

POLIFONÍAS Y CALEIDOSCOPIOS

de las pedagogías emergentes
en Iberoamérica

Christian Chávez López
Aurora Lechuga Rodríguez
Germán López Noreña

COORDINADORES



UNIVERSIDAD OLMECA
Raíz de sabiduría

Agradecimientos Insitucionales



UNIVERSIDAD OLMECA
Raíz de sabiduría



Polifonías y calidoscopios de las pedagogías emergentes en Iberoamérica

Coordinadores

**Chistian Chávez López
Aurora Lechuga Rodríguez
German López Noreña**

*Polifonías y calidoscopios
de las pedagogías emergentes en Iberoamérica*

Primera edición en formato electrónico, 2025

D. R. © Universidad Olmeca, A. C.
Carretera Villahermosa-Macuspana, km 14
Dos Montes, Centro, C. P. 86280
Villahermosa, Tabasco, México
www.olmeca.edu.mx/

Ajuste de portada: Brenda Ivonne Basurto Aguilar

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía, el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares de la misma mediante alquiler o préstamo público.

ISBN edición impresa: 978-970-96938-5-0

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Polifonías y calidoscopios de las pedagogías emergentes en Iberoamérica

Coordinadores

**Chistian Chávez López
Aurora Lechuga Rodríguez
German López Noreña**

Índice

Prólogo	11
 CAPÍTULO 1 Pedagogía digital Jairo J. Simonovis Rojas	21
 CAPÍTULO 2 La sociedad como red compleja y el arte como instrumento para la educación superior Manolo Cocho	33
 CAPÍTULO 3 Enseñanza en las artes y diseño desde la complejidad: una propuesta pedagógica emergente. Christian Chávez López	45
 CAPÍTULO 4 Nuevo enfoque de la licenciatura en Diseño Digital: promoviendo la conciencia social frente a la cultura del management. María Teresa Lechuga Trejo	59
 CAPÍTULO 5 Formación del ciudadano universitario docente: en defensa de la docencia natural versus docencia artificial Samuel González-Arizmendi	71
 CAPÍTULO 6 Bilingüismo desde la animación sociocultural de la lengua una forma de comunicación Lucía Santiago González	81

CAPÍTULO 7

Rap originario: estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de las prácticas musicales desde los pueblos originarios de Abya Yala

Nicolás Hernández Mejía 93

CAPÍTULO 8

Educación positiva: un modelo educativo para formar ciudadanos en el contexto del siglo XXI

José Darwin Lenis Mejía 103

CAPÍTULO 9

Escribir con inteligencia artificial en contextos educativos: una revisión rápida

Eduardo Santiago Ruiz 115

CAPÍTULO 10

La escritura autobiográfica en la formación docente

Linda Vanessa Correa Nava 129

CAPÍTULO 11

La proximidad como apuesta escolar para la paz

Willian Fredy Palta Velasco

Ferney Palta Velasco 141

Prólogo

Polifonías y caleidoscopios de las pedagogías emergentes en Iberoamérica.

Este libro, generado por un colectivo de especialistas en las más diversas áreas del conocimiento, es, sin duda, un profundo viaje conceptual a través de las transformaciones educativas contemporáneas que están reconfigurando activamente la enseñanza superior en el complejo y vibrante contexto iberoamericano. Más allá de una mera compilación de saberes, esta obra se erige como un faro de conocimiento que invita a la reflexión crítica sobre los paradigmas actuales y futuros de la formación académica. Este prólogo se complace en introducir al lector a un fascinante mosaico de perspectivas críticas y complejas que no solo coexisten, sino que dialogan y se entrelazan de manera orgánica para construir, colaborativamente, nuevos y prometedores horizontes pedagógicos, fundamentales para el desarrollo de nuestras sociedades.

Las «polifonías» a las que alude el título representan la riqueza inigualable de las múltiples voces y los enfoques metodológicos que convergen en esta obra, tejiendo una armonía intelectual que celebra la diversidad de pensamiento y la pluralidad de experiencias educativas. A su vez, los «caleidoscopios» evocan la naturaleza dinámica y en constante evolución de la educación en Iberoamérica, donde la reconfiguración constante de elementos familiares — teorías, prácticas y tecnologías — produce nuevas y profundas percepciones y comprensiones. Estas metáforas visuales y sonoras subrayan la capacidad inherente de las pedagogías emergentes para adaptarse, innovar y transformar los desafíos educativos en oportunidades de crecimiento y desarrollo.

La obra ahonda en la integración estratégica de las herramientas digitales, el cuestionamiento crítico de los paradigmas tradicionales y la comprensión holística de los sistemas educativos como entidades interconectadas, ofreciendo un marco robusto y multidimensional para navegar los desafíos y aprovechar las oportunidades de la profunda transformación educativa que se gesta en la región.

El contexto iberoamericano presenta desafíos únicos y complejos para la educación superior, marcados por las persistentes desigualdades en el acceso, la necesidad de cerrar brechas tecnológicas significativas y la imperativa tarea de integrar y valorar la rica diversidad cultural de nuestros pueblos. En este escenario, las pedagogías emergentes no son solo una opción, sino una necesidad impostergable para fomentar modelos educativos más inclusivos, equitativos y perti-

nentes. Abordan la urgencia de formar profesionales capaces de responder a las demandas de un mundo en constante cambio, promoviendo el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de adaptación.

En este sentido, los educadores de hoy no son meros transmisores de conocimiento, sino verdaderos agentes de cambio, catalizadores de la innovación y guías en la construcción de aprendizajes significativos. La importancia de la colaboración interdisciplinaria, como la que ejemplifican los autores de este volumen, se vuelve crucial para abordar la complejidad de estos retos. Es a través del diálogo entre diversas disciplinas y la convergencia de talentos que podemos gestar soluciones integrales y sostenibles, capaces de trascender las limitaciones convencionales y de proyectar la educación hacia un futuro más prometedor y humanista.

Invitamos, pues, al lector a sumergirse en cada uno de los capítulos de este libro, que constituyen una verdadera invitación a la reflexión y a la acción. Que estas «polifonías» de ideas y estos «caleidoscopios» de perspectivas inspiren nuevas prácticas, fomenten el debate constructivo y fortalezcan el compromiso con una educación superior que no solo informe, sino que también transforme vidas y sociedades. Que esta obra sea un punto de partida para la construcción colectiva de un futuro educativo más justo, innovador y esperanzador para toda Iberoamérica.

I. Marco conceptual desde contextos emergentes

La primera sección de esta obra sienta las bases teóricas que sustentan las pedagogías emergentes contemporáneas en Iberoamérica. En ella, se articula un marco interpretativo robusto que entrelaza tres dimensiones cardinales: la esfera de lo digital, concebida no solo como un conjunto de herramientas técnicas, sino como un vasto espacio de posibilidades que redefine las interacciones y los accesos al conocimiento; la perspectiva crítica, entendida como una lente fundamental para el cuestionamiento profundo de las estructuras y narrativas dominantes; y el paradigma de la complejidad, que opera como una aproximación epistemológica esencial para reconocer la intrínseca interconexión e irreductibilidad de los fenómenos educativos.

Este segmento inaugural se erige, por tanto, como una brújula conceptual indispensable, guiando al lector a través del intrincado y dinámico caleidoscopio de voces y perspectivas que dan forma al panorama pedagógico iberoamericano. La convergencia sinérgica de estos tres ejes —lo digital, lo crítico y lo complejo— trasciende la mera coincidencia; es una respuesta deliberada y estratégica a las imperativas demandas de sociedades que, inmersas en vertiginosas transformaciones tecnológicas, se esfuerzan simultáneamente por salvaguardar y potenciar sus identidades culturales, así como por materializar sus proyectos emancipadores.

En lo que concierne a la dimensión digital, se explora cómo las tecnologías no son meros artefactos instrumentales, sino verdaderos ecosistemas que reconfiguran las relaciones pedagógicas en su esencia. Estas plataformas y herramientas se transforman en espacios de co-construcción de conocimiento, desafiando las nociones tradicionales de presencia física, temporalidad lineal y autoridad pedagógica vertical. La educación digital emergente enfatiza la mediación tecnológica para fomentar aprendizajes colaborativos, personalizados y contextualizados, abriendo nuevas vías para la participación y la democratización del saber.

Por su parte, la dimensión crítica ancla las pedagogías emergentes en una rica tradición iberoamericana, profundamente influenciada por pensadores como Paulo Freire. Desde esta perspectiva, la educación es concebida como una práctica de la libertad, un acto consciente de desvelamiento de

las estructuras de poder y dominación que atraviesan a la sociedad. El enfoque crítico busca empoderar a los sujetos educativos para que no solo comprendan su realidad, sino que también actúen sobre ella, transformándola mediante un proceso de concientización, diálogo y acción transformadora.

Finalmente, la dimensión de la complejidad nos invita a trascender visiones simplificadoras de los fenómenos educativos. Se adopta una lente epistemológica que reconoce los sistemas educativos como dinámicos, no lineales y emergentes, donde múltiples agentes e interacciones producen resultados impredecibles. Esta aproximación resiste los reduccionismos, promoviendo una comprensión holística que integra las interdependencias entre el aula, la institución, la comunidad y el entorno global, destacando la necesidad de flexibilidad, adaptabilidad y una visión sistémica ante los desafíos contemporáneos.

Capítulo 1

Pedagogía digital

La pedagogía digital no constituye una mera actualización tecnológica de métodos tradicionales, sino una reconfiguración epistemológica de las relaciones entre conocimiento, mediación y aprendizaje. Este capítulo explora cómo las tecnologías digitales no son simples herramientas neutras, sino agentes que transforman radicalmente los modos de producir, circular y validar saberes en contextos educativos.

Se analizan las tensiones entre instrumentalización técnica y apropiación crítica de lo digital, cuestionando narrativas deterministas que promueven la innovación tecnológica como panacea educativa. La pedagogía digital aquí propuesta se fundamenta en la alfabetización crítica, la autonomía digital y la capacidad de los sujetos educativos para convertirse en productores —no solo consumidores— de contenidos y experiencias significativas.

El capítulo examina casos concretos de implementación en contextos iberoamericanos, destacando experiencias que demuestran cómo la mediación digital puede potenciar prácticas emancipadoras cuando se articula con proyectos pedagógicos fundamentados en la justicia social y la democratización del conocimiento.

Ejes conceptuales

- Epistemología de la mediación digital.
- Alfabetización crítica y autonomía.
- Producción colaborativa de conocimiento.
- Descolonización de tecnologías educativas.
- Accesibilidad y brecha digital.

Capítulo 2

La sociedad como red compleja y el arte como instrumento para la educación superior
Teoría de redes. La sociedad contemporánea se estructura mediante relaciones reticulares que desafían a los modelos jerárquicos tradicionales. Las redes configuran flujos de información, poder y afectividad que transforman las instituciones educativas.

Complejidad sistémica. El pensamiento complejo de Morin y las teorías de sistemas auto-poieticos ofrecen marcos interpretativos para comprender fenómenos educativos caracterizados por la emergencia, la no-linealidad y la interdependencia.

Arte y conocimiento. El arte deja de ser un ornamento curricular para convertirse en una metodología cognitiva que permite acceder a dimensiones del conocimiento inaccesibles mediante la racionalidad instrumental: intuición, sensibilidad, experiencia estética.

Este capítulo propone una reconceptualización radical de la educación superior desde los paradigmas de complejidad y la teoría de redes. Se argumenta que las instituciones educativas funcionan como sistemas adaptativos complejos donde emergen propiedades no predecibles desde la suma de componentes individuales. El arte, en este marco, no constituye un área disciplinar aislada sino una forma de inteligencia transversal capaz de cartografiar territorialidades complejas del conocimiento contemporáneo. Las prácticas artísticas posibilitan la comprensión de los fenómenos sociales mediante estrategias de visualización, metaforización y experimentación sensible que complementan —y frecuentemente cuestionan— los modos analíticos convencionales del pensamiento académico.

Capítulo 3

Enseñanza en las artes y el diseño desde la complejidad. Una propuesta pedagógica emergente. La enseñanza de las artes y el diseño enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de navegar ecosistemas creativos caracterizados por la incertidumbre, la hibridación disciplinar y la constante obsolescencia de competencias técnicas. Este capítulo desarrolla una propuesta pedagógica que abraza la complejidad como principio organizador, rechazando modelos lineales de transmisión de destrezas para favorecer aproximaciones ecológicas donde el aprendizaje emerge de la interacción entre sujetos, contextos, materiales y problemáticas situadas.

Se proponen estrategias didácticas fundamentadas en la investigación-creación, el trabajo por proyectos complejos y la evaluación formativa que reconoce múltiples trayectorias de desarrollo creativo. La propuesta integra saberes técnicos, reflexión crítica sobre contextos socioculturales y experimentación formal, configurando una pedagogía que prepara diseñadores y artistas como agentes de transformación cultural capaces de responder creativamente a problemáticas sociales emergentes.

- Investigación-creación. Metodologías que integran imaginación, indagación sistémica y experimentación formal.
- Proyectos situados. Aprendizaje contextualizado en problemáticas reales y comunitarias.
- Evaluación formativa. Valoración continua y reflexiva del proceso creativo.

II. Reformulación curricular y crítica institucional

La segunda sección del libro aborda críticamente las estructuras institucionales que condicionan la práctica educativa en la universidad contemporánea. Se examina cómo currículos, sistemas de evaluación y modelos de gestión académica, a menudo anclados en paradigmas de eficiencia industrial, frecuentemente obstaculizan —más que facilitan— los procesos de innovación pedagógica que discursivamente las instituciones proclaman promover. Esta exploración revela una profunda brecha entre el ideal transformador y la realidad de una gobernanza académica conservadora.

Así, esta sección articula una crítica estructural profunda con propuestas concretas de reformulación curricular. Demuestra que la transformación educativa genuina requiere intervenciones sistémicas que cuestionen no solo la selección de contenidos y las metodologías de enseñanza-aprendizaje, sino fundamentalmente las lógicas de poder subyacentes, los criterios he-

gemónicos de validación del conocimiento y los modelos de subjetividad académica que las instituciones universitarias producen y reproducen de manera implícita y explícita. Se enfatiza la necesidad de dismantlar estas barreras internas para dar paso a una pedagogía más inclusiva y relevante.

Sin embargo, la transformación se enfrenta a obstáculos considerables. La inercia burocrática, arraigada en décadas de prácticas estandarizadas, junto con la resistencia al cambio por parte de comunidades académicas establecidas que perciben amenazas a sus parcelas de conocimiento o prestigio, frena la adopción de nuevas pedagogías. Asimismo, los sistemas de evaluación centrados en métricas cuantitativas —como el número de publicaciones o la eficiencia en la titulación— priorizan la reproductibilidad sobre la creatividad y la profundidad cualitativa del aprendizaje, generando una tensión constante entre el discurso institucional de innovación y las prácticas arraigadas.

Para superar estos desafíos, se proponen estrategias concretas para la reformulación curricular. Esto incluye la implementación de procesos de diseño participativo que integren activamente a estudiantes, comunidades externas y diversos actores académicos en la cocreación de planes de estudio. Se aboga por estructuras curriculares modulares y flexibles que permitan itinerarios personalizados y la integración transversal de proyectos interdisciplinarios. Paralelamente, se sugiere el desarrollo de sistemas de evaluación formativa que valoren diversas formas de conocimiento, competencias transdisciplinarias y la capacidad de los estudiantes para abordar problemas complejos, fomentando una cultura de aprendizaje continuo y reflexivo.

Finalmente, se subraya la dimensión política inherente a cualquier reforma curricular. El currículum nunca es neutral, es un espacio donde se disputan y legitiman ciertos saberes, visiones de mundo y lógicas culturales. Entender quién tiene el poder de definir qué se enseña y cómo, es crucial. Una reformulación curricular transformadora debe apuntar no solo a la mejora pedagógica, sino a contribuir activamente a la justicia social, a la descolonización del conocimiento y a la pluralización de voces, desafiando las narrativas dominantes y abriendo espacios para epistemologías diversas.

Capítulo 4

Nuevo enfoque de la licenciatura en Diseño Digital. Promoviendo la conciencia social frente a la cultura del *management*

Las licenciaturas en diseño digital frecuentemente reproducen acríticamente las lógicas instrumentales del *management* corporativo, formando técnicos eficientes, pero escasamente reflexivos sobre las implicaciones sociales, políticas y ambientales de sus prácticas profesionales. Este capítulo propone una reformulación radical del currículum que coloque la conciencia social y la responsabilidad ética en el centro de la formación de diseñadores digitales.

Se argumenta que el diseño digital debe entenderse como práctica cultural con capacidad de incidir en la configuración de imaginarios colectivos, estructuras de participación ciudadana y modelos de convivencia social. La propuesta curricular integra teoría crítica del diseño, estudios de impacto social de tecnologías digitales, y metodologías participativas que involucran a comunidades en procesos de codiseño. Se busca formar profesionales capaces de cuestionar encargos que reproduzcan desigualdades, imaginando alternativas que potencien democratización tecnológica y justicia social.

-
1. Teoría crítica del diseño
 2. Fundamentos conceptuales para cuestionar prácticas profesionales.
 - Impacto social. Análisis de las consecuencias socioculturales de los artefactos digitales.
 - Co-diseño comunitario. Metodologías participativas con comunidades.
 - Ética profesional. Criterios de responsabilidad en la práctica del diseño.

Capítulo 5

Formación del ciudadano universitario docente: en defensa de la docencia natural versus la docencia artificial.

Este capítulo desarrolla una defensa apasionada de la docencia como práctica relacional, artesanal y situada, frente a tendencias tecnócratas que promueven la automatización y estandarización de procesos educativos bajo el eufemismo de «eficiencia» o «innovación disruptiva». Se argumenta que la docencia natural —entendida como el encuentro intersubjetivo mediado por el diálogo, la escucha atenta y la responsabilidad ética hacia el otro— constituye un bien común amenazado por las lógicas mercantiles que reducen la educación a la transmisión de competencias medibles.

La propuesta de formación del ciudadano universitario docente integra dimensiones pedagógicas, políticas y éticas. Se promueve el desarrollo de una identidad profesional fundamentada en la autonomía intelectual, el compromiso con la democratización del conocimiento y la capacidad de resistir presiones instrumentalizadoras. El capítulo examina experiencias de formación docente que priorizan la reflexión crítica sobre la propia práctica, el trabajo colaborativo entre pares y la experimentación pedagógica contextualizada, configurando comunidades de práctica que sostienen colectivamente proyectos educativos emancipadores en contextos institucionales frecuentemente adversos.

Pedagogías críticas

III. Perspectivas emergentes en pedagogías críticas y creativas

La tercera sección del libro se adentra en los territorios pedagógicos cambiantes y dinámicos que articulan de manera profunda la creatividad, una perspectiva crítica y un compromiso inquebrantable con la justicia social. A través de la presentación de diversas experiencias se demuestra cómo prácticas artísticas, lingüísticas y culturales pueden trascender su función tradicional para convertirse en potentes vehículos de aprendizaje significativo y catalizadores de una transformación social genuina, forjando puentes entre el aula y la realidad comunitaria.

Estas pedagogías innovadoras comparten un rotundo rechazo a la supuesta neutralidad ideológica del conocimiento escolar, asumiendo explícitamente posiciones políticas en defensa de comunidades históricamente marginadas, lenguas minorizadas y expresiones culturales subalternas. En este marco, la creatividad no es concebida como un mero ornamento curricular o una habilidad aislada, sino como una metodología crítica fundamental que permite imaginar alternativas a órdenes sociales injustos y experimentar nuevas formas de convivencia fundamentadas en la reciprocidad, el respeto intercultural y la dignidad humana para todos.

La genealogía de estas pedagogías críticas en América Latina es rica y profundamente arraigada, conectando directamente con las propuestas transformadoras de Paulo Freire y su influyente pedagogía del oprimido. Se nutre, asimismo, de los vibrantes movimientos de educación popular

que han florecido en la región, así como de las sabidurías ancestrales y las pedagogías indígenas que desafían activamente la hegemonía epistemológica occidental. Estos enfoques se entienden como herramientas para la descolonización del pensamiento y la reivindicación de conocimientos propios.

Desde esta perspectiva, las pedagogías creativas funcionan como espacios vitales de resistencia y de imaginación radical. Utilizan el arte, la narración de historias, el teatro, la música y otras formas de expresión como medios para cuestionar narrativas dominantes, validar saberes subalternos que han sido históricamente silenciados y construir discursos contra-hegemónicos que empoderan a los sujetos. Permiten, además, la creación colectiva de nuevos horizontes posibles.

La dimensión praxiológica es central en estas aproximaciones, integrando de forma indisoluble la teoría y la acción, la reflexión y la transformación. Se enfatiza que la educación crítica no puede limitarse a una mera crítica intelectual de la realidad, sino que debe traducirse en prácticas concretas de cambio social y empoderamiento comunitario. La educación es concebida como una fuerza activa capaz de incidir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Capítulo 6

Bilingüismo desde la animación sociocultural de la lengua. Una forma de comunicación

- Lengua viva. El bilingüismo como práctica comunicativa situada en contextos socioculturales específicos.
- Animación sociocultural. Estrategias lúdicas y participativas que vitalizan el uso de las lenguas en las comunidades.
- Identidad lingüística. Reconocimiento de las lenguas como portadoras de visiones de mundo y memoria colectiva.

Este capítulo cuestiona aproximaciones instrumentales a la enseñanza de lenguas que reducen el bilingüismo a competencia técnica desvinculada de matrices culturales e identitarias. Propone en cambio una pedagogía del bilingüismo fundamentada en la animación sociocultural, entendida como conjunto de prácticas que vitalizan lenguas mediante su uso significativo en contextos comunitarios de interacción auténtica.

Se documentan experiencias de educación bilingüe que integran oralidad, tradiciones narrativas, juegos lingüísticos y producción cultural en lenguas originarias o minorizadas. Estas prácticas pedagógicas no solo desarrollan competencias comunicativas, sino que fortalecen identidades colectivas, transmiten saberes ancestrales y resisten procesos de homogeneización cultural. La animación sociocultural de la lengua se revela así como estrategia pedagógica y simultáneamente como acto político de dignificación cultural.

Capítulo 7

Rap originario. Estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de las prácticas musicales desde los pueblos originarios de Abya Yala

El rap originario representa una síntesis creativa extraordinaria entre tradiciones musicales ancestrales de los pueblos originarios de Abya Yala y las formas contemporáneas de expresión urbana. Este capítulo documenta experiencias pedagógicas que utilizan prácticas de rap originario como metodología de enseñanza-aprendizaje, demostrando su potencial para articular identidad

cultural, crítica social y desarrollo de competencias comunicativas y estéticas en contextos educativos formales y comunitarios.

Se analiza cómo el rap originario funciona simultáneamente como herramienta de preservación lingüística —al utilizar lenguas originarias en sus composiciones—, como vehículo de transmisión de cosmovisiones y conocimientos ancestrales, y como plataforma de denuncia de violencias estructurales que afectan a las comunidades indígenas. Las estrategias pedagógicas descritas integran composición lírica, análisis crítico de contextos sociales, producción musical colaborativa y *performance* como acto de afirmación identitario.

El capítulo demuestra que el rap originario no constituye una simple fusión estética sino una epistemología pedagógica que valida saberes comunitarios, promueve el protagonismo de las juventudes indígenas y configura espacios de aprendizaje donde tradición y contemporaneidad dialogan creativamente, produciendo conocimientos situados y culturalmente relevantes.

IV. Nuevas mediaciones y metodologías para la enseñanza del siglo XXI

La cuarta sección del libro presenta un conjunto dinámico y diverso de metodologías y aproximaciones pedagógicas diseñadas para responder a los complejos desafíos de la educación contemporánea. Abordan la imperativa necesidad de integrar el bienestar emocional en todos los procesos formativos, la emergencia de las inteligencias artificiales no solo como herramientas, sino como mediadoras clave en el entorno educativo, la importancia crítica de la reflexividad autobiográfica en la formación y el desarrollo profesional docente, y la relevancia ineludible de las pedagogías relacionales fundamentadas en la proximidad y la empatía como estrategias fundamentales para la construcción de la paz en contextos educativos y comunitarios.

Estas innovadoras propuestas metodológicas se caracterizan por un profundo reconocimiento de la inherente complejidad de los actos educativos y por una firme voluntad de experimentación sistemática. Esta experimentación permite el ajuste y la adaptación constante de las estrategias pedagógicas a los contextos específicos de cada comunidad. Rechazan enfáticamente la búsqueda de métodos universales o de «recetas» pedagógicas que puedan ser transferidas acríticamente. En su lugar, priorizan las aproximaciones situadas que valoran la singularidad de cada entorno educativo y elevan la creatividad docente a una capacidad esencial para inventar respuestas contextualizadas a las problemáticas emergentes y cambiantes.

Un eje central de estas metodologías es la integración profunda de las dimensiones emocional y socioemocional en el aprendizaje. Las pedagogías contemporáneas reconocen que cognición y emoción son procesos intrínsecamente interconectados e inseparables, influyendo mutuamente en la capacidad de aprender y de desarrollarse. En este sentido, se hace indispensable la adopción de enfoques informados por el trauma, que comprendan el impacto de las experiencias adversas en los estudiantes y busquen crear entornos seguros y acogedores. Fomentar ambientes de aprendizaje que sean seguros, inclusivos y emocionalmente nutritivos se convierte en el cimiento sobre el cual se construye una educación significativa y transformadora.

Asimismo, estas metodologías abordan de manera crítica y proactiva el rol creciente de la tecnología y la inteligencia artificial como herramientas mediadoras en la educación. Se exploran las vastas oportunidades que ofrecen, como la personalización de los itinerarios de aprendizaje, un acceso sin precedentes a la información global y la facilitación de nuevas formas de colaboración. Sin embargo, también se examinan con rigor los riesgos inherentes, incluyendo la vigilancia

algorítmica, el sesgo inherente en muchos sistemas de IA y la potencial deshumanización de los procesos educativos. Por ello, se enfatiza la necesidad de desarrollar pedagogías digitales críticas que centren la agencia humana y prioricen las consideraciones éticas en el diseño y la implementación de soluciones tecnológicas.

Finalmente, la innovación metodológica se concibe no como un fin en sí mismo, sino como un proceso continuo de experimentación y mejora. Los docentes son entendidos como investigadores de su propia práctica, quienes documentan, reflexionan y refinan constantemente sus estrategias pedagógicas. La importancia de compartir el conocimiento pedagógico horizontalmente entre practicantes se vuelve fundamental para fortalecer la comunidad educativa. Es esta diversidad metodológica, construida a partir del diálogo y la adaptación constante, la que enriquece y fortalece los ecosistemas educativos, permitiendo una respuesta más resiliente y pertinente a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

Capítulo 8

Educación positiva. Un modelo educativo para formar ciudadanos en el contexto del siglo XXI. La educación positiva integra aportes de la psicología positiva con las teorías pedagógicas contemporáneas, configurando un modelo educativo que prioriza el bienestar emocional, el desarrollo de fortalezas personales y la construcción de sentido existencial como componentes centrales — no periféricos — de la formación integral. Este capítulo examina fundamentos teóricos, evidencias empíricas y estrategias concretas de implementación de educación positiva en contextos iberoamericanos.

Se argumenta que la formación de ciudadanos para el siglo XXI requiere atender no solo las dimensiones cognitivas sino también emocionales, relacionales y existenciales del desarrollo humano. El modelo propone intervenciones sistemáticas orientadas a cultivar optimismo, resiliencia, gratitud, empatía y capacidad de establecer relaciones significativas. Se presentan experiencias de instituciones educativas que han incorporado prácticas de educación positiva en currículos, rutinas escolares y sistemas de convivencia, documentando impactos en el clima institucional, el rendimiento académico y el bienestar estudiantil.

El capítulo incluye reflexiones críticas sobre riesgos de individualización de problemáticas estructurales y la necesidad de articular la educación positiva con perspectivas de justicia social que reconozcan determinantes contextuales del bienestar.

- Fortalezas personales. Identificación y cultivo sistemático de las capacidades individuales.
- Bienestar emocional. Desarrollo de competencias para la gestión saludable de emociones.
- Relaciones positivas. Construcción de vínculos significativos y empáticos.
- Sentido de propósito. Articulación de proyectos vitales con compromiso social.

Capítulo 9

Escribir con inteligencia artificial (IA) en los contextos educativos: Revisión rápida

Este capítulo presenta una revisión sistemática de la literatura sobre los usos de la inteligencia artificial generativa en los procesos de escritura académica y educativa. Se examinan herramientas de la IA generativa, sus posibilidades pedagógicas, limitaciones éticas y desafíos para la evaluación auténtica del aprendizaje. La revisión identifica tensiones entre la eficiencia tecnológica y el desa-

rrrollo del pensamiento crítico, proponiendo marcos de uso responsable que preserven la agencia intelectual de los estudiantes mientras aprovechan las capacidades de la IA para el andamiaje, la retroalimentación y la expansión creativa de posibilidades expresivas.

Capítulo 10

La escritura autobiográfica en la formación docente

La escritura autobiográfica constituye una metodología privilegiada para el desarrollo de la reflexividad docente. Este capítulo examina cómo las prácticas sistemáticas de escritura sobre la propia trayectoria educativa, las experiencias de aprendizaje y la construcción de la identidad profesional permiten a docentes en formación comprender críticamente los marcos culturales, ideológicos y afectivos que condicionan sus prácticas pedagógicas. Se presentan dispositivos concretos de escritura autobiográfica: diarios reflexivos, narrativas de experiencias críticas, genealogías intelectuales. La escritura autobiográfica no se concibe como introspección narcisista sino como herramienta de análisis que conecta biografías individuales con estructuras sociales, permitiendo desnaturalizar prácticas pedagógicas heredadas e imaginar alternativas transformadoras.

Capítulo 11

La proximidad como apuesta escolar para la paz

En contextos marcados por violencias estructurales, conflictos armados y fracturas del tejido social, la educación enfrenta el desafío de contribuir activamente a la construcción de la paz. Este capítulo propone la proximidad como categoría pedagógica y política fundamental para configurar escuelas como territorios de paz, entendiendo proximidad no como cercanía física sino como cualidad relacional caracterizada por la atención cuidadosa al otro, el reconocimiento de su dignidad y la responsabilidad ética por su bienestar.

Se documentan experiencias de pedagogías de la proximidad en contextos de conflicto y posconflicto, demostrando cómo prácticas escolares fundamentadas en la escucha atenta, el diálogo genuino y la construcción de confianza pueden transformar espacios educativos en zonas de reparación simbólica y experimentación de convivencias alternativas. La proximidad pedagógica opera simultáneamente en dimensiones afectivas, éticas y políticas: configura vínculos que sostienen subjetividades dañadas por violencias, establece códigos de interacción fundamentados en el respeto mutuo, y prefigura relaciones sociales basadas en la reciprocidad antes que en dominación.

El capítulo concluye argumentando que las pedagogías de la proximidad constituyen apuestas radicales en sociedades que naturalizan la indiferencia ante el sufrimiento ajeno, proponiendo la escuela como espacio donde es posible aprender formas de estar-con-otros fundamentadas en el cuidado mutuo y la construcción colectiva de horizontes compartidos de justicia y dignidad.

Dr. Emilio Alberto De Ygartua Monteverde

Rector de la Universidad Olmeca de Tabasco, México

Miembro de la RED FREI

Capítulo 1.

Pedagogía digital

Jairo J. Simonovis Rojas

Fundador y Director General de la RIEAC

Resumen

En este artículo, se busca despertar en los lectores, una reflexión con respecto a la adecuación de la educación con los tiempos globalizado, postmodernos y el entorno digital del aprendizaje, a fin de revisar su praxis pedagógica y se puedan reacomodar las partes y hechos que subyacen dentro y fuera del acto educativo digital, hecho que se aceleró desde la pandemia por COVID-19. No es necesario esperar que la reacción parta de la academia, sino que cada uno de nosotros que percibimos diariamente el hecho educativo y hacemos lectura social, podamos aportar espacios y letras con el objetivo de adecuar la pedagogía a los tiempos digitales actuales. Meternos en el círculo de la hología educativa sin que nuestras posturas disciplinares resulten atropelladas y perjudicadas por los otros actores que hacen vida alrededor de la educación. La pedagogía digital representa en la actualidad una ventaja impresionante para cualquier docente que quiera generar espacios de discusión entre sus estudiantes sin la necesidad de estar encerrados en cuatro paredes, y con la convicción de que está generando momentos de reflexión y de aprendizaje autodirigido entre los participantes del hecho educativo. De este modo, se está contribuyendo con la desescolarización de la educación y aportando un granito de arena a la formación de las nuevas competencias educativas, que en cualquier momento se incorporarán a los diseños curriculares del contexto venezolano.

Palabras clave: Pedagogía digital, desescolarización, aprendizaje autodirigido, Educación contemporánea, educación superior.

Introducción

Durante mucho tiempo, el ser humano estuvo atrapado en las redes de la pedagogía tradicionalista, donde el enfoque principal estaba centrado en la enseñanza de forma presencial, con la llegada de internet hace ya algunas décadas y su incorporación a poco a poco a nuestra vida cotidiana, a la cual fue cambiando hasta llegar a ser un factor fundamental del quehacer diario tanto en lo personal como en lo laboral, trasfondo así nuestra vida y a la sociedad en general.

Con la aparición de la pandemia del Covid-19, se aceleró su uso e implantación dando origen a lo que se llamaría una era digital, que se observa a través de la socialización y en nuestras relaciones personales y laborales a nivel global. Por supuesto el sector educativo no se ha podido quedar atrás en nuestro mundo globalizado y postmoderno donde el aprendizaje se encuentra en las redes sociales, y en las diversas plataformas que encontramos en internet, en diversos formatos, que van desde libros electrónicos, revistas, blog, videos, WhatsApp, Zoom, entre otros.

Esta situación, rompe con la educación tradicional que funcionaba, bajo rutinas y costumbres pedagógicas, focalizada en los métodos didácticos y era el maestro quien se responsabilizaba de asegurar el aprendizaje de los alumnos con sus conocimientos y éstos sus alumnos a su vez luchaban por demostrar ese dominio mediante una memorización que se convertía en la aprobación o no, mediante la calificación.

Los ejes espacio y tiempo de la enseñanza nos llevan a considerar la complejidad de los factores inmersos en la evolución cultural, social y educativa de la sociedad. La educación como máximo sistema de socialización y superación humana, no puede estar encerrada en los planteles de educación, ya que abarca hoy en día, una serie de entornos sociales donde se desenvuelve el individuo interactuado con sus medios sociales y donde aprende lo que ocurren en los diferentes contextos en que se desenvuelve, además hoy en días por medio de las redes sociales esta informado en momento real de lo que pasa en el resto del globo terráqueo y a través de internet encuentra información actualizada de hechos, acontecimientos y nuevos hallazgos científicos.

Al respecto, Arboleda, N. (2013) plantea que «la razón de ser de la acción educativa es el aprendizaje, y este proceso se presenta como una constante histórica que ayuda al ser humano a su perfeccionamiento de las facultades intelectuales, psicológicas, éticas, morales y praxeológicas, aún antes de que apareciera la institución educativa como tal» (p.12).

Por otra parte, se ha pretendido relacionar al aprendizaje a proposiciones o leyes de la enseñanza circunscritas a períodos cronológicos, cuando en la actualidad, la edad para el aprendizaje se diversifica cada día y se abre a todos los fenómenos de la vida. En general, se acepta considerar el aprendizaje como sumatoria de condiciones internas propias del individuo descartando el hecho de que este deba transcurrir en línea recta o de manera idéntica en cada sujeto (Arboleda, N. 2013:14).

Según Wittgenstein, L. (1992), quien afirma que la educación es un hecho molecular el cual consta de partes las cuales algunas son hechos y otras sólo partes, siendo la enseñanza una parte y no un hecho, mientras el aprendizaje es parte y hecho simultáneamente, y es mostrado en el acto educativo, pero sólo es percibido como parte.

Como hecho, encontramos el aprendizaje es una espiral que no termina con el cumplimiento de una etapa cronológica ni muchos menos por la asignación de una calificación, siempre vendrá otra etapa que enfrentar y superar.

En tal sentido, Martín, F. en su libro «La didáctica ante el tercer milenio» nos plantea que «la sociedad postmoderna reta los postulados científicos, haciendo uso de la globalización y lo emergente, ubicándose más allá de la racionalización» (1999:16). La condición del aprendizaje postmoderno, es producto de las transformaciones de las estructuras sociales, y ha permeado las puertas de las universidades y de las escuelas por encima del significado elemental que tienen los profesores sobre la educación.

En consecuencia, en la nueva educación que se pretende impulsar en era global y postmoderna, es el aprendizaje en sus dimensiones y no la enseñanza, en donde debemos poner principal

énfasis de tal forma que la evolución de las teorías y modelos pedagógicos como disciplinas que orientan la dinámica del aprendizaje permitan dar acceso seguro y eficiente a la sociedad de la información, del conocimiento, dando espacio a nuevos escenarios y modalidades de formación diferente a la tradicional.

Entendiendo que la evolución de la sociedad, con la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación en redes sociales en todos los ámbitos, afecta directamente al sector educativo y a los elementos que lo conforman. Esto nos hace pensar en la necesidad de valorar los ambientes fuera del aula, los informales como espacios de interacción y comunicación donde se ejerce al mismo tiempo un proceso de aprendizaje.

Este enfoque prospectivo que demanda la pedagogía digital, nos convoca a una reestructuración de las partes y de los hechos del acto educativo en estos tiempos de globalización y postmodernidad.

Por otra parte, el interrogante que gira alrededor de este artículo es el siguiente: ¿Cómo se presenta la pedagogía en el acto educativo, en su modalidad virtual? Por su parte, Fernández, A. (2004), plantea que existe una suerte de caos o movimientos del pensamiento pedagógico, que no es compatibles con el desarrollo curricular de las últimas décadas.

Con la nueva concepción de la educación, el concepto de *Unitas Multiplex* de Edgar Morin, sobre el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, requiere una revisión exhaustiva de las dimensiones del aprendizaje en el plano cognitivo, praxeológico y axiológico, así como de un análisis de los estilos de aprendizaje; en este sentido, David Kolb (1984, citado por Arboleda, N. 2005:21) ha aportado elementos en torno a la estructura factorial en las dimensiones de la inteligencia humana, específicamente en los factores del pensamiento convergente y divergente, proponiendo un círculo de aprendizaje que integra la convergencia, la divergencia, la acomodación y la asimilación del conocimiento que apuntan hacia el pensamiento sistémico y creativo.

Por otro parte, la postura de Morin como de Kolb nos llevan a pensar que existen modos de impartir la educación, y que un asunto es aprender sin profesores en un ambiente desescolarizado y otro es asistir a clases dentro de un sistema convencional escolarizado. Mucho más diferente es la situación si se trata de estudiar en una institución educativa sin tener que asistir regularmente a sus instalaciones como sucede con la educación virtual y la educación a distancia, esto nos indica la amplia variedad de modos presenciales, semipresenciales y no presenciales de educación.

En este sentido, la desescolarización, no es exclusiva de la educación a distancia, que puede darse en el sistema presencial para disminuir un poco el sentido expositivo de la clase tradicional y que busca alternativas a la clase magistral abriendo espacio de mayor participación por parte del estudiante, propiciando de esta manera al aprendizaje autodirigido o colaborativo, mediante eventos didácticos grupales online.

Cabe destacar que lo que está de moda es la virtualidad ya que, desde hace más de 160 años, se viene utilizando la metodología de educación a distancia, con las escuelas radiofónicas en Colombia, y también en las escuelas de Fe y Alegría en Venezuela con el bachillerato por radio y TV.

Con respecto a la virtualidad como campo relacional, Barrera, M. (1991) plantea que: La otra condición relevante tiene que ver con lo virtual, entendido éste como la actividad que cada quien cumple en la aplicación, ejecución, y en el aprendizaje, mediante el uso de las tecnologías que tienen que ver con los computadores, el ciberespacio, la telemática, la informática, el uso de

internet y las redes sociales. El virtualismo ha arropado en ciertos contextos los variados campos relacionales y cada día es determinante su conocimiento y su correspondiente aplicación. Son formas comunicacionales ajustadas a una cultura, a una época, de evidente impacto en todos. (p.16)

En este sentido el escritor español Javier Echeverría, (citado por Arboleda) dice que «es necesario centrar el impacto social, cultural y lingüístico, así como en la determinante influencia de la tecnología sobre las nuevas formas de aprendizaje y socialización» (2005:62).

Por esta razón se hace evidente entonces, la virtualidad como mediación pedagógica, es decir la pedagogía digital como una forma de interacción docente- alumno en modalidad virtual generados por las nuevas tecnologías en torno al computador e internet. Cabe preguntar entonces, ¿si la pedagogía digital puede proporcionar una mejor alternativa para el acto educativo?

Esta es la pregunta tan interesante es la que se busca de responder con el presente artículo, teniendo en cuenta las opiniones y reflexiones de diferentes autores especialistas en el tema.

La didáctica del siglo XXI

En este punto, se tratará de hacer un análisis sobre la didáctica como actividad que se posiciona del proceso enseñanza-aprendizaje, que debe de garantizar el entendimiento, el crecimiento intelectual y humano del sujeto que es su objeto de estudio, no solo para conocerlo sino para intervenirlo, mediante recursos innovadores y creativos desde una posición no lineal del aprendizaje, pues la linealidad en el siglo XXI parece no tener espacio en este mundo globalizado y postmoderno.

Continuando con esta idea, la denominaremos Didáctica autopoietica, al inferir que la educar y la didáctica no está teniendo en cuenta la complejidad del ser, para decirlo con Arboleda, N. (2013), su pluridimensionalidad, sus emociones, sentimientos, pensamientos, imaginación, voluntad, cultura, historia, su componente social, diversidad y pluralidad. Estos factores son interdependientes e interactúan para conformar un sistema: el de la persona humana. Los sistemas, según la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, L.1972) poseen unas propiedades fundamentales que deben ser tenidas en cuenta, porque le dan una connotación especial a quien aprende. De acuerdo con esto, se le niega importancia al sistema del ser humano dentro del proceso educativo, llevándolo a cabo de forma simplista, con la convicción heredada de la metáfora dominante del siglo XIX, conllevando a que el ser humano sea visto y tratado como una máquina.

En este orden de ideas, la didáctica implementada durante el aprendizaje de las personas presenta errores para incentivar cambios positivos y duraderos en los participantes del proceso enseñanza aprendizaje, debido a que no respeta las diferencias individuales que ellos tienen y presenta.

Tal vez porque, niega los espacios para que se dé la vivencia en valores y se aprenda de las diferencias que presenta los estudiantes, en su entorno, en las competencias que poseen para aportar a la solución de problemáticas, en la didáctica se da la promulgación de igualdad, como dijera, (Maturana, H. 1995) ésta niega al ser humano rechazando la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, con su pensar distinto, pero igualmente válido, lo cual fortalece la formación de la persona como ser integro, con valores, con moral y sobre todo capaz de vivir en la filosofía del amor.

Fuente: Simonovis, J. 2021

Tal vez uno de los más grandes errores de la educación básica y media en Colombia, Venezuela y en otros países latinoamericanos, es su concepción basada en la igualdad, puede verse claramente como la exigencia de uniformidad en el vestir parece demostrarla, asfixiando la singularidad y evaluando a todos los organismos que hacen parte del sistema social educativo bajo los mismos patrones o logros; nombre con el cual se conocen los indicadores evaluativos, bases para la medición de todos, como si su estructura interna, células y moléculas, fuesen exactamente iguales. Esto se vive día a día en los sistemas sociales educativos, porque se encuentran los organismos autopoieticos en el mismo salón de clase, donde se trata a todos como iguales como si esta existiese en su conformación estructural y en sus respuestas ante una misma perturbación del entorno, afectando de esta manera el desarrollo de su autonomía y aprendizaje.

La Autopoiésis según Maturana, H. (1995): enfatiza en que los seres vivos son unidades autónomas, utilizando la palabra autonomía en su sentido corriente. Vale decir un sistema es autónomo si es capaz de especificar su propia legalidad, lo que es propio de él. No estamos proponiendo que los seres vivos son los únicos entes autónomos; ciertamente no lo son (...) nosotros proponemos que el modo, el mecanismo que hace de los seres vivos sistemas autónomos es la Autopoiésis que los caracteriza como tales (pp. 28-29). En este sentido, es pertinente preguntarse si se está educando de acuerdo a las necesidades del mundo actual, personas capaces no solamente de repetir lo que otros han dicho, sino de desarrollar el pensamiento creativo y crítico, el sentido de justicia, confianza, integridad, sensibilidad y responsabilidad en la toma de decisiones.

En este orden de ideas, la autopoiésis, es el resultado de un interactuar de procesos llevados a cabo dentro de un sistema, cuyos autores resaltan ese sistema como ser vivo. Porque el ser viviente posee características especiales que otros sistemas puedan no tener. Reafirmando estas particularidades Varela, G. (1995) quien describe claramente, lo que él llama, especificidad de la autopoiésis, como el problema de la autonomía de los seres vivos es fundamental, hay que cernirla y es una de las características de la unidad viviente.

Con lo anterior queda claro que la autonomía está presente desde la célula y es algo característico, marcando la diferencia de la visión concebida cuando se definía el concepto con base a una máquina autopoietica. De tal manera que los sistemas autopoieticos conservan su identidad ante los cambios que pudiesen generar las perturbaciones que surgen desde el entorno y ante lo cual ajustan o modifican sus estructuras internas.

Por otra parte, uno de los grandes aportes de la autopoiésis como metonimia es el lenguaje adecuado a la visión holística, más conocida como sistémica que ofrece para observar las organizaciones sociales, a través de esta teoría, donde se habla de la organización como sistema autopoietico y autorreferente, el sistema recibe perturbaciones desde el entorno, pero es él quien interiormente genera las dinámicas y los procesos que le permiten conservar su identidad, estabilidad y preservarse apoyada en su autonomía y dinámica interna.

En este sentido, la parte del entorno, se convierte en aspecto clave dentro de la teoría de Luhmann, N. dado que para él es muy importante trabajar los límites como base para la regulación, y aclara que las sociedades puedan seguir avanzando en la estructuración de procesos, teniendo muy en cuenta el entorno que les rodea.

Por ello plantea Luhmann, N. (1997): Los sistemas no sólo se orientan ocasionalmente o por adaptación hacia su entorno, sino de manera estructural, y no podrían existir sin el entorno.

Se constituyen y se mantienen a través de la producción y el mantenimiento de una diferencia con respecto al entorno, y utilizan sus límites para regular esta diferencia (p. 50).

De esta forma la teoría de la autopoiesis, ingresa a hacer partes de los conceptos de cibernética, al punto de que Stafford Beer, autor del Modelo de Sistema Viable MSV, Beer, S. (1984) herramienta para diagnosticar y diseñar organizaciones, la incluya en el lenguaje cibernético para hablar de auto producirse a sí mismo, recursividad y autonomía.

Fuente: Simonovis, J. 2021

En el grafico anterior observamos como alrededor del acto educativo, giran aspectos sociales, culturales, autores (docentes, alumnos, escuela, universidad), así como modelos (educativos, políticos, sociales, religiosos), los cuales deben ajustarse a las cuatro dimensiones del pensamiento que establece Kolb, y estas a su vez, van a influir en los otros elementos como: autonomías individuales, aprendizaje autodirigido, ambiente desescolarizado y el currículo a fin de que, junto con todos sus elementos, sea capaz de mantenerse en un constante desequilibrio equilibrado, manteniendo así su estabilidad y acomodo a los nuevos tiempos, signados por lo efímero e instantáneo del conocimiento, y la virtualidad como elemento invitado a formar parte de la educación de hoy.

Por esta razón la capacidad que tenga la didáctica en el presente siglo XXI de adaptarse a las nueva concepción de educación, aprendizaje, donde se manejan nuevos valores en una cultura globalizada, postmoderna y tecnificada, donde se espera de ella en un lapso corto, interpretar y darle continuidad al proceso educativo en un espacio virtual, tomando en cuenta principalmente la capacidad que tengas sus actores de virtualizar el proceso de aprendizaje, mediante estrategias de Aprendizaje Autónomo Autodirigido (AAA), que permitan a los estudiantes, donde quiera que estos se encuentren, el desarrollo integral y crítico de su formación y compromiso individual y colectivo dentro de su entorno y el mundo globalizado, no es una tarea nada fácil.

Por lo tanto, salir de la tranquilidad de la modernidad, donde se tenía se contaba con un reposo y los espacios fijos disciplinarios, y hoy en plena postmodernidad nos encontramos en un mundo globalizada, que se encuentra en constante cambio, donde nada es permanente todo está en constante cambio, donde conceptos y teorías que antes eran verdaderas, ahora están en dudas o son obsoletas, lo cual representa un reto interesante para todos los que participamos en el acto educativo de cara al presente milenio que recién está comenzando con solo 25 años.

Currículo y Virtualidad La nueva cultura del aprendizaje a decir de Pozo, J. (1989) se define por una educación generalizada y una formación permanente y masiva, por una saturación informativa generada por los nuevos sistemas de producción, comunicación y conservación de la información, y por el conocimiento descentralizado y diversificado el cual genera una demanda de aprendizaje que no puede compararse con épocas pasadas, tanto en calidad como en cantidad. Así pues, en la actual cultura del aprendizaje, la necesidad de una formación permanente y un reciclaje profesional alcanza casi todos los ámbitos laborales como nunca lo había hecho en otros tiempos. Actualmente, este proceso de transición se caracteriza además por el paso inexorable desde una democracia participativa, hacia la de ser ciudadanos del mundo, una transición que exige sustituir el conocimiento aprendido por el conocimiento construido, el que a su vez implica un nuevo itinerario con diversas rutas, una transición donde las ideas y los conocimientos sustituyen progresivamente los servicios y los productos, una transición cuya finalidad es abordar los cambios no desde el ajuste sino desde la innovación, una transición donde ya no es posible como en el pasado,

predecir certeramente la dirección hacia la cual se moverá la sociedad dado que su dinámica se caracteriza por estar matizada de complejidad y de incertidumbre, una transición donde la organización centralizada y los entornos sociales, va dando pasos a otra de múltiples organizaciones contextualizadas con una administración descentralizada, una transición donde las variaciones se producen con más frecuencia y los cambios llegan a ser impensados (Simonovis, J. 2017); acontecimientos que en su conjunto inciden necesariamente en el proceso educativo que continuamente ha de repensarse para hacer posible una sociedad en continuo desarrollo y superación.

En cualquier caso, toda educación formal o informal, es un proceso personal destinado a mejorar y perfeccionar al hombre, a hacerlo más valioso y por ende más feliz, una educación que hoy por hoy exige transformación mediante el impulso del pensamiento crítico, un pensamiento a decir de Morín, E. (1999) del contexto y lo complejo, un pensamiento que vincule ya no de una manera unidireccional sino multirreferencial, un pensamiento capaz de afrontar la incertidumbre y de reemplazar la rigidez de la lógica por medio de una dialógica, la que a su vez ha de concebir al mismo tiempo nociones complementarias y antagónicas, un pensamiento basado en los siguientes principios complementarios e interdependientes:

- *El principio sistemático u organizativo.* Une el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo, oponiéndose al reduccionismo al considerar que el todo es más que la suma de las partes.
- *El principio holográfico.* Inspirado en el holograma, en el que cada punto contiene la casi totalidad de la información del objeto que representa, pone en evidencia esta aparente paradoja de las organizaciones complejas en las que no solamente la parte está en el todo, sino en la que el todo está en la parte.
- *El principio del bucle retroactivo o retroalimentación.* Rompe el principio de causalidad lineal y permite la autorregulación multidireccional.
- *El principio del bucle recursivo.* Supera la noción de regulación por la de autoproducción. Se trata de un bucle generador (constructivista) en el que los productos y los efectos son en sí mismo productores y causantes de lo que lo produce. En este sentido, los individuos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto emergente, produce la humanidad de estos individuos al aportarle el lenguaje y la cultura.
- *El principio de autonomía/dependencia.* Estas dos ideas antagónicas, pero a la vez complementarias, son principios válidos para los seres humanos que desarrollan su autonomía en dependencia de su cultura; así como las sociedades, que se desarrollan en dependencia de su entorno geoecológico.
- *El principio dialógico.* Permita unir dos principios o nociones que deberían excluirse entre sí, pero que son indisolubles de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo.
- *El principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento.* La reforma del pensamiento no es de naturaleza programática sino paradigmática, es decir, concierne a la aptitud del individuo para organizar y reorganizar el conocimiento (constructivismo), o lo que es lo mismo, permite el uso pleno de la inteligencia.

Estos principios en su conjunto indican que un modo de pensar capaz de vincular antes que desunir y solidarizar conocimientos disjuntos, es capaz de prolongarse en una ética del vínculo y la solidaridad entre los seres humanos. Un pensamiento capaz de no estar encerrado en lo local y en lo

particular sino por el contrario concebir los conjuntos, sería capaz de favorecer el sentido de responsabilidad y el de la ciudadanía. Una reforma del pensamiento mediante el proceso educativo orientado en esta dirección tendría como corolario consecuencias existenciales, éticas y cívicas. Estas reflexiones y en virtud del estado de la educación en que para 2025 se encuentra Colombia, Venezuela y otros países de Latinoamérica, nos hacen pensar que es urgente un cambio en el rumbo que ha tomado y que requiere retomar un enfoque menos dependiente de los avatares políticos del país con visos de control social, un cambio en su orientación y en sus estrategias de manera que sea posible imprimirle al proceso educativo un enfoque que abra diversas posibilidades, variedad de caminos sin aislamientos ni fronteras y que favorezca la interacción entre educando y educador, entre sistema y medio ambiente, entre pensamiento y realidad, entre caos y creatividad, entre teoría y práctica, entre ciencia y tecnología, entre docencia e investigación, etc. (Simonovis, J. *et al* 2022). En otras palabras, un sistema educativo donde su finalidad no sea la de atar al individuo a una serie de prescripciones e interdicciones sociales para restringirlo, sino más bien un modelo que le permita movilizar su potencial para construir caminos de supervivencia y éxito para sí mismo y para la sociedad que a través de él enrumba su desarrollo y competitividad. A partir de este conjunto de reflexiones nos permitimos compartir las siguientes propuestas, a fin de contribuir con la necesaria reestructuración del sistema educativo, desde una óptica del diseño curricular y el enfoque de sistemas, los dos concebidos como procesos integradores y referenciales de los elementos a tener en cuenta, para hacer posible la necesaria y continua revisión y la reestructuración permanente del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades.

Ante la multitud de conceptos que cualquier cantidad de estudiosos le han dado al término currículo, no resulta imposible poder lucubrar con relación a éste y la virtualidad, personalmente pienso que, con la llegada de los espacios de aprendizaje virtual, el currículo oculto queda al descubierto, y el currículo por competencias debe adosar los aspectos relacionados al dominio del lenguaje virtual y el conocimiento de destrezas básicas computacionales.

Por otra parte, considero también que los diseñadores curriculares, independientemente de su paradigma disciplinar, deben encontrarse en torno a la virtualidad como nueva competencia a ser abordada desde las diferentes posturas y modelos para la elaboración y diseño del currículo. Por ende, el concepto o los conceptos de currículo deben pasar por un proceso de resignificación, donde se pueda denotar las características o clases relacionadas con la virtualidad como nueva herramienta pedagógica.

En este sentido, Malagón, L. (2007) establece que:
La formulación de un nuevo discurso sobre educación implica un replanteamiento en lo que podría llamarse el proyecto educativo institucional. En ese sentido, aparecen nuevas definiciones sobre viejos términos: el currículo ya no es concebido como un plan de estudios, lleno de asignaturas incrustadas en un mapa vehicular, sino como una propuesta flexible de formación integral, dinámica ... bajo nuevas pedagogías tendiente a lograr la autoformación del estudiante. (p. 145).

Es obvio, que autores como el arriba señalado y otros como Morin, Maturana, Kolb, Barnett, Martín, entre otros, ya comparten desde sus posiciones sobre la educación, la necesidad de adecuar el acto educativo a la nueva relación espacio- tiempo que nos brinda la era tecnológica.

La pedagogía digital

La pedagogía digital podemos entender que emerge como un campo crucial en la evolución edu-

cativa del siglo XXI proceso acelerado por la pandemia del Covid-19, por esta razón las actividades escolares se vieron obligadas a adaptándose al entorno digital que caracteriza nuestra era, en este sentido, puede afirmarse que la pedagogía digital no solo cambia la forma en la que los alumnos aprenden, sino también la forma en la que el profesor enseña o los métodos para compartir e interaccionar entre ellos.

Sin duda, la pedagogía digital ha revolucionado todo lo que conocíamos sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados durante los siglos pasados. Esta pedagogía a causado toda una revolución porque ha modificado el rol del docente dentro del aula, ha roto con la manera en la que el alumnado adquiriría conocimientos y ha facilitado la cooperación e interacción entre alumnos, docentes, familias, y el entorno de aprendizaje, entre otros aspectos (Simonovis, J. y Contreras de Simonovis L. 2023).

Sin duda que esta pedagogía digital implica la inclusión de nuevas herramientas tecnológicas y métodos pedagógicos relacionados que han obligado al docente a estar, constantemente actualizando y reciclando sus conocimientos, tanto de su área de especialidad de su materia como del área tecnológica. La actualización constante del docente es la clave en esta era globalizada y tecnológica, que le permita estar al día en cuanto conocimientos teóricos como de adelantos digitales.

Así, vemos que la pedagogía digital no solo estar consiste en la integración de tecnologías en la enseñanza; es una redefinición completa de la práctica docente. Donde el docente debe tratar de unir, de forma útil, la pedagogía tradicional con las herramientas digitales para optimizar el aprendizaje de sus alumnos. Un ejemplo tangible es el uso de plataformas en línea para personalizar el contenido educativo según las necesidades individuales de los estudiantes.

En este sentido, el avance en la pedagogía digital demanda docentes con competencias digitales robustas, actualizadas y útiles. Por ello la formación continua es esencial y fundamental, donde los docentes deben apostar por un programa de formación permanente del profesorado que les permita reciclar conocimientos y mantenerse al día en las nuevas tecnologías educativas, donde no solo mejora las habilidades técnicas del docente, sino que también le infunde confianza y conocimientos para integrar correctamente nuevas herramientas en el aula.

Con estas nuevas herramientas tecnológicas los docentes deben estar abiertos a ajustar sus enfoques pedagógicos digitales en función de las necesidades cambiantes de los estudiantes y las innovaciones tecnológicas que surjan.

Un ejemplo de buena práctica pedagógica implica la creación de entornos de aprendizaje colaborativos en línea que fomenten la participación y el intercambio de ideas. Es fundamental que estos entornos favorezcan la interacción entre estudiantes y que se adapten a las necesidades educativas particulares de cada uno.

Conclusiones

A modo de conclusiones, se puede afirmar que, para desarrollar una buena práctica pedagógica, el docente debe, por un lado, prepararse y actualizar sus conocimientos para adaptarlos a las nuevas tendencias. Por otro lado, debe considerar que los métodos deben adaptarse a la realidad diaria de su aula y a las necesidades particulares de su alumnado.

Además de las habilidades tradicionales de enseñanza, el docente del siglo XXI necesita habilidades digitales. Saber utilizar herramientas de colaboración en línea, evaluar la autenticidad de la información en la web y fomentar el pensamiento crítico digital son ejemplos cruciales.

Para concluir, podemos afirmar que las siguientes habilidades en el docente aseguran el éxito de la enseñanza, haciéndola no solo sea efectiva sino también relevante para el mundo digital en constante cambio son:

- Capacidad de reciclarse constantemente.
- Habilidad para comunicarse digitalmente (por ejemplo, interactuando a distancia con su alumnado o sus familias).
- Creación de contenidos multimedia educativos. Esto le permitirá disponer de su propio dossier de material didáctico digital.
- Conocimientos de seguridad informática. En un contexto digital, **resulta clave que**

Bibliografía

- Arboleda, N.** (2013). ABC de la Educación Virtual y a distancia. Interconed. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149003>.
- Barrera, M.** (1991). Comunicación y Antropología. Quirón. Caracas
- Beer, S.** (1985). Diagnosing the system for organization. Decima edición. Chichester: wiley, 152 p. ISBN 04711906751.
- Bertalanffy, L.** (1972). The History and Status of General Systems Theory. Academy of Management Journal. December. Pp. 407-426. New York-Estados Unidos.
- Fernández A.** (2004) Universidad y Currículo en Venezuela hacia el tercer. Milenio Comisión de estudios de postgrados. Facultad de Humanidades. Universidad Central de Venezuela.
- Luhmann, N.** (1997). Organización y Decisión. Autopoiesis, Acción y Entendimiento Comunicativo. Primera Edición. Universidad Iberoamericana. Editorial Anthropos México.
- Maturana, H y Varela, F. (1995a). De máquinas y Seres Vivos. Editorial Universitaria S.A Santiago de Chile.
- Maturana, H. (1995b). Fundamentos biológicos de la realidad. In: La realidad: ¿Objetiva o construida? México: Anthropos/Universidad Iberoamericana/Iteso, México.
- Malagón, L.** (2007). Currículo y pertinencia. Magisterio. Colombia.
- Martín, F.** (1999). La Didáctica ante el tercer milenio. Síntesis, Madrid. España.
- Morín, E.** (1999). La Cabeza Bien Puesta. Repensar la Reforma. Reformar el Pensamiento. Base para una Reforma Educativa. Nueva Visión SAIC. Argentina.
- Moreno, J.** (2008). El tercer milenio y los desafíos de la educación. Panapo. Caracas.
- Pozos, J.I.** (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata Madrid-España.
- Simonovis J.** (2017). Modelo de Integración Universidad-Comunidad. Como Estrategia de Emprendimiento. Editorial Grin. www.grin.com.
- Simonovis, J.** (2021). I Coloquio Internacional Educación y Pandemia: Emergencias de Nuevos Retos en la Praxis Pedagógica. Conferencia: Homenaje Póstumo a la vida del Excentísimo Dr. Humberto Maturana. Evento organizado por la Universidad Complutense de Madrid. Centro Asturiano de Madrid. Fundación Red de Educación Iberoamericana (FREI), Red de Investigadores en Educación de América y El Caribe (RIEAC), Academia Internacional de Ciencias Político-Administrativas y Estudio

- del Futuro (IAPAS), Universidad de Córdoba de Colombia y la Universidad Central de Chile. Modalidad Online día 17 de junio, de 1 pm a 5 pm hora de Colombia. –
- Simonovis, J. y Contreras de Simonovis, L.** (2023). Trascendencia del Currículum en tiempos de Globalización y Postmodernidad. Una perspectiva para su transformación. Grim. Alemania. www.grim.com.
- Simonovis, J. et al** (2023). Retos y Oportunidades para la Educación en Países Latinoamericanos. Thath. Brasil. <https://editorathoth.com.br/produto/retos-y-oportunidades-para-la-educacion-en-paises-latinoamericanos-las-miradas-de-investigadores-de-argentina-brasil-cuba-colombia-mexico-y-venezuela/522>.
- Valera, G.** (2002). Pedagogía de la alteridad. Comisión de estudios de postgrados. Facultad de Humanidades. Universidad Central de Venezuela. -Wittgenstein, L. (1922). Tractatus logico- philosophicus. Alianza. España.

Capítulo 2

La sociedad como red compleja y el arte como instrumento para la educación superior.

Manolo Cocho

C3 Centro de Ciencias de la Complejidad-UNAM

Resumen

Se concibe la sociedad como una red compleja cuya organización ideal no es jerárquica piramidal, sino celular proponiendo una participación de todos los sectores públicos, privados e independientes para la construcción de nuevas metodologías pedagógicas inclusivas valiéndose del uso del arte y la cultura como instrumentos eficientes para la integración de las disciplinas formando un frente común con la finalidad de generar una evolución de la sociedad que sea justa y equilibrada para toda la población añadiendo la política y los recursos para fomentar la educación continua.

Palabras clave: sociedad, educación, red compleja, transdisciplinar, pedagogía, arte, políticas públicas, alternativas, educación continua, identidad, cultura.

Introducción

En este texto observamos un panorama general que presenta un modelo de entendimiento de la sociedad concebida como un ecosistema integral e interconectado para cuyo óptimo funcionamiento es necesario en una primera instancia, comprenderlo y estudiarlo como un todo dinámico, funcional, evolutivo y cambiante, con capacidades autogestivas y auto organizativas.

Dentro de los elementos importantes involucrados para un sano y buen funcionamiento y desarrollo de la sociedad ponemos atención entre otros aspectos en el potencial de la educación superior, el arte y la cultura como instrumentos fundamentales enfocados a la formación de sujetos con criterios y conocimientos complejos en todos los niveles y escalas de la sociedad.

Modos de pensamiento

Es pertinente poner atención y tener en cuenta los parámetros que se encuentran detrás de las me-

todologías tanto científicas como filosóficas, tecnológicas, educativas y de organización social y del conocimiento a todos los niveles.

Los criterios que son los principios previos y que dan dirección a nuestros pensamientos y a los juicios que de ellos derivan incidiendo en nuestra conducta tanto individual como colectiva determinan nuestras acciones y definen una óptica de visión del mundo a un nivel más profundo y determinante de lo que normalmente imaginamos. Generalmente asumimos modos de pensamiento y estructuras metodológicas y de organización social previamente establecidas sin cuestionarlas y en la mayoría de los casos sin percatarnos de su existencia y de su influencia. Por ejemplo, damos por hecho que la Tierra es una esfera porque así lo aprendimos, pero en otra época la Tierra era plana y además de ello era el único centro posible para el universo. Las concepciones previas a las estructuras evidentes de pensamiento definen siempre parámetros de acción que no suelen cuestionarse, simplemente se asumen. Desde una postura que es compatible con un pensamiento crítico es importante considerar e identificar estos parámetros previos para poder tenerlos en cuenta y en consecuencia cuestionarlos y modificarlos.

A continuación, veremos de manera muy general y superficial algunos ejemplos con la finalidad de ilustrar este tipo de parámetros esperando ofrecer elementos que detonen un pensamiento analítico profundo que nos ilumine y nos permita trabajar en la siempre evolutiva reconstrucción de la sociedad y de nosotros mismos por el bien y el progreso de todos.

Estamos acostumbrados, en la sociedad y en todos los niveles educativa, a concebir y asumir que la estructura más eficiente en los modelos organizativos es la que aquí llamaremos piramidal, es decir, es una estructura en la cual en la punta de la pirámide tenemos a un director, presidente, jefe, o el cargo que corresponda, pero en el nivel más alto de jerarquía, influencia y poder. Líder bajo el cual se encuentra ubicado un pequeño grupo de élite ligado al poder y así en pisos más amplios escalas sucesivas de poder e influencia se diluyen hasta llegar a una gran base social generalmente obrera o campesina. Se piensa que ese es el mejor modelo y que funciona, también se piensa que la elección democrática de los líderes funciona y que nos vemos representados en ellos. Ni en la administración pública ni en la privada encontramos excepción a este modelo salvo casos muy aislados, inclusive en los movimientos sociales contestatarios y de lucha revolucionaria suelen destacar los líderes y las jerarquías en las estructuras de su organización.

Supongamos que entramos a un gran supermercado con la finalidad de comprar un kilo de café, pero queremos comprar el mejor café, en consecuencia, le pedimos consejo a un empleado de ese supermercado y bajo su orientación probablemente terminaremos por comprar un kilo de la marca de café más cara asociando el precio con la calidad pensando que esa marca es la mejor.

En realidad, no hay un mejor café, depende de nuestro gusto y muchos otros factores, el simple hecho de pensar que hay un mejor café ya es un parámetro previo que condiciona nuestro criterio, el cual es muy distinto a pensar que vamos a comprar un kilo de café a nuestro gusto, sea esto pensando en el sabor, en el tipo de molido o incluso en el diseño de la etiqueta o de lo exótico de su procedencia.

Posteriormente vamos a una plaza comercial de venta de tecnología con la idea de comprar el mejor teléfono móvil del mercado, o el mejor automóvil o la mejor computadora. Seguramente compraremos un modelo reciente, el último modelo, basados en la idea de que el desarrollo tecnológico es lineal y lo de hoy siempre es mejor que lo de ayer y lo de mañana será mejor que lo de hoy.

Analicemos un poco los móviles detrás de estos dos escenarios descritos. En el primer caso es obvio que se privilegia un modelo piramidal, un sistema de poder basado en la influencia y control de una élite por encima de la mayoría, y lo cual evidentemente se presta a la creación de desigualdades para una mayoría y de privilegios para una minoría, con los consecuentes abusos que bien conocemos.

En el segundo escenario con un pensamiento similar creemos que efectivamente hay un mejor producto y que éste es siempre lo último siendo que quien decide esto son los dueños de las empresas fabricantes del producto con miras a venderlo y acumular más riqueza valiéndose de los aparatos de marketing y asociando los productos caros y de última manufactura al concepto de lo mejor, y creando indicadores de estatus social ligados a las marcas. La finalidad es hacerse más ricos cada año. Suprimiendo las preferencias o afinidades personales orientándose a asumir sin cuestionarlo la idea de que si consumimos productos nuevos y de buenas marcas nuestra calidad de vida será superior y esto indica que somos exitosos y que nos va bien en la vida.

En el segundo caso observamos cómo se nos hace creer que el desarrollo tecnológico es lineal siendo siempre mejor el modelo nuevo respecto al anterior lo cual es falso. Los inventos exitosos son exitosos en cuanto a su funcionalidad y duración, también en cuanto a la accesibilidad de su costo, independientemente de las campañas producidas por los aparatos de marketing. Porque, por ejemplo, un buen automóvil es aquel después de veinte años independientemente de que dicho modelo haya sido probado en simuladores y calculado matemáticamente. La eficiencia de un automóvil está en su durabilidad y en su economía y eso solo se sabe con el tiempo, de otro modo correspondiente a un pensamiento lineal la permanencia de los modelos de vehículos en las calles sería una escala ligada a los años de fabricación de los modelos de carros, lo cual no es así.

Estos ejemplos simples tienen la intención de demostrar cómo los modos de pensamiento influyen determinando parámetros previos a nuestras decisiones, a nuestros juicios y a nuestras acciones. Esto afecta definitivamente también a nuestra organización social, a nuestras instituciones y por supuesto a nuestras academias y universidades públicas y privadas y su consecuencia en la ejecución de las políticas educativas.

Para una evolución y sano crecimiento necesario de nuestras instituciones educativas, hay que implicar la formación de nuevas ideologías y recursos pedagógicos considerando los parámetros y modos de pensamiento previos que solemos no cuestionar y no identificar.

Algunos aspectos generales postulados por las ciencias de la complejidad

Teoría de los límites

El universo es una gran estructura de materia y energía. A partir de la teoría de la relatividad general de Albert Einstein se asumió científicamente que materia y energía son lo mismo en dos situaciones distintas. Un concepto interesante es el de «espuma cuántica», una gran red de átomos, una continuidad del espacio y la materia incluido el factor del tiempo, del tamaño del universo. En esta red siempre encontramos un átomo junto a otro. Visto desde este punto de vista existen variaciones en la densidad de la distribución materia, pero no existen límites claros entre un átomo y otro, se enlazan sus electrones y forman compuestos, etc. Todos los átomos juntos forman una gran red del tamaño del mismo universo.

En el estudio de los fenómenos cualesquiera que sean obtenemos datos que nos son útiles para la comprensión de estos. Cuando estos datos son números, científicamente, se manejan rangos

de incertidumbre en los espacios en los cuales los instrumentos de medición fallan quedando las cifras fraccionarias dentro de estos márgenes, esto es útil para la comprensión general de los fenómenos haciendo posible la predicción de su comportamiento, pero en realidad son aproximaciones así como lo son las predicciones del clima por medio de la meteorología. Pero si queremos obtener datos exactos y precisos entramos en un territorio en el cual podemos observar que los límites son muy complejos y difícilmente definibles con dificultades para ser graficados.

Voy a poner un ejemplo: La frontera entre México y Estados Unidos se define por el río Bravo, el cual delimita ambas naciones y el territorio de cada una de ellas, pero, sin embargo, del lado mexicano encontramos una fuerte presencia de la cultura americana presente en el lenguaje, la comida y el estilo de vida, las costumbres están influenciadas por el país vecino, y del lado norteamericano sucede lo mismo, hay muchos mexicanos y la influencia cultural y social es notable, y no se diga, en ambos lados la interdependencia comercial. La zona de transición penetra en ambas naciones y las atraviesa llegando por el norte a Canadá y por el sur hasta centro y Sudamérica. El límite real no existe. La influencia sociocultural es recíproca.

Ahora si pensamos en las fronteras entre las distintas disciplinas del conocimiento, y sus respectivas metodologías, desarrolladas a lo largo de siglos mediante el proceso histórico, vemos cómo derivan en las actuales materias y áreas de la docencia y la investigación. En términos generales, en las áreas centrales de las disciplinas está claro cuál es el territorio de las matemáticas, de la historia, de la psicología o de la filosofía, pero si nos enfocamos en sus límites es muy difícil definir dónde termina una disciplina y dónde comienza otra. Los límites entre ellas son complejos lo cual nos demuestra que la naturaleza de las cosas y del mundo no se encuentra dividida en disciplinas, y que las disciplinas son creaciones nuestras, herramientas útiles para crear conocimiento y tratar de comprender cómo funciona el mundo. La naturaleza de la realidad es que todo es una sola gran red que es dinámica y se auto transforma a sí misma todo el tiempo y funciona como un todo independientemente de nuestras categorías y de nuestras especializaciones.

Desde este punto de vista es pertinente trabajar en la construcción de metodologías inter, multi y transdisciplinarias.

Sociedad como red compleja autoorganizada

Concibamos la sociedad como una gran red compleja, como un gran tejido. En las redes complejas encontramos ciertas propiedades comunes a cualquier red sea ésta del tipo que sea. Una red compleja cuenta con un gran tamaño y con muchos nodos interconectados de muchas maneras interactuando entre sí. Cuando una red y sus respectivas interacciones son lo suficientemente grandes se pueden producir ciertos fenómenos que podemos nombrar como «propiedades emergentes» que no son predecibles antes de que sucedan. Entre dichos fenómenos encontramos la capacidad de autoorganización en la cual desde cualquier zona o punto de la red pueden surgir modificaciones que alteren y transformen la conducta general de la red. Esto aplica a muchos fenómenos como lo son por ejemplo los movimientos sociales o los fenómenos culturales que se transforman en «virales». No responden a una organización lineal ni tampoco piramidal, ni están diseñados desde un centro de mando, ni desde una élite o cúpula de poder. En organización social esto es compatible con la autogestión, con la autoorganización comunitaria y la autonomía.

Los nuevos modelos educativos y las nuevas metodologías pedagógicas deberían de responder a una estructura y sistema organizativo «celular» y no jerárquico. Evidentemente esto pone

a temblar a las personas en posiciones de influencia, autoridad y poder. No obstante, ya hay casos documentados de modelos educativos exitosos como lo indica la tesis titulada «La educación artística en universidades públicas de artes de América Latina: estudios comparados» (2002).

Interconectividad cultural y penetración del tejido social

La sociedad, sus tradiciones y sus usos y costumbres, de modo natural se autoorganizan de modo celular. Esto se refleja, por ejemplo, en las fiestas y tradiciones populares y todos los fenómenos colectivos que funcionan como modos de cohesión social. Las comunidades se autoorganizan desde cada familia, desde cada barrio, comunidad, pueblo, ciudad, región, nación y hasta llegar a la gran red global.

Esta manera de autoorganización es bastante espontánea y funciona como instrumento de penetración de la consciencia social.

El involucrar a todos los actores de la sociedad lo facilita.

Propongo que las alternativas pedagógicas deben de considerar estos mecanismos y no limitarse a la creación y aplicación de programas académicos diseñados por expertos y destinados a su aplicación en las aulas.

Simultaneidad de visiones como aproximación al concepto de realidad

Si nos imaginamos una sala en la cual se encuentran una serie de observadores colocados en círculo observando un objeto, y dicho objeto es un segmento de un tubo, digamos un cilindro, como el cilindro de cartón que sostiene un rollo de papel higiénico, Dependiendo del punto de vista y posición de cada observador, en algunos casos el objeto se prestará como un círculo, en otros como un rectángulo y en otros con una forma similar a una salchicha. Si cada uno de los observadores piensa que su punto de vista es real y correcto, pero además piensa que la realidad es solo una y que desde su óptica esa realidad es la única verdadera siendo ésta demostrable, medible y comprobable, esta postulación sería limitada.

La verdad es que la realidad es múltiple y es relativa, y la aproximación a comprenderla incluye la suma de todas las visiones posibles. El propiciar esta manera de concebir la realidad no solo es necesaria, sino que es más cercana ya fin a una comprensión más clara de la realidad misma.

La historia es una sucesión de imposiciones de visiones de la realidad partiendo generalmente de la idea de que la realidad es una y es inmutable y que estará ahí la observemos o no. Y que mi verdad acredita esa realidad real. Es muy necesario romper con este paradigma en la construcción de un pensamiento crítico y en el diseño de nuevas metodologías académicas y pedagógicas.

El modelo del abanico doble en espejo en los modelos educativos

Los manantiales y los glaciares dan nacimiento a pequeños arroyos desde distintos puntos, éstos se van uniendo en su descenso juntando afluentes, formando ríos de caudales cada vez mayores. Por ejemplo, el gran río Amazonas es el producto de todos y cada uno de los nacimientos de agua a lo largo de la cordillera Andina. La identidad de los pueblos es un modelo similar, la identidad de estos y de las naciones es la suma de todas las expresiones locales, de todas las visiones y de todas las costumbres, de todos los hábitos y de todas las tradiciones sumando también las iniciativas y las costumbres de reciente creación. Desde cada comunidad y desde cada pueblo se nutre la identidad de

cada nación y así sucesivamente, por ejemplo, las naciones latinoamericanas forman una identidad gracias a la suma de naciones. Lo local es un elemento básico en la construcción de lo global.

Al mismo tiempo los modelos de políticas públicas y de los entes privados actúan simultáneamente, pero en sentido contrario. Influyendo desde un solo punto y esparciéndose como si la dirección del flujo de los ríos sucediera desde el océano y hacia los manantiales. Esto es conveniente a ciertos intereses que justifican un cierto modo de globalización en favor de ciertos intereses. Digamos que las hamburguesas y las pizzas tienden a sustituir a la comida local.

Observando la importancia y la responsabilidad que tiene la educación superior, en cuanto a la generación de conocimiento y la derrama de este encontramos el mismo mecanismo en la misma dirección desde el océano hacia el manantial. Por ejemplo, si en un centro de investigación de punta se realiza un descubrimiento como por ejemplo el encontrar seres vivos microscópicos como lo son las bacterias encontradas en las colas de hielo de los cometas y se deduce que las primeras células llegaron a la Tierra procedentes del espacio exterior y que la vida se originó en el mar, finalmente se acredita la teoría y se enseña en las universidades y progresivamente estas ideas penetran en la educación media superior, media, básica y preescolar. esparciéndose hasta el último rincón de la sociedad. La vida viene del espacio, antes venía del mar y antes la había creado dios.

Es necesario agilizar los mecanismos y salvoconductos que penetran desde las fuentes del conocimiento y hacia la sociedad en todos sus sectores. La metodología pedagógica tiene una responsabilidad enorme y esencial en el diseño de los programas de estudio y en la construcción de metodologías de la docencia, pero, además, esto debe de extenderse a la búsqueda de recursos y medios de divulgación que accedan a la sociedad también fuera de los muros de la academia. Si pensamos en los ecosistemas y su funcionamiento, la biodiversidad es una de las condiciones básicas para la evolución, si no hay biodiversidad, y no hay intercambio genético no hay mutación y no hay adaptación ni tampoco evolución, en consecuencia, hay extinción.

En términos de educación es pertinente un equilibrio honesto entre los distintos valores y visiones tanto locales como globales, tanto de punta como tradicionales, pensando en una sana evolución de la sociedad.

La dirección del agua desde el manantial que sería la familia, luego la comunidad, el barrio, el pueblo, la nación, etc., deben de funcionar como un abanico en espejo simultáneo a las políticas educativas formativas dictadas desde los centros especializados en un equilibrio manteniendo la diversidad social e ideológica y la igualdad al mismo tiempo y en todos sus niveles para lograr la evolución de un sistema social más justo, eficiente, sano y duradero.

El desarrollo social y el consejo de la abuela

Mi abuela nació en 1908 y murió a los 104 años. Cuando yo era pequeño un día me dijo lo siguiente: «Mira hijo, estuve en la guerra y lo perdí todo, te voy a dar un consejo; hay dos tipos de riqueza; una es la riqueza material y otra es el conocimiento. Si tienes 100 dólares y los compartes con otro te quedan 50 y si los compartes con otras cuatro personas te quedan 20, si compartes tu conocimiento con otras cuatro personas se multiplica y entre todos tendrán 500 dólares si es que medimos el conocimiento de esa manera. Te recomiendo optar por acumular conocimientos y multiplicarlos en vez de acumular riquezas materiales».

Está claro que una sociedad rica además de tener cubiertas las necesidades materiales básicas debe de ser una sociedad culta. La cultura es el conjunto de todos los saberes.

Fomentar el desarrollo de la cultura es una prioridad para el desarrollo y el bienestar social.

El alcance del arte y los parámetros de la identidad cultural

El arte es una parte importante del aparato cultural. Es un engrane capaz de crear vínculos e interacciones entre los distintos campos del conocimiento y al mismo tiempo hacer que los contenidos sean accesibles a los diferentes grupos y estratos sociales mediante distintos lenguajes entre los cuales se encuentran los recursos de otras disciplinas como los son las conferencias y las publicaciones escritas, pero también se vale de los lenguajes visuales, sonoros, escénicos, etc. Ofreciendo un espectro rico en canales de comunicación, apropiados y efectivos para divulgar y propiciar la cultura.

Por otro lado, el arte en el presente siglo XXI adquiere nuevas facultades siendo acreditado como una disciplina válida capaz de funcionar como instrumento de investigación y generar conocimiento. Es una disciplina de investigación seria al igual que las demás. No es solamente entretenimiento o decoración. Esto es parte de la evolución de la sociedad. Entre las distintas facultades del arte se desarrolla su capacidad y adaptabilidad a engranar y funcionar de puente entre disciplinas creando canales de expresión y de divulgación privilegiados además de generar conocimiento.

Es muy adecuado valerse del arte como red tejido integrador de saberes en la construcción de nuevas metodologías pedagógicas alternativas.

Interconectividad cultural en la sociedad concebida como red

Retomando la visión en la cual la cultura también se nutre de las expresiones endémicas y locales, siendo su origen la familia seguida por la comunidad, el barrio, el pueblo, la región, etcétera, y hasta llegar a lo global, podemos identificar esos canales que son vínculos de interacción que interconectan todas las capas sociales y todos los espacios geográficos poblados, todas las identidades y todas las historias repercuten formando nuestra sociedad global.

El arte es una de las redes cuyos hilos penetran transversalmente culturas, estratos sociales, disciplinas y periodos históricos generando evolución, reafirmación de la identidad, diversidad y memoria. En este sentido es importante valores del arte como un instrumento importante para una mejor y mayor interconectividad cultural en la formación de conocimiento y su divulgación.

La globalización y algunos de sus mitos

En los años 90s se comenzó a hablar de globalización promoviendo sus virtudes siendo que en realidad quienes la impulsaron fueron móviles e intereses mercantiles que en un crecimiento empresarial comenzaron a jugar a niveles macroeconómicos en un nuevo mundo neoliberal dictado por el libre mercado internacional y bajo el dominio de unos pocos sobre la mayoría de los habitantes del planeta. Los verdaderos frutos de las bondades de ese plan serían recogidos por esas pocas manos. Por otro lado, se aprovechó el desarrollo de los medios de comunicación en creciente desarrollo para procurar homogeneizar la mentalidad de la población mundial para que esta sea más manejable y susceptible a ser activos consumidores de los productos que se les pretende vender favoreciendo la monopolización.

Sin embargo, la globalización rebasa esos parámetros iniciales y se amplifica a muchos otros aspectos como por ejemplo los choques, intercambios y fusiones culturales ocasionados por los flujos migratorios resultantes de las desigualdades provocadas por la monopolización global

de la riqueza, las guerras y la violencia. Distintos pueblos cambian de territorio y la interacción de las diversidades genera nuevos procesos evolutivos no planeados.

Desde los nichos de la academia y desde el arte y la cultura es muy importante valerse y aprovechar los recursos que nos ofrece la globalización para el desarrollo, el intercambio y la propagación del conocimiento.

Las nuevas alternativas pedagógicas deben incluir los recursos que nos ofrecen tanto las nuevas tecnologías como la globalización.

La formación y capacitación de personas por medio de la educación debe de ir más allá de las especializaciones cerradas en sus propios campos cuyo objeto al servicio de ciertos intereses es el de servir a ciertas funciones específicas del aparato de producción creando una especie de «analfabetas funcionales». Una sociedad pensante y bien preparada, a largo plazo dará mejores resultados para el beneficio de toda la sociedad. Para ello la consideración de la interacción entre las distintas disciplinas ofertadas en las universidades debe ser pertinente en la elaboración de metodologías pedagógicas.

Conclusiones

Alternativas pedagógicas para la sociedad del futuro

Educación superior y educación continua

Desde todos los ángulos y todas las posiciones de la sociedad es necesario cambiar ciertos paradigmas. Uno de ellos ya está cambiando, pero es necesario impulsarlo para que se propague y se desarrolle de una manera generalizada. Este es el paradigma de la educación; ésta última normalmente se concibe como un periodo en el cual se realiza un recorrido que parte con la educación básica y se desarrolla hasta llegar a la educación posterior, y una vez logrado el estatus superior se prosigue a formar parte del medio laboral siendo cualquiera que sea nuestra área, el objetivo principal es la productividad y la consecuente remuneración económica, pero para un sano desarrollo de la sociedad es preferible concebir la formación como un proceso de educación continua en el cual la formación sea permanente. Evidentemente esto implica que las jornadas de trabajo sean más cortas y menos extenuantes de modo que el tiempo de descanso permita el desarrollar otras capacidades mediante el aprendizaje.

Para lograr esto es necesario que la educación se desarrolle no solo en las aulas, sino que también en otros espacios y entornos del colectivo social. Esto implica valerse de todos los recursos al alcance como lo son actualmente las nuevas tecnologías que acceden a cada uno de los individuos mediante los dispositivos, pero también el acceso a los espacios y foros asociados al esparcimiento y el entretenimiento canalizando estos de modo de formar conocimiento. Cabe mencionar el papel de los museos, los centros culturales, los teatros, cines, plazas públicas y otros.

Así las capacidades de la gestión artística y cultural generan contenidos ricos en aprendizaje a todos los niveles y para todos los ámbitos de la población. A su vez los contenidos deben de ser amigables y despertar interés y entusiasmo de modo que impliquen un gusto y no una tarea extra a realizar.

Una sociedad interconectada con sus universidades puede ser más culta, más libre y profunda, al contar con mayores capacidades y una mejor calidad de vida. El acceso a una calidad de aprendizaje de manera cotidiana y permanente dentro y fuera de la academia es un objetivo importante para realizar. La Red compleja de intercambio académico de docentes, investigadores y estudiantes es fundamental.

Políticas públicas

La función principal de las políticas públicas respecto a las distintas alternativas pedagógicas es la de facilitar, asesorar, equilibrar y armonizar las iniciativas, programas, recursos y actividades educativas en todos los niveles, apoyando la producción de contenidos de calidad y construyendo los medios, canales e instrumentos necesarios para su difusión y propagación, haciéndolos accesibles a todo el tejido social.

El estado tiene un papel fundamental en esto, y debe de realizar alianzas con los organismos autónomos, independientes, privados y comunitarios trabajando en equipo bajo una misma causa que es la de generar una sociedad culta, pensante y participante. La universidad ya no será vista como una esfera aislada de la sociedad, sino que a través de la extensión y vinculación con la sociedad su labor académica recobra un nuevo sentido de enfoque social.

Políticas internas de las instituciones académicas superiores

Es necesario crear mecanismos que permitan la penetración eficiente de los contenidos académicos hacia los niveles medios y básicos del aparato educativo.

Es necesario facilitar el diseño de nuevos programas de estudio que tiendan a diluir las diferencias y las distancias entre disciplinas apostando por el pensamiento complejo y la transdisciplina.

Es necesario desarrollar las vías y canales pertinentes de divulgación del conocimiento y colaborar con los demás entes creados para ello tanto dentro como fuera de la academia.

Es necesario valerse del arte como un instrumento muy eficaz para potencializar los objetivos mencionados.

Políticas de desarrollo social conjunto con las iniciativas sociales y comunitarias

Desde el gobierno, que prioriza a la educación superior como un derecho constitucional, y en estrecha colaboración con las instituciones públicas y privadas es pertinente fomentar y favorecer presupuestos, mecanismos legales, medios, espacios y todos los recursos posibles para establecer alianzas y colaboraciones con las organizaciones locales asentadas en los barrios, en las comunidades y en los contextos urbanos como en los contextos rurales para poder crear, fomentar y hacer accesible la educación superior de calidad con enfoque social y con impacto a nivel local, regional y mundial.

Políticas culturales y artísticas de los espacios diseñados para el arte y la cultura

Los museos, centros culturales, salas de concierto, teatros, foros, cines, talleres, plazas públicas, espacios alternativos y todos los lugares diseñados para la promoción del arte y la cultura deben de colaborar y trabajar en red de modo horizontal en una red celular para lograr un desarrollo integral de la sociedad incluyendo a todos los sectores y a todos los autores.

Políticas de la iniciativa privada

Es básico que las empresas privadas destinen capitales, esfuerzos y recursos humanos para sumarse al proceso de educación de una sociedad, desde dentro de las mismas incluyendo a las familias de los trabajadores, pero también al exterior de estas pactando convenios de colaboración para el sector público y obteniendo la canalización de recursos destinados al pago de impuestos orientándose directamente al desarrollo social y la formación educativa de la sociedad.

Iniciativas independientes

Es necesario darle un lugar al activismo social, a las organizaciones e iniciativas independientes sea cual sea su estrato social o su origen de causa, para facilitar su integración a un proyecto general de educación continua, que llegue a posgrados sin que dichas organizaciones pierdan su independencia, libre albedrío y emigración al extranjero en forma de «fuga de cerebros».

Arte

El arte es un elemento integrador capaz de interconectar todos los ámbitos, todas las disciplinas, todos los estratos sociales, todas las instituciones públicas y privadas creando una sola gran red compleja integral de desarrollo social y educativo.

La propuesta es valerse entre otros recursos de las bondades del arte para la realización de los fines mencionados. La emergencia de nuevos conocimientos basados en la investigación profesional enfocada al bien social, al bien común y al bien personal.

Bibliografía

- Archer, Margaret S.** (2018)- Complexity in Education: Conceptualizing and Addressing Educational Challenges. Editorial Routledge.
- Aspin, David y Chapman, Judith** (2007). Lifelong Learning and New Economy;; The Role of Education in a Changing World. Editorial: Springer.
- Babbitt, Margaret A. M.** (2007). Art as way of Knowing: A Guide to the Arts for Educators. Editorial: Teachers College Press.
- Barton, Keith C.** (2018). Understanding Higher Education Policy: An Introduction to Key Issues and Debates. Editorial: Palgrave Macmillan.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas** (1996). The Social Construction of Reality. Editorial Anchor Books.
- Bingham, Tony y Conner, Marcia** (2009). The Power of Lifelong Learning: How to Apply Lifelong Learning Principles to Your Life and Career. Editorial: Jossey - Bass.
- Bowers, Jeffrey L. y Schick, Matthew R.** (2010). Diversity and Evolution in Western Pacific. Editorial: Springer.
- Brown, Roger y Carasso, Helen** (2013). The Politics of Higher Education: The Role of State in Development of Higher Education Systems. Editorial Routledge.
- Byrne, David y Callaghan, Gillian** (2013). Complexity and Organization: Understanding Complex Systems. Editorial: Routledge.
- Cohen, Patricia** (2012). The Role of the Arts in Education: A Review of the Literature. Editorial: Routledge. Book,
- Barbara A. G. K.** (2013). Teaching the Arts to Engage English Language Learners. Editorial Routledge. Dewey, John (1934) The Arts as Path to Personal and Social Change. Editorial Beacon Press.
- Eisner, Eliot W.** (2002). The Arts and the Creation of the Mind. Editorial: Yale University Press.
- Erskine, Shirley, G. K.** (2007). The Art of Teaching Art: A Guide for Teaching and Learning. Editorial: McGraw - Hill Education.
- Evans, Karen y Chapman, Judith** (2008). Global Perspectives on Lifelong Learning: Policy and

- Practice. Editorial: Routledge.
- Evans, Karen, Boersma, David y Jarvis, Peter** (2012). *Understanding and Implementing Lifelong Learning*. Editorial: Routledge.
- Fenstermacher, Gary D.** (2007). *The Complexity of Education: Complexity Science and Education*. Editorial: Palgrave Macmillan.
- Field, John** (2006). *Lifelong Learning: Concepts, Theories and Research*. Editorial: Routledge.
- Fielding, Michael y Moss, Peter** (2011). *Escuelas democráticas: Una introducción a la educación democrática*. Editorial: Routledge.
- Freire, Paulo** (1968). *Pedagogía del oprimido*. Editorial: Paz e Terra.
- Gerver, Richard** (2010). *Aprender en un mundo nuevo: Educación y alternativas*. Editorial: Crown House Publishing.
- Giddens, Anthony** (1984). *The Structure of Social Theory*. Editorial: Macmillan.
- Hansen, David M.** (2012). *Educational Systems as Complex Social Systems*. Editorial: Routledge.
- Hargreaves, David A. N.** (2009). *Artful Teaching: Integrating the Arts for Understanding Across the Curriculum*. Editorial: Teachers College Press.
- Harrington, John** (2005). *Modern Social Theory: An Introduction*. Editorial: Oxford University Press.
- Holland, John H.** (2006). *The Evolutionary Dynamics of Complex Systems*. Editorial: MIT Press.
- J. G. Campbell, David.** (2015). *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Editorial: Routledge.
- Jarvis, Peter** (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Editorial: Routledge.
- Johnson, Derlane D.** (2013). *Continuing Education: A Practical Guide*. Editorial: Springer.
- Kauffman, John E.** (2011). *Theories of Complexity and Education Change*. Editorial: Springer.
- Kauffman, Stuart A.** (1995). *The Evolutionary Dynamics of Complex Systems: A Study in Biosocial Complexity*. Editorial: Oxford University.
- Koonin, Eugene V.** (2011). *Evolutionary Theory: A Hierarchical Perspective*. Editorial: Springer.
- Larson, Edward J.** (2007). *Evolution: The Remarkable History of a Scientific Theory*. Editorial: Modern Library.
- Lechuga, Rodríguez** (2002). *La educación artística en universidades públicas de artes de América Latina: estudios comparados*. Testis de doctorado. UNAM.
- Losos, Jonathan** (2017). *The Evolution of Diversity: A Guide to Understanding Evolutionary Theory*. Editorial: Princeton University Press.
- Malchiodi, Cathy A.** (2012). *Creative Arts in Education and Therapy: Introducing a Therapy*. Editorial: Jessica Kingsley Publishers.
- McGreevy, Eric L.** (2011). *Arts-Based Research: A Practical Guide to Research with the Arts*. Editorial: Sage Publications.
- McMahon, K. J. R. y Smith, J. N.** (2015). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Critical Perspective*. Editorial: Palgrave Macmillan.
- Montessori, M.** (1998). *Montessori: El niño y el adulto*. Editorial: Montessori-Pierson Publishing.
- Morrow, Daniel S. y Tish, Sarah A.** (2019). *Learning Complex Systems: How Complex Systems Science Can Inform Education*. Editorial: Routledge.
- Parker, Vicki R.** (2009). *Art Integration in Diverse Classrooms: A Guide for Teachers*. Editorial: Routledge.

- Paulsen, Michael J.** (2015). *Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Research*. Editorial: Routledge.
- Perkins, David** (1992). *El dilema de la educación: la enseñanza para la comprensión*. Editorial: Basic Books.
- Philips, David y Stevenson, Jacqueline** (2011) *The Changing Role of Higher Education: Policy and Practice*. Editorial Routledge.
- Prothero, Donald R.** (2013) *Evolutionary Biology of the Human Species*. Editorial: Academic Press.
- Provine, William B.** (2001). *Understanding Evolution History, Theory, Evidence*. Editorial: Harvard University Press.
- Robinson, Keith S.** (2014). *Navigating the Complexities of Education: A Guide to Complexity Theory and Practice*. Editorial: Sense Publishers.
- Schwartzman, Simon** (2007). *Higher Education and the State in Latin America*. Editorial Routledge.
- Scott, John** (2005). *Social Theory: A Historical Introduction*. Editorial: Oxford University Press.
- Scott, Robert P. y Miller, David C. B.** (2009). *Globalization and Higher Education*. Editorial: Routledge.
- Tennant, Mark** (2006). *The Changing Landscape of Adult Education: Perspectives and Practices*. Editorial: Joseph - Bass.
- Veenstra, Jan G. y Fisher, Kurt A.** (2016). *Education and the Complexities of Social Change*. Editorial: Springer.
- Wilson, Edward O.** (1992). *The Diversity of Life*. Editorial: Belknap Press.
- Zajda, Joseph y Loughran, John A.** (2013). *Understanding Education as a Complex System: From Complexity Theory Practice*. Editorial Springer

Capítulo 3

Enseñanza en las artes y diseño desde la complejidad: una propuesta pedagógica emergente

Christian Chávez López

Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Este capítulo explora la necesidad de replantear los procesos pedagógicos en el contexto de la enseñanza en artes y diseño desde la complejidad. Se plantean perspectivas teóricas, donde convergen dimensiones epistemológicas, pedagógicas, críticas y mediáticas con el fin de superar las fronteras tradicionales e integrar nuevos marcos de conocimiento. Se subraya la importancia de comprender las cualidades emergentes que se manifiestan en los procesos pedagógicos para explorar las condiciones que estimulan el pensamiento crítico, la colaboración, creatividad y pensamiento sistémico. Además, se analiza la experiencia docente mediante una metodología microetnográfica, derivada de las reflexiones obtenidas de dos cursos impartidos al profesorado de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los hallazgos enfatizan las oportunidades y limitaciones que estas aproximaciones pueden brindar para renovar las prácticas docentes y fortalecer el papel de las instituciones públicas de educación superior en las disciplinas de artes y diseño.

Palabras clave: educación superior, enseñanza, complejidad, procesos pedagógicos, artes y diseño.

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, se hace imperativa la incorporación de perspectivas epistémicas más amplias e integradoras. Estas nuevas visiones deben reconocer y valorar la interrelación entre la razón, emoción, imaginación e intuición como formas interrelacionadas para la generación de conocimiento. Los ecosistemas educativos son entidades complejas compuestas por múltiples elementos, que interactúan de manera interrelacionada para lograr los objetivos en un determinado contexto social (Larrauri, 2009, p.3), y, por lo tanto, los ambientes pedagógicos integradores no se limitan a facilitar la adquisición de habilidades técnicas, sino en promover el desarrollo de competencias transversales, más conocidas como «habilidades blandas», basadas en valores y experiencias. Entre estas habilidades se destacan la colaboración, comunicación asertiva, pensamiento crítico, inteligencia emocional y capacidad de adaptación, todas ellas fundamentales

en un entorno académico en constante transformación. En el ámbito de la enseñanza de las artes y el diseño, resulta imprescindible propiciar entornos de aprendizaje complejos, caracterizados por su dinamismo, flexibilidad y apertura al cambio.

La educación, entendida como un proceso de formación integral de los seres humanos para el avance de las sociedades, debe trascender hacia una integración horizontal y vertical de los contenidos de las asignaturas para contribuir a los procesos de cambio. Para abordar esta complejidad, y en concordancia con Rogoff (2006) considerar a la «academia» como «potencialidad» es pensar en las posibilidades de no hacer, no fabricar, no crear en los núcleos de los actos de pensar, fabricar y hacer. Significa rechazar gran parte de la instrumentalización, asociada con una noción restringida de «formación» para profesiones en específico. Significa dejar de lado muchas de las interpretaciones de la «academia» como un campo de entrenamiento cuyos únicos resultados permitidos son un conjunto de objetos o prácticas concretas. Y permite la inclusión de nociones tanto de falibilidad como de actualización en una práctica de enseñanza y aprendizaje, lo que me parece un punto de entrada interesante para pensar la creatividad en relación con diferentes momentos de la creación.

Así que es fundamental considerar modelos pedagógicos que integren múltiples interacciones entre diversos actores, contextos y saberes, fomentando así una comprensión más profunda de los fenómenos educativos. La convergencia entre saberes diversos se presenta como un elemento clave para validar y reconocer la diversidad cultural en la construcción del conocimiento, lo cual permite una comprensión más situada y matizada del aprendizaje humano. Tal como sugiere Morin (1999), el conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad para percibir y concebir lo multidimensional.

Las artes y el diseño, en particular, tienen un papel significativo como catalizadores de estas reflexiones, aunado a la expresión creativa para el abordaje de problemáticas complejas, inspirando empatía, compasión y conciencia crítica a través de diversas formas de representación e interpretación en sus distintos campos de acción. Rogoff (2006), «en el arte y el diseño, la educación no se trata solo de la transmisión de conocimientos, sino de la creación de una disposición de cuestionamiento y exploración» (p.7). Dicho de otro modo, la integración de artes y el diseño en el currículo universitario fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y posibilita la capacidad para pensar de manera divergente y abordar problemas desde múltiples perspectivas, lo cual es crucial para enfrentar desafíos multifacéticos del mundo contemporáneo.

La tarea de la educación, la socialización y la aculturación es transformar cerebros en mentes. Las mentes surgen cuando los individuos adquieren diversas formas de experiencia a lo largo de su vida y, a través de ellas, aprenden a pensar. En la escuela, esa experiencia está determinada por muchos factores; dos de los más importantes son el plan de estudios y las prácticas docentes. (Eisner, 2002, p. 341).

En tal sentido, la práctica docente tiene una actuación clave para potenciar las competencias transversales de los estudiantes, al integrar una amplia gama de recursos semióticos, lingüísticos e intencionales para cultivar procesos y diálogos multi, inter y transdisciplinarios. Los educandos deben estar dispuestos a observar, cuestionar, adaptarse y actuar. De tal modo que, las estrategias pedagógicas deben evolucionar para responder a la diversidad multimodal de expresión, representación y pensamiento pluriversal (Escobar, 2020), que ya no busca alcanzar un conocimiento

universal, sino que enfatiza el respeto y la valoración de saberes plurales, abiertos y creativos, que respondan y reflejen las diversas historias locales.

En cuanto a las complejidades de las artes y el diseño, estas disciplinas brindan oportunidades para que las personas utilicen y desarrollen sus mentes de manera distintiva, aprendiendo a pensar en un medio cuyos mensajes únicos se transmiten a través del sonido, la vista o el movimiento (Arnheim, 1954). Además, enfatizan la dimensión ética del ser humano, ya que se caracterizan por una actitud que fomenta el compromiso, la apertura y la tolerancia hacia perspectivas diversas. La apertura implica aceptar lo desconocido, lo inesperado y lo impredecible, mientras que la tolerancia conlleva reconocer la legitimidad de ideas y verdades que pueden oponerse a las propias (Nicolescu, 1996, p.123). La complejidad, como la define Morin (1990), implica «tejer junto» diferentes hilos de conocimientos y experiencias.

Para explicar estas cualidades emergentes, se presenta una investigación documental cuyas reflexiones se derivan en los estudios posdoctorales en torno a la «Multimodalidad y transcomplejidad como nuevos paradigmas para la educación en Artes y Diseño» (2024), junto con los hallazgos de la tesis doctoral titulada «Diseño y Sistemas Complejos: Modelo Sistémico-Complejo como Estrategia de Acción para la Sostenibilidad» (2021). Este estudio incluyó una microetnografía de cursos impartidos a profesores en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La propuesta explora la dimensión epistemológica de las cualidades emergentes en los procesos pedagógicos, complementada con las reflexiones sobre la enseñanza adaptativa. Su propósito es reconsiderar las experiencias educativas tradicionales en los procesos de mediación del aprendizaje, las cuales suelen ser compartimentadas y excesivamente especializadas, resultando insuficientes para fomentar un aprendizaje integral, diverso y abierto a las complejidades de la contemporaneidad.

Un acercamiento a la noción de las complejidades en la educación superior

Los estudios sobre complejidad han crecido de manera vigorosa, convirtiéndose en un área de investigación contemporánea y altamente dinámica dentro de muchos campos, como el educativo. La complejidad, cuyo origen latino *complexus* significa «*entramado*», designa una comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado. En el contexto científico, abordar la complejidad supone el estudio de fenómenos que se caracterizan por el surgimiento de condiciones emergentes como la adaptabilidad y la no linealidad en disciplinas como la física, la biología y las ciencias sociales (Miller & Page, 2007). Maldonado (2014) destaca que la complejidad, entendida como un problema científico, es decir, como una forma de racionalidad, puede interpretarse desde tres perspectivas principales: ciencia, método y cosmovisión. La complejidad implica el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre en todo conocimiento y la interrelación entre entidades aparentemente dispares (Luengo, 2016); y que también subrayan la importancia de entender las estructuras subyacentes y las conexiones que dan forma a los fenómenos observados (Meadows, 2008; Mitchell, 2009). No obstante, desde una aproximación más reciente, se propone abordar la complejidad no solo el conocimiento, sino nuestro modo de existencia y de relacionarnos con los otros, capaz de albergar la diversidad y la generatividad de la naturaleza y de las producciones de sentido (Najmanovich, 2022).

La complejidad, como concepto clave en la educación, inicia con la propuesta del «pensamiento complejo», realizada por Morin (1990) donde planteó la idea de un pensamiento que dia-

logará con lo real para enfrentar la necesidad de educar individuos capaces de manera holística y multidimensional. Con ello, enfatiza la necesidad de una reforma de pensamiento a través de lograr una aptitud compleja para organizar el conocimiento. Esto posibilitó un marco conveniente para el reconocimiento y abordaje de la naturaleza interconectada del contexto pedagógico, alejado de los enfoques reduccionistas y fragmentados. Para Morin, esta noción que contempla lo humano en su totalidad, reconociéndola como «física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, es decir, una identidad compleja y común a todos los demás humanos» (Morin, 1999 p. 3).

En palabras de Morin (1999), comprender el mundo, se convierte en una necesidad tanto intelectual como vital y presenta dos preguntas clave: *¿cómo acceder a la información sobre el mundo y articularla de manera coherente? ¿Cómo percibir y concebir el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo?* «La educación debe no solo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal» (Morin, 1999, p. 7).

Sin embargo, particularmente en el contexto iberoamericano, son notorios otros aportes sustanciales relativos a la relación entre la educación y las ciencias de la complejidad, donde se plantea la idea de «la educación como un sistema abierto alejado del equilibrio» (Maldonado, 2014).

«Complejizar la educación equivale a poner claramente sobre la mesa, a plena luz del día, el papel fundamental del juego, la imaginación, la fantasía... el significado de las emergencias y la autorganización. Por encima, desde luego, de los programas y currículos, que son eminentemente secuenciales y lineales y que no permiten ni admiten sorpresas, es decir, aprendizaje (...) Y para ello el rol del juego, la imaginación, los desafíos e incluso los errores resultan absolutamente indispensables» (Maldonado, 2014, p. 17).

Por su parte, Davis y Sumara (2006), definen la naturaleza de la educación como transfenómica, pues se trata de sistemas productores de conocimiento que tienen posibilidades expansivas y que rechaza las definiciones unívocas u ordenadas, es decir, estos sistemas evolucionan, se autoorganizan, se automantienen y, además, tienden a «imbricarse» dentro de otros sistemas (surgen de ellos y dan lugar a otros). Estas cualidades pueden aplicarse a una serie de fenómenos de interés para la práctica pedagógica como la creación de sentido individual, las relaciones entre estudiantes y docentes, la dinámica de las aulas, la participación de la comunidad en la educación, los corpus de conocimientos y la cultura.

La noción de complejidad también se relaciona con la adaptabilidad y transformación en el proceso educativo. Según Coveney y Highfield (1996), afirman que un sistema no lineal, que funciona en un tiempo irreversible (irreversible en el sentido de que no puede retroceder), es la única condición necesaria para la complejidad. Esto significa que muchos patrones complejos de comportamiento, si no todos, resultan ser «sensibles a las condiciones iniciales»; es decir, los patrones evolucionarán de forma diferente dependiendo de cómo inicia. Por tanto, cualquier sistema, por definición, produce un patrón de comportamiento autoorganizado que es mayor — más exactamente, diferente — que la suma de sus partes.

Apreciar la complejidad educativa, pone énfasis la multidimensionalidad de los fenómenos que contempla las interacciones dinámicas, las transformaciones y los vínculos del lenguaje estético con las complejidades (Najmanovich, 2005) desde una visión más amplia que permita considerar

su diversidad, sensibilidad, corporalidad y afectividad (Najmanovich, 2022). En esencia, «la complejidad nos da la oportunidad de insuflar sentido en nuestras prácticas sociales, en nuestro modo de conocer, de legitimar y compartir el saber, es decir, de enriquecer nuestros territorios existenciales en múltiples dimensiones» (Najmanovich, 2005, p. 28). Dicho de otro modo, «el tránsito hacia un pensamiento complejo no implica meramente un cambio de paradigmas, sino que se trata de una transformación global de nuestra forma de experimentar el mundo, de co-construirlo en las interacciones, de producir y validar el conocimiento» (Najmanovich, 2001, p. 1).

Dicho lo anterior, en los sistemas educativos, los principios de teoría de la complejidad, como la auto-organización, la emergencia y la no-linealidad, pueden ser aplicables a la comprensión del aprendizaje, la enseñanza y la investigación educativa, ya que se concibe el aprendizaje como un proceso dinámico —no predecible— sino emergente y contextual. Desde la perspectiva de esta autora, se enfatiza la importancia de crear entornos de aprendizaje que fomenten la interacción, la diversidad y la adaptabilidad, lo cual implica que los docentes sean capaces de gestionar la variabilidad y la incertidumbre inherentes a los procesos de aprendizaje y enseñanza. Asimismo, conlleva la necesidad de adaptarse a los modos aleatorios del aprendizaje para integrar múltiples disciplinas y perspectivas que permitan abordar fenómenos desde otras áreas de conocimiento. Sin embargo, esta visión, no se limita únicamente a la integración de saberes, técnicas y otras formas culturales, sino que se deben reinventar las maneras de aproximación al conocimiento —gestual, expresivo, sensible y tácito— que más allá del saber puramente cognitivo o intelectual y que invita a cuestionar, generar o vincular con otras metodologías valiosas.

Desde este enfoque, el estudiante universitario debe también adoptar una actitud activa en el aprendizaje, mientras que el docente actúa como facilitador y mediador del proceso. Se trata de encontrar otras experiencias en los procesos pedagógicos para explorar el conocimiento emergente a través de la comprensión de la complejidad, dado que la mayoría de los problemas complejos ya no pueden analizarse bajo epistemologías y metodologías basadas en la sobre-especialización y fragmentación de la realidad. Las miradas complejas permiten tanto a los estudiantes como al profesorado conectar la experiencia disciplinar desde un panorama más amplio de experiencias humanas y manifestaciones de las cosas, lo que les proporciona un enfoque más consiliente para resolver problemas del mundo real.

En el ámbito educativo, además, esto implica diseñar currículos que requieren de una cualidad de adaptación constante debido a su naturaleza dinámica y emergente, así como a las particularidades contextuales de los estudiantes. Esta visión representa un avance significativo hacia un enfoque más integral, flexible, dinámica, relacional y adaptativo del aprendizaje.

«El currículo y la enseñanza están en el núcleo del proceso de creación de mentes, y es en este sentido, que el currículo y la enseñanza son dispositivos que mediatizan y alteran las mentes. Lo que decidimos incluir en nuestra agenda curricular y cómo decidimos enseñarlo define las condiciones que los estudiantes encontrarán en la escuela. La experiencia, a su vez, está relacionada con la forma en que empleamos nuestra sensibilidad a lo largo de la vida. A través de la interacción aprendemos a utilizar nuestra mente» (Eisner, 1994, p. 341).

La complejidad promueve la colaboración y valora la reflexión crítica y ética sobre el conocimiento. Dicho de otro modo, la noción de complejidad que aquí se propone, se basa en una com-

prensión multidimensional de las realidades y los distintos abordajes de las complejidades en el pensamiento de las artes y el diseño, que subraya la importancia de las experiencias docente, las cuales requieren de una profunda comprensión de los entornos de aprendizaje generativos y representa un alejamiento profundo del principio reductor que ha guiado la ciencia durante siglos, promoviendo una nueva síntesis de conceptos en múltiples disciplinas. En efecto, la complejidad plantea un llamado a la acción para cambiar las formas de experimentar y vivir el mundo hacia un enfoque más pertinente a la realidad intrincada, dinámica y emergente de los problemas complejos. Por tanto, la necesidad de incorporar los abordajes de las complejidades, a través sus principios fundamentales como la interconexión, la adaptabilidad y la interdependencia y reflexividad en las dinámicas de enseñanza, con el fin de vislumbrar un sendero hacia una educación transversal, contemplando la incertidumbre y la transformación constante de las realidades.

Enseñanza en Artes y Diseño desde la complejidad

Las disciplinas de las artes y diseño, con su capacidad para explorar y expresar la experiencia humana en formas diversas y profundas, enriquecen significativamente el aprendizaje al promover la creatividad, la crítica y la reflexión. Estas disciplinas permiten aprender desde las experiencias estéticas, de las formas inesperadas y los modos no convencionales del saber, a menudo impredecibles. De igual manera, el diseño, con su enfoque basado en la solución de problemas sociales y prácticos, aporta no solamente técnicas, herramientas y metodologías experimentales, sino que también permite comprender la naturaleza compleja de los procesos creativos al abordar diferentes situaciones, contextos y actores para interpretar, expresar, representar o resignificar el mundo que les rodea.

En otros términos, el papel transformativo de las artes y el diseño está intrínsecamente vinculado, no solo a la alfabetización visual o iconotextual, sino que se relaciona con la capacidad de adaptarse y resolver problemas de manera creativa. La incorporación de un enfoque complejo en los programas educativos de estas disciplinas fomenta en los estudiantes diversas habilidades, aptitudes, actitudes y perspectivas. Esta premisa se basa en la concepción de la educación como un sistema complejo, que reconoce la multidimensionalidad de los problemas y la interdependencia, adaptabilidad e interconexión de los elementos, actores y factores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera más crítica, ética y holística, y, por lo tanto, los espacios de aprendizaje, tanto físicos como virtuales, deben diseñarse para facilitar esta exploración colaborativa y multimodal.

De acuerdo con Luengo (2016) «la complejidad supone un nuevo proceder del pensamiento y el conocimiento, un nuevo saber y actuar sobre nuestra realidad natural y humana» (p. 44) Así, el conocimiento complejo, describe un conjunto de principios generativos para posibilitar un camino con retornos para interrogarse y regenerarse, son principios de un método que se hace durante el camino de búsqueda y que participa de la incertidumbre y de la apertura al futuro de todo lo vivo, es decir, es una posibilidad de pensar y conocer trascendiendo de lo que aparentemente se nos presenta como lo enredado, caótico, incierto, desordenado, ambiguo, discontinuo y contradictorio (Luengo, 2016).

De esta manera, el abordaje de las complejidades en el contexto pedagógico de las artes y el diseño implica establecer un conjunto de cualidades emergentes en la enseñanza, que sirvan

como posibilidades para apreciar las formas en que percibimos, organizamos y aplicamos el conocimiento en el aula. En esta propuesta, se busca integrar los principios de la complejidad en los procesos pedagógicos y se complementa con la exploración de las experiencias de enseñanza en entornos de aprendizaje generativo, tal como lo proponen Suh *et al.* (2024), que se define por su capacidad de fluidez, flexibilidad y reflexividad en la dinámica de la enseñanza. Estas visiones establecen un marco de complejidad para delinear tres sistemas distintos, aunque interconectados, dispuestos en capas (véase la figura 1). Estas tres capas implican considerar las prácticas y acciones visibles de los docentes, integrar herramientas epistémicas sistémicas como el lenguaje, el diálogo y la argumentación, y las orientaciones tácitas hacia el aprendizaje, que incluye su visión de la realidad, sus valores y cómo su postura para generar el conocimiento.

En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje nos sugieren incorporar diferentes enfoques o ideas de carácter adaptativo, que abarcan las dimensiones epistemológicas, ontológicas y axiológicas. Aquí se propone iniciar un diálogo epistémico abierto que permita superar las limitaciones de los enfoques unidisciplinarios, orientándose hacia un aprendizaje generativo, complejo e integrador (Chávez, 2023). Esto implica el surgimiento de cualidades emergentes en los procesos pedagógicos, tales como la experimentación activa, la adaptabilidad, el pensamiento complejo y sistémico, la contextualización, la creatividad, la reflexividad, la recursividad, el conocimiento compartido, la colaboración, el compromiso colectivo y la responsabilidad ética.

Saber-Ser (Actitudes, valores y posturas):

1. **Pensamiento complejo:** Apreciar las interconexiones y relaciones intrínsecas en los fenómenos o problemas desde una comprensión integral y holística, en contraste con el análisis reduccionista.
2. **Responsabilidad ética:** Considerar las implicaciones éticas para actuar de manera responsable en relación con los impactos multiculturales, sociales y multidimensionales.
3. **Reflexividad:** Expresa la conciencia y capacidad para analizar críticamente sobre los propios supuestos, creencias y valores que influyen en las acciones dentro del aula, cuestionando supuestos y buscando mejoras constantes.

Saber-Hacer (Habilidades y destrezas prácticas):

1. **Creatividad:** Reconocer la importancia de la originalidad y la creatividad en la generación de conocimiento, alentando la sorpresa, el caos y la exploración de nuevas ideas o enfoques.
2. **Experimentación activa:** Probar diferentes métodos y experiencias para adquirir conocimiento práctico y mejorar continuamente los procesos de aprendizaje.
3. **Adaptabilidad:** Considerar la necesidad de adaptarse, evolucionar y aprender constantemente en función de los cambios en los contextos, los estudiantes y los resultados obtenidos.

Saber-Actuar (aplicación del conocimiento):

1. **Pensamiento sistémico:** Reconocer y analizar los sistemas complejos en su conjunto, considerando las interconexiones, retroalimentaciones y relaciones entre los elementos del currículo y actores involucrados.

2. **Contextualidad:** Comprender la relación del currículo con su contexto social, cultural, económico o ambiental, evitando aprendizajes aislados y poco realistas.
3. **Recursividad:** Reconocer que el conocimiento se construye a lo largo de los procesos de aprendizaje emergente y no solo en el resultado final, destacando la importancia de la iteración y la retroalimentación.

Querer-Hacer (Motivación y compromiso):

1. **Conocimiento compartido:** Fomenta integración y la cooperación entre varias partes involucradas para abordar problemas complejos desde una visión global y colectiva, enriquecida desde la pluralidad de saberes, enfoques y perspectivas.
2. **Colaboración:** Diálogo constante entre educadores y estudiantes, donde ambas partes se convierten en co-creadores del conocimiento, promoviendo una relación horizontal que estimula el aprendizaje mutuo.
3. **Compromiso colectivo:** Impulso por el aprendizaje constante, la participación activa y una responsabilidad compartida sobre los objetivos educativos y colaborativos en la realización de las actividades o proyectos.

En conjunto, estas cualidades emergentes proporcionan una guía integral para la construcción de una enseñanza adaptativa y conocimiento generativo en el contexto de las artes y diseño, que no es estática, sino que abraza la capacidad de aprendizaje continuo, adaptabilidad y construcción colaborativa del conocimiento.

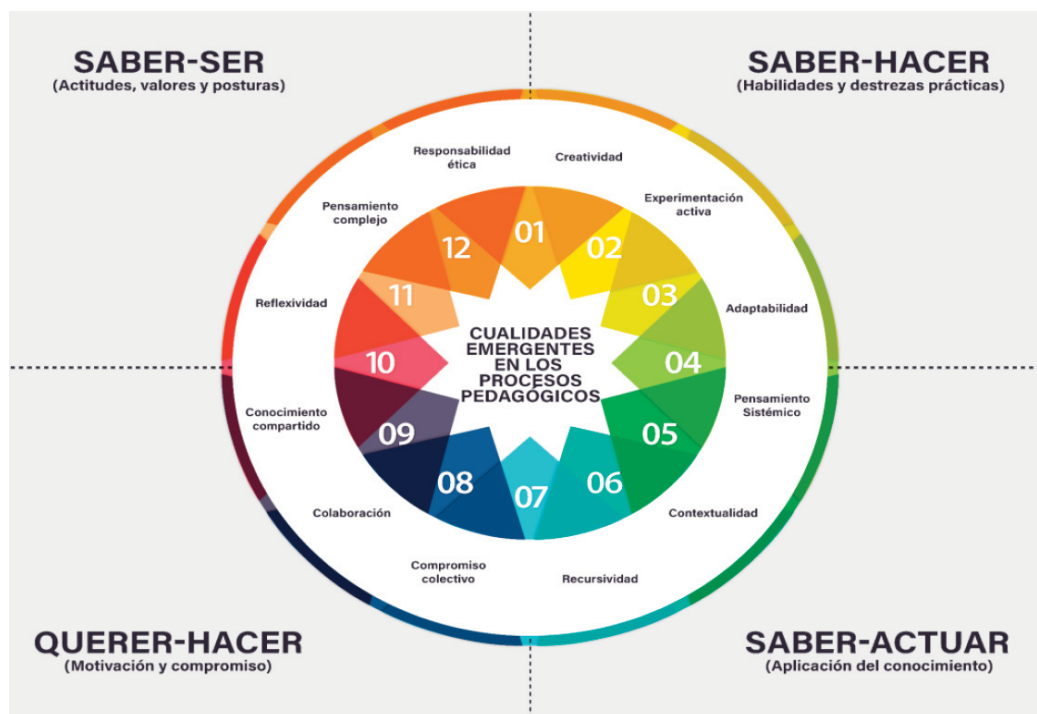


Figura 1. Cualidades emergentes en los procesos pedagógicos

Nota. Elaboración propia.

Resultados y discusión

Con el propósito de observar las cualidades emergentes en el ámbito educativo, se llevó a cabo una microetnografía en el contexto de dos cursos dirigidos a profesores de la Facultad de Artes y Diseño (FAD) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): «*Competencias y habilidades docentes en la Educación para el Desarrollo Sostenible*» y «*Recursos didácticos para el Aprendizaje de la Sustentabilidad*». Ambos cursos se desarrollaron durante el periodo intersemestral, con una duración total de 20 horas cada uno, en el marco del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) y con el apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME 403824) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.

La observación se centró en las dinámicas de interacción entre los participantes, las estrategias de mediación implementadas por los facilitadores y las formas en que emergieron procesos de aprendizaje colaborativo y reflexivo. En este contexto, se identificaron cualidades asociadas a la construcción colectiva del conocimiento, como la colaboración afectiva, comunicación asertiva, **inteligencia emocional, creatividad, empatía, trabajo en equipo, resolución de problemas** y la adaptabilidad frente a situaciones de cambio o incertidumbre. Estas competencias resultan esenciales para el desarrollo profesional, pues fortalecen la interacción interpersonal, la productividad y el bienestar colectivo dentro del ámbito académico. Estas características se manifestaron tanto en el trabajo grupal como en las discusiones plenarias, donde los profesores compartieron experiencias de enseñanza, estrategias para integrar la sustentabilidad en sus asignaturas y reflexiones sobre su propio quehacer pedagógico.

Durante las sesiones se observaron momentos de co-creación y diálogo interdisciplinario, en los cuales los docentes reconocieron la importancia de incorporar perspectivas complejas y contextuales en los procesos formativos. La dinámica de los cursos promovió un ambiente de confianza y apertura, que permitió la emergencia de aprendizajes significativos y el cuestionamiento de las prácticas docentes tradicionales. Finalmente, la microetnografía permitió documentar cómo, a través de metodologías participativas y del enfoque de educación para la sustentabilidad, se fortalecen competencias docentes orientadas hacia una enseñanza adaptativa, flexible y vinculada con la realidad socioambiental contemporánea. Este proceso evidenció la relevancia de los espacios de formación continua como entornos vivos de experimentación pedagógica, donde el aprendizaje se entiende como un fenómeno dinámico, colectivo y situado.

Las sesiones incluyeron actividades diversas, como debates en grupos pequeños, centrados en un aprendizaje complejo, que permitió a los docentes explorar y discutir estrategias para capacitar a los estudiantes en estos temas. Se aplicaron cuestionarios a los profesores y se utilizaron pizarras digitales para evaluar sus conocimientos, percepciones y prácticas educativas. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis mediante herramientas descriptivas, buscando identificar patrones, tendencias y áreas de mejora en las competencias y habilidades docentes.

Para profundizar en las intrincadas relaciones entre las orientaciones filosóficas de los profesores y las herramientas epistémicas sistémicas, se recopilaron datos a partir de un estudio de casos múltiples. Este enfoque facilitó el desarrollo de nuevas habilidades y competencias transversales, permitiendo a los participantes aprender de manera compleja los problemas contemporáneos, desarrollar conciencia planetaria, enfrentar la incertidumbre, aplicar el pensamiento sistémico y fomentar la creatividad, lo que culminó en un proceso de aprendizaje transformador.

En primer lugar, se buscó fortalecer el compromiso social en la práctica docente. Para ello,

los participantes se elaboraron bitácoras, las cuales incluye los resultados obtenidos en cada etapa y evidencia la participación activa en diversas actividades de socialización. En segundo lugar, estas evidencias ofrecieron un espacio dialógico y reflexivo para cuestionar las prácticas a nivel individual y colectivo, facilitando la conexión entre sus conocimientos, la apreciación del entorno y la sensibilidad necesaria para abordar problemas complejos. Además, se efectuaron entrevistas abiertas para documentar las experiencias docentes, lo que sirvió como hoja de ruta flexible para la mejora continua.

Las dinámicas generadas en los procesos de enseñanza, caracterizadas por su adaptabilidad (Chávez, 2021, p. 174), se describen a través de varios ciclos interconectados, las cuales se articulan en distintos momentos que emergen del acoplamiento de las propiedades complejas en el contexto pedagógico.

Momento 1. Sensibilización y contextualización: Se comienza por identificar el problema o el desafío específico que se abordará. Se considera el contexto social, cultural, económico y ambiental de los estudiantes para entender la complejidad del entorno en el que se desarrollará la intervención.

Momento 2. Arqueología de las experiencias: Aquí es donde la metodología o práctica pedagógica se integra con el pensamiento complejo. Se emprende una investigación profunda para comprender los sistemas involucrados, sus interdependencias y los posibles componentes emergentes.

Momento 3. Co-creación y participación activa: Los saberes compartidos, la colaboración disciplinaria, así como la pluralidad de perspectivas y enfoques son esenciales para abordar la complejidad de las necesidades multifacéticas y el reconocimiento de factores que confluyen e interactúan mutuamente.

Momento 4. Procesos iterativos: Se crean modelos o esquemas posibles diseñados en función de la investigación y la práctica pedagógica. Estos marcos se someten a retroalimentación continua para validar su adaptabilidad en el contexto real.

Momento 5. Co-evolución y reflexión colectiva: Se observan los alcances y se recopilan datos para evaluar su efectividad en cuanto a las experiencias detonadas. A lo largo de todo el proceso reflexivo, se adapta o ajusta cualquier aspecto y se fomenta la reflexión constante sobre los resultados y todo el proceso en sí. Esto permite el aprendizaje continuo a medida que se avanza la investigación y enseñanza.

Momento 6. Socialización del conocimiento: Se comparten los resultados y las experiencias aprendidas con la comunidad académica, profesional y con las partes interesadas, contribuyendo así al avance del conocimiento y a la mejora de futuras intervenciones.

La implementación de la enseñanza adaptativa ha generado resultados significativos, que serán abordados en un análisis crítico. Estos resultados indican que, al considerar las complejidades, los docentes pueden anticipar un currículo sistémico y coherente con las demandas de los estudiantes, promoviendo la creatividad y la resiliencia en la construcción de estrategias de enseñanza. La observación de las cualidades emergentes mostró su potencial para enriquecer el aprendizaje generativo, al tiempo que se evidencia que los enfoques tradicionales no consideran la totalidad de las conexiones y experiencias. Este cambio de mentalidad en los participantes respecto a los conceptos y saberes compartidos se manifiesta en una mayor diversidad de ideas en la integración de conte-

nidos de las asignaturas, con algunas iniciativas que demuestran un compromiso con prácticas éticamente responsables.

Los resultados también resaltan la necesidad de capacitación en las pedagogías emergentes y otros recursos para integrar el reconocimiento de complejidades en el currículo y la cultura docente. A pesar de los desafíos, como la falta de estrategias didácticos específicos y la falta de sensibilización sobre la complejidad, existe una disposición por parte de los docentes para explorar y fortalecer esta integración, lo que presenta una oportunidad para acciones de mejora.

Los docentes subrayaron la importancia de promover la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo, con la convicción de que el entendimiento de los sistemas complejos es esencial para abordar problemas multifacéticos en las artes y el diseño, ya que puedan evitando propuestas fragmentadas que podrían acarrear consecuencias no deseadas.

En resumen, los resultados de la intervención han sido talentosos, instalando a potenciar la capacidad de adaptación, ajuste y redirección de enfoques de enseñanza, y cultivando en los participantes la motivación para convertirse en agentes de cambio. La integración de la complejidad ha surgido como un marco epistémico fundamental para abordar desafíos desde una perspectiva interconectada y global, reflejando una evolución valiosa en la mentalidad docente hacia un enfoque más resiliente.

Finalmente, se enfatiza la relevancia de la experimentación, la iteración y la reflexión profunda como principios esenciales en el proceso pedagógico para adquirir conocimiento generativo. La capacidad de pensar de manera compleja y trabajar de manera transdisciplinaria son elementos críticos de esta epistemología, permitiendo la socialización de experiencias y la comprensión de la evolución de un sistema a lo largo del tiempo. Asimismo, se destaca la importancia de la responsabilidad ética, ya que las estrategias pueden tener efectos impredecibles, lo que requiere una postura crítica en la generación de conocimiento y en la toma de decisiones.

A modo de conclusión

La enseñanza desde un enfoque complejo ha surgido como un fenómeno educativo dinámico y necesario en la creación de un conocimiento complejo en el contexto de las artes y el diseño. En este sentido, la implementación de cualidades emergentes hacia una epistemología generativa se fusiona en una visión compartida de autores para el abordaje de las complejidades. La adaptabilidad se plantea un componente clave para reconocer la dinámica presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un entorno académico en constante cambio.

Dentro de las aportaciones de la enseñanza compleja se encuentra fomentar el pensamiento sistémico, flexibilidad, reflexividad, creatividad, colaboración y capacidad de adaptación y transformación constante, habilidades esenciales para los docentes. Este enfoque reconoce la naturaleza multifacética del contexto educativo en el que se inserta, considerando no solo aspectos técnicos, sino también estéticos, sociales, culturales y afectivos. Además, el enfoque sistémico, junto con la reflexión continua, facilita una comprensión más profunda de los problemas y la capacidad del pensar en la complejidad para el entendimiento de los sistemas educativos. De manera transversal, se observó que las **habilidades de liderazgo, pensamiento crítico y empatía** contribuyeron a crear un ambiente de confianza y cooperación, propicio para la **innovación educativa y aprendizaje significativo**. Asimismo, la gestión del tiempo y la inteligencia emocional se revelaron como competencias clave para equilibrar las demandas académicas con las dimensiones humanas del proceso formativo.

En suma, el enfoque de complejidad en la enseñanza de artes y diseño aporta una visión práctica sobre los posibles diálogos abiertos y diversos que se tejen a partir de la co-construcción de ideas y saberes, entre estudiantes y docentes, generando un aprendizaje compartido. De manera general, este trabajo se propone contribuir a la conceptualización de la enseñanza adaptativa. Lo presentado aquí solo pretende ser un punto de partida para sumar a la discusión crítica sobre los cambios teóricos y prácticos en la educación del siglo XXI. Esta reflexión busca encontrar nuevas vías de conocimiento y experiencias multidimensionales que enriquezcan y expandan la comprensión de la complejidad en la educación.

Bibliografía

- Arnheim, R.** (1954). *Art and visual perception*. University of California Press.
- Chávez, C.** (2021). Diseño y sistemas complejos. Modelo Sistémico-Complejo aplicado al proceso de diseño como estrategia de acción para la sostenibilidad. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chávez, C.** (2023). Pedagogía(s) para un aprendizaje complejo en el diseño. En Delgado, A., Angeles, J. y Velázquez, D. (Coords.), *Transformaciones y retos de la educación en las artes y los diseños, Tomo I*. Universidad Euroamericana.
- Chávez, C.** (2024). Comprensión de la multimodalidad y la transcomplejidad en las artes y diseño. En C. Chávez López (Coord.), *Educación y pensamiento latinoamericano* (pp. 19-45). Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT): Universidad Nacional Experimental de Guayana.
- Coveney, P., & Highfield, R.** (1996). *Frontiers of Complexity*. New York: Fawcett Columbine.
- Davis, B., & Sumara, D.** (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Routledge.
- Eisner, E.** (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. Teachers College Press.

[1] Doctora en Artes y Diseño y Maestra en Artes Visuales por la UNAM. Posdoctora en Multimodalidad Educativa. Especialista en Diseño para la Sustentabilidad y Pensamiento Complejo. Académica adscrita a la Facultad de Artes y Diseño (UNAM). Participa como tutora académica en el Posgrado en Diseño Industrial (UNAM) y como investigadora asociada en el programa académico Arte, Ciencia y Complejidad en el Centro de Ciencias de la Complejidad (C3-UNAM). Miembro del SNII-Secihit, de la Red Universitaria para la Sustentabilidad (RUS-UNAM), Cátedra Unesco «Universidad e Integración Regional» (FES Aragón-UNAM), Red Latinoamericana de Cultura Gráfica, Red de Jóvenes Investigadores Kairós, Red de Investigadores en Diseño (Universidad de Palermo) y fundadora de la Red de Creación e Investigación Transdisciplinaria en Artes y Diseño (México-Colombia). Forma parte del Comité Editorial de la Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura (REIADyC) y de la Revista Imagen Arte y Diseño (IAD), ambas adscritas a la UNAM. Ha participado como conferencista en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Es autora de capítulos de libros y artículos arbitrados e indexados, entre los que destacan: «Diseño y sistemas complejos: un enfoque multidimensional en el proceso de Diseño», «Aproximaciones del diseño complejo para la sostenibilidad», «Perspectivas emergentes en la cultura de diseño para la sustentabilidad» «Pedagogía(s) para un aprendizaje complejo en el diseño».

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1093-9356> Correo electrónico: chris.chavez@comunidad.unam.mx

- Eisner, E.** (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Larrauri, R.** (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-9.
- Luengo González, E.** (2016). El conocimiento complejo: método-estrategia y principios. En *Las vertientes de la complejidad: pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas* (pp. 69-95). Editorial ITESO.
- Maldonado, C.** (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios sociales*, (7), 1-23.
- Meadows, D. H.** (2009). *Thinking in systems: A primer*. Earthscan.
- Mitchell, M.** (2009). *Complexity: A guided tour*. Oxford University Press.
- Morin, E.** (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E.** (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana / Unesco.
- Najmanovich, D.** (2001). Pensar la subjetividad: Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(14), 106-111. Universidad del Zulia.
- Najmanovich, D.** (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 1(2). Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Najmanovich, D.** (2022). Complejidades de la complejidad vistas desde Abya Yala. *Revista Ciencias de la Complejidad*, 3(3). Universidad Nacional de San Agustín (UNSA).
- Najmanovich, D.** (2001). La complejidad: De los paradigmas a las figuras del pensar. *Revista Emergence*. Presentado en el Primer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad. Cuba: La Habana.
- Nicolescu, B.** (1996). *La transdisciplinarité*. Manifesté. Editions du Rocher.
- Rogoff, I.** (2006). Academy as potentiality. En *ACADEMIA* (pp. 13-20). Revólver.
- Suh, J. K., Hand, B., Ercan-Dursun, J., Sahin, E., & Fulmer, G.** (2024). Exploring the complexity of adaptive teaching expertise within knowledge generation environments. *Educational Sciences*, 14(4), 1-27.

Capítulo 4

Nuevo enfoque de la licenciatura en Diseño Digital: promoviendo la conciencia social frente a la cultura del management

María Teresa Lechuga Trejo

Fes Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Este documento es resultado de un proyecto de investigación propio llevado a cabo en el periodo lectivo 2024-1 en la Unidad de Investigación Multidisciplinaria UIM-1 a la que está adscrita la autora en la Fes Acatlán. La actualización de los planes de estudio, esto es el pensum de una Licenciatura de la Máxima Casa de Estudios de México, la Universidad Nacional Autónoma de México, es una de las tareas primordiales de toda institución de educación superior para responder a los desafíos que el complejo siglo XXI nos presenta. Así pues, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, la más grande de las unidades multidisciplinarias de la UNAM, constantemente está en procesos de evaluación y diseño curricular; en el caso de Diseño Gráfico, una de las carreras que se imparte en esa entidad universitaria, la modificación ha estado pendiente ya desde hace más de una década, por lo que es menester contribuir en el análisis de la propuesta en marcha para que el nuevo mapa curricular esté a la altura de las necesidades de la formación de las generaciones próximas. Una de las áreas que el plan contempla y que se corresponde con la ya existente en el plan de estudios actual, es la sociohumanística, es la que ahora se ha denominado Cultura Visual y que, en el presente documento se analiza de manera desglosada destacando la importancia de la enseñanza de conocimientos humanísticos y de la historia del arte como la vía educativa para que el estudiante de la Licenciatura en cuestión, adquiera un enfoque crítico y de conciencia social frente al discurso que impera en un mundo dominado por la cultura del management, esto es, de gestión empresarial de la vida humana toda.

Palabras clave: arte, sensibilización, cultura visual, educación artística, conciencia social, educación superior.

El enfoque sociohumanista de la carrera de Diseño Gráfico de la FES Acatlán

El plan de estudios vigente desde 2008 tiene varias asignaturas que se enfocan al estudio de la historia del arte, así como de los procesos del arte en la globalización con acento en la sensibilización y la formación de conciencia social en cumplimiento de la misión que rige como máximo principio a la UNAM.

Las materias que forman parte de esa área y ahora tienen como propuesta equivalencias que forman un área de Cultura Visual, cuya finalidad sigue respondiendo a la necesidad de sensibilizar a través de pedagogías alternativas a las nuevas generaciones. Para el análisis que aquí se presenta se ha considerado el contexto de los nuevos modelos de educación superior de la postpandemia, reconociendo que no se trata solamente de usar plataformas que incluyen el riesgo de precarizar más a la planta académica ubicándolos como meros ejecutores de programas, sino como constructores de conocimiento didáctico aplicado en cada uno de sus saberes especializados.

Así también, el contexto global contemporáneo nos impone diversas crisis mundiales a enfrentar: alimentaria, climática, energética y diplomática de consecuencias bélicas planetarias; estamos viviendo una llamada Nueva Guerra Fría y un neocolonialismo en la lucha por la hegemonía por parte de las grandes potencias multipolares: China-Rusia/ Europa-OTAN/ EEUU-Israel/ Medio Oriente en donde América Latina se presenta como espacio de resistencia histórica de larga data.

La formación universitaria significa entonces, de manera destacada actualmente, la posibilidad de incidir en la realidad concreta para transformarla desde enfoques críticos, creativos y que abran posibilidades de reconfiguración del sentido más profundo de la vida humana, es decir, la función social de la universidad prácticamente está ante las puertas de la construcción de un nuevo paradigma civilizatorio que construya un mundo justo para las generaciones venideras.

En consideración de este contexto es que se ofrece un eje social y humanístico compuesto por materias que ofrezcan a los estudiantes contenidos que coadyuven a analizar la cultura visual histórica y les capaciten con nuevas habilidades interpersonales y profesionales y que, si sus contenidos se construyen desde un enfoque que se contraponga al discurso imperante o hegemónico del denominado management o de mera gestión empresarial, abonarán en la sensibilización del nuevo sujeto educativo de las siguientes cohortes estudiantiles de la carrera de Diseño Gráfico de la FES Acatlán en la educación superior siglo XXI.

El análisis que a continuación se ofrece, parte de un trabajo que, como profesora definitiva ocupante de la plaza sociohumanística obtenida por concurso de oposición en la carrera de Diseño Gráfico, he realizado por iniciativa propia y que no forma parte del documento oficial del plan de estudios modificado de la licenciatura, sino de una propuesta que se ofrece de revisión del campo de saberes referido en aras de contribuir a la reflexión y sobre todo defensa de la importancia de la formación social crítica a partir de la enseñanza de la historia y la práctica del arte como medio de sensibilización.

Materias sociohumanísticas de la carrera de Diseño Gráfico

Las materias del plan de estudios vigente del área hoy en proceso de elaboración y revisión que se corresponden con el campo denominado Cultura Visual son:

-Historia de las Teorías del Arte y del Diseño

Equivalencia: Cultura Visual 1

-Procesos del Arte y el Diseño

Equivalencia: Cultura Visual 2

-Arte y Diseño en la Actualidad

Equivalencia: Cultura visual 3

-Arte y Diseño

Equivalencia: Cultura Visual 4

-Métodos de Investigación para el Diseño

Equivalencia: Formación en la Investigación

-Técnicas de Investigación para el Diseño

Equivalencia: Investigación para el Diseño

-Habilidades Interpersonales

Equivalencia: Expresión y Proyección Personal

-Semiótica/ Hermenéutica de la Imagen

Equivalencia: Significación e Interpretación para el Diseño

-Sociología y Medios Impresos/ Sociología y Medios Audiovisuales

Equivalencia: Diseño, Individuo y Sociedad

-Construcción de Mensajes Escritos

Equivalencia: Narrativa Transmedia

Análisis, observaciones y propuestas generales por materia
Historia de las Teorías del Arte y del Diseño

Equivalencia: Cultura Visual 1

-Del objetivo general:

Se sugiere no abarcar solamente hasta el siglo XX como en el plan de estudios actual, sino cubrir contenidos de el arte del siglo XXI.

-De las unidades temáticas:

Se sugiere presentar una visión no sesgada de la Historia desde el enfoque occidental eurocentrista. Por ejemplo, desde un enfoque crítico y complejo de la Historia (que parecería corresponderse con lo que se busca en la propuesta del nuevo plan de estudios), habría de considerarse que no hubo Edad Media en todo el mundo y que, sin embargo, se generó por supuesto, cultura visual también en otros lares del planeta más allá de la eurocentralidad y la colonización.

Así también, se sugiere distinguir entre etapas históricas y movimientos artísticos y culturales en la categorización.

Podría ocuparse una periodización por modos de producción, pero insertando la conceptualización de sistema-mundo o economía-mundo que dignifica la producción cultural y, por lo tanto, de cultura visual global a lo largo de toda la Historia de la humanidad; y, en conjugación con esta perspectiva, resultaría enriquecedor presentar un enfoque braudeliano de L'École des Annales respecto de los largos siglos, pues eso permite encontrar cruces históricos y transversalidades en el abordaje de la Historia de la cultura visual por etapas y por estilos, técnicas, movimientos, escuelas y tendencias; todo lo cual conllevaría a cumplir con lo estipulado en la segunda parte del objetivo general: la vinculación de tales saberes con factores sociales, políticos, económicos y culturales que permitan comprender el desarrollo de la historia del diseño.

Procesos del Arte y el Diseño

Equivalencia: Cultura Visual 2

-De las unidades temáticas:

Al ser una materia que busca abordar el caso mexicano, se sugiere que los contenidos de todas las materias, y por lo tanto de ésta, se presenten desde un enfoque de contextualización, esto es, si bien centrarse en la visualidad en el caso mexicano, y no desconectar su abordaje respecto del acontecer mundial que impactó, precisamente en la configuración de dicha cultura visual. Así pues, convendría referirse no desde la mirada tradicional y eurocentrista de lo «prehispánico» como etapa histórica, al amplio universo cultural indoamericano. Lo mismo respecto de lo «colonial», podría confrontarse la idea hoy muy difundida desde los estudios críticos del concepto descolonial, de tal manera que más bien podría hacerse referencia a la visualidad del Nuevo Mundo en tanto que construcción y no como imposición.

Arte y Diseño en la Actualidad

Equivalencia: Cultura visual 3

-Del objetivo general:

La apuesta de la creación de una materia que aborde la llamada cultura de masas es muy interesante, pero podría abordarse el estudio de los criterios de valor del arte y ahí entonces integrar la revisión de cultura de masas.

-De las unidades temáticas:

Convendría incorporar el análisis desde los nuevos paradigmas de estudios del arte y de la cultura visual como el de la contrastación de hegemonías y disensos; y dentro de ello como subtemas los

aludidos en la propuesta (medios y culturas visuales marginales, hegemónicas, etcétera). En este programa sería menester el estudio de conceptos como lo moderno y lo contemporáneo; sistemas de arte, entre otros.

Arte y Diseño

Equivalencia: Cultura Visual 4

-Del objetivo general:

Los objetivos de materias que revisan la producción histórica del arte, si bien lo hacen con contenidos atemporales, podrían ofrecer la revisión en términos históricos desde algún tiempo pasado específico o si se refiere a la producción que en el presente se está generando en tanto que cultura visual enfatizarlo así.

-De las unidades temáticas:

Hablar en contenidos de fronteras de la imagen parece referirse al giro posmoderno de la visualidad vigente; sería adecuado establecer los conceptos que distinguen lo moderno de lo contemporáneo y lo posmoderno de lo contemporáneo libre con base en los criterios de valor del arte para que con ello quede enmarcado el concepto de fronteras.

Revisar teorías de la imagen es algo muy importante ¿por qué no proponer entonces directamente materias como Teorías de la Imagen y del Diseño? Pues abordar teorías solamente como una unidad podría resultar muy estrecho para su abordaje profundo. En cuanto a contenidos con enfoques de «Canon y deconstrucción», habrá de aclararse si hace referencia al concepto de Derridá para el análisis de la relación entre texto y significado y si se usa la locución en francés adaptada por conceptualización al castellano, o bien, si se está pensando la «deconstrucción» más bien como el vocablo en español del antónimo de lo construido como lo válido, es decir, el canon. En ese sentido, estaríamos refiriendo el término como desconstrucción para enmarcarlo en la noción de los estudios del arte y de la cultura visual de la contrahegemonía.

Así también, sería interesante vincular los temas de las políticas de la mirada y de la representación, con un marco previo de comprensión de las redes, mutaciones y categorías estéticas, pues es así como se puede superar el discurso curricular enmarcado en las formas hegemónicas.

Métodos de Investigación para el Diseño

Equivalencia: Formación en la Investigación

-De la equivalencia:

Se entiende que los Métodos de investigación como contenido que da nombre a la materia del plan vigente quedan integrados en una de las unidades de la equivalencia propuesta, pero sería acertado enfatizar métodos específicamente vinculados al Diseño.

-Del objetivo general:

El objetivo se contrapone con el nombre de la materia, construir un anteproyecto vinculado a una opción de titulación como trámite administrativo es demasiado constreñido, en principio porque niega otras opciones de titulación y va en contra de la normatividad universitaria de promoción

de opciones múltiples y diversificadas que no elaboran necesariamente un anteproyecto, aunque, precisamente, lo que bien podría lograrse es la formación en la investigación temprana desde un enfoque más amplio que solamente el logro de un producto como receta de elaboración de un protocolo que bien, podrían abordarse desde una unidad temática de la materia como se indica en los contenidos.

-De las unidades temáticas:

No se distingue entre investigación general e investigación para el diseño de manera específica, ambas podrían integrarse.

Haría falta como fundamento integrar los paradigmas de la investigación y, por supuesto, enfatizar en el paradigma crítico que permite una visión dialéctica de la realidad como posibilidad de incidencia entendida ésta como transformable, en tanto que se busca formar un criterio social.

Técnicas de Investigación para el Diseño

Equivalencia: Investigación para el Diseño

Del objetivo general

Al igual que en la materia anterior de Formación en la investigación, el objetivo se contrapone con el nombre de la materia, construir un anteproyecto vinculado a una opción de titulación como trámite administrativo es demasiado constreñido, en principio porque niega otras opciones de titulación y va en contra de la normatividad universitaria de promoción de opciones múltiples y diversificadas que no elaboran necesariamente un anteproyecto, aunque, precisamente, lo que bien podría lograrse es la formación en la investigación temprana desde un enfoque más amplio que solamente el logro de un producto como receta de elaboración de un protocolo que bien, podrían abordarse desde una unidad temática de la materia.

-De las unidades temáticas:

La visión parece obedecer a un paradigma tradicional no crítico y que cierra las posibilidades de desarrollar investigaciones complejas y, sobre todo, encaminadas a la producción de constructos originales. Los contenidos parecen más bien pasos recetarios.

El orden es inadecuado, primero se plantea la difusión de lo que luego se desarrollará.

Habilidades Interpersonales

Equivalencia: Expresión y Proyección Personal

-Del nombre de la materia:

Tanto la equivalencia como el nombre resultan óptimos en su ajuste.

-Del objetivo general:

Está bien trazado, pero hay un concepto que convendría quitar o sustituir: «adecuado», pues implica que se refiere al acomodo a ciertas imposiciones de la dominación sociocultural que podrían derivar en discriminaciones no intencionales.

-De las unidades temáticas:

Están bien las propuestas, pero no se aborda directamente el contenido que da nombre a la materia.

-De la ubicación de la materia en el mapa curricular:

Podría impartirse en octavo semestre y recorrer hacia atrás la Formación de la investigación y su subsecuente si los objetivos y contenidos de éstas últimas se elaboran de manera más compleja y no reduccionista vinculados únicamente a un protocolo como anteproyecto de titulación; sino como formación temprana amplia como salida no profesionalizante sino incluso pensando en constructos que apunten a estudiantes que elijan como dirección consecuente un posgrado tras los estudios de la licenciatura.

Impartirla en octavo permitiría que el alumno tuviera un bagaje más completo de conocimientos y de habilidades que le otorguen la plataforma para una proyección profesional.

Semiótica/ Hermenéutica de la Imagen

Equivalencia: Significación e Interpretación para el Diseño

-Del objetivo general:

Tanto en el nombre propuesto de la materia como desde el objetivo se puede observar que uno de las materias del plan vigente. El objetivo queda muy completo.

-De las unidades temáticas:

Los contenidos abordan de manera completa lo previsto en el objetivo general. Se sugiere no dejar fuera la revisión de figuras retóricas y otros subtemas fundamentales.

Sociología y Medios Impresos/ Sociología y Medios Audiovisuales

Equivalencia: Diseño, Individuo y Sociedad

-Del nombre de la materia:

Desde los enfoques sociológicos críticos contemporáneos, se sugieren otros conceptos para sustituir el de «individuo» que sean más amplios e involucren el enfoque de inclusión.

-Del objetivo general:

En el objetivo queda fuera el concepto de sociedad en relación con los otros conceptos.

-De las unidades temáticas:

Podrían abordarse desde un enfoque más complejo y actualizado, sobre todo haciendo referencia a nuevos discursos. Por ejemplo, referirse a la diversidad y otros conceptos.

Construcción de Mensajes Escritos

Equivalencia: Narrativa Transmedia

La convergencia de medios y la práctica del *storytelling* es ciertamente una práctica del presente como estrategia comunicacional; sin embargo, la narrativa transmedia o transmediática, podría

abordarse como contenido dentro de otra materia que fuera más amplia como Cultura digital contemporánea.

Nuevas materias sin equivalencias

Materias nuevas que se proponen y que deductivamente se corresponden también con el área actual Humanístico-social son:

- Formación integral universitaria
- Realidad nacional e internacional
- Epistemología del diseño

Al respecto se ofrece aquí también un análisis:

Formación integral universitaria

-Del nombre de la materia:

Es un nombre que tiene el acierto de incluir una visión compleja y amplia.

Bien podría tener equivalencia con Habilidades Integrales para el Aprendizaje del plan vigente, aunque es evidente que su contenido es más amplio.

-De su ubicación en el mapa curricular:

Resulta acertado que se imparta desde el inicio de la formación de los estudiantes.

-Del objetivo general:

El objetivo que está planteado más bien se corresponde con el propósito para fundamentar la pertinencia de incluir esta asignatura en el mapa curricular, se reconoce que la formación integral es necesaria y se quiere promover el pensamiento crítico así como el ideario universitario desarrollando habilidades que son plataforma de la investigación en el nivel educativo superior; pero no es el objetivo de la materia, es decir, el alumno al finalizar el semestre, no será el que, tras reconocer la importancia de la formación integral, promueva dicho pensamiento en términos pedagógicos, sino el que vive a experiencia educativa como agente de aprendizaje.

En este sentido, se propone aquí otro objetivo que involucre al alumno como protagonista activo de la adquisición de esa formación integral: Desarrollar la curiosidad epistemológica desde los enfoques del pensamiento crítico, la complejidad y la interdisciplina, para establecer las bases de la construcción identitaria del ser universitario como sujeto en constante formación integral.

-De las unidades temáticas:

Se podrían complementar todavía más y hacer referencia al concepto que da nombre a la materia y abordar otros conceptos como: Pensamiento crítico; Interdisciplina (y aclarar diferencias con Multidisciplina y Transdisciplina); Complejidad.

Realidad Nacional e Internacional

-Del nombre de la materia:

Es un gran acierto recuperar una materia que se impartía ante del plan de estudios vigente y que permite al estudiante de Diseño contextualizar su práctica.

-De su ubicación en el mapa curricular:

Podría impartirse en tercer semestre para antes abordar los contenidos en donde aprenden a leer tópicos teóricos del Diseño y a redactar practicando la escritura de nivel universitario que son los contenidos a los que se enfoca la materia de Comunicación para el Diseño.

-Del objetivo general:

Debería ser más amplio y, desde el dominio cognitivo, vincularse más a los procesos de síntesis y evaluación para que en esta materia el alumno pueda construir juicios de valor analíticos con base en la construcción de relaciones y articulaciones complejas para comprender y luego explicar los fenómenos de la realidad y su contexto contemporáneo.

-De las unidades temáticas:

1. De la modernidad a la transmodernidad.

No está mal la propuesta de comenzar con la ubicación el horizonte de la Modernidad, pero es menester aclarar los conceptos y establecer el debate teórico que existe de los mismos respecto de la Modernidad y sus correlatos, así como de la Posmodernidad y de la denominada Transmodernidad.

2. Multiculturalidad en México y en el mundo.

Antes será necesario establecer un puente entre los temas 1 y 2 para situar el contexto mundial contemporáneo.

3. Diseño en la responsabilidad social y ambiental.
4. El diseño como parte de la sociedad.

Sería más adecuado plantearlos de forma inversa.

Epistemología del diseño

-Del nombre de la materia:

Resulta acertado incorporar una materia fundamental para la formación disciplinaria del Diseño.

-Del objetivo general:

El objetivo debe modificar su redacción. Desde la primera parte hay ambigüedad: «explorar la naturaleza multi e interdisciplinaria...» ¿de qué?

Evitar el uso de gerundios.

-De las unidades temáticas:

En las unidades temáticas conviene primero establecer los conceptos fundamentales y luego escalar el nivel de complejidad. Temas propuestos:

1. Epistemología; Epistemología del Diseño; Objeto de Estudio; Disciplina científica
2. Interdisciplina, Transdisciplina y Multidisciplina (Arte, Ciencia y Diseño)
3. Articulaciones y problematización del Diseño

Naturaleza, teoría y práctica del Diseño

-De su ubicación en el mapa curricular:

Convendría la materia que fuera antecedente obligatorio (no necesariamente secuencial directo, es decir, aunque haya varios semestres intermedios de una asignatura a otra) de Formación en la Investigación; y que incluso se pensara Comunicación para la investigación, como una subsecuente.

In art we trust

Quienes nos desempeñamos como docentes en las áreas vinculadas a la educación artística, ya sea desde su práctica o desde su reflexión histórica, así como de materias vinculadas al campo social y humanístico, incorporamos un eje central de la formación constante, a saber, la sensibilización de los sujetos sociales, por lo que toda pedagogía alternativa de los saberes del amplio e inacabable mundo arte, resulta esperanzadora en tanto que señala un camino posible para que los estudiantes de las nuevas generaciones desplieguen una conciencia social desde el reconocimiento de la necesidad de construir un nuevo paradigma civilizatorio ante todas las crisis que hoy enfrenta la humanidad.

Conclusiones

Para actualizar el pensum de una carrera cuyo eje central es la creatividad para trabajar con el sistema de signos desde el diseño y comunicar de manera eficiente mensajes cuyo contenido sea reflexionado críticamente, serían faros que nos alumbren algunas consideraciones como las que a continuación se sugieren:

- Las artes son un espacio de lucha y de resistencia, de construcción de nuevas identidades descolonizadoras y democráticas.
- Los nuevos diseños curriculares habrán de tomar en cuenta el contexto mundial y los contextos locales para recuperación de las culturas profundas.
- Nuestra América es un horizonte de transformación activa colectiva como una de las regiones con voz propia ante los acelerados cambios del mundo, no requerimos de copiar planes de estudio de enfoque eurocentrista.
- Hay un discurso agotado de Occidente sin negar ni anular su valor cultural.
- Podemos rescatar nuevas epistemologías propias.

Por último, se ofrece aquí un concepto propio de Diseño Gráfico en vinculación con las artes como campo de sensibilización, que no de formación práctica, pues Diseño Gráfico y Arte no son sinónimo ni los egresados de dicha carrera son, necesariamente, artistas:

Disciplina científico-artística que construye su corpus teórico-metodológico a partir de sus saberes interdisciplinarios y categorías transdisciplinarias en la que, a través de su enseñanza sistematizada en la educación superior universitaria con un nuevo Pensum organizado en función de los desafíos mundiales civilizatorios de los nuevos tiempos, se forman sujetos capaces de crear composiciones estético-funcionales denotativas y connotativas, esto es, que dicen y que expresan, para comunicar mensajes, incidiendo así en la conducta, toma de decisiones, comportamientos, formación e incluso ideologías, de los nuevos sujetos sociales, que son público espontáneo aleatorio o espectadores definidos volitivamente.

El Diseño Gráfico incide más de lo pensado en la realidad concreta y por ello construir el nuevo Pensum que forme a futuros diseñadores desplegados en todas sus identidades propias, habrá de ser una responsabilidad con alto conocimiento del contexto que vivimos en la dimensión espacio-temporal concebida como Historia que ESTÁ SIENDO o será letra muerta y moda pasajera.

Bibliografía

- Arroyo, A. et Al. (coord.)** (2016). Educación superior del Diseño: Pedagogía y conocimiento. UAM.
- Bedolla, D.** (2018). Emociones y Diseño. Designio.
- Campi, I.** (2020). ¿Qué es el diseño? GG.
- Campi, I. et Al.** (2010). Diseño e Historia. Tiempo, lugar, discurso. Designio.
- Gutiérrez, F. y Jorge Rodríguez (coord.)** (2021). Dos mundos del diseño. Formarse en diseño y ganarse la vida diseñando. UAM.
- Lizarazo, D. et Al.** (2007). Sociedades icónicas. Siglo XXI.
- Rivera, A.** (2013). La nueva educación del Diseñador Gráfico. Designio.
- Rodríguez, L.** (2015). Diseño, estrategia y táctica. Siglo XXI.

Capítulo 5

Formación del ciudadano universitario docente: en defensa de la docencia natural versus docencia artificial

«La docencia natural es la base del docente vital, quien forma y educa no para acumular conocimiento, sino para pensar y poder vivir a lo largo y ancho de la vida».

Samuel González-Arizmendi

Resumen

El ocaso de la intelectualidad en muchas universidades se acerca cada vez que un grupo de docentes se aproxima a la honorable y nada despreciable edad de los 70 años. Acá el proceso sí que sufre reversas, frente al ocaso en otro tipo de instituciones y/o empresas, pues no es lo mismo trabajo bruto, que producir saber, ciencia y conocimiento. Lo triste de este acontecimiento, es la salida del docente vital y natural, lleno de ese conocimiento generado de la lectura realizada en salas de estudios con estantes cargados de libros, de traspasar, incluso, el aprovechamiento del día nublado en hamaca, pariendo ideas en términos mayéuticos, y darle luz a un libro o artículo en dos, y hasta en tres años de gestación, para que se encuentre con los destellos de la luz, frente al trance, al remplazo, a la llegada del docente artificial, quien no tiene prioridad en tener estantes guarda libros, pues todo está en la maldita máquina, dándole origen a la docencia artificial, y a la producción en serie del conocimiento, haciendo libros y artículos mensuales, de pronto con infertilidad, con lo cual se le da final a la formación y educación filigranica permanente a lo largo y ancho de la vida de la verdadera pléyade en otrora: el verdadero docente natural.

El fin de los docentes naturales y la llegada de los docentes artificiales.

Al despertar de la hibernación afrontada en el aislamiento como consecuencia de un descuido, sin que me percatara a donde fue el resto, logré hibernar sólo en el primer espacio que encontré. Cuando despierto, encuentro que no soy el único en ese estado de reserva intelectual, pues quizá lo que más me impactó fue haber encontrado en la nueva fase climática, que la razón de los intelectuales de la Universidad de Córdoba-Colombia, también habían estado bajo el estado de la hibernación, sin que se sepa a ciencia cierta, si fue una forma de prepararse para la nueva fase climática que se avecina, frente al surgimiento de una nueva sociedad profesoral, los docentes ar-

tificiales, no naturales, aquellos que empiezan a tener en cuenta la inmediatez frente al pensamiento crítico, y de los que no van a poder generar un clima de debate, razón suficiente para decir, que no se le avizora nada bueno a la futura universidad, las artificiales, donde ni siquiera ya existen las correlaciones de fuerza-poder del docente en el buen sentido.

El fin de la docencia natural se consolida cada día frente al avasallamiento de las tecnologías y la inteligencia artificial, sin que se esté diciendo que tales emergencias sean inequívocas, por el contrario, coadyuven los procesos académicos. El problema radica en la patogenización sobre la tecnofilia, pues cómo es posible que un docente de las nuevas generaciones, los docentes artificiales, elaboren un libro en un mes, y produzcan por semana artículos para revistas indexadas. De una monografía que realizan los educandos en su último semestre, la fragmentan, sacando con los chicos, múltiples artículos, o para el caso de las ciencias básicas, solo ruedan un radical de un lado para otro, alegando la alta productividad científica, amparada por el buen nombre, con la venia de las mismas universidades que pagan a revistas reconocidas por su historicidad, y que han contribuido a convertirse en mercaderes de la ciencia.

Cría fama y acuéstate a dormir, dice el adagio popular, el cual es utilizado por más de un investigador, que logró construir su buen nombre a costa de algunas publicaciones serias, donde se gastaba un año o más para generar un artículo. Después de construido el buen nombre, y con la ayuda de la normativa, todo se convirtió en el cartel de los puntos, proceso que fue ahondando el hueco fiscal de las universidades colombianas, pues tales recursos con que se pagan las productividades académicas, no son adicionadas anualmente al presupuesto global de la universidad, lo que significa que el aumento que se va incrementando por la producción intelectual de cada docente en cada universidad, no es presupuestado acorde al IPC de cada año, con relación a lo que le corresponde a cada universidad.

En este sentido, ya no se puede hablar de la nueva pléyade de docentes universitarios, productores de saberes a costa de las verdaderas investigaciones percibidas, pensadas, sentidas, observadas, habladas, y mediadas por el deber-ser, sino de investigaciones prepagas y postpaga, un pago que lo puede realizar el docente o la universidad a una revista indexada, y como segundo, cuando el docente hace llegar su producto al comité de asignación y reconocimiento de puntaje-Ciarp, este asigna un puntaje, de acuerdo a la categoría del artículo, autorizando al rector acogerse al decreto 1279, para que por resolución autorice el pago mensual de los puntos asignados, con lo cual se retribuye por siempre hasta que el docente esté activo, pues esto se constituye en factor salarial.

Con nostalgia se puede decir, que llegó el fin de los docentes vitales naturales formados como ciudadanos universitarios, donde se puede anunciar con gran preocupación la llegada de los docentes artificiales, los que generarán libros y artículos a domicilio, express, sin que estos vayan cargados de un conocimiento científico con intencionalidad de transformación social, y mucho menos transversalizado por lo amistoso, alegrémico, coexistencial, nos-otredado, vida-fílico, naturafilico, y suvidagógico.

Un docente vital natural, siempre lograba alcanzar las tres ciudadanías, la universitaria, la académica, y la pazgógica, con lo cual se puede decir, que también alcanzaba a ser el gran ser-sociedad, de ese docente que cada día quedan pocos en la universidad y en las Instituciones Educativas de básica y media académica, porque han cumplido su ciclo laboral. El problema es que para remplazarlos existen miles, pero no son docentes naturales, sino elaborados con cables, con USB,

con dispositivos electrónicos, son artificiales, tal como le ha pasado a la comida, nada es natural, todo es artificial, así también le ha sucedido a la docencia, no hay naturalidad, sino que se ha llenado de artificialidad, de banalidad, la docencia fatua, pues se acabó la profundidad del saber, del disenso, del debate. Así como la comida artificial ha generado patologías, comprometiendo cada día la salud, de igual forma, la docencia artificial, también genera patologías en la formación del sujeto. Este tipo de formación y educación, son barreras para alcanzar las tres ciudadanías, y por consiguiente el ser-sociedad.

La profundidad de los docentes naturales en el conocimiento, versus la superficialidad en el saber de los docentes artificiales.

No es por incomodar a los novicios docentes que entran a las universidades y a las Instituciones de Básica y Media Académica, pues, son dueños de un saber, lo manejan, y es posible que lo interpreten bien, y lo enseñen de manera adecuada a través de una transposición didáctica. El problema radica en la profundidad del saber, y no es porque sean jóvenes, sino que la cultura que se empezó a implementar a partir de la emergencia tecnológica, década del 90, tanto en escuelas, colegios y universidades, fue la superficialidad, y el tratar de remplazar todo por lo que olía a cables, empezando a emerger preguntas relacionadas con ¿Cuántas copias son? O simplemente, el consultar en Google.

De igual manera, se fue perdiendo la interdisciplinariedad, atacada por el sofisma de la atomización del conocimiento, como sinónimo de profundidad, frente al mar de conocimientos con un centímetro de profundidad, situación que fue haciendo carrera, pues, sólo leen lo poco que les exige la cotidianidad de sus estudios, no son lectores de vida, sino consumidores de temas para el parcial, proceso que no permite que las neuronas maduren, incluso, ni siquiera se ayudan con las ciencias auxiliares de su disciplina. Esto lo hacen con el argumento, que quien lee cosas diferentes a lo que estudia, no tiene sentido, debo estar en lo que estoy, proceso que le va quitando el ser culto, indicando, que no va a remplazar su literatura de primera línea, por la de segunda y tercera.

Cada docente tiene una literatura de primera línea que consume, que es la que permite construir el andamiaje teórico conceptual y sustancial de un discurso científico. Esta construcción no sólo se puede hacer a través de consultas y pequeños trozos de información en las bases de datos, y/o Google, sino que se necesita de la biblioteca histórica, donde usted pueda comparar y contrastar lo que lee con lo que los avances científicos van dictaminando a nivel mundial.

En consecuencia, al parecer el pensamiento crítico en las universidades, e Instituciones Educativas de Básica y Media, ha ido quedando de manera progresiva en un estado de hibernación, debido a la salida de los intelectuales naturales y la llegada de los artificiales. Frente a estas acciones sería conveniente que los docentes novicios realizaran una arqueología para desenterrar las normativas que desconocen, y que históricamente le dieron fuerza-poder a los juicios, conceptos y proposiciones de la época renacentista de lo que significa un profesorado universitario, con la pretensión de sacar y debatir lo que en esos momentos socio históricos no estaba acorde con la razón. Hoy, tales procesos, en términos foucaultianos, cuando se refería a la pedagogía, hablaba que se encontraba sepultada, y que tales saberes se habían vuelto ingenuos, sometidos, subyugados. Así mismo le ha sucedido a la docencia natural, la cual ha sido sepultada por la artificialidad.

Aquí toca, que los pocos docentes naturales que quedan, persuadan, dialoguen, y convengan a los docentes artificiales entrantes de la importancia de no sepultar la naturalidad de la docencia, la que se inspira en formar y educar de manera permanente a lo largo y ancho de la vida, que involucra autoridad, respeto, tolerancia y lealtad-Artle, con la pretensión que no sólo sea la artificialidad la que asuma la totalidad de la formación y educación, pues, sabemos la gran importancia que las mediaciones tecnológicas tienen para ofrecerle a la enseñanza y el aprendizaje, pero, tiene la desventaja de dejar desnudo, o descubierto la esencia del ser y del deber-ser: la vida-filia. En este sentido, después de la arqueología realizada, surge la genealogía del conocimiento, que corresponde a un determinado periodo de la vida, de la historia o de la ciencia, lo cual se relaciona con las suposiciones y prejuicios, consientes o inconscientes, que organizan de manera sistemática el pensamiento de una época. En otras palabras, es como el molde mental que afecta a todo sujeto de una época determinada.

El docente natural pensaba en la construcción de su práctica pedagógica, como principio estimulador y funcional, que bien podría limitar la totalidad de la imaginación dentro de la mentalidad de una época de tu vida en particular. Abordar la práctica pedagógica desde la relación del sujeto con el mundo de tensiones que te envuelve y la actividad a la que te dedicas, te conlleva a pensar, si se es capaz de actuar de manera diferente a como se piensa en la normalidad, y de ver cosas que los otros no ven, situación que te genera la visión de esencia.

Por su parte, Foucault (1984), direcciona a analizar el problema a partir de una situación presente como táctica, ya que a partir de los discursos y acciones locales se pondría en movimiento la práctica pedagógica, liberándola del sometimiento que ha vivido históricamente como saber sometido, subyugado, ingenuo, sepultado, con la pretensión que la práctica pedagógica sea captada por un docente vital como producto de la lucha socio cognitiva, cultural y política de las nuevas emergencias, tanto teóricas como metodológicas, de aquí la necesidad de realizar por parte del docente natural versus docente artificial, para enseñarle cómo desde una arqueología y genealogía de la práctica pedagógica, se puede desenterrar tu práctica histórica para contrastarla con lo presente.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, se puede pensar en los planteamientos de la suvidagogía, como referente conceptual, metodológico y práctico, para que aborde la configuración y/o resignificación de su práctica pedagógica como Docente Novicio Artificial-DNA, debido a que el haber sido estudiante de kínder (hoy preescolar), de básica y media académica, así como enseñar en estos niveles, incluso, a nivel de pregrados, especializaciones, maestrías y, en el nivel doctoral, son experiencias que se incrustan en las prácticas sociales de los sujetos, constitutivas de la subjetividad, la cual se puede desplegar a través de la narración (Ricoeur, 2000; González-Arizmendi, 2013).

Ahora bien, si el docente artificial enfrenta la comprensión, como proceso de comprenderse desde la narración, entonces, es apropiarse de la propia vida, lo cual significa, que el sujeto se hace lector de su propia vida, proceso que resulta de gran valía para aproximarse a los referentes de identidad personal y colectiva, los valores, los vínculos y los proyectos de vida, preocupaciones que pueden encontrar respuestas desde estos lugares de enunciación teórica de dos formas: pensarse desde el imaginario que lo envuelve como docente y saber leerse desde el libro de la propia vida. Con acciones como esta, podríamos decir, que se está dando una amalgama de docencia natural versus docencia artificial, si es así, se podría hablar de un importante avance de la artificial frente a la naturalidad.

La sapiencia política del docente natural saliente frente al analfabetismo político del docente artificial entrante.

No se puede desconocer la experticia política, sino de todos, de un gran número de docentes que no sólo embelesaban los sentidos de los educandos, a raíz de la exquisita interdisciplinariedad que se vislumbraba en el aula de clases, como forma de sentar la verdadera catedra universitaria, ple-tórica, donde se llegaba al éxtasis del saber, de la ciencia, y del conocimiento, estableciendo la dialógica entre el saber conocido y el saber ignorado, con el que, el docente natural, con pocas mediaciones, curtido (a), a lo largo y ancho de la vida como docente vital, desplegaba todo un destello de conceptos y proposiciones, que servía de garante para el verdadero debate, el cual fue saliendo de las aulas universitarias a raíz de la invasividad discursiva que fueron generando las competencias, venidas del mundo lingüístico, y acuñadas por la economización del mundo, donde hizo trance a las aulas para implementar el hacer por el ser, sirviendo como vehículo para instalar el caldo nutritivo, con lo cual germinara la semilla para desarrollar la metástasis pedagógica, lo que terminó generando la muerte de la docencia natural dialógica y vital.

En estas dos décadas y media del siglo XXI, la universidad, con la llegada del docente artificial, y con la salida y extinción de los pocos que quedan como docente natural, también se va la docencia política¹, pues le da nacimiento a una nueva emergencia: el analfabetismo político en los docentes artificiales. Creen ellos, que este tema, es para burocratizar al sujeto, pues lo que sucede en el mundo de tensiones que los envuelve, no es así, por lo tanto, debe percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar, con la idea de no dejarse permear de la sociedad putrefacta, para que no se inmiscuya en el clientelismo burocrático.

Con este tipo de comportamiento neurobiológico, le va a permitir comprender la política de una manera diferente, ya no sería analfabeto político, pues por el sólo hecho de ser sujeto de saber y de pensamiento, si es que lo ha conseguido, no puede quedarse sembrado como poste de luz, cuyo alumbramiento no es de estos, sino cumplir la misión de los árboles, aunque están sembrados, su naturaleza les permite proliferar y perpetuar su especie a través de sus sistema reproductivo y de mecanismos conexos como la anemofilia y la entomofilia, suministrando vida a través de múltiples funciones en la naturaleza.

La docencia natural, o la biodocencia, cargada de vidafilia, siendo muy poco lo que queda de ella en las instituciones educativas en todos sus niveles, desde donde se empieza a cosmovisionar una manera de ver la sociedad, con lo cual contribuye a que se constituya el ser-sociedad, que es quien no le hace daño a nadie, debido a que su pensamiento está relacionado con la interdependencia, por lo tanto, si la esencia de esta, está en ayudarse de manera mutua, de donde emerge el mutualismo pedagógico, entonces, la ideología que emerge de la relación con la interdependencia está centrada en el bien de vida, con las relaciones de saber-ser, saber- tener, saber- estar, y saber-hacer.

El ser-sociedad es biopolítico, concepto este, acuñado por Foucault (1984), con el que se describe las biotransformaciones de las diferentes formas modernas de gobierno, en las que se incluyen situaciones relacionadas con las dinámicas de sostenimiento político, donde se involucran las tecnologías, y los mismos análisis de la democracia para el bien común, con lo cual se administra el

¹ Entendida como la alta comprensibilidad que tenían los docentes naturales frente a los problemas del Estado, relacionando la política con la ciencia, y no con la politiquería, que en lo que trasegan los docentes artificiales.



Figura 1: Equilibrio de las relaciones neurobiológicas del hombre y la mujer con la naturaleza: relaciones de saber-ser, saber-tener; saber-estar; y saber-hacer. Fuente: propia.

poder, lo que el mismo Foucault, llamó biopoder, como la forma en la que interviene el sujeto en las decisiones sobre la vida individual y colectiva del sujeto, para la investigación, el ser-sociedad.

En consecuencia, con lo planteado hasta aquí, se puede decir, que el analfabetismo político del docente artificial, seguirá haciendo carrera, tal como lo hizo la sapiencia política de los docentes naturales. Esto tendrá implicaciones en la estructuración del saber y de la ideología del educando, pues no es posible que una cátedra no tenga postura política. Ahora bien, el saber político se puede aprender en la universidad, el problema radica, en que ya no hace parte de la esencia, el sentido y el deber-ser de la universidad, lo que existe, en estos veinticinco años en lo va el siglo, XXI, es la politiquería, no es nada relacionado con las ideas políticas, ideologías, instituciones, políticas públicas, por lo tanto, no hay roce social y cultural desde esta perspectiva sobre el tema, debido a que el sistema y el modelo educativo en que metieron la dinámica de la universidad, no le permite al docente artificial buscar alternativas de alfabetismo político, por lo que este tema evolucionará a lo que desde la investigación se propone como analfabetismo político endémico.

La profundidad en la producción intelectual del docente natural convertido en ciudadano universitario versus la producción mecánica, artificial y líquida de los docentes artificiales.

De manera histórica, el docente natural y vital logró avanzar hacia la construcción del saber conocido para llegar a establecer la dialógica con el saber ignorado, aquel que tuvo que ser desenterrado para poder darle el estatus que lo regía, es decir, darle el valor y el sentido que lo estatifica y lo identifica como tal, como saber que no está curricularizado, pero que su valía es tanto, como el que ostenta el saber conocido, algo muy parecido a lo que sucede con el sujeto en sus diferentes estratos, aunque existan diferencias, se generaliza la característica de ser, seres humanos, con lo cual se típifica la unicidad, como factor de medida ante fenómenos como el de la salud.

Las patologías humanas no tienen estratos, color de piel, estatura, profesión, pues la raza humana es una sola, por lo tanto, la patología se adquiere en cualquier circunstancia, lo que significa, que el saber funciona como las patologías humanas, aunque tenga estratos, también tiene su tipicidad, es único. De aquí emerge la conducta que ha utilizado de manera histórica el docente vital, para profundizar en el saber, y en sus múltiples expresiones.

Comparar la sapiencia del docente natural y vital, con el mar de conocimientos y el centímetro de profundidad que manejan los docentes artificiales, emergidos a partir de la década del

2020, será una acción muy triste para el desarrollo de la humanidad. No son polifacéticos, mucho menos culto, con grandes barreras para alcanzar la intelectualidad, debido a que confunden a esta, con el dominio de una asignatura, proceso que sólo es la cuota de lo que significa la integralidad del sujeto en las toldas de la academia, y de los fenómenos de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la pluridisciplinariedad.

No se puede comparar el deleite del saber en el aula de un docente vital, que tramita la docencia natural, que pueda interdisciplinar su especificidad con las ciencias humanas, las ciencias sociales y las ciencias de la educación, donde esto demuestra la capacidad de poner a dialogar el paradigma empírico analítico con el crítico social y el histórico hermenéutico. De ese docente natural y vital, ya quedan pocos, y, en el futuro no muy cercano, tendrán que las universidades y las normales superiores, replantear los currículos antropocéntricos, mecánicos, taxativos, reduccionistas, reproduccionistas, atomizados, y domesticadores, por currículos biocéntricos, como el currículo suvidagógico, donde se privilegia la nos-otredad, la vidafilia, la amistosofía, la alegremia, la coexistencialidad, la esperancemia, y la hologromaticidad.

Si las instituciones educativas en todos sus niveles no optan por encontrar alternativas de solución para minimizar la enorme pérdida que va a sufrir la docencia natural y vital, frente a la llegada del docente artificial, inmediatista, lector de unas líneas en máquinas, por remplazar el libro extenso, como vía expedita que se tenía para aprender a pensar, y deleitar el saber en su profundidad, por la lectura light, producto de los resúmenes que aparecen en los artefactos, como la invasión infográfica, utilizándolas para estudiar parciales, con lo cual se le está dando final a una pléyade de intelectuales y sabios que tenían la especial condición, por encima de la ciencia, la autoridad, el respeto, la tolerancia y la lealtad-Artle, como cuadrangulación valorativa para la formación y educación del ser-sociedad, como única posibilidad para construirlo, previa cualificación y consecución, de poder llegar a construir el ciudadano universitario, el ciudadano académico, y el ciudadano pazgógico.

Conclusiones

Ya la poca presencia y casi ausencia total del *Docente Vital Natural* en el escenario de la Praxis Pedagógica del sistema educativo colombiano y específicamente, para este escrito, el universitario, marca un retroceso en la necesidad de la formación planetaria de nuestros futuros profesionales a través de un docente con características humanas y de proximidad, significadas en lo suvidagógico, nos-otradado, vidafilico, amistosofico, alegremico, coexistencial, esperáncemico, y hologromatico. Elementos anteriores logrados no solamente a través de un efectivo ejercicio académico e investigativo, sino gracias a la experiencia de vida que brinda el trasegar una educación permanente a lo largo y ancho de la vida; y los que conllevan al *Docente Vital Natural* a ser un excelso biopolítico a través del logro de la ciudadanía universitaria, académica y pazgógica, convirtiéndolo en esencia en Ser Sociedad,

En verdad, la saturación del ethos universitario y su praxis pedagógica por parte del Docente Artificial tecnófilo, ciberadicto, nemofofobilo, instrumental, deshumanizado, acrítico, apolítico, etc., es una situación altamente preocupante en razón de lograr la formación integral de nuestros discentes universitarios y mucho más aun pensando en ellos con lo relacionado con lo del Ser-sociedad.

Sin duda, es necesario que el sistema educativo colombiano en todos sus niveles y para nuestro caso, la universidad, valore el ejercicio pedagógico Coexistencial, de Proximidad, Nos-

Otradado y Suvidagógico de los todavía Docente Vital Natural activos de igual manera es urgente recuperarlos del Éxodo y el Ostracismo al que han sido condenados; para que retroalimenten desde su praxis pedagógica amorosa a los novicios Docentes Artificiales del alma mater colombiana.

Bibliografía

- Arteaga, K.; Flórez, P.; y González-Arizmendi, S.** (2023). Comprensión del conocimiento pedagógico del contenido y sus conectividades con el modelo de resolución de problemas y la pedagogía suvidagógica. Fondo Editorial de la Universidad de Córdoba. Fondo Editorial de la Universidad de Córdoba. Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Ridepsu.
- Aristóteles.** (1980). Libro I de la metafísica. México: Editorial Porrúa.
- Assis, F.** (1181-1226). Fundador de la Orden de los Franciscanos. Roma. Barthes, R. (2010). El placer del texto. México: Editorial. Siglo XXI.
- Berger, P. y Luckman, T.** (1979). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Betalanffy, L.** (1995). General System theory. Barcelona: Gedisa.
- Blumer, H.** (1992). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.** (1991). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: LAIA.
- Cajiao, F.** (1996). La piel del alma. Bogotá: Magisterio.
- Camus, A.** (2015). El primer hombre. México: Editorial Tusquet.
- Cortés F.** (1987). Un sitio en la cumbre. Florida Estados Unidos: Printer Asociación Publicadora interamericana.
- Davis, F.** (1993). El florero de los gestos. Buenos Aires: Editorial Emece.
- Deleuze, G. y Guattari, F.** (1986). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. España: Editorial pre-texto.
- Delors, J.** (1994). La educación encierra un tesoro. Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI. Unesco. Madrid: Editorial Santillana.
- Decroly, O.** (1975). La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J.** (1975). Educación y democracia — una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: ediciones Morata.
- Dilthey, W.** (1949). Introducción a las ciencias de la educación. México: F.C.E.
- Durkheim, E.** (1996). Sociología y educación. Santa fe de Bogotá: ediciones universales.
- Foucault, M.** (1984). La hermenéutica del sujeto. Madrid: Ediciones la piqueta.
- Freire, P.** (1996). Pedagogía de la autonomía. Undécima reimpresión en español. Barcelona: siglo XXI.
- Fullan, M.** (2007). El nuevo significado del cambio educativo. Canadá: Teachers College Press.
- González-Arizmendi, S.** (2002). La Escuela de Sérvuro Luís. Montería: Ediciones paloma.
- González-Arizmendi, S.** (2014). Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro. Una forma de llegar a ser suvidagogo. Fondo Editorial Universidad de Córdoba- Ridepsu.

- González-Arizmendi, S.** (2014). Educación, política y democracia...Análisis desde la pedagogía suvidagógica. Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Fridepsu.
- González-Arizmendi, S.** (2022). La pedagogía suvidagógica... Su tesis teórica, metodológica y práctica. Fondo Editorial Universidad de Córdoba- Fridepsu.
- González-Arizmendi, S.** (2022). El saber ignorado... Configuración y desafíos propuestos por el enfoque de la suvidagogía para humanizar al currículo. Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Fridepsu.
- González-Arizmendi, S.** (2022). Práctica pedagógica, praxis y transformación docente desde la suvidagogía. Fondo Editorial Universidad de Córdoba- Fridepsu.
- González-Arizmendi, S; Alarcón, G.** (2021). Esencia, sentido y deber-ser de la universidad desde el enfoque crítico de la suvidagogía. Monterá: Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Fridepsu.
- González-Arizmendi, S, y Bustos, M.** (2020). La pregunta pedagógica y su praxis... Aportes suvidagógicos para despertar en el alumno y el docente la comprensión crítica. Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Fridepsu.
- González-Arizmendi, S; y Castro, S.** (2023). Voces académicas que promueven la suvidagogía. Fondo Editorial de la Universidad de Córdoba. Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Fridepsu.
- Habermas, J.** (1987). Conocimiento e interés. Madrid: Tauros.
- Kant, I.** (1996). Crítica de la razón pura. Tomo I. Bogotá: Ediciones Universales.
- Lévinas, E.** (1994). Entre nosotros: ensayos para pensar en otro. Barcelona: Editorial Pre-Textos.
- Morín, E.** (2010). Los siete saberes de la educación del futuro. Bogotá: editorial el Magisterio.
- Savater, F.** (1996). El valor de educar. Madrid: Ariel.
- Simonovis J.** (2017). Modelo de integración Universidad- Comunidad como estrategia de emprendimiento. Editorial Grin. www.grin.com.
- Toulmin, S.** (1987). La comprensión humana: el uso colectivo y la evaluación de los conceptos. Madrid: Alianza Editorial.

Capítulo 6

Bilingüismo desde la animación sociocultural de la lengua una forma de comunicación

Lucía Santiago González

Resumen

El lenguaje permite la comunicación entre personas, ya que de esta forma se desdoblan pensamientos y cosmovisiones como una forma de identidad. Esta investigación ha demostrado que por medio de actividades cotidianas para el fortalecimiento de la lectura y escritura dentro del aula se propician posibilidades de traslado a espacios colectivos para el rescate de la lengua Otomí; sin embargo, para que esto ocurra es necesario legitimarla desde la enseñanza en la escuela. De ahí que esta investigación se enmarca en la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) metodología que busca movilizar contextos educativos formales e informales. Desde esta alternativa se transforma la mirada de aquellos que ven al lenguaje desde un aprendizaje formal y encasillado a cuatro paredes. Esta propuesta busca el uso de esta metodología como una forma de comunicación que fortalece el bilingüismo y permite descubrir aquella identidad oculta que reconoce seres multilingüistas. Esta investigación se desarrolla en una escuela de Educación Básica en Multigrado con una población de niños y niñas de tercero y cuarto año. Hasta el momento los hallazgos son que la mayoría de los niños logra reconocer de dos a cinco palabras de la lengua otomí. Por tanto, hablamos de una lengua en vías de perderse, por ello, la propuesta es realizar diversas intervenciones para desarrollar y fortalecer esta lengua rica en cultura y tradición.

Palabras clave: Lenguaje, Investigación pedagógica, escritura, educación básica, bilingüismo.

Introducción

El uso del lenguaje se configura como la serie de signos y códigos que transmiten un mensaje y que se transmite a otros de tal suerte que se logra un fin concreto. De esta manera el ser humano se constituye como un ser social que requiere y necesita de los demás para consolidarse como un ser social que se comunica por medio del lenguaje ya sea de forma oral o escrita. En este sentido, del lenguaje se desprenden las diferentes lenguas, lo que significa que cada lengua tiene signos y códigos que permiten a los seres humanos pertenecientes a grupos sociales comunicarse de forma clara y fluida.

El propósito de este texto es develar los resultados que se obtuvieron de esta investigación a través de la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) como una forma de comunicación que permitió incitar a la revitalización de la lengua Otomí en una comunidad del municipio Villa del Carbón, Estado de México por medio de intervenciones en una escuela primaria multigrado. Cabe resaltar que para algunos habitantes de esta comunidad la lengua Otomí es materna, mientras que para otros es la segunda lengua, por tanto, son personas que se enmarcan en el bilingüismo. Esta investigación se sustenta en Maqueo (2004), Aguilar (2023), Meek (2018), Cirianni y Peregrina (2007), así como de la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022), entre otros.

Este trabajo se divide en dos secciones en la primera se abordará el marco conceptual comenzando con la definición de lenguaje, después, lengua, seguida de bilingüismo; luego, comunicación y ASCL. La segunda parte dará cuenta de la investigación-intervención sobre la propuesta de la revitalización de la lengua Otomí, para ello comenzaremos con la contextualización de la comunidad, la intervención por medio de actividades de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) vinculadas con la NEM y finalmente los resultados encontrados.

Primera parte

¿Qué es el lenguaje?

La escuela se han establecido estas normas para que el estudiante adquiera la lengua del territorio o como se le nombra la lengua materna. Por ello, en las siguientes líneas abordaremos cómo se concibe la lengua y cómo se adquiere.

¿Qué es la lengua y cómo se adquiere?

Como se afirmó en línea atrás la lengua se depende del lenguaje lo que supone que requiere que sea socializada. El lenguaje es una herramienta que se acciona por medio de la voz conocido como lenguaje oral o por la escritura denominado lenguaje escrito, aunque recientemente se ha estudiado el lenguaje corporal como una forma de complementar el lenguaje oral. En este sentido resulta importante mencionar que el lenguaje funge como una vía de comunicación para expresar aquella serie de mensajes con el fin de interactuar con los otros. De esta forma reconocemos la otredad, es decir al otro. Por lo tanto, el ser humano requiere de esta herramienta para comunicarse con los demás, plantea Meek (2018) «El lenguaje es algo que se aprende socialmente» (p.73), el ser humano requiere de los demás para desarrollar el lenguaje.

Cabe mencionar que esta herramienta poderosa se construye de forma individual y social; sin embargo, esta última es la que requiere normas establecidas para lograr una comunicación efectiva y esto se logra porque «El lenguaje es una invención humana» (Goodman, 2015, p. 73) que permitió el acercamiento a culturas, identidades, ideologías, costumbres, tradiciones y nuevas cosmovisiones de ver el mundo que nos rodea. De ahí que el lenguaje se denomina un juego cuando entra en contacto con varias personas, ya que «Por juego del lenguaje se entiende su uso reglamentado. Estas reglas de uso socialmente marcadas son las que se adueña el niño durante el proceso de adquisición de la lengua» (Maqueo, 2004, p.108). Asimismo, estas normas se establecen en diversos contextos y territorialidades, por ello, del lenguaje se desprenden las diversas lenguas que a su vez tienen estándares establecidos para lograr una interacción exitosa.

Por otra parte, cuando mencionamos que existen normas hablamos de que estas se aprenden en múltiples contextos, por ejemplo, el escolar, el familiar, el laboral. En estos espacios se es-

tablecen acuerdos implícitos y en otras ocasiones explícitos a fin de que se respeten dichas normas, sostiene Makhoulf (2007) el lenguaje «Se aprende y desarrolla participando con otras personas en situaciones de uso para diversos propósitos de comunicación» (p. 11). Lo que significa que el lenguaje propicia intenciones infinitas para lograr un propósito. De ahí la importancia de que esta herramienta sea vista como una aliada para el aprendizaje en los centros escolares, ya que «el lenguaje [es una forma] para aprender cómo funciona el mundo» (Meek, 2004, p.26). En este sentido, enormes aprendizajes permitan al ser humano interactuar de forma plena. En este sentido vale la pena retomar lo que el Diccionario del Español de México (DEM) define como lengua, ya que señala que es un «Sistema de signos fónicos o gráficos con el que se comunican los miembros de una comunidad humana» (párr. 5), lo que significa que esta puede ser oral o escrita, de esta forma la lengua logra entre los miembros de un grupo social una comunicación que se traduce en el avance de su propia comunidad.

Por otro lado, la lengua en un primer momento se aprende desde los inicios de la infancia; sin embargo, otros autores señalan Meek (2018) que comienza desde el vientre de la madre, ya que el niño escucha lo que sucede, por ejemplo, sonidos, música, palabras, entonces se habla de una alfabetización inicial desde antes del nacimiento. Posteriormente al nacimiento, la madre le canta al niño, reconoce su voz y entre más hable con él crea una memoria oral, ya que como Cirianni y Peregrina (2007) sostienen que «Este tipo de patrimonio cultural, transmitido de generación en generación, crea vínculos madre – hijo» (p. 34), por ello, es menester enfatizar que «hablar y escuchar son actos tan ordinarios, que apenas si nos damos cuenta de que son maneras de usar el lenguaje para aprender cómo funciona el mundo» (Meek, 2004, p.26)

Más adelante en el preescolar al niño le gusta «Cantar, contar y leer son actividades que atraen a los niños porque, por medio de ellas, escuchan a alguien que les habla para contarles cosas» (Cirianni y Peregrina, 2007, p. 17), ya que desde antes de nacer ha estado rodeado de sonidos, pero ahora cobran sentido a partir del mundo que comienza a brindarle significados relevantes de lo que ve, escucha y toca. De ahí que «la primera forma del lenguaje es, claro está, el habla.» (Meek, 2018, p. 25) porque asocia sonidos, signos, códigos e imágenes, lo cual reconfigura parte de la comprensión del territorio donde habita. Por tanto, los significados se consolidan con el paso del tiempo y aún más en la primera infancia porque al ingresar a un ámbito escolarizado se le da la oportunidad de encontrarse con la otredad a fin de conjugar vivencias y experiencias que lo formen para interactuar de forma exitosa. De ahí que «El proceso de adquisición del lenguaje ocurre, en primera infancia, por medio del sonido y la musicalidad de la lengua; y que reforzar esas capacidades es fundamental para afianzar la palabra hablada» (Cirianni y Peregrina, 2007, p. 20), y es de esta forma que el ser humano adquiere en un primer momento la lengua.

Hay que mencionar además que, la lengua es una convención social que recoge la cultura de la comunidad, ya que esta se logra de forma natural, por tanto, a esa adquisición se le nombra lengua materna, no así aquella que se obtiene de forma sistemática y artificial. La primera se concibió dentro de estándares culturales, sociales y pragmáticos, sin embargo, el segundo se apropia desde una institución escolar que crea ambientes de aprendizaje quizá en un aula, no obstante, se puede aprender una segunda lengua conviviendo y compartiendo el contexto de la comunidad que habla la lengua que se quiere aprender.

En este orden de ideas resulta primordial hacer énfasis en la lengua escrita dentro de la comunidad en la que se desarrolla el ser humano. Después de adquirir la lengua oral, el ser humano,

en un segundo momento, logra apropiarse de su entorno a través de la lengua escrita, lo que sugiere aprender otras normas para conducirse dentro de su comunidad o comunidades, afirmamos comunidades porque al entrar al mundo de lo que se denominada cultura escrita, también entra en contacto con diversidad de comunidades de aprendizaje, ya que adquiere nuevos conocimientos por medio de la escritura. Es así como a través de la escritura, el ser humano habilita la posibilidad de conocer y acceder a otras lenguas, en este sentido, se logra escalar un nivel de bilingüismo que permite percibir al mundo desde otra mirada. En las siguientes líneas se define y enfatiza en lo que se le nombra bilingüismo dentro de nuestra sociedad.

¿Qué es el bilingüismo?

Hablar de bilingüismo significa tener presentes dos sistemas de lenguas, en las cuales el ser humano se permite una interacción con seres humanos de culturas diferentes que comprenden el mundo desde una formación distinta con realidades diferentes, por tanto, el bilingüismo:

se refiere a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas. También hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio. El fenómeno, por consiguiente, posee una vertiente individual y otra social. Por este motivo, es objeto de estudio de distintas disciplinas (sociolingüística, psicolingüística, neurolingüística, pedagogía, etc.). (Centro Virtual Cervantes, 2024, párr. 1)

En este sentido, la persona que tiene acceso a dos lenguas procesa la información de forma individual y colectiva, sin embargo, esta concepción solo podría permitirse a un acceso lingüístico de lenguas de manera escolar, es decir, que la adquisición de una segunda lengua es dentro de un sistema formal. En este orden de ideas, el bilingüismo es «La capacidad de dominar dos idiomas de manera fluida y competente. Se refiere a la adquisición y uso simultáneo de dos lenguas, lo que implica tener habilidades lingüísticas en ambas.» (Alarcón, 1998, párr. 11). Lo que significa que tendría que dominar las habilidades básicas: leer, escribir y hablar.

Por lo anterior, el bilingüismo logra en la persona una comunicación en distintos contextos con diferentes seres humanos para lograr una comunicación fluida y competente. De ahí la importancia de comprender cómo se lleva a cabo la comunicación, entendiendo ésta como un proceso de intercambio no sólo de información sino de una serie de mensajes que permitirán un acercamiento al otro ser humano. En las siguientes líneas se abordará lo que se entiende como comunicación.

Comunicación

La comunicación es un acto meramente humano y social, ya que se requiere a la otredad para lograr una comunidad comunicada y configurada en ordenes diversos dentro de las sociedades. Valdría la pena ejemplificar por qué no podemos desprender la comunicación de las personas y es que tan solo recordemos la película «Náufrago», en la cual el empleado de una agencia de mensajería que después de un accidente aéreo logra sobrevivir en una isla, y es tanta su necesidad de hablar y socializar con la otredad que se crea un personaje con un balón de la marca «Wilson» y le nombra de esa manera. Empieza a conversar con él, le cuenta sus planes, ríe con él, llora con él. Es un ejemplo, de cómo el ser humano depende de los otros para sentirse un ser social. De ahí que «La comunicación tiene la capacidad de relacionarnos a unos con otros y configurar colectividades

a partir de sus lazos porque se da siempre en el espacio que encontramos entre personas.». De igual forma, la comunicación es una actividad donde nos sentimos implicados entre muchas personas. Lo cual significa que:

«En la comunicación hay elementos que tejen las relaciones configuradoras del espacio común de la colectividad. La comunicación es el juego de las identidades, de los puntos de vista, las cosmovisiones particulares. La comunicación necesita de lo diferente para existir.» (López, 2005, p. 158)

Ahora bien, el proceso de comunicación deja de ser un proceso cuando las personas no están dispuestas a compartir, a dialogar, ya que esa es la esencia de la comunicación, el diálogo, en el cual los involucrados develan información que contribuye a la comprensión de los pensamientos del otro o de los otros, ya que ha puesto de manifiesto y de forma implícita que está en apertura para compartir no sólo códigos o referentes sino también significados y simbolismos para comprender el mundo de la otredad.

Hay que mencionar además que, la comunicación, como lo menciona López (2005) es el juego de identidades, lo que implica que dentro de la comunicación se desarrolla lo que se llama Competencia Comunicativa (CC), término acuñado por Hymes en 1967 y que sirvió como base para la didáctica de la lengua. De acuerdo con la CC es la acción que una persona realiza para comunicarse, es decir, es una serie de habilidades (leer, escribir, escuchar, hablar) y conocimientos que permiten a los hablantes de determinada comunidad lingüística comunicarse y entenderse. En suma, es la capacidad que un ser humano posee para comunicarse en determinado momento. Por ello, es un juego de identidades porque dependiendo de la situación la persona se comunicará de forma diferente a fin de lograr una comunicación asertiva.

Para que lo anterior se logre, las personas pueden desarrollar esta CC en su contexto, pero principalmente, en la escuela y para ello, es necesario generar una serie de acciones dentro del aula para el desarrollo de dicha competencia, en concreto, se buscan propuestas y enfoques que contribuyan a la enseñanza de la lengua. Una de ellas es la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL), un enfoque diferente que se desprende del enfoque Sociocultural propuesto por Vygotsky.

Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL)

En relación con la enseñanza de la lengua en contextos diversos, la escuela ha implementado diferentes posibilidades; sin embargo, esta enseñanza sólo se posibilita individualizada, si bien es cierto que acceder a las prácticas sociales del lenguaje, en un primer momento se da de manera solitaria, también se realizan en comunidad, pensando en una comunidad de aprendizaje.

En este sentido la ASCL es un enfoque que busca la movilización del aprendizaje de la lectura, escritura, oralidad recurriendo a la literatura a fin de tener un acercamiento a estas prácticas sociales del lenguaje. Cabe resaltar que este enfoque se desprende de la **Animación Sociocultural**, busca incesantemente considerar el aprendizaje en los alcances de los seres humanos, es decir, en sus contextos a fin de conformar comunidades que trasciendan a la movilización de las personas que conforman dichos grupos. Por tanto, se busca una interacción entre los actores entre docente-estudiantes-padres de familia como parte de la comunidad y de los saberes y conocimientos que transitan dentro. En definitiva

la ASCL es una artesanía del saber, que se fabrica con la riqueza natural de los seres y surge de su necesidad rumbo a la identidad comunitaria y la trascendencia social. Labrarla, incita a zambullirse en los textiles de la lengua de sus diferentes comunidades, que tiene como propósito unir mediante el tejido de las palabras. (Aguilar, 2023, p.53).

Como se señala en la cita anterior, poner en juego la ASCL es trabajar en el armado de un tejido de palabras donde el propósito es fortalecer una identidad comunitaria que dentro de la escuela puede ser legitimada como una forma de preservar aquello que le da distintivo a un grupo de personas, por ello, trabajar con este enfoque es «transitar, compartir y construir espacios para todos aquellos que quieren hacer uso del lenguaje de una manera crítica y reflexiva, y para los que buscan transformar y guiar el espacio donde se encuentran.» (Ortiz, 2021, p.58).

De modo que, la ASCL es una oportunidad para facilitar el aprendizaje de la lengua en contextos escolares o en otros espacios a fin de tomar en cuenta aquellos rasgos primordiales de cada comunidad, así como lo plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022) «insta a que todo estudiante sea capaz de participar auténticamente en los diversos contextos en los que interactúa» (p. 16). Asimismo, la NEM incita al trabajo colaborativo como una forma de priorizar el diálogo, el pensamiento reflexivo para solucionar problemáticas del entorno.

Ante este panorama, se realizan propuestas que fomenten un sentido no sólo patriótico sino de pertenencia a la comunidad donde se habita, por ello, a partir de lo establecido en la NEM se trabaja bajo la premisa de proyectos áulicos, escolares y comunitarios. En el caso de esta propuesta que se plantea en este texto, se trabajó un proyecto que abarca las tres encomiendas. En las siguientes líneas se da cuenta de ello.

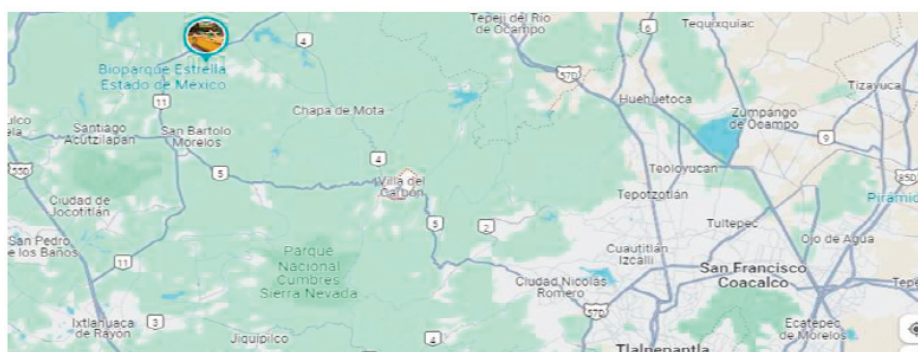
Segunda parte

Contexto de la comunidad

Villa del Carbón es considerado un pueblo mágico y se ubica a 2 h de CDMX, y Toluca; 2:30 de Querétaro y Pachuca; 3 h de Cuernavaca y Morelia. Colinda al norte con Chapa de Mota y el Estado de Hidalgo; al este con el Estado de Hidalgo, Tepetzotlán y Nicolás Romero; al sur con Nicolás Romero y Jiquipilco; al oeste con Jiquipilco, Morelos y Chapa de Mota.

Situación lingüística del municipio de Villa del Carbón

Según la página del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) «En 2020, la población en



Mapa tomado de Google maps

Villa del Carbón fue de 51,498 habitantes (49.6% hombres y 50.4% mujeres). En comparación a 2010, la población en Villa del Carbón creció un 14.7%.» (INEGI, párraf.1)

La población que habla alguna lengua indígena es de 986 habitantes, de las cuales son 10 principales lenguas indígenas habladas por la población de Villa del Carbón. La población de 3 años y más que habla al menos una lengua indígena fue 986 personas, lo que corresponde a 1.91% del total de la población de Villa del Carbón. Esto significa que las lenguas indígenas más habladas fueron Otomí (856 habitantes), Náhuatl (43 habitantes) y Mixteco (20 habitantes).

Las localidades indígenas reconocidas en Villa del Carbón son San Luis Anáhuac (Toriles), El Palomar, La Cruz y Carrizal, Loma Alta Taxhimay, Las Moras, Los Oratorios, Pueblo Nuevo, San Luis Taxhimay, San Salvador de la Laguna y Santa Catarina.

La localidad donde se llevó a cabo la propuesta fue en San Salvador de la Laguna tiene alrededor de 478 habitantes y una altitud de 2,423 metros. San Salvador de la Laguna se encuentra cerca de la localidad de Los Oratorios y El Chabacano. Específicamente, la institución que nos abrió las puertas para implementar el proyecto fue la Escuela Benito Juárez de educación básica, es una escuela multigrado con tres profesores. Primero y segundo grado a cargo de la profesora Karina; tercero y cuarto grado, a cargo del profesor Cornelio; y quinto y sexto grado a cargo del profesor Alfredo.

Para dar cuenta de este proyecto se priorizó el desarrollo de la ASCL como una forma de movilizar a la comunidad, así como la vinculación con la NEM con los campos formativos Lenguajes y de lo humano a lo comunitario; en cuanto a los ejes articuladores se priorizó la interculturalidad crítica y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

Investigación-intervención sobre la enseñanza de la lengua

El proyecto se implementó del 8 de abril al 13 de mayo, cada lunes en un horario de 9 am a 2 pm con una jornada de 7 horas, es decir, 6 sesiones con un total de 42 horas. Es importante mencionar que en un primer momento la propuesta se ejecutó para el fortalecimiento de la LEO en español; sin embargo, conforme avanzamos nos percatamos que era evidente que la lengua otomí prevalecía, por lo tanto, era pertinente pensar en una propuesta para la revitalización de ésta.

En la primera sesión que denominamos Acercamiento amigable con la lectura y escritura, el objetivo principal era propiciar el interés por la lectura y escritura para ello, se inició con la lectura del libro álbum el León que no sabía escribir, es un texto que aborda el inicio de la alfabetización, ya que cuenta la historia de un león que se enamora de una leona, pero ésta es una lectora ávida que en cada oportunidad lee. Sin embargo, el león no sabe escribir, pero está tan enamorado que decide pedir ayuda a los demás animales, primero al hipopótamo, luego, a la jirafa, seguido del búho, hasta llegar al escarabajo pelotero. Cada uno hizo lo propio de escribir una carta a la leona como si fuera el león, pero ninguno cumplió con las expectativas del león, por ello, al final, la leona se acerca al león y le dice que ella le enseñará a escribir.

Posterior a la lectura, comenzamos la actividad «la escritura mágica» en la que se les pidió a los niños que escribieran algunos consejos al león para escribir. Esta actividad retoma lo que postula Freinet, propiciar situaciones reales para leer y escribir. Lo que significa una realidad en la que los niños tienen la posibilidad de escribir a partir de una actividad lúdica, ya que la escritura mágica consiste en escribir con jugo de limón en una hoja blanca y después pasar fuego por debajo de la hoja para que comiencen a aparecer las letras escritas con limón. Esto fue sólo el pretexto para despertar el interés tanto por leer como por escribir.

Con respecto a la segunda sesión, titulada «Descubrir mis raíces», el grupo se dio a la tarea de organizarse para recuperar información sobre la comunidad, para ello realizaron una serie de clasificaciones como: qué flora y fauna existen en San Salvador de la Laguna, qué gastronomía, qué costumbres y tradiciones, cuál es la historia de la comunidad y finalmente qué lengua se habla. Se definieron los equipos y se realizó una lista de las personas que podrían proporcionar información para los temas.

En la tercera sesión «Caminata a mi comunidad», se visitaron a las personas que habían identificado previamente. El señor Julio fue el primer personaje del pueblo que proporcionó información sobre la historia de la comunidad, destacando que la escuela fue un parteaguas para que el pueblo tuviera un reconocimiento dentro del municipio. Posteriormente, visitamos la casa de doña Sofía, ella dio una explicación en otomí sobre la tradición de las imágenes religiosas que distinguen al poblado, ya que estas imágenes cada 15 días pasan de casa en casa, esta actividad es todo el año. Más adelante se visitó la casa de doña María, ahí el recibimiento fue de gran emoción y satisfacción porque los niños tuvieron la oportunidad de conocer la gastronomía de la localidad, destacaban el mole, el pulque, el arroz, el oyocote, una especie de frijol de tamaño grande, muy diferente al frijol normal, entre otros platillos. En esta misma casa, dos madres de familia explicaron qué flora y fauna prevalecen en la región, destacaron que existen la flora y fauna doméstica y silvestre. Enfatizaron en los borregos, caballos, vacas, gato montés, víboras de cascabel y caseras, perros, gatos.

Con respecto a la cuarta sesión «A través de la voz, de la letra y de la escritura» se trabajó en la redacción del libro artesanal, en la que se destacó que la lengua otomí es la que se habla en la comunidad, pero que el número de personas que hablan la lengua son menos.

A través de esta reflexión, se comenzó con un borrador para el libro, se revisó la secuencia de la información. Al ver el interés que mostraron los niños por la lengua otomí, se procedió a realizar una intervención.

Para la quinta sesión se dio paso a esta intervención a fin de que los niños conocieran las palabras básicas como el nombre de animales, de familiares, de saludos, lugares. En esta sesión se procedió al acercamiento de la escritura de la lengua otomí.

Como hemos señalado en cuatro sesiones se tuvo el acercamiento con la escritura a partir del reconocimiento del contexto de la comunidad, de ahí que, en la caminata a la comunidad, se rescató información sobre la flora, la fauna, la gastronomía, la historia de la comunidad y las tradiciones. Posteriormente, se registró la caminata en un libro artesanal. Cabe mencionar que en esta caminata encontramos una riqueza cultural en costumbres tradiciones, así como el uso de la lengua otomí, esto último abrió el camino para el acercamiento a la lengua otomí, ya que durante la caminata nos dimos cuenta de que varias personas hablaban el otomí y que para ellos era su lengua materna y el español era la segunda lengua. Cabe resaltar que en este proyecto entró en juego la ASCL, puesto que «la ASCL [es] el encuentro que se da entre una comunidad escolar y social, quienes, a través de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, trascienden al desarrollo de proyectos hacia la mejora del entorno.» (Ortiz, 2021, p.58), ya que el proyecto permitió el hallazgo de una riqueza no sólo cultural sino lingüística.

En la sexta sesión que denominamos «Conoce mis raíces» se invitó a la comunidad para conocer lo que sus hijos habían realizado durante el proyecto. Asistieron y se percataron que la lengua otomí era la protagonista del proyecto, ya que los niños estaban con interés en continuar

fortaleciendo la lengua. Si bien es cierto que se fortaleció la LEO en este proyecto, ya que no sólo se escribió el libro artesanal, sino que también se realizaron poemas a la comunidad, también fue un parteaguas para dar paso a otro proyecto para revitalizar la lengua otomí.

Resultados

En este proyecto se recurrió a la observación como parte fundamental para dar cuenta de los resultados. En un primer momento, podemos afirmar que la lectura y la escritura se fortalecieron a partir de una situación real, ya que al conocer a la comunidad, los niños obtuvieron información para escribir desde aquello que les parecía significativo e importante para ellos como parte de su comunidad, en este sentido, la NEM señala que con este tipo de colaboración se busca «promover variadas formas de participación que pueden realizarse entre la escuela y la comunidad, con lo cual se fomente un mayor arraigo a la vida local» (NEM, 2022, p. 17). Cabe resaltar que no sólo se situó en una participación sino también se significó el uso de la escritura como usuarios de la cultura escrita, así como la oralidad, acción básica e inquebrantable que permite una comunicación activa ente seres humanos, es así como «La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad.» (Ong, 2016, p. 43). Como se explicó en líneas anteriores, los niños tuvieron acceso a la información por medio de la oralidad para después plasmarla en el libro artesanal.

Por tanto, para comenzar a escribir es buscar algún elemento detonante como lo fue la literatura, ya que al leer historias permitió a los estudiantes situarse como escritores, de ahí la importancia del lenguaje, ya que «El principal instrumento de la literatura es el lenguaje: son sus traslados y los recursos con que traslada nuestra producción de sentido más allá de lo banal, al reino de lo posible.» (Bruner, 2013, p. 24), por supuesto que lo posible son plasmar esas realidades por medio de los significados que cada niño plasmó en su libro.

Por otro lado, la revitalización de la lengua otomí es el resultado de este proyecto, ya que es una «Vinculación con la comunidad inmediata para enriquecer la labor de la escuela, los procesos formativos, y revitalizar el lazo social» (NEM, 2022, p. 19), resulta un importante vínculo ente aquello que se olvidó por años a tal grado de casi perder esta hermosa lengua. Durante esta intervención nos percatamos que no existen materiales didácticos para la enseñanza del otomí, además, la variante del otomí que se habla en San Salvador de la Laguna es diferente en otras regiones, por ejemplo, Hidalgo, Querétaro, Puebla, Veracruz, Tlaxcala, por tanto, es importante considerar esta área de oportunidad.

En definitiva, la constante que encontramos es la vergüenza por la lengua otomí, ya que varios padres externaron que no enseñan la lengua a sus hijos por temor a que sean discriminados; sin embargo, en casa si lo hablan, pero ya sólo son pocos integrantes de la familia, lo cual da como resultado que se pierda. Valdría la pena decir que con esta intervención sobre la enseñanza de la lengua otomí tanto los niños como los padres de familia expresaron un gusto por recuperar la lengua y para ello, señalaron que estaban dispuestos a colaborar y enseñarle a sus hijos el otomí. Podemos afirmar que el bilingüismo lo poseen los abuelos y padres de familia de los niños. Sin embargo, con esta intervención se abre una posibilidad de generar un proyecto para la recuperación de la lengua otomí. Para ello, es importante señalar que la participación de todos los actores es primordial. Como parte de la prospectiva que se desprende de este trabajo es la propuesta de rescate de la Lengua otomí que se estará poniendo en marcha a mitad del siguiente ciclo escolar.

Conclusiones

Finalmente, podemos decir que la enseñanza de la lengua cobra relevancia no solo dentro de la escuela o en el aula sino también en la comunidad, ya que se aprende a hablar, leer y escribir para fines diversos que permiten al ser humano una comunicación activa a fin de lograr una armonía en la comunidad de aprendizaje donde se inserte. De ahí que el uso de una didáctica acorde a los contextos de cada institución permitirá una enseñanza amigable y lúdica, por ello, el uso de la ASCL no sólo se relaciona con una enseñanza dentro del salón de clase sino también fuera de este, ya que «es una pedagogía de tacto humano, que siempre mira en colectivo, con y desde el corazón» (Aguilar, 2023, p. 51). Lo que significa que cada docente tiene la oportunidad de recurrir a este enfoque para planear lo que realizará en el aula.

Por otro lado, en cuanto a la enseñanza de la lengua otomí, hasta el momento los hallazgos son que la mayoría de los niños logran reconocer de dos a cinco palabras de la lengua otomí. Por tanto, hablamos de una lengua en vías de perderse, por ello, la propuesta es realizar diversas intervenciones para desarrollar y fortalecer esta lengua rica en cultura y tradición. Como se ha mencionado la falta de material didáctico para su enseñanza es una oportunidad para proponer alternativas para mejorar la enseñanza de ésta. Sin duda lo que buscamos en la nueva propuesta es favorecer la revitalización de la lengua otomí.

Agradecimiento:

Este trabajo es el resultado de la estancia posdoctoral realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México en la Facultad de Estudios Superiores Aragón en el Posgrado de Pedagogía, bajo la dirección del Dr. Gervasio Montero Gutemberg.

Bibliografía

- Aguilar, M.** (2023). Tejer docencia: Puntadas de una Literatura de Montaña. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Alarcón, J.** (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. En Colección Pedagógica Universitaria. Universidad Veracruzana.
- Bruner, J.** (2013). La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Centro Virtual Cervantes.** (2024). Bilingüismo individual. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm.
- Cirianni, G. y Peregrina, L.** (2007). Rumbo a la lectura. México: IBBY.
- Diccionario Español de México** (2024). ¿Qué es la lengua? <https://dem.colmex.mx/>.
- Goodman, K.** (2015). Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía** (2024). Villa del Carbón. [https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/villa-del-carbon?redirect=true#:~:text=Pir%C3%A1mide%20poblacional&text=La%20poblaci%C3%B3n%20total%20de%20Villa,19%20a%C3%B1os%20\(5%2C115%20habitantes\)](https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/villa-del-carbon?redirect=true#:~:text=Pir%C3%A1mide%20poblacional&text=La%20poblaci%C3%B3n%20total%20de%20Villa,19%20a%C3%B1os%20(5%2C115%20habitantes)).

- Maqueo, U.** (2004). Lengua aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica. ¿Cómo se aprende? Aportaciones de la psicología. México: Limusa.
- Makhlouf, C., & Martínez, C.** (2007). Enfoque Comunicativo y funcional. Documento síntesis.
- Meek, M.** (2018). En torno a la cultura escrita. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nueva Escuela Mexicana NEM** (2022). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.
- Ortiz, G.** (2021). Entre voces y murmullos: hacia la construcción de una prosa libertadora. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]

Capítulo 7

Rap originario: estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de las prácticas musicales desde los pueblos originarios de Abya Yala

Nicolás Hernández Mejía

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. CIESAS

Resumen

El presente escrito busca reflexionar sobre la emergencia de expresiones musicales y artísticas desde los pueblos originarios de Abya Yala y que proponen nuevos conceptos en frente a las identidades étnicas, los discursos y políticas lingüísticas nacionales, pero particularmente, en el desarrollo de capacidades estéticas y creativas para la producción de narrativas y productos culturales, poniendo en práctica alternativas pedagógicas alejadas de la educación formal o tradicional. En este sentido, los resultados que se presentan tienen fundamento en la investigación propia sobre la expresión cultural y artística denominada rap originario, que en términos generales involucra la parte verbal y musical de la cultura hip hop, y que tras un proceso de resignificación cultural desde las matrices culturales de los diversos pueblos originarios del continente, se logra la trascendencia de saberes, cosmovisiones, identidades, idiomas nativos, prácticas comunitarias y forma de vida en general en el contexto de la sociedad global actual. Es por ello, que considero importante revisar y visibilizar las diferentes etapas y prácticas pedagógicas que se desarrollan en el proceso de socialización, apropiación, resignificación y producción cultural del rap originario que se da entre sujetos jóvenes de los distintos pueblos originarios de la región, y que propician situaciones de aprendizaje y enseñanza.

Palabras clave: rap originario, resignificación cultural, prácticas artísticas, pueblos indígenas, educación popular

Introducción

La emergencia de producciones en géneros musicales contemporáneos desde los pueblos originarios del continente en los últimos 30 años, ha tenido un fuerte impacto en distintos medios de comunicación y espacios públicos, pero también en las formas de resignificar las identidades y el posicionamiento político de las juventudes frente a los discursos oficiales. Las significaciones que se comunican a través de las creaciones musicales (en géneros que van desde el rock, al ska, reggae, rap, electrónica, pop, fusión y experimental) han sido analizadas desde diversas perspectivas teó-

ricas como son la perspectiva de las identidades, las juventudes y la cibercultura, entre otras.

En términos metodológicos, se han empleado principalmente enfoques de tipo cualitativo, en algunos casos mediante trabajos etnográficos, realizando el levantamiento de información por medio de la observación participante y entrevistas a profundidad a exponentes de los pueblos originarios de distintos territorios del continente. Otras investigaciones han incluido también el análisis de las letras de las canciones escritas e interpretadas en español y en la lengua originaria de cada comunidad. Otros autores también han realizado trabajo de campo en los espacios de socialización de los sujetos: conciertos, ensayos, estudios de grabación, espacios comunitarios, reuniones, etc.; así como también, de forma digital, analizando las redes sociales de los artistas, sus publicaciones, producciones y las interacciones con los contenidos generados por los artistas que pueden encontrarse en la web. Estas investigaciones se centran en los procesos de reivindicación étnica, en el posicionamiento político, en la revitalización lingüística, en el surgimiento de nuevos géneros musicales, en la migración, la violencia y las expresiones e identidades de género de jóvenes pertenecientes a pueblos originarios de Abya Yala en contraposición a las políticas estatales y globales de silenciamiento de las culturas, lenguas y saberes nativos.

A finales del siglo pasado, el rap originario comenzó a emerger a partir de que diversos jóvenes pertenecientes a los diversos pueblos originarios del continente comenzaron a apropiarse del rap como un elemento cultural, tomando para ello este género musical ajeno a sus culturas ancestrales, como una herramienta artística y discursiva.

En este sentido, el desarrollo de las capacidades creativas desde la práctica artística del rap, deja ver una presencia de diversas herramientas de enseñanza y de aprendizaje, que están alejadas de la escuela tradicional, ya que el ejercicio del rap, como veremos más adelante, tiene un sentido comunitario, autodidacta y que se apeg a diversos aspectos éticos y políticos, todo esto desenvuelto en el contexto de la calle, el barrio y la comunidad. En términos de la pedagogía del oprimido se trata de tomar en cuenta al otro y sus saberes, en establecimiento de un diálogo horizontal; de hacer una lectura crítica del mundo, tomando conciencia de la situación actual en que se encuentra, y de las posibilidades transformadoras que propongan un cambio a través de la praxis (Freire, 1970).

Panorama del rap originario.

Cuando se refiere al *rap originario* se hace alusión a lo que en antropología se llama una categoría nativa, es decir, un término utilizado por los propios protagonistas para definir a sus prácticas culturales. En este sentido, no se trata de una elaboración únicamente teórica para catalogar una práctica concreta ya existente, ni de un concepto abstracto para entender una expresión emergente. Se trata más bien de una expresión cultural y musical existente, que construye identidades colectivas entre sus miembros, teje lazos de comunidad, organización y apoyo mutuo -sin estar exento de contradicciones o tensiones entre sus integrantes- y participa en los procesos de subjetivación de los jóvenes de diversos pueblos originarios del continente. Son estos jóvenes quienes utilizan esta definición para denominar sus prácticas musicales, artísticas, estéticas y políticas, cuando buscan aludir a un colectivo mayor que el de su propio pueblo nación, incorporando todas las demás culturas originarias en donde el rap se desarrolla. También, en algunos casos (y con el mismo sentido), algunos artistas apelan más bien al concepto de rap indígena. Más allá de estas categorías genéricas, dentro de las cuales también se incluyen las de native rap o indigenous hip hop en el hemisferio

norte, es necesario poder particularizar en una segunda instancia de profundidad y hablar del conjunto de múltiples expresiones culturales e identitarias que la categoría de rap originario intenta integrar.

Para poder hacernos una idea de la magnitud de esta expresión musical emergente, a continuación, se muestra un mapeo¹ de todo el continente en el cual se puede encontrar una lista detallada de muchos de los artistas o grupos musicales de rap originario cuyas producciones pueden encontrarse en internet.

Norte del continente: Drezus, Team Rezoofficial, War Party (cree); Joey Stylez (métis-cree); Supaman (apsáalooke o crow); Cody Coyote (ojibwe); Jesse Red Eagle (choctaw); Frank Waln y Natanii Means (lakota sioux); Anybody Killa (lumbee); Melle Mel, Corporate Avenger, Kid Cudi y Litefoot (cherokee); Julian B (Muskogee); Solé (blackfoot); Taboo (shoshone) y N8v Ace (navajo); Jessa Calderon (tongva); Blue Flamez (Confederated Tribes of Warm Springs); Tee Iron Cloud (oglala lakota); Snooty Nose Rez Kids (first nations); Lil Mike and Funnybone (pawnee); Dakota Bear (coast salish); Lil't, City natives y N'we Jinan Artists.

En el centro: Matchuk Bemela (yoreme-mayo); Zara Monrroy y Janeydi Molina (comcaac); Don Man (yaqui); Pat Boy, Balam Ajpu, Tzutu Kan, Dino Chan, Sloyder Mc, Yaalen K'uj, Terko Yu'um Ba'alam, Tejero Rappers, Maya Xi'ipal, Mc Chama, El Cima, Chepe, Poesía Loca -Pajch'uj Tz'ij-, Juun Ajpu y Tihorappers Crew (maya); Slajem K'op (tsotsil-maya); Colectivo Ometeotl, Naites Nueva República, Rap del pueblo, Xiuhtezcatl Martínez, David Leyra y El mágico (náhuatl); Nawilia (nawuat) Badu Bazendu, Juchirap, Sotera y Mare Advertencia Lírika (zapoteco); Yune Va'a (cuicateco); Una Isu y Raperos de Tlapa (mixteco); Carlos CGH (triqui); Tamxtumit Nakú, Eco Expresivo de la B, Rolas Tutunaku y Juan Sant (totonaco); Morales, Xetii Nadajnio y Kipper (mazateco); Mr. Yndio (purepecha); Rap ramuri (ramamuri); Gil Navor y Za-Hash (mazahua), Mr. Tlahui y Mixe Represent (mixe); Membda, Colectivo Dëtha (hñahñu u otomí); Kuna Revolution, Los Anais y Sabdur (Kuna).

En el sur: Wechekeche Ñi Trawun, Colectivo We Newen, Luanko, Waikil, Portavoz, Mc Millaray, Antvlef Newen, Chicha con harina, Kürruman, Coñoman, Kalfukeo, Kalfullufken Paillafilu, Marifilo, Hakan Player, Katrilef, Jaas Newen, Santibañez Klan, Brisa Flow, Paz Berti y Millanahuel (mapuche); Bro Mc's (guaraní - kaiowa); Ha'e Kuera Ñande Kuera, Oz Guaraní, MG Mbareté, Kunumi MC, Xondaro Mcs (guaraní - mbya); Diser, Blasther, Ron (guaraní); Katú Mirim (boe); Nación rap, Alwa, Nina Uma, Wayna Rap y Ukamau y Ke (aymara); Kaypi rap, Taky Onqoy, Pedro Mo, Los Nin, Inmortal Kultura, Mery Wasy, La Mafia Andina, Liberato Kani, Runa rap, Mc R.A.B., Renata Flores, Kutay, Qosqoruna, Bobby Sanchez, Mc FdobleL y Mc RTT (quechua - kichwa); Eskina qom, Sub-Tono, MLV, Artesanos de la verdad y Sikuri Qarma (qom); Jhon Jota (nasa); Motilonas Rap (bari); Camila y Verónica Campo Arce, Embera Warra, Gloria Patricia Ahisa y Linaje Originarios (embera).

El listado precedente es para que el lector pueda notar la fuerza con la que estas expresiones empiezan a florecer por todo el continente es que se puede enumerar la totalidad de países en las que estos artistas se encuentran: Canadá, Estados Unidos, México, Guatemala, El Salvador, Panamá, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Brasil, Paraguay, Uruguay, Chile y Argentina.

Para entender al rap originario como expresión cultural y musical se deben tener presentes diversos procesos, entre ellos, el de socialización, apropiación y resignificación del rap desde los pueblos originarios, para ello es preciso comenzar con revisar algunas cuestiones generales en

torno a la cultura del hip hop y el rap como elemento de dicha cultura.

El rap, elemento de la cultura Hip Hop

El rap es uno de los cuatro elementos clásicos que componen el movimiento artístico y cultural del hip hop, junto al Dj en el aspecto musical y en conjunción con expresiones de otras ramas artísticas: la pintura a través del graffiti, como realización visual callejera que utiliza el espacio público como soporte material; y el baile característico del breakdance, danza atlética, acrobática y virtuosa que realizan los bboys y las bgirls. El Dj fue quien personificó el primer elemento del hip hop al aportar las bases rítmicas sobre las cuales progresivamente comenzaron a aparecer los Mcs (maestros de ceremonias) quienes en sus presentaciones comenzaron a improvisar rimas para animar las fiestas, llegando así progresivamente a consolidar el otro elemento musical y distintivo del rap. En sus orígenes los djs utilizaron una tornamesa con dos bandejas de vinilos en las que se mezclaban las secciones instrumentales y marcadamente rítmicas de otras obras musicales, configurando así el rap desde sus inicios una transgresión sonora que irrumpe contra la propiedad privada de los derechos de autor. Dicha innovación disruptiva, que puso en cuestión la idea la autoría musical, consiste en el loop (repetición continuada) de los samples (muestras, fragmentos) de otras producciones musicales, para crear sobre esa base un texto que se enuncia y se rima ya sea de manera improvisada (freestyle) o escrita con anterioridad y recitada al ritmo del beat (golpe, ritmo). Incluso podemos mencionar un quinto elemento artístico que de alguna manera surgió ante la imposibilidad de muchos jóvenes de los sectores populares de poder acceder a la compra de una tornamesa. Se trata del beatbox, una técnica vocal principalmente percusiva pero también melódica que consiste en utilizar el aparato fonatorio para imitar sonidos y de esta manera generar bases rítmicas sobre las cuales se puede rapear.

La cultura del hip hop es entendida como una cultura global que se materializa a través de sus elementos artísticos (rap, breakdance, graffiti, Dj, beatbox). Sin embargo, autores como KRS ONE mencionan que a estos elementos también se suman otros de distinta índole: el conocimiento, el lenguaje callejero, el comercio autónomo y la moda callejera. El rap es entonces, el elemento de la cultura hip hop que engloba la expresión verbal y musical, conformado por el MC y DJ, siendo el elemento que ha tenido una mayor aceptación y difusión por las industrias culturales.

El rap se puede definir como ritmo adaptado a la poesía, y su ejecución únicamente requiere de la palabra y la voz humana, sin embargo, su acompañamiento se da por medio de ritmos o beats, que pueden ser producciones composiciones musicales o samples, es decir fragmentos de canciones ya existentes. El sampleo es un elemento primordial. Se le describe como el rescate de sonidos del recuerdo, para reinventarlo en el presente, lejos de toda idea de pureza. Ya no será el mismo sonido, convirtiéndose en materia compuesta de innumerables capas sobrepuestas (Rodríguez, 2015). Con el sampling se toman pedazos de canciones, a fin de crear la gran canción a modo de collage. Todos pueden participar en armar este collage, porque la música y las ideas son de todos. Es una práctica de intermusicalidad (Medina, 2015). Comúnmente el uso de samples se ha convertido en la esencia del rap, no obstante, a lo largo del mundo se han adaptado otros géneros musicales que acompañan la ejecución de rimas, por ejemplo, la cumbia, el son, la polka, el corrido, etc. El rap como género musical, ha tenido una diversificación de estilos y subdivisiones, según la forma de composición, el espacio geográfico y la cultura local, los elementos musicales y las cate-

gorizaciones que la industria de la música y el mercado imponen en su agenda comercial. Sin embargo, la presencia de la participación activa de los músicos y sus comunidades en la construcción de nuevos estilos y sonoridades, es algo que debe ser analizado y recuperado en la comprensión de las músicas del mundo y su relación con las sociedades contemporáneas.

Socialización, relocalización y resignificación del rap

La socialización del rap se puede entender como el proceso de compartimento colectivo, de las producciones y objetos culturales provenientes de un contexto externo a la cultura local, entre los distintos jóvenes de pueblos originarios. En forma detallada, este triple proceso se puede describir de la siguiente forma: en primer lugar, la rápida difusión de la música rap y la cultura hip hop se da a través de las industrias culturales, los medios de comunicación y a los procesos migratorios de las personas.

En cada uno de estos medios, se tienen diversos matices de acercamiento y apropiación. Las industrias culturales y los medios de comunicación tienen un nivel menos cercano y empático con los receptores, al ser de tipo masivo, no se logra tener una identificación profunda entre el producto cultural y el sujeto. Sin embargo, es un primer momento de conocimiento. Además, que el impacto de la recepción de los productos va a tener matices a partir de las diversas mediaciones culturales, siguiendo a Martín barbero (2010), la influencia y el sentido que se les asigna esta mediado por elementos culturales, políticos y sociales que los receptores traen consigo y que forman parte del contexto sociohistórico en el que se encuentran.

Por otro lado, los procesos migratorios tienen un mayor nivel de acercamiento y apropiación, esto debido a que, en su mayoría provienen de experiencias propias de sujetos jóvenes que viajan a las grandes ciudades de su mismo territorio nacional o incluso internacional como es Estados Unidos, y en su retorno, traen consigo estas expresiones y productos culturales, que posteriormente se comparten con familiares y amigos, lo que ya trae consigo una parte emocional y afectiva. En diversas experiencias, de artistas de rap originario, existe este tipo de situaciones, lo que permite que la identificación con la música rap se de en aspectos más profundos.

Finalmente, en el proceso de socialización está presente el auge del internet, que ha tenido una gran relevancia en la vida de las comunidades migrantes, pero también en los contextos locales. Esta cercanía con las tecnologías como son ordenadores y teléfonos móviles incrementa la personalización con las producciones culturales en cantidad y calidad. lo que también modifica el proceso de socialización, que se da, a través de las redes sociales, aplicaciones de video transmisiones, entre otras, donde se dan los contactos y diálogos colectivos mediados por las tecnologías, pero que sigue cumpliendo con el objetivo de compartir a través de la música rap, sus opiniones, emociones, conocimientos comunes, etc. En este proceso los sujetos comienzan a practicar en grupos pequeños o en solitario la ejecución de rimas, imitando a los raperos de las grabaciones que escuchan y posteriormente escriben sus propias letras, asemejando las vivencias que han escuchado. Este es un nivel muy básico de creación, pero que da cuenta del aprendizaje autodidacta de los escuchas.

La relocalización del rap es un proceso que realizan los sujetos adscritos al hip hop para incorporar elementos culturales nacionales a sus producciones musicales, ejemplo de ello, es el uso de samples de géneros musicales locales en las instrumentales de rap, por ejemplo, México: son o huapango, regional, nortea; Argentina: tango; Chile y Cuba: trova; Colombia: cum-

bia, etc. Este mismo proceso se refleja en uso de la «jerga» o «caló» en el castellano local, uso de palabras con doble sentido o con múltiple sentido, códigos literarios, muletillas, etc. Este tipo de recursos verbales impregnan a las composiciones líricas de los raperos de un identificador propio.

En el proceso de relocalización los sujetos ya no solo imitan las producciones que escuchan, para este momento, han generado una serie de reflexiones propias en dónde se diferencian y buscan elementos característicos de su cultura local con los cuales tienen una profunda identificación. Realizan acciones para la mejora de su escritura e interpretación de las letras de sus creaciones, ensayan y ejercitan sus rimas. Además, existe una amplia búsqueda de palabras y significados en los medios a su alcance, pueden ser libros, diccionarios, internet y acercándose a personas con un conocimiento mayor.

También están interesados en comunicarse con sus padres o abuelos, en la búsqueda de ampliar su conocimiento sobre sus raíces, esto como antecedente del proceso de resignificación. La relocalización tiene una larga data en el proceso de creación, es decir pueden transcurrir varios años de aprendizaje del rap y sus técnicas creativas, previo a adaptar su música con las características culturales locales.

Como ya hemos señalado, la relocalización y resignificación del rap desde los pueblos originarios del continente, permite ver el poder de actuación consciente de los sujetos jóvenes en la construcción de una expresión cultural y musical particular. Rompiendo con ello la idea ambigua de entidades pasivas que reaccionan a estímulos externos sin la menor participación, resistencia o diálogo cultural.

En este contexto, en una primera investigación (2014), donde abordé un estudio sobre los procesos de resignificación que realizan jóvenes indígenas migrantes en contextos urbanos en relación al Hip Hop y sus identidades étnicas, mostrando aspectos coyunturales en las historias de vida de los sujetos, como son: el choque cultural, la adaptación sociocultural y la apropiación de expresiones culturales urbanas en sus prácticas cotidianas, como estrategias para modificar situaciones de violencia, discriminación y aislamiento. En este marco, la incorporación del rap en sus cuerpos y discursos posibilita construir una identidad particular actualizada, adscribirse a una cultura juvenil y generar procesos de reflexión sonora que derivan en un auto-reconocimiento y una revaloración de su cultura originaria, su lengua materna y su memoria histórica, aspectos que expresan a través del rap. En una segunda investigación (2017) analicé etnográficamente cuatro casos de jóvenes raperos que se enfocan más bien en la producción musical y audiovisual más que en la escritura académica y constituyen un valiosísimo aporte al desarrollo de este movimiento en México. Al proponer la categoría de rap originario como una categoría conceptual en construcción para «dar cuenta del proceso sociocultural que involucra la cultura Hip Hop y la apropiación que los jóvenes indígenas de diversos grupos étnicos hacen del rap, integrando elementos estéticos y discursivos de sus culturas particulares» (2017: 131).

Esta expresión de los significados que le asignan a sus experiencias en ciertos lugares tanto físicos como simbólicos cobra sentido cuando los jóvenes indígenas llegan tras un proceso migratorio a la ciudad, y se encuentran con otros significados con los cuales entran en interacción, incorporándose a sus marcos de referencia para adaptarse a las dinámicas sociales del contexto urbano, siguiendo a Martínez (2004). Esta incorporación deviene de una serie de acciones de aprendizaje paulatinas en el tiempo y que va a dar como resultado el uso consciente para intereses personales y/o colectivos.

La narratividad a través de la poética del rap

Es a través de la poética del rap que los jóvenes indígenas están expresando sus vivencias las cuales van marcando su trayectoria de vida y su transitar por varios espacios sociales y geográficos, los significados que cada espacio contiene y a los que ellos dan sentido, las significaciones que se impregnan en sus subjetividades y en sus cuerpos. Cuando interactúan con otros espacios y otros sujetos se dan ciertos conflictos al tratar de entender las nuevas dinámicas, otras formas de relacionarse con el entorno y las personas. Es en este sentido que se dan relaciones desiguales entre los jóvenes que recién llegan y los habitantes del espacio urbano, generando situaciones de violencia y discriminación racial, actitudes que detonan insultos y tratos hostiles.

A través de la lírica poética de las creaciones musicales de los sujetos jóvenes de los pueblos originarios se construye una narratividad de las identidades, donde se puede visualizar las características que consideran relevantes visibilizar, cómo eligen autonombrarse y situarse en el entramado social en donde cohabitan y las relaciones de poder que establecen con otros sujetos de distintos grupos sociales.

Es así, que a través de estas narrativas van tejiendo el constructo de significaciones que les permiten adscribir una o varias agrupaciones sociales, pero también a su entidad individual en contraste con el resto de la sociedad (colectivos de rap, comunidad originaria, localidad rural, urbana, grupo etario, etc.).

En ese sentido, es que los sujetos dentro de las letras describen sus identidades individuales como sujetos jóvenes o adultos jóvenes; del género masculino, femenino e incluso identidades no binarias o disidentes; que son pertenecientes a una clase social, que habitan un barrio, una colonia, un gueto, una aldea, un territorio rural; que hablan una lengua originaria particular, están en un proceso de recuperación de dicha lengua o son bilingües; que tienen una ascendencia indígena; un cuerpo racializado; que han vivido violencia, discriminación o racismo. Y de forma paralela, es decir, no separada de la anterior, se nombran sujetos que se adscriben a una colectividad, que son creadores de rap dentro de la cultura hip hop; que forman parte de una comunidad originaria; que viven dentro de un estado nación; que están sumergidos en un sistema capitalista; que profesan una religión; que son parte de un continente, etc.

El reaprendizaje y revitalización de la lengua originaria

La lengua permite en primer lugar la posibilidad de constitución del sujeto, pero al mismo tiempo facilita el desarrollo de procesos de identificación y diferenciación dentro de y entre los grupos culturales, también, así como en relación con grupos de distinta índole: etarios, socio-económicos, de género, de orientación sexual, de posicionamiento político, de preferencias estéticas, etc. Así mismo, la característica recurrente de rapear en lenguas nativas inserta otro rasgo específicamente peculiar del rap originario. La lengua se involucra así, en la construcción de la visión de mundo, de la vida y de comunidad que tienen los artistas.

Al mismo tiempo, la lengua participa de la cultura como un código que supone relaciones de diferenciación con otros grupos, es parte de los elementos que definen una identidad étnica. Sin embargo, en ocasiones las barreras idiomáticas no delimitan las llamadas fronteras simbólicas que cada grupo tiene para definir su unicidad, se fijan más en la autodefinición y el reconocimiento por los integrantes de la comunidad. Ambas posturas se acuñan siguiendo los planteamientos de Fredrik Barth (1976) y Gilberto Giménez (2007) acerca del proceso de identidad, y que para otros

autores como Aguado (2004) se definiría como un proceso de identificaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social.

La lengua es un elemento central tanto como condición indispensable para la generación del conocimiento como para la construcción de un sentido común acerca de la realidad social entendida a partir de las categorizaciones semánticas que una lengua conlleva, sobre todo aquellas que refieren a concepciones religiosas, morales, políticas y míticas. Así es que una lengua participa en la construcción de una visión de mundo y en la gestación y el reconocimiento de los discursos sociales que operan en un grupo humano, atribuyendo valores y sentidos a lo real por medio de simbolismos que expresan una forma idiosincrática específica de concebir y recrear las interacciones sociales.

Pero además de permitir configurar un sentido de pertenencia a un grupo social definido, las lenguas como estructuras de sentidos y pensamiento, son el mecanismo primordial para la comunicación de los seres humanos. Constituyen el medio por el cual se pueden transmitir las formas de ser y estar en el mundo, es la manera de establecer diálogos entre personas.

En los distintos pueblos originarios del continente, existen prácticas ancestrales para la transmisión de saberes, de la memoria colectiva, de la cosmovisión y filosofía de vida, de generación en generación a través de la oralidad y en este proceso, es de destacar la permanencia y sobrevivencia de la lengua originaria.

En otros espacios esta transmisión se lleva a cabo también, aunque en menor medida, por medio del uso de la escritura en lenguas originarias. Muchos de los exponentes mencionan que el uso de la lengua originaria es posterior al aprendizaje del español, siendo su segunda lengua, otros tendrán la lengua originaria como lengua materna habiendo aprendido el español al iniciar sus formaciones en las instituciones educativas públicas.

Esto referencia el tema de las políticas del lenguaje, pero también sobre la función política del lenguaje. Yasnaya Aguilar², argumenta que el uso de las lenguas originarias en los diversos espacios públicos es una forma de contrarrestar la política del monolingüismo que se impuso en los pueblos originarios de la región durante el establecimiento de los estados nación, con la finalidad de construir las identidades nacionales.

Estas situaciones han llevado a procesos de reeducación en el uso de la lengua originaria teniendo un primer nivel de revitalización de los idiomas nativos, ya que esto involucra un acercamiento a los abuelos, padres y educadores comunitarios, para reconocer la lengua, su fonética y gramática, realizar ejercicios de pronunciación y escritura. Estas actividades, activan la vida de las lenguas en la vida comunitaria, en el entorno familiar y en los grupos de jóvenes. En los casos donde ya se tiene proceso de enseñanza formal, los jóvenes se acercan al aprendizaje de la lengua a través de los diccionarios, libros y clases especializadas en las lenguas, en donde también revitalizan el uso de las lenguas.

Un segundo nivel de revitalización de las lenguas originarias se da cuando los jóvenes raperos comienzan a producir sus canciones y las difunden con otros grupos de personas jóvenes, adultos y niños. Las producciones musicales en la mayoría de los casos integran dos versiones, una hablada en español y la otra en la lengua originaria. También, están incorporando traducciones en los videoclips que producen. Aunado a lo anterior, los jóvenes creadores han comenzado a generar talleres de rap comunitarios, con el objetivo de transmitir sus saberes y que otros jóvenes se acerquen a la creación musical, pero principalmente al uso de la lengua originaria.

Conclusiones

El rap originario es una expresión cultural y musical que se ha desarrollado y expandido a lo largo del continente americano o Abya Yala, mostrando la diversidad cultural e idiomática de las comunidades originarias que siguen habitando y resistiendo desde diversos territorios. Esta expresión involucra diversos procesos de socialización, relocalización y resignificación que lo constituyen en las prácticas pedagógicas no formales desarrolladas por los sujetos.

El rap al ser una expresión que integra prácticas artísticas y musicales que tiene como fundamento la educación popular autodidacta y comunitaria, está otorgando a los sujetos la posibilidad de construir una visión crítica del mundo, pero también de tomar conciencia de sus situaciones socio históricas particulares y buscar situaciones de resistencia y transformación en su vida cotidiana.

El aprendizaje de las prácticas artísticas del rap integra a los sujetos en la dinámica de producción de sentidos y significaciones que los posiciona en un papel activo en la construcción de sus realidades, proponiendo a través de la música alternativas de convivencia con los otros, con sus comunidades y en la dinámica del mundo global.

Bibliografía

- Aguado, J.** (2004). *Cuerpo humano e imagen corporal. Notas para una antropología de la corporeidad.* Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bonfil, G.** (1987). *México profundo. Una civilización negada.* CONACULTA-Editorial Grijalbo, México.
- Fredrik, B.** (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales.* Fondo de cultura Económica, México.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del Oprimido.* México: Siglo XXI Ediciones.
- Giménez, G.** (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales.* CONACULTA-ITESO, México.
- Hernández, N.** (2014). *Resignificación del Hip Hop en los jóvenes indígenas migrantes en la Ciudad de México. Un estudio de caso: La experiencia de Juan Sant.* Tesis de licenciatura, UACM, México.
- Hernández, N.** (2017). *Rap originario. Experiencias de vida y prácticas estéticas de jóvenes indígenas en la Ciudad de México.* Tesis de maestría. CIESAS. México.
- KRS-ONE** (2009). *The Gospel of Hip Hop.* Powerhouse Books, Brooklyn.
- Martínez, R.** (2004). *Las múltiples caras de la muerte: un estudio sobre la resignificación cultural de migrantes otomíes en Guadalajara.* Estudios de Cultura Otomame (4), 99-100.
- Martín-Barbero, J.** (2010). *De los medios a las mediciones. Comunicación, cultura y hegemonía.* Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, México.
- Medina, E.** (2015). *Pensamientos mezclados en torno al hip-hop,* en Leticia Romero, (Coord.) (2015) *El pulso de la tribu. Vacilaciones sobre hip-hop y literatura,* Ed. Matanga, México, pp. 17-46.

¹ Este mapeo ha sido elaborado en trabajo conjunto con el sociólogo Emiliano Ríos de la Universidad de Entre Ríos, Argentina.

² Entrevista realizada por la revista Ethic en enero de 2024.

Rodríguez, Á. (2015). William S. Burroughs y los Beastie Boys: los cuts-ups y el sampleo como tickets a nuevas latitudes, en Leticia Romero, (Coord.) (2015) *El pulso de la tribu. Vacilaciones sobre hip-hop y literatura*, México, Ed. Matanga, pp. 73-80.

Capítulo 8

Educación positiva un modelo educativo para formar ciudadanos en el contexto del siglo XXI

José Darwin Lenis Mejía

Resumen

La educación positiva se inscribe en un modelo educativo interdisciplinar, transdisciplinar e intersectorial en el que muchos campos de estudio actúan armónicamente para generar bienestar humano y formar integralmente a niños, niñas y jóvenes en un siglo convulsionado por permanentes cambios en los estilos de vida. Su propósito central es formar dentro y fuera de la escuela ciudadanos que comprendan la responsabilidad de habitar el planeta y desempeñarse socialmente bien. Una impronta de la educación positiva (EP+) es establecer un estilo de vida saludable donde la felicidad, la resiliencia, la inclusión, la libertad, la valoración de la diversidad y la solución de situaciones cotidianas del entorno o del mundo se asuman de forma responsable y objetiva en el marco común del actuar de las ciudadanías activas, contemporáneas y globales. En este horizonte cabe la pregunta ¿Qué es, y qué implica lo positivo? y ¿Por qué hablar de una educación positiva? Proponemos para adentrarnos en la discusión académica referir la siguiente tesis, **lo positivo es lo bueno, lo que se hace con propósitos claros, es el pensamiento crítico que hurga la verdad, lo que fortalece una visión analítica, un hecho que ratifica que algo está bien elaborado, que genera beneficio a lo humano, la vida y la naturaleza planetaria** o como lo define el diccionario de la Real Academia Española, lo cierto, efectivo, verdadero y que no ofrece duda, en fin, que implica «la existencia o presencia de algo». Por tanto, se opone a lo mal, a lo negativo, a lo que no hace provecho, a lo que no estimula y es inconveniente para el bienestar y desarrollo humano.

Palabras clave: educación positiva, modelo educativo, desarrollo humano, interdisciplinar, transdisciplinar.

La educación positiva se inscribe en un modelo educativo interdisciplinar, transdisciplinar e intersectorial en el que muchos campos de estudio actúan armónicamente para generar bienestar humano y formar integralmente a niños, niñas y jóvenes en un siglo convulsionado por permanentes cambios en los estilos de vida. Su propósito central es formar dentro y fuera de la escuela ciudadanos que comprendan la responsabilidad de habitar el planeta y desempeñarse socialmente

bien. Una impronta de la educación positiva (EP+) es establecer un estilo de vida saludable donde la felicidad, la resiliencia, la inclusión, la libertad, la valoración de la diversidad y la solución de situaciones cotidianas del entorno o del mundo se asuman de forma responsable y objetiva en el marco común del actuar de las ciudadanías activas, contemporáneas y globales.

En este horizonte cabe la pregunta ¿Qué es, y qué implica lo positivo? y ¿Por qué hablar de una educación positiva?

Proponemos para adentrarnos en la discusión académica referir la siguiente tesis, lo positivo es lo bueno, lo que se hace con propósitos claros, es el pensamiento crítico que hurga la verdad, lo que fortalece una visión analítica, un hecho que ratifica que algo está bien elaborado, que genera beneficio a lo humano, la vida y la naturaleza planetaria o como lo define el diccionario de la Real Academia Española, lo cierto, efectivo, verdadero y que no ofrece duda, en fin, que implica «la existencia o presencia de algo». Por tanto, se opone a lo mal, a lo negativo, a lo que no hace provecho, a lo que no estimula y es inconveniente para el bienestar y desarrollo humano.

La educación es un vocablo que por su naturaleza constitutiva no podría clasificarse ni buena, ni mala simplemente es educación, sin más calificativos, sin adjetivos. Sin embargo, su intencionalidad y los resultados medibles para una comunidad determinan lo que puede ser catalogado o etiquetado como bueno o malo en términos de pertinencia, efectividad, inclusión efectiva, logros y evidencias sociales entre otros indicadores más. Como son palpables los efectos de la educación sus propósitos por defecto tienen que ser buenos, valorables y de intención pedagógica sana. En este sentido, es oportuno considerar y ratificar que la educación, tiene que ser orientada para lo bueno, lo positivo, lo que sirve o lo que le hace bien a lo humano. Es decir, para el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. En esta perspectiva, cuando se usa el termino Educación Positiva (EP+) es para reafirmar o reforzar que se desea hacer bien la tarea de educar, que sirva para trascender, incluir y potenciar las inteligencias, talentos, capacidades y/o habilidades que tienen las personas dentro y fuera de la escuela desde el ámbito personal y también colectivo. En síntesis, si hablamos de EP+ es porque también se ha identificado escuelas y sistemas educativos que no ofrecen valor agregado a sus estudiantes, que condensan una educación negativa y de baja calidad que segrega, señala, discrimina y excluye. Por ello, precisamente este tipo de educación es la que rechazamos y combatimos, porque dificulta y obstaculiza el desarrollo del ser de cada estudiante o ciudadano. En esta visión se trabaja a favor del antagonismo de lo malo o sea trabaja para establecer y ofrecer una buena educación, una educación para la vida y el buen vivir. La que incluye, reconoce, valora, motiva, fomenta y potencia los saberes, las experiencias e inteligencias de los estudiantes y las comunidades en su contexto.

La educación siempre se presenta como un asunto y un cuerpo amorfo, polisémico, multi-dimensional y, en resumen, es un signifiante, no un significado. Quiere decir esto último que su sentido o descripción dependen de quien la asuma. La Educación tiene así, muchos vínculos estéticos, semióticos, cualitativos, territoriales, formativos, políticos, económicos, rituales, sociales, psicológicos, culturales y muchísimas dimensiones más que ampliamente se vinculan con paradigmas divergentes que circulan en las poblaciones de acuerdo con creencias «verdaderas» o procesos formativos de orden cultural. Así, entonces que para darle validez a los supuestos teóricos de una comunidad se ha convalidado desde el pensamiento occidental el uso del método científico y la educación no escapa a estos estudios desde las teorías educativas que son ratificadas en las prácticas pedagógicas. Por ello, la experiencia educativa, aunque es singular requiere un apoyo teó-

rico-práctico para que garantice su coherencia o lo que podría decirse la búsqueda de la verdad como lo plantea Auguste Comte (1798-1857). Quien sostuvo que el único conocimiento auténtico al que se puede aspirar es el que surge de la aplicación del método científico objetivo y/o verdadero. Es claro que para referirnos al concepto «objetividad» se necesita que el cuerpo de estudio (para este caso la educación) sea independiente del sujeto que conoce y por esa vía disponer de una fiel representación de este objeto de análisis científico, cosa que para el campo educativo no es sencillo por su desarrollo histórico atado a la cultura.

La EP+ tiene génesis en la psicología positiva ¹ y en la economía de la felicidad ², dos disciplinas que a inicios de la década del 2000 empiezan a tomar fuerza en los Estados Unidos de Norteamérica para luego extenderse a todo el mundo. Uno de los pioneros en hablar y plantear la EP+ fue Jane Nelsen, doctor en psicología, en Estados Unidos, quien propuso a padres, profesores y educadores un conjunto de herramientas y un método que no siendo ni permisivo ni castigador permite desarrollar en el niño la autodisciplina, el sentido de la responsabilidad, la autonomía, la necesidad de aprender permanentemente, el respeto a sí mismo y los otros. Además, orientar el buen trato y saber tramitar las emociones personales y colectivas, su comprensión oportuna justa oportuna e inclusiva.

Muchas de las diferencias de relacionamiento que terminan en conflicto y riñas en las escuelas y fuera de ellas, se dan por la ausencia de buscar una verdad objetiva, por el estrés, la falta de comprensión, la depresión, la ansiedad y una serie de síndromes como el de *burnout*, entre otras situaciones similares que son afectaciones o daños profundos de la salud mental o psíquica y por tanto la afectación de las emociones en muchos niños, niñas, adolescentes, jóvenes, familias e incluso de los mismos maestros, que sin la debida atención terminan en sucesos fuertes o trágicos en razón de bajo deseo de vivir o del flagelo asociado al acoso escolar. Por ejemplo, el porcentaje de adolescentes en los Estados Unidos que reporta «no disfrutar la vida» y menciona que «su vida no es útil» pasó de 5% a 44% y de 20% a 49% durante la última década.

En Colombia, 32% de los estudiantes reportó en la prueba PISA 2018 haber sufrido cualquier tipo de *bullying* en su colegio, comparado con el promedio de la OCDE que es de 22%. Algunos estudios en psicología encuentran que los impactos del *bullying* en niños, niñas y adolescentes puede traducir temor, inseguridad, pasividad y aislamiento, así como depresión, ansiedad y baja autoestima, lo cual se traduce entre otros aspectos en un bajo desempeño académico, apatía para asistir a la escuela y, por ende, ausentismo y deserción escolar. Si las familias y las escuelas trabajan de forma cooperativa y solidaria es posible prevenir y disminuir estos asuntos que afecta la educación, y que se vuelven graves problemas de salud pública por el amplio incremento de enfermedades mentales con consecuencias negativas e incluso emocionalmente convulsivas, degenerativas, complejas y fatales para niños y niñas. En tales casos el Estado posteriormente tiene que invertir altas sumas económicas en planes de remediación o sanación de enfermedades psicológicas que no tratadas asertivamente se convierten en patologías mentales instaladas en los infantes en los primeros años de convivencia y asistencia pública como estudiantes.

Para Isabelle Filliozat (2022), formadora en educación positiva, Respetar las emociones significa permitirle sentir quién es, tomar conciencia de sí mismo aquí y ahora. Significa situarle en posición de sujeto, autorizarle a mostrarse diferente de nosotros. Considerarle como una persona y no como un objeto, darle la oportunidad de

responder a su manera particular a la pregunta: ¿quién soy? Significa también ayudarlo a realizarse, permitirle percibir su «hoy» en relación con su «ayer» y «mañana», ser conscientes de sus recursos, de sus fuerzas y sus carencias, y sentirse mientras avanza por un camino, su camino (p. 24).

En este sentido, la educación positiva implica reafirmar los propósitos pedagógicos, un nuevo lenguaje y una movilización conceptual distintas a las tradiciones estáticas y rígidas que circulan en las escuelas y que se convierten en obstáculos para los aprendizajes o para vivir una experiencia maravillosa cuando se enseña y aprende algo nuevo. En este horizonte, según Adler (2017).

La educación positiva presenta un nuevo paradigma y enfatiza las emociones positivas, los rasgos positivos del carácter, el significado y el propósito del estudio, y la motivación personalizada para promover el aprendizaje, para brindarle al estudiante las herramientas para vivir una vida plena, dentro del entorno académico y más allá de él (p. 52).

Es una educación que trasciende la escuela, que va más allá del proceso formativo escolar y que prepara para la vida en pertinencia social.

De lo anterior deviene la necesidad de establecer una transformación verdadera en la forma de entender y hacer educación. Lo relevante es establecer como paradigma nuevo una educación que incluya y valore los saberes, potencialidades y competencias de los estudiantes en diferentes contextos y situaciones. Es decir, poner en acción una educación positiva para que transforme sus vivencias, al disfrutar su trayectoria en la vida escolar y sus ejercicios sociales como ciudadano del mundo. En síntesis, que se valoren los conocimientos de las ciencias como también los saberes empíricos, tradicionales y sociales que hacen parte de la historia del niño.

Una educación para caminar por la vida y sembrar experiencias gratificantes y edificadoras

Es bueno dejar claro que la EP+ es, en esencia, educación pura y dura en el sentido más profundo del término, porque la educación, sin más adjetivos, es una búsqueda y un encuentro de lo humano, es poner la lupa en la profundidad del mundo de los sujetos y establecer un viaje por sí mismo. Es una búsqueda formativa de una educabilidad endógena y exógena que se edifica día a día en la conquista por el bienestar, la felicidad o el amor profundo. La educación positiva se asemeja a una siembra humana para la convulsión de las democracias, instalan el miedo, revolucionan las guerras, promueven las inequidades y una serie de situaciones que son contrarias a la búsqueda de la educación positiva. Es así como imperativos como la equidad, la inclusión, la libertad, la convivencia, el respeto y la esperanza son pilares de competencias ciudadanas que claramente han sido más prometedoras para los ideales de humanidad históricamente y en especial en este siglo XXI. Ante las tensiones sociales y los conflictos del mundo, la esperanza se presenta como un camino a seguir, un horizonte por conquistar.

La esperanza está abierta a lo venidero, a lo que aún no es. Es una actitud espiritual, un temple anímico que nos eleva por encima de lo ya dado, de lo que ya existe. Según Gabriel Marcel, la esperanza está trenzada «en el tejido de una experiencia en curso», metida en una «aventura que aún no ha terminado». Esperar significa «conceder un crédito a la reali-

dad», tener fe en ella, dejarla que se preña de futuro. La esperanza nos hace creer en el futuro y por esta razón es tan importante para muchos jóvenes que solo viven en función del presente (Han, 2024, p. 23).

Antes de iniciar una clase a modo de viaje particular, los saberes didáctico-pedagógicos son importantes para fomentar aprendizajes auténticos, llenos de sentidos y significados para los niños, niñas y jóvenes. Saber preguntar, saber motivar el deseo de aprender, saber contextualizar, saber decir, saber hacer, saber pensar o saber convivir son habilidades y competencias contemporáneas necesarias para vivir mejor. En esta perspectiva, el más profundo propósito de la educación es humanizar las relaciones y vínculos de los sujetos. De ahí la relevancia de formar más científicos con sentido ético, más matemáticos con sinapsis musical o más literatos resilientes. En conclusión, es más vinculante la formación de seres humanos que comprendan sus fundamentos intrínsecos y su relación con otros y el mundo.

Así, la escuela necesita pensar un currículo de EP+ para hacer frente a la llegada rauda de las crisis ambientales, de las tecnologías como los chats bot o la inteligencia artificial (IA); la cual no puede desviarnos de lo auténtico, de lo genuino, de lo crítico, de los saberes ancestrales o de la racionalidad para reflexionar sobre el devenir de la especie y su relación con un mundo sostenible y cambiante. En una sociedad, una educación donde la semilla del proceso formativo requiere ser cultivado, protegido y abonado constantemente para ir cosechando buenos frutos, aquellos que necesita una sociedad contemporánea polarizada e incierta donde las habilidades y competencias socioemocionales juegan un papel trascendente.

Pensar en el desarrollo de una educación positiva es esperanzador, dado que en este mundo contemporáneo las personas están permanentemente expuestas a ciertas negatividades comunicativas y de tecnologías que dificultan vivir una vida armoniosa y sosegada.

La educación positiva tiene como misionalidad fomentar la inclusión, reconocer la diversidad, promover el diálogo, avivar la innovación y potenciar los talentos, capacidades e inteligencia que también nacen y se promueven desde las emociones más arraigadas como el miedo, la ansiedad, la ira o la envidia. Se requiere controlar o tramitar bien todos estos sentimientos para evitar enfermedades, principalmente psíquicas, y para sortear dificultades sociales que afectan el bienestar individual y la vida en sociedad.

En la modernidad líquida o sociedad líquida como lo diría Bauman (Bauman y Dessel, 2014), el contenido se ajusta al continente o recipiente de forma flexible o maleable. Similarmente, las emociones se adaptan y transforman a nuevas formas de ser; y en este sentido las emociones tienen más protagonismo social hoy que la misma razón cognitiva, al punto que se ha convertido en herramienta política de control.

Al parecer, como lo expresa Firth-Godbehere, «el concepto de emoción es una idea moderna, un constructo cultural» (2022, p. 9). En este horizonte y marco conceptual, la educación requiere responder a esas vivencias, sentimientos e ideas acuñadas culturalmente, es decir, valorar las construcciones semióticas e iconográficas que representan formas de educación distinta, instaladas en el cerebro como verdades sensibles. Todas refrendadas por las vivencias y experiencias culturales, que tal vez son más fuertes que los algoritmos matemáticos o los principios físicos. La educación cultural aquí tiene una gran valía, al sustentar construcción de ciudadanos más armónicos, resilientes, generosos, comprometidos con sus entornos, sus compañeros(as),

otros seres vivos o con la integralidad de la protección planetaria como sistema educativo en sí mismo.

No es solo psicología, en la EP+ se fundamenta también el pensamiento filosófico, al preguntarse por lo relevante para mantener o renovar tradiciones escolares y avanzar en lo que realmente le hace bien al ser humano y al sistema de un mundo global interconectado.

La EP+ entonces es una fuerza de renovación, con principios y finalidades positivas, al insistir en una refrendación de querer hacer las cosas bien desde lo ético, lo ontológico, lo político, lo social o lo disciplinar siempre desde el sustento educativo-formativo.

La educación positiva como acción pedagógica para transformar las prácticas y las formas de asumirse como ciudadano(a)

La consolidación de un alcance cercano al modelo de EP+ implica vivir un viaje, una deconstrucción y edificación conceptual nueva, en términos teóricos y prácticos de los paradigmas acuñados a lo largo de la trayectoria de vida de cada uno de los estudiantes o participantes interesados en la apropiación del modelo.

Ahora, la invitación es a ajustar sus razones, sensibilidades, ideas, pensamientos, interés, herramientas y deseos para iniciar un viaje retador que como punto de partida o de parada presenta cuatro momentos situacionales que sobre el camino de la EP+ se requieren experimentar.

I. Momento. Análisis funcional y contextual

Cuando se inicia un viaje como una aventura es oportuno primero ubicarse y luego preguntarse dónde se está situado, qué se pretende efectivamente alcanzar y cuáles son los propósitos o el horizonte del viaje, es decir, plantearse posibles rutas para llegar e imaginarlas. Entonces se hace importantísimo identificar las condiciones y el estado actual con los que se cuenta para ir en búsqueda de esa nueva experiencia formativa en la que es bueno establecer las provisiones necesarias para alcanzar las metas. Es un ejercicio de planeación estructurada, pero no rígida, para un recorrido que transformará la integralidad del sujeto en un proceso formativo y por eso la disposición a cambiar hace parte del mismo cambio de relaciones. Lo funcional es la integralidad del cuerpo como un todo compacto, dinámico y cambiante en relación con sus funciones y el vínculo con objetos y sujetos de su entorno. Por la característica de cambio de las personas y los contextos es recomendable establecer acuerdos en las competencias y procedimientos que se movilizan en la escuela.

El análisis funcional responde al diseño organizado e intencional del viaje como una expedición donde se modifican algunas estructuras por sí mismas y, por tanto, se asumen resignificaciones y percepciones nuevas en la formación, porque se sufren cambios en diferentes niveles y profundidades. Por eso, es necesario tener flexibilidad, utilidad y comodidad en el viaje. Viajar implica muchos desafíos y situaciones que se deben sortear, todas ellas retadoras porque nos hacen reflexionar, avanzar para ser lo que se quiere ser. Ello implica la pregunta filosófica sobre el preservar y el renovar: qué debe preservarse y qué cosas son susceptibles de renovarse. En este sentido, el papel de la filosofía es servir de base para preguntarse constantemente realmente qué nos sirve, qué nos hace bien, para conservarlo o cambiarlo y tener nuevas prácticas, nuevos imaginarios y nuevas formas de ser en la vida, nuevas formas humanas de relacionarnos, decir, pensar, convivir y hacer.

Empieza un cuestionamiento al yo que la sociedad ha recubierto de cosas artificiales para ser aceptados en comunidad; hacer los primeros señalamientos es el inicio de la interiorización de auténtica identidad.

Absorbidos por el presente, nos aferramos a nuestro yo como último baluarte contra el abismo. Es un comportamiento difícil de evitar, el Yo es el protagonista de nuestra vida en este mundo. Pues lo que tienen en común las diversas situaciones que vivimos es el sujeto agente que se identifica con ese pronombre personal: al pronunciarlo, todos los seres humanos se declaran al mundo y, a la vez y por ese mismo acto de declararse, intuyen el mundo exterior, identificándose como no YO. Si esto es así, entonces el único sentido posible de la vida que nos permite sustraernos a la hegemonía del presente y del cortoplacismo, así como satisfacer esa ansia de conocer el mundo que compartimos con el joven Humboldt, depende de la presencia del sujeto que atraviesa el paisaje de la existencia (Del Soldà, 2024, p. 14).

La exposición al viaje nos saca de sí, del lugar de comodidad y nos empuja a la búsqueda de lo que no sabemos qué es, pero que claramente, tenemos en el horizonte como una conquista; eso inesperado, incierto, pero posible. Algunos de esos alcanzables son la felicidad, el bienestar de tener una vida llena de vínculos humanos y de relaciones que nos hacen saludables con los demás y los entornos sociales. Aquí, en este viaje presente, se modifica el futuro, se hace posible paso a paso, día a día, momento a momento. Por eso, este principio, inicio y comienzo es de los más importantes, es el impulso que nos dice, nos obliga e incita a seguir buscando eso que tenemos como misionalidad, compromiso o propósito humano y que es tan particular e irrepetible para cada uno, como lo es la educación.

En resumen, el principio de un viaje funcional lleno de flexibilidad, excitante y hasta paradójico para nuestra vida es ser felices, radiantes de esperanza, porque a veces esa experiencia que salimos a buscar puede estar muy lejos. Pero, también tan extremadamente cerca que no nos damos cuenta, que nos somos conscientes de ello. Es decir, la vida es ajustable en tanto metas, porque no es estática y por ello, puede devenir en permanentes cambios personales o colectivos. Por eso, requiere de alianzas y de saber caminar este viaje, saber transitar el camino en sus rutas, alertar cuidados o sorpresas, alegrías y vicisitudes, y en eso consiste una aventura formativa.

II momento. Prácticas diferenciadoras o diferenciales

Las teorías siempre requieren de las prácticas para confirmarse. Las prácticas diferenciadoras son aquellas acciones, estrategias e incluso la metodología misma, que para la EP+ se concretan en el binomio «pensar-hacer», el cual permite ajustar lo que pensamos a lo que se hace y se dice. Gracias a ciertas prácticas se alcanza cierta singularidad en medio de un espeso bosque de uniformidad y de igualamiento, a los que somete la sociedad de consumo a los sujetos. En esta sociedad de consumo, al mirarnos al espejo nos vemos como hombres y mujeres duplicados hechos a imagen y semejanza de la economía de mercado que explota y oprime lo humano al mismo tiempo, y ejerce fuerza de altísima presión que afecta la psiquis y la pone al servicio del control y del poder hegemónico, y construye así estilos o modos de vida casi siempre alterados y compulsivos, muy distintos a la apuesta de la EP+ por facilitar ambientes sosegados, tranquilos, libres, democráticos y de reflexión sobre la vida y vivir en comunidad.

Desde el punto de vista educativo y ciudadano del campo de estudio, de investigación y de realizaciones de la EP+, las preguntas centrales son el porqué, cómo y para qué de las prácticas asumidas en los espacios escolares y fuera de ellos. Qué y cómo se ha aprendido o replicado la formación en las instituciones (familia, escuela, iglesia, etc.). Qué nos hace actuar como lo hacemos. Qué permite develar aquellos miedos, temores y causas de fracasos, qué reafirma los paradigmas

que hacen fuertes, decididos, positivos ante los sucesos diarios y el paso veloz de la vida misma o de situaciones de angustia. Es una gran oportunidad de preguntarse a sí mismo por qué se desean cambios en la forma de vivir, pensar y actuar en un balance justo.

Para el profesor Antonio Marina, la educación se puede asemejar a la búsqueda de una pasión; asegura que felicidad es la búsqueda de un deseo y los deseos son pulsiones que emergen del sujeto donde de manera precisa identifica tres grandes pulsiones.

1. La pulsión de bienestar incluye el deseo de evitar el dolor, la tensión y la ansiedad, así como disfrutar y experimentar sensaciones agradables y comodidad.
2. La pulsión del relacionarse socialmente, hacer parte de un grupo y ser aceptado saca al individuo de su aislamiento.
3. Ampliar las posibilidades de acción, se entiende como el dinamismo de inventar realidades o imaginarios que hacen que el mismo ser, viva en todo momento en búsquedas y que aprenda por experiencia propia a construir unas políticas de las emociones en su entorno (Lenis Mejía, 2023, p. 21).

De hecho, socialmente la educación tiene una relación piramidal, aunque como campo circule de muchas formas –discursiva, práctica, teórica, en ideas o sentimientos– que son pulsiones de un cuerpo educativo que se relaciona con otros para, en el mejor de los casos, transformarse o conservarse. Gozar del bienestar forjado por la educación es una tarea permanente y compleja que implica retos y desafíos constantes para movilizar nuevos paradigmas porque los alcances o «ganancias» en lo práctico son inimaginados; son tal vez infinitos, pero siempre «tangibles» en testimonios expresables. Así, las prácticas son hábitos que se formalizan en paradigmas al verbalizar, escribir, pensar y sentir lo que sucede en el viaje. Esto, por supuesto, no es una tarea fácil, requiere disciplina y deseo de transformación. Al interiorizar una nueva práctica que supera la anterior o anterior, nos sometemos a tensiones de antagonismos entre abandonar o seguir. Abandonar es quedarse y desistir, seguir es aventurarse, explorar nuevos mundos que están ahí para ser descubiertos ante nuestros ojos o nuestros sentidos.

No se trata de juzgar y guardar rencores por lo que no hicimos o dejamos de hacer, se trata de disfrutar de lo que tenemos y podemos lograr. Cada persona trae consigo una información genética emocional, instintiva y racional que se puede regular o dejar fluir de la mejor manera; estas formas de energía posibilitan una mejor conexión social y esto nos posibilita un mejor vivir, un mejor vivir en sociedad, sobre todo en sociedades como estas del siglo XXI aturcidas por los miedos, las violencias, la pobreza y los autoritarismos con actores débiles en sensibilidad, solidaridad, compasión, amor, bienestar, felicidad y esperanza.

La educación positiva como práctica pedagógica y educativa diferencial se abre a los encuentros culturales, a la inclusión, la equidad y la democracia, entre otros principios más. Comprendemos el poder de las prácticas diferenciadoras como un sello auténtico por hacer y definir en equipo las cosas buenas para una ciudad, una escuela, una comunidad o una persona.

III momento. Pensamiento pleno y búsquedas de sí

Nada en la vida que sea percepción está suelto del cuerpo humano. Reafirmar lo positivo de la vida y de las razones para vivir plenamente es un propósito fundamental de la EP+. La vida está

llena de sorpresas, vicisitudes, conocimiento y sentimientos que afloran a través de los sentidos. Así lo deja ver claramente el filósofo Giorgio Agamben (2016) cuando revisa el concepto de gusto y del verbo degustar que implica una sensibilidad que puede ser «consumida» y asumida de muchas formas.

El problema del gusto desde el comienzo se presenta así como el de «otro saber» (un saber que no puede dar razón de un conocer, pero goza de él; en palabras de Montesquieu «la aplicación pronta y exquisita de reglas que ni siquiera se conocen») y el de «otro placer» (un placer que conoce y juzga, según cuanto está implícito en la definición del gusto de Montesquieu como medida del placer): el conocimiento del placer, justamente, o el placer del conocimiento, si en las dos expresiones se le da al genitivo un valor subjetivo y no solo objetivo (p. 9).

Es lo que se puede llamar un conocimiento sensitivo, otra forma de saber distinta o complementaria al conocimiento lógico. Para algunos expertos el conocimiento o saber sensitivo es una competencia que se enmarca en lo emocional.

La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir este constructo. Sin ánimo de ser exhaustivos revisaremos seguidamente algunas de ellas. Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios –autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales– que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007, p. 66).

Alcanzar el pensamiento pleno, significa no sólo búsqueda de libertad o adquisición de competencias, entre ellas las emocionales o socio-emocionales, sino también conciencia de sí, hacerse cargo de sí mismo, ser autónomo y resistirse a la parálisis planteada por una sociedad gobernada por un pensamiento básico y de un gobierno sin razonamiento crítico, sin consentimiento de uno mismo. Aquí gobernarse a sí mismo, en cierto sentido significa ser, servir y convivir de forma libre y soberana. Ello implica tomar decisiones y saber que al transitar el camino se tendrán que sortear obstáculos que requieren ser superados; esto determina vivir en plenitud en lo material-tener, en lo físico-forma, en lo espiritual-conexión, en lo emocional y en lo afectivo. Liberarse de las ataduras y saber establecer relaciones sanas, buenos vínculos sociales, enlaces intrapersonales, nuevos peldaños para escalar la montaña con razones propias, fundadas desde nuestros intereses y no las de los demás.

El potencial de las personas se determina también por el potencial de las sociedades y viceversa. No estamos solos, estamos interconectados, más ahora que vivimos en un mundo globalizado e interdependiente; nos necesitamos, pero requerimos que sea con un anclaje desde la educación positiva, edificadora de una nueva naturaleza al convivir y relacionarnos política y culturalmente, y por supuesto desde el desarrollo humano y social. Siempre que se tiene un viaje des-

conocido o aunque se conozca a la perfección, hay que ser consciente de los riesgos y de las posibilidades de éxitos y fracasos; los primeros nos dan alegrías y cierta tranquilidad de que vamos por buen camino o con pequeñas conquistas; el segundo nos indica que debemos aprender y corregir, nos ayuda a crecer y potenciar más las capacidades, a concentrarnos, a ser conscientes, plenos, llenos además de cierta «inteligencia intuitiva» o experiencial para decidir bien.

Una sociedad consciente es más equitativa en lo económico, seguramente más incluyente, educada y protectora de los desafíos del planeta, del cuidado de la vida en su diversidad de formas y de tantas otras cosas naturales y humanas que requieren otro rumbo, otras disposiciones y maneras de ser afrontadas o asumidas. Vivir en plenitud se asemeja a una gran siembra, en la que el cuidado, el abono, la protección y el cultivo propician mejores condiciones para recoger buenos frutos y disfrutar de buenas cosechas. Vivir en plenitud es asumir responsabilidades, es una transformación positiva, en disposición, tiempo, pensamiento, espacios y consideraciones que nos pueden afectar el libre albedrío del caminar por la vida. La disposición alcanzada va en doble sentido del respeto propio y del respeto a los demás teniendo siempre el bienestar como pilar fundamental.

IV momento. Hechos cimentadores y/o reflexiones filosocráticas

En esta fase se alcanza un nivel significativo de apropiación, se vive una experiencia que permite reconocer lo aprendido, su aplicación en el campo personal, profesional y de comunidad; son los pilares que refuerzan lo significativo de los momentos vividos, pero también es la oportunidad de volvernos a preguntar y pensar si requerimos un nuevo viaje en el que seguro incorporaremos herramientas que sabemos nos hacen falta o nos hicieron falta para ir más seguros y tranquilos por este camino, por este viaje que puede ser repetido y asumido en distintos niveles formativos, para ser impulsor y educador positivo que dispensa las semillas de la educación positiva a otros que como viajeros principiantes necesitan consejos, orientaciones, práctica y teoría del viaje. Esa búsqueda de la felicidad, de la esperanza y los logros de bienestar en lo personal o comunidad son maravillosos porque permiten satisfacción, alegría e impulsan a movernos a nuevas conquistas o hacia una conquista suprema o más amplia.

La valoración de los derechos humanos y la educación cultural que impulsa el modelo de EP+ es cimentadora en tanto disrupción social que le apuesta a otra naturaleza de la educación, más equitativa, incluyente, solidaria, libertaria, democrática, reflexiva y sosegada. Las sociedades hoy requieren liderazgos efectivos y propuestas que transformen los proyectos en apuestas grandes de ciudad; y la educación es el mejor motor, el más claro vehículo para lograr esas transformaciones.

Conclusiones

Es necesario hurgar la verdad por distintas vías sin perder la condición humana sensible. Por eso, la EP+ vincula posibilidades para armonizar la formación como experiencia sensible desde la comunicación asertiva, las tecnologías, las inteligencias artificiales, las ciencias humanas y sociales, la robótica, las artes y desde otras ciencias y saberes que posibilitan la transdisciplinariedad como núcleo articulador de todo proceso cultural-educativo sin perder siempre la relación con el propósito humano de la educación.

Finalmente, lo filosocrático se refiere a hacer las preguntas filosóficas como las hacía Platón en búsqueda siempre de la verdad, lo auténtico y lo valedero para una comunidad. Es decir, esas

conceptualizaciones necesarias para pensar la educación como algo natural a la población y a los seres humanos que quieren para sí la felicidad y el bienestar en amplio sentido.

Así, la EP+ es un viaje formativo singular e incluyente que se evidencia en acuerdos comunitarios, ciudadanos, territoriales con la participación efectiva de sujetos empoderados que hace democrática la construcción de una mejor sociedad y reflexionan sobre la educación como filosofía y forma de vida.

Bibliografía

- Adler, A.** (2017). Educación positiva: educando para el éxito académico y para la vida plena. *Revista Papeles del Psicólogo*, 38(1), Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Agamben, G.** (2016). *Gusto*. Editora Adriana Hidalgo.
- Bauman, Z. y Dessal, G.** (2014). *El retorno del péndulo. Sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N.** (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(), 61-82.
- Byung-Chul, Han.** (2024). *El espíritu de la esperanza*. Herder.
- Del Soldà, P.** (2024). *La vida fuera de uno mismo*. Planeta.
- Filliozat, Isabelle.** (2022). *El mundo emocional del niño*. Planeta.
- Firth-Godbehere, R.** (2022). *Homo Emoticus*. Penguin Random House.
- Lenis Mejía, J. D.** (2023). *Educación positiva, el desafío de formar en la dictadura digital y el imperio de las emociones*. Planeta.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M.** (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M.E.P.** (2005). *La auténtica felicidad* (M. Diago y A. Debritto, Trans.). Imprelibros.

¹ La psicología positiva se define como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología (Seligman 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

² La economía de la felicidad es una rama de la denominada economía del bienestar que experimentó un auge importante durante la segunda mitad del siglo XX. Los economistas se han centrado en explicar la relación que existe entre la felicidad y la economía. En este sentido, se construyen modelos en los que se relacionan variables económicas y variables que cuantifican la satisfacción personal en ambos sentidos de causalidad. Ver https://web2.upsa.es/estudios/catedras/catedra-finanzas/docs/EOI_Felicidad_2015.pdf.

Capítulo 9

Escribir con inteligencia artificial en contextos educativos: una revisión rápida

Eduardo Santiago Ruiz

Universidad Pedagógica Nacional 095, México

Resumen

El presente estudio presenta una revisión rápida sobre el impacto de la inteligencia artificial (IA) en la escritura en contextos educativos. La búsqueda se llevó a cabo en *Google Scholar* utilizando las palabras clave «*writing*», «*ChatGPT*» y «*artificial intelligence*». En total, se analizaron 27 documentos mediante una técnica de análisis temático. Los resultados evidencian un uso creciente de la IA, especialmente de *ChatGPT*, en las distintas fases del proceso de escritura, con mayor frecuencia en la etapa de planificación. Los estudiantes perciben beneficios significativos, como una mayor eficiencia, confianza, motivación e interés por escribir, aunque también advierten riesgos asociados a la pérdida de estilo personal y a la dependencia tecnológica. Por su parte, los docentes expresan preocupaciones vinculadas con la deshonestidad académica, la disminución de la creatividad y la fiabilidad de la información, además de señalar la ausencia de lineamientos institucionales que orienten el uso de estas herramientas. La detección de textos generados por IA sigue siendo limitada, tanto por parte de las personas como de los sistemas automáticos, debido a las estrategias de evasión y a la falta de indicadores concluyentes. En contraste, la retroalimentación proporcionada por *ChatGPT* se valora por su alta calidad y consistencia, contribuyendo a la mejora del aprendizaje de la escritura, aunque puede generar respuestas extensas o imprecisas si no se formulan instrucciones adecuadas. Finalmente, la evaluación automatizada de textos demuestra niveles de fiabilidad comparables a los humanos, con una alta correlación en la valoración de aspectos como gramática, contenido, organización, estilo y mecánica.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, escritura académica, *ChatGPT*, educación superior, retroalimentación automatizada, evaluación automatizada.

Introducción

El estudio del impacto de la inteligencia artificial (IA) generativa en la escritura académica constituye un campo en rápida evolución, caracterizado por una producción científica en actualización constante. Desde la aparición de *ChatGPT* en noviembre de 2022, la literatura sobre sus implica-

ciones en la escritura se ha expandido de manera exponencial, generando un flujo continuo de investigaciones empíricas, reportes, cartas al editor, ensayos, etc. En este contexto de cambio acelerado, el presente estudio ofrece una revisión rápida (Devane *et al.*, 2024) con la intención de sintetizar de forma ágil y rigurosa las transformaciones que esta tecnología ha producido en el proceso de creación de textos académicos. Los objetivos del presente trabajo son: 1) analizar cómo los estudiantes utilizan diferentes herramientas de IA a lo largo de las fases del proceso de escritura académica, 2) examinar los cambios en la relación estudiante-docente y estudiante-par en contextos donde se emplea la IA como apoyo en la escritura, 3) investigar los desafíos éticos y prácticos que enfrentan las instituciones educativas ante la dificultad de detectar textos generados por IA y 4) evaluar el impacto de la retroalimentación generada por IA en el aprendizaje y la mejora de la escritura académica.

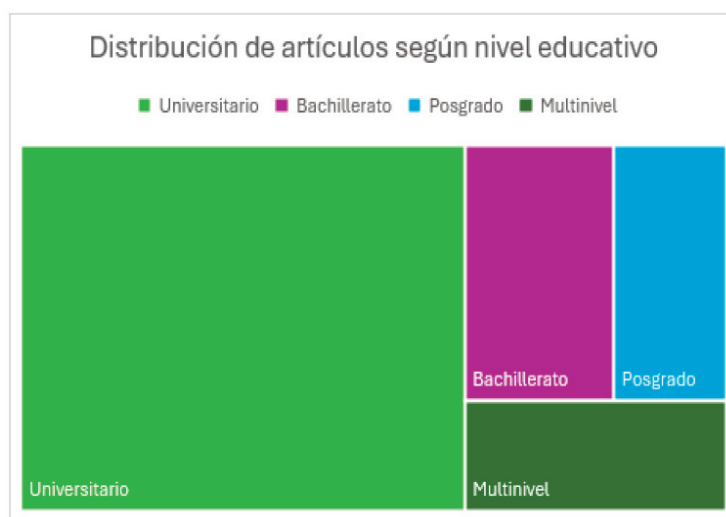
Metodología

La búsqueda se realizó en Google Scholar utilizando las palabras clave «writing», «ChatGPT» y «artificial intelligence». Se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: 1) disponibilidad abierta de los estudios seleccionados; 2) publicación posterior a 2022, considerando que la aparición de *ChatGPT* en noviembre de ese año representó un hito decisivo que marcó una diferencia sustancial respecto de las herramientas de inteligencia artificial previas; 3) enfoque temático centrado en el impacto de la inteligencia artificial generativa en la escritura en contextos educativos; 4) carácter empírico de los artículos; 5) redacción en inglés o español; y 6) alta relevancia o número de citas según los indicadores de *Google Scholar*. Como resultado, se seleccionaron 27 documentos, los cuales fueron analizados mediante una técnica de análisis temático.

Resultados

En cuanto al nivel educativo abordado en los artículos (**Figura 1**), diecisiete se centran en la educación superior, cuatro en el nivel de bachillerato, tres en el posgrado y tres adoptan un enfoque multinivel.

Figura 1. Distribución de artículos según nivel educativo



A partir del análisis temático se determinaron cuatro grandes categorías: nuevas formas de escritura; perspectivas estudiantiles y docentes; ética y regulaciones; y retroalimentación y evaluación automatizadas. Los principales hallazgos de cada categoría se resumen en la tabla

Tabla 1. Principales temas y hallazgos encontrados. Nuevas formas de escritura

Tema	Hallazgos principales	Autor(es)
Nuevas formas de escritura	-El uso de IA entre estudiantes ha crecido rápidamente y ChatGPT es la IA más utilizada. -Existe un ecosistema amplio de herramientas de escritura como modelos de lenguaje, correctores, parafraseadores, traductores, herramientas de investigación y detectores de plagio. -Se ha observado que la IA se emplea mucho más en la planificación. Muchas veces se usa como una fuente de información y datos. -Los ensayos escritos con asistencia de la IA mostraron menor creatividad, menor precisión y mayor similitud.	Helm & Hesse (2024) Levine <i>et al.</i> (2024) Luther <i>et al.</i> (2024) Nguyen <i>et al.</i> (2024) Niloy <i>et al.</i> (2024) C. Wang (2024) Y. Wang (2024) Zhao <i>et al.</i> (2024)
Perspectivas estudiantiles y docentes	-En general, los estudiantes la ven como algo positivo, con beneficios como mayor eficiencia, confianza, motivación e interés en la escritura. -Sin embargo, algunos estudiantes ven el uso de la IA como resultado de pereza o falta de habilidades, y sienten que pierden identidad y estilo al escribir. -Los estudiantes dependen menos de tutores y pares, prefieren recibir retroalimentación negativa de IA para evitar vergüenza y ansiedad. -Los docentes temen dependencia excesiva, reducción en creatividad, información falsa, deshonestidad académica y dificultades en la evaluación. -Tienen interés en formación sobre IA, pero con poco conocimiento práctico. -Algunos docentes consideran reemplazar ensayos con exámenes tradicionales debido a las capacidades de la IA.	Biju <i>et al.</i> (2024) Consuegra-Fernández <i>et al.</i> (2024) Gustilo <i>et al.</i> (2024) Hsiao <i>et al.</i> (2023) Punar Özçelik & Yangın Ekşi (2024) <i>et al.</i> (2024) C. Wang (2024) Yan & Zhang (2024) Zhao <i>et al.</i> (2024)

Ética y regulaciones	-La IA es capaz de aprobar evaluaciones escritas de nivel universitario como ensayos e incluso reportes técnicos y experimentales si se le proporcionan datos. -Un 26% de los estudiantes afirma generar textos completos con IA. -Es difícil detectar textos escritos con IA. Los docentes son capaces de identificar solo entre el 30 y el 70% adecuadamente. -Las herramientas de detección tienen precisión variable (33%-76%) -Los indicadores como estructura rígida y neutralidad no son concluyentes. -Las estrategias de evasión (errores intencionales, parafraseo humano/IA) reducen la detección. -Entre el 94%-96% de los docentes carece de guías institucionales -Solo 10%-11% ha dado lineamientos a sus estudiantes.	Barrett & Pack (2023) Consuegra-Fernández <i>et al.</i> (2024) Gustilo <i>et al.</i> (2024) Helm & Hesse (2024) Herbold <i>et al.</i> (2023) Kaliterna <i>et al.</i> (2024) Luther <i>et al.</i> (2024) Nikolic <i>et al.</i> (2024) Waltzer <i>et al.</i> (2024) Weber-Wulff <i>et al.</i> (2023)
Retroalimentación y evaluación automatizadas	-ChatGPT ofrece retroalimentación de alta calidad, aunque es ligeramente inferior a la humana. -Los estudiantes retroalimentados con IA muestran mejoras significativas en su aprendizaje de la escritura. -Cuando los estudiantes solicitan retroalimentación sin guías claras, pueden presentarse problemas como respuestas excesivamente largas o irrelevantes, alteración del significado original adición de elementos innecesarios. -La evaluación automática de textos ha demostrado ser consistente y confiable. -La IA es capaz de evaluar aspectos como gramática, contenido, organización, estilo y mecánica. -Correlación alta entre evaluaciones de IA y humanas	Banihashem <i>et al.</i> (2024) Biju <i>et al.</i> (2024) Escalante <i>et al.</i> (2023) Punar Özçelik & Yangın Ekşi (2024) Ricart-Vayá (2024) Shin & Lee (2024) Steiss <i>et al.</i> (2024) Wiboolyasarin <i>et al.</i> (2024) Yavuz <i>et al.</i> (2024)

Nuevas formas de escritura

Desde el lanzamiento de ChatGPT, el uso de la IA entre los estudiantes ha aumentado a un ritmo vertiginoso. Las encuestas a principios de 2023 indicaban un uso aproximado del 45%; para mediados de ese año aumentó al 60-66% y para febrero de 2024 se elevó al 90% (Helm & Hesse, 2024). ChatGPT es la IA más conocida y utilizada por el estudiantado (Helm & Hesse, 2024). Además, la IA tiene múltiples usos más allá de la redacción de textos convencionales como reportes y ensayos. También se emplea para la creación de solicitudes de empleo, currículos y la conversión de texto a LaTeX (Zhao *et al.*, 2024).

Para determinar de qué forma los estudiantes están empleando la IA en su proceso de escritura, se han empleado diversas metodologías, como observación y entrevistas cualitativas (C. Wang, 2024; Zhao *et al.*, 2024), instrumentos cuantitativos (Helm & Hesse, 2024) o análisis de es-

critura en laboratorios y entornos controlados (Levine *et al.*, 2024; Luther *et al.*, 2024). Estos artículos parten de marcos teóricos similares, donde se concibe a la escritura como un proceso. Aunque tienen diferencias, podría decirse que, en general, dividen a la escritura en fases como la planificación, la textualización y la revisión (Hayes *et al.*, 1987). En conjunto, estos estudios revelan que el alumnado emplea la IA en todas las fases y con estrategias muy variadas.

En la planificación, se utiliza para solicitar ideas, realizar lluvias de ideas, buscar datos, información, argumentos (Levine *et al.*, 2024; Luther *et al.*, 2024), resumir lecturas o bibliografía especializada (Helm & Hesse, 2024; Zhao *et al.*, 2024), generar un primer borrador (Levine *et al.*, 2024), comprender conceptos complejos (Y. Wang, 2024; Zhao *et al.*, 2024), formular preguntas de investigación (Helm & Hesse, 2024), facilitar la elección del enfoque y delimitar el tema del ensayo (C. Wang, 2024). En la organización, se emplea para generar estructuras o índices (Helm & Hesse, 2024; Levine *et al.*, 2024; Zhao *et al.*, 2024). Ya sea que el estudiantado solicite el esquema completo o que haga uno propio y luego le pida que lo mejore (C. Wang, 2024).

Las fases de textualización y revisión suelen confundirse, ya que diversos estudios asignan los mismos prompts a estas dos etapas del proceso de escritura, por lo que aquí se abordan de manera conjunta. La IA se emplea para verificar la corrección ortográfica, gramatical (Y. Wang, 2024), buscar sinónimos (Luther *et al.*, 2024), elegir una palabra con la connotación más adecuada (Levine *et al.*, 2024), explorar diferentes expresiones (Y. Wang, 2024), parafrasear o ajustar el estilo (Helm & Hesse, 2024; Zhao *et al.*, 2024), usar un lenguaje más académico (Zhao *et al.*, 2024), hacer que el lenguaje sea más fluido, solicitar frases de inicio persuasivas y revisar un borrador (Levine *et al.*, 2024).

Aunque la IA se emplea en todas las fases, es importante destacar que no se utiliza con la misma frecuencia en cada una de ellas. Levine *et al.* (2024) observaron que el 81% de los prompts (instrucciones dadas a la IA) están relacionados con la fase de planificación y solo 31% con la de revisión. Algo similar notaron Luther *et al.* (2024), con un 95% orientados al contenido y un 39.7% a la forma, ya sea lingüística o de organización del texto. La cantidad de prompts que los estudiantes utilizan para generar un texto varía considerablemente. Luther *et al.* (2024) encontraron que, para redactar un texto de aproximadamente 600 palabras, el número de prompts utilizados osciló entre 1 y 25, con un promedio de 8.15 prompts.

Nguyen *et al.* (2024) revelan que la existencia de distintos tipos de estrategias de escritura con IA. Los estudiantes del tipo 1 (adaptabilidad estructurada) utilizan ChatGPT combinando la búsqueda de información con la generación de contenido. Procesan y editan el texto generado antes de integrarlo en su ensayo, lo que refleja una interacción reflexiva. En contraste, los estudiantes del tipo 2 (optimización no estructurada) siguen una estrategia pasiva. Solicitan contenido, lo copian y lo pegan sin mayor evaluación. Los autores subrayan que los estudiantes del tipo 1, en promedio, obtienen mejores puntuaciones en sus trabajos escritos, lo que destaca la importancia de adoptar procesos de escritura iterativos y complejos.

Perspectivas estudiantiles y docentes

Las poblaciones estudiantiles muestran generalmente una buena opinión hacia la IA. Esta conlleva efectos benéficos, ya que los alumnos se sienten más eficientes (Zhao *et al.*, 2024), ganan confianza, desarrollan una actitud más positiva hacia la escritura (C. Wang, 2024), aumentan su interés, mejoran la motivación (Biju *et al.*, 2024), reducen el miedo a escribir (Punar Özçelik & Yangın Ekşi,

2024). No obstante, también se identifican efectos negativos, como la percepción de que la IA se utiliza por pereza, falta de confianza o carencia habilidades (Zhao *et al.*, 2024). Además, varios alumnos sienten que pierden su identidad, su voz o su estilo al escribir con IA (C. Wang, 2024; Zhao *et al.*, 2024).

El alumnado recurre cada vez más a la IA para recibir retroalimentación sobre sus textos, lo que está impactando la dimensión social del aprendizaje de la escritura. Zhao *et al.* (2024) explican que frecuentemente valoran las herramientas de IA porque eliminan la necesidad de acudir a tutores o pares por ayuda. Por su parte, Wang (2024) señala que, antes de la llegada de la IA, sus participantes asistían a varias sesiones en el centro de escritura, pero ahora pueden obtener retroalimentación en cualquier momento, lo que reduce la necesidad de esas visitas. De manera notable, los estudiantes prefieren recibir retroalimentación negativa de ChatGPT que, de un ser humano, pues así evitan momentos de vergüenza e incomodidad (Yan & Zhang, 2024). La retroalimentación inmediata y el carácter no juzgador de la IA reducen los niveles de ansiedad y estrés, y permite que los estudiantes se centren más en el contenido y la creatividad (Biju *et al.*, 2024).

Por otra parte, los docentes mostraron niveles intermedios de preocupación y optimismo sobre ChatGPT. En una escala de 0 («nada en absoluto») a 100 («extremadamente»), la preocupación media por efectos negativos fue de 59.82, mientras que el optimismo por beneficios positivos alcanzó 49.86 (Waltzer *et al.*, 2024). Esto refleja que tanto el optimismo como la preocupación se encuentran en niveles intermedios, aunque esta última es ligeramente mayor.

Los principales problemas que los docentes identifican incluyen: 1) la dependencia excesiva, que podría reducir las habilidades de docentes para crear contenido original; 2) el declive en la creatividad, competencia y pensamiento crítico de los estudiantes; 3) la inexactitud de los resultados generados por la IA; 4) los problemas éticos relacionados con la deshonestidad académica; y 5) las dificultades en la evaluación (Gustilo *et al.*, 2024). Los profesores están interesados en utilizar la IA, pero tienen un escaso conocimiento práctico de ella (Hsiao *et al.*, 2023). También quisieran recibir formación y que se tomen acciones porque consideran que representa una amenaza para la docencia universitaria (Consuegra-Fernández *et al.*, 2024). Además, al notar que la IA puede exhibir notables habilidades de escritura o incluso de pensamiento crítico, se sienten desmotivados y consideran abandonar las evaluaciones escritas en favor de exámenes tradicionales (Hsiao *et al.*, 2023).

Ética, detección y regulaciones

El desempeño de los modelos de IA en la redacción de diversos tipos de texto ha generado preocupación por su potencial uso en prácticas de deshonestidad académica. Esto ha suscitado preguntas como: ¿pueden las IA aprobar evaluaciones escritas? ¿Es viable continuar evaluando a través de textos? ¿Qué tipos de textos son más vulnerables a la intervención de la IA? El ensayo es uno de los géneros más comprometidos, pues la IA obtiene, de media, mejores puntuaciones que los estudiantes humanos. Pero hay que destacar que los estudios se han realizado con aprendices de una segunda lengua, y no está claro si se pueden reproducir con estudiantes escribiendo en su lengua materna o en niveles educativos superiores. Así lo destacan Herbold *et al.* (2023), quienes indican que GPT-3.5 y GPT-4 superan los ensayos argumentativos elaborados por estudiantes alemanes de inglés de 16 años aproximadamente. La IA produce textos superiores en aspectos como el tema, la lógica, la expresividad, el dominio del lenguaje, la complejidad y el vocabulario, entre otros (Herbold *et al.*, 2023). De forma similar, Kaliterna *et al.* (2024) llevaron a cabo un estudio compara-

tivo de ensayos escritos en inglés por estudiantes de medicina de una universidad en Croacia sobre dilemas éticos. Los resultados evidenciaron que los ensayos generados por ChatGPT destacaron por su mayor nivel de pensamiento analítico en comparación con los producidos por los estudiantes.

En el ámbito de la ingeniería también se han observado riesgos, pues la IA es capaz de aprobar evaluaciones escritas, aunque generalmente solo cumple con requisitos mínimos (Nikolic *et al.*, 2024). Los géneros que se han analizado son reportes técnicos, propuestas experimentales, planes o soluciones. Nikolic *et al.* (2024) señalan que, aunque la IA no puede realizar experimentos de laboratorio, sí puede llevar a cabo gran parte del reporte si se le proporcionan datos, tablas o ejemplos. Si bien, la IA tiende a ofrecer respuestas genéricas y no tiene acceso a bibliografía relevante, los autores señalan que su capacidad para recopilar información está mejorando rápidamente y que es posible que en futuro supere las restricciones actuales (Nikolic *et al.*, 2024).

No existen estudios que analicen en profundidad la prevalencia de las distintas formas de deshonestidad académica, sin embargo, existen algunos datos que pueden arrojar luz al respecto. Según Helm & Hesse (2024), el 26% de los estudiantes afirmó que genera textos completos utilizando esta tecnología. Por otro lado, en un estudio realizado por Luther *et al.* (2024), se solicitó al estudiantado que indicara su nivel de participación en la elaboración de un texto con ayuda de la IA, obteniéndose un promedio del 48.9%. Además, al comparar estos ensayos con las respuestas generadas por ChatGPT mediante Turnitin, se encontró un promedio de similitud del 42.7% (Luther *et al.*, 2024). Estos números podrían indicar que los alumnos realizaron menos de la mitad del trabajo. Por otra parte, de acuerdo con las estimaciones de los docentes, poco más de la mitad de los estudiantes universitarios utilizarían ChatGPT para redactar un ensayo y presentarlo como propio (Waltzer *et al.*, 2024).

Derivado de lo anterior, surge el problema de la capacidad para identificar textos generados por IA. Los docentes suelen asociar ciertos rasgos con este tipo de textos, como la reiteración de frases, estructuras parafraseadas, neutralidad expresiva, errores de coherencia y un léxico incongruente (Consuegra-Fernández *et al.*, 2024). En el mismo sentido, Herbold *et al.* (2023) destacan que los ensayos generados por IA presentan una estructura más rígida, evidenciada, por ejemplo, en los comienzos y finales idénticos. No obstante, estos indicadores no son concluyentes, lo que dificulta la identificación y se traduce en bajos índices de precisión.

Un estudio realizado en Estados Unidos reveló que los docentes identificaron correctamente los ensayos escritos por ChatGPT en un 70% (Waltzer *et al.*, 2024). Sin embargo, en la Universidad de Barcelona, el porcentaje de aciertos fue significativamente menor, alcanzando solo el 31.37% (Consuegra-Fernández *et al.*, 2024). La diferencia se puede explicar porque en este último estudio se emplearon solo ensayos sobresalientes escritos por estudiantes. Y es que diferenciar entre buenos ensayos humanos y aquellos generados por IA resulta particularmente difícil (Consuegra-Fernández *et al.*, 2024; Waltzer *et al.*, 2024). Notablemente, factores como la experiencia en el tema del ensayo o el uso previo de ChatGPT por parte de los docentes no parecen influir de manera significativa en la capacidad de detección (Waltzer *et al.*, 2024). Es importante señalar que los estudios anteriores no consideraron el uso de las estrategias de evasión frecuentemente empleadas por el alumnado, como la introducción intencional de errores, pedirle a la IA que escriba de manera coloquial, el parafraseo humano, el parafraseo con IA (Quillbot) o la incorporación de referencias, las cuales podrían reducir aún más los índices de acierto.

La detección por software también presenta importantes limitaciones, con diversas herramientas cuya precisión varía entre el 33% y el 76% (Weber-Wulff *et al.*, 2023).

Además, al emplear estrategias de evasión, los porcentajes de detección disminuyen drásticamente. Por ejemplo, en textos traducidos por IA, la precisión se reduce a un 20%. Los textos generados por IA y editados manualmente alcanzan un 42%. Finalmente, los textos generados y parafraseados por IA logran la mayor evasión, con una precisión de apenas el 26% (Weber-Wulff *et al.*, 2023).

En las comunidades educativas, prevalece la percepción de que es necesario que las instituciones brinden recursos para el uso ético de la IA en las labores de escritura. Sin embargo, las regulaciones aún no se han concretado, ni a nivel institucional ni por parte del profesorado. Por ejemplo, en Estados Unidos, entre el 94% y el 96% de los docentes afirmó no contar con directrices institucionales para el uso ético de la IA. Y solo entre el 10 y el 11% ha proporcionado lineamientos a sus estudiantes (Barrett & Pack, 2023; Waltzer *et al.*, 2024).

Tampoco están claras cuáles deberían ser las directrices éticas que guíen el uso de la IA en la escritura. Es posible que en futuro se vean lineamientos que tomen en cuenta múltiples parámetros y estén adaptados al nivel educativo, los objetivos de aprendizaje o el tipo de texto. Por ahora, se ha indagado sobre la aceptabilidad del uso de la IA, y parece orientarse hacia tres enfoques principales: el tipo de género, el porcentaje de utilización y la forma en que se emplea la IA. En lo que se refiere al género, un estudio en Filipinas mostró un amplio apoyo a la regulación en tesis (65%), ensayos (72%) y trabajos de investigación (68%), así como la prohibición en pruebas sumativas (55%) y exámenes (77%) (Gustilo *et al.*, 2024). En relación con el porcentaje permitido de texto generado por IA, la mayoría de los docentes consideró que debe ser de menos del 10 o el 15% (Gustilo *et al.*, 2024).

Con respecto a la forma en que se emplea, Waltzer *et al.* (2024) analizan las percepciones de docentes y estudiantes de Estados Unidos. Algunos usos se consideraron negativos, como la elaboración completa de un ensayo o la solicitud de un texto que el estudiante simplemente lo modifica. Un uso más neutral incluye que la IA mejore un ensayo escrito por un humano. Mientras que se percibe como algo positivo la corrección del formato de citas (Waltzer *et al.*, 2024). Por otra parte, Barrett y Pack (2023) encontraron que, tanto estudiantes como docentes, consideran que el uso de la IA resulta más apropiado en las etapas iniciales del proceso de escritura, como la lluvia de ideas y la elaboración de esquemas, que en las fases posteriores. Además, coinciden en que su uso es aceptable siempre que el usuario domine la tarea solicitada.

Retroalimentación y evaluación automatizadas

Ricart-Vayá (2024) encontró que las correcciones realizadas por ChatGPT a los ensayos escritos por estudiantes de nivel B2 fueron de alta calidad. Si bien el modelo no pudo identificar todos los errores, especialmente de gramática, se destacó en la detección de problemas relacionados con la organización (falta de conectores, acumulación de demasiadas ideas en un párrafo, la ausencia de conclusiones) y el contenido (falta de argumentos sólidos, escasez de ejemplos, repetición innecesaria de ideas y problemas de claridad general) (Ricart-Vayá, 2024).

Pero ¿cómo se compara la retroalimentación generada por IA con la de los humanos? Dos estudios han encontrado que la retroalimentación de la IA es inferior, aunque solo por un margen pequeño (Banihashem *et al.*, 2024; Steiss *et al.*, 2024). En el contexto de un curso de escritura argu-

mentativa en línea, Banihashem *et al.* (2024) encontraron que la retroalimentación proporcionada por pares era comparable a la de ChatGPT 3.5. La IA tendió a ser más descriptiva, mientras que los pares fueron más profundos, sobresaliendo en la identificación de problemas específicos, aunque las diferencias en ambos casos fueron pequeñas. De manera similar, Steiss *et al.* (2024) realizaron una investigación con alumnos a quienes se les pidió escribir un ensayo argumentativo. El análisis de la retroalimentación proporcionada por ChatGPT 3.5 reveló que esta plataforma es ligeramente inferior a los humanos bien entrenados.

Tres estudios han demostrado que la retroalimentación proporcionada por IA puede favorecer un aprendizaje significativo (Biju *et al.*, 2024; Escalante *et al.*, 2023; Wiboolyasarín *et al.*, 2024). En el contexto de un curso de escritura con una duración de 10 semanas, Wiboolyasarín *et al.* (2024) encontraron que el grupo de estudiantes que fue retroalimentado con IA mostró mejoras significativas en comparación con el grupo de control, que no recibió retroalimentación alguna. Pero la IA no solo puede ser útil cuando no existe otro tipo de retroalimentación, sino que también se encuentra a un nivel similar al de humanos expertos. Esto se evidenció en dos estudios (Biju *et al.*, 2024; Escalante *et al.*, 2023) donde los participantes eran estudiantes de nivel intermedio y el diseño experimental fue similar: el grupo de control recibió retroalimentación de tutores especializados, mientras que el grupo experimental recibió retroalimentación generada por IA. En el estudio de Escalante *et al.* (2023), los estudiantes redactaron un texto evaluado mediante una rúbrica que consideraba aspectos como contenido, coherencia, uso del lenguaje, uso de fuentes y evidencia. Por su parte, Biju *et al.* (2024) evaluaron el desempeño final utilizando el TOEFL iBT. En ninguno de los estudios se encontraron diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental, lo que sugiere que la retroalimentación proporcionada por IA tuvo efectos comparables a la de los tutores humanos.

En los párrafos anteriores se mencionó que la retroalimentación proporcionada por la IA puede ser de alta calidad. Sin embargo, es importante señalar que en dichos estudios los prompts fueron diseñados por expertos y que la IA basó su retroalimentación en los objetivos de aprendizaje y las rúbricas que se le proporcionaron. En cambio, cuando un estudiante solicita retroalimentación, estas condiciones casi nunca se cumplen. Dado que el estudiante se encuentra en un proceso de aprendizaje, frecuentemente no cuenta con los conocimientos necesarios para solicitar correcciones pertinentes. Por lo tanto, en estas situaciones, la retroalimentación de la IA presenta limitaciones tales como extensión excesiva, falta de relación con respecto al texto, alteración del significado original, adición de elementos innecesarios, un tono mecanizado y ausencia de matices (Punar Özçelik & Yangın Ekşi, 2024).

La evaluación automatizada con IA está demostrando ser una alternativa viable para la calificación de textos. Yavuz *et al.* (2024) analizaron la capacidad de ChatGPT y Bard para evaluar ensayos escritos por estudiantes de nivel B2 y C1. Para ello empearon el coeficiente de correlación intraclass (ICC), que permite medir el nivel de concordancia entre dos o más evaluadores. Los resultados revelaron una fiabilidad excelente: ChatGPT en su versión predeterminada obtuvo 0.947; ChatGPT ajustado, 0.972; y Bard, 0.919.

Las evaluaciones realizadas por la IA no solo son consistentes consigo mismas, sino también son similares a la evaluación que realizan los expertos humanos. Shin & Lee (2024) encontraron que la correlación entre evaluadores e IA fue alta y varió entre 0.78 y 0.89. De manera similar Yavuz *et al.* (2024) destacan que alineación con los evaluadores humanos fue particularmente destacada

en los dominios de gramática y mecánica. En lo que se refiere a la evaluación de áreas específicas de los textos, estos modelos también son excelentes. Aunque hay diferencias entre los modelos, la fiabilidad de la IA es buena en dominios como: gramática, contenido, organización, estilo y mecánica. La evaluación varía entre distintas calidades de ensayo (baja, promedio, alta), pero en general es buena (Yavuz *et al.*, 2024).

El único problema que se ha encontrado con la evaluación es que la IA mostró una tendencia a asignar calificaciones más altas en las áreas de contenido y organización (Shin & Lee, 2024; Yavuz *et al.*, 2024), lo que sugiere una posible indulgencia o menor rigurosidad en la identificación de errores en estos aspectos.

Conclusiones

La IA generativa está teniendo un impacto tanto positivo como negativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Entre sus principales beneficios destaca su capacidad para ofrecer retroalimentación y evaluar textos. Su utilidad es especialmente evidente en entornos como los cursos en línea, donde la retroalimentación y la evaluación suelen ser limitadas. Además, resulta una herramienta valiosa para docentes con altas cargas de trabajo y grupos numerosos de estudiantes. En este sentido, la IA abre un panorama prometedor al posibilitar una retroalimentación y evaluación más amplia, personalizada y profunda, lo que contribuye significativamente al desarrollo de la escritura académica.

Esta tecnología también está generando efectos negativos que es necesario y urgente abordar. Uno de los más preocupantes es la deshonestidad académica. Se ha demostrado que la IA es capaz de aprobar evaluaciones escritas a nivel universitario y un porcentaje considerable de estudiantes (26%) la utiliza para elaborar trabajos completos. Detectar la escritura generada por IA no es una tarea sencilla, ya que tanto los docentes como el software de detección presentan niveles relativamente bajos de efectividad, especialmente cuando se emplean estrategias de evasión. Además, aunque muchos docentes tienen interés en aprender a utilizar la IA de manera pedagógica, la oferta de formación en este campo sigue siendo insuficiente. Y solo una minoría de universidades ha implementado lineamientos éticos sobre su uso, lo que deja a los docentes sin herramientas claras para evaluar o enseñar con esta tecnología de manera adecuada.

Otro posible problema es que el uso de la IA puede reducir la creatividad en los textos. Niloy *et al.* (2024) han abordado esta cuestión, revelando que la asistencia de la IA en la escritura tiende a generar textos menos originales. Sin embargo, es importante interpretar estos hallazgos con cautela, considerando los distintos tipos de interacción con la IA, así como las fases del proceso de escritura en las que se emplea esta tecnología. En cualquier caso, los temores de docentes y expertos podrían materializarse, por lo que resulta conveniente evitar una dependencia excesiva de la IA o limitar su uso a momentos en los que el estudiante ya domine la tarea.

Los artículos analizados en el presente trabajo revelan que se están generando cambios profundos no solo en cómo se escribe, sino también en las dinámicas sociales que rodean al proceso de aprendizaje de la escritura. Esta tecnología está modificando el proceso de creación de textos, pues puede intervenir o colaborar en todas las fases. Actividades como la planificación, la lluvia de ideas, la organización, la búsqueda de bibliografía, la corrección ortográfica y gramatical, la elección del léxico e incluso la edición son ámbitos donde la IA puede intervenir. También está modificando cómo se aprende y se enseña a escribir. Por ejemplo, los estudiantes recurren a la IA-

para recibir correcciones y, en algunos casos, la prefieren para evitar situaciones embarazosas asociadas con el error.

A pesar de la gran cantidad de artículos publicados, todavía hace falta mucha investigación. Esta deja muchas preguntas abiertas. Algunas, las más cruciales, son de carácter incluso filosófico: ¿qué significa escribir? ¿Quién es el autor de un texto? ¿Cuáles son las mejores maneras de enseñar a escribir con ayuda de la IA? ¿Cómo se deben implementar lineamientos éticos? ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes en la era de la IA? La respuesta a otras preguntas solo llegará con el tiempo, como cuál será el impacto a largo plazo de estas transformaciones. Estas cuestiones están en el centro del debate contemporáneo sobre el papel de la IA en la escritura, y de las respuestas dependerán importantes decisiones sobre la educación y la creatividad.

Bibliografía

- Banihashem, S. K., Kerman, N. T., Noroozi, O., Moon, J., & Drachsler, H.** (2024). Feedback sources in essay writing: peer-generated or AI-generated feedback? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00455-4>.
- Barrett, A., & Pack, A.** (2023). Not quite eye to A.I.: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>.
- Biju, N., Abdelrasheed, N. S. G., Bakiyeva, K., Prasad, K. D. V., & Jember, B.** (2024). Which one? AI-assisted language assessment or paper format: an exploration of the impacts on foreign language anxiety, learning attitudes, motivation, and writing performance. *Language Testing in Asia*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00322-z>.
- Consuegra-Fernández, M., Sanz-Aznar, J., Burguera-Serra, J. G., & Caballero Molina, J. J.** (2024). ChatGPT: The Dilemma of the Authorship of Graded Assignments in Higher-Education. *Revista de Investigacion Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.565391>.
- Devane, D., Hamel, C., Gartlehner, G., Nussbaumer-Streit, B., Griebler, U., Affengruber, L., Saif-Ur-Rahman, K. M., & Garritty, C.** (2024). Key concepts in rapid reviews: an overview. *Journal of Clinical Epidemiology*, 175. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2024.111518>.
- Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A.** (2023). AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-0>. Algorithmically-driven writing and academic integrity: exploring educators' practices, perceptions, and policies in AI era. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00153-8>.
- Hayes, J., Flower, L., Schriver, K., Stratman, J., & Carey, L.** (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied in psycholinguistics* (Vol. 2, pp. 176-240). Cambridge University Press.

- Helm, G., & Hesse, F.** (2024). Usage and beliefs of student teachers towards artificial intelligence in writing. *Research in Subject-Matter Teaching and Learning (RISTAL)*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.2478/ristal-2024-0001>.
- Herbold, S., Hautli-Janisz, A., Heuer, U., Kikteva, Z., & Trautsch, A.** (2023). A large-scale comparison of human-written versus ChatGPT-generated essays. *Scientific Reports*, 13(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45644-9>.
- Hsiao, Y. P., Klijn, N., & Chiu, M. S.** (2023). Developing a framework to re-design writing assignment assessment for the era of Large Language Models. *Learning: Research and Practice*, 9(2), 148–158. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2257234>.
- Kaliterna, M., Žuljević, M. F., Ursić, L., Krka, J., & Duplančić, D.** (2024). Testing the capacity of Bard and ChatGPT for writing essays on ethical dilemmas: A cross-sectional study. *Scientific Reports*, 14(1), 26046. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-77576-3>.
- Levine, S., Beck, S. W., Mah, C., Phalen, L., & Pittman, J.** (2024). How do students use ChatGPT as a writing support? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 00, 1–13. <https://doi.org/10.1002/jaal.1373>.
- Luther, T., Kimmerle, J., & Cress, U.** (2024). Teaming Up with an AI: Exploring Human-AI Collaboration in a Writing Scenario with ChatGPT. *AI*, 5(3), 1357–1376. <https://doi.org/10.3390/ai5030065>.
- Nguyen, A., Hong, Y., Dang, B., & Huang, X.** (2024). Human-AI collaboration patterns in AI-assisted academic writing. *Studies in Higher Education*, 49(5), 847–864. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2323593>.
- Nikolic, S., Sandison, C., Haque, R., Daniel, S., Grundy, S., Belkina, M., Lyden, S., Hassan, G. M., & Neal, P.** (2024). ChatGPT, Copilot, Gemini, SciSpace and Wolfram versus higher education assessments: an updated multi-institutional study of the academic integrity impacts of Generative Artificial Intelligence (GenAI) on assessment, teaching and learning in engineering. *Australasian Journal of Engineering Education*. <https://doi.org/10.1080/22054952.2024.2372154>.
- Niloy, A. C., Akter, S., Sultana, N., Sultana, J., & Rahman, S. I. U.** (2024). Is Chatgpt a menace for creative writing ability? An experiment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 919–930. <https://doi.org/10.1111/jcal.12929>.
- Punar Özçelik, N., & Yangın Ekşi, G.** (2024). Cultivating writing skills: the role of ChatGPT as a learning assistant—a case study. *Smart Learning Environments*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00296-8>.
- Ricart-Vayá, A.** (2024). ChatGPT as a Tool to Improve Written Expression in English as a Foreign Language. *Ikala*, 29(2), 1–16. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.354584>.
- Shin, D., & Lee, J. H.** (2024). Exploratory study on the potential of ChatGPT as a rater of second language writing. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12817-6>.
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B.** (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>.

- Waltzer, T., Pilegard, C., & Heyman, G. D.** (2024). Can you spot the bot? Identifying AI-generated writing in college essays. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00158-3>.
- Wang, C.** (2024). Exploring Students' Generative AI-Assisted Writing Processes: Perceptions and Experiences from Native and Nonnative English Speakers. *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09744-3>.
- Wang, Y.** (2024). Cognitive and sociocultural dynamics of self-regulated use of machine translation and generative AI tools in academic EFL writing. *System*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103505>.
- Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P., & Waddington, L.** (2023). Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>.
- Wiboolyasarin, W., Wiboolyasarin, K., Suwanwihok, K., Jinowat, N., & Muenjanchoe, R.** (2024). Synergizing collaborative writing and AI feedback: An investigation into enhancing L2 writing proficiency in wiki-based environments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100228>.
- Yan, D., & Zhang, S.** (2024). L2 writer engagement with automated written corrective feedback provided by ChatGPT: A mixed-method multiple case study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03543-y>.
- Yavuz, F., Çelik, Ö., & Yavaş Çelik, G.** (2024). Utilizing large language models for EFL essay grading: An examination of reliability and validity in rubric-based assessments. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13494>.
- Zhao, X., Cox, A., & Cai, L.** (2024). ChatGPT and the digitisation of writing. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02904-x>.

Capítulo 10

La escritura autobiográfica en la formación docente

Linda Vanessa Correa Nava

Universidad Pedagógica Nacional 095, México

Resumen

La mejora de la práctica docente ha sido un tema constante en el ámbito educativo desde los inicios de la enseñanza formal. A lo largo del tiempo, se han desarrollado diversas propuestas de formación y capacitación, algunas centradas en aspectos prácticos y otras en enfoques teóricos. En las últimas tres décadas, han cobrado especial relevancia los enfoques humanistas que promueven la transformación de la práctica docente a través del análisis reflexivo y crítico, destacando entre ellos las metodologías biográfico-narrativas. El texto que se presenta aborda dos temáticas estrechamente vinculadas: la transformación de la práctica docente y la escritura de textos autobiográficos. A través de este análisis, se busca no solo describir el proceso de escritura autobiográfica, sino también valorar su potencial formativo.

El estudio tiene como propósito analizar y mostrar cómo 40 docentes desarrollan textos autobiográficos, qué dificultades enfrentan y qué beneficios perciben en este proceso. De esta manera, se pretende aportar al conocimiento sobre la transformación de la práctica docente mediante la narrativa autobiográfica, resaltando la relevancia de esta metodología en el contexto educativo contemporáneo y enmarcándola dentro de pedagogías críticas, destacando que la transformación de la práctica docente no solo ocurre en el aula, sino también en el acto de narrarse: cuando los docentes escriben su historia, comprenden su enseñanza.

Palabras clave: narrativa autobiográfica, transformación docente, procesos de escritura, formación docente.

Introducción

El presente capítulo tiene como propósito analizar y comprender cómo los docentes que cursan la Maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 095 desarrollan la escritura de sus textos autobiográficos, así como identificar los obstáculos que enfrentan y los beneficios que reconocen en dicho

proceso. Este posgrado se orienta a la profesionalización docente en torno al lenguaje: lectura, escritura y oralidad; como herramientas culturales y sociales, promoviendo prácticas pedagógicas que fortalezcan la reflexión, la creatividad y la participación comunitaria a través del lenguaje. Con ello, se busca contribuir al conocimiento sobre la transformación de la práctica docente mediante la narrativa autobiográfica, enfatizando la importancia de esta metodología en el ámbito educativo contemporáneo. En un contexto de creciente demanda por prácticas educativas reflexivas y humanizadoras, comprender los procesos de escritura autobiográfica en docentes se vuelve fundamental.

El mejoramiento de los procesos educativos constituye una necesidad ampliamente reconocida en todos los contextos. Este beneficio no solo impacta en los docentes, sino que se proyecta directamente en el aprendizaje de los estudiantes y, por ende, en la comunidad educativa en su conjunto. Para favorecer dicha transformación, se han explorado diversos mecanismos, entre los cuales destaca el análisis de la práctica docente a través de las autobiografías, enmarcadas en el Enfoque Biográfico Narrativo (EBN) y, específicamente, en el campo de la Animación Sociocultural de la Lengua, que concibe el lenguaje como medio para la acción social y la construcción de sentido compartido (Jiménez y Correa, 2021).

La investigación biográfico-narrativa, como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), posee al menos un triple sentido: se refiere al relato en sí mismo, funciona como método de investigación para analizar fenómenos narrativos y se utiliza como dispositivo de cambio. «La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. Tiene una larga historia tanto dentro como fuera de la educación» (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11). A través de esta metodología, los sujetos se convierten en observadores de su propia práctica, y sus relatos se configuran como herramientas de análisis y reconstrucción de su quehacer docente. Desde este marco, se examinan las experiencias de los docentes participantes en torno a su proceso de escritura autobiográfica.

Compartir experiencias mediante la narrativa constituye un ejercicio de autoridad pedagógica, que permite a los maestros escribir en primera persona y recuperar su voz profesional. Esta acción posibilita construir una mirada diferente sobre la escuela y sus dinámicas, concibiendo el entorno educativo como un espacio donde niñas, niños y docentes indagan y reflexionan sobre la naturaleza, los problemas sociales y las emociones (Correa, 2014, 2019). Tal perspectiva representa una forma auténtica de escribir sobre los saberes y aprendizajes, trazando trayectorias formativas en un contexto de interculturalidad (Chona en Jiménez, 2019).

Como señala Jackson (1998, citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), «las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opciones diferentes; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses» (p. 49). En este sentido, «los efectos formativos y morales de la narrativa son evidentes» (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 49). Así, las autobiografías docentes se configuran como una herramienta de transformación profesional, que permite comprender y reconfigurar la propia práctica.

En consecuencia, la escritura autobiográfica no solo es un acto de memoria, sino un proceso de construcción identitaria y de innovación pedagógica. A través de ella, los docentes reflexionan sobre su práctica y transforman su manera de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, este proceso de escritura no se desarrolla de manera espontánea: requiere acompañamiento, orientación y práctica sistemática. Por ello, resulta pertinente situar la escritura autobiográfica en

el marco más amplio del aprendizaje de la lectura y la escritura académica, entendidas como prácticas sociales que se aprenden en interacción con otros. El aprendizaje de la lectura y la escritura de textos especializados en cada disciplina constituye una tarea compleja que exige esfuerzo, tiempo y reflexión, pues no ocurre de forma natural. Aunque este aprendizaje se inicia formalmente en la educación superior, no siempre se aborda de manera explícita ni sistemática en los programas académicos; además, docentes y estudiantes no siempre reconocen la necesidad de promover una enseñanza-aprendizaje formal del discurso propio de cada campo disciplinar (Cassany, 2009). En este contexto, la Maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (MEB-ASCL) ofrece un espacio donde la escritura autobiográfica se convierte en una herramienta formativa y reflexiva, que articula teoría y práctica en el proceso de profesionalización docente. Desde esta perspectiva, el presente estudio explora cómo los maestrantes perciben y viven el proceso de escritura de sus narrativas autobiográficas, identificando los sentidos, desafíos y transformaciones que emergen en su trayectoria formativa.

El EBN en la transformación docente

Este estudio se centra en el análisis de las tesis elaboradas bajo el Enfoque Biográfico-Narrativo (EBN) en modalidad autobiográfica, en el marco de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (MEB-ASCL). Este posgrado profesionalizante está dirigido a docentes de Educación Básica, con el propósito de transformar su práctica profesional y fortalecer competencias en lectura, escritura y oralidad (LEO).

Al estar diseñado para docentes en ejercicio, el programa combina la formación teórica con la intervención directa en el aula, lo que acerca esta metodología a los planteamientos de la investigación-acción, favoreciendo una reflexión profunda y situada sobre la práctica educativa. En esta especialidad, la escritura de tesis se realiza únicamente bajo el EBN, lo que convierte a las autobiografías docentes en un modelo de texto académico que integra experiencia personal con fundamentación teórica.

La maestría tiene una duración de dos años, durante los cuales el estudiantado desarrolla su trabajo escrito, guiado por orientaciones generales y literatura especializada sobre el EBN, permitiendo un proceso gradual de aprendizaje y consolidación de su texto, pero, sobre todo, de su práctica.

En este contexto, la escritura adquiere un valor formativo y transformador: no se concibe solo como una competencia técnica o comunicativa, sino como un medio para reflexionar sobre la propia práctica, reconstruir la experiencia y generar conocimiento desde la vivencia docente. Comprender cómo los participantes de la MEB-ASCL se apropian del proceso de escritura resulta fundamental para entender la manera en que la narrativa autobiográfica se convierte en una vía para la profesionalización y la transformación educativa. De ahí la relevancia de analizar cómo se entiende y se vive el proceso de escritura, que de por sí es complejo, y cómo este se vincula con la elaboración de textos autobiográficos que integran experiencia y teoría.

El proceso de escritura

Comprender cómo los docentes viven y significan su proceso de escritura requiere situar dicha experiencia en el marco de los estudios contemporáneos sobre la composición escrita. En las últimas cinco décadas, este campo ha evolucionado de concebir la escritura como una simple trans-

cripción de ideas a reconocerla como un proceso complejo, recursivo y socialmente situado. Desde esta perspectiva, escribir implica transitar por tres momentos interdependientes: planificación, redacción y revisión, acompañados de un componente creativo que permite al autor explorar, reelaborar e innovar en su discurso. Así, la escritura se configura como una práctica cultural e intelectual en la que convergen la experiencia, comunidades discursivas y los propósitos del autor (el contexto y la intención comunicativa (Carlino, 2004; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006; Hernández, 2005).

Los enfoques socioculturales de la escritura destacan precisamente esta dimensión contextual y relacional. Todo texto se produce dentro de un entramado de relaciones sociales y culturales donde intervienen factores como las condiciones institucionales, las Torres, 2004; Bruner, 1990). En el marco de la MEB-ASCL, estos factores adquieren especial relevancia, ya que la escritura autobiográfica se convierte en una práctica formativa que articula lo personal y lo profesional, lo individual y lo colectivo, posibilitando que los docentes transformen su experiencia en conocimiento pedagógico.

Comprender el proceso de escritura implica también reconocer su carácter situado. Como sostiene Bajtín (1999), el acto de escribir se desarrolla en tres círculos interrelacionados: cultura, contexto de producción e individuo. El primero abarca normas, valores y prácticas de una disciplina; el segundo, los marcos sociales, políticos y educativos en los que se produce el texto; y el tercero, el sujeto que construye significados y produce su narrativa. Cada texto es, por tanto, una creación situada que refleja la interacción entre estos niveles (Habermas, 1992, en Correa, 2019). Desde este horizonte teórico, analizar cómo los docentes viven su proceso de escritura implica indagar en las condiciones formativas, sociales y culturales que lo configuran. A continuación, se aborda la metodología que articula estas experiencias con la práctica docente: el Enfoque Biográfico-Narrativo.

El Enfoque Biográfico-Narrativo en la formación docente

Comprender el proceso de escritura desde su dimensión personal y social conduce necesariamente al Enfoque Biográfico-Narrativo (EBN), metodología que se ha consolidado como una herramienta valiosa en la investigación cualitativa educativa. Este enfoque interpretativo parte de las experiencias personales como fuente de conocimiento sobre la realidad escolar y profesional, promoviendo la reflexión crítica y la transformación docente (Huchin y Reyes, 2013).

A diferencia de otros métodos, el EBN no se limita a recopilar datos, sino que busca comprender los significados que los individuos atribuyen a sus vivencias, convirtiendo los relatos personales en herramientas de autoconocimiento y cambio (Bolívar y Domingo, 2006). En contextos educativos, permite explorar cómo los docentes otorgan sentido a su práctica y cómo se configuran sus identidades profesionales (Bertaux, en Huchin, 2013).

La escritura autobiográfica, núcleo del EBN, posibilita reconstruir experiencias, analizar incidentes críticos y proyectar el propio desarrollo profesional, integrando la reflexión en la práctica (Pinar, en Bolívar, 2011). Así, los relatos autobiográficos se constituyen en espacios de construcción identitaria y de fortalecimiento del pensamiento pedagógico (Chona, 2016; Gil, 2009). Desde esta perspectiva, la narrativa autobiográfica trasciende la descripción de hechos para convertirse en un ejercicio analítico y formativo. A través de la escritura, los y las docentes reflexionan sobre su historia profesional, reconocen los aprendizajes construidos en su trayectoria y delinean nuevas formas de comprensión y acción educativa (Goodson, 2003; Jiménez, 2019).

Además, la narrativa autobiográfica es una práctica social y dialógica que implica interacción con otros actores educativos. Al conectar la experiencia personal con las realidades de la comunidad escolar, contribuye a una comprensión más profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ferrarotti (2011) subraya que esta perspectiva permite acceder a voces individuales y cotidianas que enriquecen la interpretación de los fenómenos educativos.

Como destacan Jirku y Pozo (2011), el género autobiográfico también refleja una época y un contexto histórico, inscribiendo las experiencias individuales en marcos sociales más amplios. En consecuencia, la autobiografía no solo narra la vida, sino que la interpreta, la transforma y la comunica como conocimiento significativo para la educación contemporánea.

En síntesis, el EBN y en especial, a escritura autobiográfica constituyen herramientas centrales para resignificar la práctica docente en el campo de la ASCL y de la formación docente en general, al integrar los saberes personales con los desafíos del contexto educativo. A partir de esta concepción, el presente estudio analiza las voces y percepciones de los docentes en formación de la MEB-ASCL sobre su proceso de escritura autobiográfica, con el propósito de comprender los sentidos que esta práctica adquiere en su profesionalización (Correa, 2022).

En conjunto, las perspectivas revisadas permiten comprender que la escritura, en especial la autobiográfica, constituye un proceso complejo, situado y profundamente formativo. En el marco de este posgrado, esta práctica adquiere un sentido particular al convertirse en un medio para reflexionar sobre la experiencia profesional y resignificar la práctica docente desde una mirada crítica y humanizadora, pues no solo posibilita narrar la trayectoria educativa, sino que promueve el pensamiento reflexivo, la construcción de identidad profesional y la generación de conocimiento pedagógico.

Desde esta mirada, analizar cómo los docentes en formación comprenden y viven su proceso de escritura autobiográfica permite profundizar en la dimensión formativa del EBN y en su contribución al desarrollo profesional docente. Con este propósito, la siguiente sección presenta los resultados del cuestionario electrónico aplicado al estudiantado de la MEB-ASCL, orientado a recuperar sus percepciones sobre los desafíos, aprendizajes y sentidos que atribuyen a la escritura de su tesis bajo este enfoque.

Indagar la vida: voces docentes y sentidos de la escritura autobiográfica

Comprender cómo se entiende y se vive el proceso de escritura resulta esencial, sobre todo cuando se aborda desde una perspectiva autobiográfica. Escribir sobre sí mismo implica enfrentar la complejidad de un proceso que entrelaza pensamiento, emoción y memoria; por ello, la escritura se convierte no solo en un medio de expresión, sino en una forma de conocimiento y de transformación personal y profesional. En este marco, interesaba conocer cómo los docentes en formación y egresados de la MEB-ASCL significan su experiencia al escribir bajo el EBN.

Como parte del proceso de indagación, se diseñó un cuestionario electrónico que permitió recopilar las experiencias y percepciones de los participantes. El propósito de este instrumento no fue obtener datos cuantificables, sino abrir un espacio de reflexión en torno a la escritura autobiográfica y a los significados que cada docente atribuye a su propio proceso.

El cuestionario, elaborado en formato digital, incluía preguntas que invitaban a los participantes a pensar sobre los sentidos, las dificultades y los aprendizajes derivados de la escritura de su autobiografía. Más que obtener respuestas cerradas, se buscó provocar una reflexión sobre

la manera en que la escritura biográfica permite reconocerse, mirar la propia práctica y resignificar las experiencias formativas.

De este modo, más que un instrumento de recolección de datos, el cuestionario se constituyó en un dispositivo de diálogo interior, donde los docentes pudieron reconocerse como autores y protagonistas de su experiencia. A partir de sus respuestas, emergen distintas formas de comprender la escritura autobiográfica: como un espacio de exploración personal, de autoconocimiento y de transformación profesional.

Estas voces, diversas y profundamente significativas, permiten adentrarse en los sentidos que los docentes atribuyen a la escritura autobiográfica. El análisis de las respuestas, permitió identificar tendencias significativas en las percepciones de los docentes sobre la escritura autobiográfica y su función formativa. A partir de las estas, se organizaron los hallazgos en distintos ejes que articulan los sentidos pedagógicos, personales y emocionales que emergen del acto de narrarse.

En la pregunta «Escribir bajo el enfoque biográfico-narrativo me sirvió para...», las respuestas revelan una constante: la escritura funcionó como un medio para replantear la práctica docente, pero también permitió repensar la propia vida y resignificar experiencias personales. La mayoría de los participantes combinan ambas dimensiones, lo que evidencia que la escritura autobiográfica no solo posee una función introspectiva, sino también una implicación ética y pedagógica. En varios testimonios, los docentes describen este proceso como «una forma de salvarse», expresión que da cuenta del potencial transformador del relato propio como vía de reconstrucción de sentido (**Gráfico 1**).

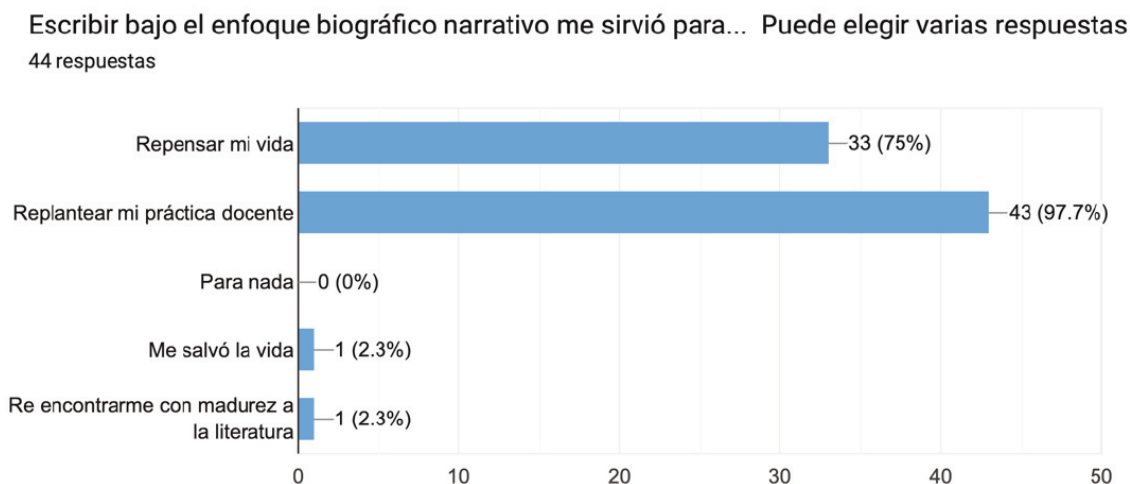


Gráfico 1. Utilidad del EBN. Elaboración propia.

En los resultados correspondientes a los aspectos sobre los cuales reflexionaron mediante la escritura (**Gráfico 2**), la práctica docente aparece como eje central, aunque los relatos amplían el horizonte hacia la vida personal, los vínculos familiares y los procesos de formación. Esta amplitud confirma que el EBN permite transitar entre la vida y la profesión, desdibujando las fronteras entre ambas y reconociendo que lo que se es como persona repercute en lo que se es como docente. Re-

flexionar sobre la práctica también implicó revisar la historia personal, los aprendizajes vividos y las relaciones construidas en el aula.

Indica los aspectos en los que reflexionaste por medio de la escritura autobiográfica. Puede elegir varias respuestas

44 respuestas

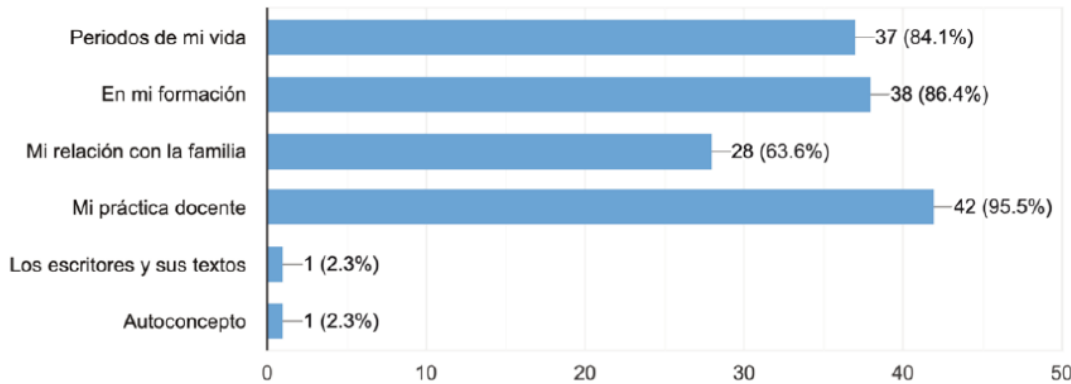


Gráfico 2. Aspectos en los que se reflexionó mediante el EBN. Elaboración propia

En cuanto a las emociones que emergen al escribir sobre sí mismos (**Gráfico 3**), la nostalgia es la más recurrente, lo que revela la profunda carga afectiva del proceso autobiográfico. Escribir no se limita a recordar; implica volver a sentir, revisar heridas, celebrar logros y confrontar silencios. La escritura se convierte así en un acto de revelación, una epifanía que permite verse desde otro lugar. Como plantea Aragón (2023), «es la narración lo que le permite descubrirse, ante sí y ante el otro. Y ese velo descubierto tal vez le proporcione felicidad, regocijo, tal vez sean otras las especies: dolor, lamento, nostalgia» (p. 107). De este modo, el ejercicio autobiográfico abre una vía de conocimiento emocional y simbólico que trasciende la dimensión académica.

Al escribir bajo el enfoque biográfico narrativo me sentí... Puedes elegir varias respuestas.

44 respuestas

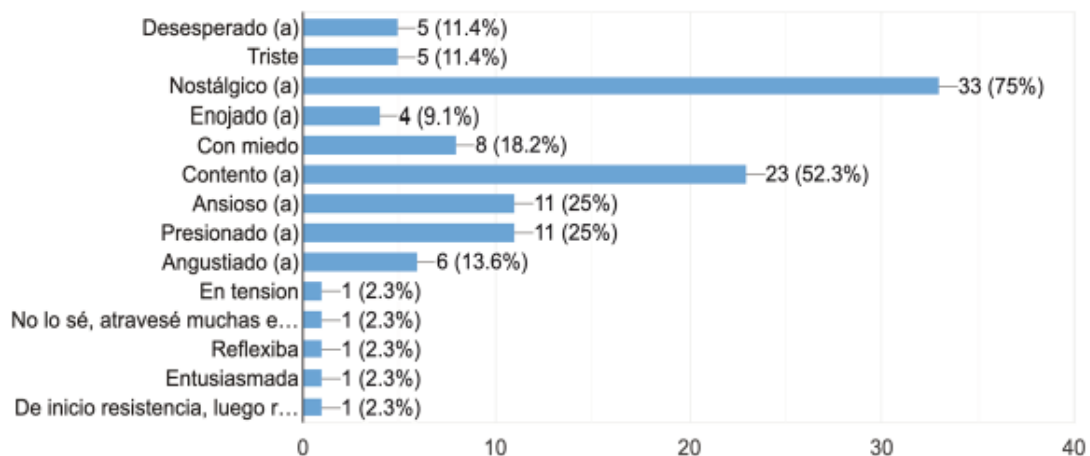


Gráfico 3. Sentimientos generados al escribir de forma autobiográfica. Elaboración propia.

Respecto a las dificultades que enfrentaron los participantes (**Gráfico 4**), destacan el reto de «poner por escrito los pensamientos» y el «atreverse a compartir sucesos de la vida». Este hallazgo muestra el carácter íntimo y vulnerable del acto de narrarse: escribir exige una apertura que no siempre resulta sencilla, pues implica exponer emociones, recuerdos y creencias. Asimismo, la organización de las ideas y la selección de los acontecimientos a incluir evidencian el esfuerzo por dar forma a una experiencia inicialmente fragmentaria. No obstante, esa tensión entre emoción y estructura es precisamente lo que otorga autenticidad al texto autobiográfico.

Lo que más trabajo me costó al realizar la autobiografía fue...

44 respuestas

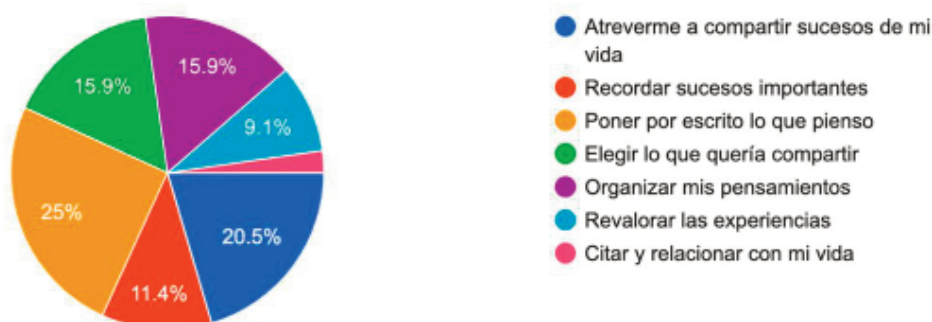


Gráfico 4. Lo que más se dificultó al escribir de forma autobiográfica. Elaboración propia.

Por otro lado, lo que representó menor dificultad fue recordar los sucesos importantes (**Gráfico 5**), lo que sugiere que la memoria emerge con naturalidad una vez que el sujeto se dispone a escribir. La dificultad no reside tanto en el recuerdo, sino en la manera de narrarlo y dotarlo de sentido dentro de una trama coherente. Este contraste entre la facilidad para recordar y la complejidad de escribir señala el paso de la memoria vivida a la memoria escrita: la primera pertenece al ámbito de la experiencia, mientras que la segunda requiere interpretación y construcción narrativa.

Lo que menos trabajo me costó al realizar la autobiografía fue...

44 respuestas

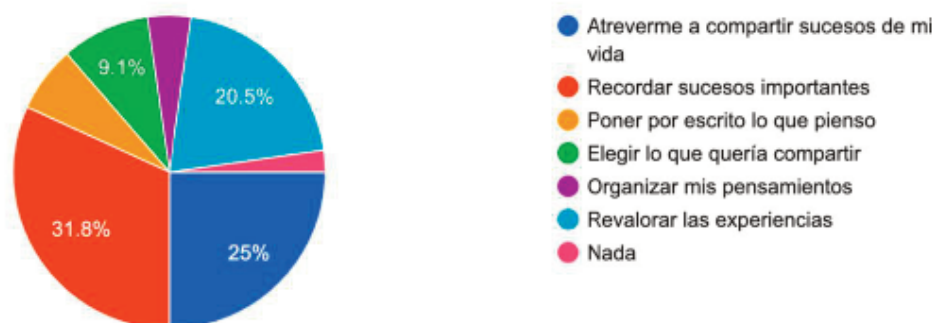


Gráfico 5. Lo que más se les facilitó al escribir de forma autobiográfica. Elaboración propia.

Finalmente, las respuestas abiertas del cuestionario permitieron profundizar en los procesos y significados asociados a la escritura autobiográfica, aportando matices que enriquecen la comprensión de la experiencia formativa desde la voz de los propios docentes.

Hasta este punto, los resultados gráficos permitieron reconocer tendencias generales sobre los sentidos formativos y emocionales que los docentes atribuyen a la escritura autobiográfica. Sin embargo, las respuestas abiertas del cuestionario aportaron una mirada más profunda y cualitativa sobre el modo en que cada participante vivió el proceso de narrarse.

Al describir cómo elaboraron su texto autobiográfico, los participantes coincidieron en la importancia de organizar la narrativa, elegir un punto de inicio, dar voz al «yo» narrador y revisar los borradores como parte de un proceso reflexivo y creativo. Reconocen que escribir desde la propia experiencia implica autenticidad, análisis crítico y elaboración emocional. De sus testimonios emergen categorías como organización, voz personal, reflexión, soporte teórico, proceso de escritura, recursos literarios y autoconocimiento, las cuales muestran que la construcción del texto autobiográfico se entiende como un ejercicio integral de pensamiento, emoción y ética profesional.

Cuando se les pidió describir una situación o creencia transformada a partir de la escritura, las narrativas revelaron un proceso de reconocimiento, cuestionamiento y reconstrucción del ser docente. La escritura permitió visibilizar creencias arraigadas en modelos tradicionales y dar paso a una docencia más humana, dialógica y sensible. Al narrarse, los docentes se reencuentran con la dimensión afectiva de la enseñanza, revaloran el lenguaje, la lectura y la oralidad como prácticas culturales, y resignifican su relación con los alumnos desde la empatía y la escucha. En este sentido, las autobiografías se convierten en espacios de formación donde el sujeto docente se piensa y se transforma.

De manera recurrente, los participantes afirman que escribir sobre sí mismos les aportó autoconocimiento, bienestar emocional, reflexión pedagógica y mejora profesional. Asimismo, reconocen un valor social en el acto de compartir sus experiencias, pues consideran que estas pueden inspirar y acompañar a otros colegas. Al narrarse, cada docente contribuye a construir una memoria colectiva sobre la formación y la práctica educativa. La escritura autobiográfica deja de ser un ejercicio individual para convertirse en una herramienta de conocimiento compartido, generadora de teoría y de comunidad.

Finalmente, ante las preguntas sobre si recomendarían esta metodología y si volverían a escribir bajo el EBN, las respuestas fueron mayoritariamente afirmativas. Los docentes destacan que la autobiografía favorece la sanación emocional, promueve la reflexión crítica y fortalece la identidad docente. Aunque algunos reconocen las dificultades del proceso, coinciden en que los beneficios superan los retos. En suma, la escritura se consolida como una práctica formativa que permite comprender la trayectoria personal y profesional, y proyectar una docencia más consciente, sensible y significativa.

De la sistematización de las respuestas abiertas emergieron seis categorías principales que sintetizan los aportes de la escritura autobiográfica en los docentes participantes. Estas categorías: autoconocimiento, sanación emocional, mejora profesional, valor social, organización del pensamiento y dimensión sociocultural. Estas articulan las experiencias individuales con los procesos formativos y colectivos. A continuación, se presenta una síntesis de estas categorías y algunas voces docentes representativas (**Tabla 1**).

Categoría	Aportes identificados	Voces docentes
Auto-conocimiento y reflexión personal	Permite conocerse mejor, analizar pensamientos, emociones y experiencias; favorece la transformación personal.	«Si, logras conocerte mejor, dejas de reprimir tu pasado, lo cual te permite mejorar en tu presente tanto como persona y de manera profesional»; «Si te acerca al autoconocimiento y a la reflexión para transformarte»; «La introspección, el análisis y el compromiso permiten generar cambios en la vida personal y profesional».
Sanación y bienestar emocional	Ofrece alivio emocional, ayuda a sanar heridas, superar bloqueos y liberar emociones reprimidas.	«Mucho. Saber de viva voz del autor su pensamiento y sentir, tiene un poder curativo tanto para quien lee, como para quien escribe»; «Definitivamente sí... ayuda a humedecer partes que se están secando en la persona»; «El aporte más significativo es que si comprendes la narración autobiográfica puedes sanar».
Mejora profesional y pedagógica	Permite analizar la propia práctica docente, rescatar experiencias olvidadas y mejorar estrategias educativas.	«Considero que sí, ya que quedan registradas las vivencias que los docentes tenemos dentro del aula»; «Definitivamente, ya que podemos analizar nuestra formación y determinar el porqué de nuestro proceder en el aula»; «Aunque sean vivencias personales, pueden ayudar a otros a transformar sus prácticas».
Valor social	Compartir experiencias fomenta aprendizaje colectivo, motivación y apoyo entre docentes; sirve como ejemplo para otros	«Es importante compartir las experiencias a través de la escritura, colegas y con ello motivar su propia transformación»; «Para sí existe un aporte porque lo que narro pudo servir a otro docente»; «Existe un aporte significativo, pues da voz a cualquier individuo que desee expresarse de manera realista y cálida».
Organización de ideas y desarrollo intelectual	Facilita estructurar pensamientos, analizar situaciones, generar teoría y fortalecer disciplina y confianza.	«Analizas y organizas las ideas, permites ver las cosas desde otras áreas y tienes opciones para resolver conflictos»; «Siempre lo expusimos en la maestría... la importancia de escribir lo que acontece puede crear teoría»; «Se aporta conocimiento, disciplina y confianza como persona».
Dimensión sociocultural y educativa	La autobiografía sirve para abordar contenidos socioculturales, reflexionar sobre el contexto educativo y generar perspectiva crítica	«Estamos en una era donde la dimensión sociocultural se toma más en serio... La autobiografía toma esta dimensión como punto de partida».

Tabla 1. Voces docentes y categorías de análisis. Elaboración propia

En conjunto, las voces recuperadas a través del cuestionario muestran que la escritura autobiográfica constituye una experiencia de aprendizaje integral. Al escribir, los docentes no solo relatan su historia: la reconstruyen, la interpretan y la ponen en diálogo con la práctica educativa. De esta manera, el EBN se reafirma como una vía privilegiada para la formación docente, donde la palabra escrita se vuelve territorio de conocimiento, identidad y transformación.

PRÁCTICAS QUE SE TRANSFORMAN

El análisis realizado permitió comprender que la escritura autobiográfica, en el marco del Enfoque Biográfico-Narrativo, se configura como una práctica formativa y emancipadora que favorece la reflexión crítica, la autocomprensión y la transformación profesional de los docentes en formación. Más que un ejercicio de memoria, escribir sobre la propia historia representa un acto de conocimiento situado, en el que la experiencia se convierte en materia de análisis y de resistencia frente a los discursos homogéneos sobre la enseñanza.

Los resultados del cuestionario y las narrativas docentes mostraron que, al narrarse, los participantes lograron reconocer los vínculos entre su vida personal, sus trayectorias escolares y su práctica educativa. En ese proceso emergen tensiones, aprendizajes y resignificaciones que configuran una identidad docente más consciente de su papel social. La escritura autobiográfica, así entendida, no solo produce conocimiento sobre la práctica, sino que impulsa la posibilidad de transformarla.

De este modo, el capítulo responde al propósito central de la investigación: analizar el proceso de escritura autobiográfica para comprender los sentidos y transformaciones que emergen de ella. En la MEB-ASCL, este enfoque se inscribe en una perspectiva de pedagogías críticas, donde narrar la propia historia constituye un acto político y pedagógico: una forma de leer y reescribir el mundo desde la experiencia docente.

Narrar para comprenderse, pero también para situarse; escribir para reconstruir la práctica, pero también para transformarla. Las prácticas que se transforman son aquellas que se escriben y se piensan colectivamente, aquellas donde el lenguaje se vuelve espacio de diálogo, reflexión y emancipación. En este sentido, la escritura autobiográfica reafirma su potencia como vía para construir conocimiento, fortalecer la identidad profesional y renovar el compromiso ético con la educación.

Bibliografía

- Aragón, A.** (2023). Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo. Cuaderno 43. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. pp 101-112.
- Arnoux, Nogueira & Silvestri** (2006). Lectura y reescrituras en un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. Signo y seña 16.
- Bajtín, M.** (1999). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Bolívar, A. y Jesús Domingo.** (sep 2006). «La investigación biográfica narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual». En Forum: Qualitative social Research. Vol 7. No. 4. Recuperado en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index>.
- Bolívar, A; Domingo, J y Fernández, M.** (2001). La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla.
- Brigitte E. Jirku & Begoña Pozo.** (2011). Escrituras del yo: eNtre la autoBioGraFía y la Ficción.

- Quaderns de Filologia. Estudis literaris. 9-21Vol. XVI. Universitat de València.
- Bruner, J.** (1990). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carlino, P.** (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Revista Educare*. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. Pp. 321-327.
- Cassany, D.** (1998/2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. México: Paidós.
- Chona, J.** (2016). *Voces de la experiencia: una aproximación narrativa al Saber – Ser de maestros en espacios de autoformación*. Tesis Doctoral, UNAM-México.
- Chona, J.** (2019). «Experiencia narrativa y formación. Apuntes para la investigación e intervención educativa». En Jiménez, A. *Aulas para la imaginación. La formación desde la animación sociocultural de la lengua*. Pp. 51-74. México: UPN.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J.** (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Correa, L.V.** (2014). *Entre la concepción y la enseñanza. La lectura y la composición escrita en la universidad*. Tesis para obtener el grado de maestría. México: UNAM.
- Correa, L. V.** (2019). *Emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de posgrado*. Tesis para obtener el grado de doctorado. México: UNAM.
- Correa, L. V.** (2022). *Tejer en compañía: la revisión de textos*. En *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo*. México: UPN.
- Gil, F.** (2009). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (11), 159-181. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2848/2884>, el 1 de marzo de 2017.
- Goodson, I.** (2003, septiembre-diciembre). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Hernández, G.** (2012). «Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas». En *Perfiles educativos*. México. XXXIV. Pp. 42-62. México: UNAM.
- Huchin, D. y Rafael Reyes.** (sep-dic 2013). «La investigación biográfico narrativa. Una alternativa para el estudio de los docentes». En *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 13, Núm. 3. Pp.1-27. Costa Rica: INIE.
- Jiménez, A. y Correa, L. V.** (2021). «La escritura autobiográfica: una posibilidad de escritura creativa y epistémica en trabajos de titulación». en Sánchez. En *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo*. México: UPN.
- Torres, I.** (dic 2004). «Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo». *Otras voces*. En *Revista de Estudios Sociales* No. 19. 97-105 pp. Colombia: Asociación de Revistas Culturales Colombianas y a la Federación Iberoamericana de revistas.

Capítulo 11

La proximidad como apuesta escolar para la paz

Willian Fredy Palta Velasco

Ferney Palta Velasco

Resumen

La *escuela* como espacio para la formación de personas con sentido de humanidad, afronta grandes desafíos en la configuración de sociedades cada vez más justa y solidarias, respondiendo a la tarea de la educación como práctica social, lo que le exige estar en permanente reflexión sobre su ser y quehacer. El presente artículo desarrolla una reflexión en torno a la escuela desde una dimensión *ética*, que permite comprenderla como espacio para el *ocio*, de tal modo que trascienda la idea de escuela como lugar para la adquisición y transmisión de contenido, hacia la idea de escuela como espacio la búsqueda de horizontes de sentido, de tal modo que permita a las personas comprenderse como seres en *relación*. Así las cosas, se propone una resignificación del sentido de la escuela desde la *proximidad* lo que implica un acto de responsabilidad ética de comunión, colaboración y servicio con los otros, configurando las relaciones escolares desde la simetría, el diálogo consensual y el amor como *praxis pedagógica* que emergen en la escuela que le apuesta a la paz.

Palabras Clave: *Proximidad, escuela, ocio, ética, relaciones.*

La práctica educativa (...) es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo.

Paulo Freire

Cartas a quien pretende enseñar

La escuela es un espacio donde acontece la vida. La vida profunda, dinámica, incierta, extraña, maravillosa, paradójica y compleja. Esta complejidad que interpela, se vuelve problema, no por ser caótica, sino por ser inquietante, sorpresiva, asombrosa, la vida se vuelve pregunta. Pero como lo expresa Carvajal Méndez (2013) esta pregunta no busca ser resuelta, tan sólo comprendida y esa es una tarea profundamente pedagógica. Emerge, entonces, la conciencia del vínculo existencial entre la escuela y la vida: una escuela para comprender la vida y una vida que se da en la escuela.

La escuela al igual que la vida es pluridimensional, donde cada aspecto, lugar, momento, espacio es atravesado por diferentes miradas, comprensiones, lecturas, interpretaciones y cada persona se ubica para leer la escuela desde el lugar con el que su propia vida se siente identificada. Se trata de comprender cada dimensión y encontramos empatía, confianza, desde una dimensión que no es otra que la que más interrogantes nos han generado, tal vez la que más nos ha desestabilizado, lo que implica pensarse como un ser dialéctico, de encuentros y desencuentros, que cohabitamos con personas, lugares, ideas, pensamientos, que nos confrontan la existencia.

La visión de educación en la que nos formaron y que sigue en ocasiones vigente, reduce y limita la escuela a un lugar rígido, ortodoxo, inamovible y disciplinar que impide la creación y recreación de pensamiento, sueños y realidades. Esta visión de escuela debe ser reconfigurada, no solo como un lugar, sino como un espacio para la reflexión, para los sentidos de vida y para la solidaridad, porque en ella confluyen la cotidianidad de hombres, mujeres, niños y jóvenes que se encuentran, se aproximan, conviven cada cual, desde su singularidad, pero que construyen una realidad comunitaria. Entonces, la escuela no es un lugar frío donde se asesinan los sueños, sino un espacio abierto lleno de alegría, esperanza, porque la educación es para la felicidad, si no hay alegría no hay educación.

La profunda dimensión comunitaria de la escuela se consolida en un compromiso ético: la *proximidad*, entendida ésta como la capacidad salir de sí y entrar en relación simétrica de cuidado, respeto y compasión con los otros, constituyendo nuevas formas de relación que superan la individualidad, el egoísmo y la indiferencia. La proximidad es la actitud ética de estar al servicio del otro, de hacerse prójimo, fraterno, estando siempre dispuesto a la ayuda y a la solidaridad de quien necesita. La escuela como espacio de proximidad invita a una resignificación de relaciones, estableciendo vínculos desde la cooperación y la compasión y no desde la competencia y rivalidad. Es superar la asimetría pedagógica y construir espacios comunitarios donde la vida sea el centro del proceso pedagógico que permita trascender los muros institucionales, trazando puentes como caminos de reconciliación y paz.

En esta reflexión se propone una lectura ética a la dinámica escolar como escenario privilegiado para el diálogo, la convivencia, la solidaridad, la reconciliación y la paz. Para tal fin, inicialmente se propone una resignificación de la escuela, para presentar en un segundo momento la escuela como espacio de proximidad y finalmente, el desafío de las relaciones en las dinámicas escolares.

1. La escuela como espacio para el ocio

La escuela es un espacio vital para el encuentro, que se ha ido quedado atrapada entre el tecnicismo, la rigidez epistemológica y el autoritarismo, haciendo perder su profundidad y sentido. Pensar la escuela implica preguntarse ¿Es la escuela un espacio, un lugar, un medio, un instrumento? porque según la respuesta que se ofrezca a este interrogante, determinará la práctica pe-

dagógica. Iniciemos diciendo que si nuestra visión de escuela es *el lugar* para asistir a recibir clases y esas clases están cargadas contenidos descontextualizados de la realidad y la existencia, hay, entonces una ruptura con la vida y no hay aprendizaje, sino instrucción, y esto estaría muy distante de lo que se espera de la educación. Si la escuela es *un medio* por el cual el sistema adoctrina según sus intereses a los futuros consumidores y «ciudadanos» tampoco hay significación en los sentidos de vida, sino automatización de comportamientos, no hay humanización, sino cosificación (proxemia).

Nos encontramos así con un modelo cuadrículado y estandarizado de la escuela, donde la rigidez de sus actos y procesos marcan un régimen dictatorial -no sólo porque dictan clases, sino también porque su autoritarismo no admite, crítica ni cuestionamiento- este modelo vertical, se protege, activando mecanismos de defensa en una rigurosidad académica y buscando resultados en pruebas externas que traten de dar legitimidad a sus prácticas, aunque su sentido se desdibuje. En este sentido se puede decir que:

La estructura gradual, los horarios lineales, la formación militar en sus aulas y su arquitectura carcelaria desdibujan la escuela frente a conocimientos más ágiles, vertiginosos, coloridos y múltiples, como los que ofrecen las pantallas o portales de Internet y, de manera combinada, los que se arraigan como formas culturales aprendidas en las relaciones de comunidad. (Vélez de la calle, 2010, pág. 45)

Esta visión lineal y cerrada de la escuela entra en crisis, frente a los nuevos avances tecnológicos y en cierto modo ve amenazado en ocasiones su futuro, llevando a usar terminología moderna con prácticas o sentidos obsoletos, e incluso por no ser catalogada de anticuada se adoptan discursos sin conciencia que terminan sirviendo a modelos económicos industrializados y haciéndole el juego a un sistema deshumanizador e injusto.

Si la escuela es un *instrumento* que se activa para buscar ciertos intereses de un régimen rígido negando la autonomía y el disenso en nombre del orden, ¿Dónde queda la diversidad de lo humano y sus inconformidades? Según lo anterior, la escuela debe entenderse como el *espacio* donde acontece la vida, donde entra en crisis, en conflicto, donde se construyen proyectos, sueños y anhelos, donde los contenidos son meras mediaciones para el despliegue de la vida. Es decir, los contenidos son insumos que aportan a los estudiantes, no definen a los estudiantes. No son los estudiantes quienes se deben acomodar a los contenidos, sino los contenidos ajustarse a la realidad de los estudiantes. Y este es el papel de la escuela, convertirse en el espacio donde confluye la vida, la alegría y la esperanza. En este sentido:

La retención escolar y la transformación de la escuela son tensiones sociales donde se trabaja activamente, después de comprender que las comunidades educativas como centros micro, tienen dinámicas culturales y sociales que deben ser reconocidas y apoyadas para el desarrollo social y humano de un país, desde la aceptación de diferentes formas y modos de relacionar la cultura con el saber. (Vélez De la Calle, 2010, pág. 143).

Es necesario detenerse un momento para pensar ¿Qué tipo de escuela estamos construyendo? ¿Cómo está aportando a la vida, a la humanización? ¿Cómo se miden los procesos en la escuela,

por el alto indicador de notas que presente un estudiante o por su proceso humano y su sentido de vida? La tesis que se podría presentar es que un ser humano pleno dará resultados académicos esperados, porque tiene sentido de lo que hace y vive, pero nos hemos quedado forzando en llenar el receptáculo cerebral, sin que el estudiante se sienta identificado con lo que se hace en la escuela. Hay una brecha absoluta entre conocimiento y vida, y olvidamos que el aprendizaje como lo señala Asmann (2013) no es un cumulo de saberes, sino la transformación de la vida

Es curioso que el término escuela en su original griego «signifique ocio, descanso, reflexión, es así como el verbo «σχολάζω», va a significar ocioso, o el tiempo dedicado a..., tener tiempo para la meditación y por decirlo los sentidos de vida, la σχολή», entonces es el espacio para el ocio, como el tiempo dedicado para el cultivo del espíritu. La escuela tenía una dimensión ética más que epistemológica, buscaba un ideal de humanidad desde el ejercicio de la libertad. El actuar según el criterio para alcanzar un sentido de vida buena o felicidad. ¿Cuándo, entonces, invertimos el sentido de la escuela? No será necesario recuperar el sentido de la escuela como un espacio para mirar la vida con sentido crítico y comprender la existencia. Es necesario que la escuela cultive el espíritu que forma el carácter, donde cada persona que participa del acto educativo se sienta plena y participativa. Es decir que la escuela conlleva una responsabilidad ética. Sin embargo, hoy en la escuela se censura el tiempo libre y lo que hacemos es cargar de tareas, porque un «muchacho desocupado y libre es un peligro.

Esta distancia entre escuela y ética no ha permitido que la escuela despliegue todos su sentido y valor, en ocasiones lo estático de sus dinámicas y políticas limitada a la transmisión de conocimiento, con un discurso retorico y distante se constituye en un caldo de cultivo de problemáticas sociales, de corrupción y violencia. Es triste observar que, en muchas Instituciones Educativas, el ejercicio de participación en las elecciones para los estamentos del gobierno escolar, se repitan las mismas dinámicas de un ejercicio politiquero y corrupto de clases dirigentes. La escuela se constituyó en reproductora de problemas sociales como lo expresa la profesora Claudia Vélez de la Calle:

Desde este diagnóstico es imposible que la escuela no tenga en cuenta sus funciones sociales como reparadora de las carencias y como movilizadora social. Sin embargo, de un modo singular, la escuela se ha convertido en una institución autista al cambio social y conservadora de un orden transmisionista, como si transmitir los conocimientos científicos la aislara de las problemáticas sociales que su contexto padece. La escuela no solo se fortaleció en la función reproductora, sino que, además, se constituyó en una tramitadora y victimaria de la violencia social, desde sus comportamientos segregacionistas y agresivos con los alumnos, sus familias y su saber cotidiano que es negado en la actividad institucional. (Vélez De la Calle, 2010, pág. 152).

Pensar la escuela como ocio, entonces, es trascender la idea de la escuela de la enseñanza y transformarla en escuela del aprendizaje, de la vida. La escuela como ocio favorece los aprendizajes, como entramados vitales, como seres en relación y comunión. Esto significa, comprender la vida en su dialéctica, a la que no puedo controlar, sino que asumir. La escuela permite vivir, que al reflexionarla se comprende incierta, por lo que vivir no es más que una improvisación permanente. Que nos hace arriesgar a la toma de decisiones, aventúranos a construir nuevos mundos posibles,

a soñar con una nueva humanidad, porque vivir es aprender y aprender es dejarme transformar. El aprendizaje que trasciende los lugares se constituye en espacios para que la vida se despliegue.

2. La escuela como espacio para la proximidad

La escuela desde esta perspectiva de *proximidad* como apuesta ética, se comprende como el espacio donde se despliegue del amor, que le configura a la educación un sentido de humanidad, en otras palabras, el amor expresado por Maturana (2002) como una emoción biológica presente en todos y todas, pero que al no desplegarse genera manifestaciones de agresión e indiferencia. En este sentido, lo que permite el despliegue del amor es la proximidad como elección humana que se establece desde la aceptación, el encuentro y el reconocimiento del otro/otra como legítimos. La proximidad es el despliegue del amor en la convivencia, en la cercanía y el encuentro.

La educación, entonces, es praxis de proximidad porque es asumir el compromiso de construir un mundo mejor, esto significa la capacidad de salir del ensimismamiento para ir al encuentro del Otro, porque solo en esa dimensión comunitaria podremos alcanzar nuevas realidades, en este sentido comprendemos que Acortar distancia es la praxis. Es un obrar hacia el otro como otro; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad. La praxis es esto y nada más: un aproximarse a la proximidad (Dussel, 2011, pág. 46). Entonces, la proximidad es un acto de donación permanente que une lo disperso y reconcilia lo antagónico, que abraza la esperanza de nuevas realidades y permite levantarse hacia la búsqueda del horizonte. La proximidad es hacerse prójimo, sujeto no objeto, sino establecer un vínculo fraterno, hacerse comunidad, en palabras de Dussel:

No hablemos aquí del ir hacia una mesa, una silla, una cosa. Aproximarse a algo, llegar junto a ella para tomarla, comprarla, venderla, usarla. Aproximarse a las cosas lo denominaremos la proxemia. Hablamos aquí de aproximarnos en la fraternidad, acortar distancia hacia alguien que puede esperarnos o rechazarnos, darnos la mano o herirnos, besarnos o asesinarlos. Aproximarse en la justicia es siempre un riesgo porque es acortar distancia hacia una libertad distinta. (Dussel, 2011, pág. 45)

La escuela como espacio de proximidad implica asumir una praxis pedagógica fundada en el amor que exige una forma especial de comunicación, no desde el discurso retórico, vertical y deshumanizado, sino desde la capacidad dialógica del encuentro simétrico, participativo, democrático y cálido con sentido de humanidad presente en el maestro/maestra, que se comprende cómo ser en proximidad. En este sentido,

La tarea de la educación debe ser llevada a cabo de un solo modo, a saber, en la biología del amor, es decir, a través de relaciones e interacciones, entre maestro y estudiantes, que no tienen intención de corregir el modo de ser de los estudiantes, sino que desean invitarlo de continuo a reflexionar sobre lo que hacen y acerca de lo que desean, en un espacio de mutuo respeto (Maturana, 1999, pág. 28)

Solo desde este lugar se gestan los procesos de aprendizaje. La proximidad, entonces, como compromiso ético, configura la educación en una expresión comunitaria, social y fraterna que alimenta el deseo, la utopía, y el anhelo de un mañana mejor, la proximidad nos compromete en la esperanza, por eso la escuela se constituye en un espacio sensible, dialógico y solidario que conserva

la entereza y la fuerza para superar la desigualdad, la tristeza y permite caminar comunitariamente en el sendero pedagógico, con el compromiso existencial de vivir cada día con un profundo sentido de humanidad, como un ser en proximidad.

3. El desafío de las relaciones en las dinámicas escolares

Asistimos a un sistema educativo frío y rígido que no permite el encuentro, las relaciones humanas, simétricas y amorosas, dificultando el aprendizaje, e impidiendo que la vida en la escuela se transforme. Se hace necesario, entonces, indicar que aprendizaje no es saber, no es acumular datos e información, no es producir un nuevo saber. Aprendizaje es la transformación de la vida a través de las relaciones, del vínculo afectivo, del encuentro con sentido de humanidad. Una visión de «aprendizaje» centrada exclusivamente en los contenidos, no favorece los procesos pedagógicos con sentido de humanidad, lo que dificulta los procesos educativos, todo esto porque no se establece un sentido, ni una relación significativa con la vida de los participantes, por lo tanto, será una educación sin vida, ni sentido de vida

La educación es un asunto de relaciones, en el que solo es posible el aprendizaje cuando se logra el establecimiento de vínculos afectivos; lo que implica redimensionar la escuela desde una expresión existencial como apuesta ética, que trascienda la enseñanza y supere la visión reducida de la educación como la transmisión de datos y contenidos, concebido como el único medio de establecer relaciones (Freire, 2005). El ejercicio pedagógico centrado en un positivismo cuadriculado y rígido crea una distancia en las relaciones pedagógicas rompiendo todo espacio existencial y sensible, porque se enmarca en el ego narcisista del docente, con un discurso cargado de terrorismo epistemológico como argumento fundante de su saber, desconociendo que la educación es un permanente encuentro de humanidad. En este sentido,

El aprender es la vida misma, es estar abierto al cambio, esto significa que no hay nada absoluto, por lo que nadie se puede abrogar el derecho de saber y por lo tanto de enseñar, esto es contrario a la vida como aprender. Pretender enseñar es un acto de dominación y colonización del pensamiento que rompe relaciones cordiales, liberadoras y solidarias; En la medida en que una propuesta se centra en el aprendizaje (autoaprendizaje e interaprendizaje) y no en la enseñanza, el rol protagónico del proceso se desplaza del docente al educando. Este solo hecho abre el camino al acto educativo, entendido como construcción de conocimientos, intercambio de experiencias, creación de formas nuevas (Gutiérrez & Daniel, 2002, pág. 30)

Lo que está en juego en la escuela son las relaciones, que deben ser reconfiguradas, derrumbando fronteras que impiden el despliegue del amor, las barreras de la indiferencia, de la exclusión y del odio, La escuela, entonces, es un espacio que vincula, une, es el puente que reconcilia. Esta profunda sensibilidad pedagógica, posibilita contemplar la realidad desde una mirada que no se deja atrapar en los reduccionismos propios de una sociedad consumista y mercantilizada que excluye y segrega, por eso la proximidad acoge, reconoce, valora a todos y todas sin excepción promoviendo su dignidad y el desarrollo de capacidades. El compromiso del maestro/maestra como praxis de proximidad, consiste en la superación de los reduccionismos y de las barreras con las que limitamos nuestras relaciones en la cotidianidad, al considerarnos poseedores absolutos de la ver-

dad generando exclusión, agresión e indiferencia, es así como la proximidad se configura desde un sentido de humanidad en el despliegue del amor, que comprendido desde la mirada de Maturana al expresar que:

El amor es el fundamento de lo social pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social (Maturana, 2002, pág. 87)

La escuela del ocio y la proximidad permite en la praxis pedagógica se pase de la relación maestro y estudiante a la relación maestro-estudiante, es decir, una relación simétrica, de encuentro y cuidado. Del perdón y la reconciliación, del vínculo y la solidaridad, de la cooperación y la compasión, de la vida y la espiritualidad, de la fraternidad y la paz, en otras palabras, se abre la posibilidad, de actuar como prójimos, caminando hacia nuevos horizontes. Es la escuela del alumno (*ἀποξόμενος*): es decir del cuidado y cariño.

Conclusiones

La escuela hoy caracterizada por diversidad de elementos deshumanizantes, funcionalmente epistemologizante más que un caleidoscopio aplicado y continuo del aprendizajes para la vida, templo de la negación de la Otredad y la Nos-Otredad, antítesis de una práctica efectiva y asertiva de una pedagogía para la coexistencialidad; reclama para estos tiempos aciagos repensarse y resignificarse en la perspectiva de la praxis de la *Proximidad ética*, lográndose rebasar la diferenciación Dusseliana de la Proxemia instrumental como la relación con los objetos, las herramientas, los artefactos, las cosas del mundo de la cultura y la técnica y la *Proximidad* como encuentro ético fundamental con el Otro (el oprimido, el pobre, el excluido, el «nadie» en términos de Galeano), constituyéndose en un ejercicio de cercanía y de Otredad significado en salir de uno mismo para compartir el sufrimiento y la realidad del otro, una praxis de liberación, un acortar distancias hacia el que sufre, más allá de la mera instrumentalización.

La educación como proximidad, es una praxis pedagógica fundada en el amor que exige una forma especial de comunicación, no desde el discurso retórico, vertical y deshumanizado, sino desde la capacidad dialógica del encuentro simétrico, participativo, democrático y cálido con sentido de humanidad presente en el maestro/maestra, que se comprende cómo ser en proximidad. Solo desde este lugar se gestan los procesos de aprendizaje. La proximidad, entonces, como compromiso ético, configura la educación en una expresión comunitaria, social y fraterna que alimenta el deseo, la utopía, y el anhelo de un mañana mejor, la proximidad nos compromete en la esperanza, por eso ser maestro/maestra es asumirse como un ser sensible, dialógico y solidario que conserva la entereza y la fuerza para superar la desigualdad, la tristeza y caminar comunitariamente en el sendero pedagógico, con el compromiso existencial de vivir cada día con un profundo sentido de humanidad, como un ser en proximidad.

Bibliografía

- Asmann, H.** (2013). Placer y ternura en la educación. Madrid: Narcea.
- Boff, L.** (2011). Ecología: grito de la tierra, grito de los Pobres. Madrid: Trotta.
- Boff, L.** (2002). El ciudadano esencial. Madrid: Trotta.
- Carvajal Méndez, S. P.** (2013). Fundamentación De La Educación Ciudadana Desde La Pedagogía Liberadora Para Contextos Socioeducativos En Tiempo Presente. Cali: Tesis de Maestría . Universidad de San Buenaventura-Cali.
- Castaneda, C.** (2013). Las enseñanzas de don Juan: una forma Yaqui de conocimiento. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Cortina, A.** (1996). El quehacer ético. España: Santillana.
- De Saint Exupéry, A.** (2009). El principito. México: Leyendas S.A.
- Dussel, E.** (2011). Filosofía de la liberación. México: Fondo de cultura económica.
- Freire, P.** (2004). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2010). ¿Extensión o comunicación? Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2011). La educación como práctica de la libertad. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2011b). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2011b). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2012). Pedagogía de la Autonomía. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (2015). Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez, F., & Daniel, P.** (2002). Mediación Pedagógica. Guatemala: Edusac.
- Gutiérrez, F., & Prado, C.** (2004). Ecopedagogía Y ciudadanía Planetaria. Diálogos.
- Maturana, H.** (2002). El sentido de lo Humano. España: Dolmen.
- Maturana, H.** (1999). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H.** (2002). Emociones y lenguaje en educación y política. España: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H., & Varela, F.** (1998). De Máquinas y Seres vivos. Autopoiesis: organización de lo vivo. Chile: Universitaria.
- Meier, C.** (2009). La educación a la luz de la Pedagogía de Jesús de Nazaret. Bogotá: Paulinas.
- Nussbaum, M. C.** (2010). Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires : Katz editores.
- Palta Velasco, W.** (2015). La proximidad como praxis pedagógica". In V. Autores, Dispositivos para el aprendizaje y formación (Vol. 20, pp. 31-38). Colombia: REDIPE.
- Palta Velasco, W. F.** (2006). La Incidencia de formación ética en la construcción de un proyecto de país. Serie Educación En Ciencias Experimentales(3), 55-60.
- Pérez Esclarín, A.** (2004). Educar para humanizar . Madrid: Narcea.
- Saraví, G. A.** (2015). Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México: Flasco México. CIESAS.
- Velasquez Chavarriaga, R. A., & Palta Velasco, W.** (2017). Dignidad, Servicio y Esperanza para construir un mundo mejor . Cali: Unicatólica.
- Vélez de la calle, C.** (2010). Pedagogía Social en colombia. Cali: Binaventuriana.

NUEVAS DISTINCIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COEXISTENCIAL

Dr. Patricio Alarcón Carvacho

Docente e Investigador de la Universidad Central de Chile.

Resumen

Este escrito es la continuación del texto en que se estableció por primera vez la relación entre inclusión coexistencial y la pedagogía de la coexistencia, donde se plantearon nuevas distinciones conceptuales sobre tipos y niveles de integración educativa, en esta nueva deconstrucción y resemantización se busca transcomplejizar y transdeconstruir, la ahora denominada inclusión educativa coexistencial, incorporando fundamentos inclusivos no duales, tales como: la gnoseoepistemológica, el sentí-pensar, el ser esencia-existencial-coexistencial, dominio de semántico-político, la mismidad-otredad, como entretejimientos recursivos dialógicos previos, para direccionarse hacia una holoinclusión, plena, auténtica y liberada.

Palabras clave: Inclusión coexistencial, holopluri-inclusión, actitud validadora de la diversidad, gnoseoepistemología, ontoempatía.

Introducción

El tema de la inclusión educativa coexistencial, fue abordado por primera vez, en un artículo publicado En la Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, en Chile en el año 2017, por el autor de este artículo, en esta segunda travesía por este tema, se incorporan nuevas distinciones, resemantizaciones y transcomplejizaciones sobre la relación de los conceptos: inclusión, educación y coexistencialidad.

Se aborda el tema de la inclusión educativa coexistencial, desde una propuesta transcompleja, interpretando la otredad en los múltiples y dinámicos contextos del ser-existir-coexistir, considerando al ser en sí (ser esencial) al ser en-el-mundo (ser existencial) como un todos/partes recursivamente interrelacionados. Por tanto, se describirá al ser o persona como un ser-existir-coexistir, integrado y recursivo, que opera en el dominio del covivir, también como un todo hologramático: «*neurobiopsicosocioemocionaléticoestético...*».

Además, este camino transdeconstructivo, en tanto dinámico e infinito, considera a todos los seres en sí y en el mundo, como diferentes en cada tiempo y lugar en que son, y aunque no sea fácil comprender y validar esta originalidad continua y las múltiples y cambiantes interpretaciones de la realidad, es una tarea imprescindible y previa a cualquier intento inclusivo de la otredad y la mismidad.

Al respecto vale la pena considerar algunos ejemplos de propuestas ya creadas y difundidas que han contribuido desde la filosofía, la epistemología y la biología a orientarse en esa dirección, como los siguientes: (a) la hermenéutica crítica y su propuesta de la *fusión de horizontes* de Gadamer, (b) la biología del amor Maturana, con la integración de los versos (partes) en *multiversos*, (c) el principio hologramático de Morin, que entreteje en un *complexus* o marañas de acciones y retroacciones del todo con la partes y de la partes con el todo, (d) el monismo de Spinoza, (e) el inconsciente colectivo de Jung. (f) la nooefera o alma común de Teilhard de Chardin, entre otros.

También se requiere, entretejer las diadas dicotómicas, como una acción preliminar para integrar la teoría-praxis, como un todo recursivo la inclusión educativa coexistencial.

Se incluye una tabla, con ejemplos de algunas de los tejidos recursivos rizomático-previos, que deben hacerse para transferir la inclusión a la vida educativa, que en tanto se entienda educación como una transformación en el convivir amoroso-nutritivo, que se de en todo tiempo y lugar a lo largo de toda la vida, es transferible a todo instante del ser-existir-coexistir.

Tabla 1: Ejemplos de algunas integraciones preliminares no duales de la realidad, para abordar la inclusión coexistencial.

Realidad 1	Realidad 2	Realidad no-dos
Ser en sí (esencial)	Ser-en-el mundo (existencial)	Ser coexistencial: que integra y fortalece el ser y el existir recursivamente
Gnoseología (teoría del conocimiento del ser en sí, en tanto ser)	Epistemología (teoría del conocimiento del ser en-el-mundo, en tanto sociohistóricocultural)	Gnoseoepistemología (teoría del conociendo del ser esencial-existencial-coexistencial)
Realidad con paréntesis	Realidad sin paréntesis	Doble mirada integrada de la realidad incluyendo en una sola mirada el fenómeno (el territorio, el dominio semántico) y el nóumeno (el mapa, el dominio político)
Paradigma de la divergencia (propio de lo normado y psicométrico comparativo y por tanto negador)	Paradigma de la diversidad (propio de lo edumétrico y criterial y por tanto acepta y validez toda otredad como legítima en todo tiempo y espacio)	Paradigma que valide la diversidad dentro de la divergencia en favor de la holoinclusión de toda otredad y mismidad
Mismidad (yo)	Otredad (yú)	Yo-tú (Búber), nosotros, mismidad-intimidad coexistencial
Subjetividad	Objetividad	Conexión recursiva y dialógica sujeto-objeto.
Naturaleza	Cultura	Naturocultura (Haraway)

Elaboración propia

Metarrelatos, distinciones, interrogantes y reflexiones sobre una inclusión coexistencial

La inclusión se suele hacer desde una aparente «falta» del otro, falta o deficiencia que nunca está en la realidad de lo otro o de los otros observados, sino que en la mente/mapa del que observa esa otredad/territorio. Como bien lo afirma Sartre, la falta nunca está en la realidad observada, está en quien observa esa realidad. La realidad, los otros, los estudiantes, siempre están completos. A no ser que se compare con una mapa o constructo creado en el pensamiento del que observa esa realidad.

Lo otro se convierte en candidato a la exclusión por considerarse: atípico, anormal, incompleto, raro, sólo cuando se escinde y no se integra, como lo propuso inicialmente Kant, en el denominado «giro copernicano», subjetividad y objetividad el noumenon y el fenómeno, el «mapa» y el «territorio», en lenguaje gestáltico, «dominio semántico y político» en el enfoque sistémico, etc.

Una verdadera inclusión incorpora incluso al otro partidario de la exclusión, el lema debe ser «que no falte ninguna carta en la mesa», equivalente a «ni una y ni uno menos» o mejor aún «nada menos», El sustento de la coexistencia se basa en la validación simultánea de la mismidad y la otredad, un énfasis en uno u otro es por sí mismo segregador, no es posible el *tú* sin diferenciarlo del *yo* y de éste sin distinguirlo del *tú*.

También es imprescindible avanzar hacia la interrelación potenciadora que existe entre diversidad y convivencia. Toda verdadera integración sólo es posible a partir de las diferencias, no existe el «verde» con dos «amarillos» o dos «azules», se requiere de un «azul» y un «amarillo». No es posible la convivencia, la intimidad el «yo-tú», sin que los interactuantes en juego no validen a su otro como legítimo en ese convivir, sin dos identidades que se autovaliden y validen la del otro, sin un yo, que no le reste «tú» o le agregue de su yo, a su coexistente. Es más, sólo ocurre la coexistencia cuando hay dos existencias (que por la complejidad humana sería imposible encontrar dos iguales) que «son» y se «ven» en su originalidad en constante transformación, en el «instante profundo²» o «momento perfecto» de ese co-existir.»

Una distinción importante de explicitar, es que en una inclusión coexistencial, un yo-amarillo con un tú-azul, no pueden convertirse simbióticamente en verde, eso sería una colusión psicopatológica, porque se aniquila la identidad (azul y amarilla) en favor de una pseudointimidad (verde) Tampoco el azul o el amarillo deben tomar de modo parcial o total el color del otro, eso equivale a disminuir o negar la propia identidad, para tomar la del otro o para imponerle la propia, el resultado es una pseudoidentidad.

En la coexistencialidad auténtica y nutritiva, siempre se fortalece y valida la identidad propia y la del otro, en la simultaneidad recursiva que se fortalece la intimidad auténtica de los interactuantes, si el azul convierte en amarillo en azul desaparece o se debilita el azul (disminuyéndose la «identidad coexistencial» del ser en el coexistir) y también desaparece o se debilita el verde (disminuyéndose «la intimidad coexistencial» de los seres en el coexistir)

Para que dos existentes verdaderamente coexistan, requieren estar presentes («siendo-estando») en todas sus dimensiones, en la plenitud: de su ser en cuanto bueno (dimensión ética), de su ser en cuanto bello (dimensión estética), de su ser en cuanto cognoscente (dimensión epistemológica), de su ser en cuanto uno integrado al todo (dimensión hologramática) por ello, es im-

² Verso de una canción «Volver a los diecisiete» de la folclorista chilena Violeta Parra

posible predicar y practicar en el dominio de la inclusión, desde una neutralidad o negación valórica, pedagógica o social.

El estar juntos puede ser conflictivo o psicosociopatológico, sin que se requiera para ello Necesidad Educativa Especial ninguna, bastará con que la relación sea de sometimiento o de poder, direccionado unidireccionalmente, que contenga el más mínimo grado de pérdida de libertad, uno o más de los seres en relación.

En el otro extremo, entendiéndose lo usualmente es que las relaciones ocurran en algún punto entre esos dos extremos, está el estar juntos de manera nutritiva, amorosa y liberada, que dentro de las propuesta psicoeducativas actuales, es lo más próximo a lo que en este texto se denomina intimidad coexistencial, que se sustenta en la intencionalidad explícita de los co-habitantes por potenciar la liberación y la identidad (sustento de la originalidad y la diversidad humana) del otro en ese estar juntos.

Los estudiantes de todos los niveles, incluidos los universitarios, requieren ser «vistos» por otros en la plenitud de su ser, con urgencia necesitan de onto-miradas que les hagan existir en el contexto de su habitar en los distintos contextos de pertenencia incluidos el educativo. Reflejar el ser del otro corresponde a un tipo de empatía que debe cultivarse, cuidarse y recuperarse porque es una capacidad inherente a la sabiduría de niños y niñas, antes que la educación adultocéntrica y opresora, le quite la libertad parcial o total al niño interior que siempre habita dentro de nosotros, más o menos liberado o más o menos domesticado, bien lo distingue el Principito lo según la respuestas sobre lo que ves en su dibujo, la educación debe procurar que aprendamos a ver menos «sombrosos» y más «una serpiente que se comió un elefante».

Una de las formas de la «inteligencia ciega»³, es la dificultad para percibir el *complexus* o maraña de acciones retroacciones que porta cada persona que habita el planeta y por ello, la de los estudiantes que habitan los sistemas educativos, es estricto rigor es *su historia de interacciones*, como lo señala Humberto Maturana, no «ver» el *complexus* o *redes de conversaciones* de los estudiantes, es un modo más de no ver o negar su ser, no se puede amar a quien no se «ve», por ello negar es tan parecido al no-amor y validación, legitimización o aceptación incondicional positiva, tan semejante al amor.

La inclusión en el contexto de la biología entendida como estudio de la vida es parte de la epigenética, de la ecosistémica profunda, de lo propio e inherente a un biocentrismo, que como una flecha pre-dirigida tiene una sola dirección: el existir; cada célula, cada grano de polen, cada estación, cada enzima, cada hoja, nuestro el sol y nuestra la luna están naturalmente orientadas hacia la vida. Todo se integra ecosistémicamente para ello, sólo la exclusión, desconexión o negación generada por las estructuras patriarcales de control e influencia social, que lucran precisamente, de la no-vida, de la desconfianza, de la exclusión del otro, de las enfermedades y del miedo, han hecho posible el surgimiento anti-natural de la exclusión y la segregación anti-existir y anti-coexistir.

Pongamos atención al uso que esta cultura tanática está haciendo de sus principales herramientas de desconexión y aislamiento humano, como celulares, aparatos de realidades virtuales, y cuanta adicción visual, auditiva, sensorial y mental puedan generar en una infinita y constante creación de recursos enajenantes de sí mismo y con ello de los otros. ¿Cómo se puede lograr una

³ Término acuñado por Edgard Morín para nombrar la incapacidad epistemológica de percibir la complejidad propia de la realidad.

inclusión educativa coexistencial, a partir de la naturaleza de ser biológica, matriztica y ontológicamente inclusivo, en un sistema de poder que «vive» y se «fortalece», de nuestra antinatural desconfianza y miedo en el otro, que nos conduce a prejuiciarlo, negarlo y excluirlo?

La realidad actual de la salud del planeta y de los hombres es un buen ejemplo del predominio que ha ejercido lo no-natural sobre lo natural, lo patriarcal sobre lo matriztico, el individualismo ciego y egocéntrico sobre la integración validadora y nutritiva de la otredad, la no-vida sobre el bio-centrismo.

El filósofo coreano, Byung-Chul-Han, que se ha hecho muy popular por una serie de publicaciones reflexivo-críticas, sobre los hábitos existenciales y sistemas de control social asociados a éstos, anuncia «el infierno del igualismo», en sintonía con los muchos pensadores que han alertado sobre las estrategias de homogenización y «normalización», que los sistemas de control e influencia social requieren para sus fines de sometimiento «axiopráctico».

La indiferenciación hace más fácil la dominación y la venta fácil, como bien lo han descrito los planteamientos de la Escuela de Frankfurt⁴ y de la economía a «Escala Humana⁵». Para estos sistemas la diversidad es vista como una amenaza a sus fines de dominación social-cultural-afectiva-moral-económica-estético, y para muchos sistemas educativos actuales, una educación inclusiva, además de percibirlos como sorpresivas e impuestas, también la consideran como una amenaza a sus fines social-cultural-afectiva-moral-económica-estético. ¿Serán estos sistemas educativos micro reproducciones de este macrobloque institucionalizado de control e influencia social?, ¿Podría ser que la misión y visión de estos sistemas educativos, en al afán de ser percibidos como de excelencia en el mundo del mercado, sea funcionales a los fines de esta macroestructura capitalista neo-liberal?

¿La «inclusión» que se valora en estos contextos, es la incorporación de nuestros estudiantes al *infierno del igualismo*, a la estandarización homogenizante y normógenala?, ¿se trabaja en algunos sistemas educativos para «incluir» a sus estudiantes al «rebaño» de las ovejas obedientes y funcionales para los sistemas que viven precisamente de la exclusión del ser, de la vida, de la identidad, de la creatividad, de la salud y del amor?

Desde la vereda epistemológica opuesta, la bioneuroemocionalidad de David Hawkins, afirma que son innatas nuestras capacidades para la felicidad, el éxito, la salud, el bienestar, la intuición, el amor incondicional, la belleza, la paz interior y la creatividad. Estos estados y capacidades están dentro de todos nosotros. No depende de ninguna circunstancia exterior. Al parecer por todos medios, incluida la educación, se nos ha estado convenciendo que la felicidad, la dignidad, poder está fuera de nosotros, adquiribles fundamentalmente en el mercado, que favorece como lo planteó Eric Fromm, cuando se confunde, «ser» con «tener». Incluso se ha externalizado el valor de nuestra propia originalidad y diversidad, son otros quienes la determinan y la validan, convirtiendo en cada vez más esclavos e indignos a los seres, que naciendo intrínsecamente libres y únicos direccionan su existir hacia la opresión, el *igualismo*, el vacío existencial, el individualismo, el aislamiento, la expulsión de lo diferente y la negación de lo diverso.

Una educación pro-diversidad es una de las dimensiones inherentes al acto educativo, en tanto se eduque para el desarrollo integral de las personas. Integral porque considera articulada-

⁴ El texto «El hombre unidimensional» de Herbert Marcuse, es un buen ejemplo de ello.

⁵ Revisar los aportes sobre el tema de Antonio Elizalde, Manfred Max-Neef y Luis Weistein.

mente todas las dimensiones constitutivas del ser: social, moral, estético, volitivo, emocional, cognoscente, etc., y también porque intenciona que cada una de ellas se integran hologramáticamente, con las dimensiones de todos los seres de su hábitat coexistencial, de modo consciente y explícito, en cada «instante profundo» brindado en la intimidad coexistencial con otros siempre diversos. No aprender a coexistir en el co-desarrollo que se sustente la validación de lo diferente, es no coexistir o su equivalente es no educarse.

Todo componente del currículum, toda respuesta generada en dominio de lo pedagógico sólo tiene sentido, si beneficia la *proximología*⁶, si no se hace el bien a los otros, no se puede tener bien para sí⁷, del mismo modo que sin la salud y felicidad social no es posible la salud y la felicidad individual. Del mismo modo que no se puede «amar» al prójimo, sin «amarse» primero a sí mismo. Sólo cuando el sí mismo, se libera de las intra y extra-esclavitudes, principalmente a las que les somete el «ego» y los sistemas de control social que se enriquecen precisamente de las ventas de multidispositivos para el «engordamiento» de dicho «ego» o no-yo. Sólo entonces, se puede abrir la puerta del ser profundo al paisaje exterior del ser profundo de los otros.

En cuanto al concepto de *persona*, incluido en la definición de educación, algunas breves distinciones, es un concepto indefinible, la posibilidad más a abordable es que cada persona se autodescriba ontológicamente en cada instante que es. Por ello una educación personalizada, no sólo debe estar «centrada en el alumno», sino que, simultáneamente centrada en el contexto de la intimidad educativa, eco-ontológicamente en el docente y el estudiante, y además, en el tiempo y lugar en que esos seres se manifiestan, en la expresión multivérsica de su ser-estando.

Si en «momento perfecto» que esos dos seres «son», se está dispuesto desde la plenitud del *mi-existir* a la plenitud del *tu-existir*, es muy posible que la pandemia del amor, la creatividad, la alegría y la libertad contagien a cada habitante del planeta.

Por consiguiente, la inclusión es un tema ético y político; pero, sobre todo, es un problema epistemológico en, al menos, tres aspectos:

- a) Si miro desde la objetividad o desde la subjetividad; En lo dominio de lo humano la única mirada posible es la subjetiva, todo lo percibido es percibido por alguien, la realidad no es independiente de quien la observa. En el dominio de la subjetividad o de la intersubjetividad, la exclusión y exclusión son sólo posibles, cuando confundo ambos dominios, cuando me someto al poder de la objetividad *sin paréntesis*, cuando me explico la realidad desde el dominio semántico, desde la falta, negación o comparación. Cuando la ceguera epistemológica no permite ver, que la falta no está en la realidad observada sino que en quien observa dicha realidad. La diferencia, la discapacidad, la anormalidad, la minusvalía, la carencia nunca está en el otro sino en la mente o mente del que explica⁸ a ese otro. El otro está siempre completo y perfecto, en tanto es el que «es» (dominio político) y no el que «debería ser» (dominio semántico).

⁶ Para más información sobre este concepto, ver Capítulo 7 del libro *Coexistencia y Educativa: La Proximología como sentido primordial de la educación* de P. Alarcón

⁷ A Sartre, a su ser -en -sí y a su ser-para-sí, le faltó agregar el ser-para-otros, para completar la necesaria circularidad propia del existir y el coexistir.

⁸ A este dominio H. Maturana la denomina «ontología del explicar»

- b) Si privilegio el universalismo o el particularismo; Es justo y necesario expandir la consciencia hologramática, que, de una vez, especialmente en educación donde cohabitan tantos subsistemas en la inseparabilidad de lo universal y lo particular, parafraseando a Morin, se puede afirmar en que en tanto se expanda la consciencia hologramática en lo particular se adquirirá una relación de responsabilidad y solidaridad con la totalidad.
- c) Si el interés de conocimiento es explicativo o hermenéutico-crítico. *La ontología del explicar* sólo conduce a la inexistencia consigo y con otros, y por el contrario, la fenomenología implícita en la *ontología hermenéutica*, nos conecta con la experiencia coexistencial de la vida, y con su inherente fundamental y necesario: la libertad.

Estos tres tópicos epistemológicos se hilvanan en una matriz objetivista, universalista y explicativa que hace de la diversidad un concepto no neutral, sino al contrario, altamente riesgoso y perturbador, que requiere de toda nuestra atención y dedicación humana, especialmente en el ámbito de la educación y con un énfasis diferenciador en la educación superior, no se puede seguir practicando la pauta que de formar profesores *portadores de beso de la muerte* (en palabras de Gregory Bateson), o en enfermadores de sus estudiantes (en palabras de Pichón Riviere), es necesario poner fin, a una *educación tanática*⁹, que construye estudiantes predecibles, sometidos, no-vivos.

Un educador oprimido y predecible, lo más probable es que genere estudiantes y profesionales también oprimidos y predecibles. Un profesional oprimido y predecible lo más probable es que genere empleados e hijos oprimidos y predecibles.

La educación puede y debe cortar esta cadena, este mandato histórico y transgeneracional, que le es del todo funcional, a los sistemas de control e influencia social, para sus fines de sometimiento, a través de la fuerza, el consumo y la concientización cibernética.

En rigor, una idea de inclusión asentada en una educación pro-diversidad es una opción epistémico-social que tiene que ver con cuestionar el presente y avanzar en la construcción de un estado futuro deseado: una escuela inclusiva, una sociedad inclusiva. Este es un orden de cosas que se reclama justamente porque no existe. Entonces, es importante señalar que la mejor definición de educación inclusiva es cuando ya no sea necesario ponerle apellido a la educación. Esa es efectivamente la meta, el hábito fragmentador y de establecer relación figura-fondo, entre las diferentes tópicas de la educación, genera deformaciones, énfasis y «enriquecimiento ilícito», que perturban y deforman la realidad educativa, estableciendo casi siempre un operar congruente con ello. El humanismo cristiano concibe el educar, como propio e inseparable del ser en cuanto verdadero, bueno, bello y único. En ese dominio, no cabe el igualismo homogenizador, destructor de la identidad y la diversidad y con ello de toda posibilidad de coexistencia verdaderamente humana.

Tampoco tiene cabida el no-bien, la no-verdad y la no belleza, desde esta perspectiva humanizadora, sólo existe en el convivir del hombre, la ausencia de bien, de verdad o belleza, la construcción como «entidades» presentes, publicitadas e instrumentalizadas por los sistemas de

⁹ Ver desarrollo de este concepto en capítulo: «De una educación tanática a una educación para la vida», en la Revista Crítica Paulo Freire.

dominación, les permite la creación y venta de todo tipo de dispositivos para combatir el «mal», la «mentira» y la «fealdad», cada uno de ellos verdaderos sistemas, con descripciones, estándares, globalizaciones, que sostienen las principales estructuras de «enriquecimiento» material del planeta. El que suele estar asociado, no casualmente, a un profundo empobrecimiento moral y coexistencial. El otro incluido, aceptado, valorado, amado sería el inicio de una educación coherente, auténtica, plena, verdadera, buena y bella, junto con el fin de los sistemas de dominación que destruyen la dignidad y la realización humana.

Como ya se señaló, la inclusión coexistencial, ya fue propuesta dentro del planteamiento de la pedagogía de la coexistencia¹⁰, donde se intenta fundamentalmente, reducir el exceso de prointegracionismo intelectual, como factor facilitador de un des-integracionismo vivencial, alertando que un exceso de existencia intelectual «integrada» podría llegar a traducirse un estilo de vida «segregada». Uno de los afanes principales de esta propuesta es distinguir entre dominio semántico (ontología del explicar») y dominio político (ontología hermenéutica). En el primer dominio se encuentran los planteamientos sobre la inclusión, asociados conceptos como: imaginario, representaciones, relatos, historia, descripciones, memoria, entre otros. En el dominio político se encuentran los planteamientos sobre inclusión, asociados a lo experiencial-significativo, onto-fenomenológico, la lo etnoeducativo, al coexistir, al ser-estando, a lo corporal-emocional, etc.

Ambas lecturas, tienen sin duda, un valor en sí, sólo que corresponden a dominios diferentes y con ello posiblemente a modos distintos de operar en la realidad intra e interpersonal. A continuación, algunos ejemplos de sus planteamientos y distinciones sobre niveles y tipos de inclusión

- a) *Inclusión autonegativa*: Correspondería a al tipo integración que no acepta como parte de su totalidad la no integración o segregación, es una especie contradicción intrínseca, es un tipo de ceguera común, una variante de polarización que pone toda la visión en una de las caras de la moneda, una forma de absolutismo equivale a otorgarle a la integración la condición de todo, situación que lleva a utilizar los argumentos de la integración para atacar la integración o segregar para integrar.

Integración traslapada: Esto sucede cuando se confunden los niveles de cognición y análisis. Por ejemplo algunos padres con un hijo categorizado por los estándares oficiales como discapacitado o diferente respecto a sus necesidades de aprendizaje, suelen expresar que lo importante para ellos es que su hijo sea feliz, y sin duda que en parte se tranquilizan con la integración emocional de éste, sin embargo esta afirmación suele ir acompañada de frustración y rabia implícita de que su hijo no logre integrarse a los niveles intelectuales de los demás, acto seguido algunos padres atacan los intentos de educación inclusiva, y simultáneamente junto con manifestar su alegría por tener el hijo que tienen, expresan tácitamente su rabia por sus diferencias y por la exacerbaciones que el medio hace de éstas.

¹⁰ Ver «Pedagogía de la coexistencia», «Coexistencia y Educación», «Intimidad educativa coexistencia: El valor de la mismidad y la otredad en la formación universitaria». de Patricio Alarcón

- b) Autoinclusión:** Condición imprescindible para poder pensar, sentir y actuar la inclusión. Sin el proceso de integrar articulada y armonizadamente cada uno de los propios holones¹¹, dimensiones o esferas, en sí, se carece de la competencia básica y necesaria para integrar articuladamente a la otredad con la visión y Aceptación de cada uno de sus holones articulados y armonizados, también imprescindibles para el surgimiento de su totalidad-plena. Dos procesos inclusivos necesarios son: la *autointegración* y la *co-integración*, los que podríamos dentro del dominio relacional asociar respectivamente a identidad e intimidad.

Holoinclusión: Constituye una inclusión que incorpora el todo del yo, el todo del tú y el todo del todo contextual en que el yo y el tú coexisten. Considera como prerequisite la autoinclusión en el yo y el tú de cada una de las partes que conforman su estructura óptica, (*sí mismo, persona, identidad, primera naturaleza, yo profundo*). Este proceso de organización yoica es lo que le permite incluir, desde su originalidad-identitaria a otro sin restarle ni contaminarle su auto-inclusión, actualización o constitución de su ser. Sólo después que el yo y el tú, hayan organizado su estructura, actualizando su *persona*, estarán en condiciones de co-incluirse.

Este modo de incorporar a la totalidad en todas sus dimensiones y niveles, puede apreciarse en diferentes tendencias pretéritas y contemporáneas, expresiones de estas búsquedas son, por ejemplo en el ámbito de las ciencias de la salud; las medicinas holísticas, la anatomía sistémica o en el chamanismo) dentro del campo de la psicología, las corrientes: transpersonal, integrativa y sistémica transgeneracional, en campo de la educación, pueden encontrarse aproximaciones en la holopedagogía, pedagogía planetaria). Estas mismas tendencias es posible encontrarlas en propuestas filosóficas, religiosas o esotéricas.

Otras distinciones generales de una integración coexistencial, hacen referencia: (a) A la necesidad de que la totalidad del docente y del estudiante en el aula, puede ser cuerpo y espíritu, emoción e historia, puede asistir a clases con sus virtudes y sus defectos, con su sombra y con su máscara, con sus habilidades y discapacidades, con su complexus, con su cadena de afectos transgeneracionales. (b) A la urgencia de generar un contexto de aprendizaje que permita y cultive la *totalidad*, incluye todas las lunas con todas sus caras y las caras de cada una de sus caras. Donde nada se excluye porque se acepta todo, nada es negado a la vista, se puede pecar de inmadurez no ver a tiempo y en contexto durante el «juego» alguna pieza del «ajedrez», pero se juega siempre con todas las piezas propias y del prójimo.

Se pone la misma pasión de la protagonista de la obra del cineasta chino Zhang Yimou, «Que no falte ninguno», ningún estudiante está demás, ninguna de sus dimensiones está de más, ningún segundo de su vida está de más. El todo es afectado cuando una de sus partes se niega o segrega. Para muchas culturas existe una dependencia absoluta entre la armonía y la síntesis del «universo» y cada uno de sus «multiversos», tiene tanto valor en la totalidad la vida de un insecto como la vida de toda la humanidad. El todo dejaría de ser un todo cuando se le niega o quita uno de sus componentes. Todas las notas son necesarias para que la sinfonía esté completa, todos los

¹¹ Término utilizado por la escuela sistémica de Milán para señalar la característica de todo y parte de los sistemas.

estudiantes constituyen la totalidad del universo escolar, cuando se niega a alguno de ellos (falta una parte del todo o una nota de la sinfonía), cuando se le iguala con otro (faltan dos partes del todo o dos notas de la sinfonía). Cada estudiante es parte del todo en tanto es diferente, solo se puede integrar al todo en tanto sea una parte única e irrepetible. Sólo el que es un todo en sí (por tanto, diferente a todos) puede integrarse y aportar a la totalidad.

La integración coexistencial al igual que las medicinas ancestrales y milenarias del oriente, desarrollan estrategias para restaurar la síntesis de la totalidad individual y universal, sabiendo que son estas fracturas, y desarmonías las que originan las enfermedades. Ejemplo de acciones concretas para invitar la totalidad al aula, es iniciar las clases con alguna actividad coexistencial más o menos breve, más o menos pertinente, más o menos curricular. Actividad que permita lo más posible, que los estudiantes se instalen en su cuerpo antes del comienzo de la clase formal, que se contenten con su respiración, con sus emociones, con su historia de interacciones. Que se hagan lo más presentes posibles, que entren con su cerebro, sus sentidos, su corazón, su voluntad y su libertad.

Escucharlos activamente o permitirle reflejar su existencia en la tuya, incorporar como imprescindible la comunicación pupilar en cada una de las interacciones desde la más trivial a la más sublime.

Una educación coexistencial inicia sus estrategias de enseñanza, teniendo como piso el paradigma sociocultural, que rescata el carácter social del aprendizaje, que sostiene que aprendemos de los demás, con los demás y para los demás, primero porque resume las palabras; de los, con los y para los demás por el prefijo co, asume la imposibilidad de cualquier tipo de aprendizaje fuera del contexto de la coexistencia, establece como aprendizaje el entretejimiento de existencias (estas pueden ser entendidas desde los distintos acepciones cibernéticas de 2º orden, como el *complexus* o maraña de acciones y retroacciones (Morín), como la historia de interacciones (Maturana) o como la pauta que conecta (Bateson). Desde esta perspectiva por ejemplo el aprendizaje de la lectura está incompleto si se sólo logra decodificar los signos lingüísticos (modelo perceptivo motriz) continuaría incompleto si se logra decodificar significados (modelo cognitivo lingüístico) desde la perspectiva teórica propuesta se lee efectivamente, cuando se entretejen todos los niveles existenciales de la historia de interacciones de lector y del autor. Sólo se ha leído cuando el amarillo (lo escrito que desde el principio de la Hologramática es una parte donde está el todo o existencia del autor) del autor se entreteje con el azul (todo o existencia) del lector, y se genera por primera vez el «verde» (producto de la lectura coexistencial).

El aprendizaje desde esta perspectiva no sólo permite transitar de un «estadio de desarrollo» a otro, no sólo permite una modificabilidad del andamiaje cognitivo, es una transformación de la totalidad del aprendiz, en cada una de sus dimensiones (cognitivo, emocional, social) y en cada una de las dimensiones de éstas. Por ejemplo, cuando un aprendiz incorpora una nueva información (una parte), puede ser una nueva parte más que se suma a otras (aprendizaje mecánico), puede ser una nueva parte que se combina con otras anteriores (aprendizaje significativo) o puede ser una nueva parte que modifica la totalidad del conocimiento previo, el nuevo color se combina con cada uno de los matices previamente logrados (aprendizaje coexistencial).

Cuando se aprende coexistencialmente, se modifica simultáneamente la parte y el todo, ocurre una holotransformación. Con cada nueva experiencia de aprendizaje se modifica la epistemología o conocer del cognoscente, la totalidad de su «universo» y con ello el modo de describir

el «multiverso». Sin duda que para lograr este tipo de conocimiento se requiere de muchos cambios pedagógicos. Por ejemplo, de estrategias especiales para que el estudiante esté en el aquí y en la hora, vale decir en el contexto único de aprendizaje, mientras más de él existe al momento del aprendizaje más holístico y consciente será éste. Requerirá de docente que también estén presente (lo más de él posible) para que pueda coexistir en la plenitud de su ser en dicho contexto, también deberá existir un tiempo dialógico intencionado (de interactuantes validados en su totalidad ontológica) para favorecer y asegurar el entretejimiento existencial.

Entonces la integración educativa desde la perspectiva de la coexistencialidad, es más que incluir en el sentido de sumar una nueva parte a un todo (que a veces la rechaza), es entretejer la existencia de un todo (estudiante u otra persona) percibido por la inteligencia ciega, usualmente como una parte, a otro todo (curso u otro sistema integrador) el que a su vez es parte de otros todos con los cuales se encuentra hologramáticamente en sincronía y plena conexión. En el caso de la integración escolar son los sistemas familiares, escolares y todos aquellos que suelen olvidarse al momento de elaborar un proyecto de integración o que son incorporados sólo como parte o exclusivamente un fragmento de ellos. Desde esta óptica resulta imposible concebir un intento de integración escolar que olvide la mirada sistémica en cada una de sus etapas de desarrollo (diagnóstico de la realidad, planificación, implementación y evaluación).

Para evitar intervenciones sistémica que se desarrollan sólo desde la convicción de que el todo es más que la suma de las partes, que realizar este proceso como si se armara un gran rompecabezas (donde erróneamente se considera la fórmula, a más piezas más sistémico), es imprescindible incorporar la máxima: la parte es más que la suma del todo, esto agrega la valoración de cada estudiante, persona o sistema, como un todo único e irrepetible, no igualable aún con la suma de todas las partes de la totalidad. Sólo esto permite y hace que tenga sentido entretejer existencia, que tenga tanto valor la existencia de un docente como la de cualquier otro estudiante, apoderado o docente. No debe existir diferencia entre escuchar la «Novena Sinfonía» con estar en la presencia de un estudiante a la ejecución de la «Novena Sinfonía», ésta aparente exagerada comparación sólo es posible cuando se percibe al otro como lo que es; un todo integrado, único e irrepetible. Por esto es que a la integración le antecede el asombro de este encuentro con la obra de arte que constituye el ser del otro. Sólo después de maravillarme con el otro puedo abrir mi ser para el encuentro, y sólo a partir de este encuentro es posible entretejer las existencias y sólo a partir de esta coexistencia es posible una verdadera integración.

Si las populares adecuaciones curriculares, el diseño universal de aprendizaje, la disminución de la situación de discapacidad, o estrategia alguna que se genere para «colaborar» o «facilitar» la «inclusión», contienen una «gota», anti-libertad, anti-autonomía, de desvaloración del potencial del otro, de «empobrecimiento», de determinismo o «negación a la capacidad de transformación humana», de «percepción parcial o fragmentada de ese otro», constituye sólo un modo más menos velado o «bien intencionado», de segregación y de limitación a la salud y felicidad de ese otro.

Por esta razón es que se requiere deconstruir y tanscomplejizar los temas, conceptos y teorías más frecuentemente asociadas con la educación inclusiva.

Como por ejemplo, es necesario hacerlo con los conceptos de barreras y facilitadores de la inclusión educativa, para descubrir las fortalezas de las barreras y las debilidades de los facilitadores, aplicando el principio de la doble dialéctica, para que surja la tercera realidad no-dual y di-

cotómica, que permite superar la aparente contradicción entre ambas, permitiendo visualizar; cuanto de barreras tienen algunos facilitadores y cuanto de facilitadores tienen la barreras en relación a la inclusión educativa.

También desde la perspectiva de la doble dialéctica, existen tipos de inclusión-exclusión, validadora de la diversidad en endogrupos, porque se consideran «semejantes» entre ellos y diferentes de los otros, incluyen lo semejante excluyendo lo diferente, se autoexcluyen de su endogrupo de pertenencia percibiéndose como parte de un exogrupo, por lo tanto autoexcluyéndose, con afirmaciones como: «los profesores de este colegio son segregadores», «en este colegio nadie sabe cómo validar la diversidad de los estudiantes».

¿Cómo se puede fortalecer la autoinclusión al sistema educativo u otro al que se pertenece?

¿Qué condiciones debe tener un sistema educativo u otros para que estudiantes, apoderados y docentes se sientan pertenecientes o incluidos en dichos sistemas?

¿Con que dispositivo práctico se puede fortalecer la capacidad de experimentar intimidades plenas, auténticas, nutritivas, coexistenciales y amorosas, en los contextos intra y extraeducativos formales? Entendiendo, que todo contexto en el dominio de lo humano es potenciamente educativo, en tanto sea generador de alguna transformación (vidaafílica y projimofílica en ese convivir)

¿Cómo se puede educar para fortalecer la identidad auténtica y plena de los estudiantes, en especial a los equivocadamente descritos «distintos» por el paradigma género-divergente?

¿Cuáles son las consecuencias de negar lo que se considera diferente a sí mismo?

¿Qué impacto puede tener en la inclusión educativa coexistencial, negar lo «semejante» del ser-en-el-mundo (ser existencial), que los otros tienen en mí y las tengo yo de los otros?

¿Qué impacto puede tener en la inclusión educativa coexistencial, negar las «diferencias» de mi ser en sí (ser esencial) que los otros tienen en mí y las tengo yo de los otros?

¿Qué es una auténtica identidad de género, dentro del paradigma del género- divergente y cuál dentro del paradigma género-diverso?

¿Cómo se valida el género aparentemente opuesto, sin negar el propio ni el del otro/a diferente? ¿Cómo una intimidad madura, sana y nutritiva con el «diferente», conservando, validando y potenciando la identidad esencial-ontológica, la identidad- biológica y la identidad socio-histórico-cultural del otro/a «diferente»?

Además de estas preguntas abiertas, cabe subrayar algunos condicionantes para una auténtica, liberada y nutricia inclusión educativa coexistencial.

Es necesario para la salud integral, de todo interactuante, no confundir inclusión con el «nosotros somos uno» , la simbiosis o la colusión, que equivale a convertir al otro en el satisfactor de una necesidad afectiva primaria insatisfecha, como bien lo explicita y explica el psicoanalista Jürg Willi. La inclusión sólo ocurre a partir de la «integración» o validación de las diferencias, otredad o identidad del tú y del yo, en tanto diferentes, una inclusión educativa coexistencial se manifiesta en el convivir, sólo ocurre cuando su coexistir valida y fortalece el ser (diferente, único e irreplicable) del o los interactuantes y cuando su este ser auténtico y liberado fortalece el coexistir auténtico y liberado del o los interactuantes.

De acuerdo con el siguiente principio que se resume en el siguiente esquema:

A mayor coexistir-auténtico-liberado-inclusivo mayor ser- auténtico-liberado e inclusivo, en tanto, al mismo tiempo se dé, que a mayor ser auténtico-liberado- inclusivo mayor coexistir-auténtico-liberado-inclusivo.

Aplicado a la inclusión educativa coexistencial, la fórmula que debe darse es; A > identidad educativa coexistencia > intimidad educativa coexistencia en tanto se dé en la simultaneidad recursiva: A mayor intimidad educativa coexistencial > identidad educativa coexistencial.

Lo que también puede expresarse; mientras más auténtico sea el docente y el estudiante, más auténtica será la relación (de intimidad y coexistencia) que ocurra entre ellos y mientras más auténtica sea la relación que ocurre entre ellos, más auténticos serán los docentes y estudiantes en su identidad (liberada y congruente)

No se puede liberar y autenticar a los estudiantes si no se es un docente liberado y auténtico y no se puede liberar y autenticar a los docentes si los estudiantes no son liberados y auténticos.

Por tanto, no se puede ser quién se es, si el otro no es quién es, lo que equivale a afirmar: no puedo ser yo si el otro toma mi yo para ser mi tú y el otro no puede ser mi tú si toma de mi yo, para ser mi tú y si el yo y el tú dejan de ser quienes son en la relación en este caso educativa, esta se convierte en una pseudo-relación, por no es producto de la inclusión de dos yoes auténticos y liberados. La letra de la siguiente canción popular:

«En la rama de un cerezo
había dos palomas desnudas
una era la otra
y las dos ninguna»

Ejemplifica muy bien estos principios fundamentales de la inclusión coexistencial. Lo que expresa la letra de esta canción, puede denominarse «sobre-inclusión», tanto te incluyo, tanto me incluyo, tanto permeamos las fronteras de nuestra identidad o diferencias, que yo me convierto en «tú» y tú te conviertes en «yo», por lo tanto yo dejo de ser yo y tú dejas de ser yo, por tanto ya no podemos coexistir, porque para ello es requisito que seamos y existamos para los otros en una congruencia de plena autenticidad entre ser y existir, lo que se plantea en la en los versos de esa la canción denominarse: doble-negación, pseudoamor, psicopatología psicosocial o «enamoramiento.» En ese acto simbiótico de co-negación de las identidades, producto de la necesidad de ser el otro, o por ocupar partes de ese otro para ser, ambos dejan de ser y existir en congruencia y autenticidad y con ello desaparece la posibilidad de co-integrarse, de co-validarse, de co-amarse, de co-liberarse y por tanto de coexistir en una mismidad-otredad auténtica, liberada e inclusiva.

Todo intento o propuesta de inclusión, especialmente la coexistencial, debe partir de la integración articulada y validada, no sólo de lo distinto, especialmente de la máxima expresión de lo diferente, de lo opuesto, contrario o contradictorio. La actitud validadora de lo diverso no puede tener matices, categorías, condiciones, niveles, requiere ser absoluta validación, sin condiciones, de la identidad (ser, sí mismo, persona, yo profundo, primera naturaleza...) de toda otredad. Se incluyen dos ejemplos de las múltiples dualidades que existen el tema de la inclusión.

Tabla 2. Ejemplos de miradas duales vinculadas con la diversidad y sus repercusiones en la inclusión educativa

Dualidades	Repercusiones	Miradas alternativas, deconstructivas y dialógicas,
Barreras-facilitadores	Poner los componentes de esta dualidad y a los y las estudiantes, su vida, su coexistir, sus necesidades psicoafectivas y educativas como fondo. Buscar y abordar a priori especialmente barreras, y como bien dice el dicho: «el que busca encuentra»	
En situación de discapacidad – En situación de capacidad	Colocar las problemáticas en el medio, en la situación, fuera de la persona, además de facilitar la develación de las barreras y formas externas de exclusión. También pueden favorecer el locus de control externo, aumentando con ello la victimización y el empobrecimiento y disminuir el protagonismo y empoderamiento, en quienes lo requieren de modo prioritario, precisamente por las circunstancia y contextos en los que coexisten, donde las condiciones de su yo, negado, comparad, se reducen o dañan.	

Elaboración propia

Los riegos de las dicotomías utilizadas en educación diferencial, y el daño que le hacen a la inclusión, escindir en barreras y facilitadores ya es en sí mismo una barrera, lo mismo que dicotomizar en estudiantes normales y anormales, típicos y atípicos, sin diagnóstico y con diagnóstico, no vulnerable y vulnerables, en y sin condición de vulnerabilidad, en y sin condición de riesgo, etc. Las miradas duales, construyen adversarios, bandos, discursos y eslogan unilaterales, se niega la complejidad¹²: recursiva, dialógica y hologramática de la realidad, pudiendo incluso fomentar o naturalizar que lo opuesto o diferente debe ser excluido, negado y ocasiones incluso eliminado.

¹² La negación de la complejidad de la realidad según Edgard Morin equivale a tener una «inteligencia ciega», porque auto limita para ver la circularidad recursiva (autopoiética y autoorganizativa de los sistemas), la doble dialéctica (la tercera realidad que surge que se permite dialogar o integrar lo aparentemente opuesto contradictorio) y la hologramatidad o unita multiplex

Todo intento o propuesta de inclusión, debe partir de la integración articulada y validada, no sólo de lo distinto, especialmente de la máxima expresión de lo diferente, de lo opuesto, contrario o contradictorio. La actitud validadora de lo diverso no puede tener matices, categorías, condiciones, niveles, requiere ser absoluta validación, sin condiciones, de la identidad (ser, sí mismo, persona, yo profundo, primera naturaleza) de toda otredad.

Finalmente se concluirá con otra dimensión necesaria de mencionar como uno de los principales facilitadores de la inclusión educativa coexistencial: La *actitud validadora de la diversidad*. Este concepto o categoría está conformada por tres palabras polisémicas: actitud- validación y diversidad. Actitud se suele definir con la capacidad de sentir, pensar y actuar de modo congruente o auténtico, es decir actuar en coherencia con lo que se piensa y pensar en coherencia con lo que se siente.

Validación, también tiene muchas acepciones y teorías con las que se puede vincular. Para el humanismo rogeriano, una de las tres características de una persona desarrollada o actualizada es su capacidad de validación o aceptación incondicional positiva del otro. Dentro de la biología del conocimiento de Humberto Maturana, amor se define como el dominio de acciones que valida al otro como un legítimo en el convivir. Desde el enfoque sistémico la validación es equivalente al amor explícito, que hace sentir al otro como querido, valorado y con ello con soporte afectivo y sentido de pertenencia. La pedagogía de la coexistencia estima que sólo la validación del ser del otro hace posible su existir y su coexistir. La validación del otro lo convierte en un otro «no –comparable» y por tanto «no-negable». Todo ser que haya experimentado la aceptación incondicional, la legitimación, el amor explícito o la validación, en algunos o todos sus contextos de pertenencia, difícilmente va a tener problemas de adaptación, de aprendizaje y de relaciones sanas nutritivas en su vida familiar, escolar, laboral y matrimonial. Se incluye tabla resumen con un esbozo de operacionalización de la actitud validadora de la diversidad.

Tabla 3 : Operacionalización de actitud validadora de la diversidad como categoría de estudio.

SUBCATEGORÍAS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
Congruencia en el pesar-sentir-hacer al expresar validación a los estudiantes.	Consonancia entre el sentir y el pensar	Consonancia emotivo-cognitiva
	Consonancia entre el sentir-pensar y el lenguaje corporal (lenguaje analógico)	Consonancia emotivo-conductual
Validación y gozo coexistencial positivo del ser o la persona de los estudiantes	Validación del ser o persona de los estudiantes.	Validación esencial-óptica de los estudiantes
	Gozo coexistencial del ser o persona de los estudiantes	Seti-pensar-disfrutar la perfección esencial-óptica de los estudiantes

Promotor activo y eficiente de un ambiente educativo que otorga sentido de pertenencia a sus estudiantes.	Explicitación de validación nutritiva. (amor explícito)	Validación y fortalecimiento de la identidad de los estudiantes en la intimidad educativa coexistencial
	Competencias para operar como soporte afectivo.	Estudiante se siente integralmente comprendido al comunicarse con docentes, en el contexto educativo.
Comunicación refleja, compasiva y empática	Empatía sentipensante (reflejo de las dimensiones emotivo-cognitiva de los estudiantes)	Consonancia emotivo-conductual
	Ontoempatía (reflejo del ser o persona de los estudiantes)	Estudiante se siente visto a sí mismo en una relación especular con docentes en el contexto educativo.

Elaboración Propia

Posiblemente, el mayor fruto de la co-valoración de la diversidad del otro, es la intimidad educativa coexistencial, que es el espacio- tiempo educativo o contexto coexistencial, en el que dos o más coinciden en el «momento perfecto» de existir para que el otro exista, desde la convicción de que ese coexistir es en sí suficiente, para la co-actualización en plenitud de las potenciales de los seres en coexistencia.

Es el encuentro en el aquí y ahora de dos existencias, es la integración de un yo-existente-consciente con un tú-existente-consciente, experiencia generadora de una coexistencialidad o un nosotros- existente consciente, que convierte ese contexto en el mejor y más pleno tiempo-espacio-compañía, para ser, para amar, para aprender, para hacer y para vivenciar todas las nuevas pluridimensionalidad posibles de coexistir en esa co-intimidad y co-identidad (tantas como los colores que se pueden construir con los colores del arcoíris) siempre inédita e irrecuperable.

Es un tipo de intimidad, donde los interactuante para poder coexistir, requieren previamente ser y existir. Cuanto más coexistencial, es la intimidad con el otro, menor es la posibilidad de dañarlo, negarlo, discriminarlo o excluirlo.

Conclusiones

Por último, para los fines este artículo, a modo de conclusión, cabe señalar que la inclusión educativa coexistencial, es un tema abierto, a la deconstrucción y a la resemantización, y por ello necesario de abordar y transcomplejizar, porque, así como la homogenización, invisibilización y negación del ser de los estudiantes, es creciente en una educación promotora de pseudoseres, también y en consecuencia, lo son el pseudoexistir, el pseudocoexistir y la pseudo inclusión.

La inclusión coexistencial es propia y por ello inherente a la teleología de la vida en el planeta, porque es esencial y constitutivo de lo humano la vidafilia (amor a la vida) y la projimofilia

(amor a los otros), es antinatural y por ello antiético, el dañar por cualquier medio (incluido el educativo) el ser, el existir y el coexistir de lo otro y los otros.

La educación debe utilizar la coexistencia en cada tiempo y espacio educativo para recuperar, actualizar y promover la intimidad y la inclusión coexistencial, que en esencia son lo mismo, y con ellos expandiendo la consciencia hologramática¹³, protagonizar un coexistir inclusivo amoroso, nutritivo, ético, estético único, en el alma común o noosfera del planeta que compartimos.

Bibliografía:

- Alarcón Carvacho, P.** (2017). Reflexiones y distinciones sobre una integración educativa coexistencial. Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, (6), 125-143. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i6.484>.
- Alarcón, P., y Bazan, D.** (2019). «Inclusión y ontoempatía: ¿qué tan difícil es ponerse en el lugar del otro?» Ed. D. Bazán, En Escuela Inclusiva, 153-168. HomoSapiens.
- _____. (2005). «Hacia una pedagogía de la coexistencia». En Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, (3), 63-85. <https://doi.org/10.25074/07195532.3.511>.
- _____. (2017). Intimidad Educativa Coexistencial: El valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria. España: Editorial Académica Española.
- _____. (2015). Coexistencia y educación. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- _____. (2024). Coexistencialismo. Travesías hacia una mismidad-otredad: Auténtica, inclusiva y liberada. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Bateson, G.** (1997). Pasos hacia una ecología de la mente. Santiago: Editorial Planeta.
- Buber, M.** (2020). El principio dialógico. España: Hermida Editores.
- Han, B.** (2012). La sociedad del cansancio. Santiago: Editorial Herder.
- _____. (2014). La agonía del eros. Santiago: Editorial Herder.
- Haraway, D.** ([2003], 2016). Manifiesto de las especies de compañía (I. Mellén). Vitoria-Gasteiz: Sans Soleil.
- _____. ([2016] 2019c). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno (H. Torres, Trad.). Bilbao: Consonni.
- Maturana, H.** (1999). Transformación en la convivencia. Santiago: Dolmen Ediciones.
- _____. (1994). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Hachette.
- Morin, E.** (1983). El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología. Barcelona: Kairós.
- Rogers, C.** (1981). El proceso de convertirse en persona: Barcelona: Paidós.
- Satir, V.** (1991). Nuevas relaciones en el núcleo familiar: Pax México.
- _____. E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa editorial.
- Varela, F.** (2010). El fenómeno de la vida. Argentina: Editorial Granica.

¹³ Edgard Morin afirma, que la consciencia hologramática nos convierte simultáneamente en seres responsables y solidarios con todos los otros seres del planeta.

Polifonías y calidoscopios
de las pedagogías emergentes en Iberoamérica

Coordinadores
Chistian Chávez López
Aurora Lechuga Rodríguez
German López Noreña

Fue editado por la
Universidad Olmeca, A. C.
Su maquetación y diseño se concluyeron en la ciudad
de Villahermosa, Tabasco, México
en marzo de 2026.

Para la composición del texto se utilizó la fuente
Book Antiqua de 10, 11 y 25 puntos



UNIVERSIDAD OLMECA
Raíz de sabiduría

