12 y 14 años, de los cuales 4 son mujeres y 4 hombres, pertenecientes a una escuela secundaria pública insertada en un contexto rural en los altos de un municipio de Sinaloa; quienes accedieron a la realización de la entrevista, la cual se llevó a cabo de manera presencial dentro del aula de medios de la escuela durante su jornada escolar.

También se decidió, como parte de la recolección de la información, la observación directa, misma que se llevó a cabo dentro de los grupos a los que pertenecían, así como en áreas comunes de la escuela. Es de importancia mencionar que las y los participantes accedieron de forma voluntaria y por ser menores de edad, se

solicitó un permiso tanto a la institución educativa como a los padres de familia. En todo momento se trataron con el debido respeto, garantizando la confidencialidad en sus respuestas y la protección a su dignidad.

Tabla1
Diseño metodológico empleado

Etapa	Descripción
1. Identificación y selección del problema	Se define el tema de investigación, se delimita el contexto y la población de estudio.
2. Revisión de la literatura	Se realiza la búsqueda, selección y análisis crítico de fuentes bibliográficas relevantes.
3. Concreción metodológica	Se determina el enfoque cualitativo del estudio, el método o diseño específico (por ejemplo, estudio de caso, fenomenológico, etnográfico, etc.), la población y muestra. Se consideran aspectos éticos y se obtiene el consentimiento informado de los participantes.
4. Diseño del instrumento:	Se elabora una guía de entrevista alineada con los objetivos del estudio, y se elaboró un registro de observación.
5. Aplicación de entrevistas	Se contacta y coordina con los participantes, realizando las entrevistas en un ambiente adecuado y confidencial.
6. Procesamiento de la información	Se organiza y codifica la información recolectada, aplicando técnicas de análisis de contenido o categorización temática
7. Redacción final del documento	Se integran los hallazgos con el marco teórico, se discuten los resultados y se elaboran conclusiones y recomendaciones.

Elaboración propia con base en el planteamiento metodológico (2025).

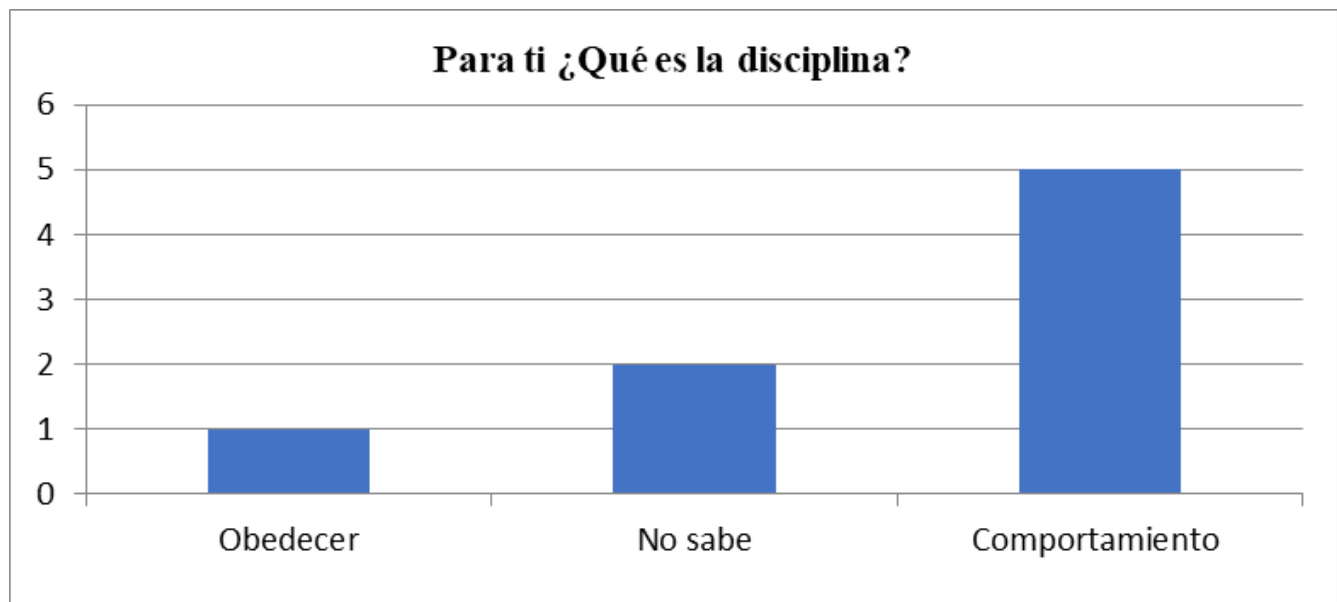
Resultados de investigación

En este apartado se presentan los hallazgos de investigación, a partir del procesamiento de la información recolectada en las entrevistas y los registros de observación. Se analizan a partir de categorías centrales del estudio como son la disciplina, percepción y los estereotipos de género.

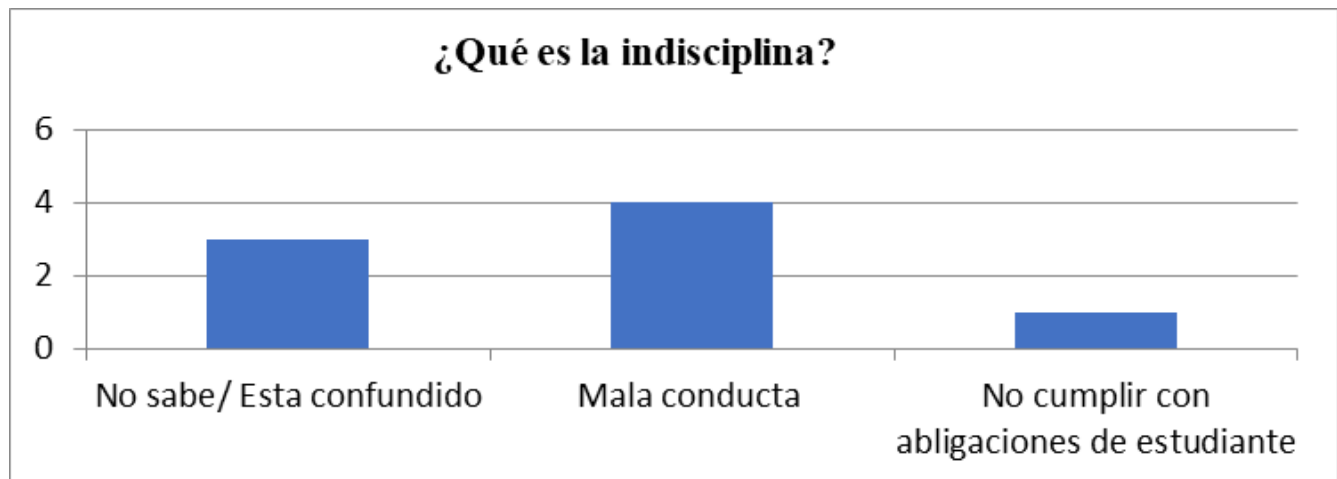
La percepción de la disciplina en el estudiantado

Al cuestionar al estudiantado sobre su conocimiento acerca del significado de la disciplina, se observa en la gráfica que un estudiante lo relaciona a obedecer, dos manifiestan que no saben qué es la disciplina, mientras que seis lo asocian con el comportamiento de cada individuo. Es decir, el 12.5% dice que la disciplina es obedecer, el 25% del estudiantado entrevistado no sabe qué es la disciplina y el 62.5 % dice que es el comportamiento de los individuos.

Se reveló que el estudiantado relaciona la disciplina con el comportamiento, esto quiere decir que sí son conscientes de lo que puede generar su comportamiento. Pero también es visible que algunos estudiantes no saben lo que significa la palabra disciplina y esto es un factor de alarma, porque no saben que hay ciertos comportamientos disciplinares qué seguir tanto en el aula como en la escuela.

**Figura 1**

Qué es la disciplina según el estudianto
Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

**Figura 2**

Concepciones sobre la disciplina

A fin de distinguir las concepciones del estudiantado sobre la disciplina, se les interrogó acerca de lo que consideran es la indisciplina. Dando como resultado que el 37.5% del estudiantado no sabe que es la indisciplina, el 50% dice que son malas conductas, tales como no entregar trabajos y/o tareas, pelear, no respetar a los docentes, salirse de clases, entre otras; y el 12.5% dice que es no cumplir con obligaciones.

Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

Se puede observar que el estudiantado no tiene claro qué es la indisciplina de manera general, y solo lo atribuyen a la conducta inadecuada que pueden tener en clases, como no cumplir con tareas y trabajos, no obedecer al profesorado, incluso, a no asistir a clases o no entrar al aula, no mencionan que la indisciplina también se puede dar fuera del salón de clases ni especifican que es “mala conducta”. Para Gutiérrez y Pérez (2015b) “Se considera actos de indisciplina escolar todas las acciones, palabras actitudes y reacciones que contrarían las normas disciplinarias vigentes en un centro de enseñanza o que se presentan atentados contra la moral, la autoridad, el orden, el espíritu y las tradiciones de la institución”. Por otro lado, Pineda (2025)

considera que, “los conflictos en el aula surgen de diversas fuentes, tales como las diferencias culturales, generacionales y de intereses entre los estudiantes”.

Sin embargo, hay otra pregunta que se le hizo al estudiantado de secundaria y, a pesar de que la mayoría respondió que sí a la misma, se descubrió que solo lo aplican al salón y no a la escuela en general cuando se refieren a que si saben que es un reglamento escolar. Cuando al estudiantado se le cuestionó si sabía qué es un reglamento escolar la mayoría respondió que sí, relacionándolo solamente con el aula, solo uno de ocho dijo no saber qué es y nunca haber visto o leído uno, los demás si pudieron dar una explicación de lo que son y coinciden en que son reglas que se tienen que seguir para que haya un orden, estar “a gusto”, que se tienen que respetar, según su interpretación se trata de lo que se permite y lo que no en la escuela.

Por ello es importante que las instituciones educativas tengan el reglamento escolar de manera permanente en un lugar visible, tanto para el estudiantado como para todo el personal que integra el colectivo. Por otro lado, se les pidió que mencionaran mínimo tres reglas incluidas en el reglamento escolar que consideran importantes, mencionando las siguientes:

Mantener el salón limpio; No decir groserías; No insultar a los maestros; Evitar el celular/teléfono; Aseo personal; Cumplir con el uniforme; Entregar tareas y trabajos; No comer en clase; No pelear; Ser puntual en clases; Obedecer a los maestros.

Como se puede observar, de nuevo, se refieren a las reglas que se establecen dentro del aula y no de la escuela en general. Al cuestionar al estudiantado por qué son importantes las reglas que han señalado, esto fue lo que respondieron:

No decir las groserías para que no se las dijeran a ello; Evitar regaños por parte de docentes o prefectos; El aseo y puntualidad forman parte de su personalidad; y para obtener un buen promedio.

Por un lado, se advierte que el estudiantado es consciente que la disciplina influye en su promedio y desarrollo escolar; así como que si respetaban las reglas o tienen una disciplina aceptable eso les va a ayudar en un futuro en su vida cotidiana. Esto muestra que son conscientes que la disciplina sirve tanto dentro como fuera de la institución educativa. Cuando se le preguntó si habían tenido algún problema por indisciplina la mayoría de los entrevistados contestaron que sí, lo que lleva a considerar que son conscientes de sus faltas, sin considerar las motivaciones o influencias que les rodean; sí se dan cuenta cuando cometen una falta, reconocen qué actos son permitidos y cuáles no, y que su comportamiento influye de manera positiva o negativa en su trayecto escolar.

Por último, se le pidió al estudiantado que mencionara algunas situaciones que generan la indisciplina en el salón de clases y estas fueron las causas mencionadas son:

Tirar basura; Brincarse clases (no entrar o salirse); El racismo (un alumno lo mencionó); Problemas en casa; El maestro no está al pendiente del estudiantado; No trabajar; No entregar tareas/trabajos a tiempo; Platicar/ gritar en clases; Traer teléfono celular; Usar vapeadores; Faltas de respeto hacia los docentes y peleas entre compañeros.

Influencia de la disciplina e indisciplina en el aprendizaje

La mayoría del estudiantado tiene claro que la disciplina se inculca en casa y se reafirma en la escuela, sin embargo, uno de ocho estudiantes contestó que él sabe lo que es la disciplina porque lo aprendió en las redes. Según Parra (2003 citado por Romero y Sevilla, 2020b), después de la familia, la escuela es la institución de socialización del adolescente más importante, pues amplía la obra educativa de los padres, ejerce mayor influencia en la transmisión de los valores de la cultura y de las tradiciones sociales.

Esto reafirma que la escuela y la familia son un conjunto, cuando falla una los resultados tanto en el aprovechamiento como en la educación, los más afectados son el alumnado. Por consiguiente, tanto la escuela como el hogar forman parte fundamental en lo que a la disciplina del estudiantado se refiere, dado que una la

inculca y la otra la reafirma y sustenta. Como lo mencionan Furlán y Alterman (2000c) la indisciplina se vincula al quehacer de las escuelas a raíz de la combinación de muchos factores como los amigos, el contexto, la familia, y la propia escuela.

La mayoría de los jóvenes entrevistados consideran que sus amistades o personas con las que conviven influyen en su comportamiento. Skinner (1974), decía que el comportamiento humano es moldeable por el ambiente. Según el enfoque cognitivo-conductual considera que los comportamientos se aprenden de diversas maneras. Mediante la propia experiencia, la observación de los demás, procesos de condicionamiento clásico u operante, el lenguaje verbal y no verbal. Todas las personas durante toda su vida desarrollan aprendizajes que se incorporan a la vida de la persona y que pueden ser problemáticos o funcionales.

El estudiantado considera que la indisciplina se da en el salón de clases principalmente por tirar basura, salirse de clases, no entrar a clases, no hacer caso a los maestros o prefectos, la falta de atención por parte de los maestros (que no establecen límites), no entregar trabajos y/o tareas en tiempo y forma, un mal día, pelear, decir groserías, faltarle al respeto a maestros o prefectos, platicar mucho en clases y los problemas en casa.

Como lo mencionan Romero y Sevilla (2020c) el profesor debe tener la suficiente autoridad para aplicar disciplina en el momento correcto, si esto no ocurre en el momento preciso se pierde la autoridad de todo el grupo, no solo de los menos aventajados sino de todos. Es importante mencionar al docente debido a que dentro del aula él es la autoridad de mayor influencia en el estudiantado, y si él no está pendiente de lo que está ocurriendo en su entorno, en este caso particular el salón de clases no muestra interés en el estudiantado y no establece límites, estos van a sentirse desamparados y desprotegidos, con libertad de hacer lo que ellos quieran aun sabiendo que esto puede tener consecuencias para ellos.

Los estereotipos de género y la disciplina en estudiantes de secundaria

Partimos que los estereotipos de género son construcciones asignadas socialmente para las mujeres y los hombres, las cuales se van reafirmando a partir de los distintos espacios de socialización; en tal sentido la escuela se convierte en este espacio donde las y los jóvenes, particularmente en estas edades, van configurando su personalidad, sus gustos, intereses y en quienes se convertirán de adultos. Las interrelaciones que establecen entre pares y como se relacionan con el profesorado tanto en el espacio áulico como en la escuela, están impregnadas de esa carga social valorativa en cuanto a su género, por lo que la escuela como medio de socialización juega un papel clave en la reproducción de estereotipos de género.

Se analizaron e interpretaron los testimonios de las y los estudiantes entrevistados lo que permitió identificar a partir del cruce de las categorías de estudio y la categoría de género presentes en sus discursos estudiantiles, evidenciando cómo las representaciones sobre la disciplina reproducen o tensionan modelos socioculturales y de género.

La percepción que sobre la disciplina adujeron las y los participantes, está anclado en el concepto de obediencia, se entiende como buena conducta, cumplimiento de reglas o normas el cual reproduce roles tradicionales de género; particularmente hacia las mujeres en esta idea de la sumisión. En tanto los varones estudiantes reproducen y de alguna forma desafían a la autoridad masculina, recurren a expresiones como *“portarse bien”* o *“hacer caso al maestro”*; lo que da cuenta de esta noción de autoridad en torno a la figura del docente, que, si bien juega ese papel, lo cierto es que el respeto es asociado a obediencia, evidenciando estas jerarquías androcéntricas. Otro elemento presente en sus testimonios es la asociación con las normas y las reglas, y las coligan a la idea de orden, limpieza y respeto; lo anterior evidencia el andamiaje de género construido, como para ellas y ellos la limpieza y apariencia juegan un papel clave, indicando esta noción relacionada con la feminización del cuidado y el control sobre la apariencia.

Por otra parte, no es posible ignorar cómo los influjos del entorno actúan en el rol que juegan como estudiantes, el poder de pares y familiares en el comportamiento revela la apropiación que sobre la disciplina han construido; lo anterior, reproduce el ideal de la familia como espacio moralizador tradicional, donde las

normas de género se refuerzan. Y cuando estas no se alcanzan hablamos entonces de indisciplina, causada por problemas en casa, el trato del profesorado o entre pares, o bien puede originarse por una cuestión de racismo, sin embargo, no hay elementos suficientes que lo sustenten, podríamos señalar que se debe más a aspectos asociados a violencias simbólicas de género producto de las desigualdades de género resultado del contexto donde se encuentra la institución educativa. En sus discursos se autoperceben como estudiantes que no cumplen con la disciplina, pero que son conscientes de la importancia y cómo ello puede afectar sus trayectos escolares, pugna por el ideal de buen estudiante lo que reafirma esta noción de docilidad, limpieza y orden asociado al comportamiento esperado feminizado.

Conclusiones

En este último apartado se presentan las conclusiones teniendo en cuenta los resultados logrados, los cuales contribuyen al fortalecimiento de la línea de generación y aplicación del conocimiento *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, establecida así en Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Así mismo, se confirma el supuesto de este trabajo al encontrarse que las interacciones que se expresan en el aula construyen la noción de disciplina y esta es reproductora de estereotipos de género; toda vez que están presentes comportamientos naturalizados o esperados por ser mujer u hombre como son el desafiar la figura de autoridad, como algo inherente de los hombres, representada a partir de profesorado, y por otra parte, se observa que la obediencia, limpieza y asociado a “*buen alumno*” es atribuido principalmente, a las mujeres.

El estudiantado percibe la disciplina a los comportamientos o conductas que se expresan particularmente en el aula, asociada a la falta de cumplimiento de las normas y reglamentos establecidos; en tanto, todo aquello que contradice lo allí establecido se entiende como indisciplina; asimismo se evidencia el nivel de desconocimiento en torno a la existencia del reglamento institucional de la escuela, incluso algunos estudiantes dijeron no conocerlo.

Aunado a lo anterior, el estudiantado es consciente qué atentar contra la disciplina repercute de manera directa en su aprendizaje, puesto que acciones como la falta en la entrega de tareas y trabajos por parte del estudiantado, les lleva a obtener bajas calificaciones ya que es considerado una falta a la disciplina escolar.

Los problemas en casa constituyen otro elemento que favorece que el estudiantado incumpla con la disciplina en el salón de clases, ya que dicha circunstancia influye de manera negativa y les es más difícil adaptarse y acatar las indicaciones del profesorado o las reglas establecidas para una buena convivencia. Lo anterior evidencia cómo el contexto juega un papel clave en los trayectos escolares de las y los estudiantes, y si el binomio escuela-familia hace buen equipo, será más factible alcanzar los aprendizajes y la disciplina en el estudiantado; ya que cuando vienen con un cúmulo de problemas y la escuela se vuelve el espacio donde se manifiestan, propiciando conductas disruptivas. La comunicación entre padres de familia y la escuela también es fundamental para lograr mantener la disciplina dentro y fuera del aula y la escuela; si el estudiantado tiene bases sólidas desde casa respecto a los valores, su paso por la escuela y las aulas va a ser más placentero.

Se muestra cómo el estudiantado tiene claro que la disciplina se aprende en casa y en la escuela principalmente y que las compañías con las que se relacionan influyen de manera directa en su comportamiento, pero son conscientes de que, si desde casa se formaron con valores, en la escuela no tienen por qué cambiar, por lo contrario, se refuerzan esos valores. También consideran que algunos docentes no les ponen atención o no están al pendiente de lo que ocurre en el salón de clases, y cuando surge algún conflicto entre compañeros el docente está distraído y no lo evita, se da cuenta cuando ya está hecho.

Como podemos ver, la indisciplina desde la percepción del estudiantado abarca un gran número de motivos que la detona, desde salirse de clases y un mal día hasta los problemas en casa que en la escuela se hacen presente. Por tal motivo la empatía que el docente tiene con el estudiantado es muy importante, puede hacer la

diferencia y sobre todo el incidir para que esta problemática cambie y no solo etiquetar al estudiantado de indisciplinado o de mal estudiante.

También el papel del profesorado se convierte en un ejemplo a seguir para muchos estudiantes y si ellos no ven una figura de respeto, que les inspire confianza, seguridad y una estabilidad dentro del aula, alguien que esté pendiente de ellos y sus acciones, además de su aprendizaje, es probable que usen la indisciplina para llamar la atención del docente. Se pudo comprobar que el estudiantado no tiene un concepto de disciplina o indisciplina definido, sin embargo, sí entienden y comprenden qué es. Las respuestas que dieron cuando se les cuestionó fueron variadas, pero no son claras ni concisas, y esto lleva a pensar de nuevo que el estudiantado no tiene claro qué es la disciplina en términos generales, es decir, disciplina o indisciplina y esto es un motivo para que ellos no le den la importancia que tiene su comportamiento en la escuela y lo tomen como algo irrelevante.

Finalmente, se muestra cómo a partir de las interacciones que se vivencian entre el estudiantado y de este con el profesorado, se reproducen estereotipos de género entre las mujeres y los hombres; toda vez, que de lo analizado se evidenció cómo los atributos asignados a las mujeres tales como la obediencia, la limpieza, el ser buen alumno, son comportamientos atribuidos principalmente a las mujeres, siendo estos mismos lo que se espera en el aula, y por tanto son quienes observan principalmente la disciplina; mientras que a los hombres se atribuyen comportamientos como prácticas de ejercicio de poder, desafiantes, de incumplimiento de las tareas escolares, es decir, de indisciplina, les es legitimado de alguna forma por ser conductas esperadas. Por lo que se comprueba el supuesto de que la disciplina y como es entendida favorece la reproducción de los estereotipos de género en las y los estudiantes.

Este constituye una primera aproximación investigativa en la que se da cuenta de las problemáticas que experimentan las y los jóvenes en secundaria, sin embargo se considera que es factible seguir estudiándolo, por lo que se considera como viable y para futuras investigaciones el profundizar en la comprensión de la disciplina escolar y explorar cómo las prácticas docentes, los estilos de gestión de aula y las normas institucionales reproducen o desafían los estereotipos asociados a la feminidad y la masculinidad, esto desde la perspectiva de los estudios de género. También se advierte como pertinente el indagar en las percepciones y experiencias de estudiantes ante los mecanismos disciplinarios que se emplean en la escuela, a partir de las sanciones, recompensas y representaciones del comportamiento esperado y a la socialización diferencial de género. Asimismo, sería relevante examinar la influencia de factores interseccionales como la clase social, la etnicidad o la orientación sexual en la construcción de las normas escolares y las respuestas disciplinarias, toda vez que aspectos como estos se vivencian de alguna forma y dan origen a una diversidad de desigualdades, entre ellas las de género. Otra posible línea de interés puede incluir el estudio de las dimensiones emocionales implicadas en el ejercicio de la autoridad, la gestión del cuidado y el castigo, así como el análisis del discurso institucional que sustenta la cultura escolar de la disciplina; y el poder recuperar otros enfoques metodológicos en el abordaje de las problemáticas sugeridas, siempre que permita el comprender la complejidad de las relaciones entre disciplina, poder y género en el contexto de la educación secundaria.

Sugerencias y/o recomendaciones

Se recuperan algunas sugerencias que se consideran pueden incidir de manera favorable en la dinámica escolar, y propiciar un cambio en las interacciones que se viven en la escuela secundaria, y contribuir de alguna forma a mejorar la disciplina en la escuela. Una de ellas tiene que ver con dar a conocer y visibilizar el reglamento normativo de la escuela en puntos clave, para que se familiaricen e interioricen. De esta forma, la totalidad de la comunidad lo asimilará, permitiendo al estudiantado consultar las normas de forma independiente ante cualquier incertidumbre, sin argumentar desconocimiento o ignorancia al infringir los preceptos institucionales. Esto también contribuye a que el colectivo en general lo tenga presente, no solo la población estudiantil.

Propiciar jornadas educativas en las que se ofrecerán charlas sobre valores, ética, género y una cultura de paz a estudiantes y padres de familia, con el fin de que el centro y el hogar establezcan una colaboración que favorezca al estudiantado y, por consecuencia, genere una mejor conducta y armonía en el ámbito escolar. Así como mejorar las prácticas docentes.

Se propone al profesorado mejorar sus prácticas y prestar mayor atención a dichas interacciones y a no catalogarlos como "los problemáticos ", propiciar cómo apoyarles durante su desarrollo como adolescentes y aprendices. El diálogo constante entre actores educativos y mantener una comunicación abierta entre sí y con el estudiantado permitirá dar solución a las prácticas disruptivas e incidir en mayores aprendizajes.

Se aconseja implementar clases, dinámicas y sesiones que atraigan el interés del estudiantado, y no solo dependiendo del libro de texto. Se incita a emplear un lenguaje inclusivo en el salón y otorgar un trato equitativo y de manera igualitaria a todo el estudiantado.

Referencias

- Arenas, D., Vidal-Conti, J., & Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43(43), 342–351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Artal, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (27), 5-27.
- Balanta Mera, R., & Obispo Salazar, K. (2022). Representaciones sociales de la identidad y los roles de género en adolescentes de una escuela secundaria de México. *Interdisciplina*, 10 (27). <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.10>
- Bedoya Morales, E. (2015). La mirada del docente en las prácticas disciplinarias escolares y sus relaciones con la formación de los estudiantes. Universidad Católica de Pereira. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10785/9605>
- D'Ovidio, Ana Clara (2020). Roles y estereotipos de género: experiencias de socialización en adolescentes. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Díaz Herrera, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información yc*
- Díaz, W. J., & Morales, J. J. (2024). Metodologías Cuantitativa y Cualitativa en la Investigación Científica: Un abordaje desde la epistemología. *Revista Científica Multidisciplinaria JIREH*. ISSN, 4(2), 2024.
- Fierro Evans, M. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1133–1148.
- Furlán, A., y Alterman, N. (2000). “La Indisciplina en la Escuela” *Innovación Educativa*, 2000, no. 10: pp.167-187.
- Garay Espinoza, C., y Garay Espinoza, S (2018). Disciplina escolar en el aprendizaje en los estudiantes de la Institución Educativa Privada Honores - Huánuco – 2018. Escuela de Posgrado, Universidad Cesar Vallejo, Perú.
- Gómez, María Inés (19 de agosto de 2025). *Percepción*. Enciclopedia Concepto. Recuperado el 8 de noviembre de 2025 de <https://concepto.de/percepcion/>.
- Gutiérrez-Méndez, David, & Pérez-Archundia, Eduardo (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1),63-81. [fecha de Consulta 4 de junio de 2021]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401004>
- Hernández-Camarena, K. B., Cubillas-Rodríguez, M. J. y abril-Valdez, E. (2025). Autoridad pedagógica y estereotipos de género en la práctica docente universitaria. *Revista Educación*, 49(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61000>
- Mann Sandi (2018). La Biblia de la Psicología. Tú, este libro y la ciencia de la mente. Ediciones Gaia. Madrid. (fecha de consulta 30 de abril de 2021). Disponible en: <https://www.acfilosofia.org/materias/psicologia-2-bachillerato/en-breve/596-las-teorias-de-la-percepcion.html>
- Ortiz, G., Rosas, M., & Codorniz, E. (2018). Precisión instruccional y disciplina en el aula en estudiantes de secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 1. N.º 2. Mayo-agosto, 2019.

- Osborne, R., & Molina Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género1 (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (15), 147-182.
- Pineda Alvarado, M. F. (2025). Análisis sobre la gestión de conflictos que realizan los docentes de la preparatoria oficial 78. *Revista Copala, Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(22), 1-12. <https://doi.org/10.35690/25008870.2025.22.0359>
- Romero, M. I. & Sevilla, M. I., (2020). Principales causas y efectos de la indisciplina dentro y fuera del aula de clases de la unidad educativa educativas Tsáchila. *Revista G-ner@ndo*, V°1(N°2),14-24.
- Ruíz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. (4ª. ed). Universidad de Deusto.
- Sánchez Dueñas, Karen (2018). El papel del orientador frente a los problemas de indisciplina en alumnos de segundo grado de secundaria, Universidad Pedagógica Nacional, Cd. de México.
- Secretaría de Educación Pública y Cultura (2020). Marco de Convivencia Escolar. oce.uaq.mx. Consultado el 05 de mayo de 2022. [SINALOA_Marco_convivencia_escolar_2015.pdf](https://sinaloa-marco-convivencia-escolar-2015.pdf) (uaq.mx)
- Serrano Arenas, D., & Ochoa Cervantes, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45 (2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>
- Skinner, B.F (1974) “Sobre el conductismo” Ediciones Martínez Roca, S. A. Nueva York, USA.
- UNICEF, Protección a la niñez y adolescencia Los niños, “niñas y adolescentes deben ser protegidos de la violencia, el abuso y el maltrato” (Consultado el 23 de abril de 2021). Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/proteccion-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia>
- Vargas, M. (2017). Percepción y aprendizaje: Un análisis cognitivo. Pearson.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023008>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

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

Bianca Yasmin Valenzuela Olivas,

Teresa de Jesús Villaseñor Leal, Iliana Danitze Jiménez Díaz

**Reproducción de estereotipos de género en las narrativas
estudiantiles sobre disciplina en la educación secundaria**

**Reproduction of gender stereotypes in student narratives
about discipline in secondary education**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana

vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0400>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

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

Competencias digitales y desarrollo profesional continuo en el profesorado de educación primaria

Digital Competencies and Continuous Professional Development in Primary Education Teachers

Atziri Flores Angulo

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/023m5rq87>

atzirifloresangulo@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-1651-259X>

María Luisa Pereira Hernández

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/023m5rq87>

marialuisa.pereira@upes.edu.mx

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

María de los Ángeles Aguayo Higuera

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

 <https://ror.org/023m5rq87>

angelesaguayohiguera@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-2734-0249>

Recepción: 21 Junio 2025

Aprobación: 31 Octubre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el nivel de competencia digital docente en el ámbito del compromiso profesional, con especial énfasis en el desarrollo profesional digital continuo del profesorado de educación primaria en Culiacán, Rosales, Sinaloa. La investigación se sustentó en los lineamientos del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD-2022) y se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y descriptivo, empleando el estudio de caso. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y observación no participante a 10 profesores de educación primaria. Los resultados mostraron un bajo compromiso con la formación continua, aunque la aplicación práctica de la tecnología se limitó al uso instrumental. Se destaca una competencia digital de nivel inicial y una deficiencia entre la práctica y la actitud del profesorado condicionada por factores como el tiempo, el apoyo institucional y la infraestructura, que limita el fortalecimiento de dicha competencia digital. En conclusión, la competencia digital docente necesita de políticas educativas sostenidas que incluyan programas de formación y actualización acordes al contexto. Esta permite incorporar la tecnología de manera pedagógica, favoreciendo el compromiso ético del docente y la formación de una ciudadanía crítica.

Palabras clave: Compromiso Profesional, Competencia Digital Docente, Desarrollo Profesional Continuo.

Abstract

The present study aimed to analyze the level of teachers' digital competence in the area of professional engagement, with a particular focus on the continuous digital professional development of primary education teachers in Culiacán, Rosales, Sinaloa. The research

was based on the guidelines of the Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD-2022) and was conducted under a qualitative and descriptive approach, using a case study design. Semi-structured interviews, questionnaires, and non-participant observation were applied to 10 primary school teachers. The results revealed a low level of commitment to continuous training, while the practical use of technology was limited to instrumental purposes. The study highlights an initial level of digital competence and a gap between teachers' practices and attitudes, influenced by factors such as time constraints, institutional support, and infrastructure, which limit the strengthening of digital competence. In conclusion, the development of teachers' digital competence requires sustained educational policies that include context-sensitive training and professional development programs. This approach enables the pedagogical incorporation of technology, fostering teachers' ethical commitment and the formation of critical citizenship.

Keywords: Professional Commitment, Digital Teaching Competence, Continuous Professional Development.

Introducción

Esta investigación evidencia la tensión del profesorado entre su compromiso profesional digital y la necesidad de actualización constante que exige la Secretaría de Educación Pública en México, como sociedad digital misma.

Este compromiso no sólo promueve el desarrollo profesional digital del docente, sino que también ayuda a construir una cultura de paz a través de contenidos digitales, mejorando la convivencia de los estudiantes en la escuela al promover valores como la honestidad, respeto, colaboración, responsabilidad, justicia, empatía y la resolución de conflictos en entornos virtuales (UNESCO, 2021).

La globalización exige un desarrollo profesional continuo, hacia la actualización permanente, que permita desempeñarse en la era digital y estar interconectado en los procesos de enseñanza, formación ética y humanista. En este sentido las Naciones Unidas dentro de su agenda 2030 impulsa 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y el 4 es garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para los estudiantes (ONU, 2015 citado en ODS, 2016).

De igual manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2022) apoya el uso de innovaciones digitales para ampliar las oportunidades educativas y promover la inclusión, mejorar la pertinencia y la calidad del aprendizaje, crear entornos potenciados por las TIC y fortalecer los sistemas de gestión de la educación.

El desarrollo de la competencia digital implica aprender el uso técnico de la tecnología con una actitud reflexiva, ética y colaborativa según el Marco de Referencia de Competencia digital docente (MRCDD-2022). Es decir, el docente debe ser capaz de utilizar las TIC en su práctica diaria e integrarlas para fortalecer el bienestar del estudiantado, fomentar el aprendizaje significativo y la cultura de paz.

Por lo anterior, el MRCDD-2022 enfatiza desarrollar las competencias digitales, que van más allá del manejo de la tecnología, promoviendo la integración reflexiva, ética y colaborativa de las TIC en la práctica docente, para fortalecer el proceso pedagógico y las competencias digitales del estudiantado, el área 1 del MRCDD-2022, denominada compromiso profesional, espera que el docente haga uso ético, y responsable de la tecnología, para fortalecer la comunicación, el trabajo colaborativo y la formación continua. (INTEF, 2022)

El MRCDD-2022 representa el enseñar y aprender sobre esta habilidad digital, diciendo que va más allá de usar herramientas y toca temas éticos, pedagógicos y de trabajo en equipo como se cita en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, (INTEF, 2022) desde este punto de vista, el trabajo del docente se ve en su compromiso profesional, en el interés por autocapacitarse y en su formación continua en el uso de las tecnologías en un ambiente seguro. Pero, como dicen Mendoza et al. (2023) se tiene poco tiempo para la capacitación, existe falta de apoyo a los trabajos pedagógicos que hacen difícil desarrollar este compromiso para apropiarse de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula.

La falta de desarrollo profesional continuo es una variante en el rezago educativo. A nivel internacional, según datos de UIS-UNESCO (2024) una proporción significativa de infantes, no alcanzan los niveles básicos de lectura o matemáticas al finalizar la primaria y muchos están fuera de la escuela; este rezago educativo es una alerta de que la matriculación escolar no es suficiente si no va acompañada del compromiso profesional del docente.

De igual manera, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2021) reportó en México que entre 2018 y 2020 la población con rezago educativo en México aumentó de 23.5 a 24.4 millones de personas, lo cual pone de manifiesto impulsar estrategias formativas que fortalezcan las competencias digitales del profesorado y garanticen una educación equitativa e inclusiva.

Dado los índices anteriores se ha trabajado en mejorar la calidad educativa en México. El artículo 90, párrafo 6, de la Ley General de Educación (LGE), citado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022) establece que el docente es el motor operativo del sistema educativo, por lo

que es necesario promover su formación, desarrollo de habilidades tecnológicas y compromiso profesional, con base en evaluaciones formativas.

En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta central de investigación ¿Cómo influyen la formación docente en el compromiso profesional digital en la integración de tecnologías digitales y la promoción de una cultura de paz en la práctica educativa?

La investigación se justifica porque responde a una necesidad real en el ámbito educativo, fortalecer las competencias digitales del docente como parte de su desarrollo profesional continuo. El estudio beneficia a los docentes y a los estudiantes de educación primaria de Culiacán, Sinaloa, al brindar un escenario sobre el nivel de competencia digital y el compromiso con la formación continua. Porque es crucial fortalecer el desarrollo profesional continuo, los resultados permitirán mejorar los programas de capacitación y el uso reflexivo como pedagógico de la tecnología.

Antecedentes

Entre los estudios encontrados se tiene a Gastélum y León (2022) quienes analizaron las condiciones de la formación docente durante la educación a distancia, identificando limitaciones en la actualización profesional y en el acompañamiento institucional. El estudio señala que, aunque los docentes conocen los recursos tecnológicos, su uso es restringido por la falta de competencias digitales y cierta resistencia a la actualización. Asimismo, destaca que el compromiso profesional constituye un factor determinante para la adaptación al cambio educativo.

Zacarías (2023) en su estudio comparativo entre México y Argentina, muestra cómo los profesores formadores conciben la enseñanza como una práctica orientada al futuro, donde el compromiso con la formación del otro se entrelaza con la responsabilidad social y política de la profesión. El análisis permitió comprender que el compromiso docente se manifiesta en la manera en que los formadores asumen su papel dentro de la comunidad educativa.

En contraste Luna (2024) analiza la formación de docentes de educación primaria frente a la Revolución Tecnológica, destacando que la pandemia de COVID-19 evidenció graves carencias en los saberes tecnológico, sostiene que el cambio tecnológico es irreversible y requiere un desarrollo profesional continuo que vaya más allá de lo técnico. Propone líneas formativas para fomentar la conciencia crítica, ética y un uso responsable de la tecnología.

Araujo y Salazar (2021) analizan las condiciones de paz imposible que pueden surgir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en una escuela primaria, proponen estrategias pacíficas y culturalmente diversas para ayudar al docente a prevenir prácticas violentas en el aula. Es una estrategia de equidad que garantiza al estudiantado una educación pertinente, inclusiva e innovadora, base necesaria para la paz social

Vargas (2023) identificó una actitud favorable hacia el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aunque su aplicación en el aula se mantiene limitada a funciones básicas. El estudio señala que esta situación se relaciona con la falta de formación específica en modelos tecnopedagógicos y con la ausencia de acompañamiento institucional.

Por último, Pérez (2024) resaltó que la consolidación de las competencias digitales e investigativas depende de la mediación activa de los profesores formadores y del diseño de actividades de aprendizaje orientadas al uso crítico de fuentes. Recomendó incorporar estrategias formativas innovadoras (moocs, webinars).

Los estudios analizados permiten comprender mejor los retos y avances que existen en la formación docente dentro del contexto digital. Estos estudios sostienen la necesidad de promover el desarrollo profesional digital continuo como soporte para mejorar la práctica docente y la calidad educativa.

Formación docente

La formación docente permite mejorar los procesos educativos y fortalecer la actualización profesional del personal docente. De acuerdo con Córdova (2024), es un espacio que promueve la incorporación de recursos digitales para enriquecer la programación didáctica, ajustando las acciones pedagógicas y favoreciendo el uso de herramientas tecnológicas que faciliten la comprensión de los contenidos en el aula. La formación docente contribuye al desarrollo de los educadores y también transforma su rol, pasando de ser simples transmisores de conocimiento a promotores de investigación y generadores de innovación educativa (UNESCO, 2019).

Para Meza (2023) es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.

De acuerdo con los autores Valencia y Romero (2024) la formación continua mejora la calidad del docente y refuerza la dedicación del profesorado a su profesión. Asimismo, López y García (2023) enfatizan que la actualización de competencias debe ser un esfuerzo colaborativo y sostenido, que implica el intercambio entre pares y la experimentación con nuevos métodos para mejorar los resultados educativos.

La formación y el acompañamiento permite que los docentes desarrollen las competencias necesarias en el uso de las TIC, lo que a su vez facilita que los estudiantes adquieran habilidades digitales relevantes para la vida cotidiana. (UNESCO, 2019).

Competencia digital docente

Según el Marco de Referencia de Competencia Digital Docente y el Ministerio de Educación, Formación Profesional, y Agencia Española de Cooperación Académica (MEFPYAECA, 2022), la competencia digital docente implica combinar conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades de manera integrada para desempeñar la labor educativa utilizando tecnologías digitales, además, incluye la capacidad de afrontar y resolver de forma efectiva los retos o situaciones imprevistas que surgen en la práctica profesional.

La competencia digital docente además del manejo técnico de las herramientas digitales incluye aspectos éticos, comunicativos, organizativos y metodológicos, lo que permite que los docentes integren la tecnología de manera reflexiva y crítica en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje (INTEF, 2022)

El papel docente en la promoción cultural de paz en la era digital

La cultura de paz fue impulsada por la ONU (1999), resolución 53/243 que consiste en valores, actitudes y comportamientos que repulsa la violencia, previniendo los conflictos tratando de refutar las causas para solucionar los problemas mediante el diálogo entre las personas, grupos y naciones, promover una cultura de paz en las instituciones educativas es una labor que el docente tienen de manera directa, en la actualidad se vive en una era digital en la que parte de las interacciones se trasladan a internet debiendo fomentar en el estudiantado una actitud crítica y reflexiva ante los problemas digitales.

Además, la UNESCO (2024), en su componente estratégico Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), hace hincapié que los docentes deben incentivar en el estudiantado las capacidades, valores y competencias necesarias para desenvolverse con responsabilidad en la era digital, en este sentido plantea nuevo reto para el docente que tiene un papel fundamental en la formación educativa del estudiantado debiendo estar inspirados en la paz y los derechos humanos.

El marco de referencia de la competencia digital docente. (MRCDD-2022)

El MRCDD-2022 se estructura en seis áreas que miden el nivel de competencia digital que debe tener el docente para su desarrollo profesional: compromiso profesional, contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital del

alumnado (INTEF, 2017) Redecker y Punie (2017), señalan que el compromiso docente depende de la capacitación previa, la disponibilidad de recursos y el contexto institucional.

El área 1 “Compromiso profesional”, son las competencias docentes para el buen uso de la tecnología y se expresa a través de la protección del bienestar del alumnado y su adecuado desarrollo intelectual, físico y psicológico, la colaboración con las familias y la acción responsable (INTEF, 2022). El compromiso profesional se entiende como la dedicación del docente a su formación continua y en el uso ético y pedagógico de las tecnologías digitales. Según Choi y Tang (2009), el compromiso constituye un vínculo psicológico que influye en la actitud y en el comportamiento de las personas.

El Área 1 mira la habilidad del docente para encontrar y usar opciones de aprendizaje digital. En este sentido el Compromiso Profesional es clave para mezclar formas de enseñanza como la Estrategia de la Paz, enmarcando la ética del deber ser.

Práctica reflexiva en el desarrollo profesional docente

El MRCDD-2022 considera la práctica reflexiva como competencia clave para evaluar y perfeccionar el uso pedagógico de la tecnología, tanto de forma individual como colectiva. La aplicación de la estrategia de la paz requiere una práctica reflexiva que asegure que el uso de la tecnología no perpetúe desigualdades, sino que promueva la justicia y la paz (INTEF, 2022)

De acuerdo con Hernández, (2024), la práctica reflexiva va más allá de evaluar el desempeño docente; se centra en cómo el docente puede mejorar su labor a partir del conocimiento de sus limitaciones. El (MRCDD-2022) señala que la práctica reflexiva puede desarrollarse tanto de manera individual como colectiva. Compartir experiencias con otros docentes en un entorno de confianza y equidad permite contrastar diferentes enfoques pedagógicos, enriqueciendo la reflexión sobre la propia práctica y contribuyendo al desarrollo profesional continuo.

Es decir, competencia implica analizar y reflexionar sobre el uso de medios digitales en la propia práctica docente, considerando también cómo estas acciones pueden influir en la formación y desarrollo digital de otras personas.

Desarrollo

Metodología

El presente estudio se enmarca en métodos mixtos, con el propósito de lograr una mayor comprensión del fenómeno de interés, con un alcance exploratorio- descriptivo, permitió recopilar y combinar información cuantitativa y cualitativa dentro de un mismo análisis. Esta estrategia ofrece datos medibles, comparables y permite comprender experiencias, percepciones y significados de los participantes en su contexto natural (Creswell, 2018).

Se utilizó un cuestionario y una entrevista. La aplicación del cuestionario se realizó a través de Google Forms, utilizando la plataforma WhatsApp. Ambas técnicas se seleccionaron para asegurar una comprensión profunda y contextualizada de la práctica y formación de los docentes en la institución estudiada, también de manera presencial (González, 2022).

Cabe mencionar se realizó una validación por criterio de jueces en el cuestionario y la entrevista para generar información contextualizada, fundamentada en la experiencia docente.

Sujetos y escenario

La muestra estuvo compuesta por diez profesores de educación primaria, con edades comprendidas entre los 23 y 54 años. Pertenecientes a una escuela primaria estatal ubicada en Culiacán Rosales, Sinaloa. El tiempo de servicio docente varió desde 1 año y 4 meses hasta 30 años, lo cual permitió una diversidad en experiencias y prácticas educativas.

Procedimiento

La investigación comenzó con una revisión de estudios previos sobre competencias digitales y formación docente. Posteriormente, se realizó un proceso de codificación temática a través de un análisis inductivo efectuado de forma manual. Para ello, se utilizaron matrices en hojas de cálculo que permitieron organizar las respuestas, identificar coincidencias en el significado y agruparlas según su relación conceptual.

Con base en las unidades de significado se generaron categorías y subcategorías que representaron los temas emergentes más significativos; Cada una de ellas fue descrita e interpretada en relación con el marco teórico estableciendo relaciones entre los hallazgos empíricos y los planteamientos conceptuales.

Durante la fase interpretativa, se realizó una triangulación al contrastar los datos obtenidos y se contrastaron con la literatura especializada y con estudios previos.

Se prosiguió con el acceso al campo de investigación, contactando formalmente a la directora del plantel. Se visitó personalmente a los docentes para explicar la confidencialidad de la información y el procedimiento de participación, se aplicaron los cuestionarios mediante Google Forms y se agendaron entrevistas presenciales. Finalmente, se sistematizó y analizó la información recabada.

Resultados

Se estructuraron los resultados en torno a los temas principales: perfil docente, compromiso con el desarrollo profesional digital, acciones para mejorar competencias digitales, impacto en el aula, participación en actividades formativas, áreas de oportunidad, criterios de priorización y factores condicionantes.

Compromiso personal con el desarrollo profesional digital

De acuerdo con los resultados, el 70% de los docentes reportó un nivel de compromiso bueno hacia su desarrollo profesional digital, un 10% adicional se considera muy comprometido, un 20% manifestó un compromiso medio, señalando que utilizan las tecnologías de forma esporádica. Este hallazgo se basa en la autodescripción del nivel de compromiso del profesorado.

Los resultados anteriores se manifiestan en las respuestas obtenidas al preguntar: ¿Cómo describirías tu nivel de compromiso personal hacia el desarrollo profesional digital de su práctica docente?

- Alto compromiso: D5, D6 y D7 manifiestan interés constante por mejorar sus competencias digitales.
- Compromiso medio: D1 y D3 lo consideran importante, pero reconocen un uso limitado.
- Compromiso bueno: D2, D4, D8, D9 y D10 señalan un desempeño favorable, aunque condicionado por factores como el tiempo y los recursos disponibles.

Se manifiesta una intención ante la necesidad de formación, observándose una brecha entre la ejecución de formarse y la propia disposición.

El MRCDD-2022 considera al compromiso profesional como una competencia docente para integrar el uso pedagógico, ético y reflexivo de las TIC. Asimismo, Redecker y Punie (2017) dan cuenta que el compromiso considera la formación previa del docente, el contexto institucional y la disponibilidad de recursos. Por ende, la falta de apoyo y tiempo coincide con Mendoza et al. (2023), quienes señalan que la sobrecarga laboral dificulta el compromiso profesional digital.

Acciones específicas para mejorar habilidades digitales

El 70% participó en cursos y diplomados para mejorar sus competencias, mientras que el 30% restante se actualiza de manera autónoma, mediante el autoaprendizaje viendo tutoriales.

Las docentes emplean distintas estrategias de formación según la pregunta: ¿Qué acciones específicas ha tomado en los últimos meses/años para mejorar sus habilidades digitales como docente?

- Formación formal: participación en cursos, talleres y diplomados (D1, D7, D10).
- Autoaprendizaje: tutoriales en video, búsqueda autónoma, diseño de recursos digitales (D2, D3, D9).
- Uso cotidiano de TIC: descarga de contenidos, proyección de videos, uso de aplicaciones educativas (D4, D6, D8).

Los hallazgos evidenciaron que los docentes recurren a la formación formal y tutoriales, lo que evidencia una actitud proactiva, aunque la iniciativa individual limita el fortalecimiento integral de las competencias digitales.

García, Zaldívar y Peña (2022), consideran que la actualización docente combina la formación formal con estrategias de aprendizaje autodirigido. De igual manera el MRCDD-2022 señala que el desarrollo profesional continuo implica un aprendizaje flexible y colaborativo (INTEF, 2022). No obstante, se confirma la necesidad de programas institucionales (Tourón et al., 2018).

Percepción del impacto en la práctica docente y el aprendizaje del alumnado

Existe un consenso total, pues el 100% de los docentes coincide en que su desarrollo profesional digital ha tenido un impacto positivo en el aula. Este impacto se traduce en una mayor motivación y participación estudiantil.

Entre las respuestas obtenidas a la pregunta: ¿Cómo crees que tu compromiso con el desarrollo profesional digital ha impactado en tus estudiantes y en el ambiente de aprendizaje en tu salón de clases?

- Motivación y participación estudiantil incrementada (D1, D2, D7, D9, D10)
- Diversificación de estrategias pedagógicas, uso de videosjuegos y plataformas interactivas (D3, D4, D6, D8).
- Clases más dinámicas y significativas (D5).

La incorporación de recursos digitales transforma las clases en entornos más atractivos y significativos, las TIC promueven un contexto inclusivo y dinámico. Sin embargo, el impacto se concentra en el uso instrumental de recursos digitales más que en su integración pedagógica. Lo que concuerda con el MRCDD-2022 que respalda que el fortalecimiento de las habilidades digitales contribuye a la mejora de la práctica docente y la experiencia del alumno (INTEF, 2022).

Participación en actividades formativas relacionadas con modelos teóricos y prácticos

La participación del profesorado presenta una brecha notable: si bien un 60% ha participado activamente en actividades formativas relacionadas con tecnologías digitales, un 40% reconoce una participación mínima o nula.

La participación presenta variabilidad en base a la pregunta: ¿En qué tipo de actividades formativas has participado recientemente que estén relacionadas con modelos teóricos y prácticos sobre tecnologías digitales?

- Con participación reciente: D1, D2, D5, D7, D9, D10 han asistido a cursos y talleres digitales.
- Participación autónoma: D3, D6, D8 desarrollan competencias sin formación formal.
- Limitada participación: D4 señala no haber participado recientemente por falta de tiempo y recursos.

Existe consenso sobre la necesidad de formación contextualizada y accesible y una desigualdad en el acceso a la formación, así como dependencia del esfuerzo individual. Tourón et al. (2018) destacan que la formación continua debe ser accesible y que responda a los retos digitales. Redecker y Punie (2017) por su parte, consideran que las oportunidades de aprendizaje condicionan esta necesidad.

Percepción sobre la utilidad de las actividades formativas

Las actividades formativas de capacitación se consideran útiles porque ayudan a los docentes a mejorar sus conocimientos, aplicar nuevas estrategias en el aula y hacer que el aprendizaje de los estudiantes sea más efectivo y atractivo.

Los resultados evidencian una alta valoración de la capacitación: el 90% de los docentes considera que las actividades formativas contribuyen significativamente a mejorar su manejo tecnológico y la dinámica en clase.

La mayoría considera que estas actividades mejoran sus habilidades y fortalezcan la enseñanza: ¿Considera que estas actividades formativas han contribuido a su comprensión y habilidades para utilizar tecnologías digitales en el aula? Si /No ¿Por qué?

- Dominio de recursos digitales (D2, D3, D5, D6, D9).
- Mejora de diseño y presentación de contenidos (D1, D3).
- Incremento de motivación en el aula (D7, D8).

Sin embargo, D4 señala la importancia de promover más estas actividades dentro de las escuelas.

La formación docente permite mejorar los procesos educativos y fortalecer la actualización profesional. La actualización de competencias debe ser un esfuerzo colaborativo y sostenido para mejorar los resultados educativos (López y García, 2023).

Se percibe la utilidad de la formación para mejorar las habilidades y el dinamismo en clase, lo cual resulta esencial para fortalecer la promoción y el acceso a la capacitación.

Identificación de áreas de oportunidad

La totalidad de los docentes encuestados, es decir, el 100%, identifica áreas de oportunidad en relación con la aplicación de tecnologías educativas. Las principales razones para esta identificación son la falta de recursos y habilidades 60%.

Todos los docentes reconocen áreas de mejora en base a la pregunta: ¿Logra identificar áreas de oportunidad en sus conocimientos relacionados a las teorías de aplicación de tecnología educativa en su práctica docente?

- Dominio limitado de plataformas y dispositivos digitales (D3, D4, D5, D9).
- Carencia de recursos tecnológicos (D4, D5, D6).
- Necesidad de actualización constante (D2, D7, D8).

Las áreas se detectan mediante autoevaluación, observación, análisis de la práctica y valoración del impacto en el alumnado.

La identificación de áreas de mejora evidencia que el profesorado es consciente de fortalecer sus competencias tecnológicas. Este proceso debe ser constante, de autoevaluación y reflexión docente (Hernández, 2024) y una de las competencias destacadas por el MRCDD- 2022 es la práctica reflexiva (INTEF, 2022)

Se identifican áreas de oportunidad, reflejando conciencia profesional ante desafíos relacionados con recursos, tiempo y formación especializada en tecnologías educativas.

Interés en formación para atender áreas de oportunidad

El interés de los docentes en participar en actividades de formación continua surge como una respuesta a la necesidad de atender áreas de oportunidad en su práctica profesional. Este interés refleja la disposición a actualizar conocimientos, mejorar competencias y aplicar nuevas estrategias en el aula, con el objetivo de superar desafíos, aprovechar recursos educativos y brindar un aprendizaje más efectivo y significativo para los estudiantes.

En consonancia con la identificación de áreas de mejora, un alto porcentaje, el 90% de los docentes, manifestó interés en integrarse a cursos para fortalecer esas áreas de oportunidad.

La mayoría expresa interés en cursos específicos para fortalecer competencias digitales en base a la pregunta: Al identificar las áreas de oportunidad relacionadas a las teorías de aplicación de tecnología educativa en su práctica docente: ¿Busca integrarse a algún curso que priorice esas áreas de oportunidad? ¿Sí, no y por qué?

- Sí: D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8, D9, D10.
- No: D6 (aunque reconoce interés si es gratuita y presencial).

El cambio tecnológico es irreversible y requiere un desarrollo profesional continuo que vaya más allá de lo técnico, proponiendo líneas formativas para fomentar la conciencia crítica y un uso responsable de la tecnología (Luna, 2024).

Existe un interés del docente en la capacitación continua para fortalecer áreas de oportunidad, aunque factores como la modalidad, el costo y la accesibilidad condicionan la participación.

Criterios para priorizar áreas de desarrollo

El 100% de los docentes considera criterios como la necesidad pedagógica, la disponibilidad de recursos y la relevancia para la práctica docente al priorizar su desarrollo profesional en TIC.

Los criterios más mencionados en base a la pregunta: ¿Qué criterios considera al priorizar las áreas de desarrollo profesional relacionadas a la aplicación de la tecnología educativa en su práctica docente?

- Relevancia pedagógica y motivación del alumnado (D2, D3, D7).
- Disponibilidad y acceso a recursos tecnológicos (D5, D8).
- Mejorar diseño y estrategias de enseñanza (D1, D4, D10).
- Impacto en el aprendizaje significativo (D6).

Esto refleja un enfoque integral, donde lo pedagógico y lo tecnológico convergen. Vaillant y Marcelo (2015) consideran que las competencias digitales deben ser usadas en la mejora del proceso educativo. Así se prioriza su desarrollo formativo considerando criterios pedagógicos y la disponibilidad de recursos, un enfoque estratégico que es congruente con el (MRCDD, 2022).

Al considerar criterios como relevancia pedagógica, disponibilidad de recursos y el impacto en el aprendizaje, los docentes alinean su formación con las necesidades reales del aula, fortaleciendo sus competencias digitales y contribuyendo a una enseñanza más significativa y efectiva.

Factores que influyen en la participación

El factor limitante más significativo para la participación en oportunidades de formación es la carencia de apoyo institucional y recursos: el 80% del profesorado considera que la falta de tiempo, recursos y capacitación son los principales obstáculos.

En base a la pregunta: ¿Qué factores influyen en tu decisión de participar o no en estas oportunidades de aprendizaje relacionadas con la tecnología?

- Motivación y compromiso profesional: los docentes expresan interés por actualizarse y mejorar sus competencias digitales (D1, D3, D5, D7).

- Limitaciones personales y de tiempo: señalan la falta de tiempo y las responsabilidades familiares o laborales como obstáculos para participar (D4, D6).
- Condiciones institucionales y de acceso: mencionan aspectos como la modalidad, horarios, disponibilidad y dificultad técnica como factores decisivos (D2, D8, D9, D10).

Se identifica la falta de tiempo, recursos y capacitación como barreras limitantes, destacando que las condiciones institucionales son cruciales para la integración efectiva (Galicía, 2024).

Tipos de actividades más efectivas y motivadoras

Las actividades formativas más efectivas y motivadoras son aquellas que combinan teoría y práctica, fomentando la participación activa y permiten a los docentes aplicar lo aprendido en el aula, como lo son talleres prácticos, cursos interactivos, aprendizaje colaborativo y proyectos de innovación educativa, fortalecen las competencias profesionales además incrementan la motivación y el compromiso profesional docente con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado.

Todos los docentes, el 100%, señalaron como más efectivas aquellas actividades que incorporan videos, aplicaciones y dinámicas digitales interactivas.

Los docentes coinciden en que son más efectivas aquellas actividades de acuerdo con la pregunta: ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje relacionadas con la tecnología te resultan más efectivas o motivadoras y por qué?

- Integran prácticas guiadas (D4, D6, D7).
- Usan recursos audiovisuales y lúdicos (videos, juegos interactivos, aplicaciones) (D1, D3, D9, D10).
- Incluyen diseño creativo y colaborativo (D1, D2, D3).

Se observa un interés marcado por las estrategias activas que integren TIC.

Todos los docentes señalaron como más efectivas aquellas actividades que involucran videos, aplicaciones interactivas y dinámicas digitales, por su capacidad de motivar al alumnado y facilitar el aprendizaje significativo. Este resultado refuerza lo señalado por Pinto, et al. (2016) sobre la relevancia de las herramientas digitales en el fortalecimiento de las competencias docentes.

Sugerencias para mejorar la formación digital docente

Las recomendaciones para mejorar la formación digital docente contribuirán al desarrollo de habilidades tecnológicas y pedagógicas de forma eficaz y adecuada. Estos se centran en brindar una formación accesible, práctica y relevante que satisfaga las recomendaciones reales del aula, motivando a los docentes y promoviendo un aprendizaje más significativo para el alumnado. Entre las propuestas más recurrentes de acuerdo con la pregunta: ¿Qué sugerencias tendrías para mejorar el diseño y la implementación de oportunidades de aprendizaje relacionadas con la tecnología para los docentes?

- Ofrecer formación presencial contextualizada (D3, D4, D6).
- Dotar a las escuelas de recursos tecnológicos básicos (D4, D7, D10).
- Brindar asesoría continua y acompañamiento pedagógico (D2, D7).
- Promover y difundir oportunidades de capacitación (D4).

Lo anterior revela la necesidad de políticas educativas que fortalezcan la formación docente continua y el acceso a la tecnología. (MRCDD, 2022)

Las sugerencias para la formación presencial y la dotación de recursos revelan la urgencia de implementar políticas educativas integrales que fortalezcan el desarrollo profesional sostenible.

Tabla 1*Resultados generales sobre el compromiso docente con la competencia digital.*

Pregunta / Tema	Respuesta Principal	Frecuencia (N=10)	Porcentaje (%)
1. Nivel de compromiso hacia el desarrollo profesional digital docente	Bueno / Medio	8	80%
	Muy bueno	1	10%
	Medio	1	10%
2. Acciones para mejorar habilidades digitales	Cursos digitales / Diplomados / Tutoriales	7	70%
	Uso de herramientas y recursos propios	3	30%
3. Impacto del desarrollo digital en el aula	Positivo — mayor motivación y participación estudiantil	10	100%
4. Participación en actividades formativas TIC	Participación activa	6	60%
	Participación mínima / nula	4	40%
5. Tipos de actividades formativas recibidas	Cursos digitales, tutoriales, talleres	6	60%
	Ninguna / limitada	4	40%
6. Contribución de actividades formativas	Sí — mejora en manejo tecnológico y dinamismo en clase	9	90%
	No	1	10%
7. Identificación de áreas de oportunidad	Sí	10	100%
8. Cómo identifican áreas de oportunidad	Observación de la respuesta de los alumnos	4	40%
	Falta de recursos y habilidades	6	60%
9. Interés por integrarse a cursos para fortalecer áreas de oportunidad	Sí	9	90%
	No	1	10%
10. Identificación de áreas de mejora en aplicación TIC	Sí	9	90%
	No	1	10%
11. Criterios para priorizar áreas de desarrollo profesional TIC	Necesidad pedagógica, recursos disponibles, relevancia	10	100%
12. Nivel de participación en oportunidades de aprendizaje TIC	Bueno / Medio	7	70%
	Bajo	3	30%

13. Factores que influyen en la participación	Falta de tiempo, recursos, capacitación	8	80%
	Motivación personal	2	20%
14. Actividades de aprendizaje TIC más efectivas	Uso de videos, aplicaciones, dinámicas interactivas	10	100%

Elaboración Propia a partir de los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados.

Nota Los resultados muestran un compromiso docente favorable hacia el desarrollo profesional digital.

De acuerdo con el MRCDD-2022, el compromiso profesional implica integrar la tecnología de forma ética, reflexiva y colaborativa. Los hallazgos confirman que el profesorado posee una actitud positiva y conciencia de mejora, aunque requiere condiciones adecuadas para fortalecer su competencia digital. Estos resultados evidencian que la transformación educativa no depende solo del acceso a la tecnología, sino del compromiso humano del docente por aprender, innovar y compartir, consolidando así una práctica más significativa y equitativa.

Las sugerencias obtenidas en el cuestionario fueron dotar a las escuelas de recursos tecnológicos, brindar formación presencial y acompañamiento continuo. la necesidad de políticas educativas que promuevan la formación digital permanente (INTEF, 2022) y con la UNESCO (2023) que insta a garantizar la equidad en el acceso a oportunidades tecnológicas.

La siguiente figura muestra la actitud del profesorado ante su formación, destacando la participación en cursos, talleres y aprendizaje autónomo como muestra de su interés por mejorar su práctica.

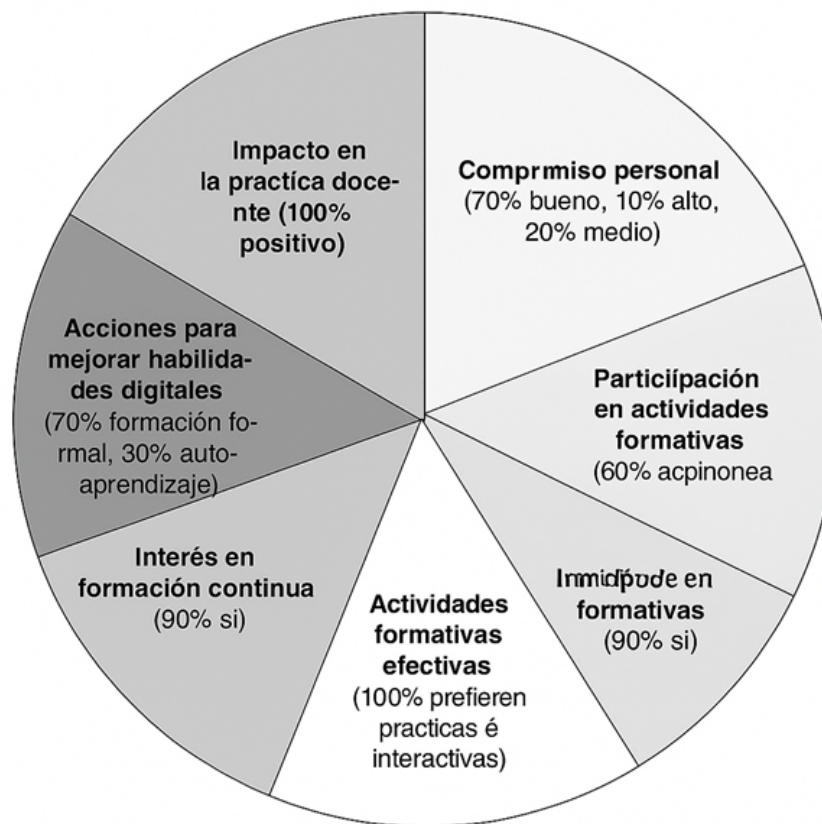


Figura 1.

El compromiso docente con su desarrollo profesional digital.

Nota: El gráfico evidencia que la mayoría del profesorado mantiene una actitud favorable hacia su desarrollo profesional digital.

Elaboración Propia a partir de los resultados generales.

Estos resultados se relacionan con lo planteado en el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD, 2022), donde se resalta que el compromiso profesional y la reflexión sobre la práctica son esenciales para integrar las tecnologías con sentido pedagógico. Del mismo modo, investigaciones recientes del autor Córdova (2024) señala que la formación docente permite incorporar recursos digitales y fortalecer la actualización profesional, favoreciendo el uso de herramientas tecnológicas para mejorar los procesos educativos. Y Valencia y Romero (2024) afirman que la formación continúa mejorando la calidad del docente y refuerza su dedicación profesional, promoviendo la innovación en la enseñanza.

Los hallazgos muestran que el profesorado está comprometido con su crecimiento profesional y reconoce la importancia de adaptarse a los cambios tecnológicos. Sin embargo, se requiere fortalecer las condiciones institucionales que facilitan este proceso. Promover espacios de formación accesibles y contextualizados permitirá avanzar hacia una enseñanza más dinámica, inclusiva y centrada en el aprendizaje significativo del alumnado.

Discusión

En cuanto a los resultados de este estudio, se puede evidenciar que el docente de educación primaria en Culiacán, Sinaloa, logra mantener una actitud positiva ante la formación continua; reconoce la necesidad de la formación para desarrollar sus competencias digitales. Sin embargo, se logran identificar algunas limitaciones tanto estructurales como contextuales que logran restringir el desarrollo del compromiso profesional digital, siendo estos la falta de tiempo, recursos tecnológicos y acompañamiento institucional. Lo anterior coincide con Gastélum y León (2022), quienes dan cuenta que los docentes reconocen la importancia de las tecnologías y su aplicación en el contexto educativo pero este uso se mantiene en un nivel técnico-instrumental por la ausencia de condiciones.

De igual manera se confirma que el compromiso profesional del docente se queda sólo en la intención y el deseo de superarse, relacionándose con los hallazgos de Zacarías (2023), para quien la enseñanza es una práctica socialmente responsable y ética donde el compromiso se ve reflejado en la búsqueda de mejorar para beneficio de la comunidad educativa. Se observa, un 90 % de docentes con deseo de continuar capacitándose viéndose como una necesidad para el desarrollo y formación integral del estudiantado.

En cuanto a los resultados relacionados al impacto positivo de la formación digital en la práctica docente se tiene que los docentes afirmaron que las actividades formativas realizadas, si lograron que mejorará el manejo de la tecnología, así como el diseño de contenidos y la motivación del estudiante, coincidiendo con Luna (2024) en cuanto al valor de una capacitación reflexiva, contextualizada y con conciencia crítica en el uso de las TIC.

En cuanto a la dimensión humanista del uso de la tecnología, los hallazgos guardan relación con Araujo y Salazar (2021) para quienes la integración de la tecnología contribuye a una cultura de paz siempre y cuando se incluyan estrategias colaborativas e inclusivas. En las respuestas obtenidas, los docentes destacaron que el uso de herramientas digitales ha incrementado la participación y la motivación del estudiantado y ha fomentado la convivencia y la empatía en el aula.

Así mismo, los resultados coinciden con las conclusiones de Vargas (2023), quien identificó una actitud favorable del docente ante las TIC, pero con un uso limitado a consecuencia de la falta de formación. Los datos de este estudio reflejan el mismo patrón, una disposición ante el aprendizaje digital y la participación en cursos o talleres 60 %, pero con dificultades para incorporarlo en su práctica diaria.

En cuanto a los hallazgos relacionados a la valoración positiva de las actividades prácticas e interactivas se observa coincidencia con Pérez (2024) quien considera que de acuerdo a las competencias digitales se logra un diseño de estrategias innovadoras. En esta investigación, los resultados demuestran que el 100 % considera más efectivas las actividades que combinan teoría y práctica, evidenciando que la formación digital más valorada es la que se adapta a las necesidades de la persona y la que promueve un aprendizaje activo.

Las investigaciones revisadas y los resultados del estudio convergen en el desarrollo profesional digital continuo como eje para lograr la mejora de la calidad educativa; también comparten la preocupación en cuanto a las desigualdades estructurales que limitan el acceso a la capacitación y el uso de la tecnología. Tal como lo establece el MRCDD-2022, la competencia digital docente debe considerar una visión integral combinando el dominio técnico, la reflexión ética, la inclusión educativa y la colaboración profesional (INTEF, 2022).

Los resultados reafirman el desafío para fortalecer las competencias digitales del docente que radican en la disposición individual y en la creación de políticas institucionales que garanticen condiciones para la formación digital, Luna (2024) y UNESCO (2024), coinciden que la formación docente digital debe ser de autorreflexión, de equidad para que sea una herramienta al servicio del desarrollo personal, la inclusión y la paz.

Conclusión

De acuerdo a los resultados se concluye que la formación docente influye en el compromiso profesional digital, lo anterior porque mediante la capacitación se le proporciona, además de conocimientos en el uso de las TIC, habilidades críticas y reflexivas, además de actitudes positivas a su uso pedagógico. Lo anterior da cuenta de una integración de las TIC que, aunque aún básica, logra promover una cultura de paz, fomentando la cooperación entre el estudiantado para fortalecer la resolución pacífica de conflictos. Para lograr alcanzar niveles más altos en el docente de integración y compromiso, es necesaria una formación más práctica y profunda, pero sobre todo enfocada en estrategias didácticas digitales que integren valores de convivencia y ciudadanía digital.

Los resultados confirman que el profesorado muestra un interés y preocupación por su compromiso profesional para mejorar sus habilidades digitales, aunque todavía enfrenta retos y desafíos en su quehacer especialmente en la capacitación, apoyo institucional, recursos y en infraestructura. Para superar estas dificultades requiere realizar acciones concretas en su formación continua para garantizar el acceso a las herramientas digitales, poder brindar un apoyo pedagógico. De tal manera que la competencia digital se convierte en un factor fundamental para una enseñanza más inclusiva y eficaz.

De acuerdo a los resultados los docentes se ubican en un nivel intermedio bajo (B1) del MRCDD-2022, lo que significa que superaron la etapa inicial, es decir, apenas están explorando las TIC y empiezan a integrarlas en su práctica docente, aunque todavía no logra ser plena ni autónoma, ocurre de manera básica y guiada, es decir usan recursos digitales sin llegar a diseñar o adaptar contenidos digitales propios.

La mayoría de los docentes muestran una actitud positiva hacia la formación, reconocen el impacto de las TIC en la motivación del estudiante, pero se identifican limitaciones en su dominio técnico y en el diseño de materiales propios. Para lograr el nivel B1 de acuerdo al MRCDD-2022, los docentes deben utilizar las TIC reconociendo su utilidad pedagógica, aunque dependan de modelos para aplicarlas con efectividad. Se observa un avance, porque los docentes tienen disposición y la base para progresar hacia niveles más altos (B2, C1 o C2), que implican una mayor autonomía, mayor liderazgo y lograr la innovación pedagógica.

La investigación permitió dar respuesta a los objetivos planteados y validar los supuestos iniciales, revelando hallazgos importantes sobre el desarrollo profesional digital continuo en el profesorado de educación primaria.

En cuanto al objetivo específico 1, Percepción y Participación en Actividades Formativas El docente percibió la formación en modelos tecnopedagógicos como buena y necesaria para mejorar sus habilidades y lograr la motivación del alumnado, reflejándose en su implicación profesional, la cual se materializó en la búsqueda activa de cursos y tutoriales de manera autónoma, incluso en su tiempo libre.

El objetivo específico 2, Reconocimiento de Necesidades Teóricas, el profesorado reconoció áreas de oportunidad, especialmente en el aspecto teórico de la aplicación de la tecnología en la educación y en el dominio pleno de plataformas digitales. Esta identificación se basó en el análisis y reflexión de su práctica diaria y en la dificultad de realizar ciertas actividades. El interés por capacitarse surgió de la necesidad de estar a la par con el mundo digital en que se mueven sus estudiantes.

El objetivo específico 3, Detección de Necesidades Prácticas las necesidades de desarrollo profesional se detectaron directamente a partir de los retos prácticos y estructurales del contexto institucional, principalmente la falta de infraestructura (Internet, proyector, computadora) y la falta de tiempo. Esta carencia motivó a algunos docentes a implementar estrategias con sus propios recursos personales (laptop, celular), demostrando compromiso y adaptabilidad, a pesar de las limitaciones.

El objetivo específico 4, Comportamiento y Disposición ante Oportunidades. El comportamiento ante las oportunidades de aprendizaje fue generalmente de interés, disposición y actitud positiva. Sin embargo, se sugirió que las oportunidades de formación deberían ser presenciales, prácticas y contextualizadas a los recursos reales de los centros de trabajo.

El objetivo general es el Nivel de Competencia Digital. Se concluyó que el nivel de competencia digital docente en el ámbito del compromiso profesional se encuentra en una etapa inicial. Aunque el personal docente reconoció la relevancia de las tecnologías, su uso pedagógico en la práctica fue limitado e instrumental.

Los resultados obtenidos a partir de las técnicas de recolección de datos permitieron confirmar los supuestos de la investigación:

El Supuesto General se confirmó parcialmente: Aunque el compromiso y la participación en la formación fueron altos (actitud), el nivel de competencia digital práctica es bajo. El grado de participación institucional no fue el factor decisivo, sino el esfuerzo individual para superar la carencia de recursos.

Los Supuestos Específicos se confirmaron

- La percepción docente reflejó su implicación profesional, al buscar activamente la actualización a pesar de las barreras.
- Los docentes identificaron la necesidad de reforzar lo teórico y manifestaron una disposición a la formación (cursos presenciales, asesoría) para mejorar su dominio de la tecnología.
- Las necesidades formativas se derivaron directamente de los retos prácticos, como la falta de infraestructura en el aula.
- La disposición positiva de los docentes estuvo vinculada a cómo perciben la tecnología como una herramienta que motiva a los estudiantes, aunque la falta de respaldo institucional dificulta su aplicación efectiva.

Los resultados muestran que el desarrollo profesional digital se considera cada vez más necesario en el ámbito educativo. Los docentes valoran que usar la tecnología en el aula no solo aumenta la motivación de los estudiantes, sino que también amplía las estrategias de enseñanza y favorece un aprendizaje más significativo.

No obstante, también se evidencian limitaciones relevantes: la falta de formación formal sistemática, la escasez de recursos tecnológicos, la ausencia de conectividad adecuada y la falta de difusión de oportunidades formativas. Estas limitaciones influyen directamente en la capacidad del profesorado para fortalecer sus competencias digitales, tal como lo señala el MRCDD-2022.

Asimismo, se identificó que los docentes priorizan áreas de desarrollo relacionadas con la mejora del diseño de actividades, el dominio de plataformas digitales y la aplicación de recursos tecnológicos que sean pertinentes al contexto educativo. Esta priorización indica que el profesorado busca activamente su desarrollo profesional y destaca la necesidad de apoyo institucional, oportunidades de formación continua y espacios para la colaboración y el intercambio de experiencias.

En general, los hallazgos sugieren que mejorar las competencias digitales requiere más que la simple disposición individual del profesorado; también requiere condiciones adecuadas, apoyo institucional y estrategias de formación adaptadas a las demandas actuales del aula.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos de este estudio, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer el desarrollo profesional digital docente:

1. Implementar cursos y talleres presenciales y virtuales que respondan a las necesidades reales del profesorado, considerando su nivel de competencia digital y los recursos disponibles en cada centro educativo.
2. Dotar a las escuelas de herramientas digitales básicas computadoras, proyectores, acceso a internet estable, software educativo que permitan la integración efectiva de la tecnología en la práctica docente.
3. Incentivar espacios de intercambio de experiencias entre docentes, a través de comunidades de práctica, redes de aprendizaje y sesiones de asesoría, donde se comparta el manejo de herramientas digitales y buenas prácticas pedagógicas.
4. Apoyar al docente para que incluya la tecnología como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo como recurso adicional, sino como estrategia pedagógica que favorezca el aprendizaje activo y significativo.
5. Crear protocolos y líneas de acción que aseguren la continuidad del desarrollo profesional digital, incluyendo horarios, recursos y seguimiento docente, como lo plantea el (MRCDD -2022).
6. Promover procesos de evaluación y reflexión que permitan identificar áreas de oportunidad y ajustar las estrategias formativas en función de los resultados obtenidos.

Referencias

- Agrazal, J. (2023). Investigación basada en métodos mixtos: desafíos y oportunidades. *Revista Científica Universitaria*, 12(2). Universidad de Panamá. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/228/2284295001/>
- Ceballos, V. (2023). El estudio de caso en la investigación del cambio educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 1–15. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2023_21_3_011
- Córdova, E. (2024). *Desarrollo de competencias digitales docentes mediante formación continua*. SciELO México. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2021). *Medición de la pobreza 2018–2020: Informe de resultados*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Pobreza_multidimensional_2018_2020_CONEVAL.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC 2022). *Modelo de evaluación diagnóstica formativa e integra la evaluación al servicio de la mejora continua de la educación*. SEP
- Creswell, J. (2018). *Diseño de la investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y métodos mixtos*. 5.ª ed.. Editorial Gedisa. https://www.ubuy.com.mx/sp/product/12HQHM6O?utm_source=website&utm_medium=product_page&utm_campaign=country_navigation_popup
- Galicia, L. (2024). Necesidades de desarrollo profesional en competencias digitales docentes: estudio de caso. Apertura: *Revista de Innovación Educativa*, 16(1), 25–38. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura>
- García, O., Zaldívar, A. y Peña, G. (2022). Formación docente en competencias TIC. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1–18. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1370>
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Almendralejo, España. <https://es.readkong.com/page/el-cuestionario-como-instrumento-de-3485003>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (74), 74–83. <https://revistas.um.es/riite/article/view/257631>
- González, A., Molina, R., López, A. y López, G. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *Investigación en Ciencias Sociales: Avances y Desafíos*, 14, 1–15. <https://doi.org/10.16925/icsad.v14i1.571>
- Guevara, M., Núñez, G. y Ramírez, M. (2020). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Hernández, H. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. *Educación y Ciudad*, (47), e3191. <https://doi.org/10.36737/>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2022).
- Luna, A. (2025). Docencia y revolución tecnológica. Líneas formativas desde una interpretación analógica. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(21), <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.21.0375.1>
- López, J. y García, P. (2023). Competencias digitales docentes: un caso de estudio en la formación continua. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 23–39. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/131/83>

- Martínez, J. y Garcés, M. (2020). Competencia digital docente: Avances y desafíos. *International Journal of Educational Technology*, 12(3), 67–82. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Marco de Referencia de Competencia Digital Docente (MRCDD, 2022). Secretaría de Educación Pública. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. ONU, CEPAL. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/agenda-desarrollo-sostenible.pdf
- Padilla, R., Ayala, J., García, M. y Ruezga, M. (2019). Competencia digital docente: Dimensiones y niveles de progreso. *Educación y Tecnología*, 14(2), 125–139. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466132014/html/>
- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa (SEPyC, 2025). *Primera convocatoria Académica de Formación Continua para el Personal Educativo de Educación Básica 2025. SEP*. <https://www.sepyc.gob.mx/wp-content/uploads/2025/02/1ra-convocatoria-SEFOC-2025.pdf>
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S. y Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento de evaluación de la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 25–54. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). *Marco de competencias digitales para docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024 15 de marzo). *Preguntas y respuestas: Por qué es esencial la educación digital para la ciudadanía mundial*. https://www.unesco.org/en/articles/qa-why-digital-global-citizenship-education-essential?utm_source=chatgpt.com
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1999, 13 de septiembre). Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU). WIKISOURCE. https://es.wikisource.org/wiki/Resoluci%C3%B3n_53/243_de_la_Asamblea_General_de_las_Naciones_Unidas
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *Competencias digitales docentes: integración pedagógica de las TIC*. Madrid: UNED. DOI:10.35381/cm.v5i9.292
- Valencia, A. y Romero, M. (2024). Percepciones docentes sobre la integración de tecnologías digitales en la educación básica. *Revista de Educación y Tecnología*, 35(2), 45–60. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.22027>
- Viana, W. (2024). Análisis de la revisión documental del estado del arte. *Ciencia Latina Revista Científica*, 8(2), 1–10. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12179
- Zacarías, M. (2023), “Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina” *Revista CoPaLa. Construyendo la paz*, 8(17), 11–23. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0264>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023009>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

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

Atziri Flores Angulo, María Luisa Pereira Hernández,
María de los Ángeles Aguayo Higuera

**Competencias digitales y desarrollo profesional continuo
en el profesorado de educación primaria**
**Digital Competencies and Continuous Professional
Development in Primary Education Teachers**

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0401>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

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

Ensayos

La masculinidad hegemónica: Una crítica desde los discursos de poder y género

Hegemonic masculinity: A critique from the discourses of power and gender

Eva Gómez Infantes

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís

Quiroga, México

eva.gomezi@efcm.gob.mx

 <https://orcid.org/0009-0007-7508-069X>

Carlos Candido Da Silva Elvas

Dirección General de Educación y Actualización del

Magisterio - DGENAM, México

 <https://ror.org/02e1c4b55>

carloselvas@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5698-4825>

Recepción: 19 Junio 2025

Aprobación: 03 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El ensayo La masculinidad hegemónica: Una crítica desde las dinámicas de poder y género, explora la noción de masculinidad hegemónica, utilizando el marco teórico de Michel Foucault considerando el plantamiento de que el discurso permite generar y perpetuar relaciones de poder, así como de género en las sociedades patriarcales. Partimos de la idea que el discurso no solo refleja las luchas de poder, las diseña, las legitima y las consolida a través de distintos instrumentos políticos, culturales, sociales y económicos. Incidiendo tanto en los hombres como en las mujeres de esa sociedad.

Foucault, explica de manera clara cómo se gesta la construcción del poder y del conocimiento, para el autor ambos son interdependientes. Es así que la propia historia nos marca la conformación de normas sociales, que a través del discurso de la masculinidad hegemónica, impulsa, resalta y privilegia aquellas características de competitividad y agresividad, perpetuando un modelo que sostiene la desigualdad de género.

Estos discursos, a través de resaltar la masculinidad hegemónica, tienen un efecto en la sociedad sumamente poderoso que no sólo impacta y marginaliza a las mujeres, también marginaliza a aquellos hombres que no se ajustan a este modelo ideal, generando tensiones dentro de los roles masculinos tradicionales; traduciendo en violencia tanto simbólica como física que afecta a todos los géneros.

Ubicándonos en el contexto mexicano, se reconoce el arquetipo del “macho”, éste, potencia las jerarquías de género y limita el acceso de las mujeres a espacios de poder. En los entornos educativos se evidencian estas prácticas, que de manera oculta o totalmente abiertas generan violencia perpetuando las desigualdades.

Es por ello vital la deconstrucción de este modelo de masculinidad hegemónica a través de la educación, abordando claramente estas prácticas que permitan impulsar la perspectiva de género y el fomento de un lenguaje inclusivo que visibilice a todas las identidades de género.

Trascendental el enfatizar el papel de la educación y la sensibilización en la transformación de normas culturales y estructurales, apuntando a un futuro donde la equidad de género sea una realidad cotidiana. Ello implica caminar hacia una sociedad basada en el respeto de los derechos fundamentales, equitativa y justa, cuestionando las narrativas que sostienen el poder masculino hegemónico, con la promoción en toda la sociedad de valores de igualdad y respeto.

Palabras clave: masculinidad hegemónica, poder, género.

Abstract

The essay "Hegemonic Masculinity: A Critique from Power and Gender Dynamics" explores the concept of hegemonic masculinity using Michel Foucault's theoretical framework. It argues that discourse serves as a mechanism to create and perpetuate power and gender relations in patriarchal societies. The essay posits that discourse not only reflects power struggles but also designs, legitimizes, and consolidates them through various political, cultural, social, and economic instruments, influencing both men and women within these societies.

Foucault effectively explains how power and knowledge are interdependent. History reveals how social norms are shaped, and through the discourse of hegemonic masculinity, characteristics like competitiveness and aggression are highlighted and privileged. These traits sustain gender inequality by enforcing a model that marginalizes women and also men who do not conform to this ideal. This perpetuates tensions within traditional male roles, resulting in symbolic and physical violence affecting all genders.

Within the Mexican context, the archetype of the "macho" reinforces gender hierarchies, restricting women's access to spaces of power. In educational settings, such practices—whether subtle or overt—generate violence that perpetuates inequalities. Therefore, it is essential to deconstruct the model of hegemonic masculinity through education, explicitly addressing these practices to foster gender perspectives and inclusive language that acknowledges all gender identities.

The essay emphasizes the transformative role of education and awareness in reshaping cultural and structural norms. By questioning narratives sustaining hegemonic masculinity and promoting values of equality and respect, the vision of a fair, equitable society rooted in fundamental human rights can become a tangible reality.

Keywords: hegemonic masculinity, power, gender.

Introducción

Iniciamos este ensayo mencionando algo para nosotros clave y que según Foucault produce y crea poder, el discurso. La palabra, base de la comunicación, no solo produce poder, también estructura la realidad, en otras palabras, ¡lo crea! "El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo cual, y por medio de lo cual, se lucha, el poder del cual queremos adueñarnos" (Foucault, *El orden del discurso*, 1971). Es a través del discurso que se configuran identidades, roles sociales, conocimientos y verdades.

La importancia del discurso en la obra de Michel Foucault radica principalmente en su capacidad para producir y perpetuar relaciones de poder. Según Foucault (1971), el discurso al mismo tiempo que evidencia y traduce las luchas de dominación, constituye también el medio a través del cual estas luchas se legitiman y se hacen operativas. Este planteamiento resalta cómo el lenguaje y las narrativas dominantes no solo reflejan la realidad, sino que la configuran activamente, moldeando las estructuras sociales y las jerarquías de poder. En el análisis de género, esto se traduce en cómo los discursos culturales han construido ideales de masculinidad hegemónica que perpetúan dinámicas de dominación y subordinación (Connell, 1995). Estas narrativas son fundamentales para la configuración de roles sociales y la construcción de identidades que reflejan las relaciones de poder inherentes a las sociedades patriarcales.

El discurso opera esencialmente como un campo de batalla donde se disputa el poder en todas sus dimensiones. Foucault (1975) argumenta que "el poder produce saber" y, a través de esta producción, se establece lo que se considera conocimiento legítimo. Esta relación entre poder y conocimiento legitima ciertas "verdades" que perpetúan la posición privilegiada de ciertos grupos sociales, incluyendo las masculinidades hegemónicas (Connell & Messerschmidt, 2005). En este sentido, las instituciones como los sistemas educativos, los medios de comunicación y las estructuras políticas han funcionado como vehículos para diseminar y naturalizar estas ideas, consolidando el poder asociado con lo masculino. Así, el discurso no solo refleja luchas de poder; es el terreno donde éstas se manifiestan y se refuerzan (Foucault, 1971).

El poder del discurso también reside en su capacidad para definir identidades y normas sociales. A través de las palabras, se crean categorías diversas que dictan qué comportamientos son aceptables y cómo las personas deben desempeñar sus roles en la sociedad. La masculinidad hegemónica, según Connell (1995), es una construcción discursiva que se erige como modelo ideal de masculinidad, promoviendo características como la independencia, la autoridad y la competitividad. Este modelo no solo refuerza las desigualdades de género al relegar a las mujeres, sino que también margina a los hombres que no cumplen con sus estándares, destacando cómo el discurso regula y moldea las expectativas sociales (Ranea, 2021).

Es crucial, en todo esto, analizar el vínculo entre poder y conocimiento como elementos clave que perpetúan las estructuras de desigualdad. Foucault (1975) sostiene que el poder produce conocimiento y, a su vez, este conocimiento refuerza el poder, creando un ciclo perpetuo que legitima las estructuras de dominación. En el caso de la masculinidad hegemónica, los discursos que exaltan este modelo son promovidos por quienes ostentan poder económico, político y social. Esto asegura que las jerarquías de género permanezcan intactas, limitando las posibilidades de transformación. Desafiar estas narrativas, como proponen Connell y Messerschmidt (2005), es un paso fundamental hacia la deconstrucción de las masculinidades dominantes y la promoción de una sociedad más equitativa.

La masculinidad hegemónica es un concepto central en los estudios de género que describe cómo ciertos tipos de masculinidades dominan y marginan a otros géneros y otras formas de masculinidad. Desarrollado principalmente por R.W. Connell, este concepto destaca las prácticas que legitiman la posición dominante de los hombres en la sociedad y la subordinación de las mujeres. En el contexto actual, en el que las dinámicas de género están bajo un constante escrutinio, el análisis crítico de la masculinidad hegemónica es esencial para comprender las estructuras de poder que sostienen la desigualdad de género.

La masculinidad hegemónica, entendida como un modelo culturalmente exaltado de masculinidad, no solo traduce las luchas y sistemas de dominación, sino que se convierte en un medio poderoso para estructurar y perpetuar relaciones de poder en las sociedades contemporáneas. Según Foucault (1971), el discurso tiene la capacidad de moldear la realidad, no como un simple reflejo de las dinámicas sociales, sino como una herramienta activa que crea, legitima y consolida estructuras sociales y jerarquías de poder. Este poder discursivo no solo define las normas aceptadas, sino también las verdades establecidas en torno a lo que es considerado deseable o superior en las identidades masculinas, promoviendo características asociadas con autoridad, independencia y agresividad. Así, el discurso se configura como una arena en la que se disputa la hegemonía cultural, convirtiéndose en un instrumento mediante el cual se consolidan las posiciones dominantes y se marginalizan identidades alternativas que no se ajustan al ideal hegemónico.

El poder del discurso trasciende la simple legitimación de las estructuras existentes y opera activamente para producir saberes que refuerzan estas mismas relaciones de dominación. Foucault (1975) resalta que la relación entre poder y conocimiento es inseparable, ya que el conocimiento legitimado por las estructuras dominantes refuerza las dinámicas de poder que lo producen. En el caso de la masculinidad hegemónica, este vínculo es evidente en cómo los sistemas políticos, económicos y culturales perpetúan el modelo hegemónico como el estándar ideal, relegando a las mujeres y a otros hombres a posiciones subordinadas. Las narrativas que exaltan la masculinidad hegemónica no solo se diseminan a través de instituciones sociales y políticas, sino que también se naturalizan en prácticas cotidianas que refuerzan la desigualdad de género. Este análisis crítico del discurso revela la necesidad de deconstruir estas narrativas y cuestionar el conocimiento legitimado que sostiene las jerarquías de género, para avanzar hacia una sociedad más equitativa e inclusiva.

Este ensayo se centrará en revisar la masculinidad hegemónica, analizando su origen, evolución, y las consecuencias que tiene tanto para hombres como para mujeres. Además, se incluirán algunos ejemplos que adjudicamos a los usos y costumbres, pero connota un profundo dominio de la masculinidad hegemónica. Finalmente, se propondrá la deconstrucción de la masculinidad hegemónica como un paso necesario hacia una sociedad más equitativa.

El concepto de masculinidad hegemónica surgió en los años 80 como una respuesta a la necesidad de comprender las complejas dinámicas de género que sostienen las desigualdades en las sociedades patriarcales. R.W. Connell, uno de los principales teóricos en el estudio de género, desarrolló este concepto para explicar cómo las masculinidades dominantes se legitiman y se perpetúan en el tejido social, no necesariamente como formas comunes de masculinidad, sino como ideales culturalmente exaltados. Según Ranea (2021), en su libro *Desarmar la masculinidad: Los hombres ante la era del feminismo*, Connell argumenta que la masculinidad hegemónica está profundamente vinculada al poder y al prestigio, estableciendo una jerarquía que subordina tanto a las mujeres como a otros hombres cuyos comportamientos e identidades no se ajustan a este modelo.

Este modelo hegemónico de masculinidad se configura como una construcción cultural y discursiva que refuerza normas sociales asociadas con la dominación masculina. A lo largo del tiempo, estas formas de masculinidad han sido legitimadas y naturalizadas en estructuras sociales, políticas y económicas, estableciendo la idea de que el liderazgo y el poder son atributos inherentes a lo masculino. Foucault, en su análisis sobre el poder y el discurso, señala que estas construcciones discursivas no solo reflejan las relaciones de poder existentes, sino que las producen y perpetúan. En palabras de Foucault (1975), “el poder produce saber”, indicando que las instituciones sociales, como los sistemas educativos y los medios de comunicación, actúan como vehículos que difunden y refuerzan estas ideas, consolidando las jerarquías de género.

Además, el discurso no es simplemente un espejo de las luchas de poder; es el medio a través del cual estas luchas se libran y se consolidan. Según Foucault (1971), el discurso establece “normas y verdades” que determinan lo aceptable y lo inaceptable dentro de una sociedad, configurando las categorías de género y las expectativas asociadas con ellas. En este marco, la masculinidad hegemónica emerge como un ideal que privilegia características como la competitividad, la independencia y la agresividad, en detrimento de otras formas de expresión masculina. Estas narrativas no solo marginan a quienes se apartan de este estándar, sino

que también contribuyen a la reproducción de relaciones de poder desiguales entre géneros y dentro del mismo género masculino.

La naturalización de la masculinidad hegemónica no ocurre de manera aislada; está profundamente imbricada en las estructuras económicas y políticas que sostienen el sistema patriarcal. Según Connell y Messerschmidt (2005), esta forma de masculinidad opera como una herramienta para reforzar el dominio masculino, no solo sobre las mujeres, sino también sobre los hombres que desafían o cuestionan estas normas. Este proceso de legitimación discursiva asegura que las características atribuidas al modelo hegemónico se perpetúen como deseables y superiores, favoreciendo la estabilidad de las jerarquías sociales. Por ello, la crítica a estas narrativas es esencial para dismantelar las estructuras que perpetúan la desigualdad.

El análisis crítico del vínculo entre poder y conocimiento resulta clave para comprender cómo las masculinidades hegemónicas se consolidan en la realidad. Foucault (1975) plantea que el conocimiento legítimo está intrínsecamente ligado a las relaciones de poder, lo que implica que las ideas sobre lo que significa ser "masculino" son producidas y difundidas por quienes detentan el poder político, económico y cultural. Este ciclo de reproducción discursiva refuerza las desigualdades de género y limita las posibilidades de transformación social. La deconstrucción de estas narrativas, como sugiere Ranea (2021), es fundamental para desafiar las normas hegemónicas y avanzar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa.

Foucault presenta una relación intrínseca entre el poder y el conocimiento, argumentando que son inseparables y se producen mutuamente. Para el filósofo, el conocimiento "verdadero" no existe en un vacío neutral, sino que está profundamente imbricado en las estructuras de poder que rigen una sociedad. Esto significa que el saber considerado legítimo es una construcción que responde a los intereses de quienes detentan el poder político, económico y social (Foucault, 1975). Como señala Foucault en *Vigilar y castigar* (1975), "no existe relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber". Esta afirmación subraya que el conocimiento no solo sirve para justificar y naturalizar las relaciones de poder, sino que, al mismo tiempo, es producto de estas relaciones, generando un ciclo continuo en el que el poder reproduce el conocimiento que lo sustenta (Foucault, 1975). De esta forma, las verdades institucionalizadas no son universales ni objetivas, sino configuraciones que reflejan las dinámicas de dominación en un momento histórico determinado (Connell, 1995).

En este contexto, el análisis crítico del conocimiento se torna esencial, especialmente cuando su legitimidad está garantizada por actores que controlan las esferas de influencia económica, política y social (Connell & Messerschmidt, 2005). Estas estructuras de poder utilizan el discurso como una herramienta clave para perpetuarse, estableciendo qué saberes son válidos y qué narrativas deben predominar (Foucault, 1971). Este proceso permite que ciertas ideologías sean vistas como naturales o inevitables, consolidando así las jerarquías existentes. Por ejemplo, las construcciones en torno a la masculinidad hegemónica, que son legitimadas por discursos culturales, educativos y mediáticos, perpetúan la desigualdad de género al reforzar normas y valores que favorecen la dominación masculina (Connell, 1995; Ranea, 2021). Por ello, desafiar estas narrativas y deconstruir los saberes que las sostienen es un paso necesario para interrumpir el ciclo de poder y conocimiento que refuerza las desigualdades en la sociedad.

La naturalización y el reconocimiento "oficial" de la masculinidad hegemónica representan uno de los mecanismos más efectivos para perpetuar la desigualdad de género. Las características asociadas a este modelo, como la competitividad, la agresividad y la independencia, son vistas como atributos superiores y deseables en muchas culturas. Este proceso de legitimación no solo configura las normas sociales y culturales, sino que también refuerza la idea de que estas características son inherentes a lo masculino, mientras se desvalorizan aquellas asociadas a otros géneros o formas alternativas de masculinidad (Connell, 1995). De esta forma, la masculinidad hegemónica se convierte en un ideal normativo que subordina cualquier desviación de estos patrones, consolidando las relaciones de poder que favorecen a los hombres en posiciones dominantes.

Uno de los efectos más insidiosos de este modelo radica en su impacto negativo sobre las mujeres. Al establecer estándares que exaltan la dominación masculina, la masculinidad hegemónica limita el acceso de las

mujeres a espacios de poder y liderazgo, confinándolas a roles de soporte o cuidado. Esta subordinación se refleja en ámbitos como el laboral, donde las mujeres enfrentan barreras estructurales y culturales que perpetúan la brecha de género (Connell & Messerschmidt, 2005). Además, las narrativas asociadas a este modelo refuerzan estereotipos que deslegitiman las capacidades femeninas, dificultando el avance hacia una verdadera equidad de género.

Sin embargo, el impacto de la masculinidad hegemónica no se limita a las mujeres; también afecta profundamente a los propios hombres. Al imponer un conjunto rígido de expectativas sobre lo que significa ser “masculino”, este modelo limita la expresión emocional y la vulnerabilidad de los hombres, asociando estas características con debilidad o inferioridad (Kimmel, 2000). Los hombres que no se ajustan a estos estándares enfrentan el riesgo de ser marginados, lo que genera una cultura de exclusión y competencia interna dentro del género masculino. Esta dinámica no solo restringe la diversidad en las formas de ser hombre, sino que también contribuye a la creación de un entorno hostil donde los hombres compiten por demostrar su adherencia a las normas hegemónicas.

Además, este modelo está profundamente ligado a la violencia como una herramienta para reforzar la dominación masculina. En muchas culturas, la violencia se utiliza como un medio para establecer jerarquías y consolidar el poder, tanto en el ámbito doméstico como en el público (Foucault, 1975). La normalización de la violencia como una característica masculina perpetúa ciclos de abuso que afectan directamente a las mujeres, al tiempo que refuerza el rol del hombre como agresor. Esta dinámica no solo perpetúa la violencia de género, sino que también deshumaniza a los hombres, reduciéndolos a roles que privilegian la fuerza y la agresión sobre otras formas de interacción social.

La cultura de la violencia también tiene efectos devastadores sobre las relaciones entre hombres. Al promover una competición constante por el dominio y el poder, la masculinidad hegemónica genera una cultura de rivalidad que fomenta la agresión y el conflicto interno. Los hombres que buscan desafiar estos ideales enfrentan no solo el rechazo social, sino también el riesgo de violencia por parte de aquellos que defienden las normas hegemónicas (Connell, 1995). Así, este modelo contribuye a perpetuar una cultura de violencia que afecta tanto a las víctimas como a los perpetradores, dificultando la posibilidad de construir relaciones más equitativas y saludables.

La perpetuación de la masculinidad hegemónica también se refuerza mediante su integración en las estructuras económicas y políticas. Las características asociadas a este modelo, como la independencia y el liderazgo, son valoradas en el ámbito laboral y político, donde los hombres que se alinean con estas normas tienen mayores posibilidades de éxito (Connell, 1995). Esta dinámica asegura que las jerarquías de género se mantengan intactas, limitando la capacidad de las mujeres y de los hombres no hegemónicos para acceder a posiciones de poder. De esta forma, la masculinidad hegemónica actúa como una barrera estructural que refuerza las desigualdades sistémicas.

Un aspecto central en la crítica a este modelo es su capacidad para deshumanizar a quienes lo reproducen y a quienes son sometidos por él. Al promover características como la agresividad y la competitividad como ideales masculinos, la masculinidad hegemónica niega la posibilidad de que los hombres exploren otras facetas de su identidad (Kimmel, 2000). Esto no solo afecta el bienestar emocional de los hombres, sino que también perpetúa una visión reduccionista de lo que significa ser masculino, limitando la capacidad de las sociedades para valorar la diversidad de identidades y expresiones.

Para avanzar hacia una sociedad más equitativa, es fundamental cuestionar las narrativas que sostienen este modelo y promover una deconstrucción crítica de la masculinidad hegemónica. Esto implica desafiar las estructuras de poder que legitiman estas normas y fomentar un entorno en el que todas las formas de ser y expresarse sean valoradas por igual (Connell & Messerschmidt, 2005). Al promover una visión inclusiva de la masculinidad, se puede comenzar a dismantelar las jerarquías de género y crear un espacio donde tanto hombres como mujeres puedan desarrollarse plenamente.

Finalmente, es esencial integrar este análisis en un enfoque práctico que permita transformar las dinámicas sociales y culturales que perpetúan la masculinidad hegemónica. Esto incluye la implementación de políticas públicas que promuevan la igualdad de género, la educación en valores que fomenten la diversidad y la construcción de espacios de diálogo donde se cuestionen los ideales masculinos tradicionales (Ranea, 2021). Solo a través de una transformación estructural y cultural será posible avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

Las mujeres experimentan una serie de barreras estructurales derivadas de las expectativas impuestas por la masculinidad hegemónica. Este modelo establece una jerarquía de género en la cual los hombres ocupan posiciones dominantes, mientras que las mujeres son relegadas a roles de cuidado y soporte (Connell, 1995). Estas expectativas limitan el acceso de las mujeres a oportunidades de liderazgo y desarrollo personal, creando un entorno en el que las contribuciones femeninas son percibidas como secundarias (Ranea, 2021). Esta dinámica no solo restringe su crecimiento en el ámbito laboral, político y académico, sino que también las confina a estereotipos tradicionales que las despojan de autonomía y poder de decisión (Connell & Messerschmidt, 2005).

Además, el ideal de masculinidad basado en la dominación refuerza las relaciones desiguales de poder entre géneros, consolidando estructuras sociales que dificultan la equidad en todas las esferas de la vida. Estas relaciones se perpetúan a través de normas culturales y prácticas que valoran la autoridad masculina como estándar, mientras subestiman o deslegitiman las capacidades femeninas (Connell, 1995). En el ámbito doméstico, por ejemplo, las mujeres suelen asumir la mayor parte de las responsabilidades de cuidado, reproduciendo la idea de que su rol principal es servir y apoyar, en lugar de liderar o tomar decisiones importantes (Kimmel, 2000). Esta perpetuación de roles tradicionales contribuye al mantenimiento de la desigualdad de género y refuerza los desequilibrios de poder existentes.

Además de las limitaciones individuales, este modelo tiene implicaciones sociales más amplias. La promoción de una masculinidad hegemónica afecta la forma en que se estructuran las relaciones familiares, laborales y comunitarias, consolidando la desigualdad sistémica. Las mujeres no solo enfrentan obstáculos para romper con los roles que les son impuestos, sino que también deben lidiar con dinámicas de poder que favorecen la dominación masculina en los espacios públicos y privados (Connell & Messerschmidt, 2005). En este contexto, las iniciativas hacia la equidad de género enfrentan resistencia cultural y estructural, alimentada por discursos que legitiman estas jerarquías (Ranea, 2021). Para alcanzar una sociedad más inclusiva, es esencial dismantelar estas narrativas y reconfigurar las normas sociales que perpetúan la subordinación femenina.

La afirmación de Foucault acerca de la producción del discurso como un proceso controlado, seleccionado y organizado destaca cómo las sociedades estructuran las narrativas para garantizar la estabilidad de las relaciones de poder existentes. Estas dinámicas no son arbitrarias; los procedimientos que regulan el discurso tienen la función de conjurar los "peligros" que podrían amenazar las estructuras hegemónicas, protegiendo los intereses de los grupos dominantes. Como señala Foucault (1971), "en toda sociedad la producción del discurso está al mismo tiempo controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros". Este control incluye la selección de qué ideas y verdades pueden ser difundidas, la organización de estas ideas en narrativas coherentes, y la redistribución del discurso en contextos que favorecen su aceptación. Por ejemplo, en las sociedades patriarcales, el discurso acerca de la masculinidad hegemónica es cuidadosamente reproducido en instituciones como la educación, los medios de comunicación y la política, asegurando que los ideales asociados al poder masculino sean percibidos como naturales y universales (Connell, 1995).

Además, este control del discurso tiene implicaciones profundas para la construcción de identidades y relaciones sociales. Al establecer qué ideas son aceptables, el discurso define quiénes son incluidos y excluidos en los sistemas de poder. Esto explica cómo ciertos modelos de masculinidad, como el hegemónico, son promovidos y exaltados, mientras que otros son marginados o silenciados. Según Foucault (1975), "el poder produce saber... poder y saber se implican directamente el uno al otro; no existe relación de poder sin la

constitución correlativa de un campo de saber". Esta perspectiva muestra cómo los procedimientos para controlar el discurso no solo limitan su alcance, sino que también seleccionan los sujetos que pueden enunciarlo, creando jerarquías que afectan el acceso al poder y el reconocimiento social (Connell & Messerschmidt, 2005). De esta manera, el análisis crítico de estos mecanismos se torna esencial para dismantlar las estructuras que perpetúan las desigualdades de género y privilegian ciertos discursos sobre otros, facilitando una transformación hacia sociedades más inclusivas y equitativas (Ranea, 2021).

Mirando la realidad circundante

La masculinidad hegemónica en México

La masculinidad hegemónica en el contexto mexicano se manifiesta a través del arquetipo del "macho", una figura que celebra la fuerza física, la autoridad y el rol de proveedor y protector. Este modelo culturalmente exaltado establece una jerarquía de género que privilegia a los hombres en posiciones dominantes, mientras que las mujeres son relegadas a roles subordinados. Según Connell y Messerschmidt (2005), la masculinidad hegemónica no es necesariamente la más común, pero sí la que se legitima culturalmente como ideal, consolidando las relaciones de poder que perpetúan la desigualdad de género. Este arquetipo del "macho" no solo refuerza la dominación masculina, sino que también limita la diversidad en las formas de ser hombre, al imponer expectativas rígidas sobre cómo deben comportarse los hombres en la sociedad.

Estas expectativas tienen un impacto significativo en los hombres, quienes son presionados a cumplir con los estándares asociados a la masculinidad hegemónica. La fuerza física, la agresividad y la capacidad de liderazgo son características que se valoran y se promueven como esenciales para ser considerado "masculino". Sin embargo, esta construcción social tiene un costo elevado, ya que los hombres que no se ajustan a estos ideales enfrentan el riesgo de ser marginados o deslegitimados. Según Gutman (2020), estas expectativas socioculturales generan conflictos internos y externos, dificultando la expresión emocional y el autocuidado, lo que puede derivar en problemas de salud mental y en una desconexión con sus propios deseos y afectos.

Por otro lado, la masculinidad hegemónica afecta directamente a las mujeres, quienes son relegadas a un segundo plano en las dinámicas sociales y familiares. Este modelo perpetúa la idea de que las mujeres deben asumir roles de cuidado y soporte, mientras que los hombres ocupan posiciones de poder y autoridad. Según Ayllón González (2020), esta dinámica refuerza la subordinación femenina y limita su acceso a oportunidades de liderazgo y desarrollo personal. Además, las narrativas asociadas a la masculinidad hegemónica contribuyen a la reproducción de estereotipos que deslegitiman las capacidades femeninas, dificultando el avance hacia una verdadera equidad de género.

La violencia simbólica y física también juega un papel central en la consolidación de la masculinidad hegemónica. En muchas culturas, la violencia se utiliza como una herramienta para reforzar la dominación masculina, tanto en el ámbito doméstico como en el público. Para Foucault (1976), el poder no reside en una institución específica, sino que está disperso en toda la red de relaciones sociales, lo que explica cómo la violencia se reproduce en múltiples niveles y contextos. Esta normalización de la violencia como una característica masculina perpetúa ciclos de abuso que afectan directamente a las mujeres, al tiempo que deshumaniza a los hombres, reduciéndolos a roles que privilegian la fuerza y la agresión sobre otras formas de interacción social.

Para que podamos avanzar hacia una sociedad más equitativa, es esencial cuestionar las narrativas que sostienen la masculinidad hegemónica y promover modelos alternativos de masculinidad. Según Sánchez Álvarez y Rodríguez-Menéndez (2022), los contextos escolares y comunitarios son espacios clave para deconstruir los códigos culturales asociados a la masculinidad hegemónica y fomentar relaciones más igualitarias. Esto implica no solo desafiar las estructuras de poder que legitiman estas normas, sino también

promover una educación basada en valores de respeto, inclusión y diversidad, que permita a hombres y mujeres desarrollarse plenamente en todas las esferas de la vida.

Reproducción de la violencia masculinizada en el ámbito educativo

La reproducción de la violencia masculinizada en el ámbito educativo es un fenómeno que refleja las dinámicas de poder y género profundamente arraigadas en las instituciones. Las agresiones y descalificaciones hacia mujeres estudiantes, basadas en aspectos como su vestimenta, maquillaje y roles sociales, son prácticas que perpetúan la dominación masculina y refuerzan las jerarquías de género. Según Connell y Messerschmidt (2005), estas formas de violencia simbólica y física no solo consolidan la masculinidad hegemónica, sino que también marginan a quienes desafían los estándares impuestos por este modelo. En el contexto educativo, estas prácticas se manifiestan en comentarios y actitudes que deslegitiman la presencia y participación de las mujeres, limitando su desarrollo personal y académico.

Además, estas dinámicas de violencia no son aisladas; están profundamente integradas en las estructuras institucionales que reproducen las desigualdades de género. Foucault (1976) argumenta que el poder no reside en un lugar específico, sino que está disperso en toda la red de relaciones sociales, lo que explica cómo estas prácticas se perpetúan en múltiples niveles dentro del ámbito educativo. Por ejemplo, los comentarios machistas y las agresiones simbólicas hacia las mujeres tanto estudiantes como docentes no solo reflejan las actitudes individuales, sino también las normas culturales que legitiman estas conductas. Estas dinámicas refuerzan la idea de que las mujeres deben ocupar roles subordinados, mientras que los hombres mantienen posiciones de autoridad y control.

La violencia simbólica, como los comentarios despectivos y las bromas de contenido sexual, tiene un impacto significativo en la percepción de las mujeres sobre su propio valor y capacidad. Según Ayllón González (2020), estas prácticas no solo afectan la autoestima de la población femenina, sino que también limitan su participación activa en el entorno educativo. La normalización de estas conductas crea un ambiente hostil que dificulta el acceso de las mujeres a oportunidades equitativas, perpetuando las jerarquías de género y reforzando la dominación masculina. Este tipo de violencia, aunque menos visible que la física, tiene consecuencias profundas en la construcción de identidades y relaciones sociales dentro de las instituciones educativas.

Por otro lado, la violencia física, aunque menos frecuente en algunos contextos educativos, sigue siendo una herramienta utilizada para consolidar la masculinidad hegemónica. Según Gutman (2020), las agresiones físicas hacia mujeres estudiantes son una expresión extrema de las dinámicas de poder que privilegian a los hombres en las instituciones. Estas prácticas no solo afectan directamente a las víctimas, sino que también envían un mensaje claro sobre quiénes tienen el control y el poder en estos espacios. La perpetuación de estas conductas refuerza las jerarquías de género y limita la posibilidad de construir relaciones más equitativas y respetuosas en el ámbito educativo.

Es esencial, para abordar estas problemáticas, implementar estrategias que promuevan la equidad de género y la inclusión en las instituciones educativas. Según Sánchez Álvarez y Rodríguez-Menéndez (2022), la educación basada en valores de respeto y diversidad es clave para deconstruir las dinámicas de violencia masculinizada y fomentar un entorno más inclusivo. Esto implica no solo desafiar las normas culturales que legitiman estas prácticas, sino también promover políticas y programas que garanticen la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su género. Al transformar las estructuras y los discursos que perpetúan la violencia, es posible avanzar hacia un sistema educativo más justo y equitativo.

El poder disperso en las relaciones sociales según Foucault:

Michel Foucault ofrece una perspectiva fundamental sobre la naturaleza del poder al argumentar que este no reside exclusivamente en una institución o en un actor único, sino que está disperso en toda la red de relaciones sociales. Según Foucault (1976), "el poder está en todas partes; no porque lo abarque todo, sino porque proviene de todas partes". Este enfoque descentralizado del poder destaca cómo se reproduce constantemente a través de interacciones cotidianas, prácticas sociales e instituciones. En el contexto de género, este análisis permite entender cómo las jerarquías de género se perpetúan no solo desde arriba (a nivel político o institucional), sino también en dinámicas sociales aparentemente inofensivas, como las normas culturales y los discursos cotidianos que refuerzan la dominación masculina.

El poder disperso se manifiesta a través de actores diversos, desde individuos hasta instituciones, que contribuyen a la reproducción de desigualdades de género. Por ejemplo, las prácticas en las instituciones educativas y laborales a menudo refuerzan los roles tradicionales de género, creando barreras para las mujeres y privilegiando las formas hegemónicas de masculinidad. Según Connell y Messerschmidt (2005), las masculinidades hegemónicas se legitiman culturalmente mediante narrativas que promueven la autoridad masculina como un estándar deseable, mientras que las capacidades y contribuciones femeninas son relegadas o desvalorizadas. Estas dinámicas ilustran cómo el poder opera de manera dispersa, adaptándose y reproduciéndose en múltiples contextos.

Foucault (1976) también señala que el poder no es simplemente represivo, sino productivo: produce discursos, saberes y normas que configuran la realidad social. En términos de género, esto significa que las relaciones de poder definen qué es aceptable y deseable en las identidades y roles masculinos y femeninos. Por ejemplo, los discursos que exaltan la fuerza, la agresividad y la independencia como características masculinas no solo refuerzan la hegemonía masculina, sino que también marginan otras formas de ser hombre y limitan la agencia de las mujeres. La institucionalización de estas narrativas contribuye a perpetuar las desigualdades de género, ya que el conocimiento y las normas culturales están profundamente imbricados en las estructuras de poder.

A nivel institucional, el poder disperso opera mediante políticas, normativas y prácticas que, aunque no siempre explícitas, perpetúan las desigualdades de género. En muchas organizaciones, los mecanismos de control se presentan como neutros o universales, pero en realidad refuerzan las jerarquías existentes. Según Ayllón González (2020), las estructuras institucionales suelen reproducir dinámicas de exclusión y subordinación que afectan especialmente a las mujeres y a los hombres que no se alinean con las normas masculinas hegemónicas. Esto incluye la falta de acceso equitativo a oportunidades de liderazgo y la perpetuación de roles tradicionales que limitan el desarrollo personal y profesional de las mujeres.

La aplicabilidad del poder en las relaciones sociales también es evidente en los discursos culturales que legitiman las desigualdades de género. Estos discursos no solo regulan el comportamiento individual, sino que también estructuran las normas colectivas que perpetúan la dominación masculina. Por ejemplo, las representaciones mediáticas de género a menudo refuerzan estereotipos que promueven la masculinidad hegemónica, mientras marginan las identidades alternativas y minimizan las contribuciones de las mujeres. Sánchez Álvarez y Rodríguez-Menéndez (2022) destacan que estas narrativas culturales son fundamentales para mantener el poder como una fuerza dispersa que opera a través de múltiples canales y actores.

De lo expuesto en estos párrafos se desprende la necesidad de comprender el poder como algo disperso y dinámico ya que esta forma de observar el poder es clave para dismantelar las estructuras que perpetúan las desigualdades de género. Esto requiere un análisis crítico de los discursos, prácticas e instituciones que reproducen el poder, así como una reestructuración de las normativas y los espacios sociales hacia la equidad. Según Gutman (2020), la educación y la sensibilización son herramientas esenciales para desafiar las normas culturales y promover relaciones de género más igualitarias. Al reconocer que el poder está inmerso en todas las relaciones sociales, es posible identificar y transformar los mecanismos que refuerzan las jerarquías de género y avanzar hacia una sociedad más inclusiva.

La exclusión y negación de derechos de las mujeres

Es un fenómeno profundamente arraigado en las estructuras sociales, culturales y normativas de muchas sociedades. En el ámbito educativo y laboral, esta discriminación se manifiesta a través de prácticas patriarcales que refuerzan roles tradicionales y limitan las oportunidades de las mujeres. Según Solís (2017), la discriminación estructural hacia las mujeres no es un evento aislado, sino un proceso sistemático que se reproduce a través de normas culturales y políticas que perpetúan la desigualdad. Estas prácticas no solo afectan el acceso de las mujeres a espacios de poder, sino que también consolidan su subordinación en roles de cuidado y soporte.

En el ámbito educativo, la negación de derechos fundamentales como el respeto irrestricto de la dignidad y la inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio es una problemática recurrente. Según Pabón Mantilla y Aguirre Román (2007), las instituciones educativas a menudo implementan normativas que, bajo la apariencia de neutralidad, refuerzan estereotipos de género y limitan la participación activa de las mujeres. Esto incluye desde la falta de representación femenina en los contenidos curriculares hasta la ausencia de políticas que promuevan la equidad de género en el entorno escolar. Estas dinámicas no solo perpetúan las desigualdades existentes, sino que también dificultan la construcción de espacios educativos inclusivos y equitativos.

La discriminación cultural también juega un papel crucial en la exclusión de las mujeres. Según Moreno Gutiérrez (2022), los estereotipos de género, como la idea de que las mujeres son "naturalmente" más aptas para roles domésticos y de cuidado, se reproducen en las instituciones educativas y laborales, limitando las oportunidades de desarrollo personal y profesional de las mujeres. Estas narrativas culturales no solo refuerzan la división del trabajo, sino que también legitiman la exclusión de las mujeres de espacios de toma de decisiones, consolidando las jerarquías de género.

En el ámbito laboral, las mujeres enfrentan barreras significativas debido a normativas y prácticas que refuerzan roles tradicionales. Según Conapred (2023), las mujeres a menudo son relegadas a trabajos mal remunerados o informales, mientras que los hombres ocupan la mayoría de las posiciones de liderazgo y poder. Esta dinámica no solo refleja las desigualdades estructurales, sino que también perpetúa la idea de que las mujeres son menos capaces o comprometidas con sus carreras profesionales. Además, la falta de políticas de conciliación laboral y familiar agrava esta situación, ya que muchas mujeres se ven obligadas a elegir entre sus responsabilidades laborales y familiares.

La exclusión de las mujeres también se refleja en la falta de acceso a derechos fundamentales en las instituciones educativas. Según la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2021), las normativas escolares a menudo no consideran las necesidades específicas de las mujeres, como el acceso a servicios de salud reproductiva o la protección contra el acoso, la violencia de género y el cuidado de hijos menores de edad, ante lo cual se empalma la negación del interés superior de la infancia. Esta falta de consideración no solo limita el desarrollo académico de las mujeres, sino que también perpetúa un entorno hostil que refuerza las desigualdades de género.

En el abordaje de estas problemáticas, es esencial implementar políticas y programas que promuevan la equidad de género en todos los niveles. Según Sánchez Álvarez y Rodríguez-Menéndez (2022), la educación con perspectiva de género es una herramienta clave para deconstruir los estereotipos de género y promover relaciones más igualitarias. Esto incluye la revisión de los planes de estudio, la capacitación de docentes en temas de género y la implementación de políticas que garanticen la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

Se vuelve aquí fundamental reconocer que la lucha por la equidad de género no es solo responsabilidad de las mujeres, sino de toda la sociedad. Según Conapred (2023), la transformación de las estructuras patriarcales requiere un esfuerzo colectivo que incluya la participación activa de hombres y mujeres en la promoción de la

igualdad. Al cuestionar las normas culturales y las prácticas institucionales que perpetúan la exclusión de las mujeres, es posible avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva.

La perspectiva de género como herramienta de análisis:

Esta es una herramienta analítica esencial que permite identificar las desigualdades estructurales y culturales que enfrentan las mujeres en diferentes contextos. Este enfoque no solo analiza las diferencias biológicas, sino también aquellas asignadas socialmente que refuerzan las jerarquías de género y perpetúan la exclusión. Según Luna (2024), la perspectiva de género proporciona una metodología que cuestiona la discriminación y desigualdad derivada de roles impuestos culturalmente, permitiendo un análisis crítico de cómo estas dinámicas afectan la vida de las mujeres en ámbitos como el laboral, educativo y social. Este enfoque permite entender que las desigualdades no son naturales, sino construcciones sociales que pueden y deben ser transformadas.

Uno de los aportes más significativos de la perspectiva de género es su capacidad para desentrañar los mecanismos que perpetúan las jerarquías de género. Según Conapred (2023), las normativas y los discursos en muchas instituciones refuerzan roles tradicionales y limitan las oportunidades de desarrollo personal y profesional de las mujeres. Por ejemplo, los planes de estudio que carecen de una perspectiva de género suelen reproducir estereotipos que relegan a las mujeres a roles subordinados, mientras exalten las contribuciones masculinas como estándar. Incorporar este enfoque en las políticas públicas y educativas es crucial para garantizar una representación equitativa y transformar las narrativas que perpetúan la desigualdad.

La perspectiva de género también ofrece herramientas para valorar las exclusiones que enfrentan las mujeres en múltiples ámbitos. Según Moreno Gutiérrez (2022), estas exclusiones no solo se manifiestan en la falta de acceso a derechos fundamentales, sino también en la invisibilización de las contribuciones femeninas en los espacios sociales y laborales. Este análisis pone en evidencia cómo las diferencias culturales asignadas socialmente a menudo se traducen en barreras para las mujeres, limitando su participación activa y perpetuando dinámicas de poder que privilegian a los hombres. Reconocer estas exclusiones es el primer paso hacia la construcción de políticas y prácticas más inclusivas.

Además, la perspectiva de género permite cuestionar las normativas y discursos que legitiman las jerarquías de género y proponer alternativas más equitativas. Según Sánchez Álvarez y Rodríguez-Menéndez (2022), la educación con perspectiva de género es fundamental para deconstruir los estereotipos de género y fomentar relaciones más igualitarias. Esto incluye la capacitación de docentes, la revisión de los contenidos curriculares y la implementación de programas que promuevan la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. Al transformar estas normativas, es posible construir un entorno que valore la diversidad y promueva la inclusión en todos los niveles.

El enfoque de género también es esencial para analizar las intersecciones entre género y otros factores de desigualdad, como la clase social, la etnia y la discapacidad. Según Solís (2017), la perspectiva de género no solo aborda las desigualdades entre hombres y mujeres, sino también cómo estas se agravan cuando se intersectan con otras formas de exclusión. Este análisis holístico permite desarrollar estrategias que no solo transformen las jerarquías de género, sino también las estructuras de desigualdad en su conjunto, promoviendo una sociedad más justa y equitativa.

La implementación de la perspectiva de género requiere un esfuerzo colectivo y multisectorial. Según la Conapred (2023), la transformación hacia la equidad de género depende de la colaboración activa entre instituciones educativas, laborales y gubernamentales, así como de la sensibilización de la sociedad en general. Al cuestionar las normas culturales y las prácticas institucionales que perpetúan las desigualdades de género, este enfoque permite construir una sociedad más inclusiva, donde hombres y mujeres puedan desarrollarse plenamente en todos los aspectos de la vida.

La presión social sobre las mujeres como cuidadoras

La presión social sobre las mujeres como cuidadoras es un fenómeno que refleja las desigualdades estructurales y culturales profundamente arraigadas en las sociedades contemporáneas. Muchas mujeres asumen roles de cuidado familiar, enfrentando retos significativos para equilibrar estas responsabilidades con sus obligaciones laborales y educativas. Según Jiménez Ruiz y Moya Nicolás (2018), el cuidado familiar se percibe como una obligación naturalizada para las mujeres, lo que refuerza los estereotipos de género y limita su capacidad para desarrollarse plenamente en otros ámbitos. Esta carga desproporcionada no solo afecta su bienestar físico y emocional, sino que también perpetúa las dinámicas de desigualdad en el hogar y en la sociedad.

En el ámbito laboral, las mujeres cuidadoras suelen enfrentarse a condiciones precarias y a una falta de reconocimiento adecuado. Según INEGI (2018), las mujeres solteras con hijos tienen mayores probabilidades de trabajar en empleos informales o mal remunerados, lo que agrava su vulnerabilidad económica. Esta situación refleja cómo las estructuras laborales no están diseñadas para apoyar a las mujeres que asumen roles de cuidado, perpetuando la exclusión y la desigualdad. Además, la falta de políticas de conciliación laboral y familiar contribuye a que muchas mujeres abandonen el mercado laboral, limitando sus oportunidades de crecimiento profesional y económico.

La presión social también se manifiesta en la invisibilización de las contribuciones de las mujeres cuidadoras. Según Sanjuán-Quiles et al. (2023), el género influye significativamente en la prestación de cuidados familiares, con las mujeres asumiendo la mayor parte de estas responsabilidades debido a normas culturales que las posicionan como las principales cuidadoras. Esta percepción cultural no solo refuerza la división sexual del trabajo, sino que también legitima la exclusión de las mujeres de espacios de toma de decisiones y liderazgo. Reconocer y valorar el trabajo de cuidado es esencial para avanzar hacia una sociedad más equitativa.

El impacto de estas dinámicas no se limita al ámbito individual; tiene implicaciones sociales más amplias. Según Animal Político (2023), en México, casi 20 millones de mujeres no trabajan debido a sus responsabilidades de cuidado, lo que refleja cómo la falta de un sistema nacional de cuidados perpetúa la desigualdad de género. Esta exclusión laboral no solo afecta a las mujeres, sino también a sus familias y comunidades, limitando el acceso a recursos y oportunidades que podrían mejorar su calidad de vida. Implementar políticas públicas que apoyen a las mujeres cuidadoras es fundamental para reducir estas desigualdades.

La carga emocional y física que enfrentan las mujeres cuidadoras también tiene consecuencias significativas para su salud. Según Jiménez Ruiz y Moya Nicolás (2018), la sobrecarga de cuidado es uno de los mayores factores de estrés para las mujeres, afectando su bienestar psicológico y físico. Esta situación se agrava por la falta de apoyo institucional y social, que deja a las mujeres en una posición de vulnerabilidad. Promover redes de apoyo y servicios de cuidado accesibles es esencial para aliviar esta carga y garantizar el bienestar de las mujeres cuidadoras.

Se vuelve necesario implementar un enfoque integral que combine políticas públicas, educación y sensibilización social. Según Sanjuán-Quiles et al. (2023), la perspectiva de género es clave para analizar y transformar las dinámicas de cuidado, promoviendo una distribución más equitativa de estas responsabilidades entre hombres y mujeres. Al cuestionar las normas culturales y las estructuras institucionales que perpetúan la presión sobre las mujeres como cuidadoras, es posible avanzar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa.

Impacto del lenguaje en la equidad de género:

Históricamente, el lenguaje masculino, ha sido una herramienta que refuerza la exclusión de las mujeres en los derechos fundamentales y perpetúa las desigualdades de género. Según Muñoz et al. (2025), el lenguaje tradicionalmente sexista invisibiliza las contribuciones femeninas y refuerza estereotipos que posicionan a los

hombres como sujetos principales en los discursos sociales y legales. Este fenómeno no solo afecta la representación de las mujeres en los textos legales y educativos, sino que también limita su reconocimiento como iguales en la sociedad. La exclusión lingüística, por tanto, no es solo un problema de comunicación, sino una manifestación de las jerarquías de poder que perpetúan la desigualdad de género.

La transformación hacia un lenguaje inclusivo es una herramienta clave para abordar estas desigualdades y avanzar en el reconocimiento de las mujeres como iguales. Según Del Carpio y Fujiwara (2023), el uso de un lenguaje inclusivo en contextos laborales y educativos promueve una cultura más equitativa, al visibilizar a las mujeres y otras identidades de género en los discursos institucionales. Este cambio lingüístico no solo tiene un impacto simbólico, sino también práctico, al fomentar la inclusión y la participación activa de las mujeres en espacios tradicionalmente dominados por hombres. Además, el lenguaje inclusivo desafía los estereotipos de género y contribuye a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

El impacto del lenguaje inclusivo también se refleja en la percepción y el bienestar de las personas. Según Mejía (2022), el uso de un lenguaje no excluyente en entornos educativos y laborales reduce las microagresiones y la exclusión social, creando espacios más inclusivos y respetuosos. Este enfoque lingüístico no solo beneficia a las mujeres, sino también a otras identidades de género que han sido históricamente marginadas. Al promover un lenguaje que reconoce la diversidad, se fomenta la cohesión social y se fortalece la confianza entre los individuos, lo que contribuye a la construcción de relaciones más equitativas y respetuosas.

Sin embargo, la implementación del lenguaje inclusivo enfrenta resistencias culturales y lingüísticas. Según Pérez (2021), uno de los principales desafíos es la oposición al cambio social que acompaña la transformación lingüística. Aunque el lenguaje inclusivo busca reflejar la evolución de la sociedad hacia una mayor equidad, su adopción requiere un esfuerzo colectivo para superar las barreras culturales y las contradicciones formales presentes en los manuales y guías de uso. Este proceso de cambio no solo implica una adaptación lingüística, sino también una transformación de las actitudes y valores que perpetúan la exclusión de las mujeres.

La promoción del lenguaje inclusivo desde la educación básica es fundamental para garantizar su impacto a largo plazo. Según Albarrán (2022), incorporar el lenguaje inclusivo en los planes de estudio y en la formación docente es una estrategia efectiva para combatir la discriminación y los prejuicios desde edades tempranas. Este enfoque educativo no solo sensibiliza a las nuevas generaciones sobre la importancia de la equidad de género, sino que también contribuye a la creación de una cultura más inclusiva y respetuosa. Al integrar el lenguaje inclusivo en la educación, se sientan las bases para una transformación social que promueva la igualdad de oportunidades para todos.

El lenguaje inclusivo no es solo una herramienta lingüística, sino una manifestación de la evolución social hacia una mayor equidad. Según Muñoz et al. (2025), su adopción refleja el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de eliminar las barreras que perpetúan las desigualdades de género. Al utilizar un lenguaje que visibiliza y valora a todas las personas, se contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas, donde hombres y mujeres puedan desarrollarse plenamente en todos los aspectos de la vida.

Conclusión

La masculinidad hegemónica es un concepto crucial para entender cómo se perpetúan las estructuras de poder y género en las sociedades contemporáneas. Este modelo no solo refuerza relaciones de dominación que afectan directamente a las mujeres, relegándolas a roles subordinados y excluyéndolas de espacios de toma de decisiones, sino que también impone restricciones significativas sobre los hombres. Al promover características como la agresividad, la fuerza y la autoridad como ideales masculinos, la masculinidad hegemónica limita la expresión emocional y la diversidad en las formas de ser hombre, generando consecuencias negativas para todos los géneros.

La reproducción de la masculinidad hegemónica opera de manera estructural y simbólica, desde las normativas institucionales hasta los discursos culturales. Es evidente que estas dinámicas perpetúan

desigualdades de género y consolidan jerarquías que dificultan la equidad en diversos ámbitos, incluyendo el educativo y el laboral. La exclusión de las mujeres a través del lenguaje masculino tradicional, la presión social sobre ellas como cuidadoras y la violencia simbólica y física son ejemplos claros de cómo se refuerzan estas relaciones de poder. Sin embargo, reconocer estos mecanismos es el primer paso hacia su transformación.

Para avanzar hacia una sociedad más inclusiva, es esencial cuestionar y deconstruir las normas que sustentan la masculinidad hegemónica. Esto implica promover formas alternativas de masculinidad que valoren la igualdad, el respeto y la diversidad, en lugar de la dominación y la violencia. La educación juega un papel central en este proceso, no solo como un espacio para la reflexión crítica, sino como una herramienta para sensibilizar a las nuevas generaciones sobre la importancia de la equidad de género. Según los textos analizados, implementar la perspectiva de género en los planes educativos y fomentar el lenguaje inclusivo son estrategias efectivas para combatir las desigualdades desde sus raíces.

Además, el análisis integral del impacto de estas dinámicas en todos los niveles sociales y culturales resalta la necesidad de un enfoque multisectorial para lograr la equidad de género. Esto incluye políticas públicas que apoyen a las mujeres en roles de cuidado, programas que promuevan la igualdad en los espacios laborales y medidas que aborden la violencia de género en todas sus formas. El compromiso colectivo, que integre a instituciones, comunidades y ciudadanos, es clave para romper con las estructuras patriarcales que perpetúan la exclusión y la dominación.

Por último, aspirar a una sociedad más equitativa no solo implica transformar las normas culturales y estructurales, sino también adoptar una visión inclusiva que valore las contribuciones de todas las identidades de género. Esto no es solo un ideal, sino una necesidad imperante para garantizar el bienestar de hombres y mujeres, y construir un futuro basado en el respeto mutuo y la justicia social. Al desafiar las narrativas que sostienen la masculinidad hegemónica y fomentar espacios de diálogo y acción, podemos avanzar hacia una realidad en la que la equidad de género deje de ser una aspiración y se convierta en una práctica cotidiana.

Referencias

- Albarrán, A. (2022). *Lenguaje inclusivo ayuda a disminuir problemas de salud mental, microagresiones y exclusión en el hogar*. Especialista. Milenio.
- Animal Político. (2023). *Mujeres cuidadoras sin oportunidades*. Recuperado de Animal Político.
- Ayllón, R. (2020). *De hombres y machos: el género y las masculinidades en la vida cotidiana*. Revista Digital Universitaria, <https://doi.org/10.22201/cuaiced.16076079e.2020.21.4.5>
- Del Carpio, L., & Fujiwara, T. (2023). Impacto del lenguaje inclusivo en la industria tecnológica. *INSEAD y Princeton University*. Recuperado de eBIZ Noticias.
- Conapred. (2023). *Discriminación en contra de mujeres*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad, Volumen I: La voluntad de saber*. Gallimard.
- Gutman, M. (2020). *Sexualidad consciente*. Verificado.
- INEGI. (2018). *Estadísticas sobre mujeres cuidadoras en México*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jiménez, I., & Moya, M. (2018). *La cuidadora familiar: sentimiento de obligación naturalizado de la mujer a la hora de cuidar*. Enfermería Global. <https://doi.org/10.6018/eglobal.17.1.292331>
- Kimmel, M. (2000). *The Gendered Society*. Oxford University Press
- Mejía, R. (2022). *Promoción del lenguaje inclusivo desde la educación básica*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Moreno, M. (2022). *Roles y estereotipos de género en las familias mexicanas actuales*. Universidad Autónoma Metropolitana
- Muñoz, M., Enríquez Gaytán, A., & García Bañuelos, C. (2025). *Lengua y equidad de género: aciertos, contradicciones y tareas pendientes en las guías de lenguaje inclusivo promovidas en México*. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2288>
- Pabón Mantilla, A. P., & Aguirre Román, J. O. (2007). *El respeto a los derechos fundamentales en las instituciones educativas: una apuesta por la convivencia escolar*. Revista de Derecho
- Pérez, G. (2021). *Manual para el uso no sexista del lenguaje*. Guías de comunicación inclusiva.
- Ranea, B. (2021). *Desarmar la masculinidad: Los hombres ante la era del feminismo*. Siglo XXI Editores.
- Sánchez Álvarez, I., & Rodríguez-Menéndez, C. (2022). *La construcción de las masculinidades en la escuela: Un estudio etnográfico en 6º de primaria*. Perfiles Educativos. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60280>
- Sanjuán-Quiles, Á., Alcañiz-Garrán, M., Montejano-Lozoya, R., Ramos-Pichardo, J. D., & García-Sanjuán, S. (2023). *La perspectiva de las personas cuidadoras desde un análisis de género*. Revista Española de Salud Pública, <https://doi.org/10.21149/resp.v97.e202307062>
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2021). *Amparo en revisión 359/2020*. Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023005>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

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

Eva Gómez Infantes, Carlos Candido Da Silva Elvas
La masculinidad hegemónica: Una crítica desde los discursos de poder y género
Hegemonic masculinity: A critique from the discourses of power and gender

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0397>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

R e s e ñ a

Reseña del libro Economía Ecológica: Una metodología para la sustentabilidad.

Book Review Ecological Economics: A Methodology for Sustainability.

Francisco Alexis Santa Ana Medrano

Universidad Autónoma del Estado de México, México

 <https://ror.org/0079gpv38>

pianistatortuga@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-3092-4874>



Corona R., A.. Economía Ecológica:
Una metodología para la
sustentabilidad.. 2000. México.
Universidad Nacional Autónoma de
México. 266pp.. 968-36-8593-5

Recepción: 19 Mayo 2025
Aprobación: 16 Octubre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Con el inicio del nuevo milenio, surgen nuevas interrogantes respecto a la manera en que la ciencias visualizan los impactos climáticos y sus repercusiones inmediatas. Particularmente, dentro del discurso de las ciencias económicas, existe una tradición histórica de carácter antropocéntrica, donde los enfoques ortodoxos, no permiten el análisis intrínseco del valor de factores externos al ser humano. Por medio de un estudio de las corrientes detonantes del pensamiento económico ortodoxo y heterodoxo, el autor Alfonso Corona, expone las teorías, conceptos y metodologías económicas esenciales para comprender el modelo contemporáneo predominante, dando razón de sus puntos de inflexión y las omisiones que carecen las perspectivas economicistas. Tal elucubración hace posible entender los procesos económicos que han conllevado a sucesos relevantes que han impactado y continúan afectando el sistema económico mundial.

Con el inicio del nuevo milenio, surgen nuevas interrogantes respecto a la manera en que la ciencias visualizan los impactos climáticos y sus repercusiones inmediatas. Particularmente, dentro del discurso de las ciencias económicas, existe una tradición histórica de carácter antropocéntrica, donde los enfoques ortodoxos, no permiten el análisis intrínseco del valor de factores externos al ser humano. Por medio de un estudio de las corrientes detonantes del pensamiento económico ortodoxo y heterodoxo, el autor Alfonso Corona, expone las teorías, conceptos y metodologías económicas esenciales para comprender el modelo contemporáneo predominante, dando razón de sus puntos de inflexión y las omisiones que carecen las perspectivas economicistas. Tal elucubración hace posible entender los procesos económicos que han conllevado a sucesos relevantes que han impactado y continúan afectando el sistema económico mundial.

Sylvie Fauchaux, reflexiona, en el prefacio del libro, cómo durante el último quinquenio, se ha transformado el contexto social e intelectual del trabajo científico por efecto de la consideración de los riesgos y del ambiente, y al mismo tiempo debido a la creciente desconfianza de la opinión pública hacia el asesoramiento científico. Así mismo, comenta que las matemáticas deben usarse más como un medio de representación y entendimiento compartido, que como una base para la representación determinista de la realidad. Ella misma señala que debemos permanecer críticos hacia los instrumentos económicos que la sociedad occidental propone a los mundos en vías de desarrollo, lo cual menciona podría llevar a crear una insustentabilidad social interpretada como colonialismo verde.

El autor apertura su análisis describiendo las dos corrientes que dieron origen a la Economía como disciplina y de cómo estas han moldeado en el escenario mundial, un modelo cuantitativo-determinista: La escuela neoclásica (Sustitución entre factores de producción) y de las leyes de la termodinámica (Sistema: Toda producción es solo la transformación física de recursos energéticos y materiales, y no creación). Posteriormente, se presentan los grandes paradigmas del ambiente (A) y de los recursos naturales (RN), explicando la evolución de las ideas acerca de las relaciones del hombre y la naturaleza, además de la influencia del pensamiento mecanicista sobre las teorías económicas contemporáneas, incluyendo las consecuencias del análisis neoclásico de recursos naturales y el ambiente, dónde en los años setenta se perciben los graves problemas en torno al medio ambiente y la crisis de recursos naturales.

En el capítulo siguiente el autor describe las cuatro grandes corrientes económicas. Del lado de los enfoques reduccionistas y unilaterales se encuentran la primera corriente: “Extremista o preservacionista”, donde el hombre solo puede tocar los aspectos constitutivos de la biosfera en urgencia y no poseemos ningún derecho sobre los recursos naturales. Tal corriente ejemplifica una ética sobre toda la naturaleza a perpetuidad. La segunda: “Eficiencia económica”, se expresa por el análisis costo beneficio, el utilitarismo y el derecho de propiedad, el cual, sin embargo, abre el campo libre a la explotación.

Dentro de las posiciones de compromiso entre Economía y Ambiente-Recursos Naturales, se encuentra la tercer corriente: “Conservacionista”, donde los problemas Ambientales significan restricción para el crecimiento y debe detenerse a la fuerza. Por otro lado la cuarta corriente sobre el “Enfoque antropocentrista”, centrada en mantener los Recursos Naturales teniendo consideraciones intergeneracionales, sacrificando el crecimiento presente para las generaciones futuras.

Por otro lado, existen los enfoques del crecimiento económico, donde surge el de la Restricción, haciendo posible el compromiso con los RN, haciendo uso hábil de instrumentos económicos, siendo fervientes partidarios del Desarrollo Sustentable. Tal enfoque propone cambiar las características del desarrollo actual para permitir el desarrollo durable sin hacer sacrificios. Sin embargo, tal propuesta del desarrollo que no afecta a la vida terrestre, elimina toda consideración económica y social que implica, siendo incapaz por sí mismo de fundamentar la decisión de administración de RN y A.

Consiguientemente, Corona, ejemplifica los enfoques vinculados a la reflexión filosófica y científica respecto al lugar del hombre en el mundo físico. Tales enfoques abren la puerta a nuevos paradigmas de la explicación del universo, que determinan también las brechas en el análisis económico y de la Economía de Recursos Naturales y Ambiente. La principales explicaciones son la Naturista (Todo lo físico procede de la naturaleza)

-las dos siguientes juegan con el papel de la física con detrimento en la metafísica-, la Mecánica (Cuantificable, dimensiones del tamaño, masa y tiempo), la Termodinámica (Fenómenos o energía, características o entropía; y finitud) y la Especificidad de lo viviente (Degradación, inestabilidad y coevolución).

Reconociendo los flancos de los enfoques científicistas, Corona reflexiona en torno a los enfoques de teorías humanistas, los cuales poseen menor visibilidad en el escenario académico, sin embargo, fungen como alternativas al antropocentrismo, entre las que destacan las “Tesis geocéntricas” (Gaia, concepción naturista del mundo) o las “Biocéntricas” (ecología profunda) como oposiciones a la Economía tradicional de los RN y A.

En el siguiente capítulo, el autor aborda el paradigma naturalista frente a la ética: de Gaia a la ecología profunda, donde la tierra es un gigantesco organismo vivo, el cual representa algo que sobrepasa en importancia a los grupos humanos, quienes originan los choques que afectan su autorregulación. El problema nodal se deriva de la acción humana, reconociendo que en el pasado han ocurrido cambios bruscos repetibles que aniquilarían la raza humana, frente a los cuales es necesario adoptar cambios constructivos para ayudar a la estabilidad.

Este paradigma se contrapone con el enfoque antropocéntrico al Biocéntrico, pues en el primero la naturaleza va después del hombre. La Ecología Profunda, por otra parte, es una Filosofía del mundo, o *ecosofía*, descrita bajo ocho principios: el valor intrínseco del bienestar y desarrollo de la vida (humana y no humana) independiente de la utilidad y fines humanos, la diversidad de vidas contribuyen a la realización de estos valores, los humanos no tienen derecho a reducir diversidad excepto para satisfacer necesidades vitales, la disminución de población y desarrollo de vida no humana, la interferencia humana es excesiva y se agrava rápidamente, las políticas deben cambiarse aunque afecten las estructuras económicas, tecnológicas o ideológicas pues la situación económica resultará profundamente diferente a la actual, el cambio ideológico (apreciar la calidad de la vida) y la obligación de tratar de hacer cambios necesarios.

El Biocentrismo, entonces, busca conferir derechos morales a la vida no humana, poniendo fin a la dominación de la naturaleza por medio de un enfoque no conflictivo entre hombre-naturaleza. Aunque sigue siendo un enfoque reduccionista debido a las relaciones entre Ambiente y la Economía o la Sociología, donde se aprenden solo a través de criterios ecológicos.

En el último capítulo, Corona, analiza la Economía Ecológica y la importancia que confiere como especie su evolución cultural y biológica, haciendo hincapié en las características de comportamiento transmitidas, aludiendo al concepto de Coevolución e Interacción Recíproca, como elementos que comparten el sistema socioeconómico y el ecológico.

En este sentido el desarrollo es de carácter acumulativo. La sociedad acepta nuevas interacciones no solo como utilizadores de recursos (entropía), sino también inventores y constructores (neguentropía>innovación). Según la noción shumpeteriana de destrucción creadora las restricciones termodinámicas se modifican en función de la inestabilidad (coevolución). La Economía Ecológica vislumbra el ambiente como fuente de oportunidades y nuevas formas de organización de cambio tecnológico y aparición de nuevas formas de necesidades. La administración de la multidimensionalidad que rodea la realidad inmediata del ser humano contradice a los escépticos prudentes puramente neoclásicos que dejan la iniciativa a las sociedades de administrar su coevolución económico-ecológica.

Dentro de la multidisciplinariedad de indicadores e instrumentos de medición física la evaluación monetaria no existe, en su lugar el hombre adquiere responsabilidad de la insustentabilidad y de revertir su tendencia entrópica. Así mismo, asocia fundamentos antropocéntricos con lo utilitarista y no utilitarista, presentismo y futurismo, equidad inter e intrageneracional. La satisfacción y soluciones bajo principio de racionalidad de procedimiento y objetivos de optimización. La Economía Ecológica convence de abandonar la construcción de la economía de los recursos naturales y ambiente, para reconstruir la Economía con los RN y el Ambiente, proporcionando medios para lograrlo.

Para concluir, Corona, describe los recursos naturales y el ambiente en el pensamiento económico, como el meollo teórico neoclásico de los conceptos de recursos naturales, efectos externos y bienes colectivos. Las asignaciones de bienes entre los agentes en función de sus preferencias, la doble confrontación de lo producible y no producible, lo mercantil y lo no mercantil; la disociación de la Economía de Recursos Naturales (RN) y Ambiente (A), en Economía de RN y una Economía del A. Corona, expone la necesidad de la prohibición de disociación entre el tratamiento de recursos y de la contaminación requiere una visión coevolutiva de esferas económicas, sociales y naturales, como lo integra la Sustentabilidad. El reto inmediato por superar es la crisis del enfoque tradicional de la “dinámica grandiosa de los clásicos” con el fin de la acumulación en el estado estacionario en parte de las teorías de la reproducción.

Referencias

Corona R., A. 2000. Economía Ecológica: Una metodología para la sustentabilidad. Universidad Nacional Autónoma de México. México. ISBN: 968-36-8593-5. Total de páginas: 266.

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023010>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

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

Francisco Alexis Santa Ana Medrano

Reseña del libro Economía Ecológica: Una metodología para la
sustentabilidad.

Book Review Ecological Economics: A Methodology for
Sustainability.

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia
investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0384>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

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

N o r m a s d e p u b l i c a c i ó n

Normas de Publicación para los autores de la Revista CoPaLa

Revista CoPaLa es una publicación electrónica semestral que tiene como principal objetivo divulgar artículos científicos, avances de investigación, ensayos, estudios de caso, análisis teóricos y reseñas bibliográficas críticas o informativas de América Latina, El Caribe o de cualquier otro país, continente o región, abordados desde diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas relacionados con los temas de la democracia, las paces, los conflictos, las violencias, la interculturalidad, los derechos humanos, la no violencia, la educación para las convivencias pacíficas, los métodos de gestión, resolución y transformación de conflictos, así como todo lo relacionado con pedagogías críticas y experiencias de investigación acción participante para la construcción de paz en diferentes contextos sociales, familiares, educativos, regionales, nacionales o mundiales.

Su contenido está dirigido a profesores, investigadores, estudiantes y activistas constructores de paz en Latinoamérica y el Caribe enfocado a contribuir desde el pensamiento, las ideas verbales y escritas, la praxis cotidiana, los artículos, libros, capítulos, mensajes, reseñas, notas, manifestaciones artísticas, y todo aquello que la creatividad pueda potencializar desde la cultura y la educación para la convivencia pacífica con justicia social, democracia verdadera, libertad y dignidad de la vida humana.

La periodicidad de la Revista CoPaLa es semestral.

Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

Tipologías documentales que publica la Revista CoPaLa Podrán ser:

- Artículos científicos
- Avances de investigación
- Ensayos
- Estudios de casos actuales o con una perspectiva histórica
- Análisis teóricos
- Reseñas bibliográficas críticas o informativas
- Estados del arte
- Estados de la cuestión

Formato

- La extensión de los trabajos en el envío debe ser de 7,000 a 9,000 palabras incluyendo las referencias bibliográficas. Fuente Times New Roman de 12 puntos e interlineado de 1.5.
- Debe tenerse atención especial en el uso del lenguaje inclusivo y no discriminatorio.
- Se solicita como mínimo 20 referencias bibliográficas, dando prioridad a artículos de revistas científicas publicadas en los últimos 5 años (por lo menos 5 y 1 de la Revista CoPaLa). De ser electrónicas las citas deberán incluir el DOI del artículo (en caso de que se tenga) de lo contrario la URL.
- Las colaboraciones deberán ser inéditas, originales y de no postulación simultánea.
- Entregarse en procesador Word, sin ningún tipo de formato, sangrías, viñetas o tabulados.
- Las tablas, cuadros, gráficas, imágenes o fotografías que sean parte del texto, deberán colocarse en los lugares correspondientes dentro del escrito y no por separado. Deberán ser

legibles y contener numeración consecutiva, nombre y fuente corta a pie de la imagen o tabla y fuente extensa en el apartado de referencias bibliográficas.

- Las notas a pie de página se utilizarán para hacer breves comentarios y aclaraciones (Fuente Times New Roman de 9 puntos e interlineado de 1.0). No se aceptan referencias bibliográficas como pie de página.
- El escrito debe empezar por un título de máximo 16 palabras. Seguido por un resumen de tipo analítico que debe incluir (objetivo, metodología, resultados y conclusiones). Este resumen deberá entregarse en idioma español e inglés, no mayor a 200 palabras, a interlineado sencillo.
- Después del resumen en español deberán aparecer las palabras clave (de tres a cinco palabras en español, sin concepto y separadas por una coma. La primera letra de cada palabra clave deberá ir en mayúscula).
- Después del Abstract deberán aparecer las Keywords (palabras clave en idioma inglés, y de acuerdo con el punto anterior).
- Los datos de los autores no deben incluirse en el texto del artículo, deberán remitirse en un archivo por separado y subirse a la plataforma. Esto con la finalidad de preservar el anonimato.
- En el texto debe evitarse hacer referencia en primera persona a trabajos propios.

Estructura del escrito

Título

- Se redacta en español e inglés en promedio de 16 palabras, preciso, claro y expresar el contenido del escrito.
- No utilizar nombres comerciales ni abreviaturas.
- Se debe escribir en mayúsculas y minúsculas, tamaño 14, tipo de letra Times New Roman.

Resumen y Abstract

- Se redacta en español e inglés. Se trata de una versión reducida del artículo, es puntual escrito en tiempo pretérito y un sólo párrafo en un máximo de 200 palabras.
- Estructura: objetivos, método, resultados y conclusiones.
- No escribir en siglas ni abreviaturas, no citar referencias ni presentar ninguna información ni conclusión que no figure en el artículo.

Palabras clave (Key word)

En español e inglés, máximo cinco descriptores o palabras clave.

En orden alfabético.

Introducción

Introduzca la investigación describiendo la problemática; explicar la importancia del tema y de los objetivos de su trabajo, así como los principales resultados.

Apartados del cuerpo del escrito

Los que considera el autor para dar cumplimiento con su problemática planteada.

Conclusiones o comentarios de cierre

Da respuesta a los objetivos, hipótesis (si fuera el caso), metodología aplicada en la investigación y problema planteado. Se presentan en orden de importancia.

Referencias bibliográficas

Adopta y se adhiere a las normas de publicación establecidas por la American Psychological Association (APA), última edición.

Se sugiere, pero no es requisito, el uso de programas de Gestor de referencias bibliográficas, por ejemplo, Mendeley, RefWorks, Zotero, EndNote basic, etc.

Autoría

- La Revista CoPaLa recibe artículos con un máximo de tres autores.
- Entendemos como autores a las personas que han participado en la aportación intelectual de la investigación, en el desarrollo del trabajo y en la redacción del escrito.
- El colaborar, ayudar o participar en la recolección de datos cuantitativos o cualitativos; participar en la aplicación de técnicas y herramientas de investigación, así como la revisión o corrección de estilo, no son labores suficientes para ser parte de la autoría de un artículo o ensayo científicos. Si es necesario se puede abrir un apartado de agradecimientos al final del escrito.
- La Revista CoPaLa se deslinda de cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos de intereses derivados de la autoría de los trabajos publicados.
- Los datos de los autores no deben incluirse en el texto del artículo, deberán remitirse en un archivo por separado. Esto con la finalidad de preservar el anonimato.
- **El archivo por separado con los nombres del autor o autores deberá redactarse en el orden siguiente (por autor): Nombre completo, institución en la que labora actualmente, correo electrónico, resumen curricular en máximo de 10 líneas (redactado en un solo párrafo y en tercera persona), número de ORCID (si no cuenta con el dato deberá registrarse en el siguiente enlace para obtenerlo: <https://orcid.org/> Es requisito de publicación que el autor cuente y envíe su registro ORCID.**
- En el texto debe evitarse hacer referencia en primera persona a trabajos propios.

Extensión

- La extensión del escrito deberá ser de 7,000 a 9,000 palabras, incluidos cuadros, gráficas, notas y bibliografía. Deberán presentarse en hoja de 28 líneas (64 golpes por línea, fuente Times New Roman de 12 puntos e interlineado de 1.5).
- Las reseñas deberán tener una extensión de tres a seis cuartillas, y deberán incluir:
- Título del libro reseñado, Autor(es), editorial, ciudad de edición, año de publicación, ISBN, DOI (en caso de contar) y total de páginas.
- La imagen de la portada del libro que se reseñe deberá incluirse en la reseña en formato jpg (300 dpi).

Referencias bibliográficas

- El aspecto formal de uso de citas (textual, parafraseo o de comentario), notas y referencias, así como el registro bibliográfico, deben corresponder al formato APA, última edición.
- El apartado de referencias bibliográficas debe contener exclusivamente las fuentes citadas dentro del texto.
- El registro bibliográfico debe aparecer al final del escrito, con el subtítulo correspondiente (Referencias bibliográficas).
- No se acepta bibliografía como pie de página o nota de página.

Evaluación

- Quien envíe un manuscrito se compromete a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
- Todas las colaboraciones serán dictaminadas por parte de revisores expertos en el campo que no forman parte del equipo editorial de la Revista CoPaLa, mediante el método de “pares ciegos”, que es el proceso de revisión en el que se someten al trabajo académico.
- El proceso de revisión consiste en que los revisores llevarán a cabo una evaluación del escrito de manera individual, sin conocer el nombre del autor (es), y emitirán un dictamen por escrito bajo los siguientes criterios: 1) Aceptado, 2) Publicable con modificaciones y 3) No publicable.
- El resultado se notificará al autor por medio de la editorial de la Revista. El fallo del Comité Evaluador es inapelable.
- La recepción del escrito no garantiza su publicación.
- La aceptación de cada colaboración dependerá de la evaluación de dos dictaminadores especialistas en la materia, quienes se mantendrán en el anonimato, al igual que el autor o los autores, para efectos de esta evaluación.
- En caso de haber controversia en la decisión final del dictamen, el escrito se someterá a una segunda ronda de revisión.
- Toda colaboración que haya sido aceptada para su publicación será sometida a revisión de estilo, por parte de la editorial de la Revista.
- El tiempo entre la recepción de los escritos y la publicación de los artículos es aproximadamente de seis meses.

Idiomas

- Se acepta la postulación de artículos en español, portugués, francés e inglés.

Composición

- Cada número de la Revista CoPaLa se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación del Comité Evaluador.
- La redacción se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para cualificar el trabajo.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores deben comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación, de lo contrario no procederán a dictamen.

- Como parte del proceso de envío, los autores están obligados a comprobar que su escrito está libre de similitudes o plagios, además de cumplir con los elementos que se indican en las Normas de publicación, más los siguientes:
- La petición no ha sido publicada previamente, ni se ha presentado a otra Revista simultáneamente.
- La colaboración escrita está en formato Microsoft Word.
- Se han añadido direcciones web para las referencias donde ha sido posible y estas direcciones están actualizadas. (No existen links rotos).
- El texto tiene interlineado 1.5, el tamaño de la fuente es de 12 puntos, el formato de la fuente es Times New Roman. Se usa cursiva en vez de subrayado (exceptuando las direcciones URL). En el texto las tablas, cuadros, gráficas, imágenes o fotografías que sean parte del texto, deberán colocarse en los lugares correspondientes dentro del escrito y no

por separado. Deberán ser legibles y contener nombre y fuente corta a pie de la imagen y extensa en el apartado de referencias bibliográficas.

- El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Normas de publicación para autores que se pueden encontrar en la sección de la Revista.
- El o los autores están de acuerdo con la nota de propiedad intelectual que solicita la Revista que se presenta en la sección Aviso de derechos de autor/a.
- El o los autores están de acuerdo con la Política de Acceso Abierto de la Revista.

Aviso de derechos de autor/a

La Revista CoPaLa. Construyendo de Paz Latinoamericana informa a sus autores y lectores que toda la publicación debe ser entregada con la Carta de Aceptación de Condiciones de Derechos de Autor, donde se solicita a los autores la autorización para someter el artículo a consideración la

Revista CoPaLa para que ésta realice cualquiera de las siguientes actividades:

- La edición gráfica y de estilo de la obra o parte de ésta.
- La publicación y reproducción íntegra de la obra o parte de esta, tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo internet y cualquier otra tecnología conocida o por conocer.
- La traducción a cualquier idioma o dialecto de la obra o parte de esta.
- La adaptación de la obra o formatos de lectura, sonido, voz y cualquier otra representación o mecanismo técnico disponible, que posibilite su acceso para personas no videntes parcial o totalmente, o con alguna otra forma de capacidades especiales que impida a la lectura convencional del artículo.
- La distribución y puesta a disposición de la obra al público, de tal forma, que se pueda tener acceso a la Revista desde el momento y lugar que cada uno elija, a través de los mecanismos electrónicos que dispongan.
- Cualquier otra forma de utilización, proceso o sistema conocido o por conocerse que se relacione con las actividades y fines editoriales a los cuales se vincula la Revista CoPaLa.
- El formato de la Carta es Word con campos de llenado para la incorporación de los datos básicos del manuscrito y los/las autores/ras.
- La Revista pone a disposición la carta para las obras individuales y obras colectivas (hasta tres autores).
- En esa misma carta los autores deben aceptar que con su colaboración, el artículo presentado sea ajustado por el equipo de edición de la Revista CoPaLa, de acuerdo con las "Normas para autores", (previamente establecidas y publicadas en el sitio web oficial de la Revista).

Los autores/as que publiquen en la Revista CoPaLa. Construyendo de Paz Latinoamericana aceptan las siguientes condiciones:

- Los autores/as conservan sus derechos morales sobre la publicación y ceden los patrimoniales mencionados en la Carta de Cesión de Derechos con la licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Compatitr Igual 4.0 Internacional, que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y a la primera publicación en esta Revista.
- Los autores/as puede realizar otros acuerdos contractuales independientes y adicionales para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta Revista, siempre que indiquen claramente que el trabajo se publicó por primera vez en la Revista CoPaLa. Construyendo de Paz Latinoamericana.

Ética en la publicación

La Revista CoPaLa se adhiere a las normas y códigos establecidos por el Committee on Publication Ethics (Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journals Editors, COPE), por el International Committee of Medical Journal Editors (ICJME).

Proceso de evaluación por pares

Revista CoPaLa efectúa una revisión por pares a la que llama Proceso de dictaminación. En este proceso se requieren dos dictámenes iguales (doble ciego) aprobatorios o no del material revisado para determinar su inclusión o no en la revista. Los posibles resultados de un proceso de dictaminación externa por pares son: 1) Aceptado, 2) Publicable con modificaciones y 3) No publicable. En caso de que uno de los dos dictámenes sea diferente, se requerirá un tercer dictamen de un tercer dictaminador, es decir, tres dictámenes para obtener dos iguales. Los revisores o árbitros son especialistas del tema abordado por el artículo y emplean el formulario correspondiente establecido en la plataforma de la revista. El noventa y cinco por ciento de los revisores o árbitros son externos a la institución y de procedencia nacional e internacional. Los dictámenes tienen carácter de inapelables en todos los casos. Si existe algún tipo de controversia, ésta la resuelve el editor de la revista en acuerdo con el director y el Comité Editorial Interno.

Frecuencia de publicación

Desde su creación, Revista CoPaLa ha sido una publicación semestral: enero-junio y julio-diciembre.

Política de acceso abierto

El acceso abierto es bajo los términos y condiciones de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0), el cual permite su uso irrestricto, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra sea citada correctamente.

Políticas referentes a los derechos de explotación de la Revista

Los derechos de explotación de la Revista CoPaLa están en facultad de publicarlos en formatos físicos y/o electrónicos, incluido internet.

Proceso para identificar y tratar las denuncias de mala conducta en la investigación

Sobre el plagio

El plagio es la acción de copiar un párrafo o más en su integridad o en partes de obras ajenas, sin que se registre la correspondiente referencia de la autoría en las citas textuales, de comentario o de resumen. También se incurre en plagio al tomar ideas de textos ajenos o de conferencias, ponencias, talleres o cursos que otras personas han expuesto en eventos de carácter académico, cultural o político.

El plagio constituye un delito, y quien incurra en dicha práctica será responsable de los cargos jurídicos que el o los afectados decidan tramitar.

Detectado el plagio antes de la publicación del artículo, la Revista CoPaLa procederá a no publicarlo. Si se descubre el plagio después de la publicación (aunque el autor o autores hayan recibido carta de aceptación de publicación), se procederá a retirar el artículo y se colocará el nombre del autor o autores, el título del artículo y la nota: artículo o ensayo retirado por plagio comprobado.

La Revista CoPaLa utiliza software anti-plagio para verificar el grado de originalidad del texto completo del artículo o ensayo postulado para su posible publicación.

Para detectar plagio se hace uso de herramientas como Turnitin®, de iParadigms, Duplichecker®, LLC, y buscadores como Google®. Si se evidenciara autoplagio, se le notificará al autor(a) para que solvante la situación; si el autor(a) no atiende a la notificación, el artículo será rechazado para su publicación.

La Revista procederá a sancionar con veto temporal o permanente al autor o autores de publicar en CoPaLa.

Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana. ISSN 2500-8870 (En línea). Género: Publicación seriada de investigaciones científicas y académicas de origen colombiano con periodicidad semestral. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número 04-2016-022416333800-203. Revista CoPaLa es coordinada por su Editor y Director, Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero.

Revista CoPaLa se adhiere al primer acuerdo editorial de Deycrit-Sur y a las políticas Open Access. Revista CoPaLa. Construcción de Paz Latinoamericana, está bajo una Licencia: Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Datos de contacto

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Director de la Revista CoPaLa

Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

copalarevista@gmail.com

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, es una publicación semestral.

Página electrónica de la revista: <http://revistacopala.net/index.php/ojs>

Dirección electrónica: copalarevista@gmail.com.

Editor Responsable Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero.

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número

04-2016 022416333800-203,

ISSN-e 2500-8870, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Fecha de la última modificación: 5 de enero de 2018. Tamaño del archivo 3.5 MB.

OJS/PKP [http://revistacopala.net/index.php/ojs/sobre la revista](http://revistacopala.net/index.php/ojs/sobre_la_revista)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista CoPaLa y son de exclusiva responsabilidad de cada autor junto con su escrito.

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International

(CC BY-NC-SA 4.0)



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

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una licencia:
CCreative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-NC-SA 4.0) al
-ShareAlike 4.0 International

