



ANUIES

Interconexiones•

Cultura de paz y *noviolencia*

- Formación docente y desafíos educativos
- Ciudadanía crítica



ANUIES ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Luis Armando González Placencia

Secretario General Ejecutivo

Gustavo Rodolfo Cruz Chávez

Coordinador General de Vinculación Estratégica

Luis Alberto Fierro Ramírez

Coordinador General de Fortalecimiento Académico e Institucional

Irma Andrade Herrera

Coordinadora General de Planeación y Buena Gestión

José Luis Cuevas Nava

Director Ejecutivo de Publicaciones y Fomento Editorial

Los recursos visuales utilizados en los interiores y en la portada de esta edición provienen de los siguientes bancos de imágenes:

Pixabay
Freepik
Gettyimages

**Revista EsPAZio DH
InterconexionES-Edición inicial**

Publicación semestral digital (enero-junio y julio-diciembre)

Publicada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a través de la Dirección Ejecutiva de Publicaciones y Fomento Editorial (DEPyFE) y de EsPAZio DH. Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03310, Ciudad de México. Derechos de autor © 2025 ANUIES. Las opiniones expresadas por las personas autoras no reflejan necesariamente la postura de la Asociación. Solicitud de reserva e ISSN en trámite ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor (Indautor)

revistaespaziodh@anuies.mx

una publicación de
esPAZioDH

InterconexionES

La revista *EsPAZio DH InterconexionES* es una publicación digital de carácter académico y divulgativo editada por la ANUIES a través de la DEPyFE y del Espacio para la Promoción de la Cultura de la Paz y los Derechos Humanos en las Instituciones de Educación Superior (EsPAZio DH), cuyo propósito es promover la cultura de la paz y los derechos humanos en favor de una sociedad más justa y solidaria.

COORDINACIÓN EDITORIAL

Claudia Mendoza Arriaga
Jessica Marisela González Morales
Judith Claudia Rodríguez Zúñiga
Victor Irving Ayala Cuevas

DIRECCIÓN EJECUTIVA DE PUBLICACIONES Y FOMENTO EDITORIAL

José Luis Cuevas Nava
Director Ejecutivo
María Antonia Rodríguez Rodríguez
Cuidado de la edición
Cristina Mera Manzo
Diseño de interiores y portada

Se agradece el apoyo de Víctor Irving Ayala Cuevas en la revisión de notas y bibliografía.

COMITÉ EDITORIAL

Alicia Beatriz Azzolini Bincaz
Angélica Gay Arellano
Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez
Beatriz Sarahí Aguilera Gallegos
Carmen Elena Arroyo Rodríguez
Ernesto Cabrera García
Francisco Javier Gorjón Gómez
Jorge Manuel Hori Fojaco
Leticia Antinea Hernández Ortiz
Leticia Martínez Cuervo
Liliana Arcos Mata
Izchel Adriana Cosío Barroso
María Fernanda Algarra Chávez
Olinka Valeria Solórzano López
Raúl Ricardo Zúñiga Silva
Rubén (rubi) Hernández Duarte
Servando Gutiérrez Ramírez
Sonia Guadalupe Contreras Medina
Tania Marisol Ramos Gutiérrez

Los derechos de la presente publicación corresponden a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La reproducción total o parcial de los contenidos se permite únicamente con fines académicos y citando la fuente correspondiente.

“CONTENIDO”

Editorial	5
<i>Luis Armando González Placencia</i> <i>Secretario General Ejecutivo de la ANUIES</i>	
Cultura de Paz y Noviolencia: experimentos de Pedagogía y Didáctica	8
<i>Pietro Ameglio Patella</i>	
Formación de conciencia ambiental en la educación superior: entre la transversalidad declarada y la práctica aislada	21
<i>Juan Pablo Ramírez-Silva</i>	
¿Puede diseñarse la paz?	30
<i>Una experiencia universitaria desde Guerrero</i> <i>Juana Inés Zambrano-Dávila</i> <i>Leopoldo Rodríguez Matías</i> <i>Amanda Naomi López Vargas</i>	
La educación socioemocional en la infancia como eje formativo: implicaciones para la formación docente y una ciudadanía crítica	37
<i>Manuela Marlen Soriano Ramos</i> <i>Claudia Mireya Vázquez</i>	
Más allá del aula: la participación estudiantil en la promoción de la cultura de paz	45
<i>América Magdalena Lizárraga González</i> <i>Miriam Guadalupe Montoya Grijalva</i> <i>Valente Soto Cortés</i>	
La visibilidad como estrategia para afrontar la violencia digital. Reflexiones desde las juventudes y del caso #FueraTodosLosAgresoresDigitalesDelIPN	56
<i>Nayely Martínez Cuervo</i>	



Interculturalidad más allá del discurso:
desafíos educativos para las comunidades
afromexicanas en la Costa Chica oaxaqueña
Santa Esmeralda Zúñiga Santillán

65

Libros

Las máscaras de la violencia en México.
Una revisión exploratoria y El estado del poder
y el costo humano. Guerra interna, asimétrica y
distópica en México

Myriam Fracchia Figueiredo

76

La educación física

Flor de María Montes de Oca

78

EDITORIAL

Me es grato presentar el primer número de la revista *EsPAZio DH InterconexiónES*, una publicación digital, semestral, de divulgación, que se suma a la producción editorial de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual tiene como objetivo primordial ser un espacio de discusión sobre cómo el sistema de educación superior es un componente indispensable para la creación de condiciones de justicia social en cualquier parte del mundo. Cuando se habla del sistema de educación superior, nos referimos a todas las partes que lo constituyen: el estudiantado, el profesorado, el personal administrativo y técnico, las instituciones, sus programas de estudio, entre otros elementos. Al tratarse de una publicación de divulgación, la revista busca contribuir a mejorar el acceso universal al conocimiento científico, humanístico y artístico que se genera en las Instituciones de Educación Superior (IES) mediante la publicación de artículos y reseñas escritas en un lenguaje accesible, pero no por ello menos rigurosos en su argumentación y fundamento.

La revista nace en un momento significativo para la Asociación, ya que surge a la par del Espacio para la Promoción de la Cultura de Paz y los Derechos Humanos en las Instituciones de Educación Superior (EsPAZio DH). La revista y el Espacio responden a la necesidad apremiante de prevenir y atender los distintos tipos de violencias; visibilizar las identidades diversas y el origen multicultural de las personas; exigir condiciones de justicia y equidad; promover la cultura de paz y los métodos pacíficos de solución de conflictos, y la inclusión de todas las personas. Consideramos que este proyecto editorial puede contribuir a establecer interconexiones entre el trabajo realizado en las IES, las instituciones públicas o privadas y la sociedad.

A partir de una convocatoria abierta y tras un riguroso proceso de dictaminación a cargo del Comité Editorial de la revista, este primer número se integra por seis artículos que abordan experiencias concretas en el ámbito de la educación superior y consideran las siguientes temáticas: la construcción de la cultura de paz; la formación docente y la ciudadanía crítica; la conciencia ambiental en el currículo; los desafíos educativos para las comunidades afrodescendientes e indígenas, y la violencia digital.

En el artículo invitado “Cultura de Paz y *Noviolencia*: experimentos de pedagogía y didáctica”, Pietro Ameglio nos convoca a reflexionar sobre la acción directa no violenta y la educación (formal, informal, popular y académica) a partir de más de tres décadas de experiencia individual y colectiva. Con un énfasis en la práctica empírica y la construcción social de conocimiento, promueve los “principios de realidad e igualación”, además de reconocer su cercanía con el concepto y la cultura de la no violencia.

Las reseñas contenidas en este número invitan a la lectura de dos libros. El primero, un libro en dos tomos, *Las máscaras de la violencia en México* (I) y *El estado del poder y el costo humano* (II), es un material colectivo cuyo tema central es la violencia en el país; el segundo, *La educación física*, es una obra individual que reflexiona sobre la importancia de esta disciplina desde una perspectiva de inclusión, respeto e igualdad.

Una vez presentado el conjunto de aportaciones que integran este primer número de la revista *EsPAZio DH InterconexiónES*, corresponde expresar mi agradecimiento a quienes hicieron posible su realización: a todas las personas que participaron en la primera convocatoria; a las autoras y los autores invitados; a quienes integran el Comité Editorial de la revista; al equipo del EsPAZio DH y al equipo de la Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial de la ANUIES. Finalmente, invito a toda la comunidad lectora a explorar las contribuciones del sistema de educación superior en favor de una sociedad justa y solidaria.

Luis Armando González Placencia

SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



CULTURA DE PAZ Y NOVIOLENCIA

CULTURA DE PAZ Y NOVIOLENCIA:

EXPERIMENTOS DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

PIETRO AMEGLIO PATELLA

SEMBLANZA

Profesor titular de Tiempo Completo de la asignatura Cultura de Paz y Noviolencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; responsable del Proyecto UNAM-PAPIME “Programa de Educación para la Paz y la Noviolencia”. Su trabajo se ha centrado en áreas como epistemología, educación, cultura para la paz, resistencia civil noviolenta, construcción de la violencia y reconstrucción del tejido social, así como educación autónoma y popular, investigación social y manejo de bases de datos.

Es autor del libro *Gandhi y la desobediencia civil. México hoy*; Co-editor de diversas obras. Ha publicado artículos en revistas y medios nacionales e internacionales, tales como: “Civil Resistance and nonviolence” en la Enciclopedia UNESCO *International Security, Peace, Development and Environment* (vol.II). En 2014 recibió el Premio Internacional de Educación para la Paz-El Hibri, en Washington.

Cuenta con experiencia en activismo social, particularmente en temas ambientalistas, de derechos humanos, educación autónoma y construcción de paz en zonas de conflicto. Disfruta el cultivo de huertos y árboles frutales, una práctica que considera parte de su meditación en la naturaleza.

Palabras clave:

epistemología de paz y noviolencia, cultura, educación y construcción de paz, paz desobediente, acciones noviolentas colectivas, humanización y educación



Tenía mucho interés en compartir con todas las personas involucradas en la ANUIES esta reflexión —individual y colectiva— que responde a más de tres décadas de trabajo en la acción directa noviolenta y la educación (formal e informal, popular o académica).¹ Me ha tocado impartir charlas en cursos, talleres, y otros espacios de formación, los cuales siempre han sido de gran aprendizaje para mí —y espero que para ustedes también— por su carácter profundamente colectivo.

Todo lo que aquí se presenta —descrito y analizado, que no es lo mismo— es humilde, pequeño muchas veces; pero tiene como mérito principal que responde a situaciones sencillas, reales, con múltiples ejemplos, con el propósito de construir conocimiento, reflexión y acción de manera original y autónoma. No a través de manuales o catecismos de la paz y la noviolencia, sino con el ánimo de construir colectivamente “principios de realidad e igualdad” con base empírica, no ideológica o voluntarista. Se trata de un trabajo en gran medida “artesanal”, guiado por la búsqueda constante de acrecentar y fortalecer la pasión y la creatividad colectivas, desarrollando el “arte de la pregunta” y evitando caer en definiciones cerradas que inhiben muchas veces la capacidad de pensar de manera autónoma.

Aunque los resultados no siempre han sido positivos, en ocasiones tuvimos experiencias favorables gracias al trabajo colectivo. En este sentido, mi pequeño aporte no es individual, sino el de alguien que forma parte de una cultura “antigua como las montañas” (Gandhi), que ha tenido la gran fortuna (soy un *privilegiado* de la vida, no por méritos propios, sino por la providencia o el azar) de cruzarse en la vida con seres —vivos o ya en otra dimensión—, a través de sus escritos o su presencia testimonial, que considero legados excepcionales por su humanidad, compromiso social, conocimiento, sabiduría y amor desinteresado. Mi único mérito ha sido “estar despierto” —budistas *dixit*— cuando esos seres se cruzaron en mi camino, y haber tomado las acciones y los conceptos más valiosos de ellos, construyendo al mismo tiempo otros aspectos originales, distintos y complementarios a veces, en el campo de la paz y la resistencia civil noviolenta.

El enfoque epistémico de nuestra pedagogía y el de la noviolencia como apellido de la “paz desobediente” que construimos, son, en mi opinión, dos originalidades importantes de nuestra metodología, teoría y práctica, algo que me permito afirmar con toda sencillez desde los efectos prácticos que he visto por décadas en mí mismo y en muchas personas más, así como por lo poco o mucho que he observado en otras realidades similares de nuestro país y de algunos lugares del mundo. Además, como he sostenido, me siento más apasionado y cercano —por muchas razones— al concepto y la cultura de la noviolencia que al de la paz (me queda grande, no logro identificar bien

ME SIENTO MÁS
APASIONADO Y
CERCANO —POR
MUCHAS RAZONES—
AL CONCEPTO Y
LA CULTURA DE LA
NOVIOLENCIA QUE
AL DE LA PAZ

¹ Este texto está tomado, en parte, de un libro que está en fase editorial, para ser publicado hacia fin de año, titulado: *Paz desobediente noviolenta. Algunos experimentos y luchas sociales epistémicas originales*.

qué es). Considero que esa ha sido la aportación original, que en algunas ocasiones concretas ha operado constructiva y positivamente en la vida y en el conocimiento de otras y otros más, con sus luchas y desafíos de todo tipo.

A lo largo de estos años hemos reflexionado y llegado a la conclusión de que existen tres áreas centrales que consideramos de la paz —desde la noviolencia—, que funcionan como caras complementarias de un mismo triángulo, aunque no sean una sola cosa: la cultura, la educación y la construcción de paz. Estas tres áreas responden además a mi propia identidad social: muchas personas me ven como activista social y otras como educador o formador. Si bien, como decíamos, estas tres áreas cuentan con una parte de especificidad conceptual y práctica propias que es necesario —creemos— conocer y profundizar, comparten también una base epistémica común. Esto es importante tomarlo en cuenta para quienes deseen adentrarse en estos campos de conocimiento y trabajo.

Esperemos también que este aspecto no haga que las personas lectoras me vean como un “especialista”, algo que siempre he evitado —a veces sin fortuna—, porque, como decía Erich Fromm, esta figura desalienta e inhibe la capacidad en otras y otros de tener un pensamiento propio, original o autónomo.

Por tanto, si este experimento de autorreflexión tiene algún valor para alguien, en gran parte es porque nace de un *principio de realidad*² —valga la redundancia— real y con correlato empírico. Surge de experiencias y experimentos —que no son la misma cosa— privilegiando la idea y práctica gandhiana de “experimento” (Gandhi, 1983); de las tomas de conciencia y las reflexiones (individuales y colectivas), originadas en talleres, cursos y charlas en diversos espacios educativos, de resistencias y de cambio social. Y también, de manera fundamental, en la última década de trabajo dentro del espacio académico que es la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM conocido en el estudiantado como “la clase” (Cultura de Paz y Noviolencia I y II), que se imparte cuatro horas seguidas semanales durante dos semestres. La conceptualización de base ha sido la construida en tres décadas (1994-2024) para la “Paz Desobediente Noviolenta” (Ameglio, 2019).

LA PAZ NO ES LA SEGURIDAD: HUMANIZACIÓN DE LA ESPECIE

La experiencia nos ha llevado —junto a muchas y muchos más— a la necesidad de conceptualizar mejor la paz —valorando las ideas muy valiosas que se han ido desarrollando (Ameglio Patella, 2018, 6)—, dentro de una realidad mundial dominada por la concepción de “paz armada y militarizada”, que sobrepone la idea de paz a la de seguridad. En un mundo cuya principal fuente de ganancia y control social es la construcción de la “siembra social de la inseguridad” y del aterrorización social, la paz se ha ido convirtiendo en una palabra casi mágica con un contenido muy amplio y difuso que abarca todo buen deseo. La tarea epistémica en nuestras clases y talleres es darle un contenido



Muchas
personas me
ven como
activista social
y otras como
educador o
formador”

² El concepto lo adaptó el brillante sociólogo argentino Juan Carlos Marín a la sociología —retomándolo de Freud— y otras personas lo hemos ido aplicando y enriqueciendo con nuevas experiencias y conceptualizaciones, en este caso, por ejemplo, en relación a la cultura, la educación y la construcción de paz desde la noviolencia.



La concepción inicial de paz que instalamos y que nos une colectivamente con los grupos que compartimos es que somos parte de una especie”

real y posible, operativo y cooperativo a la paz, asociándola ante todo con la verdad, la justicia y la dignidad.

Este largo experimento busca unir conceptualizaciones y prácticas de paz junto al enfoque de la noviolencia, una cultura muy ignorada, simplificada y caricaturizada, la mayoría de las veces asociada y dependiente de la *violencia*: no violencia o no-violencia (López, 2006, 15-44; Jiménez, 2009). Personalmente, me inclino más por usar el concepto de *noviolencia* —escrito todo junto— que se remonta a un enfoque y tradición cultural de la historia de larga duración de la humanidad, siendo la paz un concepto mucho más reciente y abstracto aún, al menos para mí.

La concepción inicial de paz que instalamos y que nos une colectivamente con los grupos que compartimos es que somos parte de una especie —algo olvidado, al igual que solo somos una más entre muchas otras especies—. Biológicamente, somos bastante similares desde hace algunas decenas de milenios, sin embargo, culturalmente, aún somos una especie bastante deshumanizada (en el sentido amplio de que la paz noviolenta sea para todas y todos). En muchos aspectos, somos más un deseo que una realidad acabada: una de cada cinco personas —y una enorme cantidad de plantas y animales— no sabe si comerá o se reproducirá al día siguiente; la destrucción de la naturaleza por el cambio climático avanza con rapidez, mientras olvidamos que somos uno con ella; y persisten genocidios, limpiezas étnicas o desapariciones transmitidas en vivo y en directo, siendo estas algunas de las acciones más inhumanas de nuestra especie. Por tanto, la epistemología de la paz, vista a través desde su espejo de la noviolencia —que es la primera clave esencial y original de nuestros cursos y talleres— significa adentrarse tanto cognitiva como prácticamente metiendo el cuerpo en el largo y milenario proceso de humanización de nuestra especie, desde un experimento colectivo muy humilde que nos une, pero que asimismo se inserta en ese milenario proceso de la historia de larga duración (Braudel) como una semilla más, siempre que se logre coherencia y conocimiento original. En este contexto, se inserta



también la idea de que si no hubieran existido personas, organizaciones, grupos, comunidades, pueblos y naciones que en algún momento de la historia decidieron ejercer en múltiples formas —con sus cuerpos— un ¡Ya basta!, especialmente desde la desobediencia civil y la no-cooperación, la especie humana seguiría culturalmente en la edad de piedra.

EDUCACIÓN NO ES ESCOLARIZACIÓN: COMBATIR EL DISCIPLINAMIENTO

Continuamente repetimos —y quienes irán dedicando su vida a estos temas lo empiezan a captar y valorar rápidamente—, que no hay que centrarse tanto en los contenidos de las sesiones, sino en la *forma* en que estas se desarrollan, el estilo y la lógica de las preguntas-problemas, de las reflexiones colectivas. Insistimos siempre en que lo más importante y original de la clase o taller no son principalmente los contenidos (algunos los pueden incluso leer en libros), sino la forma pedagógica epistémica y didáctica en que se instala lo que no se ve a primera vista y es por tanto inobservable, por lo que reiteradamente intentamos conceptualizar y explicar. Como en la vida, lo más importante no es la apariencia, sino el fondo, que es desde donde se pueden cambiar y construir mejor y más radicalmente —de raíz— las cosas.

Particularmente, en los últimos años hemos priorizado acompañar, sobre todo a jóvenes, a que encuentren *su lugar de humanización, lucha o solidaridad* en el orden social que les atraviesa, a partir de autoconocerse y conocer los dispositivos de normalización de la violencia de ese orden. Aprender a luchar mejor nos humaniza y nos ayuda a humanizar ese orden social y el conjunto de relaciones sociales que nos atraviesan y que nos han construido, muchas veces sin que tengamos plena consciencia del cómo.

Compartiremos ahora algunos breves experimentos didácticos ampliamente probados, que consideramos útiles para construir mejor el conocimiento. Podrán, a primera vista, parecer incluso simples o sencillos, pero detrás de ellos hay una mayor complejidad para concretarlos. No buscamos que se perciban como reglas, sino solo como sugerencias para reflexionar, sin banalizarlas ni normalizarlas. Dejamos para otro artículo —por cuestiones también de espacio— el desarrollo del enfoque y la conceptualización epistémica —un arte muy complejo para el que no existen recetas o manuales—, que son el contenido real de los cursos o talleres, y que buscan construir distintos tipos de “rupturas intelectuales, epistémicas y morales” en todas las personas involucradas. Desde el inicio comentamos que, para el comienzo de todo proceso y experimento pedagógico, nos ha resultado primordial construir una serie mínima de acuerdos didácticos básicos entre todo el grupo para el proceso. La epistemología de base en la construcción del conocimiento, exige así un “acuerdo inicial epistémico” que puede requerir de varias se-

siones para instalarlo como algo real, donde quede claro que lo que aprenderemos juntas y juntos sirve a todas las partes para mejorar nuestras vidas y las de otras personas. Esta es una gran piedra angular inicial —disfrazada de *seducción intelectual* a partir de ejemplificaciones concretas originales—, acerca de que hay cosas que no sabemos —y otras en el grupo sí saben— y nos serán útiles para cualquier ámbito de la vida; sin ella todo lo que siga puede ser una simple ilusión.

Lo que complementa este primer acuerdo, es que, realmente cada sesión y el conocimiento que de ella se deriva, se construye entre docentes y estudiantes en sus múltiples interacciones horizontales y de respeto mutuo. De ahí se desprende la necesidad de asistir y comprometerse con lecturas y experiencias, pues tanto uno mismo como el grupo dependen de la presencia de las otras personas —ya sea de forma física o virtual—, para que el conocimiento construido sea pleno y en toda su riqueza. El conocimiento es acumulativo, pero no lineal, y debe ser continuo para que haya acumulación. Por eso es fundamental no faltar a las sesiones, y que la asistencia no dependa del temor a la persona docente que pasa lista. Se va instalando entonces, de manera grupal, la idea de que todas y todos somos igual de importantes y necesarios; si alguien no viene o no lee, por ejemplo, se resentirá en la riqueza colectiva donde todas las personas necesitamos de los demás. Este “principio de igualación” es central junto al de “realidad”, y no quiere decir que seamos idénticos, sino que, en ese momento y proceso, intentaremos estar en igualdad de poder y respeto mutuo horizontal. Una precondition para ello, al menos simbólica, será que nos sentemos en círculo donde cada persona debe asegurarse, de ver a los ojos a las demás; la mirada —mucho antes que la palabra— es la primera forma de pensar en voz alta juntos y juntas.

El conocimiento es acumulativo, pero no lineal, y debe ser continuo para que haya acumulación

Van desapareciendo así algunos atisbos de “disciplinamiento social” (Foucault, 1976, 157-197) y, por el contrario, aumenta la “disciplina” positiva individual y colectiva. Por ejemplo, al momento de pasar lista o hacer controles de lectura, quedamos comprometidos voluntaria y libremente: asistimos porque nos necesitan y necesitamos del grupo para conocer más y mejor; leemos no porque la autoridad nos obliga sino porque no queremos mostrarnos como personas indefensas o disminuidas en el proceso colectivo de conocimiento, y porque un texto es como una carta que alguien —lejana o muerta— nos envía, porque quiere sumarse a nuestra reflexión colectiva, aunque no pueda estar presente físicamente. De este modo, desde el inicio cambia la perspectiva y toma de conciencia de lo que tratará este proceso pedagógico, que no se inscribe en la “escolarización” (Illich, 1978) —basada en el disciplinamiento,³ castigo-premio, vigilancia jerárquica—

³ Unos grandes y muy frecuentes dispositivos del disciplinamiento jerárquico del poder del personal docente, totalmente normalizados y cotidianos en cualquier escuela del mundo son: la lista, los exámenes parciales continuos y finales, la calificación, la mesa y la tarima de la persona docente, el uso del pizarrón y el plumón, los controles de lectura permanentes.

sino en la “educación” (basada en la autodisciplina, la pasión por conocer y reflexionar-actuar, el respeto mutuo).

Si profundizamos en el aspecto del disciplinamiento educativo —formal y no formal—, un punto central lo puede constituir el temario —previamente establecido— la mayoría de las veces homogeneizante y cargado de controles, desde la autoridad jerárquica y sin consultar o tomar en cuenta a las identidades reales presentes en el espacio y a la coyuntura existente. Por ello, resulta igualmente central para una pedagogía epistémica no violenta construir un temario de manera conjunta con el grupo, que tome en cuenta las identidades reales presentes, las realidades, los problemas y las preguntas individuales, de sus ambientes cercanos, del espacio educativo, del país, de lo internacional.

Por tanto, para esta construcción colectiva de los problemas o temario a abordar en un determinado proceso, resulta importante la construcción de un primer “diálogo colectivo-pensar en voz alta”, que debe contar con una direccionalidad conceptual y no ser únicamente un momento de convivencialidad o lluvia de ideas. Por ello, cuando al inicio cada persona expone las preguntas que trae al curso o taller, lo que realmente se está haciendo es construir un principio de realidad grupal más allá del temario original —que queda en parte relegado—, lo que garantizará en un muy alto porcentaje que el curso o taller avance lo más posible sobre problemas reales del grupo y la vida.

LA PREGUNTA COMO ARMA EPISTÉMICA

Como complemento de esta construcción colectiva de la problemática real a abordar en el curso o taller, sin partir de un nombre genérico y aún vacío de contenido que nos haya convocado, se va instalando como una necesidad vital para avanzar en el conocimiento la centralidad de la “pregunta”. Aprender a preguntar sin miedo a equivocarse o disentir, se convierte en un “arma epistémica” por excelencia, dentro de un proceso que se basa en problemas y no en temas. ¡Muy importante! Preguntar *-la seducción epistémica en acción-* es una de las mayores y más difíciles tareas para un ser humano; constituye un arte que fomenta el ser curioso,⁴ sirve para luchar y romper el infantilismo social, la impunidad y la injusticia. Preguntar en cualquier ámbito se convierte en una forma de lucha social contra la ignorancia —usado el término no como despectivo sino como de “menos conocimiento”—, y constituye una desobediencia a una orden deshumanizante: callar y obedecer. En ese sentido, tenemos instituida la frase “nadie se equivoca” como forma de estimular preguntas, dudas o disensos, que nos ha resultado muy efectiva para desbloquear y generar confianza.

Finalmente, con relación a este primer aspecto didáctico-pedagógico, otro punto central es tomar

⁴ Bien señalaba Paulo Freire en *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, que “Lo que importa en la educación es que profesor y alumnos se asuman como seres *epistemológicamente curiosos*” (Freire, 1997: 83). Sin duda, hemos siempre constatado que la curiosidad es una de las mayores virtudes individuales y de construcciones colectivas.





Aprender a preguntar sin miedo a equivocarse o disentir, se convierte en un ‘arma epistémica’.”

conciencia de que nuestras identidades cambian permanentemente —por múltiples razones—, y que no somos las mismas personas en cada semana o sesión que nos vemos, al igual que un libro o una película que releemos o volvemos a ver años después, se convierten en un libro o una película diferentes, esto es porque nosotros ya no somos las mismas personas. Por ello, resulta fundamental no comenzar una sesión creyendo que estamos inmediatamente después de la anterior. Han pasado horas, días, semanas entre cada sesión y corresponde entonces construir un concepto fundamental de la educación: el conocimiento se “instala” dentro de cada identidad (en forma diferente). ¿Qué quiere decir esto? Que para empezar una nueva sesión debemos re-instalarnos en el punto en que nos dejamos la anterior, para garantizar que el nuevo conocimiento sea continuo con el anterior y no un *pegote* de algo que no se recuerda con claridad. Por tanto, la “re-instalación del conocimiento” antes de cada nueva sesión es clave, y constituye un verdadero arte a desarrollar de manera sintética pero no apresurada, donde se retoma brevemente lo principal (conceptualmente hablando) en que nos dejamos la última vez, pero —ahí está el detalle— sin resumir o repetir mecánicamente lo mismo, sino intentando darle una vuelta de tuerca conceptual hacia adelante y relacionándolo con sucesos —individuales o sociales— que hayan acontecido entre ambas sesiones.

CÓMO EVALUAR UN PROCESO DE CONOCIMIENTO: ¿ACCIONES NOVIOLENTAS COLECTIVAS?

Pasando ahora a compartir experimentos correspondientes a la etapa final de un curso académico —formal y no formal—, sabemos que la calificación constituye también un “obstáculo epistémico” inicial entre estudiantes y docentes impuesto por el orden social. Se trata asimismo de un gran factor de estrés escolar⁵ con sus consecuentes deterioros de salud psicológica y física, y además puede considerarse un “arma letal de la escolarización” y un reflejo de la “asimetría del poder”, aunque de palabra intentemos suavizarla o hacerla un poco a un lado. En particular, el examen final⁶ —y los exámenes parciales permanentes que no tienen sentido— reflejan rasgos muy duros del disciplinamiento y del poder jerárquico, que refuerzan la autoridad de la persona docente y resultan poco útiles para los estudiantes, quienes podrían aprender igual sin la necesidad conductista del examen:

⁵ Se trata de un tema central, muy normalizado, del que permanentemente hemos tenido testimonios de estudiantes que refieren a enfermedades sobre todo intestinales, nerviosas y mentales, a causa del abuso de poder y amenazas de docentes respecto a exámenes y calificaciones, lo que muchas veces —sin comprenderlo— las familias refuerzan con buenas intenciones, pero dramáticas consecuencias. En ese sentido, Meliza García, una estudiante colombiana de la Universidad de la Amazonia, efectuó un intercambio en 2024 asistiendo a nuestras clases en la UNAM, realizó su tesis, en ese mismo año, en la Facultad de Psicología acerca del funcionamiento familiar en relación con el estrés académico. *Funcionamiento Familiar y su relación con el Estrés Académico en estudiantes de nuevo ingreso a la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México: un estudio comparativo internacional*. Universidad de la Amazonía, Facultad de Ciencias de la Salud, (2024).

⁶ Nunca hemos hecho un examen en 40 años. Con la calificación final confieso que no hemos logrado *ganar esa batalla*, al menos de haber podido sólo poner “aprobado” o “no aprobado”, que sería mucho más en consonancia con la paz y la noviolencia. Pero al menos jamás hemos caído en el “sadismo” de calificar personas con décimas.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza, y el establecimiento de la verdad [...] La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible (Foucault, 1976, 189).

Lo que hemos intentado siempre de hacer consciente con los grupos es la importancia de que el “proceso de conocimiento va de la periferia al centro”, y no caer en el “pensamiento periférico” —predominante en todo el orden social y profundamente “infantilizante” en lo epistémico— donde solo existe un objetivo y resultado final terminado en “fracaso o acierto” (Piaget, 1976). Así, para el proceso de evaluación final de los cursos, hemos ido construyendo cada vez más colectivamente formas de autoevaluaciones colectivas,⁷ individuales y de quien es responsable del curso. Han sido desafíos importantes para intentar romper asimetrías de poder, construir igualaciones, siempre desde el compromiso con el conocimiento.

De ahí que todo el estudiantado evalúe —en criterios y calificaciones— las presentaciones finales de sus equipos, o de sus compañeros y compañeras, sobre temas que les preocupan y que puedan relacionar con otras materias, desde diferentes aspectos intelectuales, pedagógicos y epistémicos. Sin embargo, en los últimos años hemos optado colectivamente por no realizar presentaciones finales, sino proyectos humildes pero incisivos —con su posterior reflexión escrita por equipos o en forma grupal— de intervención pública no violenta colectiva, centrados en las realidades sobre violencias o conflictos que nos preocupan o nos impactan de manera colectiva. Es una estrategia que permite experimentar colectivamente un proceso de reflexión, organización y acción. En los talleres, en cambio, se busca reflexionar, planear y organizar una acción que sea útil a alguna lucha social consensada por el grupo.

Compartiré algunos experimentos centrales realizados en la última década. Por ejemplo, hace ocho años, con motivo de un proceso interno en nuestra facultad relacionado con la lucha estudiantil contra violencias de género y abusos de poder jerárquico y entre iguales, realizamos una investigación social a partir de una muestra estudiantil del 10% de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. El objetivo fue comprender cómo esas violencias se manifestaban y afectaban a los jóvenes, y qué alternativas proponían para detenerlas. Los resultados se publicaron en la editorial de la UNAM, se mostraron y se discutieron con el director de la facultad en un foro abierto y se organizaron acciones para detener esas violencias. Posteriormente, en otro

⁷ Hace dos años realizamos un experimento —por única vez en 40 años— con un grupo excelente en todo sentido de la UNAM, después de un año de curso juntos, donde los estudiantes me tomaron la palabra de “usar su poder” a nivel conocimiento, para consensar una “calificación colectiva” para todo el grupo. Se desató así un proceso epistémico y moralmente muy interesante y desafiante para todos, con todo tipo de argumentos a favor y en contra, decidiéndose al final —con mucha reflexión colectiva— que todos tendrían “10” (nota máxima).

semestre se hizo una exposición gráfica que tradujo esa investigación escrita en paneles de diseño expuestos a toda la comunidad: “Juntxs nos cuidamos mejor” (Durán Valis, et al. 2020; Colectiva de Paz y Noviolencia-UNAM, Juntxs nos cuidamos mejor 2020).

Años después, se hizo otra investigación social acerca de las formas de lucha estudiantil centradas en paros y asambleas, en el contexto de la gran cantidad de paros de tres días que se realizaron en nuestra facultad durante dos semestres —casi uno cada tres semanas—, muchas veces sin que existiera una causa proporcional clara y explícita para la comunidad. El objetivo fue presentar la investigación a la dirección de la facultad y a los grupos paristas estudiantiles —y previamente a toda la comunidad en un foro abierto—, para discutir la forma y el sentido más constructivo de justicia, resistencia civil no violenta y paz de las acciones de lucha social en la facultad. Consideramos que los paros, en particular, son una forma radicalizada muy importante de la acción no violenta de no-cooperación y no deben banalizarse ni rutinizarse (Ameglio Patella, et. al. 2025).

Es posible que estas acciones investigativas hayan contribuido a que, en estos últimos años, se experimentaran otras formas de diálogo, institucionalidad y lucha social estudiantil para transformar los conflictos en la facultad y, sobre todo, tratar de disminuir las violencias de género y los abusos de poder.

En el semestre inicial del genocidio en Gaza (agosto-diciembre 2023), nos planteamos grupalmente que resultaba incoherente tomar una materia de Cultura de Paz y Noviolencia en medio de un genocidio de tal magnitud contra la población palestina, con imágenes de violencia brutal e impunidad transmitidas por los medios de comunicación las 24 horas del día. No podíamos normalizar algo así —aunque la distancia geográfica era grande, la responsabilidad moral era absoluta— ni “dar clases como si no pasara nada”. Por ello, decidimos realizar un ayuno público y un acto ecuménico frente a la embajada de Israel en México, aun cuando no se habían llevado a cabo acciones no violentas hacia ese punto tan estratégico.



En el semestre siguiente, se desarrolló un experimento investigativo muy original y complejo de una Exposición Gráfica de “¡Ya basta! ¡Alto al Genocidio en Gaza!” (SERPAJ-MÉXICO, 2024).

Entre el estudiantado palestino de la universidad Al-Quds en Cisjordania y nuestra clase de la UNAM, realizada de manera virtual y por equipos, se crearon durante tres meses 28 paneles bilingües (español-inglés) con perspectiva histórica del conflicto, epistémica sobre lo que es un genocidio, y mostrando acciones mundiales de luchas solidarias, así como testimonios directos de las actuales violencias israelíes contra la población indefensa palestina. Se trató de un proceso original de producción de conocimiento a partir de la instalación de preguntas clave en los paneles para que la gente pudiera entender realmente qué estaba pasando y cómo actuar. Hubo un intercambio cultural y humano muy enriquecedor entre jóvenes y docentes de ambas latitudes –tan distanciadas físicamente–, donde la solidaridad fue el punto de partida. La exposición ha circulado por diversos centros educativos y culturales de México y Estados Unidos, incluyendo sinagogas, transformándose en un instrumento de noviolencia, solidaridad y toma de consciencia masiva.

Finalmente, como otro ejemplo de evaluación final grupal, en los semestres de agosto-diciembre 2024 y el de enero-junio 2025 acompañamos una Jornada de Búsqueda en Campo de fosas clandestinas en el Ajusco, al sur de la ciudad de México, organizada por familiares de personas desaparecidas. Fue una experiencia también profunda y fuerte junto a las madres buscadoras, en un lugar muy complicado para escarbar; semanas después de las jornadas, fue hallado el cuerpo de la hija de la líder buscadora de esa organización (Jaky Palmeros, 21 de enero de 2025). Es importante tener presente que las familiares que buscan a personas desaparecidas en el país, están entre las más importantes constructoras de paz y noviolencia en México (Ameglio Patella y Fracchia Figueiredo, 2023).

BIBLIOGRAFÍA

- Ameglio Patella, Pietro. 2018. “La paz desobediente: no cooperación ante las órdenes inhumanas”. *Revista Polisemia*, 14 1-26 DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.14.26.2018.1-26>
- Ameglio Patella, Pietro y Myriam Fracchia Figueiredo. 2023. “Construcción de paz desde la noviolencia en México.” *Plough*, 28 de agosto. <https://www.plough.com/es/articulos/construccion-de-paz-desde-la-no-violencia>
- Ameglio Patella, Pietro, Myriam Fracchia Figueiredo, Alma Patricia Glower Ávila, y Reyna Liliana Castillo Magaña. 2025. “Epistemología de construcción de paz y noviolencia: una investigación social en la UNAM sobre asambleas y paros”. *Revista Latinoamericana. Estudios de la paz y el conflicto* 6 (11):131-49. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v6i11.19033>.

- Colectiva de Paz y Noviolencia-UNAM. 2020. Juntxs nos cuidamos mejor. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. <https://www.serpajmx.org/?pgi-d=kccf3hcy-6db8f4a8-6581-4bba-a2fc-f61204868066>
- Durán Valis, María Gabriela, Myriam Fracchia Figueiredo, Roxanna Romero Román, Pietro Ameglio Patella, y Yoalli Quetzal Alfaro Tejero. 2020. "Violencias en la UNAM: un estudio en la Facultad de Filosofía y Letras (enero 2017-febrero 2018)". *Revista Latinoamericana. Estudios de la paz y conflicto* 1 (2):124-48. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v1i2.9968>.
- Foucault, Michel. 1976. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.
- Fracchia, Myriam, Pietro Ameglio, Liliana Magaña, y Patricia Ávila. 2025. "Epistemología de construcción de paz y noviolencia: una investigación social en la UNAM sobre asambleas y paros", *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto, Claip*, 11. DOI: <https://doi.org/10.5377/rlpc.v6i11.19033>
- Fracchia, Myriam., Pietro Ameglio, Yoalli Alfaro, Gabriel Durán y Roxana Romero. 2020. "Violencias en la UNAM: un estudio en la Facultad de Filosofía y Letras", enero 2017-febrero 2018). UNAM Facultad de Filosofía y Letras. <http://ru.ffyl.UNAM.mx/handle/10391/7464>
- Freire, Paulo. 1997. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- García, Meliza. 2024. *Funcionamiento familiar y su relación con el estrés académico en estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México: un estudio comparativo internacional*. Universidad de la Amazonía, Facultad de Ciencias de la Salud.
- Illich, Iván. 1978. *La sociedad desescolarizada*. Ciudad de México, Posada.
- Jaky Palmeros. 2025. "Jaky encontró a su hija". Facebook, 21 de enero de 2025. en https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=91110336275668121&id=100000755188459&rdid=enG5Lng2z-QPaHebn#
- Jiménez, Francisco. 2009. *Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- López, Mario. 2006. *Política sin violencia. La noviolencia como humanización de la política*. Uniminuto.
- Percovich, Pedro. 2002. "Dar examen es perjudicial para la salud", *Página 12*, 7 de diciembre. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-13871-2002-12-07.html?mobile=1>
- Piaget, Jean. 1976. *La toma de conciencia*. Madrid, Morata.
- SERPaj-MÉXICO. 2024. Exposición gráfica: "Ya Basta! Alto al genocidio en Gaza!" https://www.serpajmx.org/_files/ugd/6e3166_9677fff34a214e-db955e8f6b2811af4f.pdf; <https://onedrive.live.com/?redeem=aHR-0cHM6Ly8xZHJ2Lm1zL2IvcyFBdGZDc2JZdlpaZ1NnU2xpZHV5TlZu-T1QyUWw0P2U9RFBnczZo&cid=1298652FB6B1C2D7&id=1298652FB6B1C2D7%21169&parId=root&o=OneUpentre>



LA **TRANSVERSALIZACIÓN**
REAL IMPLICA TRANSFORMAR
LOS PLANES DE ESTUDIO, PERO
TAMBIÉN LAS METODOLOGÍAS,
LOS VÍNCULOS CON EL
TERRITORIO Y LAS FORMAS DE
ACOMPañAMIENTO EDUCATIVO

FORMACIÓN DE CONCIENCIA AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRE LA TRANSVERSALIDAD DECLARADA Y LA PRÁCTICA AISLADA

JUAN PABLO RAMÍREZ-SILVA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT. UNIDAD
ACADÉMICA DE TURISMO Y GASTRONOMÍA

SEMBLANZA

Doctor en Ciencias Biológicas, profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nayarit. Coordinador de la Maestría en Ciencias para el Desarrollo, Sustentabilidad y Turismo, y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel I. Su línea de investigación se centra en la ecología y conservación de la biodiversidad, el turismo sustentable y el pensamiento ambiental crítico. Practica meditación budista y disfruta pasar tiempo en el gimnasio y la playa, así como de una buena lectura.

Palabras clave: conciencia ambiental, educación superior, justicia social, transversalidad, turismo y sustentabilidad

RESUMEN

Se analizan las tensiones entre la transversalidad declarada y su práctica efectiva en la formación de conciencia ambiental en la educación superior. A partir de una revisión crítica del discurso institucional y de marcos teóricos como la educación am-

biental crítica, el conocimiento situado y la ética del cuidado, se argumenta que dicha conciencia no puede ser reducida a contenidos temáticos o competencias instrumentales. Se presenta una reflexión desde la práctica docente en programas de Licenciatura en Turismo y Posgrado en sustentabilidad, contrastando distintos mapas curriculares e identificando limitaciones, resistencias y oportunidades pedagógicas. Se sostiene que la transversalización real implica transformar los planes de estudio, pero también las metodologías, los vínculos con el territorio y las formas de acompañamiento educativo. Se proponen líneas de acción dirigidas tanto al profesorado como a las instituciones de educación superior, orientadas a fortalecer una pedagogía ética, relacional y transformadora. Se concluye que formar conciencia ambiental es también una forma de educar para la justicia, el cuidado y la vida digna, en un contexto marcado por crisis socioecológicas crecientes y una urgente necesidad de repensar el papel de la universidad.

INTRODUCCIÓN

Durante las dos últimas décadas, la educación superior en América Latina ha incorporado en sus discursos institucionales conceptos como *sustentabilidad*, *derechos humanos*, *equidad de género* e *inclusión*, reconociendo la necesidad de transversalizar estas temáticas en los procesos de formación. En documentos estratégicos, planes de desarrollo académico y declaraciones rectoras, se afirma que la universidad tiene una responsabilidad ética y social en la construcción de sociedades más justas. Sin embargo, esta transversalización declarada suele verse limitada en la práctica a asignaturas optativas, actividades extracurriculares o esfuerzos puntuales de algunas unidades académicas, sin que lleguen a constituir transformaciones estructurales en el currículo ni en las relaciones pedagógicas cotidianas.

La presente reflexión surge desde la experiencia en el ámbito de la educación ambiental crítica y la formación de posgrado en sostenibilidad, con el propósito de analizar esa brecha entre el discurso institucional y las prácticas formativas reales. A partir de una lectura crítica del concepto de transversalidad y de la noción de conciencia ambiental como proceso ético y relacional, se argumenta que los esfuerzos formativos en torno a la justicia social en la universidad requieren más que estrategias de “inserción temática”. Exigen repensar el sentido mismo de la educación, su marco epistemológico y los vínculos que establece con el territorio, con los saberes diversos y con las personas históricamente marginadas.

En este texto se plantea, primero, un análisis de la forma en que la transversalidad ha sido institucionalizada en la educación superior, mostrando sus alcances y limitaciones. En segundo lugar, se propone comprender la conciencia ambiental no como contenido, sino como experiencia formativa situada. Finalmente, se recuperan aprendizajes desde la práctica docente, para delinear algunas claves que permitan avanzar hacia una integración significativa de estos enfoques en la educación superior.

Se propone comprender la **conciencia ambiental** no como contenido, sino como experiencia formativa situada

I. LA TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El término *transversalidad* ha sido empleado por organismos internacionales y universidades para referirse a la inclusión de temas prioritarios —como el respeto a los derechos humanos, la equidad de género o el cuidado del ambiente— de forma no segmentada, es decir, permeando distintos niveles del currículo, la gestión institucional y la vida académica. En teoría, este enfoque busca superar la lógica de compartimentos y generar una formación integral que prepare al estudiante no solo en competencias técnicas, sino también en pensamiento crítico, ética profesional y responsabilidad social.

No obstante, en muchos casos, la transversalidad se ha reducido a una estrategia de cumplimiento normativo, donde basta con incluir ciertas temáticas en algunos cursos para dar por satisfechas las exigencias institucionales. Lejos de una transformación profunda, este enfoque puede quedar atrapado en lo que Freire (1970) denominaba una “educación bancaria”, donde los contenidos críticos son introducidos sin cuestionar las estructuras pedagógicas que los sostienen.

En estudios recientes sobre planes de estudio universitarios en México, se ha documentado que temas como la equidad, la diversidad cultural o la sustentabilidad aparecen en los programas institucionales de desarrollo, pero rara vez se traducen en acciones curriculares articuladas, evaluación transversal o metodologías participativas.



La fragmentación también se expresa en la forma en que se asigna la responsabilidad de estos temas a ciertos docentes o cursos, generando una “especialización de la ética”, que desliga al resto de las asignaturas de su dimensión política y social. Así, un curso de turismo, de ecología o de administración puede abordarse sin considerar las implicaciones de género, territorio o justicia ambiental, bajo el supuesto de que esos asuntos serán tratados en otro momento y por otra figura académica. Por ello, urge replantear la transversalidad no como un añadido, sino como un principio organizador de la educación superior.

II. TRANSVERSALIZACIÓN EN DISPUTA

La transversalización de temas como la justicia social y la sustentabilidad en la educación superior mexicana ha sido ampliamente reconocida en el plano normativo y declarativo. Documentos como la *Ley General de Educación Superior (LGES)*, el marco de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* y

diversas declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) han establecido principios rectores que asocian la formación universitaria con el respeto a los derechos humanos, la equidad, la diversidad y el cuidado del ambiente.

En su documento estratégico más reciente, *Compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana*, se subraya que el desarrollo académico debe sustentarse en políticas públicas transversales que promuevan el compromiso social, la sostenibilidad y la colaboración interdisciplinaria (ANUIES, 2024a).

La educación superior debe entenderse como un derecho humano universal, al servicio de la transformación social y de la construcción de paz.

Sin embargo, múltiples análisis señalan que esa voluntad normativa no se ha traducido en procesos institucionales sistemáticos. Aún son escasos los mecanismos que garantizan su implementación efectiva en los programas académicos. En particular, se ad-

La formación de **conciencia ambiental y social** no puede reducirse a contenidos periféricos

vierte una escasa articulación entre las áreas académicas, administrativas y de vinculación social, así como la ausencia de criterios de evaluación curricular transversales.

Esta situación no es exclusiva del contexto mexicano. El informe *Learn for our planet: A global review of how environmental issues are integrated in education* (UNESCO, 2021) documenta que, a nivel mundial, la educación ambiental en los sistemas educativos se ha centrado principalmente en transmitir conocimientos sobre cuestiones medioambientales, pero ha prestado menor atención a desarrollar competencias para la acción transformadora. Este hallazgo confirma que, incluso con marcos normativos avanzados, persiste la brecha entre el aprendizaje conceptual y la implementación de prácticas que impulsen cambios reales.

Un diagnóstico realizado en la Universidad Iberoamericana (Ramos Mora, Sánchez Contreras 2024), identificó que la transversalización de la dimensión ambiental enfrenta múltiples obstáculos: desarticulación entre áreas, baja participación docente en procesos de actualización, y ausencia de incentivos para incorporar metodologías críticas en el aula. Esta situación es consistente con los resultados publicados en la *Revista de la Educación Superior* (ANUIES, 2024b), donde se documenta que la mayoría de los esfuerzos por integrar temas de justicia social o ambiental se mantienen anclados en estrategias aisladas, sin llegar a incidir en la transformación integral del currículo.

Diversos actores de la educación superior han comenzado a formular respuestas educativas ante la crisis socioambiental actual, articulando enfoques de sostenibilidad con procesos de transformación pedagógica. Pero la ausencia de estrategias que promuevan el diálogo entre saberes, la incorporación de voces históricamente silenciadas y la construcción de propuestas territoriales limita su alcance formativo y su impacto

transformador. Si bien se han desarrollado estrategias nacionales que vinculan justicia social y ambiental en sectores rurales, estas no han sido apropiadamente adaptadas al campo universitario, como señala la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, 2023).

De modo que, la transversalidad en la educación superior mexicana se encuentra en una zona intermedia entre el mandato ético y el vacío operativo. Esta situación genera un escenario de fragmentación, donde la responsabilidad recae en iniciativas individuales, dependientes del compromiso personal más que de una estructura académica sólida.

Por ello, repensar la transversalización implica ir más allá del cumplimiento formal. Supone cuestionar las condiciones que permiten (o impiden) que los temas vinculados a la justicia socioambiental se integren de manera significativa, crítica y transformadora en los espacios de las instituciones de educación superior. La formación de conciencia ambiental y social no puede reducirse a contenidos periféricos; requiere reestructurar el sentido mismo de la formación superior y los vínculos que esta establece con el territorio, las comunidades y el futuro colectivo.

III. LA CONCIENCIA AMBIENTAL COMO PRÁCTICA SITUADA

La conciencia ambiental ha sido frecuentemente abordada como un conjunto de conocimientos, actitudes o competencias que deben transmitirse al estudiantado con el fin de fomentar comportamientos responsables hacia el entorno. Esta perspectiva, aunque en ciertos niveles es útil, tiende a reducir la cuestión ambiental a una dimensión técnica, desarticulada de los procesos históricos, sociales y territoriales que configuran las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza.

La **conciencia** no puede entenderse como una meta individual ni como un atributo que se incorpora mediante información, sino como una práctica situada, relacional y profundamente ética

Diversos enfoques críticos en educación ambiental han señalado que la conciencia no puede entenderse como una meta individual ni como un atributo que se incorpora mediante información, sino como una práctica situada, relacional y profundamente ética (Sauvé, 2005; Gadotti, 2008). Es decir, formar conciencia ambiental implica crear condiciones para que las y los estudiantes reconozcan su interdependencia con otros seres vivos, comprendan las dinámicas de exclusión y despojo vinculadas al deterioro ecológico y se involucren activamente en procesos colectivos de regeneración y cuidado.

Desde esta perspectiva, la conciencia ambiental no se forma en el aula como un espacio aislado, sino en la interacción entre conocimiento, experiencia y vínculo con el territorio. El conocimiento situado permite reconocer que no hay una sola forma legítima de entender la naturaleza, sino múltiples saberes —científicos, tradicionales, comunitarios— que deben dialogar en condiciones de equidad epistemológica. Esta idea, trabajada por autores como Boaventura de Sousa Santos (2010), interpela directamente al modelo educativo dominante, que continúa privilegiando un saber experto, descontextualizado y jerárquico.

Esta lógica también implica una reapropiación afectiva y política del entorno. En lugar de concebir al ambiente como un simple “objeto de estudio”, se propone entenderlo como una red de relaciones de la cual se forma parte. Así, la conciencia ambiental se vincula a la “ética del cuidado”, (Novo, 2006) que trasciende la normatividad ambiental para presentar una sensibilidad hacia la vida como valor compartido, y hacia un territorio como espacio vivido.

Este enfoque tiene profundas implicaciones pedagógicas. En primer lugar, requiere metodologías activas, dialógicas y contex-

tualizadas que no se limiten a la transmisión de contenidos, sino que promuevan procesos de indagación colectiva, reflexión crítica y acción transformadora. En segundo lugar, demanda un compromiso institucional por generar experiencias de aprendizaje articuladas con los problemas locales, en donde el estudiantado pueda vincular su formación con procesos reales de sostenibilidad, justicia hídrica, soberanía alimentaria o defensa del territorio.

En esta misma línea, y siguiendo los planteamientos de Humberto Maturana y Ximena Dávila (2008), el acto educativo no consiste en la transmisión de verdades objetivas, sino en la creación de espacios de convivencia donde los sujetos se transforman en su relación con los otros. La conciencia ambiental emerge en la experiencia del cuidado, la escucha y la cohabitación con lo viviente. Educar para la sustentabilidad implica, entonces, habilitar condiciones para que el aprendizaje ocurra desde la emoción, el vínculo y el sentido compartido de responsabilidad ante la vida.

En este sentido, la formación ambiental no puede desvincularse de la formación para la justicia social, la equidad de género o la no discriminación. Formar conciencia ambiental es también formar en ética, apertura epistémica y compromiso político. No se trata solo de educar para la adaptación ecológica, sino para la transformación social.

IV. EXPERIENCIAS DESDE LA DOCENCIA: LA TRANSVERSALIDAD DE LA SUSTENTABILIDAD

La formación de conciencia ambiental y justicia social en la universidad no ocurre únicamente en el nivel declarativo de los programas educativos. Se construye —o se fractura— en los mapas curriculares, en las



prácticas pedagógicas, y en los vínculos que los y las estudiantes logran establecer con los territorios que habitan o investigan. El estudio de caso de la experiencia docente en la Unidad Académica de Turismo de la Universidad Autónoma de Nayarit, hace posible identificar distintos grados de incorporación crítica de estos temas en distintos niveles formativos: la Licenciatura en Turismo (plan anterior), la Licenciatura en Gestión e Innovación del Turismo (plan vigente), y la Maestría en Ciencias para el Desarrollo, Sustentabilidad y Turismo.

En el plan de estudios anterior de la Licenciatura en Turismo, asignaturas como *Educación ambiental*, *Turismo y desarrollo*, *Legislación ambiental* o *Desarrollo sustentable*

estaban presentes, pero de forma fragmentada y sin una articulación transversal. La mayoría de los cursos de formación disciplinar (planificación, mercadotecnia, gestión de destinos, diseño de productos turísticos) mantenían una lógica operativa, centrada en la funcionalidad del turismo como sistema, más que en la reflexión crítica sobre sus impactos socioambientales. Aunque existían esfuerzos docentes por incorporar una perspectiva ética, el propio diseño curricular favorecía la instrumentalización del conocimiento ambiental.

El nuevo plan de estudios (Gestión e Innovación del Turismo) representa un avance en términos de actualización temática y énfasis en el desarrollo local. Cursos como

Turismo y medio ambiente, Desarrollo sustentable, Animación sociocultural y turismo, o Formulación y evaluación de proyectos turísticos, abren espacios para una reflexión más contextualizada. Sin embargo, persiste el desafío de traducir esos contenidos en prácticas formativas que problematicen el modelo turístico dominante. La división en líneas terminales (por ejemplo, gestión de empresas vs. patrimonio turístico) puede reforzar una separación artificial entre lo económico y lo socioambiental, a menos que se trabaje deliberadamente en el aula con un enfoque integrador.

En este sentido, la experiencia docente ha buscado generar estrategias que habiliten una mirada crítica del turismo como fenómeno territorial, político y cultural. En cursos como *Seminario de investigación aplicada al turismo*, se han empleado metodologías que permiten explorar los vínculos entre identidad, paisaje, memoria colectiva y sustentabilidad. Asimismo, se ha promovido el diálogo con experiencias comunitarias, el análisis de conflictos ecológicos reales, y la reflexión sobre los límites del turismo sustentable como concepto, especialmente cuando no incorpora la voz de las comunidades receptoras ni cuestiona las estructuras de poder en el sector.

Por su parte, el mapa curricular de la Maestría en Ciencias para el Desarrollo, Sustentabilidad y Turismo presenta una organización más claramente orientada a la reflexión crítica. Asignaturas como *Ecología básica, Biodiversidad y servicios ambientales, Sistemas turísticos, Epistemología* y los cuatro seminarios de investigación constituyen una plataforma sólida para que el estudiante desarrolle proyectos con enfoque territorial, inter y transdisciplinario. El posgrado favorece una formación más dialógica y situada, en donde los procesos de investigación no solo producen conocimiento, sino que generan vínculos éticos con las realidades locales.

Una diferencia sustantiva entre ambos niveles es que, mientras en la licenciatura la transversalidad depende con frecuencia de la iniciativa personal del profesorado, en

La experiencia docente ha buscado generar estrategias que habiliten **una mirada crítica del turismo como fenómeno territorial**, político y cultural

el posgrado existen mecanismos más sistemáticos para integrar la justicia social y ambiental como ejes de formación. Sin embargo, también allí se reproducen tensiones institucionales: carga administrativa, rigidez en los indicadores académicos y escasa formación pedagógica del cuerpo docente para abordar la dimensión afectiva del proceso educativo.

En conjunto, estas experiencias muestran que la transversalización real no se decreta, sino que se construye en el cruce entre currículo, pedagogía y territorio. La formación en turismo —por su carácter multidimensional— ofrece un campo fértil para explorar las relaciones entre cultura, ambiente y economía, pero requiere un compromiso decidido para ir más allá de la lógica extractiva. La conciencia ambiental, como práctica formativa, necesita espacios donde la crítica no sea marginal, la diversidad epistémica sea reconocida, y el vínculo con la vida esté al centro del acto educativo.

V. RETOS Y PROPUESTAS PARA UNA INTEGRACIÓN SIGNIFICATIVA

La transversalización de la conciencia ambiental en la educación superior exige una transformación profunda de las prácticas formativas, los marcos curriculares, y los vínculos entre la universidad y los territorios que la rodean. Con base en la experiencia docente revisada y en los marcos institucionales actuales, se presentan a continuación algunas claves para avanzar en una integración significativa de estos enfoques, tanto desde la práctica educativa como desde el diseño institucional.

1. Para el profesorado universitario

Reconocer la dimensión política de la enseñanza.

El acto educativo no es neutral. En el campo del turismo, la sostenibilidad o la ecología, cada elección pedagógica (qué se enseña, cómo, desde dónde) implica un posicionamiento ético. Es necesario asumir ese lugar y formar desde allí a personas críticas, no sólo técnicamente competentes.

Desarrollar metodologías dialógicas y situadas.

Más allá de las conferencias magistrales o los contenidos estandarizados, es necesario promover metodologías que permitan al estudiantado pensar desde su territorio, su historia y sus vínculos. El uso de casos, cartografías críticas, proyectos comunitarios o relatos de vida puede ser una vía para construir conciencia.

Incorporar la afectividad en la formación.

Temas como la crisis ambiental, la injusticia estructural o el despojo territorial no pueden abordarse únicamente desde el intelecto. El aula debe habilitar espacios para acompañar las emociones, tejer comunidad y reconocer la vulnerabilidad compartida como condición para el cuidado colectivo.

Tejer redes entre docentes afines.

La transversalización no puede depender de esfuerzos aislados. Es necesario articularse con otros y otras que estén trabajando desde perspectivas similares, compartir materiales, generar comunidades de aprendizaje docente e impulsar transformaciones curriculares desde dentro.

2. Para las instituciones de educación superior y los tomadores de decisiones

Superar la transversalidad declarativa.

Incorporar los principios de justicia ambiental o derechos humanos en los planes institucionales es importante, pero insuficiente. Deben existir mecanismos de seguimiento, evaluación curricular y rendición de cuentas sobre cómo estos principios se traducen en prácticas formativas reales.

Formar y acompañar al profesorado.

Muchos docentes carecen de herramientas pedagógicas o epistemológicas para trabajar estos temas de forma crítica. Se requiere

formación continua, espacios de reflexión docente y reconocimiento institucional a quienes integran enfoques transformadores en su enseñanza.

Fomentar proyectos de vinculación con el territorio.

La conciencia ambiental no se construye en el aula cerrada, sino en el contacto con procesos sociales, comunidades en resistencia, y experiencias de regeneración. Las universidades deben financiar, legitimar y acompañar proyectos de este tipo, articulando docencia, investigación y extensión.

Revisar los indicadores de evaluación académica.

Mientras se siga premiando la productividad medida en artículos publicados, créditos cubiertos o incluso el control de asistencia, será difícil sostener una pedagogía ética y situada. Es necesario repensar los criterios de éxito institucional para valorar también la calidad de la formación crítica, el impacto social y la capacidad de escucha territorial.

CONCLUSIONES

Formar conciencia ambiental en la educación superior no es una tarea técnica ni una tendencia pasajera. Es una exigencia ética y política frente a las múltiples crisis que configuran el tiempo que estamos viviendo. Esa formación no puede ser reducida a contenidos temáticos ni depender de asignaturas aisladas. Requiere de una transversalidad viva, tejida desde el currículo, pero también desde las prácticas pedagógicas, las emociones compartidas y los vínculos con el territorio.

Las experiencias en programas de turismo y posgrados en sustentabilidad muestran que este horizonte es posible, aunque no exento de tensiones. Para avanzar, se necesita voluntad institucional, cuerpos docentes comprometidos y políticas que reconozcan que el verdadero sentido de la educación superior no está en reproducir el orden existente, sino en imaginar y construir otros futuros posibles.

En este horizonte de urgencia y posibilidad, corresponde a quienes forman parte de las instituciones de educación superior

asumir un papel activo en la transformación de las prácticas formativas. Cada aula puede convertirse en un espacio de conciencia y cuidado, cada vínculo pedagógico en una oportunidad para regenerar el tejido social y ecológico. Por ello, se invita al profesorado, a las autoridades académicas y al estudiantado a sostener un compromiso ético que trascienda el cumplimiento institucional y se traduzca en acciones concretas: revisar críticamente los planes de estudio, impulsar metodologías participativas, dialogar con los saberes territoriales y construir colectivamente una educación que honre la vida en todas sus formas.



BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. 2024a. *Compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana: trazando una ruta a 2030*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES. 2024b. *Revista de la Educación Superior*, 53(212). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. 30ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir. 2008. *La educación de adultos en la era de la globalización*. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL.
- Maturana, Humberto R., y Ximena Dávila. 2008. *Habitar humano en seis ensayos de biología-cultural*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Novo, María. 2006. *La educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Editorial Universitaria.
- Ramos Mora, Dulce M., Sánchez Contreras, María F., & colaboradores. 2018. *La ambientalización curricular: Una mirada al proceso en la Ibero*, Ciudad de México. Didac, (71), 35–49.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2007. *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: CLACSO.
- Sauvé, Lucie. 2005. “Perspectivas curriculares en educación ambiental: Miradas múltiples sobre el campo.” *Revista de Educación Ambiental* 1(1): 7–30.
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales [SEMARNAT]. 2023. *Programa Sectorial de Medio Ambiente y Recursos Naturales 2020–2024. Avance enero 2023–junio 2024*. Ciudad de México: SEMARNAT.
- UNESCO. 2021. *Learn for our planet: A global review of how environmental issues are integrated in education*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362>

¿PUEDE DISEÑARSE LA PAZ?

UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DESDE GUERRERO



JUANA INÉS ZAMBRANO-DÁVILA
LEOPOLDO RODRÍGUEZ MATÍAS
AMANDA NAOMI LÓPEZ VARGAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN, UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE GUERRERO

SEMBLANZAS

Juana Inés Zambrano-Dávila es profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Información (CyTI) y coordinadora de Posgrados no Escolarizados de la Universidad

Autónoma de Guerrero (UAGro). Posee formación en Matemáticas, una Maestría en Ciencias de la Computación y actualmente cursa el Doctorado en Educación con Tecnologías del Aprendizaje. Cuenta con perfil PRODEP, es *Scrum Master* certificada y ha dirigido proyectos de innovación tecnológica, análisis y diseño de *software*, así como implementación de entornos virtuales. Le apasiona colaborar con equipos multidisciplinarios y aplicar marcos ágiles para fomentar la inclusión y la transformación educativa.

Leopoldo Rodríguez Matías es profesor-investigador y director de la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Información (CyTI), con una Maestría en Ciencias Computacionales y Telecomunicaciones, y actualmente cursa el Doctorado en Educación con Tecnologías del Aprendizaje con Conocimiento en Entornos Virtuales. Cuenta con perfil PRODEP, y forma parte del padrón estatal de investigadores del COCYTIEG, además de pertenecer al comité de gestión de la revista *IPSUMTEC* del Tecnológico de Milpa Alta y del Tecnológico Nacional de México. Sus áreas de interés incluyen la paz digital, plataformas educativas en entornos virtuales, seguridad informática, diseño gráfico, e inteligencia artificial generativa.

Amanda Naomi López Vargas es estudiante de la Licenciatura en Ciencias y Tecnologías de la Información de la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Información (CyTI), con un interés especial en inteligencia de negocios, paz digital y diseño gráfico. Destaca por su capacidad para trabajar en ambientes colaborativos enfocados en tecnología y educación. Además, muestra entusiasmo por el deporte, practicando disciplinas como karate, ballet y patinaje, y disfruta de la música clásica, la cual complementa su formación integral.

Palabras clave: cultura de paz, educación superior, juventudes, *design thinking*, tecnologías digitales

INTRODUCCIÓN

En Guerrero, hablar de paz no es una abstracción sino una urgencia. Acapulco es una ciudad golpeada por múltiples formas de violencia estructural, pero también es el lugar donde miles de jóvenes universitarios se esfuerzan cada día por formarse. Frente a este panorama, surgió una pregunta clave desde la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Información (CyTI) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro): ¿Cómo formar estudiantes que no solo sobrevivan a la violencia, sino que participen activamente en su transformación?

Este trabajo presenta una experiencia educativa innovadora que, mediante el enfoque del pensamiento de Diseño Centrado en el Usuario, la metodología *Design Thinking* y herramientas digitales, buscó sembrar en las y los estudiantes la semilla de una cultura de paz, dando inicio a *Murmullos para la Paz*, una estrategia que integra creatividad, tecnología y compromiso social.

PROBLEMÁTICA

Según la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) realizada por el INEGI, en Guerrero el 18.9% de los hogares tuvo, al menos, una víctima de delito durante 2023.¹ En este contexto, los estudiantes de nivel superior no solo enfrentan la violencia en su entorno, sino que también presentan una falta de comprensión sobre el concepto de paz.

Aun cuando de acuerdo con el reporte de Índice de Paz en México,² la paz incrementó en 15 estados, el estudio también señala que disminuyó en siete entidades. Guerrero ocupa el lugar 23 y sigue siendo considerado uno de los estados menos pacíficos. El aumento de este rubro requiere estrategias claras para

¹ INEGI, *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública* (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2024), https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2024/doc/envipe2024_presentacion_nacional.pdf.

² IEP, *Índice de Paz México 2024: Identificación y medición de los factores que impulsan la paz*. (Instituto para la Economía y la Paz, 2024), <https://www.indicedepaz-mexico.org/>.

contrarrestar factores como homicidios y delitos cometidos con violencia. Bajo este contexto, educar para la paz es una responsabilidad que debe expandirse a nuestra sociedad, de tal manera que las personas y las organizaciones aprendan a desarrollar de forma consciente sus “capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos, en el interior de sus comunidades y para beneficio de estas”,³ con el objetivo de crear y vivir una cultura de paz.

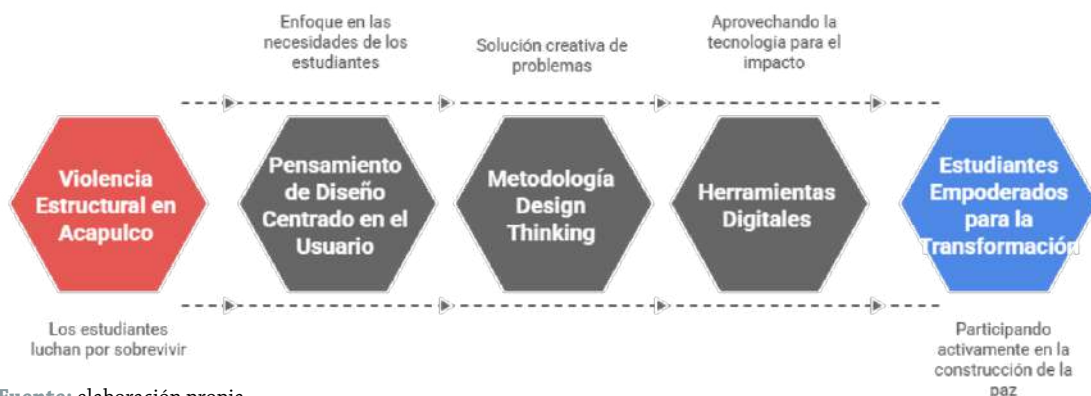
La UAGro ha buscado consolidarse como una universidad comprometida con la transformación de su entorno: la creación de la Cátedra para la Paz de México en 2019, por ejemplo, fue un paso institucional clave para posicionar la cultura de paz como eje transversal en la formación académica.⁴ Ante este panorama, surge la siguiente pregunta: ¿Podemos, desde el quehacer docente, desarrollar capacidades de pensamiento creativo para promover la cultura de paz? Como promotores de la educación se tiene

la responsabilidad de desarrollar habilidades clave para la capacitación en la resolución de conflictos y problemas cotidianos de la comunidad estudiantil, a través de procesos de análisis, como también el planteamiento de soluciones.⁵ *Design Thinking* (Pensamiento de Diseño) propone un enfoque metodológico práctico y experimental, para desarrollar el pensamiento crítico y creativo; además, promueve el diseño y el desarrollo de soluciones a problemas complejos que deben ser validados.

La iniciativa que aquí se describe, propuso al estudiantado de CyTI-UAGro diseñar soluciones a problemáticas relacionadas con la violencia cotidiana, la exclusión, la desinformación o la falta de espacios de contención emocional. ¿Cómo lo hicieron? Aplicando las cinco fases del *Design Thinking*⁶ y eligiendo un enfoque específico, como inclusión educativa, paz digital o salud emocional. La Figura 1 describe de manera breve el proceso.

Figura 1

Sembrando una cultura de paz en Guerrero



Fuente: elaboración propia.

³ Omar Eduardo Loera y Omar Trinidad Loera, “Un Desafío para México: La Cultura de la Paz”. *Misión Jurídica: Revista de Derecho y Ciencias Sociales* 10, no. 13 (2017): 8, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6778196>.

⁴ Honorable Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Guerrero, “Sesión del 6 de junio de 2019”, *Gaceta Universitaria. Órgano informativo del Honorable Consejo Universitario*, no. 89, (2019), <https://www.uagro.mx/hcu/gacetitas/Gaceta%20Universitaria%20No.%2089.pdf>.

⁵ Cecilia Latorre-Coscolluela, et al., “Design Thinking: Creatividad y Pensamiento Crítico en la Universidad”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e28 (2020), <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>.

⁶ Tim Brown, “Design Thinking”, *Harvard Business Review, América Latina*, (2008), https://emprendedoresupa.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/p02_brown-design-thinking.pdf

METODOLOGÍA

Se adoptó la metodología *Design Thinking* (DT) cuyas etapas, como se observa en la Figura 2, son: empatizar, definir, idear, proto-

tipar y evaluar. Para cada una de las etapas se definieron actividades y técnicas, que a su vez, fueron gestionadas mediante el marco de trabajo Scrum.

Figura 2
Pensamiento de diseño



Fuente: elaboración propia con base en Brown, Tim. “Design Thinking.” Harvard Business Review, América Latina, 2009.

Scrum es “un marco ligero que ayuda a las personas, equipos y organizaciones a generar valor a través de soluciones adaptables para problemas complejos”.⁷ Se fundamenta en los principios del empirismo y el pensamiento Lean, utiliza un modelo iterativo e incremental que facilita la previsión de resultados y ayuda a mitigar riesgos de manera efectiva. A diferencia de otros métodos, DT parte de la empatía como motor de innovación; en ese sentido, el estudiantado realizó entrevistas,

mapas de empatía y encuestas para conocer la percepción de la paz en la comunidad. Cabe mencionar que al tratarse de un proceso basado en la filosofía ágil, fue importante considerar la incertidumbre, así, aunque se realizó una planeación inicial, esta fue adaptativa; es decir, las actividades mencionadas en el Cuadro 1 se ajustaron a lo largo del proceso conforme a las demandas del proyecto.

Cuadro 1
Actividades sugeridas para cada etapa de Design Thinking

Fase	Actividades
Empatizar	Recolección de información mediante entrevistas, encuestas y mapas de empatía para conocer necesidades y percepciones de la comunidad CyTI.
Definir	Sintetizar los hallazgos de la fase anterior e identificar el reto principal a abordar por cada equipo. Formular declaraciones del problema (<i>How Might We...</i>) como guía para las soluciones.

⁷ Ken Schwaber y Jeff Sutherland, *La Guía Scrum: La Guía Definitiva de Scrum. Las Reglas del Juego* (Ken Schwaber and Jeff Sutherland, 2020), <https://scrumguides.org/docs/scrumguide/v2020/2020-Scrum-Guide-Spanish-European.pdf>.

Idear

Organizar sesiones de lluvia de ideas usando técnicas como SCAMPER, que es una técnica de ideación estructurada que explora soluciones innovadoras a través de siete enfoques: *Substitute* (S), *Combine* (C), *Adapt* (A), *Modify* (M), *Put to another use* (P), *Eliminate* (E) y *Reverse* (R);⁸ la doble diamante (*double diamond*), un modelo desarrollado por el British Design Council que organiza el proceso de diseño en cuatro fases: descubrir (explorar y entender el problema a profundidad); definir (sintetizar hallazgos y clarificar el desafío); desarrollar (generar y prototipar soluciones), y entregar (probar, refinar y entregar la solución final doble diamante o mapas mentales para generar soluciones);⁹ y la Lean Thinking, un enfoque ágil que apuesta por la eficiencia y la iteración continua, impulsando prototipado rápido y retroalimentación constante desde las primeras versiones de un producto (MVP) (perfecto para ambientes de cambio rápido);¹⁰ y seleccionar las más viables y alineadas con los objetivos del proyecto.

Prototipar

El equipo de inclusión educativa diseñará piezas gráficas y multimedia para la campaña digital, utilizando herramientas como Canva o Photoshop.

El equipo de paz digital desarrollará el prototipo funcional del sitio web “Murmulllos para la Paz” con herramientas como Figma o Canva, a partir de las ideas seleccionadas.

Evaluar

Realizar pruebas piloto de los prototipos con estudiantes, docentes y otros actores clave, recopilando retroalimentación cualitativa y cuantitativa sobre su usabilidad, impacto y relevancia.

Ajustar y mejorar los prototipos según los comentarios obtenidos y preparar las presentaciones finales de los resultados.

Fuente: elaboración propia.

⁸ “SCAMPER,” *Interaction Design Foundation*, 2025, <https://www.interaction-design.org/literature/topics/scamper>.

⁹ “The Double Diamond,” *Design Council*, 2025, <https://www.designcouncil.org.uk/our-resources/the-double-diamond/>.

¹⁰ Rithy Bun, “Design Thinking vs. Lean UX vs. Double Diamond Design: Which Approach Is Right for Your Project?” *Medium*, 6 de octubre de 2024, <https://medium.com/design-bootcamp/design-thinking-vs-lean-ux-vs-double-diamond-design-which-approach-is-right-for-your-project-e1bc64f75451>.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Al finalizar, los estudiantes no solo entregaron productos digitales, sino que la experiencia actuó como catalizador de un cambio positivo en su perspectiva personal. La mayoría expresó haber comprendido, por primera vez, que la paz no es solo la ausencia de violencia, sino una construcción diaria, colectiva y emocional.¹¹ Se diseñaron más de diez campañas digitales y un prototipo

funcional del sitio web (Figura 3) que reúne testimonios, recursos y propuestas para la Paz Digital. Además, las y los estudiantes desarrollaron habilidades como la escucha activa, la resiliencia, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

Cabe señalar que el alcance de esta experiencia fue principalmente formativa y descriptiva, por lo que no se realizó una evaluación cuantitativa exhaustiva de los resultados. Si bien durante la fase de empatía se recabó información mediante entrevistas y encuestas para orientar el diseño, dichos datos no se analizaron con fines estadísticos formales.

¹¹ Johan Galtung, “Violence, Peace, and Peace Research”, *Journal of Peace Research* 6, no. 3 (1969): 167–191, https://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf.

Figura 3*Página Murmullos para la Paz*

Fuente: <https://murmillosparalapaz.com/>



Iniciativas como esta evidencian que las universidades no solo deben formar profesionistas, sino ciudadanía sensible y comprometida con su entorno”

La experiencia demostró que la paz también se diseña, se aprende y se comparte. Iniciativas como esta evidencian que las universidades no solo deben formar profesionistas, sino ciudadanía sensible y comprometidos con su entorno. Frente a un modelo educativo que muchas veces se enfoca en resultados académicos, esta propuesta promueve el desarrollo socioemocional como parte fundamental de la formación integral, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana¹² y el Objetivo 16 de la Agenda 2030.¹³

¹² SEP, *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas* (Secretaría de Educación Pública, 2019), <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>.

¹³ Asamblea General de la ONU, *Transformar Nuestro Mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*,

Se propone a futuro profundizar en la medición del impacto de iniciativas como “Murmillos para la Paz” mediante técnicas de evaluación cualitativa participativa; por ejemplo, el uso de la técnica del Cambio Más Significativo (*Most Significant Change*) para recopilar relatos de transformación personal en el estudiantado, así como recurrir a observaciones participativas o evaluaciones colaborativas. Esto permitiría documentar de forma más sistemática los cambios socioemocionales y de actitud logrados.

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, Tim. 2009. “Design Thinking.” Harvard Business Review, América Latina. https://emprendedoresupa.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/p02_brown-design-thinking.pdf.
- Bun, Rithy. 2024. “Design Thinking vs. Lean UX vs. Double Diamond Design: Which Approach Is Right for Your Project?” Bootcamp (Medium), 2024. <https://medium.com/design-bootcamp/design-thinking-vs-lean-ux-vs-double-diamond-design-which-approach-is-right-for-your-project-e1bc64f75451>.
- Design Council. 2025. *The Double Diamond*. <https://www.designcouncil.org.uk/our-resources/the-double-diamond/>.
- Gaceta Universitaria. 2019. “Sesión del H. Consejo Universitario.” Universidad Autónoma de Guerrero, 6 de junio. <https://www.uagro.mx/hcu/gacetas/Gaceta%20Universitaria%20No.%2089.pdf>.
- Galtung, Johan. 1969. “Violence, Peace, and Peace Research.” *Journal of Peace Research* 6, no. 3: 167–191. https://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 2014. *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2014*. 2024. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2024/doc/envipe2024_presentacion_nacional.pdf.
- Instituto para la Economía y la Paz (IEP). 2024. *Índice de Paz México 2024: Identificación y medición de los factores que impulsan la paz*. <https://www.indicedepazmexico.org/>.
- Interaction Design Foundation. 2025. SCAMPER. 2025. <https://www.interaction-design.org/literature/topics/scamper>.
- Latorre-Coscolluela, Carmen; Silvia Vázquez-Toledo; Aroa Rodríguez-Martínez; María Liesa-Orús. 2020. “Design Thinking: Creatividad y Pensamiento Crítico en la Universidad.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 22 e28. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>.
- Loera, Omar Eduardo, y Omar Trinidad Loera. 2017. “Un Desafío para México: La Cultura de la Paz.” *Misión Jurídica: Revista de Derecho y Ciencias Sociales* 10, no. 13 : 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6778196>.
- Organización de las Naciones Unidas. 2015. *Transformar Nuestro Mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1. Asamblea General, 21 de octubre . https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf.
- Schwaber, Ken, y Jeff Sutherland (2020). *La Guía Scrum: La Guía Definitiva de Scrum. Las Reglas del Juego*. <https://scrumguides.org/docs/scrumguide/v2020/2020-Scrum-Guide-Spanish-European.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2019. *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedag%C3%ADgica.pdf>.
- Resolución A/RES/70/1, (21 de octubre de 2015), https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf.



LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA INFANCIA COMO EJE FORMATIVO: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y UNA CIUDADANÍA CRÍTICA¹

¹ Este artículo surge de un extracto de la tesis de maestría titulada *La Educación Socioemocional en los libros de texto gratuito Español y Español Lecturas Sexto Grado: 2011 -2017*. Las sugerencias de nuevos abordajes analíticos se llevaron a cabo en colaboración con la Dra. Claudia Mireya Vázquez.

MANUELA MARLEN SORIANO RAMOS

CLAUDIA MIREYA VÁZQUEZ
CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL
MAGISTERIO EN ZACATECAS

SEMBLANZAS

Manuela Marlen Soriano Ramos es licenciada en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, y Maestra en Educación Histórica por el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) en Zacatecas. Ha participado en foros relacionados con los retos de la educación en el siglo XXI, lenguaje, educación y cultura, y ha sido ponente en seminarios sobre literatura y cultura latinoamericanas. Actualmente se desempeña como docente del área de Español en nivel Secundaria. Aficionada a la música, la lectura y la fotografía de atardeceres.

Claudia Mireya Vázquez es licenciada y Maestra en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de Jalisco. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel Candidata. Actualmente es docente e investigadora del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, en programas de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, Maestría en Educación Histórica y Doctorado en Educación. Su investigación se enfoca en la Historia de la Educación y la Historia Política de los siglos XIX y XX, con varias publicaciones al respecto. Aficionada al cine y la música, colabora de manera constante en actividades orientadas al bienestar social.

Palabras clave: educación socioemocional, libros de texto, educación básica, formación de docentes, ciudadanía crítica

INTRODUCCIÓN

En una época marcada por profundas y constantes transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con su entorno se vuelve una prioridad. Para lograrlo, resulta fundamental dirigir la atención hacia el desarrollo integral de las y los estudiantes, incorporando habilidades cognitivas, emocionales y éticas como parte esencial del proceso formativo.

Durante las últimas décadas, la implementación de la educación socioemocional ha adquirido un lugar central en las discusiones pedagógicas y en las políticas educativas, con el fin de desarrollar en las personas competencias como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones responsables y la convivencia pacífica;² las cuales no solo fortalecen el aprendizaje académico, sino que también favorecen el desarrollo social y emocional.

Desde 2015, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han destacado la importancia de incluir la educación socioemocional en las escuelas, con el propósito de lograr establecer un tipo de educación desde la cual se promuevan la dignidad, el bienestar y las capacidades humanas en armonía con los demás y con la naturaleza.³ En la misma línea, la OCDE, en 2016, subrayó la necesidad de incorporar en la agenda educativa acciones para fortalecer los sistemas escolares mediante la promoción de la educación socioemocional, ya que esta impulsa el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas que, a su vez, contribuyen a la construcción de sociedades prósperas e inclusivas.⁴

² Jorge Eduardo Catelli, "Fundamentos para una 'educación socioemocional': apuntes conceptuales desde una mirada posible", *Voces por la educación*, (2019), 46, <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/211/180>

³ Cimenna Chao Rebolledo, 2018, *Educación socioemocional: la frontera educativa del siglo XXI* (México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México), 25, <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/5.pdf>

⁴ Organisation for Economic Cooperation and Development, *Secretary General's Report to Ministers*

En México, la importancia de incluir un enfoque socioemocional en la educación comenzó a visibilizarse desde el Plan de Estudios de Educación Básica 2011. No obstante, su implementación formal se llevó a cabo con el Plan de Estudios de Educación Básica 2017, al incluir contenidos socioemocionales en los libros de texto gratuitos *Español* y *Español Lecturas*, así como en documentos complementarios como: *Aprendizajes Clave. Educación Socioemocional* y *Tutoría*. Posteriormente, tras la pandemia de la COVID-19, se elaboraron materiales, como: *Herramientas de acompañamiento socioemocional* y la *Guía de actividades de desarrollo socioemocional para el contexto escolar*.

En este escenario, el profesorado desempeña un papel fundamental, ya que la escuela es un espacio donde el estudiantado no solo adquiere conocimientos, sino que también observa, experimenta y reproduce comportamientos, normas y valores. Por ello, resulta indispensable que las y los futuros docentes reciban una formación sólida en educación socioemocional, que les permita diseñar estrategias didácticas eficaces y ejercer una mediación consciente del desarrollo emocional y social de sus estudiantes.

Una vía para fortalecer esta formación es el análisis crítico de los libros de texto gratuitos. El objetivo del presente artículo es analizar el discurso pedagógico presente en los libros de texto *Español* y *Español Lecturas*, editados entre 2011 y 2017, con el fin de identificar cómo se promueve la educación socioemocional en la infancia y de qué manera estas propuestas contribuyen a la formación de una ciudadanía crítica, desde una perspectiva que impacta en la formación docente en educación superior.

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO ENFOQUE FORMATIVO

La educación socioemocional es un elemento clave para el desarrollo de una identidad sólida, así como de una conciencia crítica que acompañe a las y los sujetos a lo largo de su vida. De acuerdo con Tobón, este tipo de formación “provee de resiliencia y de tolerancia para poder sortear las dificultades que se vayan presentando en la vida del estudiante durante su formación, en su desarrollo profesional y en toda su vida”.⁵

En México, la educación socioemocional se incorporó en los planes de estudio como un componente destinado a que niñas, niños y adolescentes aprendan a regular sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables. La Secretaría de Educación Pública (SEP) la define como un proceso de aprendizaje orientado al desarrollo de valores, actitudes y habilidades que, de manera ética y constructiva, les permitan “comprender y manejar sus emociones, construir una identidad, mostrar atención y cuidados hacia los demás”.⁶

En este proceso, los libros de texto gratuitos desempeñan un papel central. Por una parte, constituyen una herramienta fundamental para las y los docentes, al ser un recurso didáctico accesible que facilita la construcción del conocimiento. Por otra, representan una vía para “leer la realidad social” de una época determinada, reflejando una ideología, concepciones sobre los sujetos y visiones de la sociedad.

Un análisis a profundidad de los contenidos de educación socioemocional presentes en los libros de texto adquiere mayor relevancia cuando se vincula a la formación inicial docente, particularmente en el ámbito de las escuelas normales. Esto se debe a que, más allá de poseer un conocimiento discipli-

⁵ Alba Milena Pavas, “La educación socioemocional”, *Universidad Intercontinental*, 7 de febrero de 2022, <https://www.uic.mx/la-educacion-socioemocional/>

⁶ María del Carmen Benítez Hernández, “Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres”, *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía* 3, no. 5 (2019): 129-144, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573962080013>



nar sólido, las y los futuros docentes requieren de herramientas pedagógicas esenciales para la formación integral de sus estudiantes. Comprender los enfoques y contenidos socioemocionales les permitirá transformar de forma pertinente el saber sabio al saber enseñado, a partir de la promoción de la empatía, la autorregulación y el sentido de comunidad, elementos indispensables para la formación de una ciudadanía crítica.

En este sentido, el desarrollo de competencias socioemocionales va más allá de la generación de una habilidad cognitiva, ya que contribuye a la configuración de un proyecto educativo de Estado que no solo busca elevar el rendimiento académico, sino formar personas capaces de participar de manera constructiva en la sociedad.

La preparación en el ámbito socioemocional también es un elemento que, a su vez, contribuye a fortalecer su perfil profesional, pues resulta indispensable formar a maestras y maestros capaces de fomentar la construcción de ambientes escolares positivos que coadyuven a la solución de problemas relacionados con salud mental y socioemocional de estudiantes de educación básica.

No obstante, llevar la educación socioemocional más allá del discurso y traducirlo en prácticas pedagógicas concretas no es

una tarea fácil. Las y los docentes deben desarrollar, en primera instancia, competencias socioemocionales a nivel personal para fomentarlas en otros, así como aprender a adaptarse a los diversos contextos y realidades de los centros educativos. Este proceso implica un arduo trabajo de introspección, autoconocimiento y desarrollo continuo, a fin de que puedan modelar estas habilidades frente a sus estudiantes.

LA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LOS TEXTOS ESCOLARES: DISCURSOS, VALORES Y CIUDADANÍA

Los libros de texto gratuitos no solo constituyen una herramienta pedagógica para el desarrollo cognitivo de estudiantes, sino que también actúan como vehículos ideológicos que reflejan las prioridades políticas y culturales del Estado en distintos momentos históricos. En este sentido, los libros de *Español* y *Español Lecturas* editados para los planes de estudio de 2011, 2014 y 2017, “contienen una carga política, social y cultural que [...] les permite participar en lo que la propia sociedad reconoce como legítimo y verdadero, que ayudan a establecer los cánones de lo verdadero y recrear un mayor punto de referencia respecto a lo que realmente son el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad”.⁷

A partir de un análisis documental y discursivo, se identificó la presencia de 78 lecturas que se repiten en los libros de texto gratuito de estos planes de estudio, de las cuales 12 abordan temáticas relacionadas con el desarrollo socioemocional: *La tinta roja*, *El mensajero de la muerte*, *El zagalillo*, *El cazador y la anjana*, *Nicolás Tesla, el inventor*, *Las hadas*, *Lotería Nacional*, *Rita la punk*, *Autobiografía veloz*, *La rana que quería ser una rana auténtica*, *La pobreza*, y *Recuerdo de familia y de infancia*.

⁷ Zaida Celis García, “Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia y perspectivas”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria Electrónica* (Distrito Federal: COMIE, UNAM, UANL, 2011), https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2420.pdf

Estos textos pertenecen al género narrativo y permiten explorar aspectos como la construcción de la identidad, la justicia, la injusticia, la pobreza, el género, el duelo y la autonomía. Todos estos ejes se entrelazan para expresar un discurso dirigido a la formación de un carácter, un modelo ético y de ciudadanía en las niñas y los niños. En el Cuadro 1 se presenta una clasificación de las emociones, valores y nociones socioemocionales que se encuentran en las lecturas, con el propósito de reflexionar sobre su contenido y valorar su pertinencia para el desarrollo de habilidades socioemocionales:

Cuadro 1.
Lecturas sobre educación socioemocional presentes en los libros de *Español* y *Español Lecturas* (2011-2017)

Título	Emociones y valores	Nociones o principios de la educación socioemocional a los que se hace referencia
<i>La tinta roja</i> Autora: Elizabeth Rojas Samperio	Miedo Responsabilidad Valentía	Habilidades sociales Proactividad Autoconocimiento
<i>El mensajero de la muerte</i> Autoría: cuento popular alemán, divulgado en la versión de los hermanos Grimm	Alegría Confianza Sinceridad Respeto	Autoconocimiento Autocontrol Empatía Asertividad
<i>El zagalillo</i> Autoría: cuento popular alemán, divulgado en la versión de los hermanos Grimm	Confianza Humildad Bondad	Automotivación Autoconocimiento Proactividad Creatividad
<i>El cazador y la anjana</i> Autoría: leyenda popular de Cantabria Adaptación: Equipo Susaeta	Enfado Nerviosismo Alegría Justicia	Creatividad Empatía
<i>Nicolás Tesla, el inventor</i> Autor: Carlos Chimal	Felicidad Sorpresa Bondad Confianza Honestidad Cooperación	Autoconocimiento Creatividad Asertividad
<i>Las hadas</i> Autor: Charles Perrault	Felicidad Tristeza Enojo Justicia Gratitud Confianza	Automotivación Habilidades Sociales Proactividad

La preparación en el ámbito socioemocional también es un elemento que, a su vez, contribuye a fortalecer su perfil profesional, pues **resulta indispensable formar a maestras y maestros capaces de fomentar la construcción de ambientes escolares positivos**

<i>Lotería nacional</i> Autor: Luis Mario Moncada	Felicidad Reflexión Enojo Humildad Respeto Lealtad Honestidad	Habilidades Sociales Proactividad Autocontrol
<i>Rita, la punk</i> Autora: Sandra Lorenzano	Tristeza Felicidad Amor Libertad Respeto Justicia	Autocontrol Habilidades sociales Asertividad
<i>Autobiografía veloz</i> Autor: Francisco Hinojosa	Felicidad Reflexión Paciencia Confianza	Creatividad Asertividad Proactividad
<i>La rana que quería ser una rana auténtica</i> Autor: Augusto Monterroso	Alegría Orgullo Confianza	Automotivación
<i>La pobreza</i> Autoría: cuento popular polaco Versión de Antonia Barber	Felicidad Justicia Gratitud	Automotivación Proactividad Creatividad
<i>Recuerdo de familia y de infancia</i> Autor: Alfonso Reyes	Felicidad Coraje Tristeza Sinceridad Lealtad	Asertividad Habilidades Sociales Empatía

Fuente: elaboración propia.

En textos como *La tinta roja*, *El zagalillo*, *Nicolás Tesla, el inventor*, *Rita, la punk*, *Autobiografía veloz*, y *La rana que quería ser una rana auténtica*, se exploran temas como la autoafirmación, la valoración de la diversidad, la autonomía, la confianza en sí mismo y la resiliencia, con el fin de que las alumnas y los alumnos aprendan a reconocer sus emociones, a reflexionar y valorar su identidad, así como a enfrentar situaciones que exijan algún posicionamiento ético o moral. Por ejemplo, en *Rita, la Punk*, se habla sobre los estereotipos de género y se promueve el respeto por la diversidad. Al mismo tiempo, se fomenta el cuidado hacia otras personas y hacia los animales, acciones que fortalecen actitudes orientadas a la justicia y la empatía.⁸

⁸ CONALITEG, *Español Lecturas, Grado 6º*, Generación

Asimismo, en lecturas como *El cazador y la anjana* o *Las hadas*, se introducen dilemas morales que le permiten a las y los docentes trabajar temáticas como la equidad, la reparación del daño y las consecuencias ante las buenas o malas acciones, abonando a la formación de una conciencia crítica que reconoce la importancia de los vínculos afectivos y la responsabilidad social.⁹

Es interesante que algunas lecturas también aborden emociones complejas como el duelo y la tristeza, tal es el caso de *El mensajero de la muerte*,¹⁰ que presenta una narra-

2011 (México: Secretaría de Educación Pública, 2011), 32-33, 63-65, 110 -118,162-167.

⁹ CONALITEG, *Español Lecturas, Grado 6º*, Generación 2011, 110-114.

¹⁰ CONALITEG, *Español Lecturas, Grado 6º*, Generación 2011, 65.

tiva que evita imágenes explícitas, permitiendo que las niñas y los niños interpreten la muerte como un proceso natural y sereno. Este enfoque busca prevenir el impacto negativo y, en su lugar, fortalecer la resiliencia y la capacidad de gestionar emociones difíciles, aspectos especialmente relevantes en contextos sociales como el mexicano, marcado en los últimos años por la violencia, la inseguridad y la pérdida. Otros textos, como *Lotería Nacional* o *La pobreza*, permiten explorar sentimientos asociados con la frustración, la desigualdad y la exclusión. Aunque en ocasiones ofrecen soluciones moralizantes, estos textos pueden servir como base para promover en el aula debates en torno a temas como la justicia social, la desigualdad y la injusticia.

Desde una perspectiva de género, el texto *Recuerdo de familia y de infancia*, subraya la importancia de que las niñas y los niños reconozcan que, aunque en el pasado las emociones no se consideraban esenciales en el ámbito masculino, los hombres también tienen derecho a expresar sus sentimientos.¹¹ Este relato permite habilitar espacios para discutir sobre estereotipos de género y la vulnerabilidad afectiva como una emoción legítima tanto en hombres como mujeres.

No obstante, el enfoque pedagógico de estos materiales también presenta algunas contradicciones. Algunas de las lecturas deben ser manejadas con cuidado, ya que algunos cuentos pueden ser interpretados de manera incorrecta o utilizados de forma negativa. Por ejemplo, en cuanto a las ideas sobre ciudadanía se promueve de distintas maneras: una que enseña a seguir las reglas y mantener el orden sin cuestionar nada, otra que fomenta las relaciones personales y sociales de manera colaborativa y una más crítica en lecturas como *La pobreza* o *Lotería Nacional*, que conduce a reflexionar sobre las injusticias, visibilizar la desigualdad, así como problematizar las relaciones de poder. Si bien, este último aspecto aparece con menos frecuencia, se observa que hay un discurso intrínseco diri-



gido hacia el impulso de procesos educativos orientados hacia la justicia social.

Frente a materiales educativos con las características antes mencionadas, se requiere de una formación docente capaz de leer críticamente estos textos y de activar su dimensión socioemocional. La presencia de emociones o valores en los contenidos no garantiza su apropiación pedagógica; es indispensable que las y los docentes conecten las lecturas con la realidad social del alumnado para detonar en ellos un pensamiento crítico, una autoconciencia, así como la empatía para comprender y compartir sus sentimientos con los demás desde un entorno de tolerancia. Asimismo, resulta fundamental fomentar la reflexión sobre temas como la desigualdad, la exclusión o los privilegios, conceptos que los conduzcan a cuestionar la realidad social, cultural y política que los rodea y asumir una actitud responsable y comprometida con la sociedad.

CONCLUSIONES

La Educación Socioemocional en educación básica representó una innovación significativa desde su incorporación en los planes de estudio de 2011 y 2017. En este caso, a través de los libros de texto gratuito *Español* y *Es-*

¹¹ CONALITEG, *Español Lecturas, Grado 6º, Generación 2011*, 94.

pañol Lecturas, su aporte fue relevante. Estos materiales buscaron integrar el desarrollo emocional con habilidades como la comunicación, la escritura y el pensamiento crítico, al tiempo que abordaban temas sensibles capaces de fomentar el diálogo y favorecer el aprendizaje significativo en el aula.

Si bien los planes de estudio de educación básica, desde el 2017, reconocen la importancia del bienestar emocional y la inclusión, en la práctica persisten obstáculos que dificultan su implementación por parte de las y los docentes. Por un lado, la formación inicial docente debe enfocarse en desarrollar competencias interpretativas, didácticas y críticas que permitan transitar hacia una pedagogía que conciba los libros de texto como herramientas de intervención social, capaces de formar ciudadanías activas, empáticas y transformadoras. Por otro, es necesario enseñar a reconocer la dimensión afectiva del aprendizaje en el estudiantado normalista, con el fin de integrar las emociones como una parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como una dimensión política y ética del quehacer docente.

Por otro lado, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, una reforma educativa en proceso donde la honestidad, el respeto a la dignidad humana, la cultura de la paz, la responsabilidad ciudadana, la interculturalidad y el respeto por la naturaleza se constituyen como ejes articuladores para conectar conocimientos y saberes, la revisión crítica de los libros de texto debe ser una prioridad. Esto permitirá identificar si dichos materiales contribuyen a modelar y desarrollar ambientes escolares positivos, que atiendan a la diversidad y favorezcan la generación de una ciudadanía crítica con un mayor énfasis en el aspecto socioemocional como un eje integrador que contribuya a una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Benítez Hernández, María del Carmen. 2019. "Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres." *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía* 3, no. 5 : 129-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573962080013>.
- Catelli, Jorge Eduardo. 2019. *Fundamentos para una "educación socioemocional": apuntes conceptuales desde una mirada posible*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/211/180>.
- Celis García, Zaida. "Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia y perspectivas". En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria Electrónica*. Distrito Federal: COMIE, UNAM, UANL, 2011. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2420.pdf
- Chao Rebolledo, Cimenna. 2018. *Educación socioemocional: la frontera educativa del siglo XXI*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México. <https://biblat.unam.mx/hevila/Di-dac/2018/no72/5.pdf>.
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito [CONALITEG]. *Español Lecturas, Grado 6º, Generación 2011*. México: Secretaría de Educación Pública, 2011.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2016. *Secretary-General's Report to Ministers 2016*. París: OECD Publishing, 1 de junio. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/06/secretary-general-s-report-to-ministers-2016_g1g67a8a/sg_report-2016-en.pdf.
- Pavas, Alba Milena. "La educación socioemocional". *Universidad Intercontinental*. 7 de febrero de 2022. <https://www.uic.mx/la-educacion-socioemocional/>
- Soriano Ramos, Marlen. 2024. *La Educación Socioemocional en los libros de texto gratuito Español y Español Lecturas Sexto Grado: 2011-2017*. Tesis de maestría, Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas.

MÁS ALLÁ DEL AULA:

LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL
EN LA PROMOCIÓN DE LA
CULTURA DE PAZ

AMÉRICA MAGDALENA LIZÁRRAGA GONZÁLEZ
MIRIAM GUADALUPE MONTOYA GRIJALVA
VALENTE SOTO CORTÉS

SEMBLANZAS

América Magdalena Lizárraga González

Profesora titular de tiempo completo en la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Granada, España; maestra en Estudios de Estados Unidos y Canadá, por la UAS, y licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Tecnológica de Sinaloa. Cuenta con el título de Experta en Gestión de la Paz y los Conflictos por la UGR. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y está al frente del cuerpo académico “Cooperación Internacional, Cultura de Paz y Responsabilidad Social”. Disfruta profundamente la música y la lectura.

Miriam Guadalupe Montoya Grijalva

Licenciada en Estudios Internacionales por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS); maestra en Protocolo Diplomático Internacional por el Instituto Europeo Campus Stellae y actualmente es persona doctorante en Estudios Regionales con énfasis en América del Norte. Sus líneas de investigación se centran en la diplomacia cultural, el *soft power*, y la responsabilidad social universitaria, áreas en las que ha desarrollado distintos trabajos académicos y de divulgación. En el ámbito personal, es aficionada al fútbol y a la danza, es admiradora del FC Barcelona.

Valente Soto Cortés

Licenciado en Estudios Internacionales y maestro en Estudios de Estados Unidos y Canadá por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Realizó sus estudios de Doctorado en Geografía en la Escuela de Geografía y Desarrollo de la Universidad de Arizona. Sus intereses de investigación se orientan al estudio de las geografías afectivas y emocionales de la violencia y la cooperación internacional para la construcción de la paz. Es aficionado al fútbol americano y su equipo favorito son los 49ers de San Francisco.





RESUMEN

El presente artículo analiza la participación estudiantil y docente como eje fundamental en la construcción de una cultura de paz en las Instituciones de Educación Superior (IES), tomando como caso de estudio la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas (FEIyPP) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Retomando los planteamientos de Johan Galtung y Jiménez Bautista, se refiere que la participación estudiantil y docente debe entenderse como una práctica política y transformadora de su entorno. El estudio de caso documenta diversas experiencias promovidas por el Cuerpo Académico Cooperación Internacional, Cultura de Paz y Responsabilidad Social, en la que participan estudiantes y docentes de la FEIyPP, articulando el aprendizaje académico con la acción social para desarrollar competencias en liderazgo, pensamiento crítico, comunicación y ciudadanía activa. Asimismo, se analizan los desafíos que enfrentan estos procesos en el contexto local, donde diversas formas de violencia demandan acciones diferenciadas para contener sus efectos. La discusión pone énfasis en el papel de las IES como promotoras de participación ciudadana y formadoras de agentes de paz. Finalmente, se concluye que la comunidad universitaria es un actor clave en la transformación social, contribuyendo en la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas, mediante prácticas sostenidas de paz, diálogo y cooperación.

Palabras clave: cultura de paz, ciudadanos globales, educación superior, participación estudiantil, transformación social

INTRODUCCIÓN

En el contexto universitario contemporáneo, la construcción de una cultura de paz se ha convertido en una necesidad urgente ante los desafíos sociales, políticos y culturales que enfrentan las sociedades modernas. Lejos de limitarse a una aspiración idealista, la cultura de paz es hoy reconocida como un enfoque educativo estratégico que promueve la convivencia, el respeto a los derechos humanos, la equidad de género, la participación democrática y la resolución no violenta de conflictos (UNESCO 1999). En este marco, las Instituciones de Educación Superior (IES) desempeñan un papel fundamental como escenarios donde se gesta la transformación social. Particularmente, la participación estudiantil y docente se ha consolidado como componente esencial para la promoción de entornos pacíficos y colaborativos. Como señala Checkoway (2011), los estudiantes deben ser concebidos como agentes activos de cambio capaces de incidir en su comunidad académica y la sociedad en general. Bajo esa premisa, este artículo analiza el rol de la participación estudiantil y docente en la promoción de la cultura de paz, a través del estudio de caso de la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas (FEIyPP) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

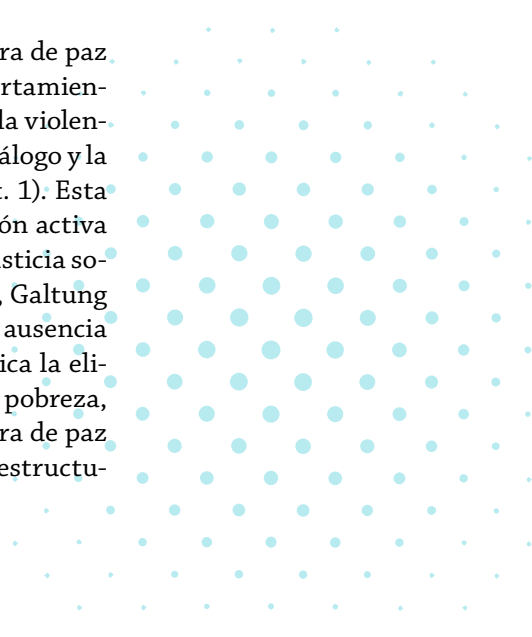
El objetivo de la presente investigación es dar a conocer cómo las acciones en las que participa la comunidad estudiantil y docente han contribuido a generar conciencia, prácticas y dinámicas orientadas a la construcción de una cultura de paz en el ámbito universitario. A partir de un enfoque teórico basado en los planteamientos de Galtung (1969) y Jiménez Bautista (2014), se exploran las dimensiones educativas y sociales de estas experiencias, así como sus implicaciones para la vida universitaria. A lo largo del artículo, se abordan las bases conceptuales de la cultura de paz, el papel de la participación estudiantil y docente en el contexto institucional de la FEIyPP. Para concluir, se ofrecen algunas reflexiones y recomendaciones orientadas a fortalecer el vínculo entre la educación superior y la cultura de paz.

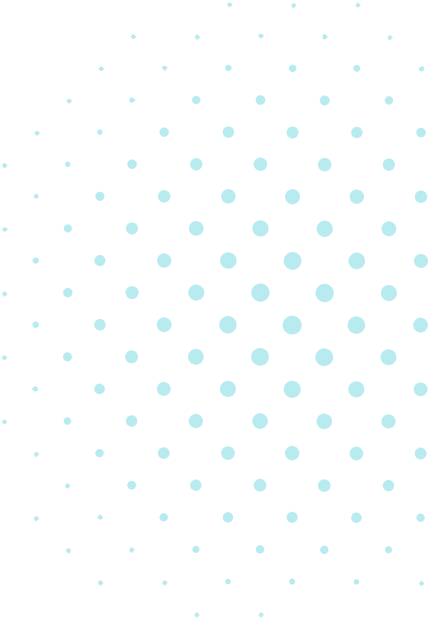
CULTURA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) define cultura de paz como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: el respeto a la vida, el fin de la violencia y la práctica de la no violencia mediante la educación, el diálogo y la cooperación” (Naciones Unidas Asamblea General 1999, Art. 1). Esta definición, según Johan Galtung (2004), implica la promoción activa de condiciones estructurales y culturales que favorezcan la justicia social, la equidad y la participación ciudadana. En este sentido, Galtung (1969, 183), distingue la “paz negativa”, entendida como la ausencia de violencia o conflicto directo; y la “paz positiva”, que implica la eliminación de las causas estructurales de la violencia, como la pobreza, la exclusión o la injusticia. Por lo tanto, promover una cultura de paz implica avanzar hacia una paz positiva, que transforme las estructuras sociales para hacerlas más justas e inclusivas.



Promover una cultura de paz implica avanzar hacia una paz positiva, que transforme las estructuras sociales para hacerlas más justas e inclusivas”





En el campo educativo se ha consolidado la idea de que la cultura de paz debe ser un objetivo transversal en todos los niveles de enseñanza. Según Harris (2004), la educación para la paz busca enseñar a las personas a convivir de manera armoniosa, desarrollar habilidades de resolución de conflictos, promover el pensamiento crítico y generar una conciencia ética global. La escuela y la universidad, por tanto, no solo instruyen, sino que también forman sujetos capaces de actuar en pro de la transformación pacífica de sus comunidades, así como convertirse en ciudadanos globales.

Por su parte, Paulo Freire (1970) defiende una pedagogía crítica que vincule la educación con la liberación. Para Freire, la educación no es un proceso neutro, sino un acto político. En este sentido, formar una cultura de paz requiere que la comunidad estudiantil reflexione sobre la realidad, la cuestionen y participen activamente en su transformación. La educación superior se inscribe dentro de esta lógica transformadora, y se relaciona con la noción de paz neutra propuesta por Jiménez Bautista (2014), quien propone una visión plural de la paz, que no impone una única manera de resolver los conflictos, sino que promueve un equilibrio entre culturas, práctica de valores y cosmovisiones.

A través de su teoría del aprendizaje transformador, Jack Mezirow (1991) sostiene que las experiencias educativas deben propiciar una transformación profunda en la manera en que los individuos interpretan el mundo. Se considera entonces que la participación estudiantil puede despertar una conciencia crítica y mayor compromiso social. Así, la participación de la comunidad estudiantil en actividades de promoción de la paz no solo es una forma de aprendizaje activo, sino también un ejercicio de ciudadanía. Como señala Checkoway (2011), el involucramiento estudiantil en temas sociales contribuye al desarrollo de capacidades de liderazgo, colaboración y responsabilidad cívica, fundamentales para consolidar comunidades democráticas y pacíficas.

Checkoway define la participación estudiantil como el involucramiento activo de jóvenes en procesos que afectan su vida y la de sus comunidades. Esta participación puede adoptar diversas formas: voluntariado, liderazgo en organizaciones estudiantiles, proyectos de extensión, intervenciones en políticas institucionales o actividades con impacto social. Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser un receptor pasivo del conocimiento y se convierte en un agente transformador. El empoderamiento estudiantil se relaciona con la capacidad de las juventudes para identificar problemas, proponer soluciones y actuar colectivamente. Esta dimensión política de la participación implica no solo tener voz, sino también capacidad de incidencia. En este sentido, promover la cultura de paz en un entorno universitario requiere abrir espacios para que la comunidad estudiantil sea escuchada, valorada y participe en la materialización de sus iniciativas.

En el marco de la educación para la paz, la participación estudiantil se convierte en una práctica de ciudadanía activa. Esto implica actuar en función del bien común, participar en la vida democrática de la co-

munidad universitaria y comprometerse con valores como el respeto, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y la equidad. Según Banks (2008), la educación multicultural y la ciudadanía global son pilares fundamentales para formar estudiantes capaces de convivir en sociedades diversas y resolver pacíficamente los conflictos. En este sentido, los espacios universitarios son laboratorios vivos de democracia y construcción de paz, donde la comunidad estudiantil aprende a dialogar, negociar, colaborar y construir consensos.

En el contexto de México, la Ley General de Educación establece como uno de sus fines: “Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias” (2019, Art. 15, fracc. V). En este sentido, las IES en nuestro país tienen un papel clave en el fomento de la participación estudiantil y la ciudadanía activa, al reconocer la autonomía de sus estudiantes, brindar acompañamiento docente y abrir espacios de interacción entre los distintos actores sociales. Como plantea Giroux (2011), la universidad debe posicionarse como un actor crítico en la sociedad y formar ciudadanos comprometidos con la transformación social.

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA: EL CASO DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS INTERNACIONALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS

La UAS es una institución pública fundada en 1873. Es un referente regional en la formación de profesionistas comprometidos con el desarrollo social, económico y cultural. Su misión institucional establece el compromiso de ofrecer educación de calidad con un sentido de responsabilidad social, fomentando valores como la equidad, la inclusión, la democracia y la solidaridad. El *Plan de Desarrollo Institucional. Con Visión de Futuro 2025* (UAS, 2021), establece como parte de su filosofía institucional el compromiso de fomentar la cultura de la paz, para lo cual ha desarrollado diversas estrategias para atender problemáticas sociales como la violencia y la desigualdad. En este marco, la promoción de una cultura de paz ha sido incluida dentro de sus líneas de acción prioritarias, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 16: paz, justicia e instituciones sólidas.

La UAS ha implementado diversas políticas y programas orientados a la formación integral de sus estudiantes, mediante actividades extracurriculares, programas de movilidad estudiantil nacional e internacional, servicio social con enfoque comunitario, prácticas profesionales en sectores vulnerables. Creó el programa de Atención a la Diversidad ADIUAS y foros estudiantiles que abordan temas de derechos humanos, equidad de género, y resolución de conflictos, así como el Diplomado “Construcción de la paz en nuestra sociedad desde los derechos humanos”.

La FElyPP, como parte de la UAS, representa un espacio académico propicio para el análisis, la reflexión y la acción en torno a la cultura de

paz. Su enfoque curricular está orientado a la comprensión crítica de las dinámicas políticas, sociales y económicas tanto a nivel nacional como internacional. Esta perspectiva permite a los estudiantes vincularse activamente con su entorno social y participar en procesos de transformación a través del pensamiento crítico, la resolución de problemas, el liderazgo y la comunicación intercultural.

En junio de 2022 se creó el cuerpo académico Cooperación Internacional, Cultura de Paz y Responsabilidad Social (UAS-CA332), consolidando su registro en marzo de 2023 ante la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Dentro de las iniciativas que se realizan en favor de la paz, destaca el “Café para la paz” organizado con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, CASA México, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (ver foto). Dicha actividad desempeña un papel clave en la formación de una ciudadanía activa, crítica y comprometida con su entorno. Para cumplir tal objetivo, el cuerpo académico aporta un enfoque interdisciplinario que integra la comprensión de los conflictos sociales, los derechos humanos, el diálogo intercultural y la justicia social.



Fotografía 1. “Café por la paz”. Imagen propiedad de las personas autoras.

Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia y los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias”

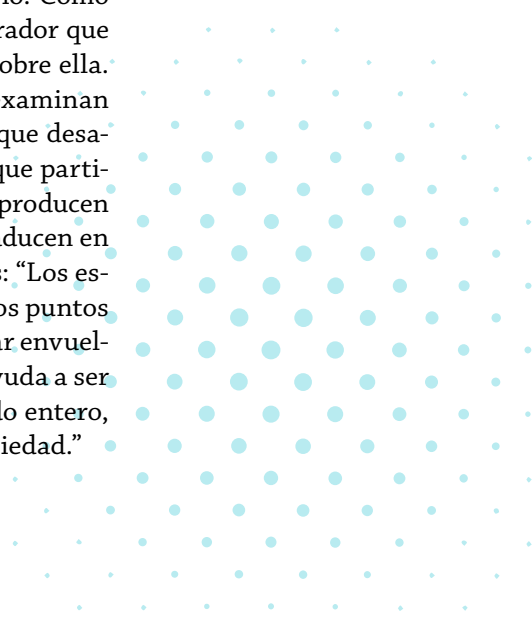
La participación estudiantil en las actividades promovidas por el cuerpo académico, incentiva la creación de redes globales que les permiten ampliar su visión del mundo, reconocer la interdependencia global y fomentar valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia. La FElyPP ha sido escenario de diversas iniciativas impulsadas por estudiantes y docentes que buscan promover la paz como valor y práctica cotidiana, como son:

- Organización de foros de diálogo global y cultura de paz sobre proliferación de la extrema derecha, reclutamiento de jóvenes por grupos armados, seguridad vial, cambio climático, migración internacional, discursos de odio antiinmigrante, entre otros.
- Campañas de concientización sobre lenguaje inclusivo, derechos humanos y diversidad cultural.
- Convocatorias del programa universitario de responsabilidad social.
- Talleres de resolución pacífica de conflictos y mediación comunitaria.
- Participación en redes regionales e internacionales como GAMIP (Alianza Global de Ministerios e Infraestructuras para la Paz).

Estas iniciativas, si bien diversas en sus enfoques, tienen en común una fuerte motivación por parte del estudiantado, que encuentra en su formación universitaria una plataforma para incidir localmente. El reconocimiento institucional a estas prácticas ha favorecido un ambiente en el que la participación activa se legitima y se valora como parte del aprendizaje integral. Las acciones promovidas por la comunidad estudiantil de la FElyPP han logrado articular el conocimiento académico con la práctica social, configurando procesos de aprendizaje transformador y fortalecimiento de la ciudadanía activa.

REFLEXIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL COMO PROMOTOR DE PAZ

La participación estudiantil en la promoción de la cultura de paz puede generar cambios significativos en el entorno universitario. Como plantea Freire (1970), la educación debe ser un proceso liberador que permita a los sujetos leer críticamente la realidad y actuar sobre ella. El aprendizaje significativo ocurre cuando las personas reexaminan sus creencias, actitudes y acciones a partir de experiencias que desafían su visión del mundo (Mezirow 1991). Los estudiantes que participan en proyectos de cultura de paz de la FElyPP no solo reproducen discursos institucionales, sino que los reinterpretan y los traducen en prácticas cotidianas. En palabras de uno de los participantes: “Los estudiantes buscan constantemente nueva información, nuevos puntos de vista y nuevas experiencias. Hoy en día considero que estar envueltos en temas que tengan que ver con la cultura de paz, nos ayuda a ser conscientes de nuevas tendencias y de conectar con el mundo entero, siendo mucho más empáticos con nuestro medio y con la sociedad.”



El rol del estudiantado como promotor de paz se manifiesta en acciones concretas que buscan reducir conflictos, fomentar el diálogo, visibilizar desigualdades y construir entornos más justos. Como destaca Checkoway (2011), esta forma de participación va más allá de lo simbólico: es una expresión de ciudadanía activa y transformadora. Como expone una de las participantes en las actividades:

Nuestra participación como estudiantes en eventos orientados a la promoción de la cultura de paz es fundamental porque fortalece valores de respeto, diálogo y cooperación que van más allá del aprendizaje académico. Estos espacios permiten que los jóvenes se conviertan en agentes activos de cambio, desarrollando una perspectiva más crítica sobre los conflictos sociales y la importancia de resolverlos de manera pacífica. Al involucrarse, los estudiantes no solo enriquecen su formación profesional, sino también su desarrollo humano, aportando con ello a una sociedad más justa y equitativa. De esta forma, su participación trasciende las aulas y se convierte en una práctica de ciudadanía responsable.

En este sentido, la FEIyPP se convierte en un espacio privilegiado para experimentar con nuevas formas de relación social, basadas en el respeto, la escucha activa y la solidaridad. Sin embargo, este tipo de participación no está exenta de desafíos. Uno de los principales obstáculos señalados por los propios estudiantes es la violencia que se vive en el estado de Sinaloa, pues limita los horarios para participar en actividades presenciales y dificulta el diálogo entre distintos actores. Estas tensiones reflejan una realidad compleja, mientras la comunidad estudiantil de la FEIyPP abre espacios para el diálogo y la participación, las condiciones de inseguridad limitan la realización de foros públicos y actividades de mayor escala a favor de la paz.

La experiencia de la FEIyPP también invita a reflexionar sobre el papel de la universidad como agente social activo. Las IES deben comprometerse con la formación de ciudadanía crítica, empática y éticamente comprometida. La cultura de paz debe convertirse en un eje transversal que articule la formación académica con los valores y prácticas necesarias para construir sociedades más justas. Lo que adquiere mayor relevancia para alcanzar el ODS 16 de la Agenda 2030, pues las IES son un aliado estratégico en la construcción de sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a través de la formación de ciudadanía activa en la transformación de sus entornos.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La participación estudiantil y docente en la promoción de la cultura de paz en la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas de la UAS, ilustra los efectos positivos de implementar talleres, conversatorios como el “Café para la paz”, campañas, y otras iniciativas, en la que se desarrollan habilidades prácticas para la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y la promoción de valores democráticos. La experiencia de nuestra comunidad nos permite concluir que:

- La participación estudiantil es un motor fundamental para la construcción de una cultura de paz dentro de la universidad, pues les permite asumir un rol activo en la transformación de su entorno.
- El aprendizaje que emerge de estas experiencias es integral y transformador, articulando el conocimiento, la ética y la acción social, en concordancia con las teorías de aprendizaje transformador y educación para la paz.
- Existen obstáculos importantes que limitan la participación, tales como las diversas formas de violencia que se viven en el estado de Sinaloa y la falta de recursos económicos para la realización de actividades que permitan dialogar con otros actores, que en ocasiones presentan ciertas resistencias ideológicas.
- Las IES tienen la responsabilidad de fomentar un ambiente de paz que sea propicio para la participación estudiantil, mediante políticas, recursos y espacios que legitimen y apoyen sus iniciativas.
- La cultura de paz debe ser un eje transversal en la formación universitaria, articulando los contenidos académicos con valores y prácticas orientadas a la justicia social y el desarrollo sostenible.

Por lo anterior, para potenciar el rol de la participación estudiantil en la promoción de la cultura de paz en la UAS y otras instituciones nacionales, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Incorporar formalmente la cultura de paz en los planes de estudio, con asignaturas y actividades que promuevan el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y la ciudadanía activa.
- Fortalecer los espacios institucionales de participación estudiantil, garantizando recursos, acompañamiento académico y reconocimiento formal de sus iniciativas.
- Promover la formación docente en pedagogías participativas y en educación para la paz, para que puedan acompañar de manera efectiva los procesos estudiantiles.
- Fomentar la colaboración interinstitucional e interdisciplinaria, vinculando a estudiantes de distintas facultades y actores sociales externos para enriquecer las experiencias.
- Impulsar la evaluación y sistematización de las prácticas de cultura de paz, con el fin de generar conocimiento y mejores prácticas que puedan replicarse en otras instituciones.
- Crear una red de colaboración interinstitucional entre programas e instituciones que promueven la cultura de paz y la participación activa de su comunidad universitaria.

En suma, la experiencia de la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa demuestra que la participación estudiantil es clave para la construcción de una cultura de paz que trascienda las aulas y transforme la universidad en un espacio de convivencia democrática, justicia y solidaridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Banks, James A. 2008. *An Introduction to Multicultural Education*. 4th ed. Pearson.
- Checkoway, Barry. 2011. "What is youth participation?", *Children and Youth Services Review*, 33, no. 2: 340-345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, Johan (1969). "Violence, peace, and peace research." *Journal of Peace Research*, 6, no. 3: 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, Johan. 2004. *Trascender y transformar. Una introducción a la resolución de conflictos*. Montiel & Soriano Editores.
- Giroux, Henry A. 2011. *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic Publishing.
- Harris, Ian M. 2004. "Peace education theory." *Journal of Peace Education*, no. 1: 5-20. <http://dx.doi.org/10.1080/1740020032000178276>
- Jiménez Bautista, Francisco. 2014. "Paz neutra: Una ilustración del concepto." *Revista de Paz y Conflictos* 7: 19-52. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v7i0.1806>
- Ley General de Educación. 7 de junio de 2024. *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Mezirow, Jack 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass Publishers.
- Naciones Unidas. Asamblea General. 1999. *Declaración Programa de Acción sobre una Cultura de Paz: Resoluciones aprobadas por la Asamblea General*. A/RES/53/243, 6 octubre 1999. <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/1999/es/12411>
- Universidad Autónoma de Sinaloa. 2021. *Plan de Desarrollo Institucional. Con Visión de Futuro 2025*. <https://goo.su/FhFkz>



LA VISIBILIDAD COMO ESTRATEGIA PARA AFRONTAR LA VIOLENCIA DIGITAL.

REFLEXIONES DESDE LAS JUVENTUDES Y DEL CASO
#FUERATODOSLOSAGRESORES DIGITALES DEL IPN

NAYELY MARTÍNEZ CUERVO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA, UNIDAD
XOCHIMILCO

SEMBLANZA

Maestra en Psicología Social por la UAM-Xochimilco y licenciada en Sociología por la UNAM. Cuenta con diplomados en promoción de derechos humanos y mediación de conflictos por el IPN y la CDHCM. Tiene experiencia como consultora en temas ambientales y participación ciudadana, y como facilitadora de procesos educativos con diversas instituciones. Sus líneas de investigación abarcan educación para la paz, derechos humanos, violencia digital y juventudes. Actualmente se desempeña como educadora ambiental en la Dirección Ejecutiva de Desarrollo Sustentable de la Alcaldía Iztapalapa. Es una apasionada de las caminatas en la montaña y de cultivar la vida desde la práctica del cuidado.

Palabras clave: violencia digital, violencia de género, juventudes, redes sociales, plataformas digitales

INTRODUCCIÓN

El incremento en el uso cotidiano de tecnologías digitales ha contribuido al ejercicio de diversos derechos humanos (DDHH) — como el derecho a la salud, al trabajo y a la educación—; no obstante, también plantea otros retos, entre ellos, la exclusión en el sistema educativo debido a la brecha digital, así como impactos en el derecho a una vida libre de violencia.

La violencia se entiende como “aquellas acciones –intencionales o por omisión– que producen un daño”.¹ En ese marco, la violencia digital se refiere a aquellas conductas que causan daño generadas principalmente –aunque no de forma exclusiva– en el contexto de las plataformas de redes sociales.

Esta violencia puede manifestarse de múltiples maneras: ciberacoso, ciberbullying, difamación, linchamientos digitales, apología de la violencia, difusión de discursos de odio, captación y venta de personas con fines de esclavitud o trata, así como diversas formas de violencia sexual digital, solo por mencionar algunos ejemplos.

En México, el Módulo sobre Ciberacoso es el instrumento oficial que permite medir algunas manifestaciones de violencia digital. Entre sus principales hallazgos, destaca que, en 2023, el 20% de la población usuaria de Internet fue víctima de ciberacoso, lo que equivale a 18.4 millones de personas de 12 años y más. De este total, 8.1 millones fueron hombres y 10.3 millones, mujeres, siendo las juventudes —personas de entre 12 y 29 años— quienes reportaron una mayor incidencia.²

Asimismo, se observan diferencias significativas en las manifestaciones de violencia digital a partir del género.³ En el caso de los hombres, las situaciones más reportadas son el contacto mediante identidades falsas (35.9%), el envío de mensajes ofensivos (35.3%) y las llamadas intimidatorias y ofensivas (25.8%). Por su parte, las mujeres, además de enfrentar estas mismas formas de acoso —contacto mediante identidades falsas (35.8%) y mensajes ofensivos (31.6%)—, reportan con mayor frecuencia experiencias de violencia sexual digital, como insinuaciones o propuestas sexuales (30.8%) y la recepción de contenido sexual no solicitado (31%).⁴

Particularmente, la Ciudad de México se posiciona como la entidad con el mayor número de personas jóvenes víctimas de ci-

² INEGI, “Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA)”, Instituto Nacional de Geografía e Historia, consultado el 25 de agosto de 2025. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2022/>

³ Entre las principales limitaciones del MOCIBA destaca la falta de datos respecto a las formas de violencia que viven las personas identificadas con géneros no binarios, el cual es un tema pendiente, ya que, la violencia de género se actualiza en el entorno digital, al manifestarse, por ejemplo, a través de formas de violencia sexual digital o de discursos de odio.

⁴ INEGI, “Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA)”.

¹ Nelson Arteaga Botello, *Sociologías de la Violencia: Estructuras, Sujetos, Interacciones y Acción Simbólica* (Ciudad de México: FLACSO, 2021), 7.

beracoso con escolaridad de nivel superior, lo que convierte este fenómeno en un tema de interés para las ciencias sociales. En la literatura especializada, destaca el abordaje de problemáticas relacionadas con el cyberbullying, la violencia sexual en línea contra las mujeres, así como investigaciones sobre adicciones a la tecnología, principalmente vinculadas con el uso de plataformas de redes sociales y videojuegos.

La discusión planteada en este artículo es resultado de un proceso de investigación de tesis de Maestría en Psicología Social, realizada en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco. Dicha investigación, titulada *Experiencias juveniles ante la violencia digital*, tuvo como objetivo analizar cómo se configuran las experiencias juveniles en torno a la violencia digital. A partir de un enfoque fenomenológico de la violencia y desde la teoría castoridiana⁵ sobre los imaginarios sociales, se exploraron las *significaciones imaginarias sociales*⁶ relacionadas con la violencia digital.

Entre los hallazgos destaca la emergencia de nuevas formas de temporalidad—más acelerada, inmediata y efímera—, y de espacialidad —caracterizadas por la separación entre el *espacio físico*⁷ y el *espacio digital*. De manera que, el espacio digital es percibido sin base material, desde el distanciamiento

de los cuerpos, donde las interacciones se consideran efímeras e informales.

Entre los hallazgos más destacados se encuentra la identificación de respuestas por parte de las juventudes para afrontar y lidiar con la violencia digital, las cuales se configuran en torno a la mirada de las otras personas. En las *formas de vida info-tecnológicas*⁸ —es decir, las formas de ser y estar en un mundo mediado por tecnologías digitales—, la identidad y los vínculos sociales se construyen a partir del reconocimiento por parte de otros sujetos. Esto ha dado lugar a fenómenos como la *sociedad del espectáculo*,⁹ que, de acuerdo con Paula Sibilia, actualmente se espectaculariza en las plataformas de redes sociales, lo que antes se consideraba en el plano de lo íntimo o lo privado.

Este artículo profundiza en las estrategias que las juventudes desarrollan para afrontar o lidiar con la violencia digital. Siguiendo el planteamiento de Pietro Ameglio, no se trata únicamente de documentar la *espiral de la violencia y la guerra*, sino también de visibilizar la *espiral de la paz noviolenta y la resistencia*, lo cual no es un proceso lineal, sino una dinámica compleja en la que ambas espirales —la de la violencia y la de la resistencia— coexisten, se enfrentan y se modifican mutuamente en función de sus respectivas intensidades.¹⁰

⁵ Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario y la institución*. Volumen 2 (Argentina: Tusquets Editores, 2007), 556-576.

⁶ A diferencia de las nociones de percepciones o representaciones, Castoriadis propone el concepto de significaciones imaginarias sociales para dar cuenta de los sentidos instituidos en una sociedad, es decir, aquellas formas de ser, hacer y representar lo social, se establecen en contextos específicos y logran perdurar en el tiempo. No obstante, este concepto también busca visibilizar el movimiento y la capacidad de agencia de los sujetos para crear lo social, ya que continuamente emergen nuevas significaciones que dan lugar a la historia. Esto posibilita una fuerza constante de creación de lo social, a partir de las interacciones cotidianas de los sujetos.

⁷ Resulta sugerente que las juventudes se refieran al “espacio real” en contraste con el “espacio digital”, ya que, pareciera que el espacio digital no es real, lo cual, da cuenta de la configuración de significaciones imaginarias sociales alrededor de la violencia digital.



Entre los hallazgos relevantes destaca la identificación de respuestas por parte de las juventudes para afrontar y lidiar con la violencia digital...”

⁸ Scott Lash, *Crítica de la información* (Buenos Aires, Amorrotu, 2005).

⁹ Paula Sibilia, *La intimidad como espectáculo* (México Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica, 2016)

¹⁰ Pietro Ameglio, “Las dos Paces: Espirales de la guerra-violencia y la resistencia-noviolencia en la lucha social”,

METODOLOGÍA CUALITATIVA

En términos metodológicos, se optó por un enfoque cualitativo mediante el diseño de una entrevista grupal realizada en cuatro sesiones con juventudes, con el propósito de conocer sus experiencias en el uso de plataformas de redes sociales. A partir de esta propuesta de aproximación al campo, se conformó un grupo base de tres hombres, una mujer y una persona no binaria, al que se sumaron de forma intermitente otras cinco mujeres, al menos una en cada sesión. Las edades de las y los participantes oscilaron entre los 26 y 32 años, con la excepción de una persona de 67 años, quien manifestó interés en participar por su trabajo docente en el ámbito universitario con juventudes.¹¹ Respecto al nivel educativo, la mayoría de las personas participantes ya eran egresadas y tituladas en disciplinas como sociología, psicología, nutrición, diseño gráfico e ingeniería.

La noción de juventud se abordó en relación con la violencia y la tecnología desde una *perspectiva sociohistórica*,¹² lo que permitió identificar las juventudes —en plural—, a la luz de los cambios culturales evitando reducir su definición a una cuestión etaria; se cuestionó la afirmación de que exista un uso innato de las tecnologías, y se sometieron a discusión los enfoques que asignan a las personas jóvenes el lugar de las víctimas

o contestatarias frente a lo tecnológico, por el hecho de pertenecer a ese grupo etario.

En ese sentido, para la conformación del grupo de la entrevista, no se establecieron rangos de edad, en su lugar, se optó por reconocer la autoadscripción como criterio principal para identificarse como parte de este grupo social. Asimismo, se evitó considerarles únicamente como estudiantes, sin reconocer la diversidad de ámbitos que configuran sus nichos sociales; es decir, ser estudiantes, personas trabajadoras, responsables de crianza, activistas, profesionistas y usuarias de plataformas.¹³

Una de las limitaciones de la entrevista grupal consistió en que las respuestas a la violencia digital se centraron en la dimensión singular, por lo que, se recuperaron notas periodísticas para profundizar en el análisis de las formas de organización colectiva¹⁴ frente a manifestaciones de violencia digital en contextos universitarios, a partir del caso específico del *#FueraTodosLosAgresoresDigitalesDelIPN*.

ANÁLISIS DEL DISCURSO GRUPAL Y MOVILIZACIONES EN TORNO A LA VIOLENCIA DIGITAL

Desde una perspectiva de la Psicología Social, María Inés García Canal plantea que la resistencia forma parte inherente del poder y debe concebirse como una potencia creadora de lo social. No se limita simplemente a una oposición frente a la dominación ni de una respuesta unidireccional —en consonancia con la idea previamente mencionada de la espiral de violencia y de paz no violenta—, sino como un conjunto diverso y desigual de manifestaciones que emergen en los múltiples cruces de la red simbólica del imaginario social, tanto en su dimensión instituida (lo establecido) como en la instituyente (la capacidad de crear nuevas formas de lo social).¹⁵

Desinformémonos, 10 de junio de 2022, sec. Noticias. <https://desinformemonos.org/las-dos-paces-espirales-de-la-guerra-violencia-y-la-resistencia-noviolen-cia-en-la-lucha-social/>.

¹¹ En el caso de la persona participante de 67 años, se presentaron implicaciones metodológicas relevantes, ya que al inicio de las sesiones tendió a dirigir la discusión grupal hacia sus propios intereses. Sin embargo, en las sesiones posteriores, el diálogo se tornó más equilibrado —aunque no dejó de ocuparse el lugar de la figura adulta— gracias a la incorporación activa de otras personas participantes. No asistió a la última sesión, pero el grupo insistió en la importancia del diálogo intergeneracional, entre las mismas juventudes —tanto menores como mayores de edad—, reconociéndose como un grupo heterogéneo que está en constante actualización debido a los cambios acelerados en las significaciones respecto a la violencia digital.

¹² Rossana Reguillo, *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto* (Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2012).

¹³ Estas categorías fueron enunciadas y asumidas por las propias personas participantes a lo largo de las sesiones.

¹⁴ Aunque tanto la dimensión singular como colectiva tienen en común la estrategia de la visibilidad para resistir a la violencia digital.

¹⁵ María Inés García Canal, “La resistencia: entre la memoria y el olvido”, en Issa María Benítez Dueñas (coord.),



Durante la entrevista, el grupo identificó que los contenidos públicos suelen estar vinculados a logros personales y profesionales o con temas de interés general –entretenimiento, política o educación–. Sin embargo, también se retomó el discurso de protección de la información personal y de la identidad digital como mecanismos para *evitar la violencia digital*, lo que llevó a cuestionar a quiénes *comparten toda su vida*.

Lo anterior resulta relevante al problematizar el papel de la violencia como institución –entendida como organizadora de sentido que crea sus propias normas y sanciones–, porque para quienes participaron en el ejercicio, la persona que transgrede las normas al exponerse en las plataformas se convierte potencialmente víctima. De esta manera, una de las respuestas identificadas frente a la violencia digital es moderar los contenidos para reducir la visibilidad en las plataformas.

Otra respuesta consiste en crear perfiles distintos dirigidos a públicos diferenciados. Por ejemplo, en los perfiles profesionales se comparten logros y contenidos laborales, mientras que en los perfiles personales se

permite compartir aspectos de la vida cotidiana o de entretenimiento –en particular *memes*–.

No obstante, las mujeres del grupo reconocieron que no todas las formas de violencia pueden evitarse, dado que el funcionamiento mismo de las plataformas propicia una exposición constante al hostigamiento sexual.

Puedo evitar que me insulten no comentando ciertas publicaciones, pero hay cosas que son más difíciles de evitar, como que alguien te mande mensajes o te llenen de solicitudes (Mujer, 27 años).

En congruencia con lo anterior, al enfrentarse a una situación de violencia, el grupo en general opta por reducir su visibilidad. Para ello limitan las interacciones con quienes ejercen agresión, mediante acciones como bloquearles o silenciar sus contenidos, con el fin de evitar o reducir su exposición ante dichas personas agresoras.

Ahora bien, hasta el momento, las respuestas identificadas circulan en el plano individual, dado que se ven como medidas preventivas o para evitar las interacciones con las personas agresoras, mediante las opciones que ofrecen las propias plataformas. No obstante, también se identificó en el grupo la necesidad de asumir una postura reflexiva sobre los impactos de lo que se publica en los entornos digitales.

Esta toma de conciencia sobre el autocuidado y el de otras personas que interactúan en las plataformas, permite problematizar que, en un entorno de exposición constante, cualquier persona puede ocupar no solo el lugar de víctima, sino también el de agresora, y volverse con ello potencialmente *funable* o *cancelable*. De ahí la insistencia en la institución de la violencia en tanto sancionadora, como un elemento clave en la construcción de los sujetos de la violencia digital, la cual, les pone no solo en el lugar de potenciales víctimas de violencia digital, sino también en el de potenciales agresoras.

Ahora bien, en cuanto a las formas de organización colectiva, la violencia digital ha

sido visibilizada, en gran medida, gracias a las acciones de colectivos de mujeres y feministas, organizadas en torno al movimiento conocido como Ley Olimpia, que incidió a nivel normativo¹⁶ en la Ley general de acceso a las mujeres a una vida libre de violencia, en el reconocimiento de la violencia digital como una modalidad de violencia, además de tipificar el delito contra la intimidad sexual en el Código Penal Federal. En ese sentido, es importante considerar como punto de partida que, las formas de organización colectiva ante la violencia digital se han articulado principalmente con la denuncia de la violencia de género.

Guiomar Rovira plantea que las plataformas de redes sociales se han convertido en escenarios de denuncia pública ante la insuficiencia de los canales institucionales de justicia. En consecuencia, se busca generar mecanismos alternativos de acceso a la misma, que buscan visibilizar la atención hacia las personas perpetradoras, en lugar de centrarla en las víctimas. Un ejemplo claro en las instituciones de educación superior es la instalación de tendaderos de denuncia, en espacios físicos como digitales, como estrategias para hacer evidente la violencia y centrar la mirada en las personas agresoras y no en las víctimas.¹⁷

Además de los tendaderos de denuncia, se han implementado otras estrategias como paros, marchas, ocupación de espacios públicos, organización de asambleas, y creación de perfiles en redes sociales (entre otras iniciativas), con el fin de visibilizar casos de violencia, difundir comunicados, pliegos peticionarios y posicionamientos.

Estas acciones han contribuido a que, ante la presión de la exposición pública, las autoridades den seguimiento a las demandas

estudiantiles e, incluso, a que intervengan otras instancias públicas. Un ejemplo de ello es la creación de la Unidad de Investigación de Delitos Sexuales cometidos en agravio de estudiantes de educación media superior y superior,¹⁸ a cargo de la Fiscalía General de la Ciudad de México, para atender casos de violencia ocurridas en centros educativos.

Específicamente en el ámbito de la educación superior, destaca el caso del exalumno del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que utilizó inteligencia artificial (IA) para generar más de 100 mil imágenes y videos sexualizados de, al menos, ocho compañeras de la misma institución, materiales que posteriormente difundió en grupos de *Telegram* con fines de explotación sexual.¹⁹ De acuerdo con notas periodísticas, las estudiantes organizaron la *Primera Asamblea Colectiva de Lucha para el Acceso a la Justicia Sobre los Actos de Violencia Digital*, que derivó en un comunicado para exponer al agresor el 13 de octubre de 2023, viralizado desde el *#FueraTodosLosAgresoresDigitalesDelIPN*. Como respuesta, el 17 de octubre –cuatro días después–, el IPN informó, mediante un comunicado, la activación del Protocolo contra la Violencia de Género,²⁰ donde la Comisión de Honor del Consejo Técnico Consultivo Escolar dictaminó, por unanimidad, la baja definitiva del alumno y expresó su disposición a colaborar con la Fiscalía de la Ciudad de México.²¹

¹⁸ Laura Gómez Flores, “Fiscalía de CDMX dará atención a delitos sexuales contra estudiantes”, *La Jornada*, 17 de septiembre de 2023, sec. Capital, <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/05/04/capital/fiscalia-de-cdmx-dara-atencion-a-delitos-sexuales-contra-estudiantes/>.

¹⁹ Andrés Rodríguez, “Sentenciado a cinco años de prisión Diego N, ex alumno del IPN, por el delito de pornografía infantil”, *El País*, 23 de mayo de 2025, sec. México, <https://elpais.com/mexico/2025-05-23/sentencia-doa-cinco-anos-de-prision-diego-n-ex-alumno-del-ipnpor-el-delito-de-pornografia-infantil.html>.

²⁰ Ximena Arochi, “Procesan a Diego por usar inteligencia artificial para editar y vender fotos íntimas de alumnas del IPN”, revista *Proceso*, 1 de noviembre de 2023, sec. Nacional, <https://www.proceso.com.mx/nacional/cdmx/2023/11/1/procesan-diego-por-usar-inteligencia-artificial-para-editar-vende>

²¹ SEP, “Tarjeta informativa/ IPN dictamina baja definitiva de alumno de la ESCA Santo Tomás, acusado por violencia digital contra sus compañeras”, *Secretaría de*

¹⁶ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Decreto DOF: 01/06/2021: Por el que se adicionan diversas disposiciones a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y al Código Penal Federal. (el 1 de junio de 2021), https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5619905&fecha=01/06/2021#gsc.tab=0

¹⁷ Guiomar Rovira, *#MeToo: la ola de las multitudes conectadas feministas* (Barcelona: Bellaterra, 2023).

Este caso logró colocar en la agenda pública el problema existente de la violencia digital y el impacto hacia las mujeres en contextos universitarios, y destacó la complejidad que adquiere el abordaje de la violencia con los cambios acelerados a nivel tecnológico. De esta manera, este caso se convirtió en el primer juicio en México por violencia digital mediada por IA²² y, en consecuencia, no solo generó la movilización de estudiantes, sino también la articulación de colectivos feministas que acompañaron tanto las denuncias internas en la institución—que derivaron en la expulsión— como en el proceso judicial.²³

CONCLUSIONES

En síntesis, podemos problematizar cómo, en la sociedad del espectáculo —donde estamos en constante exposición a la mirada de las otras personas—, emergen formas de resistencia centradas en la visibilidad. Algunas de estas acciones se orientan a limitar la propia exposición y ajustar la configuración de privacidad en las plataformas; otras, mediante la búsqueda de visibilidad, para señalar a las personas agresoras y desplazar la mirada en las víctimas, e incluso generar narrativas que contrarresten al tráfico de contenidos violentos.

Destaca también la estrategia de desplazar el foco de atención de las víctimas hacia las personas agresoras, colocándolas en el centro del debate público. Esto ha permiti-

do abrir nuevas líneas de discusión sobre los lugares que ocupan los distintos sujetos en la violencia digital, dado que los lugares de víctimas, personas agresoras y espectadoras no son estáticos, sino que es posible transitar entre ellos.

Finalmente, las instituciones tienen la responsabilidad de abordar la complejidad del fenómeno dentro de su ámbito de competencia y reconocer que se articula con otras formas de violencia preexistentes —como la violencia de género— que se actualizan en el entorno digital.

Educación Pública, consultado el 25 de agosto de 2025, https://www.ipn.mx/imageninstitucional/comunicados/ver-comunicado.html?n=107&y=2023&utm_source.

²² Luz Rangel, “Estudiantes del IPN buscan sentencia histórica contra Diego N por violencia digital con inteligencia artificial”, *Animal Político*, 27 de noviembre de 2024, sec. Género y Diversidad, <https://animalpolitico.com/genero-y-diversidad/ipn-violencia-digital-inteligencia-artificial-diego>.

²³ Luz Rangel, “Es complicidad”: juez absuelve a Diego N, acusado de alterar fotos de estudiantes del IPN con inteligencia artificial”, *Animal Político*, 4 de diciembre de 2024, sec. Género y Diversidad, https://animalpolitico.com/genero-y-diversidad/diego-n-ipn-absuelto-delito-violencia-digital?_gl=1*8e6m4v*_ga*ODI4MDIz-MzYwLjE3NDk5NjE4NDQ*_ga_



BIBLIOGRAFÍA

- Ameglio, Pietro. 2022. "Las dos Pacés: Espirales de la guerra-violencia y la resistencia-noviencia en la lucha social". *Desinformémonos*, 10 de junio de 2022, sec. Noticias. <https://desinformemonos.org/las-dos-paces-espiales-de-la-gue-rra-violencia-y-la-resistencia-noviencia-en-la-lucha-social/>.
- Arochi, Ximena. 2023. "Procesan a Diego por usar inteligencia artificial para editar y vender fotos íntimas de alumnas del IPN". Revista *Proceso*, 1 de noviembre de 2023, sec. Nacional, <https://www.proceso.com.mx/nacional/cdmx/2023/11/1/procesan-diego-por-usar-inteligencia-artificial-para-editar-vender-fotos-inti-mas-de-alumnas-del-ipn-317750.html>.
- Arteaga Botello, Nelson. 2021. *Sociologías de la Violencia: Estructuras, Sujetos, Interacciones y Acción Simbólica*. Ciudad de México: FLACSO.
- Castoriadis, Cornelius. 2007. *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario y la institución. Volumen 2*, 556-576. Argentina: Tusquets Editores.
- García Canal, María Inés. 2004. "La resistencia: entre la memoria y el olvido". En *SITAC III: Resistencia*, coordinado por Issa María Benítez Dueñas. Buenos Aires: Patronato de Arte Contemporáneo, <https://sitac.org/publicaciones/sitac-iii-resistencia>.
- Gómez Flores, Laura. 2023. "Fiscalía de CDMX dará atención a delitos sexuales contra estudiantes". *La Jornada*, 17 de septiembre. <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/05/04/capital/fiscalia-de-cdmx-dara-atencion-a-delitos-sexuales-contra-estudiantes/>.
- INEGI. 2025. "Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA)", Instituto Nacional de Geografía e Historia. Consultado el 25 de agosto. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2022/>.
- Lash, Scott. 2005. *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. 16 de diciembre de 2024. *Diario Oficial de la Federación*, Cámara de Diputados del Congreso de la Unión.
- Rangel, Luz. 2024a. "Estudiantes del IPN buscan sentencia histórica contra Diego N por violencia digital con inteligencia artificial". *Animal Político*, 27 de noviembre, sección Género y Diversidad, <https://animalpolitico.com/genero-y-diversidad/ipn-violencia-digital-inteligencia-artificial-diego>.
- Rangel, Luz. 2024b. "Es complicidad": juez absuelve a Diego N, acusado de alterar fotos de estudiantes del IPN con inteligencia artificial". *Animal Político*, 4 de diciembre, sección Género y Diversidad, https://animalpolitico.com/genero-y-diversidad/diego-n-ipn-absuelto-delito-violencia-digital?_gl=1*8e6m4v*_ga*ODI4MDIzMzYwLjE3NDk5NjE4NDQ.*_ga_JSN48THPP-C*czE3NDk5NzE0MTYkbzIkZzAkd-DE3NDk5NzE0MTYkajYwJGwwJGgw.
- Reguillo, Rossana. 2012. *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Rodríguez, Andrés. 2025. "Sentenciado a cinco años de prisión Diego N, ex alumno del IPN, por el delito de pornografía infantil". *El País*, 23 de mayo, sección México, <https://elpais.com/mexico/2025-05-23/sentenciado-a-cinco-anos-de-prision-diego-n-ex-alumno-del-ipn-por-el-delito-de-pornografia-infantil.html>.
- Rovira, Guiomar. 2023. *#MeToo: la ola de las multitudes conectadas feministas*. Barcelona: Bellaterra.
- SEP. 2013. "Tarjeta informativa/ IPN dictamina baja definitiva de alumno de la ESCA Santo Tomás, acusado por violencia digital contra sus compañeras". Secretaría de Educación Pública. Consultado el 25 de agosto de 2023, https://www.ipn.mx/imageninstitucional/comunicados/ver-comunicado.html?n=107&y=2023&utm_source=chatgpt.com.
- Sibilia, Paula. 2016. *La intimidad como espectáculo*. México Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.



INTERCULTURALIDAD MÁS ALLÁ DEL DISCURSO: DESAFÍOS EDUCATIVOS PARA LAS COMUNIDADES AFROMEXICANAS EN LA COSTA CHICA OAXAQUEÑA

SANTA ESMERALDA ZÚÑIGA SANTILLÁN

UNIVERSIDAD DE LA COSTA (UNCOS) PINOTEPA NACIONAL,
OAXACA

SEMBLANZA

Santa Esmeralda Zúñiga Santillán es doctora en Sistemas Computacionales, docente universitaria y promotora del desarrollo educativo con enfoque intercultural en Oaxaca, Puebla y Campeche. Ha impartido clases en computación, dibujo, diseño y educación digital en niveles propéuticos y de licenciatura. Su labor académica incluye creación de materiales gráficos, talleres, ilustraciones y asesoría en identidad visual institucional.

Interesada en inclusión y justicia social, ha trabajado en visibilizar las necesidades educativas de comunidades afrodescendientes e indígenas de la Costa Chica de Oaxaca. Disfruta combinar la docencia con la escritura, la ilustración, el arte y el trabajo colaborativo con jóvenes y comunidades locales.

RESUMEN

Al reflexionar sobre la persistente brecha entre el discurso oficial de la interculturalidad promovido por las políticas educativas mexicanas y su aplicación real en las comunidades afromexicanas de la Costa Chica de Oaxaca, emerge la necesidad urgente de repensar los fundamentos epistemológicos y metodológicos de los procesos educativos en estos territorios. Esta región, históricamente marginada e invisibilizada en el marco de las políticas públicas, presenta particularidades socioculturales, lingüísticas y territoriales que demandan un enfoque educativo diferenciado y contextualizado.

A través del análisis crítico de documentos oficiales de política educativa intercultural, investigaciones académicas especializadas en educación afromexicana y la comprensión detallada de prácticas pedagógicas comunitarias desarrolladas por los propios pueblos afromexicanos, se evidencia

la desarticulación entre los planteamientos teóricos institucionales y las realidades vivenciales de estas comunidades. El problema central radica en que las políticas educativas interculturales no responden a las necesidades de las comunidades afromexicanas, creando una educación desconectada de su realidad que ignora y devalúa sus saberes tradicionales. Esta investigación revela cómo los modelos educativos implementados han reproducido, en muchos casos, estructuras coloniales de conocimiento que perpetúan la desvalorización de los saberes ancestrales de las y los afromexicanos.

Palabras clave: interculturalidad, afromexicanas, Costa Chica, educación, Oaxaca

INTRODUCCIÓN

Hablar de interculturalidad en México suele estar acompañado de un discurso bien intencionado, plagado de términos como *diversidad*, *inclusión* y *respeto*. Sin embargo, cuando este concepto se traslada a la realidad concreta de regiones como la Costa Chica de Oaxaca, donde habita una de las poblaciones afromexicanas más importantes del país, el panorama se revela más complejo. Lejos de los documentos oficiales y los discursos institucionales, las comunidades afromexicanas enfrentan una serie de desafíos estructurales en el ámbito educativo que evidencian una brecha profunda entre el ideal intercultural y su aplicación efectiva.

En esta región, la educación intercultural se convierte en una necesidad urgente, no solo como una forma de reconocimiento identitario, sino como una estrategia para contrarrestar siglos de invisibilización, discriminación y desigualdad. La escuela, que debería ser un espacio de encuentro y diálogo entre culturas, muchas veces reproduce los mismos mecanismos que marginan y excluyen a los pueblos afromexicanos, negándoles su historia, su lengua, sus saberes y sus formas propias de construir conocimiento.¹

Por lo tanto, este artículo busca problematizar el concepto de interculturalidad desde una mirada crítica, anclada en la realidad educativa de las comunidades afromexicanas de la Costa Chica oaxaqueña. A través de una revisión de documentos oficiales, investigaciones académicas y experiencias locales, se proponen una serie de acciones concretas que permitan transformar la escuela en un espacio verdaderamente intercultural, donde la negritud no sea un tema opcional, sino un componente central del currículo, la práctica pedagógica y la vida escolar.

¹ Cristina Masferrer León, "Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos Afromexicanos", *Diálogos sobre educación*, no. 13, (2016): 12, <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.227>.

METODOLOGÍA

Esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo, que busca comprender la complejidad de los procesos educativos interculturales en contextos afromexicanos desde una perspectiva crítica y decolonial. La metodología empleada combina técnicas de investigación documental, análisis de contenido y observación participante, privilegiando un diálogo horizontal con las comunidades y reconociendo sus saberes como fuentes legítimas de conocimiento.



ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

El presente estudio se enmarca en la perspectiva de la investigación decolonial² que cuestiona las epistemologías dominantes y reivindica otras formas de conocer y producir saber. Esta elección metodológica es coherente con el objeto de estudio, ya que busca visibilizar y valorar los conocimientos y prácticas educativas de las comunidades afromexicanas de la Costa Chica oaxaqueña, históricamente marginadas por el sistema educativo hegemónico.

Los documentos oficiales de política educativa intercultural mexicana fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido

² Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013), 47, <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>.

temático, identificando categorías emergentes relacionadas con: conceptualizaciones de interculturalidad, mecanismos de inclusión/exclusión, y propuestas para poblaciones afromexicanas. Se consultaron investigaciones académicas publicadas entre 2015-2023 sobre: educación intercultural en México, estudios afromexicanos en Oaxaca y la Costa Chica, pedagogías decoloniales en contextos latinoamericanos y experiencias educativas comunitarias afromexicanas.

La investigación se centró en la Universidad de la Costa (UNCOS), una institución educativa de la Costa Chica oaxaqueña. En este lugar, se realizaron diversas actividades: observación de prácticas pedagógicas y actividades culturales, conversaciones informales con las y los estudiantes, personal docente y personas de la comunidad, registro fotográfico de manifestaciones culturales y espacios educativos, así como participación en eventos académicos y culturales institucionales.

Esta fase del trabajo de campo se desarrolló bajo principios éticos de reciprocidad y consentimiento informado, reconociendo a las comunidades como co-creadoras del conocimiento y no como objetos de estudio.

VALIDACIÓN Y RIGOR METODOLÓGICO

La validez del estudio se sustenta en la triangulación de fuentes,³ reflexividad como reconocimiento de la posición de la investigadora y sus posibles sesgos y validación comunitaria, generando un diálogo constante con integrantes de la comunidad universitaria para contrastar interpretaciones y propuestas.

HALLAZGOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL Y TRABAJO DE CAMPO

A partir del análisis documental y del trabajo de campo realizado en la UNCOS, se identificaron tres categorías emergentes que revelan la complejidad de la implementación de la educación intercultural para las comunidades afromexicanas de la Costa Chica oaxaqueña:

- 1. En documentos oficiales.** El análisis de la política educativa mexicana muestra que la interculturalidad se define de forma ambigua como “respeto a la diversidad”, con un enfoque indigenista que invisibiliza las particularidades afromexicanas.
- 2. En la práctica institucional de la UNCOS.** La interculturalidad se limita a actividades esporádicas, como semanas culturales, sin permear el currículo. El profesorado, por su parte, necesita de la formación adecuada para integrar de manera efectiva los saberes afromexicanos.
- 3. Desde la perspectiva comunitaria.** Para las comunidades, la interculturalidad es una necesidad de reconocimiento histórico y justicia educativa. A diferencia del enfoque oficial, la conciben como un proceso de reivindicación identitaria que exige pedagogías situadas que partan de sus propios saberes y cosmovisiones.

³ Norman K. Denzin, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (Nueva York: McGraw-Hill, 1978), 260.

LA PARADOJA DE LA INCLUSIÓN

Los documentos oficiales proclaman una inclusión cultural formal, pero en la práctica se reproducen patrones de exclusión, faltan acciones afirmativas específicas para la población afromexicana.

Ejemplos en UNCOS. Aunque UNCOS realiza esfuerzos por promover la cultura afromexicana, persisten desafíos: contenidos curriculares limitados sobre historia local, predominio de referentes externos y necesidad de más espacios para la proyección identitaria estudiantil.

El trabajo de campo en UNCOS permitió identificar necesidades específicas: formación docente especializada en historia y pedagogías afromexicanas; currículo territorializado que permita a estudiantes explorar saberes comunitarios; investigación participativa donde las comunidades sean co-creadoras del conocimiento; espacios de expresión identitaria que reconozcan las manifestaciones culturales como conocimientos válidos; redes de apoyo estudiantil que reconozcan contextos de desigualdad estructural.

DESIGUALDADES ESTRUCTURALES Y EL MITO DE LA INTERCULTURALIDAD

Aunque el Estado mexicano ha avanzado en el reconocimiento de los pueblos afromexicanos como parte de la composición pluricultural del país, especialmente con la reforma constitucional al Artículo 2,⁴ aún persisten vacíos en la implementación de políticas educativas que respondan a sus necesidades específicas. La educación intercultural, tal como es concebida en muchos planes y programas, continúa centrada en una visión indigenista que deja de lado las experiencias afromexicanas. Esto es problemático, ya que, como argumenta Daniel Mato, en una sociedad pluricultural, la educación intercultural debería estar dirigida a todos sus componentes y no a grupos específicos, un sesgo que es consecuencia de las continuidades del proceso de colonización.⁵

El “ABC de la educación intercultural” de la Secretaría de Educación Pública (SEP) plantea que esta debe garantizar la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de las diferencias culturales y la formación de la ciudadanía capaz de convivir en contextos diversos. Sin embargo, este enfoque muchas veces se queda en la superficie, sin cuestionar los fundamentos eurocéntricos del sistema educativo ni los mecanismos de exclusión que afectan a las comunidades afromexicanas.

En la práctica, los contenidos curriculares siguen centrados en una narrativa histórica blanca y mestiza, donde la presencia africana en México se menciona de forma marginal, si es que se menciona. Los libros de texto gratuitos ignoran las contribuciones de las comunidades

⁴ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Decreto por el que se adiciona un apartado C al artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2 (DOF 09 de agosto de 2019).

⁵ Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Políticas y Prácticas de Inclusión, Democratización e Interculturalización* (Provincia de Buenos Aires: EDUNTREF, 2017), 30; Catherine Walsh, *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009), 63.

afromexicanas, y el profesorado muchas veces carece de herramientas para abordar estos temas en el aula. Como resultado, las y los estudiantes de la Costa Chica crecen en un sistema que no les representa ni se les reconoce en su totalidad, reproduciendo así el racismo estructural desde la infancia.

HACIA UNA PEDAGOGÍA SITUADA Y DECOLONIAL

Frente a este panorama, distintas experiencias educativas han comenzado a emerger desde las propias comunidades afromexicanas, inspiradas en una pedagogía decolonial que cuestiona los saberes hegemónicos y reivindica otras formas de conocer y aprender.⁶

El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), impulsado por la Sección 22 del Magisterio,⁷ ha sido una de las propuestas más relevantes en este sentido. Desde esta perspectiva, se reconoce que cada comunidad posee una historia, una lengua, una cultura y una cosmovisión propias, las cuales deben ser el punto de partida para cualquier propuesta educativa.

Esta mirada no solo permite recuperar saberes ancestrales, sino también resignificar la experiencia educativa como un proceso colectivo, donde el aprendizaje ocurre en diálogo con el entorno, con las personas mayores, con las festividades locales, con los rituales y con las formas propias de resolver conflictos. La escuela, en este modelo, deja de ser un espacio de imposición para convertirse en un lugar de encuentro y reconocimiento mutuo.

En la Costa Chica, la educación intercultural resulta urgente para contrarrestar la invisibilización y la desigualdad. Sin embargo, la escuela a menudo reproduce los mismos mecanismos que marginan a los pueblos afromexicanos.

La UNCOS realiza un intento de promover la cultura afromexicana a través de una actividad cultural anual. Sin demeritar estos esfuerzos institucionales, el análisis identificó desafíos clave que requieren ampliarse a nivel regional para lograr una educación verdaderamente inclusiva. Los problemas principales son: la **visión indigenista** de los programas educativos que ignora a la comunidad afromexicana; la **invisibilización histórica** de sus saberes; la **discriminación** que persiste en las instituciones; y la **formación docente insuficiente** para abordar estos temas. A esto se suma el **lenguaje androcéntrico** que invisibiliza las experiencias de las mujeres en las comunidades.



La escuela, en este modelo, deja de ser un espacio de imposición para convertirse en un lugar de encuentro y reconocimiento mutuo”

⁶ *Ibid.*

⁷ Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES 22), “El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) frente a las políticas educativas globales”, *Filosofía comunal*, no. 1 (14 de agosto de 2023), 10.

PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL AFROMEXICANA

Para que la educación intercultural sea una práctica transformadora y no solo un discurso, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben asumir un papel más activo y comprometido. Las siguientes son propuestas clave:

1. FORMACIÓN DOCENTE CON ENFOQUE INTERCULTURAL CRÍTICO Y DECOLONIAL

Es urgente desarrollar programas de formación que preparen al personal académico para abordar la historia, los saberes y las identidades de los pueblos afromexicanos. Esta formación debe permitirles reflexionar sobre sus propios sesgos y construir metodologías pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

2. INTEGRACIÓN CURRICULAR Y FOMENTO DE SABERES LOCALES

Las IES deben incorporar de manera transversal contenidos que reconozcan la historia, la cosmovisión y los aportes de las comunidades afromexicanas. El currículo debe ser lo suficientemente flexible para incluir proyectos pedagógicos territoriales, valorando las expresiones culturales, el arte, la lengua y las prácticas ancestrales, en lugar de tratarlas como “adornos culturales”.

3. VINCULACIÓN TERRITORIAL Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Es fundamental que las universidades fomenten proyectos de extensión e investigación participativa en un diálogo horizontal con las comunidades. La participación activa de madres, padres, autoridades tradicionales y personas sabias locales es crucial para que se conviertan en co-creadores del conocimiento, y el vínculo universitario no sea extractivista ni asistencialista.

4. ADMISIÓN CON JUSTICIA EDUCATIVA Y ESPACIOS DE REPRESENTACIÓN

Es necesario implementar acciones afirmativas para facilitar el acceso y la permanencia de las y los estudiantes afromexicanos, a través de becas, tutorías y estrategias de acompañamiento. Además, las universidades deben garantizar espacios seguros y de representación para que las personas jóvenes incidan en las políticas institucionales.

5. FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROPIO

Se requiere voluntad política y presupuesto para que las IES prioricen la atención a las comunidades afromexicanas. Esto debe incluir el fomento de investigaciones que las integren como protagonistas y co-creadoras del conocimiento, reconociendo sus propias epistemologías.



Fotografía 2. Mural Universidad de la Costa, UNCOS. (Proceso de elaboración). Zúñiga, E. 2024.

CONCLUSIÓN: SEMBRAR JUSTICIA EDUCATIVA DONDE FLORECE LA DIGNIDAD

En la Costa Chica de Oaxaca, hablar de interculturalidad no es solo una propuesta pedagógica sino una necesidad ética. Las comunidades afromexicanas han sido históricamente invisibilizadas por el país y por un sistema educativo que rara vez les reconoce como personas sujetas de derechos, cultura y saber. Esta exclusión no es casual: responde a estructuras profundas de racismo, colonialismo y desigualdad que han marcado la historia nacional.

Sin embargo, también hay fuerza, resistencia y esperanza. Las iniciativas comunitarias, los proyectos educativos de base y la vitalidad de la identidad afromexicana son muestra de que hay otras formas de enseñar, aprender y habitar la educación desde la raíz. La interculturalidad, entendida como encuentro entre iguales —y no como una imposición vertical desde el centro hacia la periferia— puede ser una poderosa herramienta para construir justicia educativa, fortalecer la dignidad de los pueblos y formar nuevas generaciones orgullosas de su historia, su cultura y su piel.

La educación superior tiene hoy el desafío urgente de dejar de ser un espejo ajeno donde no se reconoce el rostro propio, y convertirse

en un espacio donde la negritud, la alegría, el ritmo y la resistencia de la Costa Chica ocupen el lugar que siempre han merecido: el centro de su propia narrativa.

De esta forma busco mostrar que la interculturalidad no puede seguir reduciéndose a una palabra vacía que se quede solo en los documentos y escritos. Debe transformarse en un compromiso ético, político y pedagógico, capaz de generar normativas afirmativas, contenidos pertinentes, acompañamientos sensibles y una pedagogía realmente situada. Porque la justicia educativa comienza por el reconocimiento y porque los pueblos afromexicanos no piden permiso para existir: exigen ser vistos, escuchados y respetados. Las y los jóvenes estudiantes afromexicanos no solo habitan la universidad, sino que la transforman: impulsan proyectos culturales, cuestionan el currículo y proponen formas nuevas de pensar la educación desde sus raíces.

El análisis de los documentos oficiales reveló una conceptualización de interculturalidad que, aunque presente en el discurso, rara vez se traduce en acciones concretas para la población afromexicana. Esta brecha entre palabra y práctica se reproduce también en las aulas, según lo observado en la UNCOS.

Porque la justicia educativa comienza por el reconocimiento de que cada estudiante trae consigo un universo de saberes, y porque los pueblos afromexicanos no piden permiso para existir: exigen con dignidad ser vistos en toda su complejidad, escuchados en toda su sabiduría y respetados en toda su humanidad. No se trata de caridad académica sino de justicia histórica.

El reto está planteado con toda su urgencia y toda su belleza. Las IES tienen en sus manos la posibilidad histórica de reparar heridas, transformar realidades y acompañar procesos desde la escucha profunda, la acción comprometida y el reconocimiento genuino. No se trata de incluir a la Costa Chica de Oaxaca en el mapa educativo solo por su belleza natural que enamora a turistas, sino de reconocer con humildad que siempre ha estado ahí, tejiendo conocimientos, cantando pedagogías, educando desde el ejemplo, resistiendo con la fuerza de quien sabe que su lugar en el mundo no es negociable.

Porque al final del día, cuando se apagan las luces de las aulas y se silencian los discursos académicos, lo que permanece es la pregunta fundamental: ¿estamos construyendo una educación que dignifica la vida o estamos perpetuando sistemas que la niegan? La Costa Chica de Oaxaca, con su sabiduría ancestral y su fuerza transformadora, nos invita a elegir la dignidad.

BIBLIOGRAFÍA

Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES 22). 2023. "El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) frente a las políticas educativas globales." *Filosofía comunal*, no. 1: 10. https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2023/08/El_PTEO_frentealaspoliticaseducativasglobales2023.pdf.

- Decreto por el que se adiciona un apartado C al artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 9 de agosto de 2019. *Diario Oficial de la Federación*, Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_239_09ago19.pdf
- Denzin, Norman K. 1978. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Guzmán Guerrero, Mario. 2023. "El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) como una educación formadora de resistencias decoloniales por la justicia socioambiental en Nuestra América." *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante* 5 (10): 78-95. <https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/33>.
- Hernández Moreno, Martha Velda. 2024. "Retos de las maestras y los maestros en la educación intercultural e inclusiva de la Nueva Escuela Mexicana." México: Secretaría de Educación Pública (SEP). <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/educacion-intercultural.pdf>.
- Masferrer León, Cristina. 2016. "Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afromexicanos." *Diálogos sobre educación* (UDG) 13: 1-17. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.227>.
- Mato, Daniel. 2017. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Políticas y Prácticas de Inclusión, Democratización e Interculturalización*. Compilado. Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires: EDUNTREF. <https://untref.edu.ar/uploads/Documentos/4-pdf.pdf>.
- SEP, Secretaría de Educación Pública. 2017. "ABC de la interculturalidad." https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf.
- Velasco Cruz, Saúl, y Aleksandra Jablonska Zaborowoska, coords. 2010. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala. https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2012/08/catherine-walsh_interculturalidad-estado-sociedad-luchas-de-coloniales-de-nuestra-c3a9poca.pdf.
- Walsh, Catherine. 2013. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Vol. I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>



“LIBROS”

LAS MÁSCARAS DE LA VIOLENCIA EN MÉXICO. UNA REVISIÓN EXPLORATORIA Y

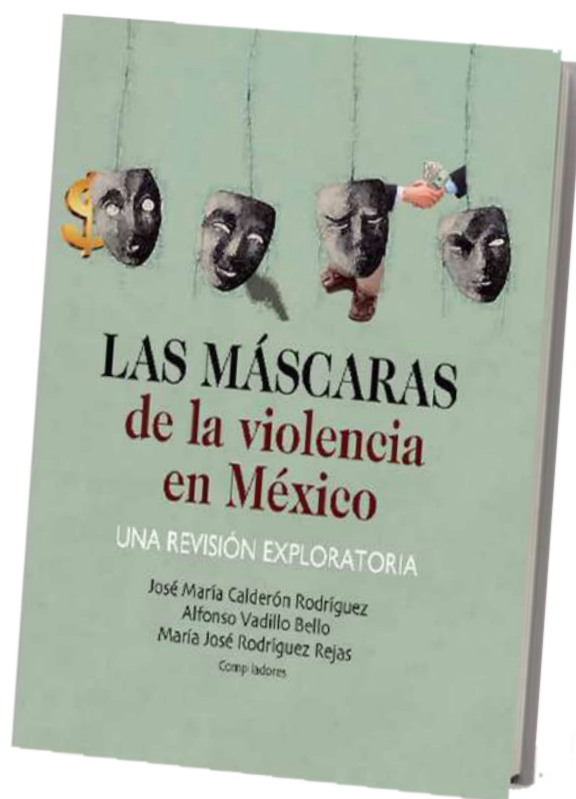
EL ESTADO DEL PODER Y EL COSTO HUMANO. GUERRA INTERNA, ASIMÉTRICA Y DISTÓPICA EN MÉXICO

MYRIAM FRACCHIA FIGUEIREDO

SEMBLANZA

Myriam Fracchia Figueiredo es socióloga, maestra en Desarrollo Rural y doctora en Ciencias Sociales. Dirigió el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (UPN Morelos, 2014-2018); ha sido investigadora social en el IMTA y docente en la Universidad La Salle-Cuernavaca. Le apasionan la lectura y el cuidado de sus mascotas.

Cuenta con diversas publicaciones, entre las que destacan: “Los cuerpos vulnerados y el estado del poder en México. Una aproximación a su estudio” y, junto con otras personas autoras “Perspectivas conceptuales de la violencia en América Latina. Una revisión exploratoria”, en Calderón, J.M., A. Vadillo y M.J. Rodríguez (Comps.) (2024), *Las máscaras de la violencia en México*, Ed. Ítaca; así como “Tendencias del proceso constituyente del costo humano en México. Estudio comparativo (2008 y 2018)”, y junto con Pietro Ameglio, “Tendencias del costo humano electoral en México. Estudio comparativo durante los periodos electorales (2018-2021)”, en Calderón, J.M., A. Vadillo y M.J. Rodríguez (Comps.) (2024), *El estado del poder y el costo humano*, Ed. Ítaca.



RESEÑA

Las máscaras de la violencia en México. Una revisión exploratoria (Tomo 1) y *El estado del poder y el costo humano. Guerra interna, asimétrica y distópica en México* (Tomo 2) son dos libros compilados por José María Calderón, Alfonso Vadillo y María José Rodríguez. Han contado con la participación multidisciplinaria e interinstitucional de 23 investigadores e investigadoras con el objetivo de “desentrañar, dentro de la lógica del capita-

Para aquellas personas interesadas en prevenir y en atender las diversas violencias que azotan a México

lismo mexicano actual, los múltiples rostros con que la violencia se presenta y se ejerce en nuestros días” (Calderón *et al.*, 2024, T.2: 9) así como “sus tendencias y fenómenos” (Calderón *et al.*, 2024, T.1: 9). Este esfuerzo investigativo ha sido publicado por editorial Ítaca.¹

Para aquellas personas interesadas en prevenir y en atender las diversas violencias que azotan a México, incluso en la aplicación de la política pública, su lectura es sugerente en cuanto abarca una multiplicidad de ángulos de análisis incluso con relación a variadas realidades particulares de las mismas.

El libro Las máscaras de la violencia en México. Una revisión exploratoria (T.1) profundiza la hipótesis de que “la violencia en México encubre una guerra ejercida desde el poder para garantizar la reproducción del patrón de acumulación neoliberal sobre la población”, lo que ha transformado al Estado y ha conducido a “un profundo proceso de descomposición social” en donde se ejerce la violencia (Calderón *et al.*, 2024, T.1: 10) con efecto del costo humano, sumándose a los tipos de violencias históricamente existentes. Aborda las perspectivas conceptuales de la violencia en América Latina, el estado del poder en México, el Estado y la guerra, su relación con el capitalismo y la corrupción.

Nos detendremos especialmente en el libro *El estado del poder y el costo humano. Guerra interna, asimétrica y distópica en México* (T.2), que presenta “investigaciones que abarcan diversos ámbitos de análisis en relación con el papel del Estado en la producción de respuestas ante los costos humanos que generan”, cuyos impactos “se presentan

a una escala y con una complejidad institucional tales que parecen propios de una estrategia de guerra asimétrica, orientada al control social interno, y a menudo una distopía hecha realidad” (Calderón *et al.*, 2024, T.2:9).

Más de la mitad de estas investigaciones: la violencia ambiental (Karina Kloster *et al.*), el costo humano (Myriam Fracchia), el costo electoral (Pietro Ameglio *et al.*), homicidio de alcaldes (Tania Martínez) y el costo humano en la UNAM se basan en el estilo de registros estadísticos que captura el proceso social en acción, desarrollado por el sociólogo Juan Carlos Marín (1976), en *Los hechos armados*, acerca del genocidio argentino y del Equipo Bourbaki (2011) que evidencia la violencia en México como resultado de la interrelación entre el orden delictual con el orden legal en la formación y consolidación de mercados ilícitos incluso transnacionales.

Merece mención aparte la investigación titulada: “Espacios de vulnerabilidad para la comunidad de la UNAM. Análisis con perspectiva de género a partir de la base de datos sobre el costo humano de integrantes de la UNAM por la guerra en México” (Linda Acevedo, Yoalli Alfaro, Alejandra Lommitz y Aarón Andrade), realizada por el colectivo estudiantil “Nos Hacen Falta” que parte del análisis de su base de datos sobre el costo humano de integrantes de la UNAM (2002-2020). La investigación identifica los espacios de vulnerabilidad en los que se han registrado las 96 desapariciones y asesinatos de integrantes de la comunidad: el hogar, sobre todo para las mujeres; el espacio público, para los hombres; y el recinto educativo, para ambos géneros, especialmente en la población más joven de bachillerato y licenciatura, quienes representan dos de cada 10 bajas humanas en el interior de la UNAM o en sus inmediaciones. El Colectivo invita a que esta investigación continúe con el fin de profundizar en la identidad de las personas victimarias y para que la UNAM encuentre mejores formas comunitarias e integrales de prevención de la violencia de género (p. 293).

¹ Más información en: <https://editorialitaca.com/libro/las-mascaras-de-la-violencia-en-mexico-una-revision-exploratoria-ebook/>. Y: <https://editorialitaca.com/libro/el-estado-del-poder-y-el-costo-humano-guerra-interna-asimetrica-y-distopica-en-mexico/>



Seix Barral Premio Biblioteca Breve 2023

Rosario Villajos

La educación física



**FLOR DE MARÍA MONTES
DE OCA**

SEMBLANZA

Flor de María Montes de Oca es licenciada en Relaciones Internacionales y en Derecho, además de especialista en Género y Derecho por la UNAM. Cursó la Maestría Interinstitucional en Derechos Humanos coordinada por la CNDH.

Su trayectoria profesional abarca el servicio público, la academia, la sociedad civil y el sector privado, siempre vinculada a la defensa de los derechos humanos, la igualdad de género y la cooperación internacional.

Internacionalista, abogada y feminista, es también lectora apasionada y amante del teatro. Le interesa la intersección entre los derechos humanos, las relaciones interna-

“6 LIBROS”

LA EDUCACIÓN FÍSICA



cionales, el derecho, las artes y la vida cotidiana.

La educación física de Rosario Villajos es un libro que invita a pen-

sar sobre cómo nuestra sociedad nos enseña a ver y tratar nuestros cuerpos, los géneros y las prácticas físicas que se nos imponen desde una perspectiva patriarcal, especialmente cuando se trata de las mujeres. A través de un lenguaje claro y directo, la autora nos invita a cuestionar las normas que nos imponen sobre el cuerpo, el deporte y la educación física, y cómo estas normas, muchas veces, nos limitan o nos excluyen.

El libro habla principalmente de cómo la educación física, tal como la conocemos en las escuelas, ha sido históricamente un espacio en el que se imponen ideales de cuerpo “perfecto” o “fuerte” que se alinean con lo que la sociedad espera de los hombres, excluyendo o dificultando que las mujeres puedan desarrollarse de igual forma. Villajos reflexiona sobre cómo, en la mayoría de las veces, las mujeres son vistas como “inferiores” en estas disciplinas, y cómo el sistema educativo refuerza esta idea al imponer un



La humana es la única especie que se preocupa de la muerte, de no morir, de controlar la vida, en lugar de ocuparse, como el resto, de saber vivirla”

El deporte y la actividad física, cuando se enseñan de manera inclusiva, pueden ser herramientas de **transformación social**

modelo físico que no tiene en cuenta la diversidad de cuerpos y habilidades que existen.

En su análisis, Villajos no solo aborda el contexto histórico, sino que también muestra cómo la educación física ha sido una vía para empoderar a las mujeres y promover la igualdad. La autora subraya cómo el deporte y la actividad física, cuando se enseñan de manera inclusiva, pueden ser herramientas de transformación social que ayudan a las mujeres a tomar conciencia de su cuerpo, su salud y su capacidad de tomar decisiones. Este enfoque permite a las mujeres desafiar las expectativas sociales tradicionales que las limitan y reivindicar su derecho a la participación plena en todos los ámbitos de la sociedad.

Uno de los puntos clave del libro es cómo la autora habla del cuerpo como una herramienta de resistencia. En lugar de quedarse solo en la crítica, Villajos también nos propone pensar en alternativas. La autora subraya la importancia de visibilizar las corporalidades diversas, nos invita a aceptar nuestros cuerpos tal como son, a reconocer sus capacidades, y a disfrutar del movimiento sin importar si encajan o no en los estándares de perfección que la sociedad nos impone. Según Villajos, la verdadera libertad y el verdadero bienestar vienen de poder mover el cuerpo sin sentir que está siendo juzgado o limitado por su apariencia o habilidad.

El texto tiene un estilo directo pero reflexivo. No es un texto que sea siempre fácil de leer, no por la calidad de la prosa de la autora, sino porque de una manera u otra las situaciones que plantea nos tocan y nos llevan a vivencias personales que no son del todo agradables.

A través de ejemplos sencillos y fáciles de entender, Villajos muestra cómo las reglas que nos enseñan en la educación física no

son solo deportivas, sino que están ligadas a una idea de control social sobre los cuerpos, especialmente sobre los de las mujeres. A lo largo del libro, se hace evidente cómo estas reglas son parte de una estructura de poder que busca moldear lo que se espera de nosotras, tanto física como socialmente.

Pero el libro no solo se queda en la crítica. Villajos también habla de la importancia de que el deporte y la educación física sean espacios inclusivos, donde todos, sin importar su género, puedan sentirse cómodos y desarrollar sus capacidades a su propio ritmo. La autora apuesta por una educación física que no se trate solo de competir o de ser el mejor, sino de disfrutar del cuerpo y del movimiento, sin que esto dependa de cumplir con una imagen idealizada de lo que debe ser un cuerpo “físicamente perfecto”.

En resumen, *La educación física* es una invitación a repensar cómo nos enseñan a relacionarnos con nuestros cuerpos, a cuestionar los ideales de perfección impuestos por la sociedad y a valorar la diversidad en los deportes y la educación física. Rosario Villajos ofrece un análisis crítico de las estructuras tradicionales que limitan nuestra libertad y nos empuja a imaginar una forma de vivir el deporte y el ejercicio físico de una manera más libre, inclusiva y respetuosa con todos los cuerpos.

El gran acierto de este libro es que nos invita a cuestionar las normas preexistentes y a imaginar una educación física que promueva la inclusión, el respeto y la igualdad. Al centrar su atención en la importancia de la participación activa de las mujeres, se refuerza la necesidad de transformar la educación física en una herramienta de empoderamiento y desarrollo personal, garantizando que todas las personas, sin importar su género, puedan disfrutar de los beneficios que esta disciplina ofrece.



LENGUAJE INCLUYENTE Y NO SEXISTA

Miriam Lucía Ibarra Meléndez
Victor Irving Ayala Cuevas

VOCES
POR LA IGUALDAD

1



Conceptos básicos sobre

DISCAPACIDAD

para sensibilizar a las comunidades educativas

Mario Alfredo Hernández Sánchez

VOCES
POR LA IGUALDAD

2

