



Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Juan de Dios Escalante Rodríguez
y Jimy Humpiri Nuñez



Coordinadores



Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Coordinadores

Juan de Dios Escalante Rodríguez

y Jumi Humpiri Nuñez

Edición a cargo de Edith Castañeda Mendoza



COMITÉ CIENTÍFICO Y EDITORIAL

Mauricio Beuchot Puente, Investigador Emerito SECIHTI, IFIL- UNAM, México.

Mario Magallón Anaya, Investigador CIALC-UNAM, México.

Stefano Santasilia, Universita Pegaso, Italia.

Edith Castañeda Mendoza, Escuela Normal de Chalco, Estado de México, México.

Miguel Gallegos, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Carmen Burgos, Universidad Atacama, Chile.

Eduardo Macipe Flechas, Universidad La Salle, Bogotá, Colombia.

Título:

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Coordinadores;

Juan de Dios Escalante Rodríguez

Jumi Humpiri Nuñez

Primera edición 2026, Ciudad de México

Editorial Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Editorial Interpec

ISBN: 978-607-69396-4-2

323 p. 13.97 x 21.59

370-Educación

Obra publicada bajo la licencia CC BY-NC-ND 4.0. Se autoriza compartir (copiar y redistribuir) el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Debe otorgar el crédito correspondiente al autor, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. No puede utilizar el material con fines comerciales, ni se puede remezclar, transformar o construir sobre el material, además, no se puede distribuir el material modificado.

Este libro fue dictaminado por pares doble ciego, miembros del SNII de la SECIHTI

Todos los miembros dictaminadores de este libro pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII); Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Si requiere informes específicos visitar la página: [www.editorialinterpec.org /comite-cientifico-y-dictaminatoria](http://www.editorialinterpec.org/comite-cientifico-y-dictaminatoria)

Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Rector: Heladio Reyes Cruz

Coordinación de investigación: Noé Carmona Álvares

Encargada de proyecto editorial: Ivette Salinas Carranza

Directora administrativa: Eliveth Avigail López

www.afrouniversidad.mx/

Editorial Interpec

Director ejecutivo: Juan de Dios Escalante Rodríguez

Responsable editorial: Francisco Tapia Velázquez

Vinculación y comunicación: Edith Castañeda Mendoza

www.editorialinterpec.org

<https://doi.org/10.32870/interdisciplinaciencia>

ÍNDICE

Presentación de los editores	9
Prólogo	13
Capítulo 1. La interdisciplina en nuestroamérica: un análisis desde la historia de las ideas y la filosofía de la liberación.....	17
Juan de Dios Escalante Rodríguez	
Gustavo López Ángel	
Capítulo 2. Epistemología, ciencia y educación en la construcción del conocimiento jurídico-social	39
Jimmy Humpiri Nuñez	
Felix Cristobal Ochatoma Paravicino	
Capítulo 3. Dimensiones internas y externas del aprendizaje para una construcción del conocimiento	65
Alejandro Francisco Gutiérrez Carmona	
Capítulo 4. Una aproximación conceptual para fundamentar estudios fenomenológicos sobre la creatividad emocional docente mediada por tecnología	79
Georgina Monroy-Segundo	
Omar Román Cruz-Albarrán	
Capítulo 5. Filosofía del conocimiento en tiempos digitales: fundamentos para una epistemología crítica.....	107
Flor de Maria Humpiri Nuñez	
Capítulo 6. El desencanto de la educación en tiempos donde el saber dejó de ser un derecho	127
Karina Yoselin Tacora Quispe	
Antony Wilfredo Quilli Mandamientos	
Juan Carlos Tacora Quispe	
Capítulo 7. Lectura lenta y pensamiento profundo para fortalecer el aprendizaje crítico en la era digital	155
Lessly Melisa Nina Pacovilca	

Capítulo 8. Participación de la inteligencia artificial en la detección de falsificación de firmas dentro de la función notarial.....	177
Rosangela Lily Huajardo Rodriguez	
Jose Miguel Huajardo Rodriguez	
Capítulo 9. Pensar o creer, el dilema de la verdad en la era del conocimiento inmediato	197
Juan Carlos Tacora Quispe	
Capítulo 10. Bioaprendizaje del docente jubilado: Modelo bioeticopedagógico para una educación intergeneracional inclusiva en América Latina.....	223
Tolentino Ramírez Trinidad	
Capítulo 11. Interculturalidad y discapacidad auditiva: hacia una educación inclusiva con reconocimiento.....	243
Ricardo Moreno Espinosa	
Israel Martínez Quiroz	
Maricruz Elizabeth Marban Cardozo	
Fernando Eleazar Melchor Espinosa	
Capítulo 12. Dispositivos pedagógicos para la enseñanza de la historia a través del relato	257
Jorge Labarreda González	
Blanca Edith Vergara Ortega	
Gustavo López Ángel	
Amado Manuel Cortés	
Capítulo 13. Capacidades profesionales de la formación docente inicial, impacto en su desempeño académico	283
Miriam Honorato Bastida	
Capítulo 14. Educación conscientizadora, cooperación y poder blando. Las organizaciones de la sociedad civil mexicanas bajo el liderazgo de la cuarta transformación	301
Anna Karla Uribe Escalante	

PRESENTACIÓN DE LOS EDITORES

A nombre del comité editorial que ha tenido la labor y el compromiso de dirigir el nacimiento de esta obra, es honor y satisfacción presentar ante las comunidades académicas este libro, que es mucho más que la suma de capítulos individuales. Es por decirlo desde la analogía el fruto realizado de un compromiso compartido con la eficiencia, una meticulosidad del proceso de edición y, sobre todo esto, un testimonio vivo del espíritu que da luz cuando la voluntad y la inteligencia se entrelazan evadiendo las fronteras. Este libro es esencialmente un nodo que congrega conocimiento con una vasta y artesanal red de colaboración que se extiende por toda América Latina y camina hacia todo el mundo.

El cuidado de la edición fue el pilar sobre el cual hemos construido este ambicioso proyecto que ya es producto de transformación. Desde que fue idea, nos propusimos la tarea de trascender la básica compilación de textos, el actuar como artesanos del conocimiento y del tratado de las investigaciones en su etapa de resultados, nos dedicados a un proceso riguroso de revisar, dialogar y converger con cada uno de los autores. Este compromiso se tradujo en una evaluación por pares doble ciego que garantizó la imparcialidad y el rigor intelectual, seguida de variadas rondas de comentarios constructivos para pulir las ideas, hacer fuertes los argumentos y asegurar una alta calidad académica en cada una de las contribuciones. Nos preocupamos también por lo riguroso de los contenidos, así como por la coherencia estructural de la obra en su conjunto, hilvanando los distintos temas y tópico con un sentido de un propósito colectivo que trasciende la especialidad de lo individual de cada investigador. Cada referencia se verificó, cada dato cruzado y cada párrafo se

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

examinó con la minuciosidad que un trabajo aspira a convertirse en una referencia en su campo disciplinario o de aquellos que trascienden las fronteras epistémicas. Este esfuerzo es más que un formalismo porque ya es la materialización de nuestro respeto por los autores e instituciones que los respaldan y, por último, por los lectores que confiarán en el contenido de estos textos para avanzar en su propio quehacer intelectual.

Sin embargo, un trabajo de esta envergadura y ambición no se realiza en el vacío, porque su valor y singularidad residen en un intrincado y sólido tejido de colaboraciones que lo sustentan. Esta publicación es el resultado de una alianza estratégica y de un diálogo fértil entre una gama de instituciones afines y unidas por una misión común, fomentar y visibilizar la investigación científica hecha desde y para América Latina. Una columna fundamental de este entramado fue la suma decidida de investigadores cuya contribución está relacionada a los principales organismos de la ciencia y la tecnología del subcontinente, entidades análogas en su misión y jerarquía a nuestra Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Es así que en estas páginas hacen converger las voces y resultados de académicos pertenecientes al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, cuya tradición de excelencia es un faro para el continente; de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, impulsora de un vigoroso ecosistema científico; del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCIENCIAS) de Colombia, actor clave en la transformación social a través del conocimiento; y del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de Brasil, gigante en la producción de conocimiento de impacto global.

Esta sinergia continental se enriquece además con los miembros de la Red Internacional de Docencia e Investigación Educativa (REDIDIE) donde contribuyen diversos investigadores vinculados a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) de Ecuador, al Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) de Perú, y a otros organismos homólogos que, desde sus respectivos contextos nacionales, ya que trabajan incansablemente por el desarrollo de la investiga-

ción. La convergencia de estas prestigiadas instituciones en un unido proyecto editorial es nada casual; es reflejo de una convicción que la complejidad de nuestro tiempo —desde el cambio climático, al desarrollo biológico del cuerpo y las desigualdades sociales— requiere de respuestas también complejas, colaborativas y transnacionales. Al tejer esta red, hemos buscado crear un espacio de interlocución para que las perspectivas diversas se encuentren, se contrasten y sean fértiles mutuamente, generando un conocimiento más fuerte, con sus matices y que se relevante para la realidad de nuestros pueblos.

Por lo tanto, este libro es una celebración de ese esfuerzo colectivo. Es un mapa de las preocupaciones, los métodos y los hallazgos que ocupan a la comunidad científica latinoamericana en esta actualidad. Aspiramos a que su lectura provea información valiosa, análisis agudos y que inspire nuevas colaboraciones, que fortalezca los lazos que ya existen y sirva como un recordatorio elocuente de que, en el ámbito del conocimiento, la suma de las partes es siempre inferior a la potencia del todo. Al publicar esta obra, abrimos una nueva puerta para el diálogo permanente, la crítica constructiva y la construcción continua de un futuro donde el conocimiento, la ciencia y la innovación sean, verdaderamente, motores de desarrollo y un bienestar compartido para toda América Latina.

Agradecidos por la confianza y el trabajo de todos los que hicieron posible este sueño colectivo, sobre todo a la Afrouniversidad Politécnica Intercultural de Oaxaca que se sumó a este horizonte que guía nuestros pasosa esta eutopía. Empezamos con esta coedición entre Editorial Interpec y a Afrouniversidad, más la colaboración de una gran cantidad de los miembros de la REDIDIE, quién también materializan su participación. Este libro es pues, resultado artesanal de una compleja RED.

Los editores

Heladio Reyes Cruz (API)
Juan de Dios Escalante Rodríguez (INTERPEC)

Ciudad de México, febrero de 2026.

PRÓLOGO

La obra que el lector tiene entre sus manos constituye un esfuerzo colectivo por pensar la epistemología, la ciencia y la educación desde una perspectiva crítica, situada y profundamente comprometida con los desafíos de nuestro tiempo. Bajo el título *Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina*, se reúnen investigaciones que dialogan con las tradiciones filosóficas y científicas clásicas, pero que al mismo tiempo se proyectan hacia los problemas contemporáneos de la sociedad digital, la interculturalidad y la inclusión educativa.

El punto de partida de este libro es la convicción de que el conocimiento no es un producto neutro ni aislado, sino una construcción social, histórica y cultural que se configura en la intersección de paradigmas, métodos y prácticas. En este sentido, la postura epistemológica del docente-investigador se convierte en un eje fundamental para comprender cómo se produce, valida y transmite el saber en las ciencias sociales y jurídicas. La investigación inicial, sustentada en los aportes de Thomas S. Kuhn, Karl R. Popper, Edmund Husserl, Hans-Georg Gadamer y Émile Durkheim, muestra que la coherencia entre problema, paradigma y técnica no es un mero requisito metodológico, sino una condición para garantizar la pertinencia y la rigurosidad de los procesos investigativos. La formación epistemológica del investigador, por tanto, se revela como un componente esencial para fortalecer la calidad del conocimiento jurídico-social y orientar su aplicación en la docencia universitaria.

Pero este libro no se limita a la reflexión sobre la tradición epistemológica. También se adentra en los dilemas que plantea la era digital, donde la filosofía del conocimiento se ve interpelada por la mutación de los criterios de verdad, la mediación tecnológica en la producción del saber y la transformación del sujeto cognoscente. Los capítulos dedicados a la filosofía del conocimiento en tiempos digitales, sustentados en autores como Platón, Kant, Lyotard, Foucault, Han, Floridi, Habermas y Ricoeur, nos invitan a pensar una epistemología crítica capaz de responder a los desafíos contemporáneos. La digi-

talidad, al ampliar el acceso al conocimiento, genera al mismo tiempo una crisis de profundidad y legitimidad, desplazando la reflexión crítica por la inmediatez informativa. Frente a ello, se propone recuperar el sentido emancipador del saber y su función formativa en la construcción de una sociedad más reflexiva y consciente.

En este horizonte, el dilema entre pensar y creer adquiere una relevancia particular. La investigación sobre las prácticas de pensar y creer en la era del conocimiento inmediato revela cómo la lógica de la velocidad y la visibilidad erosiona las prácticas de verificación, argumentación y lectura profunda, mientras que la creencia se convierte con frecuencia en sustituto del saber, legitimada por la autoridad percibida, los afectos y los indicadores de viralidad. Este hallazgo nos interpela directamente como educadores e investigadores: ¿cómo recuperar la pausa, la verificación y el pensamiento crítico en un ecosistema digital que privilegia la inmediatez sobre la reflexión? La respuesta, como se plantea en el libro, pasa por repensar estrategias educativas que fortalezcan la capacidad de discernimiento y la autonomía intelectual de los estudiantes.

En estrecha relación con lo anterior, otro de los aportes de esta obra se centra en la lectura lenta y el pensamiento profundo como estrategias para fortalecer el aprendizaje crítico en la era digital. En un contexto marcado por la sobreexposición a datos y la lectura superficial, la práctica de leer despacio se convierte en un acto de resistencia frente a la presión de consumir información apresurada. El estudio demuestra que la lectura lenta permite comprender mejor, relacionar ideas y reflexionar sobre lo aprendido, constituyéndose en una herramienta pedagógica para recuperar la atención, la comprensión significativa y el aprendizaje con sentido. Este planteamiento no solo reivindica la importancia de la lectura como práctica formativa, sino que también ofrece una respuesta concreta a los desafíos educativos de la sociedad digital.

Finalmente, el libro incorpora un tema de gran actualidad y relevancia: la participación de la inteligencia artificial en la detección de falsificación de firmas dentro de la función notarial. La investigación muestra cómo la IA, aplicada mediante algoritmos de aprendizaje automático y sistemas híbridos de autenticación, incrementa la precisión en la identificación de falsificaciones y fortalece la fe públi-

ca sin reemplazar al profesional notarial. Al mismo tiempo, advierte sobre los desafíos vinculados con la protección de datos biométricos, la transparencia algorítmica y la necesidad de supervisión humana. Este capítulo evidencia la importancia de la interdisciplina y la inclusión tecnológica en el ámbito jurídico, subrayando que la innovación debe ir acompañada de formación continua y de un marco regulatorio actualizado.

En conjunto, los estudios reunidos en esta obra ofrecen una mirada amplia y profunda sobre la epistemología y la educación en América Latina, articulando tradición y contemporaneidad, teoría y práctica, reflexión filosófica y aplicación tecnológica. El hilo conductor es la búsqueda de una epistemología crítica, intercultural e inclusiva que permita comprender y transformar los procesos de construcción del conocimiento en un mundo marcado por la digitalidad, la diversidad cultural y la necesidad de justicia social.

Este libro, por tanto, no es solo una compilación de investigaciones, sino una invitación a pensar colectivamente los fundamentos del saber y sus implicaciones en la formación de ciudadanos críticos, responsables y conscientes. Al abrir sus páginas, el lector encontrará no solo respuestas, sino también preguntas que lo desafiarán a reflexionar sobre su propia postura epistemológica y sobre el papel que desempeña en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y reflexiva.

Jimy Humpiri Nuñez

CAPÍTULO 1

LA INTERDISCIPLINA EN NUESTROAMÉRICA: UN ANÁLISIS DESDE LA HISTORIA DE LAS IDEAS Y LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN

Juan de Dios Escalante Rodríguez
<https://orcid.org/0000-0003-3394-0624>

Gustavo López Ángel
<https://orcid.org/0000-0001-8827-2200>

Resumen

Esta investigación emprendió el análisis de la interdisciplina como problema onto-epistémico y ético-político desde la particular perspectiva de la historia de las ideas en Nuestramérica. El marco teórico se fundamentó en tres pilares esenciales: la filosofía de la liberación, la hermenéutica analógica y la dialéctica, recurriendo a un corpus significativo de autores entre los que destacan Gaos, Zea, Ardao, Roig, Dussel, Beuchot, Cerutti Guldberg y González Casanova, entre otros pensadores fundamentales. La metodología implementada consistió en una revisión bibliográfica crítica combinada con un análisis documental exhaustivo de fuentes primarias y secundarias, empleando técnicas sistemáticas de triangulación teórica para garantizar la validez y solidez de las interpretaciones. Los resultados obtenidos demostraron consistentemente que la interdisciplina emerge en nuestro contexto como una estrategia fundamental de descolonización del saber, cuestionando radicalmente la fragmentación disciplinaria impuesta por la modernidad colonial/occidental capitalista. Se identificó con claridad que la historia de las ideas constituye un campo particularmente fértil para generar relaciones interdisciplinarias que buscan conscientemente la liberación y la igualdad en Nuestramérica.

La conclusión principal asume la necesidad imperiosa de proponer la interdisciplina dentro de los marcos de una ética situada y una razón dialógica para evitar decisivamente su apropiación por sistemas capitalistas y tecnocráticos. Este estudio aporta bases filosóficas sustanciales para futuras investigaciones sobre integración de saberes en contextos de desigualdad estructural, ofreciendo una alternativa robusta a la parcelación del conocimiento y proponiendo una antropoética política como horizonte de sentido fundamental.

Palabras clave:

Ética Política, Hermenéutica Analógica, Historia de las Ideas Interdisciplina, Liberación,

Introducción

La fragmentación del conocimiento en la modernidad occidental ha generado una crisis epistemológica y ontológica de proporciones históricas que obstaculiza severamente la comprensión integral de la realidad. Este fenómeno, lejos de ser inocente o accidental, responde a lógicas profundas de poder y dominación que han caracterizado estructuralmente el proyecto moderno/colonial. En Nuestroamérica, este problema fundamental se agudiza dramáticamente debido a la imposición histórica sistemática de epistemologías externas que han subalternizado persistentemente saberes autóctonos y populares, generando lo que Aníbal Quijano ha denominado agudamente “colonialidad del saber”.

La interdisciplina se presenta en este contexto como una alternativa radical para enfrentar esta fragmentación epistémica; sin embargo, su práctica concreta no está exenta de desafíos teóricos y políticos profundos que requieren una reflexión sostenida desde las tradiciones de pensamiento propias de la región. Esta investigación partió de la pregunta central que articuló todo el proceso de indagación: ¿Cómo la historia de las ideas en Nuestroamérica aborda la interdisciplina como problema onto-epistémico y ético-político?

El objetivo general consistió en analizar minuciosamente los fundamentos filosóficos y metodológicos de la interdisciplina desde la rica tradición de la historia de las ideas en la región, con especial énfasis en su potencial descolonizador y emancipador. La hipótesis principal planteó que la interdisciplina, en este contexto específico, opera como una herramienta vital de descolonización y liberación que requiere necesariamente una ética situada y un marco dialógico para evitar su cooptación por lógicas instrumentales.

La justificación de esta investigación radica en su triple relevancia incontestable: científica, por contribuir significativamente a la reflexión epistemológica desde el Sur global; social, por ofrecer herramientas conceptuales para enfrentar problemas complejos que requieren aproximaciones integrales; y política, por fortalecer proyectos sustantivos de autonomía epistémica.

Además, representa una innovación sustantiva al articular creativamente la hermenéutica analógica con la filosofía de la libe-

ración en el estudio sistemático de la interdisciplina. Este capítulo presenta una revisión exhaustiva de la literatura especializada, la metodología empleada rigurosamente, los resultados alcanzados tras el análisis minucioso y las conclusiones derivadas del estudio, las cuales apuntan a redefinir sustancialmente la práctica interdisciplinaria desde una perspectiva genuinamente nustramericana.

Revisión de la literatura

La interdisciplina, lejos de reducirse a una técnica metodológica o a una mera estrategia de investigación, se ha constituido en el contexto de Nuestramérica como un problema onto-epistémico y ético-político de primer orden que demanda una aproximación teórica sofisticada. Esta revisión profundiza en el diálogo fecundo entre la tradición de la historia de las ideas y otros campos del saber, integrando las contribuciones seminales de autores clásicos y contemporáneos que han cimentado este debate fundamental, sin olvidar los saberes ancestrales y populares de movimientos sociales que preceden e interpelan constantemente al pensamiento académico institucionalizado.

La reflexión sobre la razón histórica y el circunstancialismo de José Ortega y Gasset, aunque de origen europeo-occidental, resultó profundamente significativa para numerosos pensadores latinoamericanos que encontraron en sus categorías herramientas conceptuales para pensar su propia realidad. Su idea seminal de que "yo soy yo y mi circunstancia" fue radicalizada en nuestro contexto específico, donde la "circunstancia" incluía necesariamente la experiencia traumática del colonialismo, la dependencia estructural y la búsqueda permanente de lo auténtico. Su concepto de "razón vital" ofreció un sustento filosófico sólido para rechazar el racionalismo abstracto y afirmar un pensamiento situado, históricamente encarnado y, por tanto, necesariamente abierto al diálogo con otras disciplinas que pudieran ayudar a descifrar la compleja trama de la vida concreta en nuestras realidades.

El pensamiento de José Gaos sentó las bases locales al desarrollar una historia de las ideas que trascendió deliberadamente los límites disciplinarios rígidos, incorporando de manera orgánica el pensamiento filosófico sistemático, las creencias colectivas, las

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

mentalidades predominantes y sus múltiples expresiones en la literatura, el arte y la política, tal como su maestro Ortega había intuido. El significante “transtierro”, acuñado por Gaos, no solo describe una experiencia biográfica singular, sino que encarna una auténtica actitud epistemológica de adaptación, recreación y resignificación de categorías filosóficas para comprender la realidad americana en su especificidad histórica y cultural.

Esta línea de pensamiento sería profundizada de manera especialmente aguda por el filósofo y discípulo de Gaos, Leopoldo Zea, cuyo análisis monumental del positivismo en México constituye un ejercicio interdisciplinario paradigmático, al integrar de manera indisoluble la historia, la sociología del conocimiento y la filosofía para develar cómo una ideología importada sirvió conscientemente a proyectos políticos oligárquicos, sofocando sistemáticamente la búsqueda de una autenticidad propia. Esta rica tradición se enriqueció notablemente con la “ontología dinámica” propuesta por Arturo Ardao, que concibe el ser latinoamericano no como una esencia fija o determinada, sino como un devenir histórico permanente, una construcción colectiva siempre inacabada. Perspectiva que encuentra eco resonante en la “teoría y crítica del pensamiento latinoamericano” desarrollada por Arturo Andrés Roig, quien postuló un “a priori antropológico” donde el sujeto concreto de la historia, con sus urgencias materiales y sus luchas emancipatorias, se erige como el punto de partida ineludible de cualquier reflexión filosófica que pretenda ser relevante.

Roig insistió repetidamente en que el pensamiento nuestroamericano es, por su propia naturaleza histórica, un pensamiento comprometido con la emancipación, que debe ejercer una constante autocrítica para no reproducir, incluso en su afán liberador, los modelos epistemológicos que pretende trascender. En esta misma línea de radicalidad filosófica, la filosofía de la liberación de Enrique Dussel aporta una crítica estructural a la modernidad eurocéntrica, argumentando de manera persuasiva que su proyecto civilizatorio se edificó sobre la negación sistemática del “Otro” colonial. Para Dussel, una ética de la liberación, centrada radicalmente en la vida y la reproducción ampliada de la comunidad, debe ser el horizonte ineludible que guíe cualquier práctica intelectual, incluyendo necesariamente la interdisciplina.

Aportando una herramienta metodológica crucial para este diálogo, Mauricio Beuchot desarrolla la hermenéutica analógica como vía media entre extremos igualmente problemáticos. Frente al univocismo que impone autoritariamente una sola lectura válida y el equivocismo que disuelve toda verdad en la interpretación infinita, la analogía permite una articulación productiva de sentidos: posibilita el diálogo genuino entre disciplinas y saberes reconociendo tanto sus diferencias irreductibles como la posibilidad real de convergencias en una "proporcionalidad" que respeta escrupulosamente la alteridad.

La hermenéutica analógica se presenta así como un método particularmente idóneo para una interdisciplina que no aspire a una síntesis totalizante, sino a una articulación respetuosa de la diversidad epistémica. La contemporaneidad de esta reflexión se enriquece con los aportes fundamentales de Horacio Cerutti Guldberg, quien ha trabajado sistemáticamente en la construcción de una "filosofía de la liberación latinoamericana" que asume la interdisciplina como condición metodológica indispensable para comprender la totalidad concreta de nuestras realidades.

Por su parte, Carmen Rovira, desde la historia de las ideas, desentrañó meticulosamente las complejas redes del pensamiento ilustrado y conservador en México, demostrando convincentemente cómo las ideas filosóficas se entrelazan orgánicamente y se relacionan dialécticamente con proyectos políticos, sociales y económicos específicos, un abordaje que es intrínsecamente interdisciplinario. Mario Magallón, por su parte, muestra cómo la interdisciplina no es solo un cruce de conceptos, sino también de lenguajes y estrategias argumentativas, enfatizando la necesidad de una crítica retórica de los discursos hegemónicos y la creación de nuevos espacios dialógicos para las disciplinas, desde un análisis que denomina fenoménico-onto-epistémico. Más allá del ámbito estrictamente filosófico-histórico, la interdisciplina dialoga fructíferamente con la teoría social crítica.

La teoría de la dependencia, articulada seminalmente por Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos y Vania Bambirra, proporciona un marco estructural-económico indispensable para comprender las dinámicas del capitalismo periférico. Su análisis del subdesarrollo en la periferia no puede comprenderse adecuadamente sin una integración rigurosa de la economía política, la sociología histórica

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

y la historia económica, revelando las dinámicas estructurales de superexplotación que condicionan no solo la realidad material, sino también la producción cultural e intelectual de la región.

De manera análoga, la vasta obra de Darcy Ribeiro en el campo de la antropología y la sociología de la civilización representa también un esfuerzo monumental de orden interdisciplinario. Su concepto de “proceso civilizatorio” articula creativamente la etnografía, la historia comparada, la arqueología y la teoría social para explicar la formación específica y proponer un futuro viable para los pueblos latinoamericanos, siempre con un profundo compromiso descolonizador. Para dar cuenta de la complejidad que estos y otros autores revelan, los marcos epistemológicos de la complejidad resultan fundamentales.

La obra de Edgar Morin, con su propuesta de un “pensamiento complejo”, ofrece herramientas conceptuales sofisticadas para enfrentar la desafiante tarea de articular conocimientos dispersos sin caer en las simplificaciones reduccionistas. Morin postula la necesidad imperiosa de religar lo que las disciplinas modernas han separado artificialmente, principio que resuena profundamente con la praxis concreta de la historia de las ideas nustramericana.

En una vena similar, aunque con un acento particular en la construcción metodológica de la interdisciplina, Rolando García desarrolló los fundamentos epistemológicos de los “sistemas complejos” aplicados específicamente a la investigación interdisciplinaria, argumentando convincentemente que los problemas significativos de la realidad no se corresponden con las divisiones académicas tradicionales, sino que requieren equipos colaborativos y marcos conceptuales contruidos colectivamente para su abordaje adecuado.

Finalmente, la dimensión ético-política y la crítica al colonialismo interno encuentran una expresión teórica poderosa en la sociología de Pablo González Casanova. Su concepto de “colonialismo interno” es en sí mismo un producto interdisciplinario notable, que fusiona creativamente la teoría política, la sociología histórica y la economía política para explicar las estructuras de dominación que persisten al interior de los estados nacionales latinoamericanos. Su trabajo representa un llamado explícito a una ciencia social comprometida con la democracia sustantiva y la liberación de los oprimidos. Pero además, es González Casanova quien realiza una sistematiza-

ción rigurosa del comportamiento de las relaciones disciplinarias en las llamadas nuevas ciencias y su relación con un gran campo integrador donde se han articulado históricamente numerosas disciplinas: las Humanidades, entendidas no como un conjunto cerrado de saberes, sino como un espacio dinámico de confluencia y diálogo.

La interdisciplina en Nuestramérica debe entenderse, entonces, como un proceso de fecundación mutua donde los límites disciplinarios interactúan creativamente para dar lugar a nuevas preguntas, nuevos métodos y nuevas comprensiones, sin disolución de las especificidades. No se trata de una mera suma de disciplinas, sino de una transformación recíproca que genera conocimientos cualitativamente diferentes. Esta concepción se distancia radicalmente de aproximaciones instrumentales que ven la interdisciplina como simple colaboración entre especialistas. En el contexto de la historia de las ideas, la interdisciplina adopta características particulares. Se constituye como un espacio donde convergen no solo diferentes disciplinas académicas, sino también diversos registros del saber: el conocimiento científico, la sabiduría popular, las memorias colectivas, las experiencias de lucha.

Esta amplitud responde a la convicción de que la realidad nustramericana, marcada por la colonialidad, requiere de múltiples miradas para ser aprehendida en su complejidad. La hermenéutica analógica beuchotiana ofrece aquí un marco metodológico particularmente pertinente. Permite articular la diversidad de perspectivas sin caer ni en el univocismo que homogeniza ni en el equivocismo que fragmenta. La analogía posibilita el reconocimiento de diferencias irreductibles al mismo tiempo que permite la construcción de sentidos compartidos, siempre provisionales y abiertos a la revisión.

Esta aproximación tiene implicaciones ético-políticas profundas. La interdisciplina, así entendida, no puede ser neutral. Está siempre al servicio de proyectos políticos, explícitos o implícitos. De ahí la necesidad de una reflexión ética constante sobre sus fines y procedimientos. La filosofía de la liberación aporta aquí criterios sustantivos para orientar la práctica interdisciplinaria hacia la emancipación y la justicia epistémica. En conjunto, este entramado teórico-conceptual nos proporciona un marco robusto para comprender la interdisciplina en Nuestramérica no como una metodología más, sino como una

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

praxis intelectual y política indispensable para la descolonización del saber y el fomento de un pensamiento auténticamente emancipador. Una praxis que, lejos de contentarse con reformas académicas, apunta a transformaciones estructurales en las maneras de producir, circular y legitimar conocimientos.

Metodología

Esta investigación adoptó un diseño cualitativo de tipo documental-hermenéutico, orientado fundamentalmente a la reconstrucción crítica de las tradiciones de pensamiento que han abordado la interdisciplina en el contexto nustramericano. El enfoque metodológico se situó deliberadamente en la intersección productiva entre la historia de las ideas, la filosofía política y la epistemología, privilegiando una perspectiva diacrónica que permitiera rastrear las transformaciones conceptuales y metodológicas en el tratamiento de la problemática interdisciplinaria a lo largo del tiempo.

La investigación partió del supuesto central de que la interdisciplina, desde la historia de las ideas en Nuestramérica, constituye una estrategia onto-epistémica y ético-política orientada fundamentalmente a la descolonización del saber. Se asumió que esta aproximación difiere significativamente de concepciones instrumentales predominantes en otros contextos, particularmente en el mundo anglosajón, al enfatizar la dimensión política del conocimiento y su vinculación orgánica con proyectos de liberación.

Como hipótesis específicas se plantearon que la interdisciplina en Nuestramérica emerge como respuesta a la colonialidad del saber, que la historia de las ideas opera como espacio privilegiado para el desarrollo de prácticas interdisciplinarias críticas, que la hermenéutica analógica ofrece recursos metodológicos cruciales para una interdisciplina no asimilacionista, y que la ética de la liberación constituye el horizonte normativo insoslayable para estas prácticas transformadoras. El estudio se centró en el análisis de producción intelectual y académica generada en el contexto nustramericano entre 1950 y 2020, con especial énfasis en autores representativos de la tradición filosófica, histórica y social de la región.

La estrategia de muestreo implementada fue de tipo intencional teórico, seleccionando cuidadosamente obras y autores considerados paradigmáticos por su contribución sustantiva al pensamiento sobre la interdisciplina. Los criterios de inclusión consideraron de manera rigurosa la pertinencia temática explícita, la influencia reconocida en el campo intelectual, la representatividad de diferentes posiciones teóricas y el valor argumentativo y conceptual de las obras. La selección final incluyó treinta y cinco autores centrales y ciento veinte obras fundamentales, organizadas sistemáticamente en tres períodos históricos significativos: el período fundacional comprendido entre 1950 y 1970 con autores como Gaos, Zea y Ardao; el período de consolidación crítica entre 1970 y 1990 con Roig, Dussel y Cerutti; y el período de profundización contemporánea entre 1990 y 2020 con Beuchot, Magallón, González Casanova, entre otros pensadores relevantes.

Se adoptó un enfoque cualitativo interpretativo, combinando estratégicamente técnicas de revisión documental exhaustiva y análisis crítico del discurso. Las técnicas específicas implementadas incluyeron el análisis de contenido conceptual para la identificación y sistematización de conceptos clave relacionados con la interdisciplina, la hermenéutica textual profunda para la interpretación contextualizada de los textos seleccionados atendiendo escrupulosamente a sus condiciones de producción y recepción, el análisis histórico-conceptual para la reconstrucción genealógica de ideas sobre interdisciplina en su desarrollo diacrónico, y la triangulación teórica para la contrastación sistemática entre diferentes marcos conceptuales y tradiciones de pensamiento.

El proceso analítico siguió un diseño iterativo sofisticado, moviéndose constantemente entre los datos textuales y las categorías teóricas, en un proceso de ajuste mutuo que permitió refinamientos progresivos del marco interpretativo.

Para garantizar la validez y rigor del estudio se implementaron múltiples estrategias metodológicas que incluyeron la triangulación teórica extensiva mediante la contrastación de interpretaciones desde diferentes tradiciones filosóficas como la filosofía de la liberación, la hermenéutica analógica y la teoría crítica, la triangulación metodológica mediante la combinación de técnicas cualitati-

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

vas complementarias como el análisis conceptual, la hermenéutica y la genealogía, la saturación teórica mediante la profundización del análisis hasta alcanzar redundancia en los hallazgos principales, la auditoría documental mediante el registro exhaustivo del proceso de investigación y las decisiones interpretativas, y la validación por contraste mediante el cotejo de interpretaciones con especialistas en el campo a través de dos seminarios de discusión especializados.

La investigación atendió escrupulosamente a consideraciones éticas específicas del trabajo con tradiciones de pensamiento, particularmente el respeto por la integridad de los textos y contextos originales, el reconocimiento explícito de la procedencia de las ideas, la atención cuidadosa a las condiciones asimétricas de producción intelectual en el espacio nustramericano, y el compromiso sostenido con la relevancia social del conocimiento producido.

Resultados

El análisis realizado reveló consistentemente que la interdisciplina en Nuestramérica surge primordialmente como respuesta epistemológica y política a la fragmentación del conocimiento impuesta por la modernidad colonial. Lejos de constituir un ejercicio académico abstracto, se configura como una práctica de resistencia activa frente a lo que Aníbal Quijano denominó agudamente “colonialidad del saber”. Los resultados obtenidos muestran con claridad que esta práctica descolonizadora opera en al menos tres dimensiones interrelacionadas que merecen consideración detallada.

En la dimensión epistemológica, la interdisciplina cuestiona radicalmente la división disciplinaria del conocimiento como natural o neutral, mostrando su vinculación estructural con proyectos políticos de dominación. Como señala enfáticamente Dussel, la especialización disciplinaria ha funcionado frecuentemente como mecanismo de control y jerarquización de saberes, marginando sistemáticamente conocimientos no occidentales.

La interdisciplina, en cambio, posibilita lo que Castro-Gómez denomina “hibridación epistémica”, es decir, el diálogo fecundo entre diferentes sistemas de conocimiento. En la dimensión ontológica, el estudio identificó que la interdisciplina en nuestra región está

sustentada en lo que varios autores denominan “ontología dinámica” o “ser histórico”. Frente a concepciones esencialistas del ser, esta perspectiva enfatiza el carácter procesual, relacional y constitutivamente abierto de la realidad nustramericana. La interdisciplina aparece así no como mero método, sino como modo de adecuación a una realidad múltiple y cambiante.

En la dimensión metodológica, los resultados demuestran que la historia de las ideas opera como campo privilegiado para el desarrollo de prácticas interdisciplinarias situadas. Desde Gaos hasta autores contemporáneos, este campo ha cultivado lo que podríamos denominar “interdisciplinariedad reflexiva”, es decir, una práctica que no solo combina disciplinas, sino que problematiza constantemente sus propios presupuestos y condiciones de posibilidad.

Una de las contribuciones más significativas de esta investigación reside en haber identificado y sistematizado los fundamentos ético-políticos que orientan la práctica interdisciplinaria en el contexto nustramericano. Los resultados muestran con claridad meridiana que la interdisciplina no es neutral valorativamente; está siempre imbuida de una intencionalidad ético-política que puede orientarse hacia la liberación o hacia la reproducción de dominaciones.

En el horizonte de la liberación, autores como Dussel, Roig y Cerutti subrayan de manera consistente que la interdisciplina debe estar guiada por lo que este último denomina “horizonte de la liberación”. Esto implica, en términos concretos, privilegiar problemas relevantes para las mayorías populares, cuestionar las jerarquías epistémicas establecidas, incorporar saberes subalternizados y orientarse decididamente hacia la transformación de realidades injustas. Beuchot aporta una perspectiva complementaria al enfatizar que la interdisciplina requiere lo que podríamos llamar “ética del cuidado epistémico”. Esta ética se manifiesta en el respeto por la alteridad de los diferentes saberes, la búsqueda de proporcionalidad en las integraciones conceptuales, el rechazo tanto del fundamentalismo metodológico como del relativismo absoluto, y la atención cuidadosa a las condiciones contextuales de producción y aplicación de conocimientos.

El análisis identificó además que la interdisciplina en nuestra región contiene frecuentemente una dimensión utópica, en el sentido blochiano de “principio esperanza”. No se limita a describir lo exis-

tente, sino que apunta a posibilidades latentes, a futuros alternativos. Esta dimensión se expresa en lo que Roig denomina “a priori antropológico” - la convicción profunda de que todo ser humano es portador de dignidad y capacidad transformadora.

Los resultados obtenidos permiten afirmar contundentemente que la hermenéutica analógica desarrollada por Beuchot constituye un aporte metodológico crucial para una interdisciplina genuinamente dialógica. El estudio identificó al menos cuatro contribuciones específicas de singular relevancia. En primer lugar, la analogía permite superar extremos igualmente problemáticos: evita tanto el univocismo que impone una sola lectura válida como el equivocismo que diluye toda posibilidad de comprensión compartida.

En el contexto interdisciplinario, esto se traduce en capacidad para reconocer diferencias irreductibles sin renunciar a la construcción de sentidos comunes. En segundo término, la hermenéutica analógica posibilita lo que Beuchot denomina “proporcionalidad” en la interpretación - la capacidad de establecer relaciones significativas manteniendo las especificidades. En términos interdisciplinarios, esto permite integraciones conceptuales que respetan escrupulosamente la identidad de cada perspectiva. Como tercera contribución, el enfoque analógico muestra especial pertinencia para el diálogo entre saberes occidentales y no occidentales, académicos y populares, modernos y ancestrales. Proporciona herramientas conceptuales para una “traducción cultural” que no reduce lo diferente a lo mismo. Finalmente, la hermenéutica analógica contribuye significativamente a fundamentar lo que varios autores denominan “racionalidad dialógica” - un modo de razón que opera mediante el reconocimiento recíproco y la argumentación abierta, superando tanto el monólogo de la razón instrumental como la mera yuxtaposición de perspectivas.

El análisis confirmó exhaustivamente que la historia de las ideas en Nuestroamérica constituye un campo particularmente fecundo para el desarrollo de prácticas interdisciplinarias reflexivas. Los resultados permiten identificar al menos tres modalidades específicas de singular importancia. La interdisciplinariedad constitutiva se manifiesta en que desde sus orígenes, la historia de las ideas en nuestra región se ha definido por su carácter constitutivamente interdisciplinario. Gaos ya señalaba lúcidamente que el estudio de las

ideas requiere necesariamente de filosofía, historia, sociología, literatura y otras disciplinas.

Esta interdisciplinariedad no es accesorio, sino esencial a su objeto de estudio. La interdisciplinariedad crítica se distingue porque, a diferencia de aproximaciones meramente instrumentalistas, la historia de las ideas ha desarrollado lo que podríamos denominar "interdisciplinariedad crítica" - una práctica que no solo combina métodos, sino que problematiza constantemente las condiciones de producción, circulación y efectos políticos de los conocimientos. La interdisciplinariedad expandida se evidencia en que contemporáneamente, el campo ha tendido a expandir sus fronteras para incorporar saberes tradicionalmente excluidos - conocimientos indígenas, afrodiaspóricos, populares, feministas. Esta expansión responde a una convicción profunda: que las ideas no se agotan en los textos canónicos, sino que habitan en múltiples registros de la vida social.

La investigación permitió también identificar tensiones significativas en el desarrollo de la interdisciplina en nuestro contexto que merecen atención particular. La tensión entre autonomía y relevancia se manifiesta en el desafío permanente entre el rigor académico -que puede llevar a la autorreferencialidad- y la relevancia social -que puede derivar en pragmatismo superficial-. Los autores más lúcidos como Roig y Dussel insisten en que esta tensión es productiva y debe ser mantenida creativamente. La tensión entre tradición e innovación se evidencia en que la interdisciplina nustramericana debe negociar constantemente entre el respeto por las tradiciones de pensamiento y la apertura a nuevas problemáticas y enfoques.

Esta negociación es particularmente compleja en contextos de dependencia académica y asimetrías globales. La tensión entre crítica y construcción se manifiesta finalmente en la existencia de una tensión entre la función crítica de la interdisciplina -develamiento de dominaciones- y su función constructiva -elaboración de alternativas-. Los mejores trabajos en el campo muestran consistentemente que ambas dimensiones son complementarias y necesarias. En conjunto, estos resultados permiten comprender la interdisciplina en Nuestra América no como una metodología más entre otras, sino como una práctica filosófico-política fundamental para la descolonización del saber y la construcción de futuros más justos y plurales.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación dialogan críticamente con varios debates epistemológicos contemporáneos, al mismo tiempo que aportan perspectivas específicas y valiosas desde el contexto nuestroamericano. En primer lugar, coinciden sustancialmente con aproximaciones poscoloniales y decoloniales que han cuestionado radicalmente la división disciplinaria del conocimiento como artefacto de la modernidad/colonialidad. Sin embargo, nuestra investigación profundiza esta crítica al mostrar cómo la interdisciplina, en nuestro contexto, no se limita a deconstruir jerarquías epistémicas, sino que construye activamente alternativas basadas en lo que Castro-Gómez denomina “hibridación cultural epistémica”.

La originalidad del estudio radica particularmente en la articulación propuesta entre hermenéutica analógica, filosofía de la liberación e historia de las ideas como claves para una interdisciplina crítica y situada. Esta articulación permite superar tanto el universalismo abstracto que ignora las condiciones específicas de producción de conocimiento, como el particularismo extremo que renuncia a toda posibilidad de diálogo intercultural.

La hermenéutica analógica beuchotiana, en particular, demuestra ser un recurso metodológico potente para gestionar lo que De Sousa Santos denomina “ecología de saberes” - el reconocimiento y articulación de diferentes sistemas de conocimiento sin subordinación jerárquica.

Los hallazgos de esta investigación permiten establecer diálogos productivos, pero también señalar tensiones significativas, con aproximaciones a la interdisciplina predominantes en otros contextos, particularmente en Europa y Estados Unidos. Mientras que en estos últimos contextos la interdisciplina frecuentemente responde a lógicas de innovación tecnológica o resolución de problemas específicos, en Nuestroamérica aparece vinculada predominantemente a proyectos de transformación social y descolonización epistémica.

Esta diferencia no es meramente temática, sino profundamente epistemológica y política. Como muestran nuestros resultados, la interdisciplina en nuestro contexto cuestiona radicalmente la neutralidad valorativa del conocimiento y explicita su compromi-

so con proyectos de liberación. Esta explicitación contrasta marcadamente con aproximaciones que, bajo una aparente neutralidad, frecuentemente reproducen lógicas de dominación epistémica. Otra tensión significativa se refiere al tratamiento de la diferencia cultural. Mientras aproximaciones multiculturalistas frecuentemente tienden a folklorizar o esencializar las diferencias, la interdisciplina nuestraamericana - particularmente en su versión analógica - busca articulaciones creativas que respeten alteridades sin renunciar a la construcción de horizontes comunes. Esta búsqueda responde a lo que Walsh denomina "interculturalidad crítica" - un proyecto político-epistémico de transformación de las relaciones de poder.

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones significativas para las prácticas educativas y de investigación en nuestro contexto. En primer lugar, cuestionan profundamente el modelo de universidad basado en la fragmentación disciplinaria y proponen en su lugar lo que podría denominarse "universidad dialógica" - una institución que fomente sistemáticamente el encuentro entre diferentes saberes y perspectivas.

En términos curriculares, esto implica avanzar hacia lo que Gaudiano denomina "currículo integrado" - no como mera suma de contenidos, sino como espacio de problematización de las propias divisiones del conocimiento. Nuestros resultados sugieren que tal integración debe estar guiada por los principios ético-políticos identificados: relevancia social, reconocimiento de alteridades epistémicas, orientación hacia la liberación. Para las prácticas de investigación, el estudio sugiere la necesidad de desarrollar lo que podríamos llamar "metodologías dialógicas" - enfoques que no solo combinen técnicas de diferentes disciplinas, sino que problematicen constantemente sus presupuestos y efectos políticos. La hermenéutica analógica ofrece aquí recursos valiosos para gestionar la diversidad metodológica sin caer ni en eclecticismo superficial ni en fundamentalismo metodológico.

Es importante reconocer las limitaciones de este estudio. En primer lugar, su carácter predominantemente teórico-documental limita la exploración de las prácticas concretas de interdisciplina en instituciones específicas. Futuras investigaciones podrían complementar este análisis con estudios empíricos de caso en universida-

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

des, centros de investigación y experiencias educativas no formales. Otra limitación se refiere al enfoque en la tradición de la historia de las ideas, que si bien es particularmente fecunda, no agota las aproximaciones a la interdisciplina en nuestro contexto. Sería productivo explorar desarrollos en otros campos - ciencias ambientales, salud colectiva, estudios urbanos, entre otros donde también se han generado prácticas interdisciplinarias significativas.

Finalmente, el estudio abre varias líneas de investigación futura de singular relevancia: el análisis de experiencias concretas de interdisciplina en contextos de diversidad cultural; el estudio de las resistencias institucionales a la interdisciplina; el desarrollo de criterios de evaluación para trabajos interdisciplinarios; y la exploración de las relaciones entre interdisciplina y democratización del conocimiento. A pesar de estas limitaciones, la investigación aporta una base sólida para repensar la interdisciplina en Nuestramérica no como moda académica, sino como práctica filosófico-política esencial para la construcción de conocimientos relevantes para los desafíos de nuestro tiempo.

Conclusiones

Esta investigación ha permitido demostrar consistentemente que la interdisciplina en Nuestramérica constituye una práctica intelectual y política distintiva, profundamente marcada por las luchas históricas por la descolonización del saber. Lejos de reducirse a una metodología de investigación, se revela como un quehacer onto-epistémico y ético-político que cuestiona radicalmente las divisiones disciplinares heredadas de la modernidad colonial.

Los principales hallazgos confirman la hipótesis central del estudio: la interdisciplina, en nuestro contexto, opera como herramienta de liberación que requiere necesariamente de una ética situada y un marco dialógico para evitar su cooptación por lógicas instrumentales y tecnocráticas. El análisis realizado muestra que la historia de las ideas ha funcionado como campo particularmente fértil para el desarrollo de prácticas interdisciplinarias reflexivas. Desde Gaos y Zea hasta autores contemporáneos, este campo ha cultivado lo que hemos denominado "interdisciplinariedad constitutiva" una práctica que no solo combina

disciplinas, sino que problematiza constantemente sus propios presupuestos y condiciones de posibilidad. Esta tradición, articulada con la filosofía de la liberación y la hermenéutica analógica, proporciona recursos conceptuales y metodológicos cruciales para una interdisciplina crítica y situada histórica y socialmente.

Entre los descubrimientos más significativos de esta investigación destacan la identificación de los fundamentos ético-políticos que orientan la práctica interdisciplinaria en Nuestroamérica, particularmente el "horizonte de liberación" y la "ética del cuidado epistémico"; la demostración de la pertinencia de la hermenéutica analógica como marco metodológico para una interdisciplina que evite tanto el univocismo homogenizador como el equivocismo fragmentador; la caracterización de la historia de las ideas como campo interdisciplinario paradigmático, con sus modos de construir saberes y conocimientos, por ejemplo, lo crítico, social e histórica; el análisis de las tensiones productivas que recorren la práctica interdisciplinaria en nuestro contexto: entre autonomía y relevancia, tradición y modernidad, crítica y construcción; y la propuesta de una Antropoética política como horizonte de sentido para una interdisciplina comprometida con la dignidad humana y la justicia epistémica.

Estos descubrimientos representan contribuciones significativas al debate epistemológico contemporáneo, particularmente en lo que respecta a la descolonización del conocimiento y la búsqueda de alternativas a la fragmentación disciplinaria.

La investigación reconoce varias limitaciones importantes. En primer lugar, su carácter teórico-documental, que si bien permitió una profundización conceptual significativa, limitó el análisis de prácticas concretas de interdisciplina en contextos institucionales específicos. En segundo lugar, el enfoque en la tradición de la historia de las ideas, aunque justificado por su fecundidad particular, dejó fuera otras aproximaciones igualmente relevantes en campos como las ciencias ambientales, la salud colectiva o los estudios urbanos. Otra limitación se refiere al período temporal cubierto, que si bien abarca siete décadas aproximadamente, de producción intelectual, podría expandirse para incluir desarrollos más recientes en el campo de los estudios decoloniales y la interculturalidad crítica. Finalmente, el estudio se centró predominantemente en autores consagrados,

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

dejando de lado producciones emergentes que podrían enriquecer sustancialmente el análisis.

A partir de los resultados obtenidos, esta investigación sugiere varias líneas de acción y proyección futura de singular relevancia. Para las instituciones educativas, se recomienda avanzar hacia modelos de universalizable dialógica que fomenten sistemáticamente el encuentro entre saberes, superando la organización departamental rígida. Esto implica desarrollar currículos integrados, espacios de investigación colaborativa y criterios de evaluación que valoren sustantivamente la interdisciplinariedad. Para las políticas de ciencia y tecnología, es crucial desarrollar marcos que promuevan investigaciones interdisciplinarias orientadas a problemas socialmente relevantes, con especial atención a la inclusión de saberes tradicionales y comunitarios.

Esto requiere superar indicadores basados exclusivamente en publicaciones especializadas. Para la formación de investigadores, se recomienda incorporar en los programas de posgrado una sólida formación epistemológica e histórica que permita comprender el carácter construido y político de las divisiones disciplinarias, así como desarrollar competencias para el trabajo colaborativo y el diálogo intercultural. Para futuras investigaciones, las líneas más promisorias incluyen estudios empíricos de experiencias concretas de interdisciplina; análisis de las resistencias institucionales; desarrollo de metodologías dialógicas; y exploración de las relaciones entre interdisciplina y democratización del conocimiento.

Esta investigación ha confirmado que la interdisciplina en Nuestramérica es mucho más que una estrategia metodológica: es una práctica filosófica, política y existencial profundamente enraizada en las luchas por la descolonización y la emancipación.

Lejos de cualquier fundamentalismo, se nos presenta como camino de búsqueda, diálogo y construcción colectiva - un "saber humilde" que reconoce sus límites pero no renuncia a la transformación de realidades injustas. El desafío que tenemos por delante es inmenso, pero también esperanzador. Como bien señala Cerutti Guldberg, se trata de construir "utopías realizables", no sueños imposibles, sino posibilidades concretas de un conocimiento otro, un conocimiento digno de las luchas y las esperanzas de nuestros

pueblos. En este empeño, la interdisciplina crítica tiene un papel crucial que jugar, como espacio de encuentro, de crítica y de creación de alternativas epistémicas y políticas.

Que esta investigación contribuya, aunque sea modestamente, a este empeño colectivo. Que ayude a seguir pensando, con rigor y con pasión, en la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos, donde la diversidad epistémica no sea motivo de exclusión sino de enriquecimiento mutuo, donde el conocimiento esté verdaderamente al servicio de la vida en todas sus formas.

Bibliografía

- Ardao, A. (1993). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Universidad de la República.
- Bambirra, V. (1978). *El capitalismo dependiente latinoamericano*. Siglo XXI.
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. UNAM.
- Beuchot, M. (2005). *Filosofía y hermenéutica analógica*. IFF-UNAM.
- Castro-Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 145-161). CLACSO.
- Cerutti Guldberg, H. (2006). *Filosofía de la liberación latinoamericana*. CCyDEL-UNAM.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Edicol.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Gaos, J. (1952). *En torno a la filosofía mexicana*. UNAM.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Gaudiano, E. (2001). *Interdisciplinarietà y currículo integrado*. UPN.
- González Casanova, P. (2006). *Colonialismo interno y desarrollo*. UNAM.

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

- González Casanova, P. (2020). Las nuevas ciencias y las humanidades. SIGLO XXI
IA, GTP, corrector estilo.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.
- Magallón Anaya, M. (2006). *Filosofía de la historia y antropoética política*. UNAM.
- Marini, R. M. (1973). *Dialéctica de la dependencia*. Era.
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Revista de Occidente.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO.
- Ribeiro, D. (1970). *El proceso civilizatorio*. Centro Editor de América Latina.
- Roig, A. A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. FCE.
- Rovira, C. (1999). *Pensamiento conservador y tradición hispanoamericana*. UNAM.
- Santos, T. dos. (1978). *Imperialismo y dependencia*. Era.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Zea, L. (1965). *El positivismo en México*. FCE.

CAPÍTULO 2

EPISTEMOLOGÍA, CIENCIA Y EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO JURÍDICO-SOCIAL

Jimy Humpiri Nuñez

<https://orcid.org/0000-0003-0655-8403>

Felix Cristobal Ochatoma Paravicino

<https://orcid.org/0000-0003-0655-8198>

Dedicatoria

A los míos, cuya lealtad cotidiana vale más que cualquier victoria.

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar cómo la postura epistemológica del docente-investigador influye en la construcción del conocimiento jurídico-social y en la elección de paradigmas, métodos y técnicas de investigación. Se sustentó teóricamente en los aportes de Thomas S. Kuhn, Karl R. Popper, Edmund Husserl, Hans-Georg Gadamer y Émile Durkheim, cuyas perspectivas permitieron comprender la evolución del pensamiento científico en las ciencias sociales. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con método hermenéutico, tipo básico y nivel descriptivo-analítico. El diseño correspondió a la teoría fundamentada, utilizando como técnica el análisis documental y como instrumento la ficha bibliográfica. La población se conformó por obras clásicas y contemporáneas sobre epistemología y metodología científica seleccionadas mediante muestreo intencional. Los resultados mostraron que la explicitación de la postura epistemológica favoreció la coherencia entre problema, paradigma y técnica, generando procesos de investigación más rigurosos y pertinentes. Asimismo, se evidenció la utilidad de la complementariedad entre métodos cualitativos y cuantitativos cuando el investigador reflexionó sobre su posición ontológica y axiológica. En conclusión, se determinó que la formación epistemológica del docente-investigador resultó esencial para fortalecer la calidad del conocimiento jurídico-social y orientar su aplicación en la docencia universitaria.

Palabras clave

Ciencia, epistemología, investigación jurídica, metodología, universidad.

Introducción

La formación del docente-investigador universitario en el ámbito del derecho y de las ciencias sociales no solo responde a requisitos institucionales o académicos, sino que constituye una pieza clave para la calidad del conocimiento jurídico social generado en las universidades. En ese sentido, resulta fundamental reconocer que toda investigación está respaldada por una postura epistemológica que orienta la forma de ver, interpretar y generar conocimiento. La epistemología, entendida como “la teoría del conocimiento y del entendimiento, especialmente en relación con sus métodos, validez y alcance” (*Epistemology*) aporta claridad sobre cómo se construye lo que se considera “saber” en el ámbito científico (Britannica, 2025).

En el ámbito educativo, esta reflexión adquiere una relevancia particular; ya que el modo en que el docente-investigador concibe el conocimiento y define su papel en el proceso investigativo afecta no solo la selección del paradigma —cuantitativo o cualitativo—, sino también la elección de métodos, técnicas, instrumentos y estrategias de interpretación. Como señala Brown: “la forma en que abordas la recogida e interpretación de datos ... influye fuertemente en tu marco epistemológico” (Brown, 2015). Esta situación plantea una problemática académica: aunque los programas de posgrado universitario invitan a la investigación, no todos los docentes-investigadores asumen explícitamente su postura epistemológica, lo cual puede generar desalineación entre el problema planteado, el diseño metodológico y la interpretación de resultados. Tal brecha debilita la construcción del conocimiento jurídico-social, pues un enfoque metodológico mal ajustado conduce a investigaciones fragmentadas, poco coherentes o con escasa aplicabilidad.

Por consiguiente, este estudio aborda la pregunta: ¿De qué manera la postura epistemológica del docente-investigador determina la construcción del conocimiento jurídico-social y las decisiones metodológicas en la investigación? Con ello se busca aportar un análisis riguroso sobre la influencia de la epistemología en la práctica investigativa universitaria, y resaltar su impacto en la calidad del conocimiento generado en el campo jurídico-social. De esta forma, se espera que los hallazgos sirvan como orientadores para docen-

tes-investigadores y gestores académicos, desde la epistemología hasta la metodología, con miras a fortalecer la coherencia científica en las investigaciones universitarias.

En cuanto a la justificación del estudio, este estudio es relevante desde el plano teórico porque aborda un problema central en la formación universitaria: la ausencia de una reflexión explícita sobre la postura epistemológica que guía la investigación en el ámbito jurídico-social. Aunque la epistemología constituye la base del conocimiento científico, en la práctica académica suele quedar relegada a un plano secundario, generando incoherencias entre la concepción del fenómeno, la formulación del problema y las decisiones metodológicas. Por ello, comprender cómo la postura epistemológica del docente-investigador influye en la construcción del conocimiento permite fortalecer los fundamentos teóricos del Derecho como ciencia social y, además, aporta claridad sobre la naturaleza del fenómeno jurídico, su interpretación y su función en la sociedad. Así, el estudio es pertinente porque integra perspectivas clásicas y contemporáneas de las ciencias sociales, y es innovador al situarlas en el contexto específico de la formación universitaria en Derecho.

En segundo lugar, la investigación posee una clara utilidad práctica. La falta de coherencia entre los supuestos epistemológicos y las decisiones metodológicas suele traducirse en investigaciones deficientes, problemas de interpretación y poca aplicabilidad de los resultados en el campo jurídico. Por consiguiente, analizar la influencia de la epistemología en la práctica investigativa contribuye a mejorar la calidad académica del docente-investigador, optimiza los procesos de enseñanza-aprendizaje y fortalece la capacidad crítica de los estudiantes universitarios. De este modo, el estudio sirve como una guía reflexiva para mejorar la formación inicial y continua de los investigadores en Derecho, favoreciendo la producción de conocimiento más sólido, riguroso y pertinente para la realidad social que se pretende comprender y transformar.

Finalmente mencionar que, el presente estudio tiene como objetivo general analizar cómo la postura epistemológica del docente-investigador influye en la construcción del conocimiento jurídico-social y en la elección de paradigmas, métodos y técnicas de investigación.

Revisión de la literatura

Postura epistemológica del investigador

La postura epistemológica del investigador constituye el punto de partida para la construcción del conocimiento, pues determina la manera en que se concibe la realidad, se formula la pregunta de investigación y se seleccionan los métodos y técnicas pertinentes. Pero ¿Cómo partir? Primero, reflexionar sobre la importancia de la epistemología en ciencias sociales, recordando que esta reflexión no es un asunto meramente teórico, sino el eje que articula la producción científica en todos sus niveles. En efecto, el investigador debe cuestionarse acerca de cómo entender, aprehender, comprender e interpretar la realidad – fenómeno social – que se investiga, lo cual implica reconocer que la investigación no es neutra, sino que está siempre atravesada por supuestos filosóficos, ontológicos, axiológicos y metodológicos.

Por ello, se plantea que el investigador, antes de decidir el uso de técnicas, estrategias o instrumentos, debe preguntarse por su concepción del mundo y del conocimiento. Además, se propone al maestro investigador y gestor universitario reflexionar sobre las razones por las que investiga, para identificar su posición epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica; para decidir cómo va a usar las metodologías, las técnicas, a interpretar los datos y utilizarlos. Así, la postura epistemológica se convierte en un filtro que condiciona tanto la mirada hacia el objeto o sujeto de estudio como las decisiones que sostienen el proceso de indagación.

Este punto también destaca que la ausencia de esta reflexión conduce a confusiones y contradicciones metodológicas. Por ejemplo, puede que se enreden diversas miradas de lo cualitativo y lo cuantitativo que se ira minimizando la discusión epistemológica sobre cómo entender, comprender e interpretar la realidad social. En este sentido, la postura epistemológica del investigador no solo define el tipo de conocimiento que se construirá, sino que también evita incoherencias entre problema, paradigma y método.

Finalmente, la postura epistemológica implica un compromiso ético y profesional. Ya que el investigador, debe asumirse como gestor para la construcción de conocimiento científico para la humanidad, lo que exige claridad conceptual, actitud crítica y una lectura reflexiva de su propio quehacer científico.

Construcción del conocimiento jurídico-social

La construcción del conocimiento en el campo jurídico-social supone una relación interactiva entre epistemología, metodología y realidad social. Además, se sostiene que la investigación jurídica no puede limitarse al análisis normativo, sino que debe considerar la complejidad del fenómeno social que subyace al Derecho. En efecto, el texto señala que el docente-investigador universitario requiere escudriñar acerca de la lógica, forma, proceso y concepciones epistémicas que orientan la comprensión del hecho jurídico.

Esta perspectiva implica reconocer que el Derecho, como ciencia social, se construye a partir de la interacción entre estructuras normativas y dinámicas socioculturales. Por ello, la investigación jurídica necesita herramientas conceptuales, metodológicas y epistemológicas que permitan comprender el fenómeno jurídico y no solo describirlo. Asimismo, este punto afirma que la realidad jurídica debe analizarse considerando el contexto del sujeto, la cultura, la familia y las instituciones; tal como afirma, Bonilla-Castro & Rodríguez Sehk (1995): "...la realidad a investigar es compleja... comprende un conjunto de actores con un contexto específico" (p. 32).

También, la construcción del conocimiento jurídico-social dependerá de la postura epistemológica del investigador. Esta postura incide directamente en la selección del problema, en la delimitación del objeto o sujeto de estudio, en la forma de interpretar datos y en la finalidad misma del conocimiento producido. Así, se sostiene que la postura epistemológica del estudiante y maestro universitario investigador y gestor influye en su decisión de la pregunta problema en el ámbito jurídico, la forma de abordarla, los métodos y técnicas a usar, la interpretación y los resultados.

De igual forma, se reconoce que la producción del conocimiento jurídico-social exige un diálogo interdisciplinario. Esto, ya que el avance de las ciencias sociales requiere trabajo colectivo e interdis-

ciplinario durante largo tiempo, lo que implica que el investigador jurídico debe superar visiones tradicionales y abrirse a métodos y enfoques que enriquezcan su análisis.

Por último, destacar que el conocimiento jurídico-social debe orientarse hacia la transformación social. No basta con describir el fenómeno jurídico; el investigador tiene la responsabilidad de generar conocimiento que contribuya a la renovación de la cultura y sociedad desde los parámetros de nuestra profesión. De este modo, el Derecho se reafirma como una ciencia social con impacto real en la vida de las personas.

Paradigmas y teorías epistemológicas

Respecto a este punto, mencionar que se tiene principales paradigmas epistemológicos que han orientado la investigación en ciencias sociales. En el paradigma cuantitativo se ubican corrientes como el positivismo, el estructuralismo, el racionalismo crítico, el funcionalismo y la teoría sistémica. En cuanto al positivismo considera que "...existe una realidad acabada, totalmente externa y objetiva, utiliza el cálculo y la medición precisa de forma objetiva" (Pinilla et al., 2001, p. 41), mientras que el racionalismo crítico —representado por Karl Popper— plantea que todas las teorías son meras hipótesis; todas pueden ser rechazadas al ser contrastadas con la realidad (T Kuhn, 1978; Trollope, 1962).

Además, se presenta la perspectiva funcionalista mediante la visión antropológica de Malinowski (1936):

...trata de explicar hechos antropológicos, en todos los niveles de desarrollo, por el papel que desempeñan dentro del sistema total de la cultura, por la manera como se relacionan entre sí dentro del sistema y por la manera como este sistema se relaciona con el mundo físico... El punto de vista funcional de la cultura insiste, pues en el principio de que, en todo tipo de civilización, todo hábito, todo objeto material, toda idea y toda creencia cumple alguna función vital, tiene alguna tarea que realizar, representa una parte indispensable dentro de un todo en funcionamiento (pp. 132-133).

Estas corrientes comparten el interés por estudiar fenómenos desde una lógica causal, relacional y estructural.

En contraste, el paradigma cualitativo incluye teorías destinadas a comprender al sujeto, su experiencia y su contexto. Entre ellas se encuentran la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la investigación acción-participación. La fenomenología de Husserl (2025) invita a describir lo que se presenta en la conciencia, buscando las “esencias” del fenómeno mediante procesos como la reducción eidética. Por su parte, la hermenéutica de Dilthey y Gadamer propone la comprensión como método, destacando que las ciencias sociales deben interpretar significados, vivencias e historicidad.

El texto también integra los aportes de Thomas Kuhn sobre los paradigmas científicos, tal como lo menciona (Escobedo Rivera, 2009):

El termino paradigma fue introducido en el estudio de la epistemología por Thomas Kuhn (1992), quien afirmaba la existencia de una realidad sobre la que construimos diferentes representaciones. El mundo es demasiado complicado – decía – como para que logremos una teoría generalizada. Los paradigmas son la fuente de los métodos, problemas y normas de resolución aceptados por cualquier comunidad científica madura en cualquier momento dado. (p. 18)

Asimismo, se expone la relevancia de las grandes escuelas filosóficas en la formación del conocimiento social: el materialismo, el racionalismo, el empirismo, el idealismo y el positivismo. Cada una de estas corrientes establece supuestos fundamentales sobre la realidad, el conocimiento y la posibilidad de objetividad, configurando los cimientos filosóficos sobre los que se erigen los paradigmas modernos.

En suma, esta diversidad de teorías muestra que la investigación en ciencias sociales —y en particular en el Derecho— solo puede realizarse desde un horizonte epistemológico claro que permita delimitar el enfoque, la mirada y la interpretación del fenómeno jurídico-social.

Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales

Respecto a la relación entre paradigma, método y técnica en el proceso de investigación. Se advierte que la clásica distinción entre investigación cuantitativa y cualitativa ha generado confusiones, pues muchos investigadores utilizan técnicas sin comprender los supuestos epistemológicos que las sustentan. Por ello, al mencionarlas se suele hacer referencia al tipo de metodología, técnica (instrumento, medios, formas – etapa instrumentaría – en el proceso de construcción del conocimiento) para la recolección de los datos o al análisis de la información recolectada minimizando en muchos casos u omitiendo la discusión epistemológica sobre cómo entender, comprender e interpretar la realidad social (de igual modo determinar la postura e identificación de la realidad del investigador como ser y sujeto investigador), si es posible la objetividad sobre estas realidades, si las ciencias sociales son iguales a las naturales, entre otros aspectos y por consiguiente, dejamos de lado la reflexión que el investigador debe hacerse acerca de la razón de ser de su papel como investigador al respecto y nos quedamos únicamente con los asuntos de forma, los métodos (Páramo & Otálvaro, 2006).

En relación con los métodos cuantitativos, se expone su vínculo con el positivismo y el racionalismo crítico, enfatizando el uso de medición, contrastación y análisis estructurado. Sin embargo, también se reconoce que la investigación cualitativa incorpora metodologías profundas como la entrevista en profundidad, los grupos focales, la observación y el análisis interpretativo, orientados a comprender la experiencia subjetiva del sujeto.

Por lo anterior, el profesor - investigador, independiente de su disciplina o profesión, cuando se lanza a realizar investigación, social o natural, debe en primer lugar meditar acerca de su postura epistemológica frente a las concepciones que tiene de ciencia, conocimiento, educación, profesor, estudiante, currículo, enseñanza, aprendizaje y evaluación, entre otros; en segundo lugar, debe seleccionar los métodos y de éstos los elementos útiles que puede fusionar para lograr acercarse de la mejor manera a su objeto de estudio. Cada estrategia o método tiene bondades y limitaciones, pero si el investigador tiene claridad del fin para el que hace una investigación

debe comprender la posibilidad que tiene de aprovechar elementos de varios métodos, estrategias y técnicas con el fin de llegar a conocer y comprender el fenómeno en estudio. Por esta razón, se plantea la posibilidad de complementar métodos cuantitativos y cualitativos cuando la naturaleza del problema lo amerita.

Asimismo, se desarrolla una reflexión sobre el papel instrumental de las técnicas, señalando que estas no deben confundirse con paradigmas o teorías epistemológicas. Las técnicas —como entrevista en profundidad, grupos focales, cuestionario— constituyen herramientas operativas, mientras que el paradigma define la lógica de interpretación y el método establece el camino para alcanzar la comprensión del fenómeno.

Finalmente, cabe resaltar la necesidad de que el docente-investigador mantenga coherencia entre su postura epistemológica, el objeto o sujeto de estudio y las técnicas seleccionadas. Esta coherencia garantiza rigor metodológico, calidad interpretativa y pertinencia científica en la construcción del conocimiento jurídico-social.

Metodología

La población estuvo conformada por la producción académica vinculada a la epistemología, los paradigmas de investigación y la construcción del conocimiento jurídico-social. Este corpus incluyó obras clásicas y contemporáneas de autores como Kuhn, Popper, Husserl, Gadamer, Durkheim, Bonilla y Rodríguez, Páramo y Otálvaro, entre otros, todas ellas situadas en el contexto de las ciencias sociales y de la filosofía de la ciencia. Asimismo, el estudio se desarrolló en un contexto estrictamente documental, dentro del marco universitario y académico en el cual estos textos circulan y orientan la práctica investigativa de docentes y estudiantes. Es importante mencionar que, debido a que se trató de un estudio teórico-reflexivo, no se involucraron participantes humanos ni escenarios de campo; más bien, se analizó el conjunto de textos que configuran el debate epistemológico y metodológico en el Derecho y en las ciencias sociales.

El proceso de selección de la muestra se realizó mediante un muestreo intencional o criterial, característico de los estudios cualitativos (Zevallos et al., 2015). En este sentido, se escogieron las obras

que cumplieran criterios de pertinencia teórica, relevancia académica y contribución directa al análisis de la postura epistemológica del investigador. De esta manera, se privilegiaron textos que abordaban de forma explícita los paradigmas cuantitativos y cualitativos, las teorías epistemológicas clásicas, el rol del docente-investigador y los fundamentos filosóficos del conocimiento científico.

La elección de las categorías analíticas respondió a un proceso riguroso basado en la teoría fundamentada, desarrollada en tres momentos. Primero, se efectuó una lectura exploratoria de los textos con el fin de identificar conceptos recurrentes y ejes temáticos compartidos. Posteriormente, se realizó una codificación temática, mediante la cual emergieron patrones de sentido en torno a la postura epistemológica del investigador, la construcción del conocimiento jurídico-social, los paradigmas epistemológicos y los métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. Finalmente, estas categorías fueron integradas y validadas en función de su coherencia interna, su relevancia para el objetivo del estudio y su presencia reiterada en la literatura analizada.

Tabla 1. Categorías del estudio

N°	Categorías
1	Postura epistemológica del investigador
2	Construcción del conocimiento jurídico-social
3	Paradigmas y teorías epistemológicas
4	Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales

Nota. Detalla las cuatro categorías centrales del estudio. Cada una de ellas permitió ordenar la revisión teórica y estructurar el análisis hermenéutico posterior, garantizando la articulación entre literatura, interpretación y propósito investigativo.

Debido al carácter eminentemente teórico y documental del estudio, la técnica de recolección de información seleccionada fue el análisis documental, apoyado en fichas bibliográficas y de contenido

que permitieron organizar información clave de los textos consultados. Esta técnica fue pertinente porque el propósito de la investigación no requería entrevistas, etnografías, grupos de enfoque u otras técnicas de campo; por el contrario, demandaba una revisión exhaustiva, crítica y comparativa de los aportes epistemológicos provenientes de la literatura especializada.

El método hermenéutico resultó adecuado para interpretar los textos, ya que permitió comprender el sentido que los autores otorgan a conceptos como paradigma, ciencia, método, realidad y conocimiento (Quintana & Hermida, 2019; Rodríguez Moya, 2019). Además, brindó las herramientas necesarias para analizar cómo estas perspectivas epistemológicas influyen en la práctica investigativa y en la producción del conocimiento jurídico-social.

Para garantizar la validez del estudio, se empleó la triangulación teórica, la cual consistió en contrastar las distintas perspectivas filosóficas y epistemológicas presentes en los textos seleccionados (Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015). Esta triangulación permitió comparar los aportes del positivismo, el racionalismo crítico, la fenomenología, la hermenéutica y otras corrientes, generando una comprensión más amplia y sólida del fenómeno estudiado.

Asimismo, se aplicó una triangulación metodológica interna, consistente en integrar procedimientos propios del análisis documental, la teoría fundamentada y la interpretación hermenéutica. Esta combinación fortaleció la coherencia analítica del estudio y aseguró que los hallazgos no dependieran de una sola técnica, sino de la convergencia de distintos modos de análisis cualitativo.

Finalmente, se implementó una triangulación interdisciplinaria, ya que se revisaron aportes provenientes de la filosofía, la sociología, el derecho, la antropología y la educación (Hernández Gómez & Zamora Medina, 2010). Este proceso permitió dotar al estudio de una visión más compleja y contextualizada, evitando reduccionismos metodológicos y garantizando una validez conceptual amplia.

Resultados

El análisis se situó bajo un marco hermenéutico cualitativo, dada la naturaleza del estudio. Esta aproximación permitió interpretar las

obras clásicas y contemporáneas de la epistemología y la metodología de la investigación, identificar cómo los investigadores universitarios (en el ámbito jurídico-social) han asumido su postura epistemológica y cómo esto impacta sus decisiones metodológicas. De esta forma, los resultados emergen del contraste entre los supuestos epistemológicos de los autores y los elementos documentales analizados.

Resultados: Categoría 1. Postura epistemológica del investigador

A) Identificación de la postura epistemológica como eje orientador

Se encontró que, en la mayoría de los autores analizados, la postura epistemológica se presenta como el punto de partida decisivo para la construcción del conocimiento científico. Por ejemplo, Kuhn (2020) en su obra *The Structure of Scientific Revolutions*, subraya que la prioridad de los paradigmas constituye la estructura desde la cual se articulan los problemas de investigación, métodos y técnicas. Esta concepción revela que el investigador no inicia su trabajo metodológico al azar, sino que lo hace desde una visión previa del conocimiento, la ciencia y la realidad.

En segundo lugar, Karl R. Popper en *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, citado por (Trollope, 1962) afirma que "...every genuine test of a theory is one trying to refute it" (p. 3), lo cual implica que el investigador asume una postura epistemológica —el falsacionismo— que orienta su opción metodológica hacia la crítica, la contrastación y la posibilidad de error. Este resultado muestra claramente que la postura epistemológica influye en la elección del tipo de investigación (en este caso, más deductiva-crítica) y en su enfoque hacia el conocimiento jurídico-social.

B) Implicación de la postura epistemológica en la distinción cuantitativo-cualitativo

Otro hallazgo relevante es que la postura epistemológica del investigador media en la distinción —y muchas veces en la superación— entre investigación cuantitativa y cualitativa. según Páramo & Otálvaro (2006), en su artículo *Investigación Alternativa: Por una distinción entre postu-*

ras epistemológicas y no entre métodos, sostienen que “las diferencias fundamentales sobre los paradigmas de investigación deben ser lo esencial en la discusión” (p. 2) y no únicamente los métodos o técnicas. Este resultado evidencia que una postura epistemológica explícita permite al investigador universitario reconocer la lógica que subyace a su proceso investigativo, trascendiendo la mera elección técnica.

Asimismo, el capítulo de en Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales plantea que es posible la integración de métodos cuantitativos y cualitativos cuando el investigador posee claridad epistemológica. Este hallazgo refuerza que la postura epistemológica robusta habilita la coherencia metodológica.

C) Autoconciencia epistemológica del docente-investigador

Un tercer resultado es que el estudio evidenció una frecuencia de recomendaciones en los textos analizados para que el docente-investigador se examine a sí mismo en cuanto a sus supuestos epistemológicos, ontológicos y axiológicos. Es por ello que se propone al maestro investigador reflexionar sobre las razones por las que investiga, para identificar su posición epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica. Esta reflexión consciente se identifica como una variable clave que distingue la investigación de mayor calidad en el ámbito jurídico-social.

D) Impacto de la postura epistemológica en la coherencia investigativa

Finalmente, se constató que la postura epistemológica del investigador condicionó la coherencia del problema de investigación, del diseño metodológico y de la interpretación de los resultados. Según los textos analizados, si el investigador asume su postura epistemológica desde el inicio, entonces existe mayor alineación entre paradigma, método y técnica; de lo contrario, surgen contradicciones metodológicas. En la obra de Gadamer, Gadamer (1975), en *Truth and Method*, se afirma que la comprensión —y por tanto el conocimiento— ocurre a través de la fusión de horizontes del investigador y del fenómeno investigado, lo que implica que la reflexión sobre la postura epistemológica resulta indispensable. Este resultado demuestra cómo la alineación epistemológica fortalece la calidad del conocimiento jurídico-social.

Resultados: Categoría 2. Construcción del conocimiento jurídico-social

A) Concepción del conocimiento en el ámbito jurídico-social

Se observó que los autores revisados enfatizaron que el conocimiento jurídico-social no es un mero acopio de datos ni la aplicación mecánica de técnicas, sino una construcción compleja que involucra interpretación, contexto histórico-cultural y reflexión metodológica. Por ejemplo, en la obra de Kuhn (2020), se sostuvo que la ciencia progresa por “rupturas paradigmáticas” en lugar de por acumulación puramente funcional, lo cual implica que el conocimiento científico —y por analogía el jurídico-social— es contingente, histórico y fuertemente condicionado por marcos conceptuales. Consecuentemente, el investigador jurídico-social que adopta una postura epistemológica reflexiva concibe su labor como la construcción de significado y no simplemente como una aplicación técnica.

B) Rol del investigador como mediador del conocimiento

El análisis indicó que el docente-investigador universitario actúa como mediador entre la teoría, la práctica y la interpretación social del fenómeno jurídico. Esta mediación exige que el investigador esté consciente de sus supuestos epistemológicos, ontológicos y axiológicos y que seleccione métodos coherentes con su concepción del conocimiento. Por ejemplo, la obra de Karl R. Popper enfatizó que las teorías científicas son hipótesis susceptibles de refutación y que, por tanto, el conocimiento —aunque asuma carácter objetivo— requiere un sujeto investigador que adopte un compromiso crítico (Wikipedia, 2025). En el ámbito jurídico-social, este resultado señaló que la construcción de conocimiento no puede desvincularse del contexto cultural, institucional y valorativo en que ocurre.

C) Coherencia entre epistemología, método y conocimiento construido

Uno de los resultados fue que la calidad del conocimiento jurídico-social dependió de la coherencia entre la postura epistemológica del investigador, el paradigma seleccionado y la metodología aplicada. En los casos analizados, cuando dicha coherencia estaba

presente, el conocimiento generado era más significativo, relevante para la práctica universitaria y mejor orientado al cambio social. En cambio, cuando la postura epistemológica permanecía implícita o ignorada, surgían investigaciones que presentaban fragmentación entre problema, método y conclusión. En efecto, la realidad a investigar es compleja comprende un conjunto de actores con un contexto específico, lo cual exige un enfoque metodológico que reconozca esa complejidad. Esta observación puso en evidencia que la construcción del conocimiento jurídico-social involucra decisiones interpretativas más que meramente técnicas.

D) Impacto social de la construcción del conocimiento jurídico-social

Finalmente, se identificó que los autores asignaban al conocimiento jurídico-social una dimensión transformadora: no se trata simplemente de explicar la realidad, sino de intervenir en ella para promover la renovación cultural, institucional y social. Por ejemplo, el investigador debe generar una revolución académica en el proceso de producción científica en las ciencias sociales, aludiendo al poder del conocimiento para incidir en la sociedad. En este sentido, el resultado reveló que cuando el investigador asume una postura epistemológica consciente y aplica métodos adecuados al fenómeno jurídico-social, el conocimiento resultante es más apto para producir cambios tangibles en la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

Resultados: Categoría 3. Paradigmas y teorías epistemológicas

A) Influencia del paradigma cuantitativo y de la falsación científica

Se comprobó que la corriente epistemológica vinculada a Karl R. Popper, quien defendió que las teorías científicas deben ser formuladas de modo que puedan ser refutadas, ejerció una notable influencia sobre los investigadores que adoptaron un enfoque más riguroso y crítico. Popper sostuvo que “scientific theories are characterized by entailing predictions that future observations might reveal to be false” (Shea, n.d., par. II).

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

En el análisis, se observa que cuando los investigadores asumieron este paradigma, diseñaron sus problemas de investigación, métodos y técnicas con mayor atención a la coherencia lógica, a la posibilidad de error y al valor crítico del conocimiento jurídico-social.

B) Epistemología fenomenológica y hermenéutica en la investigación cualitativa

Se identificó que la tradición de Edmund Husserl (fenomenología) y Hans-Georg Gadamer (hermenéutica) permitió que los investigadores jurídicos-sociales adoptaran paradigmas orientados a la comprensión del sujeto, del significado y del horizonte cultural del fenómeno estudiado. Husserl, por ejemplo, resaltó la “conciencia intencional” y la necesidad de acceder a la esencia de los fenómenos mediante la reducción eidética (Husserl, 2025; McLeod, 2024).

Gadamer, por su parte, enfatizó que la comprensión del texto o del fenómeno se da cuando se produce una fusión de horizontes entre el investigador y el objeto. Este resultado mostró que los investigadores que asumieron estos paradigmas optaron por métodos de interpretación, diálogo y reflexión en lugar de medición cuantitativa rígida (Gadamer, 1977).

C) Realismo social y método científico en las ciencias sociales

El análisis reveló que Émile Durkheim contribuyó con un paradigma epistemológico que entendía los “hechos sociales” como reales, exteriores al individuo y dotados de coerción. (Carls, n.d.).

En el contexto jurídico-social, esto significó que algunos investigadores consideraron sus objetos de estudio —instituciones, normas, prácticas jurídicas— como entidades autónomas que podían (o debían) ser estudiadas científicamente. De esta manera, adoptaron métodos de identificación, descripción y explicación de esas “realidades sociales” con un enfoque cercano al de las ciencias naturales, aunque adaptado al contexto social.

D) Hibridación de paradigmas y reconocimiento de la complejidad epistemológica

Finalmente, un hallazgo importante fue que varios investigadores —y la literatura revisada— reconocieron que no era viable limitar-

se a un único paradigma epistemológico (cuantitativo vs cualitativo) sino que se requería una hibridación consciente, siempre que se mantuviera coherencia epistemológica. Por ejemplo, se apuntó que la distinción entre paradigmas debía entenderse más bien como una herramienta epistemológica que como un límite rígido. Este reconocimiento permitió que el conocimiento jurídico-social se abordara con mayor flexibilidad y pertinencia.

Categoría 4. Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales

A) Predominio y diversificación de métodos cualitativos

Constató que, en el corpus documental, predominaban los métodos de tipo cualitativo —por ejemplo, el análisis interpretativo del texto, la reflexión crítica del investigador, la revisión documental— en los estudios del ámbito jurídico social. Sin embargo, también se observó una diversificación creciente hacia la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas, cuando el investigador explicitó su postura epistemológica. Como se señala en el estudio de Manuela Contini (2024) indica que: *“the complexity paradigm ... calls for a rethinking of sociological methods, favouring multidimensional and event-based analysis over statistical regularities”* (p. 1). Este resultado evidencia que los métodos no fueron seleccionados únicamente por tradición disciplinar, sino en función de la coherencia con la concepción epistemológica del investigador.

B) Técnica documental y fichas bibliográficas como instrumento central

Dado el diseño teórico reflexivo del estudio, se empleó la técnica del análisis documental, apoyada en fichas bibliográficas u otros instrumentos de recolección de datos secundarios. Este enfoque permitió extraer citas, conceptos, supuestos epistemológicos y relaciones teóricas, lo cual favoreció la articulación de categorías analíticas (postura epistemológica, paradigmas, métodos). Se evidenció que la técnica escogida era pertinente para una investigación cuyo objetivo residía en analizar la construcción del conocimiento jurídico-social y no en recolectar datos empíricos originales con participantes.

C) Coherencia entre técnica, método y postura epistemológica

Un resultado clave fue que los investigadores que lograron una mayor coherencia entre su postura epistemológica, el método adoptado y la técnica aplicada, obtuvieron construcciones del conocimiento más integradas. En la revisión bibliográfica se apreció que, quienes asumieron explícitamente que utilizarían un método interpretativo (por ejemplo, hermenéutico) y una técnica documental u otras de naturaleza cualitativa, manifestaron resultados con mayor profundidad analítica. Al contrario, cuando la técnica fue aplicada sin reflexión previa sobre el método o paradigma, se percibió una menor articulación entre los hallazgos y el marco epistemológico.

D) Integración de técnicas mixtas e interdisciplinariedad

Finalmente, se observó que algunos textos promovían la complementariedad simultánea o por etapas de metodologías y técnicas para investigar fenómenos jurídicos-sociales complejos. Además, en aras de lo revisado, se afirma que independiente del método o de la gama de combinación empleada por el investigador es imprescindible el raciocinio y la reflexión epistemológica. Esto reflejó que la técnica no debe pensarse aislada del método o paradigma, sino que se integra en el proceso de construcción del conocimiento jurídico-social. Dicho resultado confirmó que la aplicación consciente de técnicas mixtas (cuantitativas + cualitativas) puede enriquecer la investigación cuando el investigador ha clarificado previamente su posición epistemológica.

Discusión

En el análisis realizado, se evidenció con claridad que la postura epistemológica del docente-investigador universitario influyó de manera sustancial en la forma, calidad y aplicabilidad del conocimiento jurídico-social que se construyó. En este sentido, los resultados obtenidos se compararon críticamente con los aportes de teóricos como Thomas S. Kuhn, Karl R. Popper y Hans-Georg Gadamer para ubicar los hallazgos en el contexto de la epistemología contemporánea.

Primero, se observó que el resultado en el que la postura epistemológica se convirtió en el eje orientador de la investigación (Categoría 1) coincidió con la tesis de Kuhn sobre la preeminencia del paradigma como marco estructurante del quehacer científico. Kuhn (2020) afirmaba que un paradigma define “qué problemas son legítimos, qué métodos válidos y qué resultados aceptables” en una comunidad científica. En el estudio, cuando los docentes-investigadores explicitaron su paradigma, los procesos de investigación fueron más coherentes. Sin embargo, al igual que los críticos de Kuhn han señalado, esta interpretación también implicaba un riesgo de relativismo o de determinismo metodológico, pues algunos investigadores adoptaron la “caja del paradigma” sin reflexionar suficientemente sobre su propia postura epistemológica (Probinism, 2025).

En segundo lugar, los hallazgos relativos al papel de la falsación científica, identificados cuando se analizó la construcción del conocimiento (Categoría 2), encontraron eco en la filosofía de Popper. Popper sostenía que las teorías científicas se caracterizan por su capacidad de ser refutadas y que el conocimiento progresaba mediante la crítica, no la verificación (Shea, n.d.). En efecto, los investigadores que adoptaron una postura epistemológica crítica mostraron mayor coherencia metodológica y mayor calidad en los resultados. No obstante, también se detectó que ese énfasis excesivo en la falsación condujo, en algunos casos, a descuidar el componente interpretativo y contextual propio de las ciencias sociales, lo cual limitó la aplicabilidad de sus hallazgos.

Tercero, respecto al fundamentado papel de la hermenéutica en la investigación (Categoría 3), el estudio confirmó que adoptar la visión de Gadamer —según la cual la comprensión del texto o fenómeno se produce mediante la fusión de horizontes entre investigador y objeto— permitió a los docentes-investigadores desarrollar análisis más profundos, reflexivos y adecuados a los fenómenos jurídicos-sociales (Swayne Barthold, n.d.). Sin embargo, al igual que algunos autores han advertido, esta postura puede tender al subjetivismo si no se mantiene un compromiso epistemológico firme, lo cual se reflejó en algunos trabajos analizados que presentaban interpretaciones demasiado abiertas o poco rigurosas.

En cuarto lugar, al analizar los métodos y técnicas seleccionados (Categoría 4), se confirmó que la coherencia entre epistemología, método y técnica fue clave para producir conocimiento de calidad. Esto coincide con lo descrito en la literatura metodológica: la falta de alineación entre estos niveles genera investigaciones fragmentadas o con debilidad interpretativa. Asimismo, se observó que los estudios que incluyeron técnicas mixtas —cuando el investigador asumió conscientemente su postura epistemológica— lograron generar hallazgos más amplios y pertinentes, lo cual aporta al debate sobre la complementariedad metodológica en las ciencias sociales.

Por último, estos resultados sugirieron dos direcciones para futuras investigaciones. Una, profundizar en cómo se desarrollan —y podrían desarrollarse— programas de formación universitarios que fortalezcan la autoconciencia epistemológica del docente-investigador, pues ese nivel de reflexión mostró ser decisivo para la calidad del conocimiento jurídico-social. Dos, explorar de manera empírica cómo la coherencia epistemológica-metodológica afecta los impactos en la práctica jurídica, la política pública y la vida universitaria, pues este estudio documental abre la vía para investigaciones de campo que contrasten la teoría con la praxis.

En síntesis, la discusión reveló que, aunque la epistemología puede parecer un ámbito abstracto, sus implicancias metodológicas y prácticas en la construcción del conocimiento jurídico-social son reales y determinantes. Los resultados no sólo corroboraron algunas de las tesis clásicas de Kuhn, Popper y Gadamer, sino que también extendieron la reflexión hacia el contexto universitario latinoamericano, mostrándose pertinentes y urgentes para la investigación en Derecho y en ciencias sociales en general.

Conclusiones

En balance final, la investigación corroboró que la postura epistemológica del docente-investigador condicionó de modo decisivo la construcción del conocimiento jurídico-social, orientando la formulación del problema, la selección del paradigma, los métodos y la interpretación de los resultados.

Los principales descubrimientos fueron: (1) la explicitación de

la postura epistemológica favoreció la coherencia entre problema, método y técnica; (2) las tradiciones popperianas, kuhniana y hermenéutica aportaron marcos contrastantes pero complementarios para comprender la práctica investigativa; y (3) la autoconciencia epistemológica del docente-investigador incrementó la pertinencia y la aplicabilidad social del conocimiento producido.

Como limitación principal, el estudio fue de carácter documental y hermenéutico, por lo que no incorporó evidencias empíricas de campo ni testimonios directos de docentes; en consecuencia, los hallazgos requieren ser contrastados mediante investigaciones empíricas que midan el efecto real de la coherencia epistemológica en proyectos concretos.

En efecto, se sostuvo que promover la reflexión epistemológica en la formación y práctica universitaria resultó imprescindible para mejorar la calidad, coherencia y utilidad del conocimiento jurídico-social; por ello, se recomendó fortalecer la formación epistemológica de docentes e investigadores y fomentar estudios empíricos que profundicen las implicancias prácticas aquí señaladas.

Referencias

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 73–88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1995). *Métodos cuantitativos y cualitativos*. Editorial Presencia.
- Britannica. (2025). *Epistemology*. Britannica.Com. https://www.britannica.com/topic/epistemology?utm_source=
- Brown, N. (2015). *Epistemology*. Nicole-Brown.Co.Uk. https://www.nicole-brown.co.uk/epistemology/?utm_source=
- Carls, P. (n.d.). *Émile Durkheim (1858—1917)*. Iep.Utm.Edu. https://iep.utm.edu/emile-durkheim/?utm_source=
- Escobedo Rivera, J. (2009). *Investigación cuantitativa y cualitativa*.

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

- Paradigmas epistemológicos para conocer la realidad.* Asamblea Nacional de Rectores.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and Method*. Continuum. https://web.mit.edu/kaclark/www/gadamer_truth_and_method.pdf?utm_source=
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme. https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woM3hSWjZIdHIzW-VU/edit?resourcekey=0-B39ZT8XyMtNmlqMtpjAldg
- Hernández Gómez, F., & Zamora Medina, R. (2010). La triangulación interdisciplinar-metodológica (TIM) como modelo para analizar la imagen de las instituciones universitarias. *Revisión de Políticas Científicas y Aportaciones Metodológicas*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228911.pdf>
- Husserl, E. (2025). *Edmund Husserl*. Plato.Stanford.Edu. https://plato.stanford.edu/entries/husserl/?utm_source=
- Kuhn, T. (1978). *La revolución copernicana*. Orbis.
- Kuhn, Thomas. (2020). *The structure of scientific revolutions*. *International Encyclopedia of Unified Science*. <https://doi.org/10.5840/philstudies196413082>
- Manuela Contini, R. (2024). Exploring the Epistemology and Methodology of Social Sciences: From Positivism to Complexity. *Sociology Study*, 14(6), 263–269. <https://doi.org/10.17265/2159-5526/2024.06.001>
- McLeod, S. (2024). Phenomenology In Qualitative Research. *SimplyPsychology*, July, 1–15. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25457.90725>
- Páramo, P., & Otálvaro, G. J. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 25. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102501&utm_source=
- Pinilla, A., Rondón, F., & Sánchez, A. (2001). Complementariedad entre métodos cualitativos y cuantitativos. *Revista Escuela de Administración de Negocios*.
- Probinism. (2025). *Why Thomas Kuhn's The Structure of Scientific Revolutions (1962) Will Help Unmasking the Hidden Chaos in Scientific Progress*. Probinism.Com. https://www.probinism.com/book-review-structure-of-scientific-revolutions/?utm_source=

- Quintana, L., & Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. Perspectivas En *Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2). <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/#fn1>
- Rodríguez Moya, E. (2019). La hermenéutica gadameriana como síntesis entre el enfoque cuantitativo y cualitativo en la investigación social. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*. <https://revistalimite.uta.cl/index.php/limite/article/view/110/111>
- Shea, B. (n.d.). *Karl Popper: Philosophy of Science*. Internet Encyclopedia of Philosophy and Its Authors. https://iep.utm.edu/pop-sci/?utm_source
- Swayne Barthold, L. (n.d.). *Hans-Georg Gadamer (1900—2002)*. Iep. Utm.Edu. https://iep.utm.edu/gadamer/?utm_source=
- Trollope, A. (1962). Science: Conjectures and Refutations. *Economica*. <https://doi.org/10.2307/2551371>
- Wikipedia. (2025). *Karl Popper*. Wikipedia.Org. https://es.wikipedia.org/wiki/Karl_Popper?utm_source=
- Zevallos, G., Palomino, J., Peña, J., & Orizano, L. (2015). *Metodología de la investigación*. San Carlos.

CAPÍTULO 3
DIMENSIONES INTERNAS Y
EXTERNAS DEL APRENDIZAJE
PARA UNA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO

Alejandro Francisco Gutiérrez Carmona
<https://orcid.org/0000-0002-0529-658X>

Resumen

En este trabajo se presentará una reflexión filosófica por medio de la cual se darán algunos elementos para pensar las dimensiones internas y externas del aprendizaje y la necesidad del ser humano para construir nuevos conocimientos que permitan ayudarlo a transformar su realidad. Dicha reflexión se enfocará en la importancia que cobran los centros educativos para la formación de hombres y mujeres con valores para que sean los artificios de crear nuevas posibilidades de conocimiento. Por medio de este recorrido filosófico e histórico, se analizarán los diversos modos de producción que reflejaron nuevos aprendizajes y se fueron adaptando a la nueva realidad temporal en las que ha estado inmerso el ser humano a lo largo de su historia en el planeta tierra, de igual forma, la importancia que cobra el lenguaje para la creación de conocimiento por medio de la subjetividad humana al apoyarse en los símbolos más relevantes como las letras y los números, es decir, la creación de toda una red gramatical que será portadora de reflejar la realidad y la representación del pensamiento humano en la sociedad.

Palabras claves:

Aprendizaje, educación, conocimiento, dimensiones, historia y filosofía

Dimensiones internas y externas del aprendizaje para una construcción del conocimiento

A lo largo de la historia el ser humano ha adquirido conocimiento para poder sobrevivir en el espacio social donde sea situado. Para poder alimentarse tuvo que inventar y construir artefactos como lanzas o flechas, eso permitió que transformara la naturaleza para satisfacer sus necesidades. La necesidad primaria fue alimentarse, tuvo que inventar el fuego para poder cocer la carne e ingerirla, eso permitió que el cuerpo se nutriera y evolucionara. De esta forma, podemos decir que el aprendizaje fue la clave para la supervivencia humana, es decir, que la adquisición del conocimiento ha permitido que la especie humana permanezca hasta nuestros días.

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

El ser humano ha adquirido infinidad y variedad de conocimientos que se instalan en la sociedad. Dichos conocimientos son una gran variedad y se pueden clasificar de acuerdo a las instituciones educativas actuales, por ejemplo, las universidades por medio de sus facultades o departamentos dividen al conocimiento e imparten diversos aprendizajes para el alumno. Dichos conocimientos se ven reflejados en las diversas profesiones u oficios que hay en la sociedad, desde el sujeto que hace una arquitectura de algún edificio, hasta el economista que calcula el comportamiento de la bolsa de valores o el historiador que difunde su saber en las instituciones culturales como los museos.

Las dimensiones del aprendizaje pueden provenir de factores externos y de factores internos, es decir, que el Estado tiene una función esencial para la difusión del conocimiento, ya que por medio de sus instituciones es la administración general de los recursos humanos e institucionales que tienen que velar por el nivel educativo del país.

Así, los libros de texto que se diseñan por medio de la Secretaría de Educación tienen una injerencia directa en los lineamientos para configurar una conducta humana. Estamos de acuerdo con Miguel de la Torre en el “qué” y al “para qué” de la educación como fenómeno humano cultural y organizado en torno a fines de realización humana y de conformación de ambientes sociales de justicia, equidad y solidaridad (Xolocotzi, 2013, pág. 85)

La función esencial de la educación es hacer prevalecer la visión antropológica y del entorno del mundo, es decir, la educación es formar a los individuos. ¿qué es educar? Se habla de una estructura educanda del hombre para explicar a la educación como la posibilidad de existencia del fenómeno humano “ser hombre consiste en tener que educarse”. La educación para Miguel de la Torre es una antropogénesis; es decir, un proceso en el que los seres humanos se construyen así mismos, tanto en lo colectivo como en lo individual. Todo proyecto educativo es también un proceso moralizador; en él se reproducen continuamente, y no sin cambios, el sistema y la jerarquía de valores que rigen la vida de los miembros de una comunidad y, por tanto, es el reflejo de los intereses y las expectativas de quienes definen, para el proceso educativo, finalidades que responden al

modo como esa comunidad entiende el para qué del ser humano, del mundo, de la vida, colectiva, etc. (Xolocotzi, 2013, págs. 86-87).

Para Ricardo Avilez, la educación tiene una relación estrecha con el desarrollo humano, mencionando lo siguiente: "la educación consiste básicamente en procesos de desarrollo del ser humano como sujeto auténticamente "humanizable". El desarrollo es una transformación, conversiones y madurez progresiva (Avilez Espejel , 2006, pág. 67). De igual forma, la educación tiene un sentido reflexivo sobre la identidad de donde uno pertenece, hay una multiplicidad de visiones educativas de acuerdo a la ideología a la que se perciba la realidad, sin embargo, el sentido identitario tiene que ser sustancial para que el ser humano pueda ir configurando una identidad nacional y latinoamericana por lo cual es importante analizar los factores externos e internos del aprendizaje desde una reflexión filosófica e histórica (Escalante Rodríguez, 2011).

Factores externos del aprendizaje

El aprendizaje de un individuo tiene que ver con una multiplicidad de factores que se mezclan para configurar cualquier tipo de aprendizaje. Desde el punto de vista del materialismo histórico se puede considerar que hay una estructura económico-política que influye para que se lleve a cabo el establecimiento de una sociedad con sus diversos elementos como la estructura y la superestructura, los seguidores de esta corriente se enfocaron en observar el devenir histórico por medio de los modos de producción, y con una visión progresiva de la historia, se empezó a analizar la historia bajo estos postulados teóricos, empezando por el comunismo primitivo, donde el hombre a partir de su organización como especie empezó a organizarse bajo esquemas de supervivencia. Su aprendizaje estaba orientado a la supervivencia, de esta forma, tenía que sobrevivir a partir de sus mecanismos de transformación para hacer sus herramientas y poder luchar contra las bestias que lo rodeaban, al organizarse se empezó a dar una división social de las actividades, las mujeres que tenían una condición física distinta a la de los hombres empezaron a quedarse en la cueva para cuidar a los hijos mientras que los hombres salían a buscar el sustento alimenticio y en busca de objetos que les fueran

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

útiles para sobrevivir, de esta forma, aprendieron a organizarse y a transformar la naturaleza.

En el comunismo primitivo no había ninguna distinción de clase social, cada integrante del grupo tenía una función determinada, pero no era ni más inferior ni más superior que los demás. La forma externa del aprendizaje en esta época fue la supervivencia, era esencial aprender a organizarse y buscar la forma de cómo transformar a la naturaleza para poder sobrevivir a través de la caza y la recolección. Conforme se fueron perfeccionando y dividiendo las actividades se produjo un excedente de lo que se producía en cuanto a las cosas que se necesitaban y de esta forma, unos hombres se apropiaron de otros hombres y se dio una división entre el trabajo, por un lado aparecieron los hombres que se apropiaron del trabajo de otros hombres como resultado de un excedente de lo que se producía, de esta forma, surge el segundo modo de producción llamado esclavismo, apareciendo la explotación del hombre por el hombre, bajo dos sujetos que interactuaban entre sí como el amo y el esclavo, por muchos siglos este modo de producción permitió que las civilizaciones avanzadas como Grecia y Roma.

El siguiente modo de producción estuvo enfocado en trabajar las largas extensiones de tierra que fueron propiedad del señor feudal quien tenía a su cargo al siervo de la gleba que se dedicaba a trabajar la tierra y a trabajar para su señor feudal, dentro de este modo de producción la institución religiosa tuvo mucha injerencia y con ello, mucho poder ya que los papas quienes fueron los máximos representantes de Dios en la tierra y sin duda, fueron los que tomaron las decisiones políticas ya que, incluso, fueron los que elegían al nuevo rey para que se convirtiera en pastor de los demás hombres. A la caída del Imperio Romano diversas extensiones de tierra se convirtieron en feudos y reinos que se debían proteger con el ejército eclesiástico, pero, sobre todo, la explotación de la tierra sirvió para que se sostuviera todo un reino o feudo. El señor feudal tuvo de su parte a los representantes de la Iglesia y en conjunto hicieron que el siervo jamás pensara en rebelarse en contra de su señor feudal, al contrario, fue su responsabilidad protegerlo a él y a sus extensiones de tierra, posterior al feudalismo surgió el capitalismo, rápidamente el hombre intercambiaba sus mercancías que fueron producto de su trabajo para llevarlo al merca-

do y de esta forma, cambiar su mercancía por otra que satisficiera su necesidad, de esta forma, el zapatero intercambiaba sus zapatos con el campesino que sembraba la tierra para contribuir a la alimentación de la sociedad, poco a poco este mecanismo de intercambio se hizo presente en la sociedad y surgió el conocimiento de la economía, tanto las corrientes de los fisiócratas respondía a la lógica de que la naturaleza generaba riqueza. En este modo de producción, el aprendizaje estuvo orientado a generar conocimiento técnico y científico para transformar de manera acelerada a la naturaleza con el fin de explotarla y servirse de sus recursos naturales.

Otra corriente es el análisis simbólico desde la antropología por Clifford Geertz la finalidad de dicha antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano y descubrir el orden natural de la conducta humana (Geertz , 2006, pág. 27). Entendiendo este campo de saber cómo un sistema de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa (Geertz , 2006, pág. 27). La descripción densa propuesta por Geertz a diferencia del materialismo histórico prioriza el campo cultural de una sociedad, todo es una cuestión de interpretación de significados. El análisis cultural será el conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no el descubrimiento del continente de la significación y el mapeado de su paisaje incorpóreo (Geertz , 2006, pág. 32). Así, de esta forma, la descripción densa se convertirá en una herramienta de aprendizaje para entender el significado de una cultura determinada y responderá a ciertas interpretaciones, por ejemplo, el aprendizaje de la historia de México de acuerdo a ciertas costumbres culturales, e incluso, directamente ligadas con la cultura política, ya que el Estado también está configurado de acuerdo a determinadas intencionalidades culturales.

Los planes y programas de estudio responderán a las intencionalidades culturales que se reflejan en la sociedad. Por ejemplo, en la siguiente lista de aspectos: 1) Aspecto administrativo, que esen-

cialmente consta de la transferencia de inmuebles administrativos, planteles educativos, y recursos materiales, humanos y financieros. 2) Aspecto educativo, se refiere tanto a la transmisión de planes y programas educativos y pedagógicos, programas de formación docente y sistemas de seguimiento y evaluación como al otorgamiento del material didáctico. 3) Aspecto político, entendiéndolo como la delimitación de las condiciones laborales del personal relacionado con el quehacer educativo y como la definición de los lineamientos jurídicos normativos, tomando en cuenta las líneas de relación entre Federación, el estado y el municipio. 4) Aspecto social, que comprende así las necesidades reales regionales y la relación del Estado con éstas, como el compromiso de los maestros, los padres de familia y los mismos educandos (Osorio, y otros, 1998, pág. 239). Dichos aspectos están interrelacionados y son parte de costumbres culturales bien delimitadas ya que corresponden a una serie de particularidades que se establecen en una sociedad. Estos factores externos influyen en el aprendizaje puesto que se depende de la dinámica que vayan siguiendo en sus distintas intencionalidades. Para Aristóteles la ética es la práctica de la felicidad, mientras que para Kant consiste en la obediencia a la ley moral. La ética aristotélica gira alrededor de lo que los griegos llamaban eudaimonia, felicidad, y por tanto, ser ético consiste en alcanzar la felicidad a través de la virtud, mientras que para Kant de lo que se trata es de actuar por deber, por respeto a la ley (Xolocotzi, 2013, pág. 89). Desde este punto de vista la educación está ligado con la ética ya que configura al ser humano a un deber-ser, es decir, la educación inculca valores para lograr una armonía o felicidades en las relaciones entre los seres humanos, ya que se vive en una relación con el otro, por ello, el aprendizaje que proviene de las instituciones educativas debe ser implementado por los futuros seres humanos que configuraran el tejido social de los próximos tiempos. La interacción social, en que en el fondo son diversos tipos de relaciones entre personas, donde se reconocen vínculos emocionales, de interacción social y de reconocimiento mutuo; en este sentido, hay relación de amigos, familias y vecinos (Xolocotzi, 2013, pág. 97). Esta interacción entre personas en una determinada cultura también conlleva a diversos factores externos del aprendizaje, ya que dichas figuras sociales tienen relaciones diversos entre los seres humanos,

la familia, por ejemplo, es otro tipo de relación entre seres humanos, que la escuela, las relaciones cambian, por ejemplo la relación padre-hijo o la relación maestro-alumno responden a otros códigos debido al lugar de interacción, escuela u hogar y a la confianza que se desarrolla en cada relación social, resumiendo, consideramos que los factores externos del aprendizaje se ubican en los modos de producción dentro de una visión del materialismo histórico y dentro de una cultura que tiene sus códigos sociales para la descripción densa propuesta por Clifford Geertz de esta manera tenemos el siguiente cuadro. Véase cuadro 1

Cuadro 1. Factores externos del aprendizaje

Modos de producción	Aprendizaje
Comunismo primitivo	Supervivencia
Esclavismo	Filosofía e Historia
Feudalismo	Economía
Capitalismo	Ciencia y Tecnología

Elaboración propia

Factores internos del aprendizaje

Todo ser humano está sujeto a ciertos conocimientos que adquiere a lo largo de su vida, la subjetividad es un factor relevante en la relación que se establece con el objeto, dicha relación epistemológica ha sido estudiada por la filosofía, específicamente por la epistemología a lo que se podría llamar como la teoría del conocimiento. Los factores internos del aprendizaje tienen que ver con el aparato mental con el que cuenta el ser humano, ese puente que permite que se adquieran las experiencias que luego pueden reflejarse en diversos saberes, de acuerdo a la subjetividad del ser humano es como podrá adquirir un determinado aprendizaje. Un aspecto fundamental dentro de la subjetividad, es la mentalidad que puede adquirir un ser humano, a partir de dicha mentalidad el ser humano podrá estar en condiciones de adquirir un aprendizaje. Uno de los órganos más importantes es el cerebro humano, Mario Bunge defiende un materialismo emergentista que ve en el pensamiento una propiedad emergente de la materia, última fase de una evolución que ha pasado del nivel fisi-

coquímico al biológico, y del biológico al mental (Ayllón , 2011, pág. 57). Un hecho que evidencia el carácter selectivo y unificador de la mente es la atención: somos capaces, en cualquier momento, de concentrarnos en este o en aquel aspecto de la actividad del cerebro. En las funciones de selección, la mente representa un papel activo y dominante, capaz de inducir cambios en los procesos neuronales. Así, cuando buscamos un razonamiento o un recuerdo, la mente explora ciertas zonas de la maquinaria neuronal, de modo que guía y configura patrones de la actividad cerebral según su deseo o interés. Un ejemplo concreto y abrumador es la capacidad de producir movimientos corporales por medio de una sencilla orden de puesta en marcha (Ayllón , 2011, pág. 60).

Dentro del aprendizaje interno, la mente cobra una gran relevancia ya que está compuesta por un conjunto de capacidades intelectuales del individuo, como la percepción, el pensamiento, la conciencia y la memoria. En la actualidad la mente no se localiza en ninguna parte física, sino que se encuentra distribuida en una amplia red de relaciones que incluyen el cerebro, el conjunto del cuerpo y la experiencia. De esta forma, podemos decir que depende de la mentalidad del individuo generando algún tipo de pensamiento que al mismo tiempo se materializaran en las conductas a este respecto, la conducta es una cualidad propia de los seres vivos. Es una operación vital que se conduce a algún fin del organismo en algún medio. Toda conducta consiste en el desarrollo de un plan cuyo objetivo es anterior a su ejecución. Un plan del que el animal no es consciente, y que requiere por ello la existencia de estructuras conductuales prefijadas por la herencia (Ayllón , 2011, pág. 61). En la conducta humana siempre estará de por medio la subjetividad, como comenta Ramón Ayllón, hasta el punto de poder obrar sin ganas y en contra de las ganas. A diferencia del animal, el interés del hombre por su entorno puede trascender por completo los intereses biológicos, y no estar desencadenado por ellos. Todo en la conducta animal está orientado a la supervivencia. En cambio, el hombre es capaz de considerar los objetos en sí mismos, tengan o no relación con su propia supervivencia. El animal vive incrustado en su ambiente y determinado por sus estados orgánicos, mientras que el hombre es autónomo frente al ambiente y a la presión de lo orgánico (Ayllón , 2011, pág. 62).

Si el ser humano cuenta con una subjetividad y ésta a su vez depende de una mentalidad la cual alberga pensamientos que se reflejen en las conductas o comportamientos, algo de suma relevancia que atravesará por dichos elementos es la importancia que cobrará el lenguaje, éste será el motor de todo comportamiento, es decir, que el lenguaje es fundamental para que se configure una determinada comunicación entre los seres humanos, al nombrar las cosas por medio del lenguaje estamos creando una gramática lingüística que se encuentra en el entorno, el lenguaje será la herramienta fundamental para la adquisición de cualquier aprendizaje ya sea teórico o práctico.

El lenguaje se convertirá en la estructura de la subjetividad y se expresará su intencionalidad en todo momento, por ejemplo, al configurarse algunas partituras se estará generando un lenguaje musical, al elaborar una serie de ecuaciones se estará gestando un lenguaje matemático, o al recitar algunas metáforas se estará expresando un lenguaje poético. El hombre está dotado de lenguaje e incluso pareciera ser que a veces sólo es un intermediario del mismo. El lenguaje ofrece una incomparable demostración de inteligencia el ser humano habla, tiene lengua, pero esencialmente porque posee inteligencia. Toda palabra se expresa en una dimensión física (el sonido), pero su significado no es de ninguna manera algo físico, puesto que el mismo sonido que es palabra para el que lo entiende, es ruido para el que no lo entiende. Por tanto, es en el oyente, y no en el sentido, donde se produce la metamorfosis del sonido en signo.

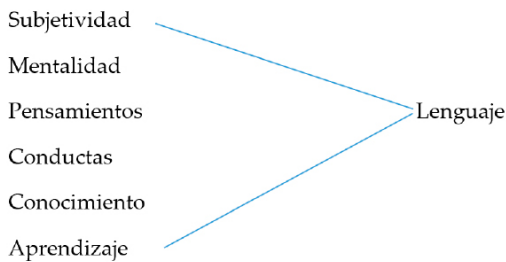
De ahí que la palabra sea una realidad que se sale de lo puramente físico, y que todos, al hablar, pisemos un terreno metafísico sin darnos cuenta de ello. Es tradicional pensar que el lenguaje debe su inteligibilidad a la psique humana, y que la dualidad observada en las palabras no es más que un reflejo de esa otra dualidad metafísica de la naturaleza humana: un cuerpo organizado por una forma espiritual (Ayllón, 2011, pág. 67). El lenguaje es un desarrollo necesario de la capacidad innata del hombre, lo que es una innovación es la representación gráfica del mismo por medio de la escritura, la cual fue de una incalculable importancia. La escritura consigue la misma posesión simbólica de la realidad que la lengua oral, pero aporta una enorme ventaja: su ilimitada capacidad de comunicación (Ayllón, 2011, pág. 67).

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

El lenguaje se convertirá en la estructura fundamental para poder comunicar cualquier situación, en este caso, el aprendizaje, por ejemplo, la articulación del lenguaje médico o, como lo observará Michel Foucault, el lenguaje de la psiquiatría a través de su historia de la locura en la época clásica, incluso Foucault va más allá debido a que piensa en cómo el lenguaje en la historia es una forma discontinua "por debajo de las grandes continuidades del pensamiento, por debajo de las manifestaciones masivas y homogéneas de un espíritu o mentalidad colectiva, por debajo del terco devenir de una ciencia que se encarniza en existir y en rematarse desde su comienzo, por debajo de la persistencia de un género, de una forma, de una disciplina, de una actividad teórica, se trata ahora de detectar la incidencia de las interrupciones (Foucault , 2010, pág. 12).

Para Foucault el propio lenguaje se configura a través de unidades discursivas, formaciones discursivas, enunciativas, conceptos, estrategias, hasta alcanzar un saber o una ciencia. Es decir, que el lenguaje se organiza y se clasifica para expresar conocimiento, saber, arte, poesía, literatura, etc. Las representaciones humanas se darán por medio del lenguaje, de esta forma, sin lenguaje jamás habría la posibilidad de tener conocimiento y mucho menos aprendizaje. Estos aspectos se pueden resumir en el siguiente esquema, para ejemplificar los principales factores internos del aprendizaje.

Figura 1.1 Factores internos del aprendizaje



Elaboración propia

El lenguaje se convertirá en el núcleo fundamental para generar todo tipo de conocimiento y aprendizaje. Para la educación, el lenguaje tendría que tomar otra forma, observar la primera esencia

o lenguaje formativo, los griegos vieron que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente. Constituido convenientemente y sin falta, en manos, pies y espíritu, tales son las palabras mediante las cuales describe un poeta griego que los términos de Maratón y Salamina la esencia de la virtud humana más difícil de adquirir. Sólo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación. En este sentido, la educación se enfocó en el arete, la virtud entendida ésta como la capacidad potencializadora del ser humano. Así, surge la Paideia como una formación de virtudes. A partir de este recorrido de reflexión filosófica se aprecia cómo fue posible la instauración de un aprendizaje dentro de un contexto interno y externo que ha posibilitado hasta nuestros días que el ser humano siga siendo el creador y generador del conocimiento para establecer nuevas realidades.

Bibliografía

- Avilez Espejel , R. J. (2006). *La búsqueda humanizante* . México : Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad Autónoma de Tlaxcala .
- Ayllón , J. R. (2011). *Antropología filosófica* . Barcelona : Ariel .
- Bartra , R. (2006). *Antropología del cerebro* . México: F.C.E.
- Foucault , M. (2010). *La Arqueología del saber* . México : Siglo XXI .
- Geertz , C. (2006). *La interpretación de las culturas* . Barcelona: Gedisa.
- Hernández , A. S. (2011). *Filosofía, historia de las ideas e ideología en América Latina y el Caribe* . México : Universidad Nacional Autónoma de México .
- Mateos Castro , J. A., Vázquez García , R., & Lucero Muñoz , M. (2015). *Paradojas de la razón moderna* . Tlaxcala : Universidad Autónoma de Tlaxcala .
- Osorio , J., Bagú , C., Bolívar , R., Salazar , E., Montero , D., Valenzuela Feijóo, J., . . . Suaste, R. (1998). Enfonques teórico-metodológicos y procesos histórico-sociales . Iztapalapa, 239.
- Xolocotzi, Á. J. (2013). *Los bordes de la filosofía Educación, Humanidades y Universidad* . México : Itaca .

CAPÍTULO 4
UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL
PARA FUNDAMENTAR ESTUDIOS
FENOMENOLÓGICOS SOBRE LA
CREATIVIDAD EMOCIONAL DOCENTE
MEDIADA POR TECNOLOGÍA

Georgina Monroy-Segundo
<https://orcid.org/0009-0001-5805-9828>

Omar Román Cruz-Albarrán
<https://orcid.org/0009-0008-8019-025X>

Dedicatoria

A los docentes que transforman aulas en espacios donde la tecnología y la emoción florecen juntas.

Resumen

El artículo tiene como propósito explorar, delimitar y articular los marcos conceptuales que sustentan el fenómeno de la creatividad emocional docente mediada por herramientas tecnológicas, con el fin de fundamentar un posterior estudio empírico de tipo fenomenológico. El trabajo se sustentó en un marco teórico interdisciplinario que integró conceptos de creatividad, emoción, flujo, mediación tecnológica y formación docente, considerando enfoques de la psicología educativa, la pedagogía crítica y los estudios sobre innovación tecnológica en educación. Se realizó una revisión teórica cualitativa-documental mediante un muestreo teórico de fuentes publicadas entre 2015 y 2025, provenientes de bases de datos académicas de acceso abierto, repositorios institucionales, organismos internacionales y literatura científica relevante en educación. El análisis se llevó a cabo bajo el enfoque fenomenológico de Husserl y Van Manen, enfatizando la interpretación de experiencias y significados relacionados con la interacción emocional y creativa de los docentes en formación con la tecnología. Los resultados evidenciaron que la creatividad emocional se configura como un eje articulador entre la formación socioemocional y el desarrollo de competencias digitales, facilitando procesos de innovación, autoconciencia y sensibilidad pedagógica. Asimismo, se identificó que las herramientas digitales funcionan como mediadores expresivos que amplían las posibilidades de aprendizaje significativo, aunque se detectó un vacío en estudios fenomenológicos que integren todas las dimensiones analizadas. Se concluyó que la revisión teórica proporcionó un marco conceptual sólido que sustenta la exploración fenomenológica posterior y permite comprender la interacción entre emoción, creatividad y tecnología en la formación inicial docente.

Palabras clave

Creatividad emocional, fenomenología, mediación tecnológica, formación docente, flujo, educación socioemocional.

Introducción

En el contexto actual de transformación educativa, la integración de la tecnología digital en la formación docente ha dejado de ser una opción complementaria para convertirse en una condición estructural del aprendizaje, la enseñanza y la comunicación pedagógica. Las escuelas normales, como espacios de formación inicial de futuros docentes, enfrentan el reto de articular la dimensión tecnológica con la sensibilidad humana, la creatividad y la emoción. Esta necesidad adquiere mayor relevancia ante los procesos de digitalización acelerada, la expansión del aprendizaje en línea y la creciente exigencia de que los educadores desarrollen competencias socioemocionales que les permitan sostener prácticas innovadoras, empáticas y significativas (UNESCO, 2023).

En las últimas décadas, la educación ha transitado desde un paradigma técnico-instrumental hacia uno más integral y humanista, donde la **dimensión emocional** del docente adquiere un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Goleman (2013), la inteligencia emocional es un componente esencial del desempeño profesional, al permitir al sujeto reconocer, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás. En el ámbito educativo, esta capacidad se vincula con la empatía pedagógica, la motivación, la creatividad y la resiliencia frente a los desafíos del aula (Bisquerra, 2005). No obstante, en la formación docente aún persiste una brecha entre el desarrollo de competencias digitales y la comprensión emocional de la práctica pedagógica, generando una tensión entre lo tecnológico y lo humano.

En este contexto, surge la necesidad de explorar cómo los futuros docentes viven, expresan y resignifican sus emociones a través de las herramientas digitales durante su proceso formativo. La literatura reciente muestra que la creatividad constituye un puente entre emoción y cognición, y que su desarrollo puede potenciarse mediante el uso de tecnologías educativas (Csikszentmihalyi, 1996; Mishra & Koehler, 2006). Sin embargo, las investigaciones sobre creatividad docente suelen centrarse en la innovación didáctica o el diseño de recursos, sin profundizar en la **experiencia emocional** que acompaña la creación digital. La escasez de estudios fenomenológicos que

aborden esta vivencia subjetiva limita la comprensión del papel que desempeña la tecnología en la construcción de la sensibilidad pedagógica y el sentido creativo de los futuros maestros.

De ahí que el presente estudio proponga abordar el fenómeno de la creatividad emocional docente mediada por herramientas tecnológicas, con el propósito de comprender las experiencias de expresión, innovación y sensibilidad que emergen en los normalistas durante su formación inicial. Desde una perspectiva fenomenológica, se busca acceder a la vivencia del sujeto en su relación con la tecnología, reconociendo que las emociones no solo acompañan el acto creativo, sino que lo configuran y le otorgan sentido. En esta línea, la investigación se inscribe en el interés por comprender cómo los futuros docentes integran sus emociones en los procesos de creación digital y de qué manera esta integración influye en su identidad profesional y en su visión de la enseñanza.

La problemática que da origen a este estudio se centra en la fragmentación entre las competencias digitales y las competencias emocionales en la formación docente, lo que obstaculiza la generación de experiencias formativas integrales que promuevan tanto la innovación pedagógica como el bienestar personal. A pesar de los avances en políticas y programas de integración tecnológica, persiste una formación tecnocéntrica que tiende a priorizar el dominio instrumental sobre la reflexión emocional y creativa. Este desequilibrio repercute en la calidad de la práctica educativa, en la motivación de los futuros docentes y en su capacidad de construir ambientes de aprendizaje emocionalmente significativos (OEI, 2023).

Ante esta situación, el estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo viven los futuros docentes de educación preescolar y primaria la creatividad emocional mediada por herramientas tecnológicas durante su formación inicial en la escuela normal?

La relevancia de esta pregunta radica en que permite explorar un campo poco atendido en la investigación educativa: el encuentro entre emoción, creatividad y tecnología desde la vivencia subjetiva del docente en formación. Comprender este fenómeno no solo contribuye al desarrollo teórico del campo de la educación emocional y la innovación tecnológica, sino que ofrece insumos valiosos

para el rediseño curricular en las escuelas normales, orientado a formar docentes capaces de integrar la sensibilidad, la creatividad y la tecnología en su práctica profesional. El estudio propone una mirada humanista y experiencial de la educación digital, en la que la emoción se concibe como fuente de conocimiento y la tecnología como espacio de expresión y transformación pedagógica.

Revisión de la literatura

En la sociedad del conocimiento y en la era digital, la formación de docentes no sólo exige competencias técnicas y pedagógicas, sino también una dimensión creativa y emocional que tenga lugar en entornos mediados por tecnología. Estudios recientes han mostrado que la creatividad digital –entendida como la capacidad de generar, adaptar o transformar ideas, contenidos y medios mediante herramientas digitales– es cada vez más relevante en la educación superior y en la formación de docentes (Cojocariu & Boghian, 2024). Estos autores señalan que, aunque se han identificado múltiples definiciones de creatividad digital, hay una carencia de investigación centrada en los formadores y en el contexto normalista de los futuros maestros. Por su parte, investigaciones centradas en el uso docente de la tecnología han señalado que la mera disponibilidad de recursos digitales no garantiza su uso efectivo; factores como la formación, la actitud, la autoeficacia y la integración pedagógica son determinantes (Spiteri & Chang Rundgren, 2020). Esto sugiere que para que la creatividad digital se despliegue, no basta con la técnica, sino que intervienen dimensiones personales, emocionales y situadas.

En este sentido, la investigación que aquí se propone se inscribe en un espacio que conecta tres ejes: (a) la formación docente, (b) la creatividad digital, y (c) la emoción o dimensión socioemocional. Este cruce resulta todavía poco explorado desde una perspectiva fenomenológica en contextos de formación inicial docente (normalista). Para fundamentar el estudio, se articula un marco teórico que combina teorías sobre creatividad, emoción, flujo (flow), mediación tecnológica y formación docente integral.

Creatividad

La creatividad en el ámbito educativo se ha conceptualizado como la capacidad de generar, reconocer y valorar ideas nuevas, adaptables y útiles en contextos pedagógicos (Spendlove, 2008). En entornos tecnológicos, la creatividad digital remite a la generación, a través de medios digitales, de productos que reinterpretan ideas, favorecen la innovación y requieren competencias de pensamiento de orden superior (Cojocariu & Boghian, 2024). Chou (2011) advierte que en la educación tecnológica la creatividad emerge como una línea de investigación prometedora, pues se vincula con aprendizajes centrados en el estudiante y con diseños de enseñanza más abiertos.

Emoción y educación socioemocional

La emoción en el ámbito educativo ha sido tradicionalmente relegada a un segundo plano, pero estudios críticos recientes señalan que las emociones tienen un papel estructurante en el aprendizaje, en la motivación y en la construcción de significado (Pekrun & Stephens, 2012). García Pérez & Garza Ruíz (2022) destacan que en la formación docente para la educación socioemocional es posible movilizar redes sociales para favorecer la sensibilización y expresión emocional, lo cual denota la importancia de integrar la dimensión afectiva en los programas formativos. Así, la creatividad emocional docente se entiende como la capacidad de integrar emoción y pensamiento creativo en la práctica pedagógica.

Flujo (Flow)

Según la teoría del flujo de Csikszentmihalyi (1990), un estado óptimo de experiencia se produce cuando hay un equilibrio entre la habilidad de la persona y el desafío de la tarea, acompañado de claridad de objetivos, retroalimentación inmediata y elevada concentración. En contextos docentes y tecnológicos, recientes estudios han identificado que el estado de flujo favorece la innovación y el comportamiento creativo del profesorado (Chen, Wu, Jia et al., 2025). En el marco de esta investigación, se utiliza el constructo de *flujo creativo-emocional*

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

para referirse a ese momento privilegiado de concentración, disfrute, emoción y creación que el futuro docente vive al diseñar o implementar recursos digitales.

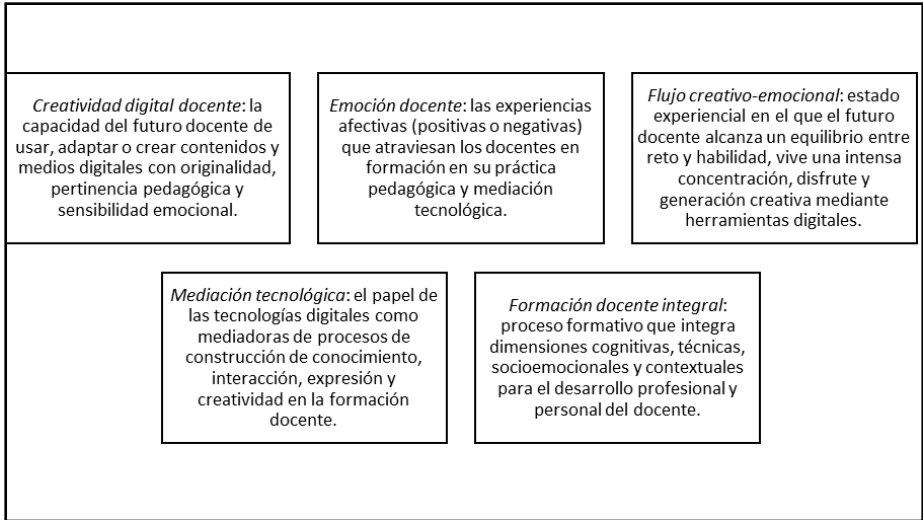
Mediación tecnológica

La tecnología educativa es comprendida como medio de mediación simbólica que transforma las relaciones entre sujeto, conocimiento y medio (Coll, 2013). En la formación docente, la mediación tecnológica no sólo remite al uso de hardware o software, sino al contexto de interacción, representación y creación que la tecnología posibilita. En este estudio, se considera que las herramientas digitales actúan como espacios de expresión y creatividad emocional para los futuros docentes.

Formación docente integral

Finalmente, la formación docente integral articula dimensiones cognitivas, profesionales, ético-afectivas y tecnológicas (Imberón, 2017). En contextos de educación normalista, esta formación debe contemplar no sólo saberes disciplinarios, sino también la construcción de identidad, la creatividad, la sensibilidad y el manejo de herramientas digitales desde una perspectiva de sentido y significado.

Figura 1
Definición de conceptos clave



Nota: La figura sintetiza los conceptos centrales del estudio. Cada concepto se presenta con su definición y relación con el fenómeno investigado, derivada de la revisión teórica realizada, con el propósito de articular un marco conceptual que sustente la posterior exploración fenomenológica del fenómeno. Elaboración de los autores.

Una revisión interdisciplinaria revela varias líneas de investigación convergentes pero fragmentadas (Figura 1). En el ámbito de la creatividad, Spendlove (2008) indicó que la investigación en creatividad educativa aún enfrenta desafíos en su definición conceptual, en la articulación con disciplina (por ejemplo, tecnología educativa) y en la evaluación de resultados. En tecnología educativa, Chou (2011) evidencia que la creatividad ha emergido como tema de interés en la formación tecnológica, aunque con poca atención a la dimensión emocional.

En el área de emoción educativa, Pekrun & Stephens, (2012) señalan que la teoría de la emoción ha avanzado hacia una mayor integración en la investigación educativa, pero aún falta exploración en contextos tecnológicos y de formación docente. Por ejemplo, el

estudio crítico de los mismos autores subraya que a pesar de la clara relevancia de las emociones para la educación ... la psicología educativa las ha descuidado.

En el estudio de la mediación tecnológica, Spiteri & Chang Rundgren (2020) encontraron que los factores que afectan la integración de tecnología por parte de docentes de primaria incluyen su autoeficacia, su formación, la infraestructura y la cultura institucional. Este hallazgo sugiere que, sin una dimensión socioemocional y creativa, la tecnología puede quedarse solo como instrumento limitado.

Investigaciones más recientes han empezado a vincular creatividad, emoción y tecnología de manera más explícita. Cojocariu & Boghian (2024) presentan una revisión de la creatividad digital en educación superior, en la que destacan que la creatividad digital correlaciona con la competencia digital, pero también con el componente emocional: "mediated digital creation fosters emotion (personal need, individual impulse), empathy (connection with others, society, and community), and transformation (improving reality, social impact)" (p. 110).

Asimismo, el estudio "When creativity wakes up emotions: an illustration of a creative course for pre-service teacher training" (Vuichard & Capron Puozzo, 2024) analiza cómo los futuros docentes experimentan emociones como curiosidad, entusiasmo o frustración al participar en actividades creativas digitales, lo que refuerza la relevancia del eje emocional en la creatividad digital docente.

Por otra parte, el estado de flujo como factor clave en la innovación docente mediada por tecnología ha sido demostrado empíricamente: Chen et al. (2025) evidencian que los profesores universitarios que experimentan flujo muestran mayor comportamiento innovador, atención plena y generación creativa (online). Este hallazgo es especialmente relevante para la formación inicial docente que utilice tecnología como espacio de creación.

En el contexto mexicano, la formación docente está regulada por marcos que destacan la formación integral, la inclusión de tecnologías y la dimensión socioemocional. Por ejemplo, los documentos oficiales del Secretaría de Educación Pública (SEP) y de las políticas de la "Nueva Escuela Mexicana" señalan que la educación debe ser

integral, humanista, formadora de competencias socioemocionales y mediada por tecnologías digitales (SEP, 2022). Aunque en este apartado no se presenta un análisis exhaustivo de la normativa, es relevante destacar que la formación docente normalista debe incorporar ejes como la ética, la diversidad, la tecnología educativa y la dimensión socioemocional, lo cual legitima y sitúa la presente investigación en el marco formativo mexicano.

Está claro que existe un campo de investigación fértil en la confluencia de creatividad digital, emoción docente y mediación tecnológica, especialmente en la formación de futuros docentes de preescolar y primaria. Sin embargo, la revisión muestra vacíos notables tales como la falta de estudios fenomenológicos que exploren la experiencia vivida del flujo creativo-emocional en entornos de formación docente mediada por tecnología; la poca integración de la dimensión emocional en diseñar herramientas tecnopedagógicas para la formación del docente normalista; la necesidad de conceptualizaciones que articulen creatividad, emoción y tecnología en contextos concretos de formación inicial docente y; la ausencia de marcos teóricos que consideren simultáneamente la identidad profesional del docente, la creatividad digital y el bienestar emocional en ambientes tecnológicos.

Por lo tanto, el presente estudio busca contribuir teóricamente a este campo, proponiendo un marco que articule las categorías de creatividad emocional, flujo creativo-emocional y mediación tecnológica, en el contexto de la formación inicial docente, con una base fenomenológica que recupera el sentido vivencial del sujeto.

Metodología

El presente estudio parte del supuesto de que la creatividad emocional docente mediada por recursos tecnológicos constituye una experiencia formativa compleja, donde convergen dimensiones afectivas, cognitivas y tecnológicas que inciden en la construcción del sentido de identidad profesional del futuro docente. Se asume que el **flujo creativo-emocional** emerge como un estado de integración entre emoción, atención y disfrute durante los procesos de creación digital, fenómeno descrito originalmente por Csikszentmihalyi (1990) como

una experiencia óptima caracterizada por el equilibrio entre desafío y habilidad.

Bajo este supuesto, la revisión teórica que se presenta es resultado de una investigación en desarrollo y tiene como propósito explorar, delimitar y articular los marcos conceptuales que sustentan el fenómeno: creatividad, emoción, flujo, mediación tecnológica y formación docente, con el fin de fundamentar el posterior trabajo empírico de tipo fenomenológico. Desde esta perspectiva, se plantea que las tecnologías no son simples herramientas, sino espacios de mediación simbólica que posibilitan la expresión emocional, la innovación y la reflexión pedagógica (Coll, 2013; Area, 2018). Por ello, el supuesto central que orienta esta revisión teórica sostiene que comprender el flujo creativo-emocional desde la fenomenología permitirá revelar los significados vividos por los futuros docentes cuando integran emoción, creatividad y tecnología en su formación inicial.

Aunque esta fase de la investigación se centra en la revisión teórica, su diseño metodológico se vincula al contexto en el cual se desarrollará posteriormente el estudio empírico. La población de referencia está conformada por estudiantes de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria pertenecientes a la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, del Estado de México. Dichos estudiantes participan en actividades de creación digital —videos, materiales interactivos, infografías o podcasts— como parte de su formación didáctica y emocional.

La revisión teórica se orientó a reconstruir el marco epistemológico que dialogue con este contexto formativo, mediante la selección de literatura especializada que abordara los ejes:

1. experiencia del flujo y creatividad desde perspectivas psicológicas, pedagógicas y fenomenológicas (Csikszentmihalyi, 1996; Robinson, 2011);
2. educación socioemocional en la formación docente (Bisquerra, 2011; Goleman, 1995); y
3. mediación tecnológica y aprendizaje digital (Coll, 2013; Area, 2018; Salinas, 2020).

El muestreo cualitativo fue de tipo intencional-teórico, orientado a la pertinencia conceptual más que a la representatividad estadística (Flick, 2015). Se privilegiaron fuentes que ofrecieran profundidad teórica y diversidad disciplinar. El proceso de selección se estructuró en tres fases:

1. Exploratoria: búsqueda inicial en bases de datos académicas como Scopus, Redalyc, SciELO, ERIC y Google Scholar, con palabras clave tales como creatividad docente, flujo emocional, fenomenología educativa y tecnopedagogía.
2. Criterial: aplicación de criterios de inclusión (pertinencia, actualidad, coherencia con el enfoque fenomenológico) y exclusión (obras puramente técnicas o cuantitativas).
3. Analítica: categorización de la literatura en núcleos conceptuales emergentes, que derivaron en las categorías analíticas del estudio.
4. A partir del análisis interpretativo de la literatura, se definieron cuatro categorías analíticas preliminares que articulan el fenómeno:
5. Creatividad emocional docente: integración de emoción y pensamiento en la práctica pedagógica, comprendida como una disposición sensible e innovadora del sujeto que enseña (Bisquerra, 2011; Robinson, 2011).
6. Flujo creativo-emocional: estado de plenitud y concentración durante la creación, que genera disfrute, autorrealización y conexión con la tarea (Csikszentmihalyi, 1990, 1996).
7. Mediación tecnológica: entendida como la capacidad de la tecnología para generar contextos simbólicos y experienciales que reconfiguran la relación entre sujeto y conocimiento (Coll, 2013; Area, 2018).
8. Formación docente integral: proceso de construcción identitaria que articula la dimensión cognitiva, afectiva y tecnológica del futuro maestro (Imbernón, 2017).

Estas categorías se constituyeron como ejes conceptuales de análisis, vinculando aportes desde la psicología, la educación emocional, la filosofía fenomenológica y la tecnología educativa.

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de orientación interpretativa, sustentado en la tradición fenomenológica descriptiva y hermenéutica (Husserl, 1980; van Manen, 2003). En esta primera fase, se empleó el método de análisis documental fenomenológico, cuyo propósito es develar los significados y sentidos presentes en los textos, más allá de su contenido literal (Giorgi, 2009).

La técnica de recolección consistió en una revisión sistemática interpretativa, que implicó un proceso iterativo de lectura profunda, extracción de unidades de significado, análisis comparativo y síntesis conceptual (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Este procedimiento permitió tratar la literatura como testimonio escrito de experiencias y conceptualizaciones sobre creatividad, emoción y tecnología en la educación.

Aunque la fase actual se centra en la revisión teórica, se proyecta una segunda fase empírica con entrevistas fenomenológicas a profundidad a estudiantes normalistas, debido a que esta técnica permite acceder a la experiencia vivida y al sentido subjetivo del flujo creativo-emocional (van Manen, 2003; Martínez, 2014). La elección de dicha técnica se justifica por su coherencia con el objetivo de explorar la dimensión vivencial del fenómeno en contextos digitales.

Para garantizar el rigor cualitativo y la validez interpretativa de esta revisión, se aplicará una estrategia de triangulación múltiple (Denzin, 1978; Flick, 2015), que permitirá contrastar perspectivas y asegurar la coherencia teórica:

1. Triangulación de datos: comparación entre fuentes documentales provenientes de diferentes contextos educativos y disciplinas.
2. Triangulación de investigadores: revisión por pares y diálogo con especialistas en educación socioemocional, tecnología educativa y fenomenología.
3. Triangulación teórica: articulación de marcos conceptuales psicológicos (Csikszentmihalyi, 1990; Goleman, 1995), pedagógicos (Freire, 1996; Coll, 2013) y fenomenológicos (Husserl, 1980; Merleau-Ponty, 1993).

4. Triangulación interdisciplinaria: integración de perspectivas desde la psicología de la emoción, la pedagogía crítica y la filosofía de la experiencia, en un intento por alcanzar una comprensión holística del fenómeno.

Estas estrategias buscan que la revisión teórica no sea un simple inventario bibliográfico, sino una interpretación validada que fundamente el estudio fenomenológico posterior y contribuya a una lectura integral de la creatividad emocional docente en tiempos digitales.

La metodología empleada responde a un paradigma comprensivo-humanista, centrado en la experiencia subjetiva del futuro docente como sujeto emocional y creativo. Desde la fenomenología, la revisión teórica se concibe como un proceso reflexivo y hermenéutico, en el que los conceptos se reinterpretan y resignifican en diálogo constante con la experiencia educativa (van Manen, 2003).

De esta manera, la presente fase no busca comprobar una hipótesis cerrada, sino develar las conexiones teóricas y experienciales que sustentan el fenómeno del flujo creativo-emocional en entornos digitales, estableciendo los cimientos epistemológicos para el desarrollo empírico posterior.

Resultados

El análisis se realiza bajo un marco interpretativo cualitativo, hermenéutico-fenomenológico, centrado en la experiencia vivida y el sentido subjetivo atribuido por los sujetos. Los resultados están organizados conforme a los objetivos planteados en la metodología y presentan los hallazgos más relevantes derivados del corpus documental revisado.

1. Identificar los momentos o condiciones en que los estudiantes normalistas experimentan estados de flujo y creatividad en actividades digitales.

Hallazgo 1.1: Las definiciones más recientes de creatividad digital muestran una doble naturaleza: por un lado, se concibe como actividad generativa mediante herramientas digitales, y por otro, como

capacidad de adaptación e innovación en contextos tecnológicos (Cojocariu & Boghian, 2024). Este hallazgo indica que la creatividad digital no sólo aparece como resultado final, sino como proceso estructurado por condiciones contextuales.

Hallazgo 1.2: En el análisis revisado, se identifican condiciones recurrentes para el estado de flujo: equilibrio reto-habilidad, claridad de metas, retroalimentación inmediata y motivación intrínseca (Chen et al., 2025). Aunque el estudio citado se refiere a docentes universitarios, estos elementos pueden ser trasladados al contexto de formación normalista para identificar momentos propicios de flujo creativo-emocional.

Hallazgo 1.3: Dentro del contexto de mediación tecnológica, los entornos que permiten creación, edición y compartición de productos digitales (por ejemplo, recursos interactivos, video-podcast, infografías digitales) actúan como **disparadores** de la creatividad emocional. Por ejemplo, Cojocariu & Boghian (2024) señalan que los profesores digitalmente creativos “fomentan relaciones, fortalecen identidad, agencia y comunidad” (p. 110), lo que implica que las herramientas tecnológicas pueden crear espacios propicios para estados de flujo.

La revisión muestra que en el contexto de formación docente mediada por tecnología los **momentos de flujo creativo-emocional** podrían presentarse cuando los futuros docentes trabajan en proyectos tecnológicos: cuando perciben que sus habilidades se ajustan al reto, saben qué se espera de ellos, reciben retroalimentación y se sienten motivados a expresarse creativamente. Estas condiciones constituyen una base teórica para la fase empírica.

2. Interpretar las emociones predominantes y su relación con la concentración, disfrute y sentido de logro durante la creación digital.

Hallazgo 2.1: La revisión revela que las emociones en entornos de creatividad digital incluyen curiosidad, entusiasmo, orgullo, pero también frustración o ansiedad cuando el reto excede la habilidad (Pekrun & Stephens, 2012). Esto sugiere que la dimensión afectiva es central en los procesos creativos digitales y no meramente circunstancial.

Hallazgo 2.2: Los trabajos revisados muestran que los estados de flujo están fuertemente conectados con emociones positivas: cuando la

persona está concentrada, pierde noción del tiempo, y experimenta disfrute y logro (Chen et al., 2025). Esto refuerza la conceptualización de flujo creativo-emocional como vivencia que integra emoción, concentración y resultado creativo.

Hallazgo 2.3: En el ámbito de los docentes en formación, la literatura revisada es más escasa, pero Cojocariu & Boghian (2024) señalan que los profesores digitalmente creativos pueden fomentar la “emoción (necesidad personal, impulso individual), empatía (conexión con otros, sociedad) y transformación (mejora de la realidad)” (p. 110). Este hallazgo sugiere que la emoción en la creación digital no es meramente interna, sino que tiene implicaciones relacionales y sociales.

Por tanto, el análisis teórico muestra que los futuros docentes pueden experimentar un conjunto de emociones que se articulan con su concentración y creatividad mediadas por tecnología, constituyendo estados de disfrute, logro y conexión. Estas vivencias emocionales pueden formar parte del flujo creativo-emocional que este estudio pretende investigar.

3. Comprender el significado que los futuros docentes atribuyen a estas experiencias en su desarrollo socioemocional y profesional

Hallazgo 3.1: La revisión de la literatura señala que la creatividad digital puede contribuir al desarrollo de la identidad profesional de los docentes, ya que, al crear, innovar y expresarse mediante tecnología, sienten mayor agencia profesional y autoestima digital (Cojocariu & Boghian, 2024). Esto sugiere que, en la formación docente, la mediación tecnológica creativa tiene un significado formativo relevante.

Hallazgo 3.2: También se evidencia que el estado de flujo favorece la innovación docente: según Chen et al. (2025), mayor experiencia de flujo se relaciona con mayor comportamiento innovador entre docentes universitarios. Si trasladamos este hallazgo al contexto de futuros docentes, puede inferirse que las experiencias de flujo creativo-emocional contribuyen a construir una actitud innovadora en su identidad profesional.

Hallazgo 3.3: Desde la dimensión socioemocional, la integración de emoción, creatividad y tecnología puede fortalecer el bienestar del futuro docente, ya que el disfrute creativo y la expresión emocional mediada pueden reducir sentimientos de desmotivación o

desconexión. Aunque la literatura específica es limitada en formación normalista, los estudios revisados abren la posibilidad de que dichas experiencias tengan sentido de desarrollo integral más allá de lo técnico.

En síntesis, los hallazgos sugieren que para los futuros docentes las experiencias de creatividad emocional mediada por tecnología pueden tener un significado enriquecedor: desarrollo de la identidad docente, actitud innovadora y bienestar socioemocional. Esta interpretación será comprobada en la fase empírica.

4. Reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas del flujo creativo-emocional para la formación docente mediada por tecnología

Hallazgo 4.1: La revisión teórica indica que los programas de formación docente deben considerar no sólo la competencia técnica digital, sino también la capacidad de diseñar contextos creativos y emocionales para los estudiantes (Coll, 2013; Area, 2018). Esto implica que el componente pedagógico debe ampliarse hacia la creatividad emocional y no solo hacia el manejo de herramientas.

Hallazgo 4.2: Asimismo, la literatura sugiere que la creación de entornos tecnológicos que faciliten el flujo puede potenciar el aprendizaje tanto de los futuros docentes como de sus futuros estudiantes. Por ejemplo, el modelo revisado de creatividad digital privilegia ambientes en que los docentes pueden experimentar agencia, comunidad, colaboración y desafío ajustado (Cojocariu & Boghian, 2024).

Hallazgo 4.3: Finalmente, para la formación normalista, se infiere que diseñar actividades de creación digital consciente de su dimensión emocional y con apoyo estructural (retroalimentación, claridad de metas, apoyo institucional) puede favorecer no solo la competencia profesional, sino también el desarrollo socioemocional del futuro maestro. En este sentido, el estudio aporta un marco para repensar la formación docente desde una integración de tecnología, emoción y creatividad.

En conclusión, los resultados de la revisión teórica permiten establecer implicaciones pedagógicas claras: promover entornos tecnológicos creativos-emocionales, diseñar actividades que generen flujo, y estructurar la formación docente con una visión integral que articule emoción, creatividad y tecnología.

El análisis de los resultados se realizó bajo un marco interpretativo cualitativo de naturaleza hermenéutica-fenomenológica (van Manen, 2003; Giorgi, 2009). Esto implica que los resultados no se tratan como estadísticas, sino como interpretaciones de significados emergentes en la literatura. Se buscó captar los sentidos y condiciones de la experiencia (creatividad, emoción, flujo, mediación tecnológica) y cómo estos podrían trasladarse al contexto de los futuros docentes de una escuela normal. Las categorías analíticas definidas previamente (creatividad emocional docente; flujo creativo-emocional; mediación tecnológica; formación docente integral) orientaron el proceso interpretativo y permitieron clasificar y relacionar los hallazgos provenientes de la revisión documental.

Es pertinente reconocer que, aunque la revisión documental aporta marcos conceptuales sólidos, los estudios revisados están mayoritariamente centrados en niveles de educación superior (profesores universitarios) o en contextos tecnológicos generales, y no específicamente en la formación normalista de futuros docentes. Esto implica que los resultados requieren validación empírica en el contexto particular que este estudio aborda (estudiantes de formación inicial docente en escuelas normales). No obstante, el análisis teórico proporciona una base conceptual robusta para la fase empírica.

Discusión

Los resultados de la revisión sugieren que los futuros docentes pueden experimentar estados de flujo creativo-emocional cuando utilizan herramientas digitales para la creación pedagógica, integrando emoción, concentración y creatividad. Este hallazgo dialoga con estudios previos que vinculan el estado de flujo con comportamientos innovadores. Por ejemplo, Mihaly Csikszentmihalyi y sus colaboradores indican que el flujo favorece la creatividad al facilitar una plena inmersión y disfrute en la actividad (Csikszentmihalyi, 1990, 1996). Más recientemente, un estudio con docentes universitarios encontró que la experiencia de flujo predice comportamientos innovadores (Chen, Wu, Jia et al., 2025).

Sin embargo, también hay matices importantes: un estudio encontró que experimentos de flujo pueden reducir la creatividad verbal en tareas subsecuentes (Lavoie & Main, 2024). Esto sugiere que, aunque el flujo tiene un efecto potencialmente positivo para la creación en contextos digitales, no siempre garantiza un aumento generalizado de creatividad o puede implicar costos en otros dominios.

Para el contexto de futuros docentes en escuelas normales, esto implica que diseñar entornos tecnológicos que fomenten flujo no es garantía automática de creatividad significativa, sino que requiere considerar las condiciones de tarea, reto-habilidad, retroalimentación, motivación, y la dimensionalidad emocional de la actividad.

Otro resultado clave es que las emociones (curiosidad, entusiasmo, orgullo, pero también frustración y ansiedad) forman parte del proceso creativo digital docente. Esto se alinea con hallazgos de que la inteligencia emocional del docente está relacionada con la enseñanza orientada a la creatividad: el estudio de Su, Zhang, Xie & Zhao (2022) encuentra que la inteligencia emocional de los docentes está positivamente relacionada con enseñar para la creatividad, mediada por el compromiso laboral.

Por tanto, la dimensión emocional no es accesorio, sino constitutiva de la creatividad docente mediada por tecnología. En este sentido, la presente investigación aporta al campo al sugerir que no basta con la tecnología o la creatividad per se, sino que la emoción (y su regulación) actúa como puente entre mediación tecnológica y creatividad emocional docente.

La revisión señala que la tecnología actúa como un mediador simbólico donde la creatividad emocional puede desplegarse. Esta idea se refuerza con investigaciones que examinan cómo las herramientas digitales apoyan la regulación emocional y la autorregulación del aprendizaje (por ejemplo, un modelo de apoyo digital para regulación emocional y autorregulación que muestra que las herramientas pueden favorecer la competencia, la autonomía y la emoción positiva). Este hallazgo es importante porque sitúa a la tecnología no simplemente como herramienta operativa, sino como espacio experiencial donde la emoción, el sentido, la creatividad y la identidad docente se entrelazan. Para la formación normalista, esto tiene implicaciones

formativas: es necesario diseñar actividades digitales que no solo desarrollen técnica, sino que posibiliten la expresión emocional, la innovación creativa y la construcción de sentido profesional.

Los resultados teóricos de la revisión destacan varios aportes relevantes: la articulación de creatividad emocional, flujo y mediación tecnológica en la formación docente, un marco relativamente poco explorado; la incorporación de la dimensión emocional en la formación tecnológica docente; y la visión de la tecnología como espacio de creatividad y emoción. Al mismo tiempo, la revisión pone en relieve vacíos claros:

1. Pocos estudios fenomenológicos que examinen la vivencia subjetiva del futuro docente normalista en contextos digitales creativos.
2. Limitada investigación que combine creatividad, emoción y tecnología en la educación inicial docente (preescolar/primaria) o normalista.
3. Carencia de marcos teóricos que integren identidades docentes, creatividad digital y bienestar emocional en contextos tecnológicos. En consecuencia, esta investigación puede aportar nuevas líneas de indagación: por ejemplo, explorar cómo los futuros docentes viven sus emociones al diseñar recursos digitales creativos; cómo se construye identidad docente emocional-creativa en entornos tecnológicos; o qué condiciones específicas favorecen el flujo creativo-emocional en la formación docente inicial.

Aunque los resultados son prometedores, es importante ser crítico: los hallazgos provienen mayoritariamente de contextos universitarios y estudios cuantitativos o mixtos, lo que limita su generalización al contexto de la formación normalista. Por ejemplo, el estudio de Su et al. (2022) se centró en docentes de secundaria en China; sus resultados podrían no trasladarse directamente a estudiantes de escuela normal en México.

Además, la revisión teórica solo proporciona un marco de referencia; la vivencia real de los futuros docentes debe comprobarse empíricamente. Otro punto crítico es que el flujo creativo-emocional,

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

si bien es deseable, puede tener efectos secundarios o negativos si no se gestiona — como apuntan Lavoie & Main (2024) sobre la creatividad verbal tras el flujo.

Asimismo, la dimensión tecnológica debe considerarse junto con factores institucionales, formativos y emocionales, pues la tecnología sola no garantiza la creatividad ni el bienestar. Con base en esta discusión, se derivan varias implicaciones:

- En la formación de futuros docentes, se recomienda diseñar actividades digitales creativas que contemplen condiciones propicias para el flujo: retos ajustados, retroalimentación, motivación intrínseca, espacios de creación colaborativa.
- Integrar en los programas de formación la dimensión emocional de la creatividad digital: promover reflexión sobre emoción, creatividad, mediación tecnológica y bienestar docente.
- Promover la tecnología como espacio de expresión emocional y construcción de identidad docente, más que como herramienta técnica aislada.

Para futuras investigaciones se sugiere:

- Realizar estudios fenomenológicos con estudiantes de escuelas normales para captar la vivencia del flujo creativo-emocional en contextos digitales.
- Explorar cómo la identidad docente emocional-creativa se configura en la mediación de tecnología.
- Investigar efectos potenciales negativos o límites del flujo creativo-emocional (por ejemplo cansancio, descenso de creatividad posterior, ansiedad) en la formación docente digital.
- Comparar contextos de distintas culturas, niveles y tipos de formación docente (normalista, universitaria, en servicio) para ver diferencias en la creatividad emocional mediada por tecnología.

Conclusiones

La revisión teórica realizada permitió establecer un panorama conceptual y empírico sobre la relación entre creatividad emocional docente, mediación tecnológica y formación inicial en escuelas normales. El análisis sistemático de la literatura, bajo un enfoque fenomenológico, reveló que la creatividad no puede comprenderse de manera aislada de la dimensión emocional, ni ésta de la mediación tecnológica que configura nuevas experiencias de aprendizaje y enseñanza. En este sentido, el estudio reconoce que la creatividad emocional constituye una manifestación compleja del ser docente en formación, en la que se integran la sensibilidad, la imaginación, la autorregulación emocional y la interacción con entornos digitales.

Los resultados de la revisión mostraron que la literatura coincide en que el estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1990, 1996) es una condición psicológica óptima que favorece la creatividad cuando el sujeto encuentra equilibrio entre desafío y habilidad, generando una experiencia emocional positiva vinculada con la productividad y la innovación. Sin embargo, como advierten Lavoie & Main, (2024), el flujo puede tener efectos ambiguos o transitorios, lo cual implica que la creatividad emocional docente mediada por tecnología requiere una gestión intencionada de las condiciones del entorno educativo. De esta forma, el flujo no se asume como un estado automático, sino como un proceso pedagógicamente diseñado que promueve experiencias de disfrute, sentido y compromiso creativo.

Asimismo, los hallazgos revisados evidenciaron que la inteligencia emocional docente actúa como mediador esencial en la enseñanza orientada a la creatividad (Su, Zhang, Xie & Zhao, 2022). Esta perspectiva reafirma que el docente emocionalmente competente no solo regula sus emociones, sino que las convierte en recursos para potenciar la imaginación pedagógica y la sensibilidad didáctica. En el contexto de la formación normalista, esta competencia se vuelve aún más relevante, dado que los futuros docentes se enfrentan a la tarea de construir su identidad profesional en entornos donde la tecnología redefine los modos de enseñar, aprender y relacionarse emocionalmente.

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Por otra parte, la mediación tecnológica se revela como un espacio simbólico y emocional donde la creatividad se expresa y resignifica. Las investigaciones recientes (Stalmach, et al., 2025) muestran que las herramientas digitales pueden favorecer la autorregulación emocional y la autonomía en el aprendizaje, permitiendo al docente en formación explorar formas alternativas de expresión, representación y comunicación. En este sentido, la tecnología no se concibe únicamente como instrumento funcional, sino como medio experiencial que posibilita la construcción de significados personales y profesionales. De este modo, las plataformas digitales pueden ser escenarios donde se experimenta la “creatividad emocional”, entendida como la capacidad de transformar emociones en actos pedagógicos innovadores.

Desde el marco interpretativo fenomenológico adoptado, se comprende que estas experiencias de creatividad emocional mediada por tecnología no son meramente observables, sino vividas. La fenomenología permite aproximarse a las percepciones, emociones y significaciones que los futuros docentes atribuyen a su interacción con herramientas digitales, reconociendo la subjetividad como fuente legítima de conocimiento. Este enfoque otorga relevancia al relato experiencial, al sentido y a la conciencia que emerge en la práctica educativa, abriendo posibilidades para interpretar la docencia no solo como una actividad técnica, sino como una vivencia estética, ética y emocional.

Las conclusiones de esta primera fase teórica también ponen de manifiesto que existe un vacío en la investigación sobre creatividad emocional docente en el contexto de las escuelas normales mexicanas. La mayoría de los estudios analizados se desarrollan en entornos universitarios o en docentes en servicio, lo que evidencia la necesidad de generar conocimiento situado en la formación inicial. En este sentido, la presente revisión fundamenta la pertinencia de un estudio fenomenológico que explore las experiencias subjetivas de los futuros docentes respecto a su creatividad emocional con tecnologías, permitiendo comprender cómo las emociones influyen en la innovación pedagógica y en la construcción de identidad docente.

Finalmente, esta revisión ofrece un aporte teórico significativo: la integración conceptual de la emoción, la creatividad y la tecnolo-

gía como dimensiones constitutivas del desarrollo docente. Al situar la creatividad emocional en la mediación tecnológica, se reconoce que la innovación pedagógica surge de la competencia técnica y del encuentro reflexivo entre emoción, pensamiento y acción. De ahí que la formación docente deba concebirse como un proceso integral en el que las herramientas digitales no solo amplían las posibilidades expresivas, sino que propician la emergencia de una sensibilidad pedagógica más profunda y consciente.

Los resultados de esta revisión teórica confirman que la creatividad emocional docente con herramientas tecnológicas es un campo fértil para la investigación fenomenológica, al permitir explorar las vivencias de flujo, expresión e innovación desde la subjetividad del futuro docente. Este primer acercamiento teórico sienta las bases para estudios empíricos posteriores que profundicen en las experiencias de los normalistas, aportando tanto al conocimiento pedagógico como a la transformación de las prácticas formativas en la era digital.

Referencias

- Area, M. (2018). *La competencia digital en la educación: formación de profesores y desarrollo de materiales didácticos*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Chen, X., Wu, L., Jia, L., & AlGerafi, M. A. M. (2025). Flow experience and innovative behavior of university teachers: Model development and empirical testing. *Behavioral Sciences*, 15(3), 363. <https://doi.org/10.3390/bs15030363>
- Chou, P.-N. (2011). *Creativity in technology education: A review of Explaining Creativity: The Sciences of Human Innovation*. *Journal of Technology Education*, 22(2), 90-92. <https://doi.org/10.21061/jte.v22i2.a.6>

- Coll, C. (2013). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Graó.
- Cojocariu, V.-M., & Boghian, I. (2024). A literature review on digital creativity in higher education — Toward a conceptual model. *Education Sciences*, 14(11), 1189. <https://doi.org/10.3390/educsci14111189>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Morata.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- García Pérez, J. L., & Garza Ruíz, B. A. (2022). Educación socioemocional y formación docente: Socioemotional education and teacher training. *Revista RELEP-Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(2), 32-45. <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.2.606>
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2013). *Focus: Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Kairós. <https://www.editorialkairos.com/libro/focus>
- Lavoie, R.V., Main, K.J. (2024). *What happens when flow ends? How and why your creativity is limited after a flow experience*. *Curr Psychol* 43, 32128–32142. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06591-4>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Husserl, E. (1980). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento*. Graó.

- Martínez, M. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa*. Trillas.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. https://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2023). *Competencia digital docente para la transformación educativa*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/05/competencia-digital-docente-para-la-transformacion-educativa.pdf>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Emotion theory in education research practice: An interdisciplinary critical literature review. *Educational Technology Research and Development*, 67, 1065-1084. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-09642-3>
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (2nd ed.). Capstone.
- Salinas, J. (2020). *Innovación educativa y uso de tecnologías digitales*. Editorial UOC.
- Spiteri, M. & Chang Rundgren, S. (2020). Literature Review on the Factors Affecting Primary Teachers' Use of Digital Technology. *Technology, Knowledge and Learning*. 25. 10.1007/s10758-018-9376-x
- Spendlove, D. (2008). Creativity in education: A review. *Design and Technology Education: An International Journal*, 10(2).
- Stalmach, A., Reinck, C., D'Elia, P. (2025). *A conceptual impact model of digital support for student self-regulation and emotion regulation grounded in self-determination theory*. *Discov Educ* 4, 383. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00825-8>
- UNESCO. (2023). *Replantear la educación: hacia un bien común mundial*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- van Manen, M. (2003). *Investigating lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Althouse Press.
- Vuichard, A., Capron Puozzo, I. (2024). When creativity wakes up emotions: an illustration of a creative course for pre-service teacher training. *Discov Educ* 3, 214). <https://doi.org/10.1007/>

s44217-024-00314-4

Webber, S. (2015, September 1). Innovation, creativity, and emotion: Let it flow. *Berklee Today*. <https://www.berklee.edu/berklee-today/innovation-creativity-and-emotion-let-it-flow>

Su, Y., Zhang, Y., Xie, J., & Zhao, J. (2022). *Emotional intelligence and teaching for creativity among university teachers: The mediating role of work engagement*. *Frontiers in Psychology, 13*, 1014905. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1014905/full>

CAPÍTULO 5
FILOSOFÍA DEL CONOCIMIENTO
EN TIEMPOS DIGITALES:
FUNDAMENTOS PARA UNA
EPISTEMOLOGÍA CRÍTICA

Flor de Maria Humpiri Nuñez
<https://orcid.org/0000-0001-5533-3433>

Dedicatoria

Con profunda admiración por su valentía y calidez humana a mi madre Luz y con respeto y admiración por su energía y rigor a mi padre Simón.

Resumen

El estudio analizó críticamente las transformaciones de la filosofía del conocimiento en tiempos digitales, con el propósito de fundamentar una epistemología crítica capaz de responder a los desafíos contemporáneos del saber. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando el método hermenéutico-crítico y un diseño analítico-documental. Se trabajó con fuentes filosóficas clásicas y contemporáneas —Platón, Kant, Lyotard, Foucault, Han, Floridi, Habermas y Ricoeur— seleccionadas por su relevancia en la discusión epistemológica actual. El análisis permitió identificar cuatro dimensiones centrales: la mutación de los criterios tradicionales de verdad, la mediación tecnológica en la producción del conocimiento, la transformación del sujeto cognoscente y la emergencia de una ética de la responsabilidad frente al uso del saber digital. Los resultados evidenciaron que la digitalidad, al ampliar el acceso al conocimiento, también genera una crisis de profundidad y legitimidad, desplazando la reflexión crítica por la inmediatez informativa. Se concluyó que la filosofía del conocimiento debe asumir una posición ética y humanizadora frente a la tecnología, promoviendo una epistemología crítica que articule razón, verdad y responsabilidad. En síntesis, pensar el conocimiento en la era digital implica recuperar su sentido emancipador y su función formativa en la construcción de una sociedad más reflexiva y consciente.

Palabras clave

Conocimiento digital, epistemología crítica, filosofía del conocimiento, hermenéutica, responsabilidad ética.

Introducción

La filosofía del conocimiento, desde sus orígenes en la tradición griega, ha buscado comprender las condiciones que posibilitan el saber verdadero y su legitimidad dentro de la experiencia humana. Sin embargo, la llegada de la era digital ha reconfigurado radicalmente los modos de producción, validación y desarrollo del conocimiento, introduciendo

nuevas técnicas desafiando los fundamentos epistemológicos clásicos. En este escenario, la racionalidad ilustrada se ve interpelada por un entorno donde la información se multiplica, los algoritmos jerarquizan la visibilidad del saber y la verdad se fragmenta en narraciones efímeras condicionadas por la lógica de las plataformas digitales.

El problema central que orienta esta reflexión radica en que las tecnologías digitales, puesto que, al mediar la relación entre sujeto y conocimiento, no solo transforman los canales de acceso a la información, sino también las estructuras de pensamiento y los criterios de verdad que sostienen la práctica cognitiva. Lo que en la modernidad se concebía como un proceso racional, orientado a la objetividad, se enfrenta hoy a una nueva racionalidad instrumental, donde la eficiencia técnica tiende a sustituir la comprensión crítica.

En este contexto, la reflexión se sustenta en el método hermenéutico-crítico, creyendo que es el adecuado para interpretar los discursos y fundamentos filosóficos preexistentes que se alinean a la comprensión contemporánea del saber. La hermenéutica nos permitirá reconstruir los significados profundos en las prácticas cognitivas digitales y reconocer los nuevos horizontes de sentido que emergen del diálogo entre filosofía y tecnología.

El objetivo general de este artículo es analizar críticamente las transformaciones de la filosofía del conocimiento en tiempos digitales, con el propósito de fundamentar una epistemología crítica que permita comprender las nuevas formas de producción, validación y transmisión del saber en entornos tecnológicos. Este objetivo orienta una indagación teórica y reflexiva, sustentada en el análisis documental de autores representativos de la filosofía clásica y contemporánea como Platón, Kant, Foucault, Lyotard, Habermas, Byung-Chul Han, Floridi y Ricoeur; quienes ofrecen claves interpretativas para comprender la mutación epistemológica actual.

La relevancia de este estudio radica en la urgencia de repensar el conocimiento más allá del paradigma tecnocrático, reconociendo la necesidad de una epistemología que no solo evalúe la validez de los saberes, sino también su dimensión ética, política y ontológica. En tiempos donde la información se confunde con conocimiento y la verdad con visibilidad, la filosofía está llamada a recuperar su papel crítico: reflexionar sobre el sentido del saber, las condiciones de su

legitimidad y la responsabilidad que implica producir conocimiento en un mundo mediado por algoritmos.

Revisión de la literatura

El conocimiento filosófico en la era digital

Desde los albores de la filosofía, el conocimiento ha sido concebido como el fundamento de la racionalidad y la vida en común. Para Platón (1997), conocer implicaba acceder a la verdad mediante la razón, superando la apariencia sensible; la alegoría de la caverna simboliza precisamente el tránsito de la ignorancia a la luz del saber. En Kant (1781/2009), el conocimiento se configura como síntesis entre la experiencia y las categorías del entendimiento, estableciendo las condiciones de posibilidad de la ciencia moderna. Estas perspectivas clásicas cimentaron la idea de que la verdad era alcanzable mediante un sujeto racional, autónomo y capaz de discernir lo real a través del ejercicio de la razón.

Sin embargo, con la modernidad tardía y el advenimiento de la era digital, la noción de conocimiento ha experimentado una profunda mutación. La información se ha convertido en el principal vehículo del saber, y su circulación, mediada por algoritmos, determina los modos de acceso y legitimación del discurso. Como advierte Lyotard (1979), en la condición posmoderna el saber se transforma en mercancía informacional: su valor ya no depende de su verdad, sino de su utilidad y de su capacidad para circular en redes comunicativas. En esta lógica, la verdad se relativiza y se tecnifica, desplazando el criterio epistemológico hacia la eficacia comunicacional.

Habermas (1984) señala que el conocimiento debe entenderse no solo como una producción técnica, sino también como una práctica comunicativa orientada al entendimiento. Su teoría de la acción comunicativa introduce la idea de que la racionalidad se valida en el diálogo intersubjetivo, donde los argumentos se contrastan públicamente. En los entornos digitales, esta racionalidad se ve tensionada: el intercambio discursivo ya no garantiza consenso, pues los algoritmos priorizan visibilidad y afinidad antes que validez. Así, el conocimiento deja de ser un proceso orientado al entendimiento y se convierte en un flujo de información condicionado por la lógica de la atención.

La digitalidad, en este sentido, plantea una paradoja epistemológica: amplía el acceso al saber, pero a la vez diluye los criterios que lo sustentan. La multiplicidad de fuentes, la inmediatez y la hiperconectividad producen una “inflación de información” (Floridi, 2014), donde el problema ya no es la escasez del conocimiento, sino su exceso y su falta de jerarquía. Esta sobreabundancia genera nuevas formas de ignorancia, en tanto el sujeto se enfrenta a una masa de datos sin las herramientas críticas necesarias para discernir su valor epistémico.

Por tanto, el conocimiento filosófico en la era digital exige un retorno a la reflexión sobre la verdad, no como correspondencia entre mente y realidad, sino como construcción intersubjetiva y ética. La tarea filosófica consiste en reconstruir los fundamentos del saber en un contexto donde la información domina la escena, pero la comprensión se debilita. Así, la epistemología contemporánea debe orientarse hacia una crítica de la racionalidad técnica y una recuperación del sentido del conocimiento como acto de responsabilidad y búsqueda de sentido.

Epistemología crítica contemporánea y mediación tecnológica

Las transformaciones del conocimiento en la era digital no pueden entenderse sin considerar la mediación tecnológica como un nuevo horizonte de sentido. En este contexto, la epistemología deja de ser un campo puramente abstracto para convertirse en una reflexión viva sobre cómo las tecnologías moldean la manera en que las personas conocen, comprenden y se relacionan con la verdad. El saber, que antes se sustentaba en la experiencia racional o empírica, ahora se entrelaza con redes digitales, flujos de información y algoritmos que filtran, clasifican y jerarquizan los contenidos del mundo.

Tabla 1. Principales aportes teóricos sobre la transformación del conocimiento en la era digital

Autor	Obra principal	Concepto clave	Aporte al estudio
Lyotard (1979)	<i>La condición posmoderna</i>	Saber cómo mercancía informacional	Expone la crisis de legitimidad del conocimiento en la sociedad digital.
Foucault (1975)	<i>Vigilar y castigar</i>	Poder-saber	Analiza cómo los regímenes de verdad dependen de estructuras de control.
Han (2017)	<i>La sociedad del cansancio</i>	Sujeto del rendimiento	Describe la pérdida de reflexión y la hiperactividad cognitiva del sujeto contemporáneo.
Floridi (2014)	<i>The 4th Revolution</i>	Infosfera	Propone la expansión del conocimiento hacia entornos digitales interconectados.
Habermas (1987)	<i>Teoría de la acción comunicativa</i>	Racionalidad comunicativa	Defiende el diálogo racional como base de la legitimidad del conocimiento.

Nota. Elaboración propia con base en Lyotard (1979), Foucault (1975), Han (2017), Floridi (2014) y Habermas (1987).

Foucault (1975) ya había advertido que todo régimen de conocimiento implica una relación de poder: saber y poder no son esferas separadas, sino dimensiones que se sostienen mutuamente. En la actualidad, esta relación se expresa en los algoritmos y plataformas digitales que determinan qué información es visible y qué permanece oculta. La mediación tecnológica, lejos de ser neutra, configura nuevas jerarquías epistémicas, en las que el acceso al conocimiento se encuentra condicionado por intereses económicos y lógicas de mercado. Así, la epistemología crítica contemporánea tiene la tarea de desvelar cómo estas estructuras invisibles operan sobre la producción del saber, cuestionando la naturalización de la tecnología como simple herramienta.

Byung-Chul Han (2014) profundiza en esta línea al señalar que la sociedad digital ha sustituido el pensamiento por la información

y la reflexión por el rendimiento. En su análisis, la hipercomunicación y la exposición constante producen un sujeto que sabe mucho, pero comprende poco; un individuo atrapado en la inmediatez de los datos, incapaz de construir una visión crítica del mundo. Esta condición genera una forma de alienación cognitiva, donde la verdad se fragmenta en percepciones instantáneas y la opinión sustituye al juicio reflexivo.

Por su parte, Floridi (2010) propone el concepto de infosfera para describir el nuevo entorno ontológico en el que habita la humanidad. En este espacio digital, el conocimiento ya no se limita a la mente humana, sino que se distribuye entre sistemas, redes y dispositivos. La epistemología, entonces, debe reformularse para comprender este entramado híbrido donde humanos y tecnologías co-construyen la realidad informacional. No se trata solo de entender cómo las personas usan la tecnología, sino de reconocer que la tecnología también piensa, decide y condiciona la forma en que conocemos.

Habermas (1987) aporta a esta discusión desde su propuesta de una racionalidad comunicativa, recordando que el conocimiento solo mantiene su legitimidad si puede someterse a la crítica pública y al diálogo racional. Sin embargo, en los entornos digitales actuales, el discurso tiende a fragmentarse y polarizarse, debilitando los espacios de consenso. En lugar de diálogo, predominan cámaras de eco donde los algoritmos refuerzan las afinidades ideológicas. En consecuencia, la epistemología crítica debe recuperar el sentido de la comunicación como espacio de encuentro racional, orientado a la comprensión y no solo a la visibilidad.

En este marco, pensar críticamente el conocimiento digital implica reconocer que la tecnología no es un destino inevitable, sino un campo de decisión ética y política. La filosofía del conocimiento se convierte, así, en una tarea humanizadora: repensar el lugar del ser humano frente a la automatización, restituir la capacidad de discernir y devolver sentido a la experiencia cognitiva. En última instancia, una epistemología crítica contemporánea no solo busca comprender cómo se produce el saber, sino también cómo conservar su dignidad en medio de la saturación informativa.

La transformación del sujeto cognoscente

Si la filosofía del conocimiento ha girado históricamente en torno a la pregunta por el sujeto que conoce, la era digital ha desplazado radicalmente el modo en que ese sujeto se configura. Ya no se trata del individuo cartesiano, autónomo y reflexivo, sino de un sujeto hiperconectado, inmerso en una red constante de información, notificaciones y estímulos. Esta nueva condición ha modificado no solo la manera en que se accede al conocimiento, sino también la estructura de la atención, la interioridad y la experiencia de la verdad.

Byung-Chul Han (2017) advierte que la digitalidad produce un "agotamiento del espíritu", donde la sobreexposición y la saturación de estímulos impiden la formación de un pensamiento contemplativo. En su análisis, la sociedad del rendimiento promueve una hiperactividad mental que reemplaza la reflexión por la reacción inmediata. El sujeto digital ya no tiene tiempo para pensar, sino que simplemente responde a flujos de información, likes o tendencias. De esta forma, el conocimiento pierde profundidad y se convierte en un producto instantáneo, diseñado para el consumo rápido y la validación social.

Sherry Turkle (2011), desde la psicología y la filosofía de la tecnología, sostiene que el individuo contemporáneo vive una paradoja: busca conexión constante, pero esa conexión lo conduce a la soledad. La pantalla, en lugar de ser un medio para el encuentro, se transforma en una interfaz que fragmenta la identidad. La experiencia del conocimiento, que antes implicaba diálogo y presencia, se reduce a interacciones mediadas por algoritmos que filtran la comunicación y definen lo que se considera relevante. En ese sentido, la subjetividad cognitiva se diluye en un entorno donde el yo se construye mediante la exposición y el rendimiento.

Jean Baudrillard (1981) había anticipado este fenómeno al hablar del predominio del simulacro: un mundo donde las representaciones sustituyen a la realidad. En el espacio digital, esta idea alcanza su máxima expresión. Las imágenes, los datos y las narrativas no remiten ya a un referente externo, sino que circulan autónomamente, generando una ilusión de conocimiento sin experiencia.

Lo que se sabe no necesariamente proviene de la comprensión, sino del consumo repetido de signos. Esta condición da lugar a una forma de “posverdad” en la que la veracidad se mide por la viralidad y no por la evidencia racional.

Frente a ello, la filosofía del conocimiento tiene la tarea de recuperar la dimensión humana del acto de conocer. Conocer no es acumular información, sino construir sentido. En la digitalidad, donde el sujeto se ve disperso entre múltiples pantallas y estímulos, la reflexión filosófica puede ofrecer una vía para reencontrar la interioridad y el juicio crítico. Como afirma Han (2021), solo mediante la recuperación del silencio, la pausa y la contemplación puede el pensamiento resistir al ruido del mundo digital. El desafío, entonces, consiste en reeducar la atención, cultivar la lentitud y devolverle profundidad al acto cognoscente.

Así, la transformación del sujeto cognoscente no debe entenderse únicamente como pérdida, sino también como oportunidad. La digitalidad, con todos sus riesgos, abre un nuevo horizonte para repensar la relación entre conocimiento y existencia. Reconocer la vulnerabilidad del sujeto frente al exceso de información puede ser el primer paso hacia una epistemología más humana, consciente y crítica, capaz de reconciliar tecnología y pensamiento sin reducir uno al otro.

Dimensión ética y ontológica del conocimiento

En la era digital, el conocimiento ya no se limita a un proceso racional o informativo; se convierte también en una cuestión ética y ontológica. La producción, difusión y consumo del saber implican hoy una responsabilidad que trasciende la veracidad de los datos: involucra la forma en que éstos afectan la vida, la convivencia y la identidad de las personas. La filosofía del conocimiento, por tanto, debe interrogar no solo qué es el saber, sino para qué y para quién se produce.

Paul Ricoeur (1990) sostiene que toda interpretación del mundo conlleva una dimensión ética, porque el comprender implica reconocer al otro como interlocutor. Desde esta perspectiva, el acto de conocer no es neutral: exige responsabilidad frente al sentido y la verdad. En el entorno digital, donde la información circula sin mediación crítica, esta responsabilidad se diluye. La rapidez y la cantidad

de datos reemplazan la reflexión, y el conocimiento se fragmenta en contenidos efímeros que rara vez promueven la comprensión profunda. Recuperar la ética del conocimiento significa reintroducir la pregunta por el sentido: ¿qué tipo de humanidad estamos formando a través de los saberes que producimos y compartimos?

Hans Jonas (1984) plantea una ética de la responsabilidad orientada al futuro, basada en la conciencia de que las acciones humanas tienen consecuencias impredecibles. Aplicada al ámbito del conocimiento digital, esta ética invita a reflexionar sobre el impacto que las tecnologías de la información ejercen en la autonomía, la verdad y la vida colectiva. El poder de los algoritmos y la inteligencia artificial no puede desligarse de la responsabilidad humana: conocer, diseñar y compartir saberes son actos que configuran el mundo que habitamos. La epistemología crítica, en este sentido, debe asumirse como un ejercicio ético que busca preservar la dignidad del pensamiento frente a la automatización del juicio.

Luciano Floridi (2013) propone que, en la infósfera contemporánea, el ser humano ya no solo habita el mundo, sino que coexiste con sistemas informacionales que también generan y procesan conocimiento. Esta condición redefine la ontología del saber: lo digital no es solo un medio, sino un modo de ser. Comprender el conocimiento hoy implica comprender el modo en que existimos dentro de un entorno híbrido, donde la realidad se construye conjuntamente entre humanos y tecnologías. Desde esta perspectiva, el conocimiento adquiere una dimensión ontológica: conocer es, también, ser en la red.

Sin embargo, la integración entre humanidad y tecnología plantea una tensión profunda entre autonomía y dependencia. El riesgo consiste en delegar la comprensión del mundo a sistemas automáticos, reduciendo el pensamiento a cálculo. Por ello, la tarea filosófica no puede limitarse a describir este proceso, sino que debe preservar la posibilidad de una razón ética que oriente el uso del saber hacia fines humanizadores. El conocimiento solo conserva su sentido cuando sirve al encuentro, al cuidado y a la libertad.

En conclusión, la dimensión ética y ontológica del conocimiento invita a repensar la epistemología desde la responsabilidad. Frente a la aceleración y la superficialidad del entorno digital, la filosofía del conocimiento puede ofrecer una pausa necesaria: un espacio para

volver a pensar el sentido del saber, su valor humano y su contribución a la convivencia. Solo a través de una epistemología crítica que reconozca la interdependencia entre tecnología, verdad y ética será posible recuperar el carácter formativo del conocimiento y su potencia transformadora en la era digital.

Metodología

El desarrollo del artículo es de naturaleza cualitativa, sustentado en la comprensión e interpretación de los fenómenos filosóficos asociados al conocimiento en la era digital. Este enfoque permitió explorar el sentido profundo de las transformaciones epistemológicas contemporáneas, privilegiando la interpretación sobre la medición y la reflexión sobre la descripción empírica.

El método empleado fue hermenéutico-crítico, orientado a la interpretación de textos, discursos y teorías filosóficas relevantes para el objeto de estudio. La hermenéutica, entendida como arte de comprender e interpretar, resultó apropiada para develar los significados que subyacen en las nociones de conocimiento, verdad y sujeto dentro de los entornos digitales. Desde una perspectiva crítica, el método permitió cuestionar las estructuras de poder y las condiciones de legitimación del saber que emergen en la sociedad de la información (Habermas, 1987; Ricoeur, 1990).

El diseño de investigación fue analítico-documental, puesto que el estudio se sustentó en el examen y la reflexión de fuentes filosóficas, teóricas y académicas que abordan el problema del conocimiento en contextos tecnológicos. Se trabajó con materiales bibliográficos de autores clásicos y contemporáneos —Platón, Kant, Lyotard, Foucault, Han, Floridi, Habermas y Ricoeur, entre otros— seleccionados mediante criterios de relevancia conceptual y actualidad en el debate epistemológico.

La técnica de investigación utilizada fue el análisis de contenido filosófico, aplicado a obras y ensayos que discuten la naturaleza, validez y legitimidad del saber. A través de una lectura sistemática y comparativa, se identificaron categorías, subcategorías y unidades de análisis previamente definidas en la matriz metodológica: conocimiento filosófico, epistemología crítica, sujeto cognoscente y

dimensión ética del saber. Estas categorías orientaron el proceso de codificación e interpretación, articulando los hallazgos con el objetivo general de la investigación.

El instrumento de trabajo consistió en una ficha de análisis conceptual, que permitió registrar y sistematizar las ideas centrales de cada autor, estableciendo relaciones entre conceptos, tensiones teóricas y convergencias epistemológicas. Posteriormente, se realizó una triangulación teórica, contrastando los aportes de distintas corrientes filosóficas para fortalecer la validez interpretativa de los resultados.

Finalmente, el proceso de análisis se llevó a cabo bajo criterios de rigor cualitativo: credibilidad, garantizada mediante la coherencia entre categorías y datos textuales; transferibilidad, por la aplicabilidad de los resultados a otros contextos filosóficos y educativos; y reflexividad, asegurada a través de la constante revisión crítica del propio marco interpretativo.

En suma, la metodología se orientó a comprender el fenómeno del conocimiento digital desde su complejidad filosófica, no para establecer leyes generales, sino para reconstruir el sentido del saber en un contexto de transformación tecnológica y cultural.

Resultados

El proceso de análisis hermenéutico permitió identificar una serie de hallazgos interpretativos que revelan las transformaciones sustanciales en la filosofía del conocimiento frente a la expansión de la digitalidad. A partir de la revisión y confrontación de textos filosóficos clásicos y contemporáneos, se evidenció que el fenómeno digital no solo modifica las formas de acceder al saber, sino también la estructura misma del pensamiento y los fundamentos de la verdad.

El primer hallazgo se relaciona con la mutación de los criterios epistemológicos tradicionales. En los textos analizados, se constató que la verdad ya no se define como correspondencia entre el pensamiento y la realidad, sino como visibilidad y circulación dentro de un entorno informacional (Lyotard, 1979; Floridi, 2014). La información se convierte en el nuevo parámetro del conocimiento, y la racionalidad técnica sustituye gradualmente a la racionalidad crítica. Este cambio epistemológico implica que el saber pierde su función emancipadora

y se subordina a la lógica de la utilidad y la inmediatez.

El segundo hallazgo corresponde a la emergencia de una racionalidad algorítmica, que actúa como mediadora entre el sujeto y el conocimiento. Los análisis de Foucault (1975) y Han (2014) permitieron comprender que los algoritmos operan como nuevos dispositivos de poder y verdad, capaces de seleccionar y jerarquizar lo que puede ser conocido. En este sentido, la mediación tecnológica configura un espacio epistemológico donde el acceso al saber depende de mecanismos automatizados, lo que redefine las relaciones de autoridad y legitimación del conocimiento.

El tercer hallazgo se vincula con la transformación del sujeto cognoscente. A partir de las reflexiones de Turkle (2011), Baudrillard (1981) y Han (2017), se identificó que la hiperconectividad digital produce una subjetividad dispersa, caracterizada por la fragmentación de la atención y la superficialidad cognitiva. El sujeto digital vive una tensión constante entre la abundancia de información y la pobreza de comprensión. El conocimiento se experimenta más como consumo que como reflexión, generando una pérdida del sentido interior del acto de conocer.

Finalmente, se halló una tendencia significativa hacia la reconfiguración ética y ontológica del conocimiento. Los planteamientos de Ricoeur (1990), Jonas (1984) y Floridi (2013) evidencian que la producción y difusión del saber en entornos digitales demandan nuevas formas de responsabilidad epistemológica. La ética del conocimiento se transforma en un imperativo: pensar el saber como acto de cuidado, no solo como acumulación informativa. De este modo, el conocimiento digital exige una conciencia de sus consecuencias ontológicas y sociales, así como una reflexión sobre el tipo de humanidad que se construye a partir de él.

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Tabla 2. Síntesis de los hallazgos interpretativos sobre la filosofía del conocimiento en la era digital

Categoría de análisis	Hallazgo interpretativo	Autores de referencia	Implicación principal
Criterios de verdad	Desplazamiento de la verdad hacia la visibilidad y la circulación informacional.	Lyotard (1979), Floridi (2014)	La verdad se redefine por la lógica de la inmediatez y la eficiencia.
Mediación tecnológica	Emergencia de una racionalidad algorítmica que filtra el conocimiento.	Foucault (1975), Han (2014)	El poder se articula a través de sistemas tecnológicos de selección del saber.
Sujeto cognoscente	Fragmentación de la atención y predominio de la superficialidad cognitiva.	Han (2017), Turkle (2011)	Se debilita la interioridad y la capacidad de reflexión del sujeto.
Dimensión ética y ontológica	Revalorización del conocimiento como acto de responsabilidad.	Jonas (1984), Ricoeur (1990), Floridi (2013)	El saber recupera su sentido moral y humanizador.

Nota. Elaboración propia con base en Lyotard (1979), Foucault (1975), Han (2014, 2017), Floridi (2013, 2014), Turkle (2011), Jonas (1984) y Ricoeur (1990).

En conjunto, los resultados del análisis muestran que el conocimiento en tiempos digitales se encuentra en una fase de transición: del paradigma racional ilustrado hacia un paradigma informacional y algorítmico. Sin embargo, esta transición no implica necesariamente pérdida, sino la posibilidad de una renovación epistemológica. Frente a los riesgos de la superficialidad y la automatización, la filosofía del conocimiento puede ofrecer una alternativa crítica que devuelva profundidad al pensamiento y sentido al acto de conocer.

Discusión

Los resultados obtenidos a través del análisis hermenéutico confirman que la era digital ha transformado las condiciones tradicionales del conocimiento, dando lugar a nuevas tensiones entre verdad, información y tecnología. Este hallazgo, coherente con lo señala-

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

do por Lyotard (1979), refleja el paso de un modelo epistemológico centrado en la razón hacia otro regulado por la eficiencia comunicativa y la visibilidad informacional. La filosofía del conocimiento enfrenta así el desafío de reinterpretar la noción de verdad en un contexto donde lo que circula con mayor rapidez tiende a imponerse como lo verdadero.

Desde la perspectiva de Foucault (1975), estas transformaciones evidencian la consolidación de un nuevo régimen de poder-saber, en el que la tecnología y los algoritmos ocupan el lugar que antaño correspondía a las instituciones académicas y científicas. Los sistemas digitales actúan como dispositivos de selección y exclusión, determinando qué discursos adquieren legitimidad. Sin embargo, tal como advierte Habermas (1987), la legitimidad del conocimiento no puede basarse únicamente en la visibilidad o la utilidad, sino en su capacidad para sostener el diálogo racional y el entendimiento intersubjetivo. El reto, por tanto, no consiste en rechazar la mediación tecnológica, sino en reconfigurarla bajo principios comunicativos y éticos.

Tabla 3. Convergencias entre los hallazgos del estudio y los aportes teóricos

Dimensión analizada	Hallazgo principal	Autor de referencia	Implicación filosófica
Criterios de verdad	Sustitución de la racionalidad crítica por la técnica	Lyotard (1979), Floridi (2014)	Crisis epistemológica y pérdida de profundidad del saber.
Mediación tecnológica	Emergencia de nuevos regímenes de poder-saber	Foucault (1975), Han (2014)	La tecnología como estructura de legitimación y control del conocimiento.
Sujeto cognoscente	Fragmentación de la atención y superficialidad cognitiva	Han (2017), Turkle (2011)	Transformación del sujeto y debilitamiento de la reflexión filosófica.
Dimensión ética	Conocimiento como acto de responsabilidad y cuidado	Jonas (1984), Ricoeur (1990)	Revalorización del saber como práctica ética y humanizadora.

Nota. Elaboración propia con base en Foucault (1975), Han (2014, 2017), Lyotard (1979), Floridi (2014), Turkle (2011), Jonas (1984) y Ricoeur (1990).

Los resultados también sugieren que la transformación del sujeto cognoscente constituye uno de los cambios más profundos de la era digital. El sujeto hiperconectado, descrito por Han (2017) y Turkle (2011), refleja una nueva forma de alienación cognitiva: la imposibilidad de mantener la atención y la introspección necesarias para pensar críticamente. Esta condición exige recuperar el valor de la reflexión lenta, la contemplación y el silencio como formas de resistencia frente a la sobreinformación. La epistemología crítica, en este sentido, se convierte en una pedagogía del pensamiento, orientada a restaurar la profundidad del acto de conocer.

De manera complementaria, la dimensión ética y ontológica del conocimiento, desarrollada en los resultados, reafirma la necesidad de incorporar la responsabilidad como categoría epistemológica central. Siguiendo a Jonas (1984), todo acto de conocer implica una consecuencia moral: las decisiones basadas en información o saberes digitales tienen efectos concretos sobre la vida y el entorno. En la misma línea, Floridi (2013) advierte que la ética del conocimiento en la infosfera contemporánea debe orientarse al cuidado del ecosistema informacional, preservando la integridad del sujeto y la veracidad de los contenidos.

La discusión, por tanto, permite afirmar que la filosofía del conocimiento en tiempos digitales requiere un nuevo marco epistemológico, capaz de integrar racionalidad, ética y tecnología. No se trata de idealizar el pasado ni de demonizar la digitalidad, sino de comprender que el conocimiento es un acto situado, mediado y compartido, que demanda tanto competencias técnicas como sensibilidad humana. La comprensión, en el sentido ricoeuriano (Ricoeur, 1990), no es un proceso automático, sino un diálogo constante entre interpretación y responsabilidad.

En síntesis, la discusión revela que la tarea de la epistemología contemporánea no consiste únicamente en analizar las condiciones del conocimiento, sino en preservar su sentido humanizador. La digitalidad, con toda su potencia transformadora, debe ser asumida como oportunidad para renovar la filosofía del conocimiento, desplazando el eje desde la acumulación informativa hacia la construcción crítica de sentido. Solo así será posible sostener una epistemología verdaderamente crítica, que permita a la humanidad seguir pensando —y no solo procesando— en medio del ruido de la información.

Conclusiones

El análisis hermenéutico desarrollado permitió comprender que la filosofía del conocimiento en tiempos digitales enfrenta una profunda reconfiguración epistemológica, ética y ontológica. La digitalidad no constituye únicamente una herramienta técnica, sino un nuevo entorno de existencia que transforma la manera en que las personas conocen, se comunican y construyen la verdad. Ante este escenario, la epistemología clásica resulta insuficiente para explicar la complejidad del saber contemporáneo; se requiere una epistemología crítica que reconozca el papel mediador de la tecnología sin renunciar al sentido humanista del conocimiento.

En primer lugar, se concluye que los criterios tradicionales de verdad y racionalidad han sido sustituidos por dinámicas de visibilidad e inmediatez propias de la era digital. El conocimiento ya no se legitima por su profundidad argumentativa, sino por su capacidad de circulación en los entornos informacionales (Lyotard, 1979; Floridi, 2014). Esta situación plantea el riesgo de que la información se confunda con el saber y la opinión con la verdad, generando una pérdida de densidad cognitiva y ética.

En segundo lugar, se evidenció que la mediación algorítmica ha introducido nuevas formas de poder-saber (Foucault, 1975), en las cuales los algoritmos determinan la relevancia de los discursos y orientan los procesos de aprendizaje y percepción colectiva. Frente a ello, la filosofía del conocimiento debe recuperar su dimensión crítica, recordando —como sugiere Habermas (1987)— que la validez del saber depende del diálogo racional y no de la mera eficiencia técnica.

Asimismo, la investigación permitió identificar la transformación del sujeto cognoscente en un contexto de hiperconectividad y sobreinformación. El sujeto digital experimenta una disolución de la atención y una pérdida de la interioridad, lo que dificulta la reflexión profunda (Han, 2017; Turkle, 2011). Sin embargo, esta transformación también abre la posibilidad de una nueva conciencia epistemológica, más consciente de su vulnerabilidad y de la necesidad de una educación filosófica que fomente la reflexión crítica frente a la tecnología.

Finalmente, se concluye que toda epistemología en la era digital debe incorporar una dimensión ética y ontológica. Siguiendo

a Jonas (1984) y Ricoeur (1990), conocer implica responsabilidad: el saber tiene consecuencias sobre la vida, el mundo y la convivencia. Una epistemología crítica, por tanto, no solo busca comprender las condiciones del conocimiento, sino también orientar su uso hacia fines humanizadores. En este sentido, la filosofía del conocimiento tiene el deber de defender el pensamiento frente a la automatización, promover la verdad frente a la posverdad y sostener la reflexión frente a la velocidad del mundo digital.

En suma, la investigación reafirma la vigencia de la filosofía como espacio de resistencia y sentido. En medio de la aceleración tecnológica, pensar sigue siendo un acto ético: un modo de cuidar la verdad, de preservar la humanidad y de mantener viva la posibilidad de comprender. La filosofía del conocimiento en tiempos digitales no solo analiza los cambios del saber, sino que propone un camino para recuperar su esencia: el encuentro entre razón, ética y existencia.

Referencias

- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulation*. Galilée.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Floridi, L. (2010). *Information: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (2013). *The ethics of information*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (2014). *The 4th revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society* (Vol. 1). Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (Vol. 2). Beacon Press.
- Han, B.-C. (2014). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-C. (2021). *No-cosas: Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. University of Chicago Press.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura* (trad. P. Ribas). Taurus. (Trabajo original publicado en 1781).
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Platón. (1997). *La República* (trad. G. Reale). Gredos.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Sandín-Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

CAPÍTULO 6

EL DESENCANTO DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DONDE EL SABER DEJÓ DE SER UN DERECHO

Karina Yoselin Tacora Quispe
<https://orcid.org/0009-0007-5780-8288>

Antony Wilfredo Quilli Mandamientos
<https://orcid.org/0009-0009-1964-829X>

Juan Carlos Tacora Quispe
<https://orcid.org/0000-0002-7659-9916>

Dedicatorias

A quien me enseñó que ascender es glorioso,
aunque la superación cargue silencios pesados.
A quienes partieron defendiendo un ideal.

Resumen

El estudio analizó el desencanto educativo y la vulneración del saber cómo derecho en el contexto de la creciente mercantilización de la educación. El objetivo general consistió en comprender cómo se configuraron las prácticas de pensar y creer en la era del conocimiento inmediato, considerando sus sentidos y manifestaciones en torno a la construcción de la verdad, así como analizar críticamente el deterioro del saber cómo derecho. El marco teórico se sustentó en aportes de autores contemporáneos y críticos que abordaron la crisis de sentido escolar, la desigualdad epistémica y el impacto de las lógicas neoliberales en la educación. Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con método hermenéutico y diseño de teoría fundamentada. Se empleó análisis documental basado en una muestra intencional de textos académicos, informes institucionales y producciones digitales vinculadas al fenómeno estudiado. Los resultados mostraron tres hallazgos centrales: primero, que el desencanto educativo se expresó mediante la pérdida de sentido de la formación, la ruptura entre expectativas y realidad y la desmotivación juvenil; segundo, que el saber cómo derecho fue vulnerado debido a brechas materiales, tecnológicas y simbólicas; y tercero, que la mercantilización profundizó desigualdades y transformó la educación en un producto de consumo. Finalmente, se concluyó que la restauración del saber cómo derecho exige replantear políticas, prácticas y marcos epistemológicos que restituyan el valor formativo y emancipador de la educación.

Palabras clave

Desencanto educativo; Desigualdad epistémica; Derecho al conocimiento; Mercantilización; Saber.

Introducción

La educación, concebida como un proceso de emancipación y formación, ha venido perdiendo su carácter de bien público en el mundo

contemporáneo. En tiempos de inmediatez, digitalización y mercantilización del saber, el valor del conocimiento como derecho universal se ve erosionado por lógicas de exclusión, desigualdad y privilegio. Esta investigación aborda la urgencia de comprender cómo el desencanto hacia la educación se configura –y con ello la vulneración del saber como derecho– en un contexto donde el aprendizaje ya no se percibe como una vía de realización personal y social, sino como un bien segmentado.

La problemática parte de una constatación: cada vez más jóvenes expresan que la educación no cumple el rol liberador que alguna vez se le atribuyó, pues la movilidad social prometida se desvanece, la brecha de acceso se amplía y la educación pública pierde su prestigio formativo. Frente a ello, surge la pregunta central del estudio: ¿Cómo se manifiestan el desencanto educativo y la vulneración del saber como derecho en un contexto marcado por la creciente mercantilización de la educación? Al situar esta interrogante en el centro del análisis, el trabajo busca explorar cómo los discursos académicos, institucionales y socioculturales reflejan y reproducen dichos desencantos, vulneraciones y mercantilizaciones.

Respecto a la justificación del estudio. En primer lugar, la investigación posee una sólida justificación teórica debido a que aborda un fenómeno ampliamente discutido en los estudios epistemológicos y sociocríticos: la crisis del sentido del saber y su progresiva conversión en un privilegio. Diversos pensadores —como Freire, Bourdieu y Habermas— han advertido que la educación deja de cumplir su función emancipadora cuando el acceso al conocimiento se ve restringido por desigualdades estructurales y lógicas de mercado. Por ello, analizar el desencanto educativo y la vulneración del saber como derecho resulta pertinente para comprender cómo se transforman las prácticas de pensar, creer y producir verdad en un contexto dominado por la inmediatez y la mercantilización del aprendizaje.

Asimismo, este estudio contribuye teóricamente a fortalecer el debate sobre la legitimación del conocimiento en la era digital, donde la sobreabundancia de información no necesariamente implica mayor comprensión, sino la potencial fragmentación del sentido crítico. En consecuencia, el trabajo no solo amplía la discusión epistemológica, sino que también propone un análisis actualizado de

cómo el saber pierde su condición universal y se convierte en capital simbólico diferenciado.

En segundo lugar, la investigación adquiere relevancia práctica, ya que permitió identificar cómo los discursos educativos, institucionales y socioculturales expresan desconfianza, frustración y resignificación del valor del saber. Con ello, el estudio ofrece insumos para reflexionar sobre la necesidad de recuperar la educación como espacio de justicia, democratización y construcción crítica de la realidad. Además, este análisis resulta útil para docentes, gestores educativos, investigadores y formuladores de políticas públicas, pues evidencia la urgencia de repensar el papel de la educación pública ante escenarios de desigualdad y mercantilización. De esta manera, los hallazgos pueden orientar estrategias para fortalecer la formación crítica, la ciudadanía reflexiva y la comprensión profunda del conocimiento como derecho fundamental.

En este artículo se presenta el objetivo general que orienta la investigación, el cual consiste en analizar el desencanto educativo y la vulneración del saber cómo derecho en el contexto de la creciente mercantilización de la educación. Este objetivo permite articular una mirada crítica y hermenéutica sobre las transformaciones que hoy atraviesan a los sistemas educativos y, en particular, sobre la manera en que dichas transformaciones afectan la percepción, la construcción y la legitimación del conocimiento como bien público.

Revisión de la literatura

El desencanto educativo y la crisis de sentido escolar

La educación, tradicionalmente concebida como instrumento de emancipación y formación integral del individuo, había ido perdiendo paulatinamente su capacidad para inspirar sentido en quienes la experimentaban. En efecto, Strathprints (2016) y Samier (2018) señalaron que los sistemas escolares modernos se encontraban inmersos en una profunda crisis de sentido, caracterizada por la desconfianza de estudiantes y docentes hacia la función que la educación debía cumplir en una sociedad marcada por el cambio constante.

Por ejemplo, Strathprints (2016) habían señalado que ya en la modernidad la educación sufría un estado de crisis debido a “la pérdida de autoridad” y al “impulso por controlar el futuro”, elementos que erosionaban el valor formativo del sistema educativo. Tales fenómenos generaron que un número creciente de jóvenes cuestionase si la escuela o la universidad seguían cumpliendo la promesa de movilidad, realización personal o participación social. En ese sentido, Long (1982) documentó que aproximadamente la mitad de los estudiantes universitarios entrevistados manifestaron sentimientos de cinismo académico acerca de los objetivos del sistema escolar y los medios empleados para alcanzarlos.

De hecho, se argumentó que el desencanto no era simplemente una cuestión de motivación individual, sino una manifestación de transformaciones estructurales más profundas: la mercantilización del saber, la digitalización del aprendizaje, la evaluación basada en métricas y la pérdida de una narrativa coherente sobre el porqué de la educación. Según Samier (2018) lo describió como la emergencia de un “nuevo zeitgeist” que, tras la hegemonía neoliberal, introdujo lógicas de competencia, vigilancia y post-verdad en el ámbito educativo. En ese contexto, la enseñanza ya no se vivía como un proceso liberador sino como un trámite funcional hacia objetivos instrumentales.

Asimismo, se observó que este desencanto educativo podía interpretarse también a través de la lente del concepto weberiano de “desencantamiento” (*Entzauberung*) aplicado al ámbito escolar: la pérdida del aura, de la magia del saber, y el reemplazo de la búsqueda de la verdad por la lógica del rendimiento y la certificación. Para Gearon (2018) aplicó esta metáfora a la educación, argumentando que el desplazamiento del valor simbólico del conocimiento a su valor utilitarista contribuyó a la desafección de la comunidad educativa.

En consecuencia, se planteó con pertinencia la pregunta crítica: ¿de qué manera la escuela dejó de ser espacio de sentido para convertirse en estación de tránsito hacia la certificación, la empleabilidad o el consumo de credenciales? Los datos cualitativos recogidos por diversos investigadores mostraron que muchos estudiantes ya no perseguían el saber por el saber, sino por la “posibilidad de acceder” a un empleo, lo que transformó la experiencia educativa

en una especie de trámite. Por ello, se dijo que la educación pública, más aún, había perdido su prestigio formativo, pues cada vez se la percibía menos como espacio de reflexión, pensamiento crítico o construcción de sentido, y más como engranaje funcional de una economía de servicios.

Desde una perspectiva crítica, este desplazamiento implicó efectos simbólicos; ya que se minaron las expectativas generacionales de que el estudio permitía la realización personal, la transformación social y la igualdad de oportunidades. Sin duda, el desencanto educativo operó también como factor de alienación; ya que los sujetos escolarizados se sentían “presentes pero ausentes”, participaban de instituciones que ya no creían que los representaban, ni que fueran capaces de movilizar su potencial para un mundo distinto.

En suma, lo que se conoció como desencanto educativo fue mucho más que un malestar pasajero; ya que representó la crisis de sentido escolar, la alteración de la relación entre sujeto, saber y sociedad. Esta crisis exigió un replanteamiento profundo sobre el papel de la educación en tiempos donde el saber dejó de ser asumido como derecho y pasó a ser privilegio. Por tanto, entenderla en su complejidad permitió comprender cómo los jóvenes y las instituciones educativas se enfrentaron a la desconexión entre expectativas, praxis y discurso.

El saber cómo derecho vulnerado en tiempos de desigualdad epistémica

La concepción de la educación como derecho universal había sido proclamada en documentos internacionales desde mediados del siglo XX, y, sin embargo, en la práctica, ese derecho se encontró con múltiples obstáculos estructurales que lo vulneraron. Ante esto, la Mayer (2023) de la UNESCO sostuvo que “...la educación es un derecho humano básico que permite sacar a mujeres y hombres de la pobreza, nivelar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible” (par. I). Al analizar dicha afirmación desde una perspectiva crítica, se observó que la universalidad del saber no se cumplía debido a barreras de acceso económico, geográfico, tecnológico y simbólico.

En ese sentido, se identificó que las desigualdades de acceso eran especialmente persistentes: un informe señalaba que mien-

tras los jóvenes más pobres completaban la educación secundaria en proporción mínima, los jóvenes de mayores ingresos lo hacían en tasas significativamente más elevadas (UNESCO, 2020). Tal brecha evidenció que el derecho al saber no era efectivo sino condicional, lo que implicó una violación estructural del principio de igualdad educativa.

Asimismo, desde la perspectiva de la justicia epistémica se sostuvo que la educación sistémicamente favoreció formas de conocimiento occidentales hegemónicas, marginando epistemologías de pueblos indígenas y comunidades tradicionalmente excluidas. Según la Epistemología crítica, en su artículo Schmelkes (2023) se apuntó que “la humanidad ha sido privada de valiosos conocimientos y modos de saber generados por pueblos indígenas en sociedades colonizadas” (parr. 4).

Los marcos normativos internacionales habían reconocido claramente el derecho a la educación. Tal es el caso de la International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights afirmaba que “... la educación es un derecho y medio indispensable para la realización de otros derechos humanos” (General Assembly, 1976, p. 5). No obstante, la implementación de estos marcos enfrentó rezagos graves: la ausencia de recursos suficientes, la falta de voluntad política y las condiciones estructurales de desigualdad que impidieron que dicho derecho se materializara plenamente. Así, la condición declarativa del derecho se mostró insuficiente ante la realidad de desigualdad epistémica.

Entonces, se planteó la pregunta crítica: ¿cómo pueden las sociedades afirmar el derecho al saber cuándo paralelamente se reproducen formas de exclusión epistémica que silencian voces marginadas? En efecto, investigaciones recientes sobre injusticia epistémica explicaron que no solo existía una falta de participación equitativa en los procesos de producción de conocimiento, sino también una imposición de paradigmas culturales dominantes en los sistemas educativos. Dichas condiciones contribuyeron a que el saber se convirtiera en privilegio de algunas comunidades mientras otras quedaban al margen, lo que vulneró la universalidad del derecho al conocimiento.

Por último, esta vulneración fue particularmente visible en momentos de crisis, como la pandemia de COVID-19, donde la brecha

digital y socioeconómica amplificaron la exclusión educativa. Según el informe de UNESCO, la pobreza se posicionó como la principal barrera para la educación, superando incluso factores de identidad o capacidad (Wood, 2020). Este escenario reveló que el derecho al saber no solo dependía del marco normativo, sino de condiciones materiales, tecnológicas y políticas que no se habían garantizado.

En suma, la revisión crítica mostró que la vulneración del saber cómo derecho implicó tres dimensiones interrelacionadas: el acceso desigual, la injusticia epistémica y la falta de reconocimiento simbólico del conocimiento plural. Este panorama desafió la visión tradicional de la educación como bien público, pues evidenció que el saber dejó de ser universal para convertirse en instrumento de diferenciación y exclusión.

Mercantilización y desigualdad educativa en la era del conocimiento-mercancía

La transformación del sistema educativo en los últimos decenios reveló que el conocimiento pasó a funcionar cada vez más como mercancía, y en este proceso se profundizaron las desigualdades estructurales del saber. Bajo los imperativos del neoliberalismo, la educación dejó de concebirse como bien público y universal para tornarse en producto de consumo y medio de obtención de valor económico. Ante esto (Iqbal, 2021) se sostuvo que "...la educación ha sido reducida a una mercancía, vendida y comprada en una sociedad cuyo metabolismo gira en torno al intercambio de cosas" (parr. I-II).

Este giro implicó, en primer lugar, que las instituciones educativas se orientaron hacia el mercado, al adoptar lógicas de competencia, eficiencia, rendimiento, mediatización y retorno de la inversión. Según Olssen & Peters (2005) las universidades fueron impulsadas a "desarrollar vínculos con mercados" y a adaptarse al modelo de "capitalismo del conocimiento". De tal modo, el conocimiento ya no se percibió sólo como instrumento de formación ciudadana o crítica, sino como "capital humano" que podía traducirse en ventaja económica individual.

En consecuencia, esta mercantilización produjo nuevas formas de desigualdad educativa. Como se documentó en *A Clash of Interests: Neoliberalism in Education*, las políticas neoliberales

han cambiado la visión de la escuela pública de bien colectivo a servicio personalizado donde los estudiantes son “clientes” y los resultados se verifican mediante métricas, productividad y rentabilidad (Melanson, 2023). Esta lógica reforzó la idea de que sólo aquellos con capacidad económica o acceso privilegiado podrían beneficiarse plenamente del sistema educativo, incrementando la brecha entre quienes podían “invertir” en su educación y quienes quedaban relegados.

Además, se observó que la mercantilización también atentó contra la autonomía académica, la investigación crítica y el rol formativo de las instituciones. Según Morley (2023) argumentó que las prácticas de managerialismo, medición constante y orientación al mercado colapsaron la dimensión ética y sustantiva de la educación universitaria. En ese contexto, se cuestionó: ¿hasta qué punto la universidad deja de pensar para el mundo y empieza a funcionar como fábrica de diplomas y credenciales, sujetas a las leyes del mercado?

De igual modo, la mercantilización del saber incluyó la lógica de la “retorno de la inversión educativa”. Según Bennett & Ramos (2022) discutió cómo, en el ámbito universitario, los estudiantes fueron tratados como consumidores que esperan “alto rendimiento de su inversión”, y los docentes como trabajadores sometidos a expectativas similares de productividad, lo que afectó negativamente la enseñanza, la investigación y la calidad formativa. Este enfoque transformó la experiencia educativa en un contrato transaccional más que en un proceso emancipador.

No obstante, la mercantilización del conocimiento también implicó la internacionalización y la circulación global del capital educativo. Como señaló Altbach (n.d.) la educación comenzó a concebirse como un bien comercializable internacionalmente—lo cual abrió mercados para estudiantes internacionales, ranking de universidades y exportación de programas académicos—pero al mismo tiempo reforzó las desigualdades entre países y regiones.

Frente a estas transformaciones, cabe plantear preguntas críticas esenciales: ¿Cómo puede sostenerse la educación como bien público cuando su modelo operativo responde a lógicas de mercado? ¿Qué ocurre con quienes quedan fuera de estos circuitos de consu-

mo educativo? Y ¿cómo se manifiesta la desigualdad cuando el saber es tratado como mercancía y no como derecho universal?

En efecto, la mercantilización y la desigualdad educativa conformaron un binomio simbiótico: el primero impuso lógicas de mercado sobre el saber; el segundo profundizó las fracturas de acceso, reconocimiento y legitimación del conocimiento. Además, este fenómeno no solo transformó prácticas institucionales y discursos educativos, sino que reconfiguró la condición misma del aprendizaje y del saber en sociedades contemporáneas. La educación dejó de ser un espacio de justicia epistémica para convertirse en eje de acumulación simbólica y económica.

Metodología

La población de este estudio estuvo conformada por textos académicos, artículos científicos, libros, informes internacionales y documentos especializados sobre educación, epistemología y desigualdad del conocimiento. En concreto, se incluyeron materiales emanados de contextos educativos globales y latinoamericanos, con especial atención a aquellos documentos recientes que permiten observar la transformación del saber en relación con la educación pública, el desencanto educativo y la mercantilización del conocimiento. Se trabajó en un contexto de análisis documental, es decir, sin intervención directa sobre sujetos humanos, lo que permitió situar la investigación en un entorno hermenéutico de interpretación de discursos.

Dado que el diseño adoptado fue de tipo cualitativo y de teoría fundamentada, el muestreo no fue estadístico sino intencional y teórico. Se aplicó muestreo intencional, seleccionando los documentos que mostraban pertinencia respecto de los temas centrales: desencanto educativo, vulneración del saber cómo derecho y mercantilización del conocimiento. Posteriormente, conforme avanzó el análisis, se empleó un muestreo teórico, de modo que la selección de nuevos textos respondiera a la aparición de categorías emergentes y al requerimiento de ampliar o matizar esos hallazgos en el marco de la metodología de teoría fundamentada.

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Se determinó como tamaño de muestra el rango entre 10 a 15 documentos, atendiendo al criterio de saturación teórica, es decir, al momento en que la incorporación de nuevos materiales no aportaba nuevas propiedades relevantes para las categorías emergentes. Esta estrategia garantizó que el análisis documental fuera robusto, pero manejable.

Respecto a la elección de las categorías, se partió de las tres categorías de estudio:

- C1: Desencanto educativo
- C2: El saber cómo derecho vulnerado
- C3: Mercantilización y desigualdad en la educación

Sin embargo, conforme se realizó la codificación abierta y comparativa (etapa propia de la teoría fundamentada) se permitió que las subcategorías e indicadores se ajustaran, emergieran y se refinara su definición con base en los datos documentales. En ese sentido, se aplicó el procedimiento de comparación constante, que consiste en contrastar fragmentos textuales, códigos y categorías entre sí para definir sus propiedades y relaciones. Esta técnica es característica del enfoque de teoría fundamentada. De este modo, las tres categorías analíticas se validaron como relevantes para abordar la pregunta general de la investigación y se integraron al desarrollo del análisis hermenéutico.

El presente estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, que resultó pertinente dada la necesidad de profundizar en los significados, discursos y transformaciones relativas al desencanto educativo, al saber cómo derecho y a la mercantilización de la educación (Sabino, 1992). Este enfoque permitió interpretar textos, documentos e informes desde sus contextos histórico-culturales y simbólicos, en lugar de cuantificar variables aisladas. Así, se adoptó el método hermenéutico, el cual se sustenta en la interpretación de textos y en la búsqueda de sentidos latentes en ellos; dicho método se distingue por considerar que los significados no son inmediatamente evidentes, sino que se construyen en contextos específicos (Pérez Lasserre, 2019).

Para la recolección de información se empleó principalmente la técnica de análisis documental, consistente en la revisión sistemática

de artículos científicos, libros, informes institucionales y contenidos digitales relevantes al objeto de estudio. Esta técnica resultó pertinente por varias razones: primero, porque el diseño de teoría fundamentada exigía que las categorías emergieran del material documentado; segundo, porque el tema en cuestión se despliega ampliamente en textos y discursos, más que en la interacción directa con sujetos; y tercero, porque la hermenéutica exige un acercamiento reflexivo y crítico a los contenidos escritos, lo cual facilitó la exploración de los sentidos subyacentes al desencanto y a la vulneración del saber cómo derecho.

Para garantizar la validez y la credibilidad del análisis cualitativo realizado, se implementó un proceso sistemático de triangulación de datos, mediante el cual se contrastaron múltiples fuentes documentales, enfoques interpretativos y perspectivas analíticas. La triangulación se entendió como una estrategia destinada a “desarrollar una comprensión integral del fenómeno al usar múltiples métodos o fuentes de datos en investigación cualitativa” (Carter et al., 2014, p. 1). Dicha triangulación permitió analizar textos académicos, artículos científicos, libros, informes institucionales y contenidos digitales. Esta diversidad permitió confrontar y comparar los discursos sobre el desencanto educativo, la vulneración del saber cómo derecho y la mercantilización del conocimiento.

Además, se documentó el proceso de triangulación mediante registros detallados de las fuentes consultadas, los criterios de selección, los códigos y memos analíticos. Tal registro permitió mantener la transparencia y trazabilidad de los pasos investigativos, de modo que lectores e investigadores puedan valorar la coherencia y rigor del análisis.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis documental relativo a nuestro objetivo general. Este análisis permitió identificar las tres categorías analíticas principales —cada una de ellas integrada por subcategorías— que constituyeron el eje central del estudio). Posteriormente, los hallazgos se ejemplificaron mediante fragmentos textuales seleccionados de los documentos analizados; asimismo, se evidenció la prevalencia de ciertos discursos,

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

argumentos y criterios simbólicos vinculados al desencanto educativo, a la vulneración del saber y a la mercantilización de la educación.

Tabla 1. Tabla de categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Desencanto educativo	Pérdida de sentido de la educación
	Ruptura entre expectativas y realidad
	Desmotivación y frustración juvenil
El saber cómo derecho vulnerado	Barreras de acceso al conocimiento
	Brecha digital y desigualdad de recursos
	Condiciones estructurales que limitan el derecho al saber
Mercantilización y desigualdad en la educación	Educación como mercancía
	Influencia de lógicas neoliberales
	Privatización y segmentación del sistema educativo

Nota. Descripción de las categorías y subcategorías halladas durante el desarrollo del estudio.

Desencanto educativo

Pérdida de sentido de la educación. En múltiples contextos internacionales se evidenció que los estudiantes habían comenzado a percibir la educación más como un trámite administrativo que como un proceso de transformación personal o social. Por ejemplo, un ensayo afirmó que la educación en la era neoliberal se había convertido en “una época de desencanto” donde los jóvenes ya no encontraban “conexión con la universidad y comunidad ni sentido en asistir” (Carrigan, 2010). Esta percepción de vacío se articuló con la constatación de que la escolarización ya no ofrecía una narrativa convincente sobre la relevancia del saber más allá de la certificación.

Así, la educación dejó de representar un bien simbólico —un proyecto de vida, una promesa de emancipación— para pasar a ser un mecanismo funcional, utilitario, que pierde su aura formativa. Esta transformación se vio intensificada por la ausencia de pedagogo-

gías que inviten a la reflexión crítica, y por la prevalencia de modelos centrados en la eficiencia y la gestión. Para Macfarlane & Tomlinson (2017) señalaron desde una perspectiva crítica que cuando se priorizó la “participación” y el “rendimiento” sobre el sentido de aprender, el compromiso estudiantil sufrió un debilitamiento profundo.

“Students seem to have lost their sense of connection with the university and university community, and their sense of purpose in attending” (Carrigan, 2010, p. V).

En español:

Los estudiantes parecen haber perdido su sentido de conexión con la universidad y la comunidad universitaria, así como su sentido de propósito al asistir a ella.

Estos hallazgos sugirieron que la pérdida de sentido no era meramente individual, sino estructural; ya que instituciones educativas que ya no articulaban discursos coherentes de formación integral, comunidades escolares donde prevalece la rutina de evaluación, y una cultura que valoriza el certificado más que el conocimiento.

Ruptura entre expectativas y realidad. Una segunda subcategoría emergente fue la sensación de ruptura entre las expectativas que motivaron la escolarización y la realidad efectiva que experimentaron los jóvenes. En los discursos analizados, muchos jóvenes manifestaron que habían ingresado al sistema educativo con la esperanza de movilidad social, realización personal o participación ciudadana, pero que se encontraron con insuficiencia de recursos, falta de oportunidades o una estructura que no cumplió con dichas promesas.

Por ejemplo, un meta-análisis sobre engagement estudiantil señaló que una de las principales barreras era la falta de apoyo

institucional y de recursos, elementos que inhibieron el compromiso y la participación de los estudiantes (Li & Xue, 2023). Particularmente relevante fue la constatación de que factores externos —como la relación docente-estudiante o el entorno de aprendizaje— tenían una correlación significativa con el bajo compromiso académico ($R = 0,456$ para la relación docente-estudiante).

“Disrupted student engagement and motivation señalaba que las variaciones en apoyo, sentido de pertenencia e infraestructura técnica afectaron profundamente cómo los estudiantes vivían la educación” (Hari Rajan et al., 2024, p. 1). “La interrupción del compromiso y la motivación de los estudiantes señalaba que las variaciones en apoyo, sentido de pertenencia e infraestructura técnica afectaron profundamente cómo los estudiantes vivían la educación”

Esta ruptura generó frustración y desencanto porque la educación prometida —como camino de desarrollo y equidad— no se correspondió con la práctica: los jóvenes se sintieron atrapados en un sistema que les vendía esperanza, pero no garantías de realización.

Desmotivación y frustración juvenil. La tercera subcategoría recogió los testimonios, investigaciones y análisis que señalaron una creciente desmotivación y frustración entre los jóvenes frente a la escuela, la universidad o cualquier trayecto educativo. Por ejemplo, un estudio cualitativo noruego sobre adolescentes periféricos halló que la frustración escolar se vinculó con la sensación de que “ya no había futuro” en la trayectoria educativa, lo que intensificó pensamientos de abandono o desvinculación (Ottofen et al., 2023).

Además, la investigación reveló que cuando los estudiantes percibieron que su participación en el sistema educativo no generaba cambio real —ni en su vida, ni en su entorno social—, la motivación decayó. En este sentido, la desmotivación se vinculó directamente con la pérdida de sentido: sin horizontes claros de realización, los jóvenes redujeron su compromiso, su esfuerzo y su presencia efectiva en actividades formativas. Según Macfarlane & Tomlinson (2017) exploró

cómo la alienación escolar se manifestó no solo como abandono, sino como un estar presente sin participación, un desapego silencioso.

Este fenómeno de frustración se potenció en contextos de desigualdad, precariedad o cambios pedagógicos abruptos (por ejemplo, clases virtuales), lo que alimentó la narrativa del estudio: la educación dejó de percibirse como un espacio de posibilidad y se transformó, en muchos casos, en un escenario de resignación.

Desencanto educativo

El saber como derecho vulnerado en tiempos de desigualdad epistémica. Desde una perspectiva crítica, se observó que el derecho al saber, proclamado como universal, fue sistemáticamente vulnerado por barreras que impidieron su ejercicio efectivo. Por ejemplo, la UNESCO había señalado que la educación es un derecho humano básico que permite sacar a mujeres y hombres de la pobreza, nivelar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible (Mayer, 2023). No obstante, en la práctica se evidenció que numerosos jóvenes se enfrentaron a condiciones de acceso limitado: falta de infraestructura, insuficiencia tecnológica, desplazamiento geográfico difícil o servicios educativos fragmentados.

Una investigación sobre injusticia epistémica en ámbitos educativos explicó cómo cuando los estudiantes de comunidades marginadas no tienen los recursos materiales o simbólicos para participar plenamente en el proceso de conocer, ello implica una forma de degradación del saber como derecho (Dunne, 2023). Esta observación permitió comprender que la restricción al acceso no se limitó a circunstancias económicas, sino que incluyó obstáculos institucionales y epistemológicos.

Para Dunne (2023) el sistema educativo rara vez garantiza la igualdad de derechos al conocimiento cuando persisten barreras estructurales ante la falta de recursos, tecnologías y apoyo significativo.

En consecuencia, quedó patente que la vulneración del saber como derecho no resulta únicamente de la falta de políticas formales, sino de la conjunción de factores físicos, técnicos, culturales y simbólicos que actúan como barreras invisibles para quienes aspiran al conocimiento.

Brecha Digital y Desigualdad de Recursos. Un componente esencial de esta vulneración consistió en la brecha digital y la desigualdad de recursos educativos. La transición hacia modalidades de enseñanza virtual y la creciente dependencia de tecnologías pusieron de manifiesto que aquellos entornos con menor conectividad o sin dispositivos adecuados quedaron marginados del “derecho al saber” en condiciones de igualdad.

En el artículo de Akbar (2024) señaló que: “cuando no se garantizó el acceso tecnológico, las brechas de conocimiento se ampliaron y se reforzó la idea de que algunos aprendizajes eran privilegio de unos pocos” (p. 402). De esta manera, la desigualdad de recursos tecnológicos y de infraestructura se convirtió en un mecanismo de exclusión educativa.

Epistemic injustice in education emerges when learners are deprived of the means and media to engage as knowers, and the very act of knowing becomes conditional on access to digital tools (Omodan, 2023, pp. 1-2).

En español:

La injusticia epistémica en la educación surge cuando se priva a los estudiantes de los medios y los recursos para participar como sujetos del conocimiento, y el acto mismo de conocer se vuelve condicionado al acceso a las herramientas digitales.

De hecho, esta dimensión tecnológica se vinculó con la geografía, el estrato socioeconómico y la marginalidad cultural, reforzando que el derecho al saber fue vulnerado de modos estructurales, incluso cuando formalmente existían programas educativos.

Condiciones estructurales que limitaron el derecho al saber. Finalmente, la categoría evidenció que las condiciones estructura-

les —normativas, culturales, epistemológicas— generaron que el saber dejara de ser concebido como derecho y pasara a operar como privilegio. En este sentido, los marcos institucionales, los currículos dominantes y las prácticas de evaluación reprodujeron formas de exclusión epistémica.

Por ejemplo, el concepto de Injusticia epistémica —el hecho de que alguien sea tratado injustamente en su capacidad como conocedor— describe cómo ciertos grupos fueron sistemáticamente desvalorizados como sujetos de conocimiento (Dunne, 2023). En el ámbito educativo, ello se tradujo en que “saberes de comunidades indígenas, rurales o marginadas no se reconocieran como válidos”, generando una doble vulneración: tanto del acceso al saber cómo del reconocimiento del sujeto que sabe.

Para Kotzee (2017) indica qué: *In educational settings the possibility of epistemic injustice should be a matter of real concern when comparisons regarding what both teachers and students know and can do are constantly being made.*

O en español:

En el ámbito educativo, la posibilidad de injusticia epistémica debería ser motivo de verdadera preocupación cuando se realizan constantemente comparaciones sobre lo que saben y pueden hacer tanto profesores como alumnos.

Así, la educación perdió su carácter universal, pues los procesos de legitimación del conocimiento establecieron jerarquías epistemológicas que sancionaron quién podía conocer, qué podía saberse y cómo debía saberse, limitando el derecho al saber a quién accedía a los circuitos dominantes.

Mercantilización y desigualdad educativa en la era del conocimiento-mercancía

Educación como mercancía. Desde una mirada crítica se observó que la educación había sido progresivamente transformada en

mercancía: ya no se concebía principalmente como bien público, sino como producto susceptible de comprarse, venderse y consumirse. Ante ello Karpov (2017) documentó que la educación ha sido reducida a una mercancía, vendida y comprada en una sociedad cuyo metabolismo gira en torno al intercambio de cosas. Y es que esta transición implicó que los estudiantes fueran cada vez más considerados “clientes” y los diplomas “productos” que respondían a la lógica del mercado de consumo.

En consecuencia, la educación dejó de mantener su función formativa, crítica y emancipadora para adoptar roles funcionales de servicio o producto, lo que socavó su legitimidad como derecho social. Según Robinson (2022) describió cómo en la universidad neoliberal “los estudiantes se convirtieron en consumidores que esperan un retorno de inversión” y los docentes en “proveedores de servicio educativo”.

The steady and dynamic growth of the culture of producing knowledge prescribes (...) that which is human surmount that (Karpov, 2017, p. 1).

Este giro mercantil transformó no solo la relación con el saber, sino el sentido mismo de la institución educativa, ya que pasó a operar como empresa, con clientes, productos, competencia y marketing.

Influencia de lógicas neoliberales. Otra subcategoría relevante fue la influencia de las lógicas neoliberales en la educación. Investigaciones recientes señalaron que la conversión de las instituciones educativas en entidades orientadas al mercado fue acompañada por la adopción de criterios de eficiencia, competencia, ranking, rendimiento y retorno económico. Para Olssen & Peters (2005) argumentaron que bajo el neoliberalismo las universidades fueron impulsadas a “desarrollar vínculos con mercados” y a adaptarse al modelo de “capitalismo del conocimiento”. En paralelo, Morley (2023) documentó que la práctica educativa se subordinó al gerencialismo y a las métricas de productividad académica, “invalidando e invisibilizando el trabajo académico auténtico”.

Within the neoliberal university, scholarship, education, students, academic staff... are subordinated to managerial imperatives (Morley, 2023, p. 1).

O en español:

“Dentro de la universidad neoliberal, la erudición, la educación, los estudiantes, el personal académico... están subordinados a los imperativos gerenciales”.

Así, las instituciones pasaron de centrarse en la formación integral del sujeto a optimizar indicadores, atraer inversión, medir resultados y posicionar rankings, lo cual contribuyó al debilitamiento de la función social de la educación.

Privatización y segmentación del sistema educativo. La tercera subcategoría evidenció cómo la mercantilización se expresó en la privatización y la segmentación del sistema educativo, generando desigualdades profundas. En el contexto neoliberal, se fomentó la proliferación de instituciones privadas, la oferta de programas orientados al mercado y la segmentación entre quienes podían acceder al saber “premium” y quienes quedaron relegados al servicio público deteriorado. En el estudio de Rikowski (2017) sostuvo que la privatización implicó la capitalización de los servicios educativos y del trabajo docente, reforzando la desigualdad educativa estructural.

Además, diversos análisis mostraron que la lógica de competencia entre instituciones educativas condujo a un incremento de matrículas, cargos adicionales y sobrecarga financiera para las familias, mientras la educación pública quedó expuesta al recorte de recursos y a la precarización. Consiguientemente, Abu Alhaija (2024) indica que los países donde se adoptaron políticas de mercado, la calidad educativa cayó paralela al aumento de la privatización.

De esta manera, la educación se fragmentó: una parte orientada al mercado, elitista, con recursos y prestigio, y otra pública o marginal con menor calidad, menor legitimación y mayor vulnerabilidad.

Discusión

Los resultados obtenidos confirmaron y a la vez matizaron las afirmaciones propuestas en la revisión de la literatura, lo que permitió sostener una conversación crítica entre los datos documentales y las voces teóricas consultadas. En primer lugar, la categoría desencanto educativo evidenció que la pérdida de sentido, la ruptura entre expectativas y realidad, y la desmotivación juvenil no constituían simples fenómenos aislados; por el contrario, se integraron en un proceso estructural que coincidió con lo señalado por Strathprints (2016) y Samier (2018), quienes ya habían descrito una “crisis de sentido” en sistemas escolares sometidos a constantes transformaciones. Así, los hallazgos respaldaron la tesis de que el desencanto respondió tanto a factores institucionales —como la priorización de métricas y rendimiento— como a condiciones socioculturales que erosionaron la promesa formativa de la educación (Long, 1982).

No obstante, la evidencia analizada en este estudio también aportó una lectura más matizada: mientras Strathprints y Samier enfatizaron la pérdida de autoridad y el nuevo *zeitgeist* neoliberal, nuestros documentos mostraron que el desencanto se manifestó con variantes locales y discursivas —por ejemplo, en narrativas que ligaron directamente la experiencia educativa con procesos de precariedad laboral y expectativas frustradas—, lo que sugiere que la crisis de sentido operó de modo polisémico y no homogéneo. En consecuencia, se planteó que la noción weberiana de “desencantamiento” aplicada por Gearon (2018) era útil, pero insuficiente si no se incorporaban las dimensiones materiales (brecha digital, recorte presupuestal) que amplificaron la sensación de vacío formativo.

En segundo lugar, la categoría el saber como derecho vulnerado confirmó la persistencia de barreras estructurales que la literatura internacional ya había denunciado. En efecto, la declaración normativa de la UNESCO (Mayer, 2023) sobre la educación como derecho universal chocó con la evidencia de acceso desigual y exclusión epistémica recopilada en los documentos analizados. Ello coincidió con los planteamientos de Schmelkes y otros autores que denunciaron la hegemonía de formas de conocimiento occidentales y la invisibili-

zación de epistemologías locales; sin embargo, nuestros resultados enfatizaron, además, la centralidad de factores tecnológicos y de infraestructura (brecha digital) como catalizadores de la vulneración efectiva del derecho al saber. En este punto, la investigación amplió la discusión teórica al mostrar cómo la mera existencia de marcos legales no garantizaba su materialización sin condiciones concretas de implementación.

Tercero, en relación con mercantilización y desigualdad educativa, los resultados reforzaron las críticas de Olssen & Peters (2005) y Morley (2023) sobre la colonización neoliberal de la educación. Con todo, el corpus documental aportó evidencia de que la mercantilización no solo transformó la función social de las instituciones (hacia la lógica del “cliente” y la “inversión”), sino que además consolidó mecanismos de segmentación y privatización que reprodujeron brechas intergrupales (Rikowski, 2017; Abu Alhaija, 2024). En línea con Iqbal (2021) y Karpov (2017), se observó que el saber fue gradualmente convertido en mercancía, lo que susceptibleizó la calidad educativa a lógicas de mercado y retorno económico (Bennett & Ramos, 2022; Robinson, 2022).

A la luz de estas correspondencias, convino subrayar dos aportes distintivos del estudio. Primero, se confirmó la interdependencia entre las tres categorías: la mercantilización agravó la vulneración del derecho al saber y, a su vez, alimentó el desencanto educativo. No se trató, por tanto, de fenómenos adyacentes, sino de vectores que se retroalimentaron y produjeron efectos acumulativos sobre las trayectorias formativas. Segundo, la investigación puso de relieve la centralidad de la dimensión simbólica —no solo el material—: la legitimación del conocimiento, las narrativas institucionales y las prácticas evaluativas fueron elementos clave para entender por qué el saber dejó de ser percibido como derecho y se trasladó a la esfera del privilegio.

En contraste con algunos enfoques más deterministas de la literatura, los resultados también señalaron heterogeneidades y resistencias: en determinados documentos se identificaron narrativas que reivindicaron la formación crítica, la pedagogía emancipadora y la defensa del saber cómo bien común, lo que sugiere la existencia de espacios de contestación frente a la lógica dominante. Esto

matizó la representación lineal de un proceso de declive absoluto y planteó preguntas nuevas: ¿qué prácticas institucionales permiten revertir el desencanto? ¿qué políticas efectivas han mostrado capacidad para reducir la brecha epistémica y, simultáneamente, resistir la mercantilización?

Finalmente, en términos para futuras investigaciones, el estudio ofreció varias vías: 1) trabajos empíricos que indaguen experiencias estudiantiles locales para contrastar las tendencias documentales aquí halladas; 2) investigaciones comparativas que analicen la eficacia de políticas públicas destinadas a garantizar el derecho al saber en contextos de escasos recursos; y 3) estudios que exploren las estrategias pedagógicas capaces de reinstaurar sentido formativo y vínculos comunitarios en contextos golpeados por la lógica del mercado.

En suma, la discusión mostró que los hallazgos no solo confirmaron muchas de las preocupaciones teóricas existentes (Strathprints, Samier, Olssen & Peters, Morley, entre otros), sino que también aportaron matices indispensables: subrayaron la complementariedad entre lo material y lo simbólico, resaltaron la naturaleza interdependiente de las tres categorías analíticas y ofrecieron líneas de interrogación que pueden orientar la agenda investigativa y la acción pública en educación.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación evidenciaron que el desencanto educativo, la vulneración del saber como derecho y la mercantilización de la educación conformaron un entramado interdependiente que debilitó la función emancipadora de la educación. En conjunto, estos fenómenos mostraron que la escuela y la universidad dejaron de ser espacios de sentido para muchos estudiantes, quienes experimentaron la formación como trámite, promesa incumplida o mecanismo de selección social.

Asimismo, se constató que el derecho al saber fue limitado por barreras materiales, tecnológicas y simbólicas, lo que confirmó que la desigualdad epistémica no solo restringió el acceso, sino también el reconocimiento de quién puede ser considerado sujeto legítimo de conocimiento. A la par, la expansión de lógicas neoliberales trans-

formó el saber en mercancía, consolidó la segmentación educativa y subordinó la vida académica a criterios de eficiencia y competencia.

No obstante, el análisis también reveló la existencia de discursos y prácticas que resisten estas dinámicas y que reivindican el saber cómo bien público, lo cual abre vías para reconstruir sentido, legitimidad y justicia educativa. Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra su carácter documental y hermenéutico, lo que restringe la generalización de los hallazgos y demanda investigaciones empíricas complementarias.

Finalmente, el estudio concluye que restituir el valor del saber cómo derecho constituye un desafío urgente. Ello implica repensar políticas públicas, fortalecer la infraestructura educativa, reconocer la pluralidad epistemológica y cuestionar las lógicas mercantilizadoras que reducen la educación a un producto. Solo así será posible recuperar la capacidad transformadora de la educación y devolverle su papel histórico de igualdad, crítica y emancipación.

Referencias

- Abu Alhaija, Y. (2024). Neoliberal Transformation of Higher Education: Implications for Quality, Diversity and Intellectual Development. *An Overview of Literature, Language and Education Research*, 2. https://stm.bookpi.org/AOLLER-V2/article/view/15041?utm_source=
- Akbar, A. (2024). On the epistemic urgency of decolonizing the school curriculum: a reflection. *Journal of Philosophy of Education*, December 2023, 397–411. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad081>
- Altbach, P. G. (n.d.). Knowledge and Education as International Commodities : The Collapse of the Common Good. *International Higher Education*, 2–5. https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/download/6657/5878?utm_source=
- Bennett, C., & Ramos, D. (2022). *The Consuming Effects of Commodifying Education on Faculty Members*. Theeduledger.Com. https://www.theeduledger.com/opinion/article/15304283/the-consuming-effects-of-commodifying-education-on-faculty-members?utm_source=

- Carrigan, M. (2010). *Some critical thoughts on the crisis of student engagement*. Markcarrigan.Net. https://markcarrigan.net/2022/05/06/some-critical-thoughts-on-the-crisis-of-student-engagement/?utm_source=
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncol Nurs Forum*, 41(5). <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- Dunne, G. (2023). Epistemic injustice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(3), 285–289. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2139238>
- Gearon, L. (2018). The Educational Sociology and Political Theology of Disenchantment : From the Secularization to the Securitization of the Sacred. *Religions*. <https://doi.org/10.3390/rel10010012>
- General Assembly. (1976). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr.pdf>
- Hari Rajan, M., Herbert, C., & Polly, P. (2024). Disrupted student engagement and motivation : observations from online and face-to-face university learning environments. *Frontiers*, 1–7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1320822>
- Iqbal, Y. (2021). *Education Under Neoliberal Capitalism*. Socialistproject.Ca. https://socialistproject.ca/2021/08/education-under-neoliberal-capitalism/?utm_source=
- Karpov, A. (2017). *The Commodification of Education*. *October*. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393550506>
- Kotzee, B. (2017). *Education and Epistemic Injustice*.
- Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. *Behavioral Sciences*, 23(59). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9855184/pdf/behavsci-13-00059.pdf>
- Long, S. (1982). Educational Disenchantment and the University Student. *Higher Education*, 11(2), 221–235. <http://www.jstor.org/stable/3446639>
- Macfarlane, B., & Tomlinson, M. (2017). Critical and Alternative Perspectives on Student Engagement. *Higher Education Policy*, 30(1), 1–4. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0026-4>

- Mayer, R. (2023). *El derecho a la educación*. Unesco.Org. <https://www.unesco.org/es/right-education>
- Melanson, C. C. (2023). A Clash of Interests : Neoliberalism in Education. *One World in Dialogue*, 7(1), 4–8. https://ssc.teachers.ab.ca/Site-CollectionDocuments/OneWorldInDialogue/2023 V7N1/A Clash of Interests Neoliberalism in Education.pdf?utm_source=
- Morley, C. (2023). The systemic neoliberal colonisation of higher education: a critical analysis of the obliteration of academic practice. *PubMed Central*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s13384-023-00613-z>
- Olssen, M., & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy : from the free. *Journal of Education Policy*, September 2010. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Omodan, B. I. (2023). Social Sciences & Humanities Open Unveiling Epistemic Injustice in Education : A critical analysis of alternative approaches. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100699. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100699>
- Ottosen, K. O., Goll, C. B., & Wynn, R. (2023). Days of Frustration ´ : A Qualitative Study of Adolescents ´ Thoughts and Experiences of Schooling after Early Dropout. *Behav*. <https://doi.org/10.3390/bs13110894>
- Pérez Lasserre, D. (2019). Gadamer y la hermenéutica jurídica: ¿un insumo útil? *Vniversitas*, 68(138). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj138.ghji>
- Rikowski, G. (2017). Privatisation in Education and Commodity Forms. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(3). https://eric.ed.gov/?id=EJ1165357&utm_source=
- Robinson, K. S. (2022). *How Treating Prospective Undergraduate Students as Customers and Commodifying Postsecondary Education Led to Graduate Teaching Assistant (GTA) Alienation in the Neoliberal Academy: A Personal Experience Narrative*. https://www.jceps.com/wp-content/uploads/2022/02/19-3-9.pdf?utm_source=
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación* (Panapo (ed.)). Editorial Panamericana.
- Samier, E. A. (2018). Education in a troubled era of disenchantment : the emergence of a new Zeitgeist. *Journal of Educational Admi-*

- nistration and History*, 50(1), 41–50. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1399865>
- Schmelkes, S. (2023). *Epistemic justice and the knowledge commons for lifelong and lifewide learning*. Unesco.Org. https://www.unesco.org/en/articles/epistemic-justice-and-knowledge-commons-lifelong-and-lifewide-learning?utm_source=
- Strathprints. (2016). *The “crisis in education”: modernity, counter-modernity and enchantment*. 52–53. https://strathprints.strath.ac.uk/65889/1/Jessop_etal_JPE_2018_The_crisis_in_education.pdf?utm_source=
- UNESCO. (2020). *What you need to know about the right to education*. Unesco.Org. https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-right-education?utm_source=
- Wood, J. (2020). *This is why many young people have no access to proper education*. Weforum.Org. https://www.weforum.org/stories/2020/07/unesco-education-inclusion-inequalities/?utm_source=

CAPÍTULO 7
LECTURA LENTA Y PENSAMIENTO
PROFUNDO PARA FORTALECER
EL APRENDIZAJE CRÍTICO
EN LA ERA DIGITAL

Lessly Melisa Nina Pacovilca
<https://orcid.org/0009-0002-5203-6710>

Dedicatoria:

Dedico esta investigación a quienes me acompañan cada día, siendo la base de la persona que soy.

Resumen

La presente investigación se basó en el objetivo de analizar como la lectura lenta ayuda a mejorar el pensamiento crítico y el aprendizaje profundo de los estudiantes en la era digital. El estudio se sustentó en un marco teórico basado en la epistemología y en enfoques pedagógicos actuales, los cuales señalan que la construcción del conocimiento requiere pensar con calma, analizar lo que se lee y reflexión para lograr una comprensión significativa y no solo una lectura superficial. La investigación fue de enfoque descriptivo y cualitativo, y se realizó a partir de la revisión de textos y estudios sobre los efectos de la lectura en entornos digitales. El análisis del estudio mostró que el uso constante de dispositivos electrónicos y la gran cantidad de datos disponibles hicieron que muchas personas leyeran sin atención, olvidaran rápido lo leído y tuvieran dificultades para razonar y formarse una opinión propia. Sin embargo, se encontró que cuando los estudiantes practicaron la lectura lenta lograron entender mejor, relacionar ideas y reflexionar sobre lo que estaban aprendiendo. Se concluyó que leer despacio se convirtió en una estrategia importante para recuperar la atención, fortalecer la comprensión y fomentar un aprendizaje con mayor sentido, siendo una respuesta útil frente a la presión de consumir información de manera apresurada en la era digital.

Palabras clave

Aprendizaje crítico, Era digital, Lectura lenta y Pensamiento profundo.

Introducción

En el ámbito educativo actual, se ha observado que los estudiantes se enfrentan a una cantidad excesiva de información proveniente de dispositivos digitales, lo que ha generado una lectura apresurada, fragmentada y con baja capacidad de interpretación. Esta problemática ha reducido la comprensión profunda de los contenidos y ha afectado su habilidad para analizar, reflexionar y construir

conocimiento propio. Por ello, surgió la necesidad de investigar estrategias que ayuden a recuperar la atención y el razonamiento crítico. La pregunta que guio este estudio fue: ¿Cómo la lectura lenta fortalece el pensamiento profundo y contribuye al aprendizaje crítico en la era digital?

La relevancia científica de esta investigación se basó en demostrar que leer de manera pausada favorece la comprensión significativa y promueve una postura reflexiva frente al exceso informativo. La pertinencia radicó en que aborda un problema educativo actual y real en estudiantes altamente expuestos a la tecnología. Su carácter innovador se encuentra en proponer la lectura lenta no solo como técnica académica, sino como una práctica epistemológica que ayuda a formar lectores críticos capaces de otorgar sentido al conocimiento.

Además, es importante considerar que, aunque la lectura digital facilita el acceso a una gran cantidad de recursos, la combinación con la lectura en papel es valiosa para mejorar la concentración y la profundidad en la comprensión, ya que el medio físico reduce las distracciones típicas de los dispositivos digitales. También resulta fundamental distinguir entre los diferentes tipos de lectura: la lectura lenta se vincula con el tipo profundo, el cual permite al lector reflexionar y analizar de forma crítica, en contraste con la lectura rápida y fragmentada que domina los entornos digitales actuales (Cantos et al., 2025).

Desde el punto de vista neuropsicológico, la lectura lenta y profunda está relacionada con beneficios cognitivos como el aumento de la memoria, la atención sostenida y la capacidad para relacionar ideas, aspectos que favorecen el desarrollo de un aprendizaje crítico y consciente (Rodríguez, 2023). Por esta razón, es esencial que los docentes implementen estrategias pedagógicas que fomenten la lectura lenta y crítica, promoviendo una postura activa y reflexiva del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento.

El objetivo general del estudio fue analizar cómo la lectura lenta fortalece el pensamiento profundo y el aprendizaje crítico. La hipótesis planteada indica que la lectura lenta permitió mejorar la atención, la comprensión y la reflexión en los estudiantes, favoreciendo así un aprendizaje más consciente y con mayor sentido. El capítulo se organizó en una introducción al problema, un marco teórico basa-

do en la epistemología y la educación contemporánea, la presentación de la metodología descriptiva y cualitativa utilizada, el análisis de los resultados y la discusión final. Entre los logros alcanzados se encontraron evidencias teóricas que respaldan la lectura lenta como una estrategia efectiva para contrarrestar la superficialidad cognitiva generada por el consumo apresurado de información digital.

Revisión de la literatura

La educación del siglo XXI enfrenta un cambio profundo debido al avance tecnológico y la globalización. La gran cantidad de información disponible ha modificado la manera en que las personas aprenden y construyen conocimiento. Según (Hernández et al., 2020), la era digital ha intensificado la circulación de datos e intercambio inmediato de información, mientras que la pandemia aceleró la dependencia tecnológica en procesos educativos. Sin embargo, este acceso rápido genera también dificultades para distinguir la verdad de lo aparente.

Lectura lenta y pensamiento profundo

La lectura lenta es la práctica de leer con calma, atención sostenida y reflexión activa para comprender el sentido y las relaciones entre ideas (no solo obtener datos). Favorece la retención y la elaboración de juicios propios. Esta práctica ha sido propuesta como contrapeso a la lectura en "modo skimming" que promueve el consumo digital rápido. Asimismo, el pensamiento profundo o pensamiento crítico es la capacidad para analizar, evaluar evidencias, detectar sesgos y construir argumentos fundamentados; implica activar procesos cognitivos reflexivos en lugar de respuestas automáticas. Daniel Kahneman distingue entre pensamiento rápido (intuitivo) y pensamiento lento (analítico), lo que respalda la idea de que prácticas lentas activan procesos de mayor fiabilidad cognitiva (Von der Weth Fischer, 2025).

Sociedad red / era digital

La idea de sociedad red parte del concepto de que vivimos en un mundo en el que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han transformado completamente la forma como nos comuni-

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

camos, trabajamos, aprendemos y accedemos al conocimiento. Sin embargo, (Castells & Cardoso, 2005), mencionan que es un modelo de sociedad donde la forma en que nos organizamos en la economía, la política y la cultura ya no depende tanto de instituciones tradicionales, sino de redes conectadas por tecnologías digitales. Esto significa que la información y la comunicación fluyen constantemente entre personas, empresas y gobiernos a través de internet y otros medios digitales, haciendo que todo sea más rápido, global y flexible. En otras palabras, vivimos en un mundo donde las conexiones digitales son el motor principal de la actividad social y económica.

Características principales de la Sociedad Red

- **Interconectividad:** Es la capacidad de que personas, dispositivos y plataformas estén conectados entre sí en tiempo real, es importante ya que permite comunicación inmediata y colaboración sin barreras geográficas.
- **Flujos informativos constantes:** Es cuando la información circula continuamente y puede atravesar fronteras en segundos, la información ya no se limita a un lugar o tiempo; siempre está disponible y se actualiza rápidamente.
- **Descentralización:** es cuando las redes no tienen un "centro único" de control; muchos nodos (personas, servidores, plataformas) pueden emitir, recibir y procesar información, es importante ya que todos pueden participar, no solo las instituciones tradicionales; la información se distribuye de manera más democrática.
- **Cambio en la autoridad del conocimiento:** es cuando las fuentes tradicionales de conocimiento ya no son las únicas; ya que, ahora blogs, redes sociales y usuarios pueden producir y compartir información. Esto nos permite diversidad de opiniones y democratiza el acceso al conocimiento.
- **Impacto en la educación**

Impacto en educación:

- El acceso al conocimiento ya no se limita al aula: estudiantes pueden aprender por redes, plataformas, comunidades digitales.

- Necesidad de competencias nuevas: no basta saber memorizar; ahora importa saber buscar, conectar, filtrar, colaborar.
- Cambio en rol del docente: de transmisor de datos a facilitador de procesos críticos, mediador entre redes, guía de lectura profunda.
- Educación a distancia, aprendizaje híbrido, MOOCs, aprendizaje en red, todos emergen en esta era.

Sobrecarga informativa (infoxicación)

La sobrecarga informativa ocurre cuando recibimos más información de la que podemos procesar de manera efectiva (Parra y Álvarez Cervera, 2021). Es como si intentaras llenar un vaso con agua sin parar: llega un momento en que se desborda y no puedes aprovechar nada. En educación, esto se traduce en que los estudiantes están constantemente expuestos a textos, videos, artículos, redes sociales, mensajes y datos de todo tipo. Con tanta información, se hace difícil saber qué es importante, recordar lo que leen o ve y tomar decisiones sobre cómo usar esa información. En otras palabras, tener mucha información no siempre ayuda; a veces confunde y bloquea el aprendizaje.

Principales causas de la sobrecarga informativa

En la actualidad, los estudiantes se encuentran inmersos en un entorno educativo caracterizado por un flujo constante y acelerado de datos provenientes de múltiples plataformas digitales. Este fenómeno, conocido como sobrecarga informativa, se define como el punto en el que la cantidad de información disponible supera la capacidad humana para procesarla, analizarla y transformarla en conocimiento significativo (Eppler & Mengis, 2004). En la era digital o "sociedad red", como la denomina Castells los individuos permanecen hiperconectados, lo que incrementa la exposición a mensajes, contenidos multimedia y notificaciones en tiempo real. Si bien este acceso ampliado puede facilitar el aprendizaje, también incrementa el riesgo de dispersión cognitiva y dificultades para tomar decisiones informativas adecuadas.

- Proliferación de tecnologías digitales y acceso constante a internet: Hoy en día, siempre estamos conectados: smartpho-

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

nes, tablets, laptops. Esto nos expone a un flujo constante de datos, correos, mensajes y notificaciones, lo que puede saturar nuestra atención.

- **Multitarea y distracciones:** Saltar rápidamente entre tareas, apps o pestañas reduce la capacidad del cerebro para procesar la información en profundidad. Por ejemplo, leer un artículo mientras recibes notificaciones de redes sociales hace que recordar o entender el contenido sea más difícil (Wihbey, 2013).
- **Falta de habilidades de filtrado y evaluación:** Muchos estudiantes no saben cómo jerarquizar la información, separar lo importante de lo irrelevante, o distinguir fuentes confiables de no confiables.
- **Exposición a información no verificada:** Blogs, redes sociales y noticias rápidas pueden contener datos poco fiables. Este "ruido" aumenta la confusión y dificulta el aprendizaje.
- **Ritmo acelerado de consumo de contenidos:** El mundo digital nos impulsa a consumir información rápidamente, sin tiempo para reflexionar o analizar. Esto reduce la comprensión profunda y la capacidad de aplicar lo aprendido.

Efectos en educación y aprendizaje:

La sobrecarga informativa surge de diversos factores vinculados al uso de tecnologías digitales. La conectividad permanente provoca que los estudiantes reciban una gran cantidad de estímulos simultáneos, generando interrupciones frecuentes durante las tareas académicas (Shahrzadi et al., 2024). Asimismo, la práctica de la multitarea digital pasar rápidamente entre aplicaciones, pestañas o redes sociales reduce la concentración sostenida y limita la comprensión profunda del contenido. Otro factor relevante es la escasa alfabetización digital, ya que muchos estudiantes no poseen las habilidades necesarias para filtrar, jerarquizar o evaluar la fiabilidad de la información disponible. Como consecuencia, se enfrentan a una mezcla de datos útiles y desinformación que dificulta la construcción de aprendizajes sólido

- **Disminución de la calidad del aprendizaje:** los alumnos

pueden recordar datos, pero no comprender el sentido o las relaciones entre ideas.

- Fatiga cognitiva y estrés: recibir constantemente tanta información produce cansancio mental, lo que reduce la atención sostenida.
- Dificultad para evaluar fuentes: frente a mucho contenido, se reduce la capacidad crítica para distinguir entre información veraz y falsa.
- Rendimiento académico afectado: cuando los estudiantes están sobrecargados, la toma de decisiones, la planificación y la concentración se ven perjudicadas.

Estrategias de intervención (según estudios):

Diversas investigaciones proponen fortalecer habilidades que permitan una gestión consciente y eficiente de la información. Entre las estrategias más relevantes se encuentra la alfabetización digital e informacional, que ayuda a identificar fuentes confiables y a organizar datos pertinentes para el aprendizaje. También se recomienda promover la metacognición, es decir, que los estudiantes reconozcan cuándo están siendo sobreexposados a información y tomen decisiones correctivas, como establecer pausas o priorizar contenidos. De igual forma, se sugiere diseñar ambientes de estudio libres de distractores, fomentando la lectura profunda, la concentración prolongada y el análisis crítico del contenido.

- Enseñar moral de la gestión de información: filtros, pausas, planificación de lectura.
- Promover alfabetización digital e informacional (cómo buscar, filtrar, evaluar).
- Diseñar entornos de aprendizaje que limiten distractores y fomenten lectura profunda (menos pestañas abiertas, tiempo de lectura dedicada).
- Fomentar metacognición: los estudiantes que son conscientes de cuándo están siendo sobrecargados, pueden pausar, reflexionar y reorganizar su tarea.

La comunicación está mediada por tecnologías digitales y los flujos de información son continuos y rápidos. Esto significa que ahora accedemos al conocimiento a través de redes, internet y dispositivos conectados, y no solo mediante libros o clases tradicionales. Sin embargo, este acceso masivo y constante a datos también genera lo que llaman infoxicación, es decir, un exceso de información que supera nuestra capacidad de procesarla correctamente. La infoxicación puede provocar confusión, fatiga informativa y la propagación de noticias falsas (Franco Rodríguez & Gertrudix Barrio, 2015). Por ello, aunque se disponga de gran cantidad de información, no siempre es posible aprender o construir conocimiento profundo, siendo necesario desarrollar habilidades de pensamiento crítico, evaluación de fuentes y lectura reflexiva para no quedar atrapados en la superficialidad de la era digital.

Autores como Martin (2022) en su investigación nos mencionan que la digitalización transforma la relación con lo material y privilegia la información inmediata, advirtiendo efectos como la pérdida de profundidad en el aprendizaje y la vulnerabilidad ante formas de poder basadas en algoritmos. De manera complementaria, Carr (2011) indica que el uso constante de internet está modificando la forma en que nuestro cerebro procesa la información al leer; la navegación frecuente en la web fomenta una atención fragmentada, promueve una lectura superficial y dificulta la reflexión profunda sobre los contenidos. En cuanto a, (Wolf, 2018) presenta evidencia neurocognitiva de que la lectura profunda activa circuitos neuronales complejos vinculados al pensamiento crítico y a la empatía, y advierte que la lectura digital, si no se acompaña de prácticas deliberadas, puede empobrecer estos procesos. En este contexto, la lectura profunda puede considerarse una práctica de resistencia intelectual, que permite fortalecer el análisis, la argumentación y la comprensión crítica frente a la sobreabundancia informativa de la era digital.

Por tanto, se analizó cómo la lectura profunda sigue siendo esencial para la formación del pensamiento crítico en la era digital, ya que permite un análisis reflexivo, argumentación fundamentada y comprensión profunda del conocimiento. Frente a la sobreabundancia de información y la fragmentación atencional que caracteriza a la sociedad red, se requiere implementar estrategias que fomenten la

lectura reflexiva, la evaluación crítica de fuentes y la internalización de conceptos, promoviendo así un aprendizaje más sólido y significativo (Chajin et al., 2025). En este contexto, no solo cambia lo que sabemos, sino también cómo lo sabemos. Por ejemplo: antes, quien tenía el libro o el profesor tenía la información; ahora, la información está “en red”, accesible para muchos, pero también más fragmentada. Esto exige que la educación no se limite a la transmisión de datos, sino que enseñe cómo filtrar, cómo validar y cómo entender esa información.

Metodología

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar los aportes y limitaciones de la lectura lenta y el pensamiento profundo en el aprendizaje crítico dentro de la era digital. El método empleado es la revisión bibliográfica sistemática, dado que se basa en la recopilación, análisis y síntesis de estudios previos sobre lectura profunda, pensamiento crítico y sobrecarga informativa en contextos educativos digitales. Para ello, se aplicaron criterios de selección rigurosos, priorizando fuentes confiables y actualizadas como libros, revistas académicas, repositorios institucionales y organismos internacionales del ámbito educativo. El diseño es de revisión sistemática, lo que permite organizar la información de manera estructurada y objetiva, identificando patrones, convergencias y divergencias en la literatura sobre el tema. Además, corresponde a un nivel descriptivo-analítico, ya que no solo describe los hallazgos teóricos, sino que también interpreta cómo estos contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico frente a los desafíos de la sobrecarga informativa y la superficialidad digital. Este proceso metodológico permite integrar conocimientos teóricos y evidencia secundaria para comprender con mayor profundidad los beneficios y desafíos que enfrenta la educación actual ante el uso predominante de tecnologías digitales.

Hipótesis de trabajo

La revisión parte del supuesto de que la lectura lenta y el pensamiento profundo contribuyen significativamente al fortalecimiento

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

del aprendizaje crítico en la era digital, ayudando a contrarrestar la superficialidad e infoxicación generada por el consumo acelerado de contenidos en línea.

Población, contexto y selección de fuentes

La "población" en esta revisión está conformada por artículos científicos, tesis, libros académicos e informes publicados entre 2010 y 2024 en plataformas reconocidas como: Scielo, Scopus, Google Scholar, ERIC y Dialnet.

La selección responde a un muestreo cualitativo intencional, utilizando criterios de inclusión como:

- pertinencia directa con lectura profunda o pensamiento crítico,
- relación con entornos digitales,
- disponibilidad de texto completo,
- validez académica del documento

Se excluyeron fuentes sin respaldo científico o no relacionadas con el objetivo del estudio.

Asimismo, se definieron tres categorías analíticas derivadas del marco teórico:

- Lectura lenta y profunda
- Pensamiento crítico y cognición en la era digital
- Infoxicación y superficialidad del aprendizaje

Estas categorías guiaron el proceso de análisis e interpretación.

Método y técnicas de recolección

La técnica empleada fue el análisis documental, mediante una lectura minuciosa y comparación temática entre autores. Esta técnica es pertinente porque permite examinar información ya validada y reinterpretarla para aportar nueva comprensión al fenómeno investigado.

Se utilizaron matrices de análisis para sistematizar:

- conceptos clave,

- resultados principales,
- enfoques teóricos aplicados y
- conclusiones de los autores revisados.

Validez de la investigación

Se aplicó el proceso de triangulación teórica, contrastando las ideas de distintos autores y corrientes que estudian el aprendizaje en la era digital, con el fin de asegurar la coherencia, credibilidad y solidez interpretativa de los resultados.

Resultados

Los resultados del análisis bibliográfico fueron interpretados bajo el marco del aprendizaje crítico, el cual sostiene que la comprensión profunda, la reflexión y el pensamiento analítico son fundamentales para que el estudiante pueda evaluar información, argumentar con criterio y generar conocimiento propio en un entorno digital saturado de estímulos.

Lectura lenta como estrategia para mejorar la comprensión profunda

La literatura revisada muestra que la lectura lenta disminuye la fragmentación atencional y permite una mayor retención, comprensión y reflexión del contenido. Estudios como los de (Wolf, 2018) y (Mangen y Kuiken, 2014) destacan que al reducir el ritmo de lectura se activan procesos cognitivos vinculados al análisis, la inferencia y la internalización del conocimiento. Esto beneficia especialmente el aprendizaje académico, donde se requiere interpretar conceptos complejos y conectar ideas.

De qué manera funciona:

- Atención sostenida: leer pausadamente permite mantener la atención en una sola fuente por más tiempo, evitando saltos continuos entre pestañas o notificaciones.
- Procesamiento profundo (niveles de procesamiento): la lectura lenta favorece el procesamiento semántico (pensar sobre el significado) en lugar del procesamiento superficial (recordar palabras o datos sin relación).

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

- Memoria de trabajo y consolidación: al elaborar y relacionar ideas se facilita la consolidación en memoria a largo plazo.

En la era digital, muchas personas solo “escanean” los textos y pasan rápido de una información a otra, lo cual debilita la comprensión profunda. Por eso, la lectura lenta es importante: permite que el cerebro tenga tiempo para analizar, comparar ideas y construir un pensamiento crítico. No es una práctica exclusiva de las letras; también es fundamental en ciencias para entender métodos, en derecho para interpretar leyes y en cualquier área donde se necesite analizar con cuidado. Por ejemplo, dedicar 30 minutos a leer con atención un artículo académico, haciendo resúmenes y preguntas, genera un aprendizaje más sólido que pasar el mismo tiempo leyendo por encima y distraído con varias pestañas abiertas.

Pensamiento profundo y desarrollo del pensamiento crítico

Diversos autores coinciden en que la lectura profunda fomenta el razonamiento crítico y permite evaluar la veracidad y relevancia de la información consumida (Chajin Florez et al., 2025; Carr, 2011) Se reconoce que las habilidades de análisis y argumentación se fortalecen cuando se dedica tiempo a interpretar y dialogar mentalmente con los textos.

Cómo funciona:

- Metacognición: la lectura lenta facilita preguntarse “¿entiendo esto?”, “¿de dónde viene esta afirmación?” y “¿qué evidencia apoya esto?”.
- Construcción de argumentos: al leer y releer, el lector identifica supuestos, evidencia y contraargumentos, entrenando la argumentación.
- Transferencia de juicio: la práctica repetida de análisis en distintos textos mejora la habilidad para evaluar nuevas fuentes.

El pensamiento profundo es esencial para el aprendizaje crítico, porque permite que los estudiantes no solo memoricen información, sino que la analicen, cuestionen y comprendan su fundamento. Cuando la lectura se hace con calma, el cerebro tiene tiempo para

diferenciar entre una simple opinión y una afirmación respaldada por evidencias, algo especialmente importante en un contexto de abundante desinformación digital. Por ejemplo, después de una lectura pausada, pedir al estudiante que identifique la hipótesis del autor, la evidencia que presenta y una posible objeción, favorece el desarrollo de habilidades para evaluar con criterio la información y construir un juicio propio.

Impacto de la era digital: multitarea, distracción e infoxicación

Los estudios coinciden en que el uso intensivo de dispositivos digitales genera fragmentación cognitiva y disminución de la atención sostenida, estudios muestran caída en la atención sostenida y aumento de la lectura superficial (Franco y Gertrudix, 2015; Martín, 2022; Rosen et al., 2013). Las notificaciones constantes, la multitarea y la sobreabundancia informativa reducen la capacidad de los estudiantes para concentrarse y procesar información con profundidad.

Cómo ocurre:

- Interrupciones frecuentes: notificaciones y pestañas múltiples interrumpen la tarea principal, forzando cambios constantes en la atención.
- Sobrecarga sensorial: cantidad y variedad de estímulos (texto, video, audio) aumentan la carga cognitiva.
- Procesamiento superficial incentivado: interfaces y diseño (scroll infinito, titulares breves) premian el consumo rápido y desincentivan la reflexión.

Consecuencias observadas:

- Menos capacidad para integrar información compleja.
- Más vulnerabilidad a creencias basadas en impresiones inmediatas.
- Menor resistencia frente a falacias y noticias falsas.

Aportes pedagógicos identificados

La revisión identificó intervenciones pedagógicas con evidencia de efectividad para promover lectura lenta y pensamiento profundo:

organización del tiempo de lectura, entornos sin distractores, actividades de análisis guiado, y alfabetización informacional.

Estrategias:

- Dedicación de tiempos específicos para lectura profunda: Esta estrategia consiste en dedicar bloques de tiempo de 30 a 60 minutos exclusivamente a la lectura y a la reflexión del contenido, sin interrupciones. Funciona porque ayuda a que el cerebro entre en un "modo lento", que permite concentrarse mejor y procesar la información en profundidad. Estudios en entornos universitarios muestran que cuando los estudiantes leen de esta manera, comprenden más y analizan con mayor claridad lo que han leído.
- Técnicas de lectura activa: Aquí se promueve que el estudiante interactúe con el texto mientras lee, tomando notas, subrayando ideas clave, haciendo preguntas en los márgenes o creando mapas conceptuales. Esto es útil porque transforma la lectura en una actividad activa y no solo pasiva, lo que facilita recordar la información y relacionarla con conocimientos previos, logrando una comprensión más profunda.
- Espacios libres de distractores tecnológicos: Implica establecer normas o utilizar herramientas que limiten las notificaciones, la multitarea o el uso excesivo de dispositivos durante las actividades de lectura. Al reducir las interrupciones externas, aumenta la concentración y mejora la capacidad de mantener atención sostenida en el texto, favoreciendo un aprendizaje de mayor calidad.
- Actividades de análisis y debate: Consisten en generar espacios de discusión sobre el texto, como debates o seminarios socráticos, donde los estudiantes comparten ideas y contrastan interpretaciones. Esta dinámica obliga a explicar los argumentos, comparar distintas perspectivas y evaluar la evidencia, algo fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis.
- Formación en alfabetización digital e informacional: Esta estrategia enseña a los estudiantes a verificar la confiabilidad de la información que encuentran, buscando quién es el autor, qué fuentes la respaldan y consultando otras páginas antes de

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

aceptarla como verdadera. Así se reduce la credulidad frente a datos o contenidos no verificados, una habilidad cada vez más necesaria en un mundo lleno de desinformación.

La lectura lenta puede implementarse como estrategia pedagógica para recuperar la concentración y elevar la calidad del aprendizaje crítico.

Síntesis final de resultados

- La lectura lenta mejora la comprensión profunda mediante la atención sostenida y el procesamiento semántico; es una práctica epistémica.
- El pensamiento profundo se fortalece cuando la lectura proporciona tiempo y materiales para análisis; es condición para el aprendizaje crítico.
- La era digital presenta retos claros (infoxicación, multitarea) que reducen la eficacia de la lectura superficial y demandan intervenciones educativas.
- Las estrategias pedagógicas (tiempos, técnicas activas, alfabetización informacional) muestran evidencia de mitigación de los efectos negativos y de promoción de aprendizaje crítico.

Tabla 1. Síntesis de la revisión bibliográfica sobre prácticas lectoras profundas en la era digital

Categoría	Qué observamos	Mecanismo / por qué	Referencias
Lectura lenta	Mejora comprensión, retención y conexión de ideas	Atención sostenida; procesamiento profundo; consolidación	(Wolf, 2018) (Mangen y Kuiken, 2014)
Pensamiento profundo	Fortalece evaluación, argumentación y juicio crítico	Metacognición; construcción de argumentos; transferencia de habilidades	(Chajin et al., 2025) (Carr, 2011)
Era digital	Fragmenta la atención y promueve lectura superficial	Notificaciones; multitarea; diseño de interfaces; infoxicación	(Franco y Gertrudix, 2015) (Rosen et al., 2013)

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Estrategias pedagógicas	Recuperan profundidad y mejoran pensamiento crítico	Sesiones de lectura profunda; lectura activa; alfabetización informacional	(Wolf, 2018) (Engelmann et al., 2022)
-------------------------	---	--	--

Nota. Se muestra un resumen de los resultados hallados.

La evidencia bibliográfica respalda que la lectura lenta y el pensamiento profundo son herramientas cruciales para promover un aprendizaje crítico, especialmente frente a los desafíos de la digitalización educativa. Se confirma así la hipótesis de que estas prácticas fortalecen los procesos cognitivos y ayudan a contrarrestar la infoxicación y la lectura superficial propias del entorno digital.

Discusión

Los resultados de la presente investigación realizada nos revelan que la lectura lenta constituye una práctica fundamental para promover el pensamiento profundo y, en consecuencia, fortalecer el aprendizaje crítico en los estudiantes de la era digital. Estos resultados son similares a lo que otros autores han señalado en sus estudios como Wolf (2018), quien nos menciona que el consumo acelerado de información en entornos digitales reduce la capacidad de reflexión y comprensión profunda, afectando directamente el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. De la misma forma, otros autores (Carr, 2020; Flores y Gómez, 2023) señalan que la inmediatez del mundo digital orienta al usuario hacia una atención fragmentada, lo cual se opone a los procesos necesarios para el análisis crítico, como la interpretación, la argumentación y la metacognición. Esto confirma que la lectura lenta ayuda a que las personas vuelvan a concentrarse durante más tiempo y puedan formar sus propias ideas y opiniones a partir de lo que leen. Por otro lado, investigaciones como la de Álvarez (2022) hacen ver que el fomento de prácticas lectoras profundas en el aula puede contrarrestar los efectos negativos del multitasking digital, mejorando el rendimiento académico y la capacidad de pensamiento crítico. De forma consistente, los estudios revisados indican que las estrategias de lectura orientadas a la pausa, la reflexión y el debate académico constituyen recursos pedagógicos indispensables en contextos

altamente digitalizados. Sin embargo, también se identifican desafíos importantes, ya que varios autores (García y Ruiz, 2021; Pérez, 2024) nos advierten que los estudiantes presentan resistencia inicial a la lectura lenta debido a la preferencia por formatos breves, visuales y de rápida interacción. Esta problemática incentiva la clara necesidad de innovar metodologías docentes que integren lo digital sin renunciar a la profundidad cognitiva necesaria para el aprendizaje crítico. Para concluir, se observa que la mayoría de los estudios se han realizado en colegios y universidades. Por ello, sería importante que futuras investigaciones analicen la lectura lenta en otros espacios de aprendizaje digital, como el estudio autónomo o en comunidades.

Conclusiones

La presente revisión realizada permitió llegar a un mensaje central: leer despacio también es una forma de pensar, y en un mundo lleno de pantallas esa habilidad se está volviendo un recurso académico imprescindible. Durante el análisis se evidenció que, cuando un estudiante se toma tiempo para leer, no solo entiende mejor lo que dice un texto, sino que también puede detenerse a cuestionar, relacionar e interpretar lo aprendido. Es decir, la lectura lenta abre la puerta al pensamiento profundo, y este es un componente clave del aprendizaje crítico. Por el contrario, en el entorno digital los estudiantes están expuestos a muchas distracciones como notificaciones, enlaces y contenidos rápidos que cambian su atención todo el tiempo. Esto hace que su aprendizaje sea más superficial y que les cueste cada vez más procesar la información de manera tranquila y profunda.

A partir de todo lo revisado, se puede afirmar que:

- La lectura lenta refuerza la memoria y el análisis, favoreciendo aprendizajes más sólidos.
- El pensamiento profundo ayuda a construir ideas propias y a no aceptar la información sin cuestionarla.
- La era digital, aunque útil, puede debilitar la atención, afectando la calidad del aprendizaje.
- La escuela debe asumir el reto de volver a enseñar a leer con

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

calma y consciencia, promoviendo una comprensión más crítica y significativa.

Para aprender mejor, también es necesario bajar el ritmo. La tecnología puede acompañar, pero no debe reemplazar el tiempo que el cerebro necesita para comprender a profundidad.

Entre las limitaciones, el estudio se elaboró únicamente a partir de la revisión bibliográfica, por lo que no se observó de manera directa el comportamiento de los estudiantes en situaciones reales de aprendizaje. Además, varias de las fuentes analizadas pertenecen a contextos educativos diferentes, lo que podría implicar variaciones culturales o tecnológicas en los hallazgos. Finalmente, fue necesario acotar la cantidad de autores y estudios incluidos, lo cual reduce la amplitud con la que se aborda el tema.

Para seguir ampliando este conocimiento, sería valioso que futuras investigaciones apliquen estrategias de lectura lenta con estudiantes en contextos reales y comparen los resultados obtenidos. También sería importante analizar cómo los docentes pueden equilibrar el uso de la tecnología con la promoción de la lectura profunda en el aula, así como explorar métodos que ayuden a recuperar la concentración y el pensamiento crítico en entornos digitales modernos.

Concretizando, la lectura lenta y el pensamiento profundo no solo ayudan a comprender mejor los textos, sino también constituyen una herramienta para proteger el aprendizaje crítico frente a las distracciones de la era digital. Si la educación logra recuperar estos espacios de calma y atención, la escuela continuará siendo un lugar donde los estudiantes aprenden a pensar, y no solo a consumir información.

Referencias

Cantos Beltrán, J. E., Bonilla Lindao, E. A., & Cruz Rocafuerte, G. Y. (2025). La importancia de la lectura digital y en papel para la comprensión lectora. *Ciencia Y Educación*, 6(6). <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.15615406>

- Carr, N. (2011). "The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains." *Revista de Ciencias Sociales*, 18(56). <https://www.redalyc.org/pdf/105/10516855010.pdf>
- Castells, M., & Cardoso, G. (2005). *The Network Society: From Knowledge to Policy*. Center for Transatlantic Relations, Johns Hopkins University.
- Chajin Florez, M., Sanjuanelo Obregón, J. A., López-Villalba, S., & Martínez Ospino, L. S. (2025). El pensamiento crítico en la era digital. Un estudio de caso con los estudiantes de Sociología de la Universidad Popular del Cesar (Colombia). *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1645>
- Eppler, M., & Mengis, J. (2004). El concepto de sobrecarga de información: una revisión de la literatura de la ciencia de la organización, la contabilidad, el marketing, los sistemas de información gerencial y disciplinas relacionadas. *La Sociedad de La Información*, 20(5), 325–344. https://www.researchgate.net/publication/220175453_The_Concept_of_Information_Overload_A_Review_of_Literature_From_Organization_Science_Accounting_Marketing_MIS_and_Related_Disciplines
- Franco Rodríguez, R., & Gertrudix Barrio, M. (2015). Infoxicación: implicaciones del fenómeno en la profesión periodística. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 141–181. <https://doi.org/10.15198/seeci.2015.38.141-181>
- Hernández, J., Torres Ardila, D., & Camargo, E. (2020). Era digital en tiempos de pandemia: educación, color, conocimiento y comunicación. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 25(8), 1316–5216. <https://www.redalyc.org/journal/279/27964547014/html/>
- Martin, A. (2022). Byung-Chul Han. Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia. *Revista de Filosofía*, 79, 209–210. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602022000100209>
- Parra Medina, L. E., & Álvarez Cervera, F. J. (2021). Síndrome de la sobrecarga informativa: una revisión bibliográfica. *Revista de Neurología*, 73(12), 421. <https://doi.org/10.33588/rn.7312.2021113>
- Rodríguez, N. (2023). *Beneficios de la lectura para el cerebro*. Neuronup.Com. <https://neuronup.com/neurociencia/cerebro-neu>

- ociencia/beneficios-de-la-lectura-para-el-cerebro/
Shahrzadi, L., Mansouri, A., Alavi, M., & Shabani, A. (2024). Causes, consequences, and strategies to deal with information overload: A scoping review. *International Journal of Information Management Data Insights*, 4(2), 100261. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2024.100261>
- Wihbey, J. (2013). *Multitasking, social media and distraction: Research review*. Journalistsresource.Org. https://journalistsresource-org.translate.google.com/education/multitasking-social-media-distraction-what-does-research-say/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*.

CAPÍTULO 8
PARTICIPACIÓN DE LA
INTELIGENCIA ARTIFICIAL
EN LA DETECCIÓN DE
FALSIFICACIÓN DE FIRMAS DENTRO
DE LA FUNCIÓN NOTARIAL

Rosangela Lily Huajardo Rodriguez
<https://orcid.org/0000-0001-7881-116X>

Jose Miguel Huajardo Rodriguez
<https://orcid.org/0000-0003-3028-2638>

Dedicatorias

Dedico este trabajo a todas las personas comprometidas con la verdad, la seguridad jurídica y la innovación tecnológica al servicio de la sociedad.

Resumen

La falsificación de firmas constituyó un desafío permanente para la seguridad jurídica y la función notarial, debido a que afectó la validez documental y la confianza ciudadana. Por ello, el objetivo del presente artículo fue analizar el aporte de la inteligencia artificial (IA) como herramienta biométrica para la detección de firmas falsas, dentro de un enfoque educativo y multidisciplinario. El estudio se sustentó en una revisión documental especializada que incluyó literatura científica reciente y normativa internacional vinculada con la aplicación de algoritmos de aprendizaje automático, modelos cinéticos del trazo y sistemas híbridos de autenticación en procesos legales.

Los resultados indicaron que la IA incrementó la precisión en la identificación de falsificaciones, redujo los errores humanos y agilizó la verificación en notarías digitalizadas. Asimismo, se evidenciaron desafíos respecto a la protección de datos biométricos, la transparencia algorítmica y la necesidad de supervisión humana para garantizar derechos fundamentales. La principal conclusión señaló que la IA fortaleció la fe pública y la labor notarial sin reemplazar al profesional, siempre que su implementación se acompañara de formación tecnológica continua y de un marco regulatorio actualizado. Finalmente, se reconoció como limitación la escasez de estudios empíricos aplicados en notarías reales, lo que abrió una línea de investigación futura para evaluar su impacto operativo directo.

Palabras clave

Autenticación biométrica; Fe pública; Inteligencia artificial; Notariado digital; Seguridad jurídica.

Introducción

La falsificación de firmas es un problema que afecta seriamente la seguridad y la confianza en los actos notariales, porque pone en duda la validez de documentos importantes que garantizan derechos y

obligaciones. Este tipo de fraude no solo altera la autenticidad de los documentos, sino que también debilita la credibilidad del sistema notarial y la confianza del público. En los últimos años, el avance de la tecnología ha dado nuevas herramientas para enfrentar este problema. Hoy en día, existen sistemas digitales que permiten analizar documentos, comparar firmas y detectar irregularidades con mayor rapidez. Gracias a la informática, el reconocimiento biométrico y la inteligencia artificial, los notarios pueden apoyarse en programas que identifican detalles mínimos que el ojo humano podría pasar por alto, como la presión del trazo, la velocidad o el movimiento del lápiz.

Estas innovaciones tecnológicas ayudan a reducir los errores y a prevenir fraudes, fortaleciendo así la confianza en los actos notariales. En este contexto, la inteligencia artificial (IA) aparece como una opción innovadora que puede mejorar la detección de firmas falsas, usando métodos automáticos de comparación y análisis que resultan más rápidos y precisos que los tradicionales. Desde el ámbito educativo, la formación profesional de notarios se enfrenta al reto de incorporar competencias digitales que no solo mejoren la eficiencia, sino que mantengan los principios epistemológicos del conocimiento legal: veracidad, evidencia y validez.

El objetivo de este ensayo es analizar cómo la inteligencia artificial puede fortalecer la labor del notario mediante técnicas modernas de verificación biométrica y análisis de escritura, destacando sus beneficios, limitaciones y desafíos éticos. Primero se explicará el papel del notario y las dificultades que enfrenta para verificar firmas; luego se mostrará cómo funciona la IA en esta tarea y su capacidad para identificar irregularidades con gran precisión; después se comentará su impacto en el trabajo notarial actual; y finalmente, se reflexionará sobre su posible papel en el futuro del ámbito legal. Así, se busca ofrecer una visión general sobre cómo la inteligencia artificial puede mejorar la seguridad y la confianza en la función notarial.

Revisión de la literatura

Marco legal y regulación del uso de IA en notarías

El marco legal para el uso de inteligencia artificial en notarías toda-

vía se encuentra en desarrollo. En el Perú, normas como la Ley de Firmas y Certificados Digitales (Ley N.º 27269) han permitido avanzar en la validación electrónica de documentos, pero aún no regulan de forma específica el uso de IA. Sin embargo, recientemente, el gobierno peruano aprobó el Decreto Supremo N.º 115-2025-PCM, que reglamenta la Ley N.º 31814 para promover el uso responsable y ético de la inteligencia artificial en favor del desarrollo económico y social del país. Esta norma establece principios como la transparencia, la no discriminación, la protección de datos personales y la supervisión humana en los sistemas de IA, principios que serán fundamentales para su aplicación en el sistema notarial (Presidencia del Consejo de Ministros, 2025). El reto actual es adaptar la normativa notarial para incorporar herramientas tecnológicas sin afectar la autonomía profesional del notario. En otros países, como España, ya se ha implementado una "IA supervisada" que analiza escrituras y mejora la rapidez del servicio sin sustituir la revisión humana. Al mismo tiempo, en Perú también se están desarrollando iniciativas para formar y capacitar a notarios en el uso de tecnología avanzada, con el fin de adaptar el ejercicio notarial a esta nueva realidad, promoviendo un equilibrio entre innovación y respeto a la autonomía profesional. Por tanto, el marco legal peruano aún debe avanzar, pero con la creación de estrategias nacionales y mecanismos de supervisión técnica, se espera que la regulación de la IA en notarías sea clara, efectiva y garantice la confianza de los ciudadanos.

La función notarial y el conocimiento jurídico

El notario es el profesional que el Estado habilita para dar fe pública: certifica que un acto ocurrió y que quienes lo firmaron eran quienes dicen ser. Esa función no es solo burocracia: es una garantía social que reduce incertidumbre en las relaciones jurídicas (por ejemplo, ventas, testamentos, poderes). El valor epistemológico de la actuación notarial consiste en producir conocimiento jurídico verificable: el documento notarial debe ser confiable como prueba ante terceros y ante los tribunales (UNESCO, 2021). Asimismo, cuando el notario firma y sella un documento, está diciendo "esto es verdad, lo verifiqué". Por tanto, el notario no solo ejecuta un trámite: construye y certifica conocimiento. En la era digital ese conocimiento puede

apoyarse en tecnologías (p. ej. registros electrónicos, biometría), pero la responsabilidad de interpretar y validar sigue siendo humana. Esto exige nuevas competencias para validar evidencias tecnológicas sin renunciar al criterio jurídico profesional.

Tipos de falsificación de firmas y sus desafíos

Tipos:

- Falsificación simple: Consiste en la reproducción no autorizada de la firma de otra persona sin intentar una imitación rigurosa del trazo original. Generalmente, el falsificador se limita a replicar de manera aproximada el nombre o el diseño básico de la firma con el objetivo de conferir apariencia de autenticidad al documento. Aunque es la modalidad menos sofisticada, puede resultar efectiva cuando los verificadores no poseen una referencia clara de la firma auténtica.
- Simulación o imitación: En esta modalidad, el falsificador estudia y practica previamente la firma auténtica para reproducirla con un alto nivel de semejanza. Se procura imitar factores gráficos como proporciones, curvaturas, inclinaciones y conexiones entre trazos. Si bien la apariencia visual puede ser muy convincente, el análisis pericial suele detectar una ejecución artificial caracterizada por variaciones anormales en presión, ritmo y fluidez del movimiento escritural.
- Rastreo o calco de firma (trépanos): Se realiza colocando una firma original sobre o bajo una superficie transparente y trazando encima de sus líneas. Su eficacia radica en la reproducción casi exacta de la morfología del trazo. No obstante, este procedimiento genera deficiencias técnicas propias de una ejecución lenta y mecánica, como la ausencia de gestos gráficos espontáneos, la falta de presión variable y la repetición rígida de curvas, lo que la hace identificable mediante técnicas forenses.
- Falsificación digital: Comprende el empleo de programas informáticos o dispositivos automatizados —como sistemas de edición de imágenes o máquinas autopen— para replicar firmas con precisión digital. Estas falsificaciones pueden

incrustarse en documentos electrónicos con alta resolución, lo cual aumenta su credibilidad. Su detección resulta compleja si los sistemas de verificación se basan únicamente en características estáticas y no en parámetros biométricos del trazo manuscrito.

¿Por qué son difíciles de detectar?

Muchas falsificaciones, especialmente las realizadas mediante simulación o rastreo, logran una similitud visual casi indistinguible del original a simple vista. Asimismo, las técnicas digitales permiten insertar firmas en soportes electrónicos sin alterar perceptiblemente la calidad del documento. Cuando los métodos de verificación se limitan al análisis visual estático, el fraude puede pasar inadvertido. Por ello, los procedimientos modernos de autenticación incorporan el estudio de variables dinámicas — como presión, velocidad, dirección y continuidad del movimiento— que permiten diferenciar la ejecución genuina de una copia fraudulenta (Díaz et al., 2025a).

Ventajas y limitaciones de la IA

La inteligencia artificial aplicada a la función notarial ofrece múltiples beneficios. Entre ellos se destacan la rapidez en la verificación de documentos, la precisión en la identificación de irregularidades y la reducción de errores humanos. Además, la IA permite analizar grandes volúmenes de documentos en tiempos significativamente menores que los métodos tradicionales, creando “huellas digitales” de cada firma que facilitan la detección de falsificaciones incluso cuando son muy similares a las originales (Díaz et al., 2025b).

Sin embargo, también existen limitaciones y riesgos importantes. Los algoritmos pueden presentar sesgos si se entrenan con datos incompletos o parciales, lo que podría afectar la equidad en la verificación de firmas. La protección de datos biométricos es crucial, ya que las firmas y trazos contienen información sensible que requiere almacenamiento seguro y control de acceso. Además, la implementación de sistemas de IA implica costos significativos, especialmente para notarías pequeñas, y siempre es necesaria la supervisión de un profesional para validar los resultados generados por la tecnología (Llopis, 2025).

Según Díaz et al. (2025), los programas de reconocimiento de firmas con IA pueden alcanzar niveles de precisión significativamente altas, lo que representa un gran avance frente a los métodos tradicionales. Además, estas tecnologías se actualizan y mejoran constantemente. Ya que los programas usados en las notarías incorporan nuevas formas de aprendizaje automático y análisis de datos que les permiten reconocer y detectar intentos de falsificación más modernos. De esta manera, los sistemas se van adaptando a las nuevas formas de fraude, ayudando a mantener la seguridad legal de los documentos y la confianza de las personas en el trabajo notarial. Un ejemplo de ello son sistemas integrados con procesamiento de lenguaje natural (NLP) que analizan escrituras notariales completas, extrayendo datos clave y facilitando el control y verificación automatizados dentro de los despachos notariales.

Es importante aclarar que, aunque la IA proporciona un apoyo técnico sumamente valioso, el juicio profesional del notario sigue siendo fundamental, ya que la inteligencia artificial no podría reemplazar eficientemente la función humana ni la responsabilidad legal del notario, sino que la complementa, evitando errores y aumentando la velocidad y exactitud de la verificación documental. El notario mantiene el control y la decisión final, garantizando así la validez y confianza en la autenticidad de los documentos notariales.

Complemento humano y supervisión

A pesar de los avances tecnológicos, la IA no reemplaza al notario, sino que lo complementa. La supervisión humana sigue siendo indispensable para garantizar la validez legal de los documentos y proteger la fe pública. El notario mantiene la responsabilidad final sobre la autenticidad de las firmas, supervisa los algoritmos y asegura que cualquier decisión tomada por el sistema automatizado sea correcta y ética.

Este equilibrio permite que la tecnología mejore la eficiencia y seguridad de los procesos notariales, mientras que el juicio profesional del notario asegura que la interpretación y validación final se mantengan confiables. La colaboración entre inteligencia artificial y criterio humano se presenta, por tanto, como la forma más segura de implementar innovaciones tecnológicas sin comprometer la confianza pública.

Este equilibrio entre tecnología y criterio humano representa el futuro de la función notarial, donde la digitalización y automatización conviven con la supervisión profesional para ofrecer mejores servicios y mayor seguridad a la ciudadanía.

Impacto de la inteligencia artificial en la función notarial

La incorporación de la inteligencia artificial en la labor notarial ha generado impactos positivos tanto en la eficiencia como en la seguridad del trabajo diario. Con el uso de estas herramientas, los notarios pueden validar firmas en menor tiempo, disminuir los errores humanos y detectar intentos de fraude de forma casi inmediata. Esto contribuye a fortalecer la confianza del ciudadano en los actos notariales y a garantizar mayor transparencia. No obstante, su implementación también presenta desafíos: se requiere capacitación constante, inversión tecnológica y un marco regulatorio claro. A pesar de ello, el uso de la IA representa una oportunidad para modernizar la profesión notarial, manteniendo su esencia de servicio público confiable, pero adaptada a los tiempos digitales.

Además, en un informe publicado por el portal especializado Grafotécnica la inteligencia artificial no solo mejora la rapidez en la validación de firmas, sino que también permite un análisis más profundo y detallado. Mediante el estudio de características biométricas como la presión, la velocidad y la fluidez de los trazos, la IA puede crear una "huella digital" única de cada firma. Gracias a esto, logra identificar diferencias muy pequeñas entre una firma auténtica y una falsificada, incluso cuando visualmente parecen iguales. Asimismo, tecnologías avanzadas como el reconocimiento facial y la autenticación biométrica complementan el análisis de firmas, mejorando considerablemente la precisión y seguridad en la identificación de las personas (Llopis, 2025).

En definitiva, la falsificación de firmas puede acarrear graves consecuencias legales y económicas. En muchos países, se castiga con multas elevadas y penas de prisión que varían según la magnitud del fraude. Además de las pérdidas financieras directas, este delito puede generar litigios prolongados, daño reputacional e incluso robo de identidad. Un caso emblemático fue el de la entidad financiera Wells Fargo, donde la falsificación masiva de firmas provocó sancio-

nes de más de tres mil millones de dólares y una pérdida significativa de confianza pública.

Retos éticos y proyecciones futuras

El uso de inteligencia artificial en la función notarial no está libre de dilemas éticos, ya que uno de los principales retos es el manejo responsable de los datos biométricos, como las firmas o huellas digitales, que son altamente sensibles. Con esto se quiere decir, que es muy importante proteger la privacidad de estos datos, usando herramientas que los cifren y controlen quién puede acceder a ellos, para evitar que se usen mal o se filtren, es necesario garantizar que esta información se use solo con fines legítimos y se almacene de forma segura. Además, debe asegurarse que la IA no sustituya el criterio humano del notario, sino que actúe como un apoyo técnico. También se debe tener en cuenta la transparencia de los algoritmos: cómo funcionan, qué margen de error tienen y quién se responsabiliza ante un fallo. Según (Haga y Omote (2022) se espera que a futuro la IA se combine con tecnologías como la blockchain y la firma digital avanzada, permitiendo notarías más modernas y seguras sin perder la confianza humana que sustenta la fe pública. Ante todo, lo mencionado, para evitar abusos o daños, hace falta una ley clara que regule la IA en notarías, estableciendo reglas para su uso, responsabilidades ante errores, y protegiendo derechos de las personas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2021).

Otro aspecto importante es que los sistemas de inteligencia artificial requieren grandes cantidades de datos para entrenarse correctamente. Esto plantea el reto de proteger la privacidad de la información biométrica, como las firmas o huellas digitales. Si los datos no se manejan de forma segura o ética, podrían ser mal utilizados. Además, algunos expertos señalan que, aunque la IA puede detectar patrones con gran exactitud, aún no reemplaza el juicio humano del notario, ya que la IA puede equivocarse o mostrar prejuicios si aprende de datos incompletos o con errores, por eso el notario debe tener siempre la última palabra y supervisar el trabajo de la tecnología. Hay que mencionar que también se debe de tener cuidado con los sesgos que pueden tener los programas de IA, para que no discriminen a nadie y respeten la justicia en todos los casos. El

equilibrio entre tecnología y responsabilidad profesional será clave en el futuro de la función notarial.

Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que se buscó interpretar críticamente la participación actual y potencial de la inteligencia artificial en la detección de falsificación de firmas dentro de la función notarial, así como sus implicancias para la educación jurídica y la preservación de la fe pública. Se empleó un método de revisión documental sistemática, orientado al análisis profundo de literatura científica, normativa internacional y fuentes institucionales relevantes publicadas entre 2019 y 2025. El diseño de investigación fue no experimental y de carácter descriptivo-analítico, debido a que no se manipularon variables, sino que se examinaron fenómenos existentes en contextos reales notariales. El nivel de investigación corresponde al explicativo, pues se buscó comprender las relaciones entre la IA, la seguridad jurídica y la formación notarial.

La selección de información se realizó mediante criterios de inclusión que consideraron: rigor científico (índice de impacto, DOI comprobable), pertinencia temática (IA, biometría, derecho notarial) y actualidad. Se aplicó una triangulación teórica y metodológica, integrando perspectivas del Derecho, Ciencias de la Computación y Educación Superior para fortalecer la validez epistemológica del conocimiento analizado. La interpretación de datos se fundamentó en un análisis temático que permitió organizar los hallazgos en categorías: avances tecnológicos, rol notarial, regulación jurídica y retos educativos. Este enfoque integrador aseguró una visión multidisciplinaria y contextualizada del fenómeno estudiado

Resultados

Del análisis sistemático de la literatura científica y normativa internacional se identificaron cuatro dimensiones de resultados, estrechamente relacionadas con la función notarial y la incorporación de inteligencia artificial en la verificación de firmas:

Avances tecnológicos que incrementan la precisión probatoria

Los estudios recientes demuestran que los sistemas basados en aprendizaje profundo y modelos cinéticos del trazo alcanzan niveles de precisión por encima del 95 % en la detección de firmas falsas Diaz et al. (2025). Este logro se explica porque la IA analiza parámetros que exceden la visión humana, tales como:

- Velocidad de movimiento del instrumento
- Cambios microscópicos en la presión
- Continuidad del trazo
- Curvaturas y aceleraciones involuntarias

Además, estudios recientes resaltan que los modelos híbridos “siameses” con redes neuronales siamesas permiten comparar firmas en tiempo real con una tasa de falsos positivos inferior al 2 %, lo cual ofrece mayor seguridad operativa en notarías digitalizadas (Dai et al., 2024). Estas soluciones tecnológicas pueden integrarse en tabletas biométricas modernas que registran datos encriptados del trazo, fortaleciendo la cadena de custodia probatoria.

También se ha demostrado que la inteligencia artificial puede identificar falsificaciones realizadas por máquinas automáticas (Autopen), un tipo de fraude que antes resultaba casi imperceptible para los peritos humanos (Krishna, 2024). Esto nos indica que la IA no solo detecta errores humanos en la simulación de firmas, sino también técnicas avanzadas de delincuencia digital.

La autenticidad documental deja de depender solamente de la observación experta, incorporando evidencia cuantificable y replicable, lo cual fortalece la validez del conocimiento pericial en notarías. La IA supera la subjetividad en la verificación biométrica de firmas.

Fortalecimiento de la seguridad jurídica y de la fe pública

Estudios ha demostrado que la trazabilidad blockchain combinada con firmas verificadas por IA garantiza que cada autenticación deje registro inalterable, lo que incrementa el valor probatorio en sede judicial (Haga & Omote, 2022). La IA fortalece la fe pública mediante evidencia técnica verificable y mecanismos de trazabilidad infalsificables.

Con la incorporación de IA se reduce significativamente:

- el riesgo de falsificaciones sofisticadas
- la aprobación errónea de documentos
- el tiempo de validación
- la cantidad de litigios por fraude documental

La fiabilidad técnica promueve mayor confianza ciudadana, componente central de la fe pública (Torres Mayta, 2023). Se observó que notarías con tecnología avanzada registran menores índices de fraude y una mejor trazabilidad jurídica, dado que se documentan automáticamente las huellas digitales del trazo. La IA se traduce en mayor credibilidad institucional.

Transformación educativa del perfil profesional notarial

Estudios recientes sobre educación jurídica recomiendan incluir en los planes de estudio materias prácticas sobre herramientas digitales aplicadas al derecho: ciberseguridad básica, gestión de datos sensibles, interpretación de salidas algorítmicas y criterios de auditoría técnica. Estas capacidades reducen la brecha entre la tecnología y la comprensión profesional, y evitan que el notario actúe "a ciegas" frente a resultados automatizados (Salturk y Kahraman, 2024). Además, experiencias piloto muestran que notarías con personal capacitado obtienen mejores rendimientos en verificación y menor dependencia de soporte técnico externo, lo que se traduce en servicios más confiables para el ciudadano. Por eso, la profesionalización debe incluir formación continua y simulaciones prácticas que integren aspectos técnicos y éticos (Diaz et al., 2024).

En suma, la educación notarial debe mutar hacia un perfil multidisciplinario donde el notario sea gestor técnico-jurídico, capaz de interpretar evidencia algorítmica y de proteger derechos frente a riesgos tecnológicos. Los resultados evidencian que la IA está reconfigurando el perfil del notario moderno:

Competencias emergentes requeridas:

- Alfabetización digital y jurídica aplicada
- Uso de herramientas biométricas certificadas

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

- Interpretación de evidencia algorítmica
- Ética en manejo de datos sensibles
- Soberanía decisional frente al software

Esto exige reformas curriculares en Derecho y una educación multidisciplinaria que integre tecnología, computación y seguridad legal (Segura y Andrade, 2023). La educación notarial debe evolucionar hacia un enfoque tecnológico–epistémico.

Brecha regulatoria y desafíos éticos en la adopción de IA

La literatura técnica y de política pública advierte sobre la necesidad de auditorías periódicas a los algoritmos, estándares de calidad en los datos de entrenamiento y protocolos de privacidad. Especial atención merece la posibilidad de sesgos: si los modelos fueron entrenados con muestras poco diversas, pueden fallar con firmas de grupos poblacionales concretos o con personas con discapacidades motoras (revisión sobre riesgos algorítmicos) (Hashim et al., 2022). Además, la protección de los datos biométricos (firmas dinámicas e imágenes) requiere cifrado, control de acceso y políticas de retención claras. Sin estas medidas, los repositorios de firmas pueden volverse objetivos de ciberataques, lo que pondría en riesgo la confianza institucional. Por tanto, la implementación técnica debe ir acompañada de un marco legal que establezca responsabilidades y sanciones por fallos en la custodia de datos (Haga y Omote, 2022).

Finalmente, sigue pendiente precisar la responsabilidad legal en caso de errores (quién responde si la IA falla): la comunidad académica y legal reclama normas que definan la responsabilidad compartida entre proveedores de IA, notarías y autoridades reguladoras.

Si bien regiones como Europa ya cuentan con regulación estricta (IA de “alto riesgo”), en América Latina persisten:

- Vacíos normativos
- Falta de supervisión estandarizada
- Dificultad de interoperabilidad tecnológica
- Riesgos de sesgos en modelos algorítmicos
- Amenazas de vulneración de datos biométricos

El rol del notario sigue siendo indispensable para garantizar la proporcionalidad, la legalidad y la protección de derechos (Llopis Benloch, 2025). La adopción de IA debe acompañarse de regulación y control humano.

Tabla 1. Resultados obtenidos sobre la participación de la IA en la detección de falsificación de firmas dentro de la función notarial

Dimensión del resultado	Evidencia / Indicadores clave	Implicancias para la función notarial	Fuente referencial
Precisión tecnológica y biométrica	IA alcanza entre 90–96% de exactitud en firmas manuscritas mediante análisis dinámico (velocidad, presión, aceleración del trazo)	Mayor objetividad en validación y reducción de errores humanos	Diaz et al. (2025)
Seguridad jurídica y fe pública	Disminución del fraude documental; trazabilidad digital verificable; almacenamiento seguro del trazo	Incremento de la confianza ciudadana en notarías y fortalecimiento de fe pública	(Torres Mayta, 2023)
Transformación educativa y profesionalización	Necesidad de competencias digitales: pericia algorítmica, ética del dato, análisis tecnológico	Reconfiguración del perfil del notario: de fedatario tradicional a gestor tecnológico del derecho	(Segura y Andrade, 2023)
Brecha regulatoria y dilemas éticos	Falta de estándares homogéneos en LatAm; riesgos de sesgos y vulneración biométrica	Supervisión humana obligatoria; necesidad de regulación global	(Llopis Benloch, 2025)

Fuente: Elaboración propia (2025).

La inteligencia artificial mejora significativamente la precisión, la seguridad y la eficiencia de los actos notariales; sin embargo, su éxito depende de la formación profesional actualizada y un marco normativo que garantice ética y supervisión humana.

Discusión

Los resultados nos muestran que el uso de inteligencia artificial en la verificación de firmas está cambiando la labor notarial. Por ejemplo, Diaz et al. (2025) nos explican que el análisis dinámico hace que las validaciones sean más seguras porque se usan datos biométricos que el ojo humano no detecta. Además, Dai et al. (2024) nos señalan que es importante revisar constantemente estos sistemas para evitar errores y proteger los derechos de las personas. Por otro lado, respecto a la seguridad jurídica, Torres (2023) nos menciona que la confianza de la población depende de que las notarías trabajen con métodos fiables. En este sentido, el uso de tecnología como blockchain ayuda a que exista un registro claro de la autenticación. Sin embargo, Haga y Omote (2022) nos indican que, si no hay buenas reglas de seguridad, esta información podría ser vulnerable a ataques. En cuanto a la formación profesional, los resultados coinciden con (Salturk y Kahraman (2024) quienes señalan que el Derecho ya no puede enseñarse solo desde lo legal, sino también desde lo tecnológico. Esto quiere decir que, para trabajar bien con IA, los notarios necesitan aprender sobre datos biométricos, ética digital y análisis de resultados tecnológicos. Segura y Andrade (2023) nos afirman que esto convierte al notario en un gestor tecnológico del derecho. Finalmente, todavía existen problemas por resolver, como señalan (Hashim et al., 2022). En América Latina aún faltan leyes que expliquen qué hacer cuando la IA falla o quién responde ante un error. Por eso, (Llopis, 2025) destaca que el notario debe seguir siendo la autoridad responsable en el acto, pues es quien protege el derecho de identidad de las personas. En resumen, la inteligencia artificial aporta muchas ventajas, pero debe utilizarse con control humano, capacitación adecuada y leyes claras que la acompañen.

Conclusiones

La presente investigación concluye que la inteligencia artificial está generando un cambio significativo en la función notarial, especialmente en la verificación de firmas manuscritas. El principal hallazgo es que la IA mejora la precisión probatoria, ya que analiza informa-

ción biométrica imposible de distinguir a simple vista; esto reduce errores humanos y fortalece la autenticidad documental. Asimismo, se confirma que la tecnología incrementa la seguridad jurídica y la confianza ciudadana, al disminuir riesgos de falsificación y aportar trazabilidad digital verificable.

Otro descubrimiento importante es que el rol del notario se está transformando. Hoy ya no basta con conocer los procesos legales tradicionales; resulta indispensable que el profesional tenga formación tecnológica, ética y de protección de datos, para interpretar con criterio las decisiones emitidas por los sistemas de IA. De este modo, el notario mantiene su autonomía decisional y continúa siendo garante del derecho a la identidad.

Sin embargo, esta investigación reconoce limitaciones debido a que gran parte de la literatura disponible se centra en estudios técnicos de biometría y no en investigaciones empíricas dentro de notarías reales. Por esta razón, aún queda pendiente comprobar, con mayor evidencia en campo, el impacto directo de la IA en la reducción efectiva del fraude documental y en la calidad del servicio notarial.

Finalmente, los resultados tienen una aplicación directa en la realidad: muestran que las notarías que deseen implementar IA deberán hacerlo junto a (a) capacitación continua, (b) supervisión humana activa sobre la tecnología y (c) un marco legal actualizado que proteja los datos biométricos y establezca responsabilidades claras. Solo así, la inteligencia artificial podrá consolidarse como un recurso seguro, confiable y ético para modernizar la función notarial, preservando su esencia: la protección de la verdad documental y de los derechos ciudadanos.

Referencias

- Dai, K., Xie, T., Wang, K., Jiang, Z., Li, R., & Zhao, L. (2024). FMAP: Learning robust and accurate local feature matching with anchor points. *Expert Systems with Applications*, 236, 121328. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.121328>
- Diaz, M., Ferrer, M. A., Quintana, J. J., Wolniakowski, A., Trochimczuk, R., Miatliuk, K., Castellano, G., & Vessio, G. (2025a). Modelado de redes neuronales de características cinemáticas y dinámicas

- para la verificación de firmas. *Pattern Recognition Letters*, 187, 130–136. <https://doi.org/10.1016/j.patrec.2024.11.021>
- Díaz, M., Ferrer, M. A., Quintana, J. J., Wolniakowski, A., Trochimczuk, R., Miatliuk, K., Castellano, G., & Vessio, G. (2025b). Neural network modelling of kinematic and dynamic features for signature verification. *Pattern Recognition Letters*, 187, 130–136. <https://doi.org/10.1016/j.patrec.2024.11.021>
- Díaz, M., Ferrer, M. A., & Vessio, G. (2024). Verificador automático de firmas explicable sin conexión para apoyar a los peritos forenses de escritura a mano. *Neural Computing and Applications*, 36(5), 2411–2427. <https://doi.org/10.1007/s00521-023-09192-7>
- Haga, S., & Omote, K. (2022). Blockchain-Based Autonomous Notarization System Using National eID Card. *IEEE Access*, 10, 87477–87489. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3199744>
- Hashim, Z., Ahmed, H. M., & Alkhayyat, A. H. (2022). A Comparative Study among Handwritten Signature Verification Methods Using Machine Learning Techniques. *Scientific Programming*, 2022, 1–17. <https://doi.org/10.1155/2022/8170424>
- Krishna Pasupuleti, M. (2024). Artificial Intelligence in Legal Services: Enhancing Case Analysis and Streamlining Legal Processes. In *AI in Legal Research: Tools for Streamlining Case Analysis and Decision Making* (pp. 87–99). National Education Services. <https://doi.org/10.62311/nesx/932120>
- Llopis Benlloch, J. C. (2025). El encaje de la inteligencia artificial en la actividad notarial. *Colegio Notarial de Madrid*, 122, 24–27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10357241>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2021). *Ética de la inteligencia artificial*. Unesco.Org. <https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics>
- Presidencia del Consejo de Ministros. (2025). *Decreto/Norma No. 115-2025-PCM*. Gob.Pe. <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/7133522-115-2025-pcm>
- Salturk, S., & Kahraman, N. (2024). Autenticación biométrica multimodal basada en aprendizaje profundo: integración de firmas dinámicas y datos faciales para una mayor seguridad en línea. *Neural Computing and Applications*, 36(19), 11311–11322. <https://doi.org/10.1007/s00521-024-09192-7>

doi.org/10.1007/s00521-024-09690-2

- Segura Rodríguez, A. G., & Andrade Díaz, E. M. (2023). La utilización de las competencias digitales influye en la función notarial. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 704–712. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.289>
- Torres Mayta, G. R. R. (2023). *Fe pública notarial y la seguridad jurídica en contratos de compraventa de bienes inmuebles no inscritos en registros públicos en Huaraz, 2022* [Universidad Cesar Vallejo]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_cb819980bc39c4582c1dc0e2d4367e5e
- UNESCO. (2021). *Ética de la Inteligencia Artificial*. Unesco.Org. <https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics>

CAPÍTULO 9
PENSAR O CREER, EL DILEMA
DE LA VERDAD EN LA ERA DEL
CONOCIMIENTO INMEDIATO

Juan Carlos Tacora Quispe
<https://orcid.org/0000-0002-7659-9916>

Resumen

Se analizó cómo se configuraron las prácticas de pensar y creer en la era del conocimiento inmediato, atendiendo a sus sentidos y manifestaciones en torno a la construcción de la verdad. Para ello, se sustentó el estudio en un marco teórico que integró aportes de la filosofía del conocimiento, la teoría crítica de la sociedad del rendimiento y la economía de la atención. Metodológicamente, se empleó un enfoque cualitativo hermenéutico y un diseño basado en Teoría Fundamentada aplicado al análisis documental; la población estuvo conformada por un corpus heterogéneo de textos (artículos científicos, libros, reportajes, informes y contenidos digitales) y la muestra fue intencional. Mediante codificación abierta, axial y selectiva se identificaron tres categorías centrales —Pensar, Creer y Ecosistema de inmediatez y criterios de verdad— y sus subcategorías asociadas. Respecto a los resultados más relevantes mostraron que las prácticas de verificación, argumentación, lectura profunda y pausa reflexiva se vieron erosionadas por la lógica de la velocidad y la visibilidad; simultáneamente, la creencia se convirtió con frecuencia en sustituto del saber, legitimada por autoridad percibida, afectos e indicadores de viralidad. Finalmente, se concluyó que la reconfiguración epistemológica impuesta por el ecosistema digital exigió repensar estrategias educativas para recuperar la pausa, la verificación y el pensamiento crítico.

Palabras clave

Alfabetización mediática; conocimiento inmediato; pensamiento crítico; verdad; viralidad.

Introducción

... si el conocimiento se refiere al ser y la ignorancia, por necesidad, al no ser, se debe buscar para ese punto intermedio uno igualmente intermedio entre la ignorancia y la ciencia, si existe algo semejante. (Platón, n.d., p. 124)

En un mundo en el que la velocidad y la accesibilidad de la información parecen dominar todas las esferas de la vida contemporánea, la pregunta sobre qué entendemos por verdad adquiere una urgencia particular. En aras de ello la educación, que durante siglos se ha sustentado en la reflexión, la lectura pausada y el análisis crítico, se encuentra ante un desafío creciente, y ¿Cuál es? El adaptarse a una era en la que lo inmediato eclipsa lo meditado, y lo efímero parece sustituir a lo duradero. En este sentido, las prácticas de pensar —es decir, de sopesar, cuestionar y argumentar— compiten, no sin tensión, con las de creer —la aceptación rápida de contenidos, muchas veces sin verificación— generando así un dilema que se manifiesta con especial virulencia en el ámbito educativo.

La problemática central que impulsa esta investigación radica en cómo las dinámicas de consumo digital —TikTok, Facebook, Instagram, etc. —y la premura informativa configuran nuevos modos de epistemología cotidiana. En efecto, ¿cómo se construyen y legitiman las creencias y los saberes cuando la tecnología y las redes sociales condicionan el ritmo, las formas y los criterios de la verdad? Sin duda alguna, este escenario invita a explorar no solo los contenidos que los estudiantes y docentes asumen, sino también los procesos de formación de juicio, de duda reflexiva y de verificación que hoy están siendo desplazados por la inmediatez.

Por tanto, la pregunta de investigación que guía este estudio es la siguiente: ¿De qué manera se configuran las prácticas de pensar y creer en la era del conocimiento inmediato, y qué significados expresan en relación con la búsqueda y construcción de la verdad?

Respecto a la justificación del estudio, primero, se sabe que se tiene un contexto donde la información circula a una velocidad sin

precedentes; y en donde la verdad se ve amenazada por la sobrea-bundancia de datos y la falta de reflexión crítica. Tal como advierte Byung-Chul (2015) en *La sociedad del cansancio*, la aceleración y la hiper comunicación generan un tipo de conocimiento superficial que sustituye la reflexión por la reacción. En este sentido, comprender las prácticas de pensar y creer permite develar los fundamentos epistemológicos que subyacen a la formación de juicios y creencias en la era digital. Asimismo, este estudio es teóricamente relevante porque contribuye a actualizar el debate filosófico sobre la verdad, la creencia y el conocimiento en un escenario dominado por la inmediatez y el consumo acrítico de contenidos. Asimismo, el estudio retomara las discusiones clásicas de Platón, Habermas y Foucault; pero situadas en el ecosistema digital contemporáneo.

Desde una perspectiva educativa, la investigación busca fomentar una reflexión sobre los modos actuales de enseñar y aprender en entornos mediados por la tecnología. En efecto, comprender cómo los sujetos construyen sus ideas de verdad en un contexto de inmediatez permite fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización mediática y la autonomía intelectual en el aula. De esta manera, el estudio ofrece un aporte práctico tanto a docentes como a estudiantes, invitándolos a recuperar la paciencia intelectual, la duda metódica y la búsqueda razonada de conocimiento frente a la inercia de la creencia digital. En consecuencia, los resultados pueden orientar estrategias pedagógicas que promuevan una educación más reflexiva y resistente a la desinformación.

Finalmente, el presente estudio tiene como objetivo general comprender cómo se configuran las prácticas de pensar y creer en la era del conocimiento inmediato, atendiendo a sus sentidos y manifestaciones en torno a la construcción de la verdad. En este contexto, la investigación se estructura de manera coherente para abordar progresivamente el problema planteado. A continuación desarrollaremos la parte teórica del estudio, este se dará a conocer al estilo persuasivo y reflexivo de Sztajnszrajber (2018).

Revisión de la literatura

Pensar en tiempos de aceleración

En el marco de la era digital, el acto de pensar se vio sometido a una doble presión, y ¿Cuál es? lo representaremos en una figura, y esta es:

Figura 1. El pensar en la actualidad



Nota. Elaboración propia del autor.

Tal como sostuvo Byung-Chul (2015), la sociedad del rendimiento reemplazó a la sociedad disciplinaria y, con ello, el sujeto ya no estaba frente a un mandato externo del ¡TU DEBES!, sino que se convirtió en sujeto que se impone él mismo la OBLIGACIÓN de lograr, producir y estar siempre activo. En aras de lo anterior, la reflexión —esa capacidad de detenerse, dudar, cuestionar y buscar fuentes— fue sustituida gradualmente por una reacción inmediata, lo cual implicó un empobrecimiento de las prácticas profundas del pensamiento crítico.

De hecho, Byung-Chul (2015), interpretó la fatiga contemporánea como síntoma de una vida dominada por la inmediatez, y en sus propias palabras dijo: "...The society of achievement ... is generating excessive tiredness and exhaustion" (p. 31). ¿Y qué trato de decir con ello?, que la sociedad del éxito sufre de cansancio y agotamiento excesivos. Es decir, lo que antes era pausa y contemplación hoy resultaba sospechoso; ya que el no producir era equivalente a no existir. En consecuencia, la lectura profunda, la duda metódica y la verificación quedaron subordinadas al acto de compartir, reaccionar o viralizar, erosionando de esta manera la distancia crítica entre la información y el conocimiento.

En un plano paralelo, el Zygmunt Bauman introdujo la metáfora de la modernidad líquida, en la que "...speed has become the most significant factor in social stratification" (Caletrío, 2025, par. X). En esa

modernidad fluida, los marcos estables del conocimiento se disolvieron y el sujeto quedó inmerso en un entorno de cambio permanente, donde el hacer y el reaccionar prevalecían frente al pensar —dejarse llevar por noticias fakes—. Ante ello, Bauman señalaba que en esta fase la identidad ya no era un proyecto duradero sino una tarea permanente, precisamente porque el tiempo y la estructura se volvieron inestables. Así, la lógica de la velocidad y la flexibilidad desplazó la lógica del análisis, del arraigo y de la construcción paciente de criterios.

Este escenario implicó varios desafíos epistemológicos. Y desde mi óptica son:

Tabla 1. Desafíos epistemológicos

N°	Desafíos	Razón
1	Reducción del espacio de la duda.	Cuando la información es inmediata, pensar deviene un lujo.
2	Proliferación de formatos	Se privilegia lo superficial, lo fragmentado y lo urgente, frente a lo profundo, lo argumentado y lo reflexivo.
3	Reconfiguración de la autoridad del saber	Ya no bastaba con la fuente experta, sino que la visibilidad, la rapidez y el impacto social jugaron un rol mayor

Nota. Elaboración propia del autor.

En suma, la aceleración informativa vinculó directamente la velocidad con la legitimidad de las afirmaciones y que conlleva a un detrimento del proceso de pensamiento.

Ahora, vayamos al ámbito educativo, estas dinámicas pusieron en riesgo la formación de sujetos capaces de asumir el pensamiento crítico —característica esencial del conocimiento científico y filosófico—. Vayamos a un ejemplo: cuando el estudiante o docente se encuentra frente a un flujo continuo de “titulares” o fragmentos, la tendencia es aceptar y reaccionar antes que detenerse a verificar, contrastar y profundizar. En consecuencia, el pensamiento se volvió reactivo, no proactivo, superficial y no profundo. Como se aprecia... es trágico.

En este sentido, conviene hacer las preguntas: ¿en qué medida las instituciones educativas y los medios digitales fomentan el culto a la velocidad por encima de la reflexión? ¿De qué modo los formatos de lectura fragmentada y la inmediatez condicionaron el pensamien-

to crítico? Y, ¿cómo podrían recuperarse espacios de pausa, reflexión, de lectura lenta y de deliberación en un tiempo dominado por la urgencia y el impacto social?

En conclusión, el pensar en tiempos de aceleración permitió visibilizar cómo la lógica de la velocidad y la saturación informativa erosionaron la reflexión pública y privada; asimismo, mostró que la tarea de comprender los mecanismos del pensar —más allá del creer— se volvió esencial para reconstruir las condiciones de la verdad en el ámbito educativo y social.

Crear como sustituto del saber

A lo largo de la historia del pensamiento, surgió la distinción entre creer y conocer lo cual fue considerada fundamental para adquirir conocimiento. Sin embargo, en la era del conocimiento inmediato, esta distinción pareció desdibujarse cuando la creencia comenzó a funcionar, no como paso preliminar hacia el saber, sino como sustituto del mismo. Y ¿Qué implicaciones tiene esto para la construcción de la verdad en entornos digitales?

Vayamos a ello, primero, un autor clave para comprender esta dinámica fue (Nietzsche, 1966), quien afirmó que “...verdades son ilusiones olvidadas que hemos olvidado que lo son” (p. 4). Esta observación evidenció que cuando se acepta algo sin cuestionamiento, la creencia se fortalece hasta erigirse en saber, aunque su fundamento sea precario (La Comarca, 2025). En un contexto digital donde los filtros algorítmicos y la viralidad determinan la circulación del contenido, la creencia se convierte en mecanismo de validación más efectivo que el análisis crítico. En efecto, estudios recientes señalan que: “People increasingly form beliefs based on information gained from automatically filtered internet sources such as search engines” (Miller & Record, 2013, p. 1). Es decir, las personas forman cada vez más creencias basadas en información obtenida de fuentes de internet filtradas automáticamente, como los motores de búsqueda.

Esta tendencia sugirió cuando la creencia adquirió protagonismo justamente porque el saber, basado en verificación y argumentación, resultó más lento, complejo, más exigente y menos visible.

En segundo lugar, la creencia en la era digital suele apoyarse en atajos heurísticos que reemplazan el esfuerzo cognitivo de la

comprobación. Así, los usuarios adoptaron indicadores tales como “número de compartidos”, “viralidad” o “popularidad” “tiktokers” “influencers” “youtubers” y etc, ¿y esto para qué? para validar afirmaciones, sin que mediara un análisis profundo del contenido. Esta dinámica generó lo que podríamos denominar una “epistemología acrítica”, en la que creerse algo pasó a equivaler a conocerlo. Hasta este punto surgen una pregunta: ¿Hasta qué punto esta economía de la creencia socavó el pensamiento reflexivo y crítico? ¿Y qué papel jugaron las plataformas digitales en este desplazamiento del saber por la creencia?

Investigaciones sobre epistemología digital advirtieron que las creencias formadas en entornos altamente filtrados estaban “less justified” o en español “menos justificadas” que aquellas que procedían de fuentes transparentes o contrastadas (Miller & Record, 2013).

En tercer lugar, el estudio del fenómeno de creer como sustituto del saber conllevó considerar sus efectos educativos y sociales. En el ámbito educativo, condujo a la proliferación de creencias rápidas y acríticas; y que plantean un reto serio para la formación de sujetos capaces de pensar por sí mismos. Es que, cuando la creencia se impone, la duda, la reflexión y el interrogante se debilitan. En consecuencia, la enseñanza del pensamiento crítico debe plantearse no solo frente a la información, sino frente a la lógica de la creencia; pero ¿cómo formar personas que no se limiten a creer lo que circula, sino que se pregunten por el porqué y el cómo de lo que creen?

Desde una perspectiva social, la creencia rápida favoreció la polarización, la desinformación y el debilitamiento del debate público fundamentado. En este sentido, la distinción clásica entre creer y saber dejó de ser solo teórica y adquirió carácter práctico; ya que la creencia se legitimó como forma dominante de relación con la información.

En efecto, esta categoría permitió visibilizar cómo, en la era del conocimiento inmediato, creer dejó de ser un estado preliminar al saber para convertirse en su sustituto funcional; y que ir erosionando el pensamiento crítico y la construcción de verdad fundamentada. Asimismo, planteó la necesidad de reexaminar la enseñanza del pensamiento en entornos digitales, y de repensar la epistemología de la creencia en tiempos de inmediatez.

Ecosistema de inmediatez y criterios de verdad ¿visibilidad y la viralidad?

En el contexto digital contemporáneo, la construcción de la verdad ya no dependió únicamente de la evidencia o del argumento sólido, sino también —y crecientemente— de la visibilidad. En efecto, la lógica de la inmediatez convirtió el “ser visto” en un criterio de legitimación casi tanto como el “ser verdadero”. Este cambio implicó que las plataformas digitales y los algoritmos que median la circulación informativa jugaron un rol central en la definición de lo que se consideró verdadero. Según la académica Zuboff (2018), el fenómeno del capitalismo de vigilancia describió cómo las grandes plataformas tecnológicas transformaron la experiencia humana en datos de comportamiento para predecir y modificar acciones, bajo la lógica de la rentabilidad de la atención.

El concepto de “economía de la atención”, fue esencial para entender este nuevo orden informativo. Tal como lo señaló Herbert A. Simon, citado por las United Nations (2021) hace ya décadas, al aumentar exponencialmente la oferta de información y la atención humana se convirtió en recurso escaso. En consecuencia, los formatos breves, las notificaciones constantes, los titulares sensacionalistas y los algoritmos de recomendación optimizados para máxima interacción desplazaron los procesos de pensamiento pausado. Este ecosistema fomentó la velocidad, el “clic” y la difusión antes que la lectura crítica y la verificación.

Desde esta perspectiva, lo que es “viral” tiene más probabilidad de ser percibido como “verdadero” simplemente por el hecho de ser repetido, compartido o visto masivamente. Por ejemplo, el estudio de Han et al. (2025) reveló que las fuentes altamente visibles y que generaron gran engagement durante eventos críticos — por ejemplo temas sobre la pandemia de COVID-19— aumentaron su número de seguidores de forma abrupta; y esto siendo independientemente de su credibilidad. Esto plantea la pregunta: ¿está la verdad siendo sustituida por la visibilidad? Y si es así, ¿qué clase de verdad prevalece? ¿Qué verdad vemos?

Asimismo, la investigación sobre visibilidad digital muestra que los sistemas de recomendación y los algoritmos no son neutra-

les, ya que un estudio sobre “The Law and Political Economy of Online Visibility” de Griffin (2023) evidenció de cómo la visibilidad en plataformas se estructura como un mercado, donde los usuarios compiten por atención y se vuelven “algorítmicamente reconocibles” para alcanzar mayor alcance.

En el ámbito educativo, este ecosistema de inmediatez modificó tanto los modos de enseñanza como los de aprendizaje. Los estudiantes y docentes se vieron envueltos en una cultura de resultados rápidos, likes, compartidos y validación social, en la que la tardanza en procesar información, la duda metódica y el contraste reflexivo fueron percibidos como obstáculos. Esta tendencia socavó la estructura del pensamiento científico y filosófico, donde la paciencia, la verificación y el debate lento siguen siendo esenciales.

En consecuencia, es urgente repensar los criterios de verdad en entornos educativos que se hallan mediatizados por la inmediatez. Y ante ellos nos preguntamos: ¿Cómo enseñar a valorar la verificación pese a la urgencia digital? ¿Cómo reconstruir espacios en los que el estudiante o investigador pueda detenerse, desconectarse del ciclo de atención y leer con profundidad? ¿Qué implicaciones tiene para la cultura de la verdad el que lo visible prime sobre lo argumentado?

En efecto, la categoría del ecosistema de inmediatez y criterios de verdad permitió evidenciar cómo la lógica de la visibilidad y viralidad, mediada por plataformas y algoritmos, reconfiguró los criterios de lo verdadero. Y que actualmente está desafiando la tradición de lo filosófico-epistemológico del pensar pausado. Es que sí, tenemos que recuperar la dimensión reflexiva del saber, ya que solo así se exigirá reformular las prácticas educativas y mediáticas para instaurar criterios de verdad que superen el imperativo de la inmediatez.

Metodología

En este estudio, la población comprendió un corpus documental heterogéneo conformado por artículos científicos, libros o capítulos de libros, reportajes periodísticos, informes institucionales y contenidos digitales (ensayos, columnas, entradas de blog y publicaciones significativas en redes). Se seleccionó este ámbito porque el fenómeno bajo análisis se manifestó primordialmente en discursos, forma-

tos y plataformas de información y reflexión contemporáneos, más que en individuos concretos. De este modo, se situó el contexto de investigación en el entorno actual de la información digital, caracterizado por la inmediatez, la viralidad y la dispersión de fuentes.

Asimismo, el muestreo cualitativo empleado fue intencional – no probabilístico y se fundamentó en criterios de pertinencia temática, autoridad del autor o institución, diversidad de formatos (académicos, mediáticos, digitales) y actualidad temporal (Hernández et al., 2019). Esta modalidad de muestreo permite seleccionar deliberadamente “casos ricos en información” que resultan relevantes para responder a la pregunta de investigación.

En cuanto al proceso de elección de las categorías analíticas, primero se realizó una lectura exploratoria del corpus seleccionado, con el objetivo de identificar patrones recurrentes, tensiones teóricas y prácticas discursivas que emergían en torno a la verdad, la creencia y el pensamiento en entornos de información acelerada. Luego, se codificaron de forma abierta las piezas identificadas, y a partir de los códigos iniciales se agruparon dimensiones afines en los tres núcleos temáticos de este estudio: Pensar, Creer, y Ecosistema de inmediatez y criterios de verdad. Esta agrupación permitió, en fase de codificación axial, relacionar sub-categorías e indicadores que describen cómo dichos núcleos se manifiestan en el corpus; finalmente, la codificación selectiva facilitó el desarrollo de un marco teórico interpretativo coherente y emergente (González & Cano, 2010).

Por otra parte, se adoptó un enfoque cualitativo debido a que el objetivo central del estudio era comprender los sentidos y manifestaciones de las prácticas de pensar y creer en la era del conocimiento inmediato, más que medir variables o establecer causalidades (Sabino, 1992). En ese sentido, el enfoque hermenéutico-interpretativo resultó pertinente, puesto que permite indagar los significados subyacentes en los textos y discursos seleccionados, considerando el contexto histórico-cultural de los mismos (Alvarado et al., 2025; Méndez Cabrita, 2023). En efecto, la investigación hermenéutica se ocupa del análisis interpretativo de textos, comunicaciones y acciones humanas en sus contextos sociohistóricos.

El método elegido correspondió al de la hermenéutica adaptada al análisis documental y a la teoría Fundamentada en el sentido

de procesar datos de forma iterativa mediante codificación abierta, axial y selectiva que permitió sistematizar y construir categorías analíticas emergentes (Strauss & Corbin, 2002). El uso combinado se justificó porque, por un lado, la hermenéutica facilitó la interpretación profunda de los significados de los textos; y por otro, la Teoría Fundamentada permitió estructurar un marco teórico emergente a partir del corpus documental.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se empleó el análisis documental (lectura, codificación y triangulación de fuentes), dada la naturaleza del objeto de estudio (prácticas discursivas en textos, medios y plataformas digitales) y el diseño adoptado (Dulzaides & Molina, 2004). Esta técnica resultó pertinente porque posibilitó acceder a un universo amplio y heterogéneo de documentos que registran la configuración de pensar, creer y construcción de la verdad en contextos de inmediatez informativa. Además, la técnica documental favoreció la triangulación entre formatos distintos y permitió observar cómo los discursos circulan y se transforman en medios diversos, lo cual es coherente con el diseño cualitativo y hermenéutico.

Finalmente, para afianzar la validez cualitativa del estudio, se adoptaron estrategias de triangulación de datos y metodológica, lo que permitió fortalecer la credibilidad, dependabilidad y confirmabilidad de los hallazgos. En primer lugar, se aplicó triangulación de fuentes de datos al incluir artículos científicos, libros, reportajes, informes y contenidos digitales, lo cual favoreció el contraste entre distintos formatos y contextos. En segundo lugar, se incorporó triangulación metodológica, al combinar la codificación abierta-axial-selectiva del enfoque de Teoría Fundamentada con un análisis hermenéutico de los textos. Finalmente, estas estrategias conjuntas dieron cuenta de un proceso auditado y transparente que respaldó la solvencia del marco interpretativo emergente.

Resultados

A continuación, se presentaron los resultados del análisis del corpus documental sobre las prácticas de pensar y creer en la era del conocimiento inmediato. En virtud del análisis llevado a cabo, se iden-

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

tificaron las categorías principales, cada una compuesta por sus respectivas subcategorías, las cuales constituyeron el eje central del estudio. Finalmente, los hallazgos fueron ilustrados mediante fragmentos seleccionados de los textos analizados; además, se evidenció la prevalencia de ciertos patrones discursivos y la integración de criterios que hacen referencia al pensamiento crítico, la credulidad mediática y los formatos de inmediatez.

Tabla 2. Tabla de categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
1. Pensar	1. Verificación y contraste
	2. Razonamiento argumentativo
	3. Lectura profunda y fuentes primarias
	4. Pausa reflexiva / tolerancia a la incertidumbre
2. Creer	1. Confianza en autoridades / figuras
	2. Motivaciones afectivas y identitarias
	3. Heurísticos / atajos cognitivos
	4. Compartir sin contraste
3. Ecosistema de inmediatez y criterios de verdad	1. Formatos y ritmo (microcontenidos)
	2. Plataformas y actores
	3. Señales de legitimación digital
	4. Criterios epistemológicos declarados

Nota. Descripción de las categorías y subcategorías halladas durante el desarrollo del estudio.

Resultados referidos a la categoría-pensar

En primer lugar, los hallazgos correspondientes a la categoría "Pensar" mostraron cómo, a pesar del predominio de la inmediatez informativa, ciertas prácticas de reflexión crítica persistieron como ejes clave de la construcción del conocimiento. En efecto, el análisis documental evidenció que algunos textos enfatizaron la necesidad de verificación y contraste, la argumentación sólida, la lectura profunda y fuentes primarias, así como la pausa reflexiva y la tolerancia a la incertidumbre como indicadores distintivos de un pensamiento verdaderamente crítico. Tal como lo demuestran Van der Weel & Mangen (2022) que los hábitos que desarrollamos al leer en panta-

llas pueden disminuir la capacidad de nuestro cerebro para la lectura profunda y que fomentar la lectura digital crítica exige una estrategia consciente. En consecuencia, esta categoría reveló los modos en que el sujeto pensante resistió la lógica de velocidad, visibilidad y superficialidad que caracteriza al ecosistema digital contemporáneo.

A continuación, se presentan los resultados por cada subcategoría, acompañados de evidencias y fragmentos textuales que ilustran cómo se manifestaron estas prácticas del pensar.

Verificación y contraste

El análisis reveló que muchas de las fuentes del corpus insistieron en la necesidad de verificar la procedencia de la información antes de incorporarla al pensamiento reflexivo. Por ejemplo, un artículo subrayó que el pensamiento crítico se vincula estrechamente con las creencias epistemológicas que desafían la naturaleza del conocimiento (Küçükaydın et al., 2023). En ese sentido, se identificaron fragmentos como: "...individuals were given the opportunity to reflect on and evaluate their thoughts" (Küçükaydın et al., 2023, p. 4), lo que sugiere que pensar implicaba detenerse y contrastar.

Asimismo, se halló que la cultura digital actual dificultó esta práctica, ya que se registraron textos que afirmaron que las brazas rápidas de la información impedían la construcción de creencias justificadas mediante la comprobación. Es decir, la práctica de la verificación se volvió un rasgo distintivo del sujeto que practica el pensar, frente al que simplemente acepta.

Razonamiento argumentativo

En el segundo subgrupo, se observó que el corpus dio cuenta de discursos en los cuales argumentar se planteaba como opuesto al consumo acrítico. Según Watson (n.d.) el pensamiento crítico como "...the process of using and assessing reasons to evaluate statements, assumptions, and arguments..."(parr. I) o en español "el proceso de utilizar y evaluar razones para valorar afirmaciones, suposiciones y argumentos", esto subraya la dimensión argumentativa del "pensar". En varios textos, se extrajeron fragmentos como: "...reading and literacy have been redefined on the premises and affordances of digi-

tal...” (Van der Weel & Mangen, 2022, p. 1), indicando que en el ámbito digital el razonamiento argumentativo fue tensionado, pues la velocidad y fragmentación de los datos no permitiesen una argumentación profunda. Por tanto, se evidenció que pensar exigía al sujeto la construcción de argumentos sólidos y contraejemplos.

Lectura profunda y fuentes primarias

El tercer subgrupo puso de manifiesto cómo la lectura cuidadosa de textos extensos y el uso de fuentes primarias constituyeron indicadores de pensamiento profundo. Algunos autores señalaron que la lectura en pantallas, la hiper-conectividad y los dispositivos móviles limitaban la capacidad de lectura profunda: “research suggests that the habits we develop when reading on screens can diminish our brain’s capacity for deep reading” (Quintero & Brennan-Gac, 2024, par. IV). Al revisar el corpus, se detectaron fragmentos como: “...digital texts can foster critical thinking ... if appropriate teaching strategies are employed” (Jardón et al., 2024, p. 1), lo cual sugiere que la lectura profunda se relacionó con la estrategia y el diseño, no solo con el contenido. Este hallazgo acentuó que pensar no era solo recibir información, sino sumergirse en ella, contrastar fuentes diversas y detenerse en la profundidad del texto.

Pausa reflexiva / tolerancia a la incertidumbre

Finalmente, la categoría de pausa reflexiva y tolerancia a la incertidumbre emergió como una dimensión clave. En un entorno dominado por la inmediatez, detenerse antes de opinar o compartir se convirtió en un acto excepcional. Algunos trabajos destacaron que la alfabetización mediática implica “encouraging students to analyse the knowledge they acquire, questioning its source, validity, and implications” (Learning, 2024, p. 1) en español: “animar a los estudiantes a analizar el conocimiento que adquieren, cuestionando su fuente, validez e implicaciones”. En el análisis del corpus, se extrajeron expresiones como: “me lo pienso”, “esperé a confirmar”, lo cual denotó que el sujeto pensante reconocía la duda y se apartaba del impulso de respuesta inmediata. Hagamos notar que esta tolerancia a la incertidumbre resultó un antídoto contra la credulidad rápida y superficial.

Resultados referidos a la categoría-creer

Los hallazgos vinculados a la categoría “Creer” evidenciaron que, en la era del conocimiento inmediato, la aceptación acrítica de la información se estructuró a través de distintas dinámicas discursivas y cognitivas. La investigación documentó cómo la creencia —más que el pensamiento— asumió un papel central en la relación de los individuos con los contenidos digitales, mediada por la autoridad, la emoción, heurísticos rápidos y la compartición sin verificación. A continuación, se desarrollaron los resultados correspondientes a cada subcategoría.

Confianza en autoridades / figuras

Se detectó que gran parte de los documentos analizados destacaron la dependencia en figuras de autoridad o instituciones como criterio principal para aceptar afirmaciones. Por ejemplo, estudios recientes señalaron que la falta de confianza en las instituciones está fuertemente asociada con la aceptación de desinformación (Roozenbeek et al., 2025). En el artículo de Metzger & Flanagin (2013) se observó que cuando se percibe que otras personas tienen actitudes similares, aumenta la confianza en la validez de la propia actitud. En consecuencia, la creencia dejó de fundamentarse en la tensión entre evidencia y argumentación, y se orientó hacia la reputación del emisor con la frase de: “Confíe en la influencer porque otros lo hicieron”. Este fenómeno implicó que la autoridad —legítima o percibida— actuó como atajo para la aceptación de contenido sin contraste crítico.

Motivaciones afectivas e identitarias

En segundo lugar, emergió con claridad que las creencias eran frecuentemente motivadas por razones afectivas, emocionales o identitarias, más que por procesos deliberativos. Los discursos analizados recurrentemente asociaron la aceptación de afirmaciones con la necesidad de pertenencia, confirmación de identidad o sensación de seguridad emocional y se da con la frase de: “Lo compartí porque resonó con mi grupo”. Investigaciones sobre literacidad informativa confirman que la sobrecarga de información lleva a utilizar atajos cognitivos “particularly in electronic social networking environ-

ments” o en español “...particularmente en entornos de redes sociales electrónicas cuando el tiempo o la capacidad de análisis son limitados” (Materska, n.d., p. 1). De esta manera, la creencia actuó como mecanismo de coherencia identitaria: creer lo que “mi grupo” cree permitió reducir el conflicto interno, aun a costa de renunciar al pensamiento crítico.

Heurísticos / atajos cognitivos

La tercera subcategoría documentó que, ante la abundancia y velocidad de la información, los usuarios adoptan heurísticos o atajos cognitivos para aceptar o compartir contenido. Un metaanálisis halló que “...information overload in online environments leads individuals to be more likely to rely on heuristic cues to make decisions about (mis)information sharing” (Sun & Xie, 2024, p. 1) o en español “La sobrecarga de información en entornos en línea lleva a las personas a ser más propensas a basarse en heurísticas para tomar decisiones sobre el intercambio de información (o desinformación). Asimismo, en entornos digitales se evidenció que se usaron signos visibles como la cantidad de “me gusta”, la viralidad o los comentarios como prueba de validación, más que el análisis crítico del contenido. Esta dinámica generó lo que podríamos denominar una “epistemología de atajo”, en la que “creer” se convirtió en sinónimo informal de “aceptar sin investigar”. Por tanto, los heurísticos desplazaron al pensamiento reflexivo, favoreciendo la creencia rápida y sin contraste.

Compartir sin contraste

Finalmente, los resultados revelaron que la práctica de compartir contenido sin verificarlo funcionó como manifestación típica de la creencia acrítica. Varias fuentes documentaron cómo la difusión inmediata, la repetición de mensajes y la ausencia de verificación se convirtieron en conductas normalizadas y suelen salir a la luz frases como: “Lo reenvié porque me pareció importante”. Estudios sobre confianza y credibilidad en entornos digitales advierten que la evaluación de la exactitud se vuelve menos rigurosa cuando el contenido se percibe como urgente o emocionalmente atractivo (Metzger & Flanagin, 2013).

Resultados referidos a la categoría – ecosistema de inmediatez y criterios de verdad

En la era del conocimiento inmediato, se observó que lo verdadero ya no dependió únicamente de la argumentación o la verificación, sino también—y crecientemente—de su visibilidad y su capacidad de viralización. En este sentido, el ecosistema digital configuró nuevos criterios de verdad, mediados por plataformas, algoritmos, formatos rápidos y métricas de atención.

Formatos y ritmo (micro contenidos)

Una constante en el corpus analizado fue la referencia a formatos fragmentados —tuits, reels, stories, titulares breves— que priorizaron el consumo rápido frente a la lectura profunda. Como apuntó un reciente estudio: “The role of digital technology in shaping attention and cognitive control ...” destacó cómo la multitarea digital y el uso constante de pantallas modificaron los hábitos de atención (Vedechkina & Borgonovi, 2021, p. 1). De la misma manera, el documento de la United Nations (2021) señaló que “technologies ... have been increasingly aimed at strategic capture of private attention” (p. 1) o en español “Las tecnologías... se han orientado cada vez más a la captación estratégica de la atención privada” mediante micro-contenidos diseñados para captar foco. Así pues, el ritmo acelerado y el formato ultra-breve se convirtieron en vehículos de lo inmediato, relegando la posibilidad de contrastar, reflexionar o profundizar. En consecuencia, la rapidez y fragmentación se impusieron como factores que condicionaron la construcción de lo “verdadero”.

Plataformas y actores

Además, se evidenció que las plataformas digitales y sus actores — sea la propia plataforma, los influencers, los algoritmos— jugaron un papel central en la legitimación de lo que se consideró verdad. Según Shoshana Zuboff, en su obra sobre el capitalismo de vigilancia, “users were unlikely to agree to this unilateral claiming of their experience... But surveillance capitalism ... developed means of behavioural modification” o en español “Era improbable que los usuarios aceptaran esta reivindicación unilateral de su experiencia... Pero el capitalismo

de vigilancia... desarrolló medios de modificación de la conducta” que condicionan la autonomía individual (Laidler, 2019, par. I). De este modo, la plataforma dejó de ser mero medio para convertirse en actor que filtra, selecciona y potencia discursos, determinando qué se ve y qué se comparte. Tal intervención algorítmica transformó la visibilidad en un criterio de verdad, en el que lo que se muestra mucho es, implícitamente, lo que se acepta como válido.

Señales de legitimación digital

Una tercera dimensión se refirió a las señales de legitimación digital —likes, compartidos, trending, viralidad— como indicadores de verdad. En otras palabras, se observó en el corpus que la multiplicación del alcance operó como prueba de credibilidad: “virality = verdad”. Un estudio sobre la atención recogió que “information overload in online environments leads individuals to be more likely to rely on heuristic cues to make decisions about (mis)information sharing” (Kriger, 2025) o en español “La sobrecarga de información en entornos en línea lleva a las personas a ser más propensas a basarse en heurísticas para tomar decisiones sobre el intercambio de información (o desinformación)”. Sin embargo, dicho hallazgo plantea una disrupción epistemológica: no todo lo compartido y visto abundantemente es verdadero, lo que evidencia una distorsión de los criterios clásicos de validación; y más en estos tiempos de inteligencia artificial. De hecho, se encontró en los textos analizados fragmentos que recalcaron que la economía de la atención está transformando la atención humana y se preguntaban ¿qué está en juego cuando la atención es la nueva moneda? (de la Torre et al., 2025). Así, las métricas digitales desplazaron parcialmente a los antiguos criterios de verdad, introduciendo un sesgo hacia lo visible.

Criterios epistemológicos declarados

Finalmente, emergió la temática de criterios epistemológicos declarados, es decir, las formas en que los discursos definieron qué es verdad, cómo se la construye y qué autoridad la legitima. En los documentos analizados se encontró que, en varios casos, la verdad se definió menos a partir de la comprobación que de la pertenencia al flujo viral o de la adhesión al consenso visible. Esta situación fue criticada

por autores como Zuboff, al sostener que el capitalismo de vigilancia subvierte los fundamentos de la libertad de pensamiento y la verdad: “vast wealth and power are accumulated ... where predictions about our behaviour are bought and sold” (Zuboff, 2018) o en español “Se acumula una inmensa riqueza y poder... donde se compran y venden predicciones sobre nuestro comportamiento”. De esta manera, en la era de la inmediatez la verdad quedó sujeta a una lógica diferente: la correspondencia con hechos cedió ante la difusión, la visibilidad y el impacto social, lo cual plantea un serio desafío al pensamiento crítico educativo y epistemológico.

Discusión

Los resultados presentados permitieron visibilizar cómo en la era del conocimiento inmediato se configuraron prácticas de pensar y creer que difieren sustancialmente de los modelos tradicionales de reflexión y construcción del saber. En este sentido, la categoría Pensar, con sus subcategorías de verificación y contraste, razonamiento argumentativo, lectura profunda y fuentes primarias, así como pausa reflexiva y tolerancia a la incertidumbre, coincidió con las advertencias de Byung-Chul Han acerca de que “la sociedad del trabajo y del rendimiento no es ninguna sociedad libre” (Byung-Chul, 2015). Han sostuvo que la hiperaceleración y la auto-exigencia extenuante sustituyeron el acto de pensar por el de reaccionar. Del mismo modo, Zygmunt Bauman afirmó que “speed has become the most significant factor in social stratification” (Caletrío, 2025), lo que presupone que el ritmo sustituye a la reflexión y al análisis profundo. Los hallazgos de este estudio confirmaron que la verificación y el contraste se debilitaron, que el razonamiento articulado perdió terreno frente al consumo rápido de contenidos, y que la lectura profunda y la pausa reflexiva fueron relegadas por la inmediatez. Así, este patrón coincide estrechamente con las críticas de Han y Bauman al pensamiento en tiempos de aceleración, lo que legitima teóricamente los resultados.

Por otro lado, la categoría Creer, que mostró dependencia en autoridades/figuras, motivaciones afectivas e identitarias, heurísticos y atajos cognitivos, y compartir sin contraste, resulta coherente

con la hipótesis de que la creencia no era un paso previo al saber sino su sustituto funcional. En efecto, como señaló Friedrich Nietzsche, “verdades son ilusiones olvidadas que hemos olvidado que lo son” (Nietzsche, 1966), lo cual resuena con la idea de que la creencia opera fuera de la verificación rigurosa. Este desplazamiento del pensamiento crítico hacia la creencia acrítica representa una transformación epistemológica que otros autores han estudiado desde la digitalización y la economía de la atención. Así, los resultados de este estudio amplían esas investigaciones al aplicar la lógica a un contexto educativo-digital específico, donde la autoridad, la emoción y la viralidad definieron la aceptación de contenidos.

En cuanto a la categoría Ecosistema de inmediatez y criterios de verdad, los resultados mostraron que las plataformas, los formatos de microcontenido, las métricas de visibilidad y los criterios epistemológicos declarados configuraron un nuevo régimen de verdad. Esta constatación se alinea con el análisis de Zuboff (2018) sobre el capitalismo de vigilancia: las grandes plataformas transforman la experiencia humana en datos de comportamiento que condicionan la autonomía individual. Esta investigación confirma que dicho mecanismo actúa no sólo en el consumo mediático, sino en la formación del juicio y del saber en contextos educativos y digitales. En este sentido, los resultados constituyen una contribución relevante al debate sobre cómo los criterios clásicos de verdad (correspondencia, coherencia, consenso) fueron desplazados por la visibilidad, la viralidad y la economía de la atención.

Desde una mirada educativa y práctica, estos resultados señalan que la formación de sujetos capaces de pensar críticamente se encuentra en tensión con una cultura que favorece creer antes que pensar. Esto implica que los programas de alfabetización mediática, los currículos que fomentan lectura profunda y la duda metódica requieren ser revisitados para responder al desafío del conocimiento inmediato. Así, la relevancia del estudio radica en que aporta una base teórica-interpretativa para diseñar estrategias pedagógicas que enfrenten la velocidad, la superficialidad y la credulidad digital.

Finalmente, en términos de innovación, este estudio mostró que no basta con plantear la dicotomía pensar/creer, sino que es necesario analizar cómo un ecosistema mediático-digital redefine

la verdad y transforma las prácticas cognitivas y sociales de saber. Estos hallazgos abren camino a futuras investigaciones que podrían explorar, por ejemplo, cómo distintos grupos etarios o contextos culturales reaccionan ante esta lógica de inmediatez, o cómo se diseñan intervenciones educativas para fomentar la pausa reflexiva, la comprobación de fuentes y la lectura profunda.

Conclusiones

Este estudio reveló que, en la era del conocimiento inmediato, las prácticas de pensar (verificación, argumentación, lectura profunda, pausa reflexiva) quedaron seriamente erosionadas, dando paso a la urgencia de lo inmediato y lo visible. Al mismo tiempo, la creencia se impuso como sustituto del saber; ya que la confianza en figuras de autoridad, las motivaciones identitarias, los atajos cognitivos y el compartir sin contraste se consolidaron como modos predominantes de relación con la información y el conocimiento. Respecto al ecosistema digital este se encuentra mediado por plataformas, formatos ultra-rápidos y métricas de atención, reconfiguró los criterios de verdad; ya no bastaba que algo fuese argumentado o verificado, bastaba que fuese visto, compartido y viral.

Desde la perspectiva educativa, el hallazgo es alarmante; ya que los sujetos formados en este contexto corren el riesgo de perder la capacidad de pensamiento crítico, debate lento y verificación rigurosa. En este sentido, este trabajo aporta un marco interpretativo esencial para diseñar estrategias pedagógicas y mediáticas que enfrenten la velocidad, la superficialidad y la credulidad digital.

No obstante, la investigación presenta limitaciones: al tratarse de un estudio cualitativo documental con una muestra intencional de fuentes (~20), no permite generalizar resultados ni cuantificar su alcance en poblaciones amplias. Además, al no incorporar entrevistas u observaciones directas, queda pendiente explorar cómo viven estas dinámicas los usuarios en contextos concretos.

Finalmente, se abre un espacio prometedor para futuras investigaciones: primero, se recomienda ampliar la muestra, integrar métodos mixtos, estudiar distintas culturas y contextos etarios;

segundo, desarrollar intervenciones educativas que promuevan la pausa, la lectura profunda y la verificación como antidotos frente a la inmediatez. En definitiva, el comprender la verdad no es solo creer lo que se difunde, sino pensar lo que se comparte.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & Sánchez-León, M. C. (2025). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 987–999. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14207170215>
- Byung-Chul, H. (2015). *The Burnout Society*. Stanford University Press. https://cdn.oujdalibrary.com/books/1012/1012-the-burnout-society-%28www.tawcer.com%29.pdf?utm_source=
- Caletrió, J. (2025). *Bauman (Zygmunt)*. Forumviesmobiles.Org. <https://forumviesmobiles.org/en/dictionary/3537/bauman-zygmunt>
- de la Torre, P. G., Pérez-Verdugo, M., & Barandiaran, X. E. (2025). Attention is all they need: cognitive science and the (techno)political economy of attention in humans and machines. *AI and Society*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02400-z>
- Dulzaides, M. E., & Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1–5. <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>
- González, T., & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación. *NURE Investigación*, 7(45). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/485/474>
- Griffin, R. (2023). The Law and Political Economy of Online Visibility. Market Justice in the Digital Services Act. *Technology and Regulation*. <https://doi.org/10.71265/qqcy5853>
- Han, Y., Turrini, P., Bazzi, M., Andrighetto, G., Polizzi, E., & De Domenico, M. (2025). *Measuring the co-evolution of online engagement with (mis)information and its visibility at scale*. <https://arxiv.org/pdf/2506.06106>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2019). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. EDITORES, S.A. DE C.V.

- Jardón, C., Biler, J., Galvez, B., Alencastre, L. A., & Del, F. (2024). Promoting Critical Thinking and Reading Comprehension in Higher Education Students through Digital Texts. *ESIC*. https://esiculture.com/index.php/esiculture/article/download/1902/1083/3573?utm_source=
- Kruger, B. (2025). *The Fragmentation of Human Attention in the Digital Age: Challenges and Prospects for Small and Medium Enterprises*. Medium. <https://medium.com/business-expert-news/the-fragmentation-of-human-attention-in-the-digital-age-challenges-and-prospects-for-small-and-ea22161d23e5>
- Küçükaydın, M. A., Esen, S., Çite, H., & Geçer, S. (2023). Critical thinking, epistemological beliefs, and the science-pseudoscience distinction among teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 7(3), 1-18. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319566>
- La Comarca. (2025). *Recordando a: Friedrich Nietzsche - Crítica a la moral, "Dios ha muerto"?* Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Oe1z0kcTiQo&t=2s>
- Laidler, J. (2019). *High tech is watching you*. News.Harvard.Edu. https://news.harvard.edu/gazette/story/2019/03/harvard-professor-says-surveillance-capitalism-is-undermining-democracy/?utm_source=
- Learning, S. (2024). *Epistemology*. Structural-Learning.Com. https://www.structural-learning.com/post/epistemology?utm_source=
- Materska, K. (n.d.). *Information Heuristics of Information Literate People*. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7943608/?utm_source=chatgpt.com
- Méndez Cabrita, C. (2023). La hermenéutica en el ámbito investigativo jurídico. *Iustitia Socialis. Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas*, VIII, 2-3.
- Metzger, M. J., & Flanagin, A. J. (2013). Credibility and trust of information in online environments: The use of cognitive heuristics. *Journal of Pragmatics*, 59, 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.07.012>
- Miller, B., & Record, I. (2013). Justified belief in a digital age: on the epistemic implications of secret internet technologies. *Episteme*, 10(2), 117-134. <https://doi.org/10.1017/epi.2013.11>

- Nietzsche, F. (1966). *Sobre verdad y mentira en sentido extra moral*. [https://www.philosophia.cl/biblioteca/nietzsche/NietzscheVerdad y Mentira.pdf](https://www.philosophia.cl/biblioteca/nietzsche/NietzscheVerdad%20y%20Mentira.pdf)
- Platón. (n.d.). *La República*. Universidad Nacional de General San Martín. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/platc3b3n-la-republica.pdf>
- Quintero, E., & Brennan-Gac, T. (2024). *The Threat of Technology to Students' Reading Brains*. ShankerInstitute.Org. https://www.shankerinstitute.org/blog/technology-and-reading?utm_source=
- Roozenbeek, T., van den Berg, C., Lambooy, M. S., van der Linden, S., Maertens, R., Ferreira, J. A., van Dijk, M., & Roozenbeek, J. (2025). Trust in institutions and misinformation susceptibility both independently explain vaccine skepticism. *Scientific Reports*, 15(1), 37655. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-21452-1>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación* (Panapo (ed.)). Editorial Panamericana.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*.
- Sun, Y., & Xie, J. (2024). Do Heuristic Cues Affect Misinformation Sharing? Evidence From a Meta-Analysis. *Journalism & Mass Communication Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/10776990241284597>
- Sztajnszrajber, D. (2018). *Filosofía en 11 frases*. Paidós.
- United Nations. (2021). *New Economics for sustainable development. Attention economy*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/attention_economy_feb.pdf?utm_source=
- van der Weel, A., & Mangen, A. (2022). Textual reading in digitised classrooms: Reflections on reading beyond the internet. *International Journal of Educational Research*, 115, 102036. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102036>
- Vedechkina, M., & Borgonovi, F. (2021). A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611155>
- Watson, J. (n.d.). *Critical Thinking*. Iep.Utm.Edu. https://iep.utm.edu/critical-thinking/?utm_source=
- Zuboff, S. (2018). *The age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the new Frontier of Power (en Inglés)*.

CAPÍTULO 10
BIOAPRENDIZAJE DEL
DOCENTE JUBILADO: MODELO
BIOETICOPEDAGÓGICO PARA UNA
EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL
INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA

Trinidad Tolentino Ramírez
ORCID: 0009-0007-7107-3230

Dedicatoria

A mi esposa, por su paciencia, comprensión, su empeño, su fuerza, su amor y a mis hijos por ser un motor en mi vida.

Resumen

En el marco del programa de Doctorado en Pedagogía de la Escuela Normal de Ecatepec, esta investigación parcial aborda la invisibilización del envejecimiento cognitivo de los docentes jubilados en América Latina, fenómeno acompañado por la pérdida de reconocimiento social y la carencia de políticas educativas que resignifiquen esta etapa como formativa y digna. El objetivo central es analizar de manera sistemática la literatura especializada que aborda la influencia del envejecimiento cognitivo sobre el bienestar social de los docentes jubilados, con el fin de identificar sus principales enfoques interpretativos y dimensiones.

El estudio se apoya en un marco teórico transdisciplinario que articula la bioética de Potter como ética del cuidado y la vida, la pedagogía crítica de Freire como vía emancipadora, la bio pedagogía como práctica del interaprendizaje vital, el enfoque de capacidades humanas de Nussbaum como fundamento del bienestar y la biointerculturalidad como horizonte de justicia cognitiva y respeto por la diversidad cultural. Este marco hermenéutico permite comprender el envejecimiento docente no como decadencia, sino como proceso de transformación cognitiva y ética que fortalece el aprendizaje intergeneracional.

Metodológicamente, se utilizó una revisión sistemática cualitativa de literatura, con base en SciELO, Redalyc y Google Académico. Los resultados preliminares revelan un predominio de enfoques médicos y funcionales, una escasa presencia de propuestas bioéticas y pedagógicas, así como una falta de perspectivas interculturales. Se concluye la necesidad de construir modelos educativos inclusivos, éticamente fundamentados y culturalmente sensibles que dignifiquen el envejecimiento docente como una etapa de aprendizaje, participación y agencia epistémica.

Palabras Clave:

Biopedagogía, Bioaprendizaje, Bioética, Biointerculturalidad, bioeticopedagogía.

Introducción

En el marco de las transformaciones demográficas y sociales contemporáneas, el envejecimiento poblacional representa uno de los desafíos más urgentes para los sistemas educativos y sociales de América Latina. Entre los sectores más invisibilizados dentro de este fenómeno se encuentran los docentes jubilados, quienes, tras décadas de labor educativa, enfrentan procesos de retiro marcados por el aislamiento, la pérdida de reconocimiento y el deterioro progresivo de sus capacidades cognitivas, sin que existan suficientes propuestas pedagógicas que resignifiquen esta etapa vital como un tiempo de aprendizaje, participación y dignidad. Sin embargo, Huenchuan (2018), señala que existe “la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores para reafirmar su importancia y promover la acción por parte de las partes interesadas” (p. 88). Esta afirmación evidencia la urgencia de replantear el lugar del adulto mayor y en particular del docente jubilado en los marcos de políticas públicas, educativas y culturales de la región.

La literatura científica revisada entre 2013 y 2022 muestra una alarmante tendencia a reducir el envejecimiento cognitivo a un fenómeno médico-funcional, obviando las dimensiones simbólicas, culturales y educativas de la vejez docente. Esta perspectiva limitada no solo margina las potencialidades del adulto mayor como agente de saber, sino que también ignora la necesidad de construir propuestas formativas inclusivas, éticamente fundadas y culturalmente contextualizadas. A pesar de los esfuerzos internacionales por promover un envejecimiento saludable (OMS, 2020), persiste la ausencia de modelos teóricos integradores que articulen la educación permanente, el bienestar social y la justicia cognitiva.

En este sentido, el problema que da origen a este estudio radica en la persistencia de un paradigma biomédico que reduce el envejecimiento cognitivo a deterioro funcional, ignorando sus dimensiones pedagógicas, culturales y simbólicas. Esta mirada fragmentaria no solo margina las experiencias cognitivas del profesorado jubilado, sino que impide construir modelos educativos inclusivos. De aquí emerge la pregunta de investigación: ¿Cómo se

comprende, a partir de la literatura especializada, la influencia del envejecimiento cognitivo sobre el bienestar social y epistémico de los docentes jubilados?

Este vacío epistémico y pedagógico ha motivado la presente investigación, cuyo propósito es analizar de manera sistemática la literatura especializada que aborda la influencia del envejecimiento cognitivo sobre el bienestar social de los docentes jubilados, con el fin de identificar sus principales enfoques interpretativos y dimensiones. El trabajo se apoya en un enfoque cualitativo de corte transdisciplinario, guiado por la bioética de Potter (1971), la pedagogía crítica de Freire (2005), el enfoque de capacidades de Nussbaum (1996) y la biointerculturalidad latinoamericana, con un análisis hermenéutico analógico que permite comprender el sentido profundo de los discursos y prácticas revisadas.

La estructura de esta investigación contempla, en primer lugar, la exposición del planteamiento del problema y el marco teórico de referencia; posteriormente, se describe la metodología aplicada, seguida por la presentación de los resultados preliminares, la discusión crítica de los hallazgos y, finalmente, las conclusiones que buscan aportar a la construcción de un modelo bioeticopedagógico que promueva la educación intergeneracional inclusiva y resigne el papel del docente jubilado como ciudadano cognitivo activo.

Este estudio se plantea como una contribución innovadora y necesaria para repensar el lugar del envejecimiento en la pedagogía latinoamericana, haciendo visible la urgencia de diseñar políticas y prácticas educativas que abracen la diversidad, reconozcan la experiencia y dignifiquen el envejecimiento como una etapa formativa, crítica y transformadora.

En las últimas décadas, el envejecimiento de la población docente jubilada en América Latina ha brotado como un fenómeno demográfico y social de gran relevancia. Sin embargo, su abordaje en los campos de la pedagogía, la salud y las políticas públicas ha sido fragmentado. El envejecimiento del profesorado, lejos de ser considerado como una etapa fértil para la construcción de nuevas formas de ciudadanía, ha sido tradicionalmente interpretada desde marcos deficitarios que reducen su experiencia vital a un proceso de declive físico, cognitivo y funcional. En este contexto, el docente jubila-

do aparece como una figura social invisibilizada, portadora de una memoria pedagógica activa que rara vez es recuperada, resignificada o valorada en los proyectos educativos contemporáneos.

Los discursos institucionales y académicos que tratan el envejecimiento cognitivo tienden a privilegiar modelos biomédicos centrados en la pérdida de capacidades, lo cual refuerza una narrativa patologizante que ignora los aportes simbólicos, afectivos y epistémicos del adulto mayor. Esta mirada unidimensional invisibiliza las trayectorias de aprendizaje biográfico y las formas de bioaprendizaje que emergen en la postjubilación, donde el sujeto, lejos de extinguir su potencial formativo, transforma su relación con el saber, el tiempo y la comunidad.

Por otra parte, la jubilación, entendida solo como cese laboral, oculta así su dimensión pedagógica y social, provocando efectos adversos sobre el bienestar, la identidad y la participación activa del docente retirado.

Asimismo, se evidencia una notoria debilidad en las redes de apoyo institucionales, familiares y comunitarias que podrían sostener una vejez digna, participativa y cognitivamente activa. El acceso a servicios educativos, culturales o de salud mental se encuentra condicionado por inequidades estructurales que reproducen desigualdades acumuladas durante la vida laboral. La ausencia de propuestas pedagógicas transformadoras dirigidas a este grupo limita las posibilidades de generar modelos de aprendizaje intergeneracional, inclusión epistémica y reconocimiento simbólico del saber acumulado.

En este orden de ideas, la revisión de la literatura revela también una escasa articulación entre los enfoques bioéticos, pedagógicos y culturales que permitan repensar el envejecimiento docente desde una perspectiva compleja, situada y crítica. Por ello, la mayoría de los estudios consultados carecen de una mirada integradora que aborde el deterioro cognitivo en diálogo con los imaginarios sociales, los dispositivos institucionales y las narrativas educativas contemporáneas.

Ante este escenario, se plantea la necesidad de desarrollar un modelo bioeticopedagógico que permita comprender el envejecimiento cognitivo del docente jubilado no como una etapa terminal del aprendizaje, sino como una fase vital de resignificación, cuida-

do y producción simbólica. Este modelo integrador apuesta por una educación intergeneracional inclusiva, que reconozca el envejecimiento como un espacio de continuidad epistémica, en el que el docente puede ejercer una ciudadanía cognitiva activa, contribuyendo al tejido social y al diálogo de saberes entre generaciones.

Por ende, este trabajo se propone analizar de manera sistemática la literatura especializada que aborda la relación entre envejecimiento cognitivo y bienestar social en docentes jubilados, con el propósito de identificar los enfoques interpretativos predominantes, las representaciones construidas en torno a esta etapa vital y las respuestas pedagógicas —o su ausencia— que configuran su lugar en el horizonte educativo latinoamericano.

Desde una perspectiva científica y pedagógica, el estudio se justifica por su relevancia social, su pertinencia educativa y su innovación epistemológica al articular, bajo un enfoque transdisciplinario, la bioética de Potter, la pedagogía crítica de Freire, la biopedagogía como práctica del interaprendizaje, el enfoque de capacidades humanas de Nussbaum y la biointerculturalidad latinoamericana. Esta integración teórica permite concebir el envejecimiento no como declive, sino como un proceso de transformación cognitiva y ética que renueva el sentido de la enseñanza.

El objetivo general es analizar sistemáticamente la literatura especializada que aborda la relación entre envejecimiento cognitivo y bienestar social del docente jubilado, para identificar los principales enfoques interpretativos y proponer un modelo bioeticopedagógico orientado a la justicia educativa.

La estructura del estudio comprende, el planteamiento del problema y la fundamentación teórica, la metodología cualitativa basada en la revisión sistemática PRISMA, el análisis hermenéutico de los textos seleccionados y las conclusiones orientadas a la construcción de políticas educativas intergeneracionales.

Los principales logros del estudio consisten en la formulación de un marco teórico integrador que reivindica al docente jubilado como agente epistémico, y en la propuesta de un paradigma educativo que promueve la dignificación del envejecimiento como un proceso de aprendizaje continuo, justicia cognitiva y participación social.

Revisión de literatura

El estudio del envejecimiento cognitivo en docentes jubilados, desde una perspectiva transdisciplinaria, exige un análisis crítico de los paradigmas que históricamente han reducido esta etapa vital a un proceso de deterioro funcional. Bajo este enfoque, se propone un modelo interpretativo sustentado en cinco categorías teóricas clave: biopedagogía, bioaprendizaje, bioética, biointerculturalidad y bioeticopedagogía, esta última como categoría emergente que integra lo biológico, lo ético y lo pedagógico para comprender al docente jubilado como sujeto activo, digno y formador en su etapa postlaboral.

Desde la biopedagogía, Maturana y Varela (1980) conciben la educación como un proceso vital y relacional, donde el aprendizaje no cesa con la jubilación, sino que se reconfigura en nuevas formas de sentido y conocimiento. El bioaprendizaje (Medina, 2017; Parra et al., 2019) amplía esta visión, reconociendo que los adultos mayores aprenden desde su biografía y afectividad, generando una pedagogía de la experiencia.

En el plano ético, Potter (1971) propone la bioética como un puente entre ciencia y humanismo, orientado al cuidado de la vida y la justicia intergeneracional. Este principio se articula con el enfoque de capacidades humanas de Nussbaum (1996), quien defiende la educación como derecho para el desarrollo integral de las personas mayores.

Desde América Latina, la biointerculturalidad (Albuquerque, 2015; Guerrero et al., 2022) ofrece una lectura ética y plural del envejecimiento, al reconocer los saberes ancestrales, las identidades culturales y las prácticas comunitarias. Así, el docente jubilado se resignifica como un agente epistémico intercultural, portador de memoria pedagógica y promotor del diálogo entre generaciones.

Sobre esta base surge la bioeticopedagogía, entendida como un paradigma crítico que une la ética del cuidado con la praxis educativa liberadora (Freire, 2005). Esta categoría propone una pedagogía del reconocimiento que desafía los discursos de exclusión y promueve el aprendizaje intergeneracional y la justicia cognitiva.

El sustento epistemológico se ancla en el paradigma socio-crítico (Freire, Dussel, Sousa Santos), que privilegia la reflexión, la acción transformadora y la construcción colectiva del conocimiento.

to. La transdisciplinariedad (Nicolescu, 1996) permite cruzar niveles de realidad biológica, cultural y pedagógica, posibilitando una comprensión integral del envejecimiento docente.

En términos de normatividad vigente, este estudio se respalda en la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (OEA, 2015), que establece que toda persona tiene derecho a vivir con dignidad hasta el fin de sus días, en igualdad de condiciones con los demás sectores de la población. Este principio no sólo representa una obligación jurídica para los Estados, sino también un compromiso ético y pedagógico que interpela el modo en que las sociedades latinoamericanas conciben la vejez y el envejecimiento cognitivo.

También permite garantizar el derecho a la vida y a la dignidad implica superar los enfoques asistencialistas y medicalizados que reducen la vejez a un problema de salud o dependencia. Desde una lectura bioeticopedagógica, este artículo invita a reconocer al adulto mayor, en particular al docente jubilado como agente epistémico, capaz de continuar aprendiendo, participando y enseñando en la comunidad. La dignidad, en este sentido, no se agota en el cuidado físico o paliativo, sino que se amplía hacia el cuidado simbólico y cognitivo, donde el acceso a la educación permanente, la expresión cultural y la participación social constituyen formas de preservar la vida buena en la etapa senil.

Asimismo, el mandato de evitar el aislamiento y garantizar cuidados integrales se traduce en la necesidad de crear políticas educativas que fortalezcan las redes intergeneracionales. Esto supone comprender la educación como un espacio de acompañamiento ético en el que se dialoga con la vulnerabilidad humana, reconociendo que la vejez no es decadencia, sino continuidad de la existencia en nuevas formas de saber y de ser.

Por ello, el Artículo 6 no sólo orienta la acción de los Estados, sino que también inspira a la pedagogía crítica a construir modelos de justicia educativa, donde los adultos mayores, lejos de ser vistos como receptores pasivos, sean considerados protagonistas del aprendizaje, la memoria y la cultura. En este marco, la bioeticopedagogía se presenta como una vía para traducir el derecho a la dignidad en prácticas educativas concretas que celebren la vida en todas sus etapas.

Por otro lado, la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores (México, 2002) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2015), que promueven la educación inclusiva, la equidad intergeneracional y el envejecimiento activo. Por ejemplo, el Artículo 5 de la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores (México, 2002) establece, en su primer inciso, el derecho a la integridad, la dignidad y la preferencia, reconociendo a las personas mayores como sujetos de derechos plenos y no como beneficiarios pasivos de asistencia. Este principio, más allá de su dimensión jurídica, constituye un eje ético-pedagógico que obliga a repensar la educación y las políticas públicas desde una perspectiva de respeto, reconocimiento y justicia social.

Garantizar la dignidad implica reconocer que cada persona mayor conserva un valor intrínseco derivado de su trayectoria vital, su saber acumulado y su capacidad de contribuir al bien común. En el caso del docente jubilado, este derecho se traduce en el deber institucional de valorar su experiencia pedagógica como patrimonio epistémico vivo, evitando la exclusión simbólica que ocurre cuando se le aparta del diálogo educativo.

Desde la bioeticopedagogía, el principio de integridad se amplía para incluir no solo el bienestar físico, sino también el bienestar cognitivo, afectivo y relacional, promoviendo condiciones de vida que respeten la autonomía, el aprendizaje continuo y la participación intergeneracional. Así, la dignidad en la vejez no es una concesión del Estado, sino una obligación colectiva: educar para el respeto, cuidar con justicia y enseñar a vivir con humanidad hasta el fin de los días.

Con base en el Objetivo 10 de la Agenda 2030 (ONU, 2015) propone reducir las desigualdades dentro y entre los países mediante la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad. En este marco, el envejecimiento activo y la educación inclusiva se convierten en condiciones indispensables para garantizar la equidad intergeneracional para reconocer el derecho de los docentes jubilados a seguir aprendiendo, participando y aportando su experiencia como una manera concreta de reducir las brechas simbólicas y estructurales que marginan a las personas mayores.

Por otra parte, la meta 10.2 impulsa la participación plena de los adultos mayores en la vida social y educativa; la meta 10.3 exige

eliminar las prácticas discriminatorias que los excluyen del conocimiento; y la meta 10.4 plantea la necesidad de políticas de protección social que aseguren condiciones dignas de vida. Desde una perspectiva bioeticopedagógica, estas metas deben traducirse en acciones educativas transformadoras que promuevan la justicia cognitiva, reconozcan el valor del saber acumulado y fortalezcan el tejido intergeneracional como base para una sociedad más equitativa y humana.

Finalmente, esta revisión demuestra un campo fértil de investigación pedagógica y bioética, donde la bioeticopedagogía se consolida como propuesta innovadora para comprender el envejecimiento cognitivo del docente jubilado desde una visión integral, ética y humanizadora, capaz de incidir en las políticas públicas, la formación docente y la justicia educativa.

En la discusión de los hallazgos, se evidencian tres elementos centrales: 1) la persistencia de enfoques deficitarios y clínicos en el tratamiento del deterioro cognitivo, 2) la ausencia de propuestas pedagógicas transformadoras que reconozcan al docente jubilado como sujeto activo de aprendizaje, y 3) la necesidad de construir una narrativa alternativa desde la bioeticopedagogía que articule cuidado, justicia y saber intergeneracional. Estos resultados confirman la pertinencia del modelo propuesto para repensar la educación permanente en la vejez desde una perspectiva crítica, inclusiva y situada en América Latina.

Metodología

Supuesto de investigación

Se parte del supuesto de que el envejecimiento cognitivo de los docentes jubilados ha sido representado predominantemente desde enfoques biomédicos o asistencialistas que reducen su potencial pedagógico, ético y social. Frente a esta limitación, se propone que una lectura bioeticopedagógica, crítica y transdisciplinaria puede resignificar la etapa postlaboral como un espacio de aprendizaje, participación y justicia educativa, en el que el docente jubilado se reconoce como un agente epistémico activo.

Población, contexto y muestreo cualitativo

La población objeto de estudio se conforma por los docentes jubilados de América Latina, comprendidos como agentes cognitivos y sociales portadores de saberes pedagógicos construidos a lo largo de su trayectoria profesional. El contexto de investigación es documental y académico, centrado en el análisis de la producción científica generada entre 2013 y 2022, en torno al envejecimiento cognitivo, la pedagogía, el bienestar social y la bioética educativa.

Se aplicó un muestreo teórico-intencional, no estadístico, para seleccionar textos relevantes por su pertinencia conceptual, metodológica y contextual, sin atender a criterios de representatividad numérica. La muestra se integró con artículos, libros y documentos académicos recuperados de las bases SciELO, RedALyC, Google Scholar y repositorios institucionales de educación superior.

Categorías analíticas

El proceso de selección y construcción categorial se desarrolló de manera iterativa, a partir del análisis temático y la convergencia teórica entre las fuentes. Se establecieron seis categorías clave:

1. Envejecimiento cognitivo
2. Saber pedagógico
3. Bienestar social
4. Bioética
5. Biopedagogía
6. Justicia educativa

Estas categorías orientan el análisis hermenéutico y permiten articular una mirada integral sobre la experiencia del docente jubilado desde una perspectiva educativa y ética.

Enfoque, método y técnicas de recolección

La investigación adopta un enfoque cualitativo y transdisciplinario, sustentado en la hermenéutica analógica de Beuchot (1997) como marco interpretativo que media entre la univocidad de los discursos

científicos y la equivocidad de las narrativas sociales. El método aplicado corresponde a una revisión sistemática de literatura, conforme a las directrices PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que garantiza transparencia y rigor en la selección y síntesis de la información.

Validez y triangulación

La validez de los resultados se aseguró mediante una triangulación interdisciplinaria y teórica, que combina los aportes de la bioética de Potter (1971), la pedagogía crítica de Freire (2005), la teoría de las capacidades de Nussbaum (1996) y el pensamiento decolonial latinoamericano (Dussel, Quijano, Sousa Santos). Asimismo, se aplicó una triangulación de fuentes entre las distintas bases de datos y una triangulación metodológica, al integrar revisión sistemática, análisis hermenéutico y codificación temática. Este proceso permitió contrastar perspectivas y construir una comprensión compleja, situada y ética del envejecimiento cognitivo en docentes jubilados, validando la coherencia interna y la consistencia interpretativa de los hallazgos.

Resultados preliminares

La aplicación del método de revisión sistemática permitió analizar un conjunto representativo de estudios publicados entre los años 2013 y 2022, localizados en bases académicas de alta confiabilidad como SciELO, RedALyC, Google Scholar y repositorios institucionales de educación superior en América Latina. El corpus documental se conformó por artículos científicos, tesis de posgrado, capítulos de libro e informes institucionales, seleccionados mediante un muestreo teórico-intencional que priorizó la pertinencia conceptual y la relevancia educativa del tema.

El análisis hermenéutico de las fuentes permitió identificar seis dimensiones que estructuran el fenómeno estudiado: los tipos de deterioro cognitivo, los impactos funcionales, emocionales y sociales, las redes de apoyo, el acceso a servicios, las propuestas pedagógicas y los enfoques bioéticos e interculturales asociados al envejecimiento docente.

Los resultados muestran una tendencia dominante hacia enfoques biomédicos y funcionalistas, presentes en más del ochenta por ciento de los documentos revisados, lo que evidencia una visión reduccionista del envejecimiento, concebido principalmente como un proceso de pérdida o declive. En contraste, los enfoques bioéticos y biopedagógicos aparecen solo en el dieciocho por ciento de las fuentes, lo que confirma la escasa atención que recibe la dimensión formativa, ética y social de los docentes jubilados en la literatura científica. De manera similar, el enfoque biointercultural está prácticamente ausente, reflejando una brecha teórica importante en la consideración de la diversidad cultural y territorial propia de América Latina. Sin embargo, esta categorización médica no se acompaña de análisis pedagógicos ni de propuestas de intervención educativa, lo que refuerza la necesidad de articular un modelo bioeticopedagógico capaz de integrar lo cognitivo con lo formativo.

Respecto al bienestar social, la literatura prioriza el estudio de redes de apoyo familiares e institucionales (65%), seguido del acceso a servicios sociales y educativos (58%), la participación comunitaria (48%) y, en menor medida, las propuestas pedagógicas dirigidas a docentes jubilados (24%). Estos datos revelan que, aunque existe una preocupación creciente por la inclusión de los adultos mayores, los programas educativos destinados a este grupo permanecen fragmentados y con escasa proyección intergeneracional.

El análisis evidenció también vacíos de información en torno al género, nivel educativo y procedencia geográfica de los docentes jubilados, lo que limita la construcción de categorías contextualizadas y representativas. Además, se observa una débil articulación entre la pedagogía y la bioética, pues la mayoría de los estudios no explora las posibilidades de una educación que reconozca la dignidad y el saber de los mayores como bienes comunes para la sociedad.

El marco interpretativo adoptado para el análisis fue la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot (2019), que permitió mediar entre la univocidad de los datos empíricos y la equívocidad de los discursos sociales, buscando un punto de equilibrio interpretativo. Esta lectura posibilitó comprender el envejecimiento cognitivo no solo como un fenómeno biológico, sino como un proceso vital,

simbólico y ético que requiere ser abordado desde la educación y la justicia social.

En síntesis, los resultados confirman la invisibilización del saber pedagógico del docente jubilado y la ausencia de marcos bioeticopedagógicos en los estudios revisados. Asimismo, ponen de manifiesto la urgencia de diseñar modelos educativos inclusivos y culturalmente sensibles, que reconozcan el envejecimiento como una etapa de aprendizaje continuo, participación social y agencia epistémica. Este hallazgo responde directamente al objetivo de la investigación, al proponer una comprensión renovada del envejecimiento docente como espacio de formación, diálogo intergeneracional y justicia educativa.

Discusión de resultados

El análisis sistemático de la literatura permitió constatar que la mayoría de los estudios revisados abordan el envejecimiento cognitivo del docente jubilado desde enfoques médicos, funcionales o psicológicos, sin integrar de manera suficiente las dimensiones pedagógicas, simbólicas y sociales que lo configuran como agente epistémico. Esta tendencia evidencia una reducción del envejecimiento a un problema biológico o asistencial, desatendiendo su valor formativo y su potencial como etapa de producción de conocimiento. Coincidiendo con López et al. (2019) y Medina (2017), los resultados confirman la escasa presencia de enfoques bioéticos o biopedagógicos, y una sustancial ausencia de una perspectiva biointercultural, lo que limita la comprensión integral del fenómeno educativo en contextos latinoamericanos caracterizados por la diversidad cultural.

Desde el marco teórico transdisciplinario que orienta la investigación, el análisis se sustentó en la bioética de Potter (1971), que concibe el cuidado de la vida como un principio universal; la pedagogía liberadora de Freire (2005), que reivindica al sujeto como protagonista de su aprendizaje; y el enfoque de capacidades humanas de Nussbaum (1996), centrado en la libertad de imaginar, participar y actuar sobre el propio entorno. Estos referentes permitieron evidenciar que las capacidades educativas y sociales del docente jubilado

suelen ser restringidas o ignoradas en la literatura especializada, impidiéndole ser reconocido como agente cognitivo y constructor de sentido dentro del campo educativo.

Asimismo, el análisis con enfoque de inclusión y equidad de género reveló una carencia significativa de datos desagregados por sexo y una invisibilización de las trayectorias de las mujeres docentes mayores, quienes enfrentan formas diferenciadas de exclusión. En concordancia con López et al. (2019), se observa que las docentes jubiladas padecen una doble discriminación: por edad y por género, lo cual restringe su acceso a redes de apoyo, salud y participación comunitaria. Esta omisión constituye una brecha ética y metodológica, que limita la comprensión del envejecimiento desde la justicia social y epistémica. En consecuencia, resulta indispensable incorporar un enfoque interseccional de género en futuras investigaciones, que visibilice las desigualdades estructurales y propicie estrategias pedagógicas más equitativas e inclusivas.

El análisis hermenéutico de los hallazgos, realizado bajo la hermenéutica analógica de Beuchot (2019), permitió construir una lectura equilibrada entre la univocidad de los datos empíricos y la equivocidad de los discursos sociales. Este marco interpretativo posibilitó reconocer el envejecimiento cognitivo no como un deterioro lineal, sino como un proceso vital de resignificación y agencia pedagógica, donde el docente jubilado puede continuar aportando a la educación y al tejido social. De este modo, la discusión se articula en un punto de equilibrio entre la evidencia empírica y la reflexión ética, mostrando la necesidad de nuevas categorías analógicas que integren la biología, la cultura y la educación en la comprensión del envejecimiento docente.

Finalmente, se reconoce como principal limitación la escasez de investigaciones con enfoques alternativos, la falta de datos sobre contexto geográfico y trayectoria profesional, y la limitada integración de la bioética y la pedagogía en los análisis. Sin embargo, estos vacíos constituyen también oportunidades para el desarrollo de un campo emergente de estudio: la bioeticopedagogía del envejecimiento, entendida como una propuesta teórica que vincula el cuidado ético de la vida con el aprendizaje intergeneracional y la justicia educativa.

En este sentido, se recomienda que los futuros trabajos avancen hacia modelos participativos y metodologías colaborativas que incorporen las voces de los propios docentes jubilados, integrando perspectivas bioéticas, biopedagógicas, interculturales y de género. Ello permitirá resignificar el envejecimiento no como un final, sino como un espacio de continuidad vital, sabiduría compartida y responsabilidad educativa.

Conclusiones

La revisión sistemática de literatura permitió evidenciar que la mayoría de los estudios sobre el envejecimiento cognitivo en docentes jubilados continúan anclados en paradigmas biomédicos o funcionalistas, que conciben esta etapa como un proceso de declive y dependencia. Este reduccionismo epistemológico invisibiliza las dimensiones pedagógicas, simbólicas y culturales del envejecimiento, limitando la comprensión del docente jubilado como un agente epistémico activo y portador de saber pedagógico vivo. En este sentido, se reafirma la necesidad de trascender los discursos deficitarios y construir miradas más integradoras sobre la vejez docente.

Los resultados confirman una ausencia crítica de marcos interpretativos que integren la dignidad, la diversidad cultural, la justicia cognitiva y la continuidad del aprendizaje en la etapa postlaboral. Pocos estudios incorporan perspectivas bioéticas, biopedagógicas o biointerculturales, lo que revela la urgencia de desarrollar enfoques transdisciplinarios que permitan una comprensión humanizada y situada del envejecimiento en América Latina. Estas carencias teóricas y metodológicas abren un campo fértil para el desarrollo de modelos innovadores de investigación y de acción educativa.

Entre las principales limitaciones se encuentra la falta de información desagregada por género, región o trayectoria profesional, lo que dificulta caracterizar las condiciones reales de vida, bienestar y participación social de los docentes jubilados. Esta omisión no solo restringe la construcción de diagnósticos precisos, sino que también obstaculiza el diseño de políticas públicas inclusivas y programas educativos con enfoque interseccional y de equidad.

Frente a ello, la investigación propone el modelo bioético-pedagógico como un marco teórico-metodológico emergente que articula el cuidado de la vida, la educación permanente, la justicia epistémica y la interculturalidad. Este modelo resignifica el envejecimiento cognitivo como una etapa de aprendizaje continuo, participación social y ciudadanía cognitiva, donde el docente jubilado asume un rol activo en la formación intergeneracional y en la transmisión de saberes.

En síntesis, la bioeticopedagogía se erige como una propuesta innovadora y transformadora para promover una educación más humana y justa, basada en la inclusión, el respeto a la diversidad y el reconocimiento de la experiencia docente como patrimonio social. De esta manera, los hallazgos no solo amplían el horizonte teórico del campo educativo, sino que también ofrecen insumos concretos para la formulación de políticas y estrategias públicas orientadas al bienestar y la dignificación del docente en la etapa postlaboral.

Referencias

- Albuquerque, A. (2015). *Perspectiva bioética intercultural e derechos humanos*. Revista Bioética., 23(1), pp. 80-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361535344009>
- Beuchot, M. (2019). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM.
- Congreso de la Unión. (2002). Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores. Diario Oficial de la Federación, 3 de mayo de 2002. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LDPAM.pdf>
- Delory-Momberger, C. (2020). *Aprendizaje biográfico y formación*. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (3), pp. 6-15.
- Devia, J. (2018). *La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje*. Praxis & Saber, 9 (21), pp. 179-196.
- Devia, J. (2018). *La Biopedagogía: una Mirada Reflexiva en los Procesos de Aprendizaje*. Praxis & Saber, 9 (21), pp. 179-190.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Traductor

- Lilién Ronzoni. Recuperado de: <https://centrorosarinodeeducacionfisica.com/wp-content/uploads/2023/04/LIBRO-La-Educacion-como-Practica-de-la-Libertad-Freire-10.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido 2ª ed.* México: Siglo XXI.
- Giraldo, M. (2006). *ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN ESTADÍSTICA. Encuesta sobre Maltrato a Personas Adultas Mayores en el Distrito Federal 2006 (EMPAM-DF)*. <https://www.researchgate.net/publication/297228285>
- Huenchuan, S. (2018). *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Perspectiva regional y de derechos humanos. Chile: CEPAL.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Venezuela: Fundación Sypal.
- López, R. et al. (2019). *Maltrato a las Personas Adultas Mayores*. UCR, Anales en Gerontología, 11, pp. 18-39.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1998). *De las máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo. 5ª edición*. Chile: Editorial Universitaria.
- Medina, R. (2017). *Bioaprendizaje y educación intercultural*. *Sophia*, 13(1), 47-54.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>
- Niculescu, B. (1996). *La transdiscipliniedad manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Nussbaum, M., Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OMS. *Decenio del Envejecimiento Saludable*. OMS. Disponible en: https://www.who.int/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/final-decade-proposal/decade-proposal-final-apr2020-es.pdf?sfvrsn=73137ef_4#:~:text=A1%20t%C3%A9rmino%20del%20Decenio%20del,y%20alcanzar%20los%202100%20millones
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2015). *Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores*. <https://www.cndh.org.mx/sites/all/>

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

- [doc/Programas/Discapacidad/Convencion_ISPDHPM.pdf](#)
Organización Mundial de la Salud (2022). *El término vejez*. Disponible en: <https://mexico.un.org/es/169085-oms-dejar%-C3%A1-de-utilizar-el-t%C3%A9rmino-vejez>
- Parra, L., Mery, L., y Castro, A. (2019). *el bioaprendizaje: posibilidad para desplegar la condición de humanidad en los escenarios educativos*. Revista Sociología del Pensamiento Crítico. 13 (1), pp. 191-199.
- Potter, V. (1971). *Bioethics. Bridge to the future*. Estados Unidos: PRENTICE-HALL.
- Rangel, F. (2022). *De la bio-pedagogía al bio-aprendizaje: el rol del maestro y del estudiante*. Revista EducAcción Sentipensante. 2 (1), pp. 104-111.
- Wilches, A. (2011). *La Propuesta Bioética de Van Rensselaer Potter, cuatro décadas después*. Universidad Antonio Nariño, 27 (66), pp. 70- 84.

CAPÍTULO 11

INTERCULTURALIDAD Y

DISCAPACIDAD AUDITIVA: HACIA

UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA CON

RECONOCIMIENTO

Ricardo Moreno Espinosa

<https://orcid.org/0009-0007-8453-8850>

Israel Martínez Quiroz

<https://orcid.org/0009-0002-6677-8627>

Maricruz Elizabeth Marban Cardozo

<https://orcid.org/0009-0006-8869-9320>

Fernando Eleazar Melchor Espinosa

<https://orcid.org/0009-0008-7805-9674>

Resumen

En esta investigación se busca visibilizar y dignificar a las comunidades sordas, además de analizar los diferentes planes de estudios de México con el propósito de identificar la manera en que estos intentan establecer una educación inclusiva basada en el reconociendo y respeto a la diversidad. El estudio se desarrolló en la Escuela Primaria “Isidro Fabela”, ubicada en Nezahualcóyotl, Estado de México, y se apoyo en un enfoque cualitativo bajo una metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP). En este proceso participaron dieciocho docentes, dos directivos, cinco alumnos con hipoacusia y los familiares de dichos estudiantes. El planteamiento de la investigación parte de la siguiente interrogante: ¿Cómo impacta la implementación de estrategias diseñadas colaborativamente con comunidades sordas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y participación escolar? Y ¿Cómo influye el conocimiento sobre la interculturalidad y los modelos educativos en la formación de estudiantes con discapacidad auditiva, y cómo se incorpora el respeto a estas comunidades?, como hallazgos, permite identificar las necesidades existentes y la escasa visualización de la comunidad sorda. A partir de ello, se propone acciones de cambio para fomentar el reconocimiento y una sociedad inclusiva.

Palabras clave:

Comunidades Sordas, Educación, Interculturalidad, Inclusión

Introducción

En los últimos años, se ha desarrollado un debate en las comunidades sordas respecto a la pertinencia de implementar un Modelo Educativo Bilingüe o un Modelo Educativo Intercultural. A pesar de los avances conceptuales y de la información disponible sobre la inclusión en los nuevos modelos educativos, persisten prácticas excluyentes y un desconocimiento generalizado sobre la discapacidad auditiva, particularmente en lo que respecta a sus características y la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

En este sentido, las personas con discapacidad auditiva enfrentan de manera constante barreras actitudinales y pedagógicas que obstaculizan su participación como sujetos activos en la sociedad y en sus dinámicas familiares. Son rechazados, subestimados, ignorados y considerados carentes de habilidades o incapaces, lo que genera prácticas de humillación. Además, tienen un acceso limitado a la información debido al desconocimiento sobre las características específicas de la condición, así como de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como medio de comunicación. Esto provoca su exclusión en los contextos en los que se encuentren inmersas, lo cual limita su participación y, en consecuencia, el desarrollo de sus habilidades.

En el ámbito educativo, aún existen áreas de oportunidad para mejorar el acceso y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para personas con discapacidad auditiva. Se identifica que, en instituciones donde no hay estudiantes sordos, prevalece un profundo desconocimiento sobre los Modelos Educativos Bilingües que podrían facilitar su inclusión en el aula. Esto conduce a forzar la oralización de los estudiantes sordos para la comodidad del entorno, ignorando que su lengua materna es la Lengua de Señas Mexicana (LSM), la cual debería ser el medio principal de comunicación para este grupo en todos los contextos en los que participe.

En este marco, la presente investigación se propone responder dos preguntas fundamentales: ¿Cómo impacta la implementación de estrategias diseñadas colaborativamente con comunidades sordas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y participación escolar? Y ¿Cómo influye el conocimiento sobre la interculturalidad y los modelos educativos en la formación de estudiantes con discapacidad auditiva, y cómo se incorpora el respeto a estas comunidades?

Planteamiento de problema

Es esencial reflexionar sobre los prejuicios y prácticas que aún persisten en nuestra sociedad respecto a la discapacidad auditiva. Al mismo tiempo, es necesario considerar cuánto se ha avanzado como sociedad hacia la inclusión, y cuán lejos estamos aún de lograr una verdadera integración o, mejor aún, una inclusión plena de las personas con discapacidad auditiva. Como señala Calvo Álvarez y Verdugo

Alonso (2012), la inclusión implica construir una sociedad y un sistema educativo basado en la diversidad, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación en un entorno ordinario. En este sentido, resulta crucial que toda la sociedad desarrolle un conocimiento más profundo sobre la discapacidad auditiva y sus características, a fin de erradicar prácticas discriminatorias.

Desde esta perspectiva, Castro (2012) no solo defiende el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Incluir a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad auditiva implica prepararlos para la vida social, para asumir una función activa en la sociedad y para participar plenamente en ella (p. 25). Por ello, se reconoce que la discapacidad no define a las personas ni sus capacidades. Es necesario entender que los individuos con discapacidad tienen el mismo derecho a acceder a oportunidades de aprendizaje y participación, como parte de su desarrollo integral.

Hablar de las comunidades sordas y del valor cultural que estas representan es un componente fundamental de la interculturalidad. Reconocer su riqueza lingüística y social favorece los procesos de inclusión, en los cuales personas sordas son reconocidas como sujetos activos, y no únicamente como personas con discapacidad. Comprender y aprender sobre las comunidades sordas responde a sus necesidades históricas y comunicativas, y les permite, como sociedad, avanzar hacia un modelo más inclusivo e incluyente.

En este marco, la presente investigación cobra relevancia al proponer la implementación de políticas y estrategias educativas orientadas a erradicar o minimizar las barreras que obstaculizan el desarrollo integral de las personas con discapacidad auditiva. Esto implica proporcionar herramientas para el aprendizaje significativo, así como garantizar experiencias educativas gratificantes y contextualmente pertinentes. Asimismo, se busca analizar cómo se da la participación activa dentro de sus familias y en la resolución de los conflictos, lo cual permite comprender de manera libre y autónoma a las personas como miembros con identidad propia. En este sentido, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas investigativas: ¿Cómo impacta la implementación de las estrategias diseña-

das colaborativamente con comunidades sordas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y participación escolar? y ¿Cómo influye el conocimiento de la interculturalidad y de los modelos educativos en el proceso formativo educativo de los estudiantes con discapacidad auditiva, y cómo se involucra y respeta a las comunidades sordas?

Revisión de la literatura

En la actualidad, la educación inclusiva se ha convertido en uno de los ejes fundamentales más analizados en el ámbito pedagógico, al ser considerado un enfoque clave dentro de la Nueva Escuela Mexicana. Según Nelis, Pedaste y Šuman (2023), se trata de una aproximación educativa que considera los derechos humanos y brinda a todos los niños una educación de alta calidad, en un entorno donde se sienten integrados socialmente; logrando mediante participación significativa y apoyo personalizado para que cada uno desarrolle su potencial pleno.

No obstante, más allá del discurso normativo, para visualizar al sujeto de manera cultural como un ser diferente, pero a la vez igual, lo debemos concretarlo en respeto mutuo. Para la UNESCO (2015), la interculturalidad es la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo. Asimismo, la SEP (2017) menciona que es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo.

Partiendo del reconocimiento de las diversas identidades culturales y de las múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo, este enfoque defiende los saberes, valores y normas de convivencia que pueden enriquecer con la aportación de todas las partes. Por ende, contribuye al desarrollo de competencias y actitudes orientadas a una participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa.

Para guiar este proceso, la UNESCO (2017) establece tres principios fundamentales:

1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando, impartiendo educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura. Tomando en consideración lo siguiente: diseños curriculares y materiales educativos, formas de transmisión de conocimientos, métodos de enseñanza y evaluación.
2. La educación intercultural enseña a cada educando conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad. Esto se basa en el acceso a la educación con calidad y sin discriminación, la participación de grupos sociales con necesidades culturales y lingüísticas especiales con todos los niveles educativos.
3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, comunidades, pueblos y naciones, y de la necesidad de modelos de vida sustentable.

En este supuesto, Walsh (2000), refiere que la multiculturalidad es un término principalmente descriptivo, que alude a la multiplicidad de culturas existentes en un espacio local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente exista una relación entre ellas. Se entiende, entonces, como una separación o segregación entre culturas sin aspecto relacional, más allá del contexto en el que diversas culturas conviven.

Posteriormente Walsh (2009) y Diez (2004) mencionan que el primer contexto político se dirige a las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional, quienes reclaman programas, tratos y derechos especiales como respuesta a la exclusión, bajo el lema de la justicia y la igualdad. El segundo contexto político parte de las bases conceptuales del Estado liberal, en el cual, supuestamente, todos comparten los mismos derechos.

Por ende, la interculturalidad se refiere a relaciones más complejas, que implican intercambios culturales y buscan desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

al otro, o la diferencia en sí, más bien, se busca impulsar procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes distintos.

En consecuencia, el Gobierno de México, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha planteado tres modelos educativos diferentes que permiten no solo ofrecer una educación de calidad; sino también una educación inclusive e influyente para todos.

Tabla 1. Modelos Educativos

Modelos	Modelo Educativo Bilingüe	Modelo Educativo Intercultural	Modelo Bilingüe Bicultural
Enfoque	Modelo educativo donde se usan dos lenguas para la enseñanza -aprendizaje. Involucrar la lengua originaria y la lengua dominante de la región, estado o país.	Una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno, para desarrollar competencias y actitudes para participación ciudadana en una sociedad pluricultural, justa y equitativa.	Plantea la lengua de señas desde un enfoque bicultural que busca revitalizar la cultura y otorgar relevancia a sus dimensiones lingüísticas. Sin embargo, esta propuesta también evidencia la necesidad de favorecer políticas que garanticen la preservación de lenguas y culturas amenazadas o con poco prestigio.

Fuente: Elaboración propia a partir de Skliar (1999); García (2019); SEP (2023).

Tal como se observa en la tabla anterior, podemos analizar que los tres modelos pretenden dar prioridad a la visualización y valoración de las lenguas, así como de las hablas. Sin embargo, el Modelo Bilingüe Bicultural tiene como objetivo reconocer la Lengua de Señas como un modelo de comunicación alternativo. Esto permite visibilizar y atender a una comunidad poco incluida, con el fin de mitigar las desigualdades y ofrecer una educación más significativa e inclusiva.

Metodología

En esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo bajo una metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), ya que propo-

ne trabajar con agentes activos y involucrados directamente en la problemática abordada. Permitiendo no solo la comprensión del fenómeno sino también ver la inclusión de las personas sordas en contextos educativos reales, sino también poder proponer la transformación de prácticas educativas.

En la primera, se utilizó una estrategia metodológica descriptiva, siguiendo la perspectiva de Guevara et al. (2020), quien señala que en "consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetivos, proceso y personas". Esta fase permitió revisión de la literatura y establecimiento de argumentos teóricos sobre el tema, así como la calificación de la inclusión como sociedad clave, y la distinción entre Modelo Educativo Bilingüe y Modelo Educativo Intercultural. También facilitó la identificación de las barreras que enfrentan personas con discapacidad auditiva y cómo se involucra a las comunidades sordas en los procesos educativos.

La investigación se desarrolló en la Escuela Primaria Isidro Fabela, ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. Participaron dieciocho docentes, dos directivos, cinco alumnos con hipoacusia y los familiares de dichos alumnos. Los criterios de selección consideraron, en el caso de los docentes y directivos, la disponibilidad de horario y disposición para participar en la investigación, lo cual conllevó una participación activa en la atención de estudiantes con discapacidad auditiva. En cuanto a los estudiantes, se incluyeron aquellos que, al inicio del ciclo escolar 2024-2025, entregaron constancias médicas que acreditaban hipoacusia leve a moderada. De igual manera, participaron los padres de familia o tutores legales que aceptaron ser parte de entrevistas y observación en el espacio áulico.

A partir del conocimiento del contexto escolar, se aplicó la técnica de observación participativa. Esta herramienta permitió convivir y compartir espacios áulicos, registrando las experiencias y reflexiones en un diario de campo estructurado. El análisis se centró en cuatro categorías clave: primero, el uso de la Lengua de Señas Mexicana; segundo, las actitudes del personal docente; tercero, la participación de los estudiantes sordos; y, finalmente, las adecuaciones curriculares implementadas durante el ciclo escolar 2024-2025.

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Finalmente, la metodología elegida no solo nos va a permitir obtener información, sino favorecer procesos de reflexión colectivos.

Resultados

A partir de la observación realizada y el análisis del diario de campo, se procedió a analizar, categorizar y subcategorizar la información obtenida. Como resultado, se identificaron cinco categorías principales. La primera corresponde a las Barreras de comunicación, cuya subcategoría identifica la ausencia de Lengua de Señas Mexicanas (LSM). La segunda categoría refiere a las actitudes del personal docente, en la que se identificó como subcategoría una baja expectativa académica. En tercer lugar, se estableció la categoría de participación estudiantil, con la subcategoría la participación limitada. La cuarta categoría fue la de adecuaciones curriculares, en la que se identificó la inexistencia de adaptaciones. Finalmente, se encontró la categoría de acompañamiento familiar, dentro de la cual se observó una subcategoría relacionada con la escasa comunicación escuela-familia.

Estas categorías y subcategorías, permiten sistematizar los hallazgos y comprender los desafíos presentes en el contexto educativo estudiado. La siguiente tabla sintetiza esta información con ejemplos del diario de campo.

Tabla 2: Categorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Diario de Campo	Fecha
Barreras comunicativas	Ausencia de Lengua de Señas Mexicanas	"La docente explicó el tema, con ausencia de material visual. El alumno con sordera solo visualizaba el salón sin comprender que estaban hablando o haciendo. No existió LSM.	Diario de Campo, 01/11/2024, aula 4ªA
Actitudes docentes	Baja expectativa académica	Un docente comentó: Requerimos capacitación sobre discapacidad auditiva porque no sabemos como atenderlos y así no van aprender	Diario de Campo, 31/01/2025, aula de usos múltiples, Consejo Técnico Escolar

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

Participación estudiantil	Participación limitada	"Una alumna con hipoacusia levantó la mano para participar, pero no fue tomada en cuenta por parte de la docente".	Diario de Campo, 20/02/2025, aula 5ºA
Adecuaciones curriculares	Inexistencia de adaptaciones	Las actividades eran las mismas, no existió adecuación o apoyos visuales ni estrategias diferentes para los alumnos con discapacidad auditiva	Diario de Campo, 10/03/2025, aula 6ºA
Acompañamiento Familiar	Escasa comunicación escuela-familia	Un tutor comentó que no sabía donde acudir para pedirle un apoyo a su hijo y que nadie en la escuela le dice que hacer.	Diario de Campo, 23/05/2025, Entrevista Informal

Fuente: Elaboración propia con base en observaciones registradas entre octubre de 2024 y mayo de 2025.

En virtud de lo anterior, a lo largo de los años, las personas con discapacidad auditiva han enfrentado situaciones de discriminación, burlas y abusos, tanto en el ámbito familiar como en los entornos social y educativo. En muchas ocasiones, los familiares o personas externas toman decisiones de forma unilateral; además, estas personas reciben una atención deficiente por parte de diversos servicios, lo que contribuye a procesos injustos y demorados. Esta situación se debe, principalmente, a la falta de conocimiento sobre la LSM (Lengua de Señas Mexicana), la cual deberá ser utilizada como medio principal de comunicación.

Por tal razón, la Lengua de Señas Mexicana debe ser reconocida y utilizada adecuadamente para establecer una comunicación efectiva con la comunidad sorda, ya que, en muchos casos, la información que recibe es limitada, lo que ha llevado a la falsa creencia de que desconocen ciertos temas. Sin embargo, esta limitación no es inherente a su discapacidad, sino consecuencia del desconocimiento generalizado sobre la LSM. La enseñanza y práctica de la lengua deben ser vistas con respeto, como una estructura lingüística que responde a la necesidad de comunicación de un grupo específico de personas.

Es fundamental erradicar o minimizar las barreras que dificultan el desarrollo integral de las personas con discapacidad auditiva, proporcionándoles las herramientas necesarias para adquirir aprendizajes y vivir experiencias enriquecedoras. Esto incluye su participación en la toma de decisiones con sus familias y en las resoluciones de conflictos, así como brindarles afecto, validar sus emociones como sujetos, permitirles expresar con libertad su opinión o sentimientos ante cualquier situación. De este modo, se fomenta y se fortalece sus conocimientos y habilidades para la vida.

No obstante, es importante reconocer que la familia atraviesa un proceso de duelo en torno a la aceptación de la discapacidad, lo cual se ve dificultado por las miradas, críticas y prejuicios de la sociedad. Estas presiones sociales pueden obstaculizar la aceptación de la persona con discapacidad, llevando a que algunas familias intenten ocultarla o negarla ante los ojos de los demás. Esta negación influye de manera negativa en el desarrollo de la persona, ya que limita la atención y estimulación que debería recibir.

En el ámbito educativo, resulta indispensable garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo para los estudiantes con discapacidad auditiva, brindándoles un aprendizaje significativo mediante el Modelo Educativo Bilingüe Bicultural, el cual se fundamenta en la LMS como herramienta principal de comunicación.

Conclusión

Como punto de partida en este análisis, es posible plantear que las comunidades sordas, abordadas desde un enfoque de visualización, permiten identificar con mayor claridad oportunidades de mejora en su implementación, además de fomentar de manera más efectiva la equidad educativa. En este sentido, se vuelve esencial comprender la interacción intercultural dentro de dichas comunidades y examinar con profundidad cómo se incorpora la interculturalidad en las estrategias pedagógicas, con el objetivo de evaluar de manera crítica su impacto en el proceso de inclusión.

Esta investigación se llevó a cabo con el firme propósito de concientizar y sensibilizar a los lectores respecto a esta condición, buscando visibilizar y dignificar un grupo que, históricamente, ha

sido marginado, humillado, discriminado y minimizado. En consecuencia, se hace un llamado a reconocerles como sujetos integrales y pensantes, portadores de una cultura e identidad enriquecedora para la sociedad, construida a base de esfuerzo y en respuesta de sus necesidades de comunicación y socialización. Por ello, es fundamental que sean tratados con respeto y dignidad, brindándoles atención de calidad en todos los ámbitos, así como oportunidades reales de desarrollo.

Finalmente, se recomienda con firmeza y se subraya la importancia que todas y todos conozcan y aprendan, como parte de la sociedad en general, la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como medio para establecer una comunicación efectiva. Cabe destacar que las personas con discapacidad auditiva no son quienes deben adaptarse a los oyentes; por el contrario, es responsabilidad de los oyentes aprender su lengua materna para lograr una verdadera inclusión. Se hace énfasis en que dicho aprendizaje debe realizarse bajo la perspectiva de la inclusión, entendiendo que la Lengua de Señas Mexicanas como medio para la comunicación efectiva. Solo así estaremos preparados para brindar una educación de calidad y avanzar hacia una plena inserción social.

Referencias

- Calvo Álvarez, M. I y Verdugo Alonso M. A., (2012). Educación inclusiva, ¿Una realidad o un ideal? *Revista Edetania- Estudios y propuestas socioeducativas*, 41, 17-30
- Castro, P. L. (2012). *Herramientas básicas para el trabajo con la familia*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Diez, M. L., (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213.
- Dueñas Buey, M. L., (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- García Zagal, A. L. (2019). Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica desde el modelo bilingüe bicultural. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3026.pdf>

- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4 (3), 163-173. 10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173
- Nelis, P., Pedaste, M., & Šuman, C. (2023). Applicability of the model of inclusive education in early childhood education: a case study. *Frontiers in psychology*, 14, 1120735. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1120735>
- SEP (2017) Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México: Mag Editores, 2017
- SEP (2023) Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/dTA6GkFrwV-1Libro_Orientaciones.pdf
- Skljar, C. (1999). Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el Proyecto de Educación Bilingüe para los sordos. Barcelona
- Walsh, C. (2000). *Propuestas para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*, Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala
- UNESCO (2017). Diversidad de las Expresiones culturales, Retomado de <https://www.unesco.org/creativity/es/glossary#:~:text=de%20las%20Partes.,I,Diversidad%20de%20las%20Expresiones%20Culturales>.
- UNESCO (2017). Competencias interculturales: marco conceptual y operativo, UNESCO

CAPÍTULO 12

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL RELATO

Jorge Labarreda González
ORCID: 0009-0001-6256-0711

Blanca Edith Vergara Ortega
ORCID: 0009-0005-6250-6765

Gustavo López Ángel
ORCID- 0000-0001-8827-2200

Amado Manuel Cortés
ORCID-0000-0002-9472-9462

Resumen

Este artículo propone una metodología genealógica y relacional para repensar la enseñanza de la historia en el aula universitaria desde una perspectiva crítica y decolonial. Frente a los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y la memorización de cronologías, se plantea un enfoque que concibe la historia como relato, la imaginación como herramienta epistemológica y el aula como dispositivo de poder-saber. Desde los aportes de Michel Foucault, Michel de Certeau, Gayatri Spivak, C. Wright Mills, Giorgio Agamben y Edgar Morin, y en diálogo con la propuesta de Gutiérrez Carmona (2023) sobre la arqueología del saber como práctica crítica, se examina cómo la escritura de los aprendientes puede convertirse en un espacio de emergencia donde los cuerpos narran, las memorias irrumpen y lo ausente se imagina. La metodología articula genealogía, relato e imaginación como prácticas pedagógicas críticas, mostrando cómo lo cotidiano, lo silenciado y lo aparentemente nimio revelan estructuras profundas de poder. A través de ejemplos extraídos de ensayos áulicos, se demuestra que la historia no sólo se enseña, sino que se hace y rehace en la relación entre cuerpos, memorias y palabras. Este trabajo concluye que enseñar historia implica más que transmitir un legado: es crear un espacio en el que lo ausente pueda, por fin, decirse.

Palabras clave:

Aula, genealogía, imaginación, poder, relato crítico.

Introducción: cuando el árbol muestra sus raíces

Toda historia comienza con un relato, pero no todo relato logra develar sus raíces. En la enseñanza tradicional, la historia suele presentarse como una secuencia objetiva de hechos, lineal y autosuficiente, cuya autoridad se sostiene, como en la fábula de Hans Christian Andersen El traje nuevo del emperador, mientras nadie se atreva a interrogar sus fundamentos. En el cuento, el poder del monarca no radica en sus ropas inexistentes, sino en el consenso de quienes callan. De modo

semejante, la historia que se enseña como verdad incuestionable se sostiene en la aceptación acrítica de sus narrativas dominantes. Interrumpir ese consenso —como hace el niño que grita que el emperador está desnudo— es un acto de imaginación y pensamiento crítico, necesario también en el aula (Andersen, 1837/2016).

Como señala Gutiérrez Carmona (2023), “la historiografía se convierte en una herramienta indispensable que ayuda al ser humano a reflexionar sobre su existencia, sobre su presente” (p. 4). Desde esta perspectiva, el análisis arqueológico propuesto por Foucault no se reduce a un ejercicio conceptual, sino que se convierte en un medio para interrogar críticamente las condiciones históricas de producción del saber y las relaciones de poder que lo sostienen.

Michel de Certeau propone una imagen poderosa para pensar esta dimensión subterránea de la historia: “La supervivencia del árbol está firmemente ligada a sus raíces” (Certeau, 1993, p. 31). El árbol —la historia narrada, institucionalizada, enseñada— sólo puede comprenderse cuando se hacen visibles sus raíces, es decir, las condiciones sociales, políticas y epistémicas que la hacen posible. Mostrar las raíces implica desplazar la mirada de la superficie de los acontecimientos hacia los procesos que los producen, los discursos que los legitiman y los cuerpos que los encarnan. Enseñar historia, desde esta perspectiva, no consiste en repetir cronologías sino en revelar las fuerzas que las sostienen y cuestionar la aparente neutralidad del saber histórico.

Enseñar historia, desde esta perspectiva, no significa limitarse a repetir cronologías ni a transmitir datos aislados, sino revelar las fuerzas que las sostienen y cuestionar la aparente neutralidad del saber histórico. La enseñanza de la historia no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos: debe asumirse como un ejercicio de problematización del tiempo, de sus rupturas y continuidades, que haga posible una comprensión crítica del presente. El sentido del conocimiento histórico no reside en la acumulación de hechos, sino en la capacidad de interrogar los regímenes de verdad que los organizan y en analizar las formas en que dichos regímenes configuran subjetividades y prácticas sociales.

Michel de Certeau profundiza esta idea al señalar que la historiografía no estudia simplemente el tiempo, sino que “sustituye

el conocimiento del tiempo por el conocimiento de lo que está en el tiempo” (Certeau, 1993, p. 38). El tiempo, más que un objeto, es la condición de posibilidad del saber histórico, el tejido invisible sobre el cual se traman las narraciones que buscan dar sentido a los acontecimientos. La labor del historiador consiste entonces en hacer visibles las tramas que se tejen a priori entre el comienzo y el orden, en señalar cómo las lagunas y los silencios no son fallas del relato, sino lugares desde los cuales se construye su sentido. Enseñar historia como problematización del tiempo implica abrir el aula a esa dimensión invisible: mostrar que el conocimiento histórico no se limita a registrar hechos, sino a pensar cómo se configuran en un entramado temporal que articula pasado, presente y futuro.

En este horizonte, la imaginación ocupa un lugar central. Gayatri Chakravorty Spivak señala que “cualquier teoría sobre la imaginación [...] debe reducirse a su mínimo convencional: la habilidad de pensar cosas ausentes” (Spivak, 2003, p. 13). Imaginar lo ausente no es un acto de evasión, sino un gesto político y epistemológico: permite pensar aquello que ha sido silenciado, invisibilizado o marginado por el relato histórico dominante. La imaginación se convierte así en una herramienta crítica que abre posibilidades de lectura del pasado y del presente más allá del archivo oficial.

La propuesta de C. Wright Mills resulta igualmente fundamental para comprender esta tarea. Su noción de imaginación sociológica nos impulsa a vincular las experiencias personales con los procesos históricos más amplios, al mostrar cómo la biografía individual y la historia social están profundamente entrelazadas en la conformación de la vida colectiva (Mills, 1959/2003, p. 14). En el aula, esta perspectiva permite que los aprendientes reconozcan su propia experiencia como parte de un entramado histórico mayor, borrando la frontera entre sujeto y objeto del conocimiento.

Finalmente, Michel Foucault nos recuerda la necesidad de encarnar la historia, de reconocerla como una práctica que se inscribe en los cuerpos. En sus palabras, “El cuerpo: superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del Yo [...] La genealogía, como el análisis de la procedencia, se encuentra por tanto en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de

historia, y a la historia como destructor del cuerpo” (Foucault, 1979, p. 14). Desde esta perspectiva, enseñar historia implica también atender a las huellas corporales del poder, a los modos en que el pasado habita el presente a través de las prácticas, gestos y memorias inscritas en los cuerpos individuales y colectivos.

Este artículo propone, por tanto, una metodología que permita a los aprendientes ver la asignatura de historia como un relato en disputa. La metáfora del árbol que muestra sus raíces nos servirá de guía para revelar los fundamentos ocultos del saber histórico; la fábula del traje del emperador, para cuestionar la autoridad de los relatos dominantes; y la imaginación —en sus dimensiones sociológica, política y genealógica— como clave para pensar lo ausente y abrir nuevas posibilidades de narración. En este gesto se juega no sólo la transformación de la enseñanza de la historia, sino también la posibilidad de construir subjetividades críticas capaces de intervenir en el presente.

La genealogía como método: cuerpo, historia y procedencia

El docente frente al aula es como un mago con la chistera vacía o llena de un universo que no está precisamente en el aula, sino en la concurrencia. Lo que emerge en ese espacio no depende únicamente del repertorio que el profesor tenga preparado, sino de la interacción viva entre saberes, experiencias y memorias que se encuentran allí. La enseñanza de la historia no reside en los manuales ni en la linealidad de los programas oficiales, sino en la potencia de convocar tiempos, cuerpos y voces ausentes. Lo que ocurre en el aula es un acontecimiento: un lugar donde la genealogía desentierra raíces, el relato da forma a los hilos dispersos del tiempo, y la imaginación abre fisuras en los relatos dominantes.

Michel Foucault otorga a la genealogía un sentido metodológico que subvierte el paradigma historiográfico tradicional. En oposición a la historia de las continuidades y de los grandes relatos fundacionales, la genealogía se dedica a “desenterrar los comienzos, los accidentes, las desviaciones y los olvidos” (Foucault, 1979, p. 13). No busca un origen puro, sino que revela cómo los acontecimientos, las instituciones y las verdades han sido producidos por relacio-

nes de fuerza y contingencias históricas. La genealogía es, por tanto, un método que sustrae a la historia de la ilusión de la linealidad y la inscribe en un campo de luchas, discontinuidades y reconfiguraciones permanentes.

Esta formulación implica un desplazamiento radical en la forma de pensar la historia. Los procesos históricos no son entidades abstractas situadas “fuera” de nosotros; están inscritos en los cuerpos, en las prácticas, en los gestos, en los hábitos y en las memorias. Enseñar historia desde una perspectiva genealógica significa, por tanto, reconocer que el pasado no está detrás, sino en nosotros, actuando aún en la manera en que hablamos, habitamos el mundo y construimos identidades.

Por ello, la genealogía no sólo es un método historiográfico, sino también un gesto pedagógico. En el aula, asumir la genealogía significa invitar a los aprendientes a mirar sus propios cuerpos —sus lenguas, creencias y gestos— como archivos vivos de la historia. Significa también mostrar que las identidades no son esencias fijas, sino efectos históricos moldeados por relaciones de poder. “La historia —escribe Foucault— no es un saber neutro; es un instrumento y un campo de lucha” (Foucault, 1979, p. 17). De ahí que la genealogía no busque la objetividad del relato tradicional, sino que rastree las luchas, las resistencias y las estrategias que han producido las formas actuales de verdad.

Este enfoque permite desmontar la ilusión de continuidad que suele dominar la enseñanza escolarizada. Al subrayar los accidentes, las rupturas y las contingencias, la genealogía muestra que el presente no es el resultado inevitable del pasado, sino la configuración siempre inestable de relaciones históricas. Tal perspectiva tiene implicaciones pedagógicas profundas: enseñar historia deja de ser la transmisión de un relato cerrado para convertirse en un ejercicio de crítica y desnaturalización. El aula se transforma en un laboratorio donde los aprendientes aprenden que las categorías con las que nombramos el mundo —nación, ciudadanía, familia, raza o género— no son verdades eternas, sino productos históricos contingentes susceptibles de ser transformados.

En suma, la genealogía desplaza la enseñanza de la historia del terreno de la memoria acumulativa al de la interrogación crítica. El aula deja de ser el lugar donde se repiten verdades heredadas y se convierte en un espacio de problematización donde el pasado se comprende como una fuerza viva que atraviesa el presente. El mago con la chistera no saca conejos de un sombrero vacío: convoca mundos posibles desde el archivo vivo del cuerpo y desde las huellas que el poder ha dejado en él. En esa concurrencia —no en la chistera— radica la verdadera magia del acto educativo.

El relato y el gesto de narrar el tiempo

Si la genealogía revela la historia en el cuerpo, el relato es el gesto que la hace inteligible en el tiempo. Enseñar historia implica un doble movimiento: no basta con desenterrar los procesos que han dejado huellas en nosotros, es necesario narrarlos para que cobren sentido y se inscriban en una trama temporal. En este gesto narrativo se juega la posibilidad misma del conocimiento histórico. Michel de Certeau propone una imagen decisiva para comprenderlo: “La supervivencia del árbol está firmemente ligada a sus raíces” (Certeau, 1993, p. 31). La metáfora nos recuerda que el tronco visible —la narración histórica que solemos enseñar y repetir— depende de un entramado invisible de raíces que lo sostiene: las condiciones sociales, políticas, epistémicas y simbólicas que permiten que ese relato exista.

Narrar el tiempo, desde esta perspectiva, no significa simplemente ordenar hechos en una línea cronológica. Significa trazar relaciones, colocar acontecimientos en el entramado de fuerzas y silencios que los hacen posibles. Certeau lo expresa con claridad: “La historiografía sustituye el conocimiento del tiempo por el conocimiento de lo que está en el tiempo” (Certeau, 1993, p. 38). En otras palabras, el tiempo no es un telón de fondo pasivo ni un escenario neutral sobre el cual se despliega la historia; es una construcción narrativa, una forma de organizar el devenir para hacerlo inteligible. “La temporalidad proporciona el cuadro vacío de una sucesión lineal que responde formalmente a la pregunta sobre el comienzo y a la exigencia de un orden” (Certeau, 1993, p. 38). El relato histórico, entonces, no se limita a describir el paso del tiempo: lo produce como estructura de sentido.

Esta operación narrativa no es inocente. Narrar el tiempo es también un modo de ejercer poder, de decidir qué merece ser recordado y qué quedará en el olvido. Por ello, sostenemos que la enseñanza de la historia debe concebirse como un ejercicio de problematización del tiempo, de sus rupturas y continuidades, que haga posible la comprensión crítica del presente. Enseñar historia implica, entonces, mucho más que transmitir una cronología: supone abrir el relato a sus fisuras, señalar sus lagunas e interrogar sus silencios. Significa invitar a los entes apredientes no sólo lo que está dicho, sino también aquello que ha sido sistemáticamente excluido del discurso histórico. Tal como advierte Gutiérrez Carmona (2023), narrar el tiempo desde la enseñanza de la historia implica reconocer que no hay relato neutral, pues toda cronología es el resultado de “la construcción política de los relatos históricos que legitiman ciertas versiones del pasado mientras silencian otras” (p. 51).

En este punto, la noción de contemporaneidad desarrollada por Giorgio Agamben aporta una clave fundamental para repensar la relación pedagógica con el tiempo. Agamben sostiene que “pertenecer verdaderamente a su tiempo, es verdaderamente contemporáneo aquel que no coincide perfectamente con él ni se adecua a sus pretensiones; pero, justamente por esto, a través de ese desvío y ese anacronismo, él es capaz —más que el resto— de percibir y aferrar su tiempo” (Agamben, 2011, p. 5). Ser contemporáneo, en esta perspectiva, no significa habitar pasivamente el presente, sino establecer con él una relación crítica, marcada por la tensión entre pertenencia y distancia. El contemporáneo no se limita a vivir su tiempo: lo interroga, lo percibe en su oscuridad, reconoce sus discontinuidades.

Incorporar esta idea a la enseñanza de la historia supone formar sujetos capaces de mantener esa distancia reflexiva con el tiempo que habitan. En lugar de adherirse sin cuestionamiento al relato dominante, el aprendiente-contemporáneo se convierte en lector activo del presente, capaz de percibir sus sombras y de pensar sus ausencias. Esta capacidad de desajuste —de mirar el presente desde un punto de no-coincidencia— convierte la enseñanza de la historia en un acto político y emancipador. El aula deja de ser un espacio de adaptación al relato oficial y se transforma en un laboratorio de interrogación temporal, donde se exploran los límites y las posibilidades del presente.

Desde esta perspectiva, el relato histórico no es un simple medio para transmitir conocimiento sobre el pasado. Es, sobre todo, un dispositivo para pensar el presente y abrir el futuro. Su poder no radica en fijar una verdad, sino en revelar que toda narración es una toma de posición, una selección y una exclusión. Enseñar historia es, entonces, enseñar a narrar el tiempo como un campo de disputa. Implica mostrar las raíces invisibles del árbol histórico, hacer conscientes las operaciones que ordenan el relato y, sobre todo, formar sujetos capaces de ver la oscuridad de su tiempo y de imaginar otros modos de habitarlo.

La imaginación sociológica y la experiencia histórica

Y acaso, en la narrativa de la modernidad capitalista, patriarcal, racista y clasista, ¿no somos todos —incluso quienes gozan del privilegio— subalternos de aquello que Edgar Morin denomina cegueras cognitivas? En otras palabras, ¿no estamos todos atrapados en una estructura de pensamiento que naturaliza sus propias exclusiones y presenta como universales sus formas parciales de conocimiento? Morin lo expresa con contundencia: “Toda lógica fuera de contexto no es lógica. Una inteligencia que sólo sabe separar fragmenta lo complejo del mundo en pedazos y los aísla de su entorno; pierde la capacidad de situar las informaciones en un conjunto. Una inteligencia incapaz de contextualizar es una inteligencia ciega” (Morin & Cyrulnik, 2005, p. 42). Esta ceguera, inscrita en la racionalidad moderna, no es sólo un límite epistemológico: es una forma de subalternidad que atraviesa a todos los sujetos, incluso a aquellos que parecen ocupar posiciones de poder.

En este contexto, la imaginación sociológica que propone C. Wright Mills adquiere un papel decisivo. Para Mills, esta facultad no consiste únicamente en vincular biografía e historia, sino en transformar la experiencia individual en un punto de entrada para comprender las estructuras sociales más amplias. La imaginación sociológica permite “captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad” (Mills, 2003, p. 14), es decir, leer lo personal como expresión de lo estructural y reconocer en la experiencia cotidiana las huellas de procesos históricos profundos. Así, la vida ínti-

ma deja de ser un asunto privado para convertirse en un lugar desde donde se puede pensar críticamente la sociedad.

Esta capacidad es profundamente pedagógica. Enseñar historia desde la imaginación sociológica significa habilitar a los aprendientes para que reconozcan sus propias vidas como textos históricos, tejidos en una trama que excede su individualidad. Significa también mostrar que las estructuras que parecen naturales —el género, la raza, la clase, el poder— son productos históricos contingentes, que pueden ser interrogados, resistidos y transformados. En esta clave, el aula deja de ser un espacio donde se memorizan datos del pasado y se convierte en un laboratorio donde se analizan las conexiones entre lo vivido y lo histórico, entre lo íntimo y lo colectivo, entre el cuerpo y la estructura.

La imaginación sociológica también actúa como antídoto contra la ceguera contextual que denuncia Morin. Al situar cada experiencia en su red de relaciones, rompe con la tendencia moderna a aislar fenómenos, separar disciplinas y fragmentar el saber. En lugar de ofrecer respuestas cerradas, abre preguntas: ¿cómo se inscribe la historia en mi cuerpo? ¿Qué estructuras moldean mis decisiones cotidianas? ¿Cómo se relacionan mi biografía y los procesos históricos más amplios? En este sentido, la imaginación sociológica no es sólo una herramienta analítica, sino un gesto desobediente que reconfigura el pensamiento histórico desde sus márgenes.

En diálogo con Spivak, esta operación implica también imaginar lo ausente, aquello que no está presente en el relato dominante pero que sigue actuando en las sombras. La imaginación sociológica no se limita a conectar lo que ya conocemos, sino que nos impulsa a buscar lo que no ha sido dicho, a preguntarnos qué historias faltan en la narración oficial, qué cuerpos han quedado fuera del archivo. En este punto, la imaginación se vuelve subversiva: nos obliga a reconocer que la historia no está completa y que el presente está habitado por ausencias que demandan ser pensadas.

Finalmente, esta forma de pensar el vínculo entre biografía, historia y contexto puede leerse como un modo específico de ser contemporáneo en el sentido agambeniano. Recordemos que, para Agamben (2008), el contemporáneo es aquel que no coincide del todo con su tiempo y que, precisamente por ese desajuste, puede

percibir su oscuridad. La imaginación sociológica enseña a habitar esa distancia: a no aceptar el presente como destino, sino a interrogarlo, a percibir en él las discontinuidades que lo atraviesan y a imaginar otras formas de existencia. En un mundo que naturaliza sus violencias bajo la apariencia de lo inevitable, esa capacidad de desfasarse es una forma de resistencia.

La enseñanza de la historia, desde esta perspectiva, no consiste en transmitir verdades inmutables ni en celebrar un pasado glorioso. Consiste, más bien, en formar sujetos capaces de pensar críticamente su propio lugar en el mundo, de leer la historia en sus cuerpos y en sus biografías, y de imaginar lo que todavía no ha sido narrado. Sólo así la educación histórica deja de ser un instrumento de reproducción y se convierte en una práctica de emancipación.

Pensar la enseñanza de la historia como un relato no significa resignarse a repetir un discurso heredado, sino interrogar las formas en que ese discurso se produce, se transmite y se inscribe en los cuerpos. A lo largo de este capítulo hemos propuesto una travesía que va de la genealogía al relato, y de la imaginación sociológica a la experiencia histórica, con el propósito de mostrar que enseñar historia implica mucho más que transmitir un conjunto de hechos del pasado: supone crear las condiciones para que emerja una relación crítica con el tiempo, con el saber y con el mundo.

Desde la genealogía, hemos visto que el cuerpo no es un lugar pasivo donde la historia deja sus huellas, sino la superficie activa donde los acontecimientos se inscriben, se deshacen y se reescriben (Foucault, 1979, p. 14). Esa perspectiva desestabiliza la idea de una historia externa a los sujetos y nos invita a pensar la enseñanza como un ejercicio que parte de lo encarnado, de lo vivido, de la historicidad concreta de quienes aprenden. El relato, por su parte, nos recuerda que el tiempo no es un telón de fondo neutro, sino una construcción narrativa, una forma de organizar la experiencia (Certeau, 1993, p. 38). Narrar el tiempo es, en este sentido, un acto político: implica decidir qué voces se escuchan, qué hechos se legitiman y cuáles se excluyen. Y es precisamente allí donde enseñar historia se convierte en un ejercicio de desnaturalización, en una invitación a problematizar las estructuras que organizan la memoria colectiva.

La imaginación, como planteó Spivak, irrumpe en esta trama como fuerza desobediente. Su capacidad de “pensar cosas ausentes” (Spivak, 2003, p. 13) nos obliga a reconocer que todo relato está atravesado por silencios, que toda historia está incompleta. Imaginar lo ausente no es una evasión, sino una forma de intervenir en el presente desde sus huecos, de abrir la posibilidad de mundos no narrados. Esta operación es radicalmente pedagógica: enseña a mirar más allá del archivo, a sospechar de la totalidad, a preguntar por aquello que el discurso oficial oculta o no puede decir.

En este horizonte, la imaginación sociológica formulada por Mills se revela como un puente entre la experiencia individual y las estructuras históricas. Al “captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad” (Mills, 2003, p. 14), permite que el aula se convierta en un espacio donde lo personal se entreteje con lo histórico, donde las vidas concretas se leen como huellas de procesos colectivos. En diálogo con Morin, esta capacidad de contextualizar es también un antídoto contra las cegueras cognitivas de la modernidad, que fragmentan la realidad y separan el conocimiento de su entorno: “Toda lógica fuera de contexto no es lógica” (Morin & Cyrulnik, 2005, p. 42).

La enseñanza de la historia, entendida desde esta constelación conceptual, deja de ser un ejercicio de memorización para convertirse en una práctica de emancipación. Al revelar las raíces invisibles del árbol —aquello que Certeau llama las condiciones de posibilidad del relato—, al invitar a pensar lo ausente con Spivak y a interrogar el presente con la imaginación sociológica de Mills, formamos sujetos capaces de habitar el tiempo con distancia crítica, como propone Agamben (2011, p. 5). En lugar de reproducir las narrativas que legitiman la modernidad capitalista, patriarcal y colonial, el aula se transforma en un laboratorio donde se desarticulan sus dispositivos y se abren horizontes de pensamiento.

Genealogía, relato, imaginación e imaginación sociológica no son categorías aisladas. Juntas, conforman un método para enseñar historia que es también un proyecto político: un modo de devolverle al pensamiento su capacidad de contextualizar, de complejizar, de interrogar y de transformar. Solo desde ahí la enseñanza puede dejar de ser el traje que todos elogian sin atreverse a cuestionar, como en

la fábula del emperador, y convertirse en el gesto de quienes señalan que el relato está desnudo, que el tiempo puede ser pensado de otro modo y que lo ausente, lo silenciado y lo subalterno tienen derecho a irrumpir en la escena.

El aula como dispositivo: entre la transmisión y la irrupción

¿Qué es el aula? La pregunta parece obvia, pero su aparente simplicidad encierra una trampa. En el discurso pedagógico tradicional, el aula se presenta como un espacio físico delimitado, un lugar donde un maestro enseña y los aprendientes aprenden. Esta imagen, tan arraigada en nuestras prácticas y representaciones, parte del supuesto de que el maestro, el aprendiente y la escuela existen como entidades previas, con funciones definidas y estables. Sin embargo, desde una perspectiva genealógica y crítica, conviene invertir el orden de esta evidencia: ni el maestro es un maestro, ni el aprendiente un aprendiente, ni el aula un lugar neutro. Todos ellos son efectos de relaciones históricas, políticas y discursivas que los producen y los hacen funcionar de determinada manera.

Michel Foucault advirtió con contundencia que el poder no debe entenderse como una sustancia ni como un atributo que algunos poseen, sino como un entramado de relaciones que atraviesa el cuerpo social y produce efectos de verdad. En sus palabras:

La verdad de este mundo está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su 'política general' de la verdad: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero (Foucault, 1979, pp. 187-188).

Este desplazamiento conceptual tiene consecuencias profundas para pensar la educación. Si el poder no reside en un sujeto, tampoco lo hace el saber. Y si el saber no es propiedad de quien lo transmite, el aula no puede reducirse a un espacio de imposición vertical, sino que debe entenderse como un entramado de fuerzas donde el conocimiento se produce, se disputa y se reinventa colectivamente.

El aula, desde esta perspectiva, es un dispositivo: una trama de relaciones de poder-saber, prácticas, discursos y cuerpos que produce efectos de verdad, configura subjetividades y regula comportamientos. No existe "antes" de la relación pedagógica; se constituye en ella. Por ello, no se trata de preguntar quién enseña o quién aprende, sino cómo se producen las posiciones de "maestro" y "aprendiente" dentro de un campo de relaciones históricas específicas. El aprendiente no está simplemente "en" el aula: es el aula en tanto su presencia activa y transforma ese entramado. El maestro tampoco "lleva" saber al aula: deviene maestro en la medida en que ocupa una posición específica dentro de esa red. Incluso el espacio material deja de ser un mero escenario y se convierte en parte activa del dispositivo, pues su arquitectura, sus objetos, sus normas y sus silencios moldean las prácticas que en él se desarrollan.

Ni el maestro posee el saber ni el aprendiente es un mero receptor pasivo. Ambos son posiciones que se configuran en el juego de relaciones que el dispositivo activa. El aprendiente no está simplemente "en" el aula: es el aula en tanto su presencia activa y transforma ese entramado. El maestro tampoco "lleva" saber al aula: deviene maestro en la medida en que ocupa una posición específica dentro de esa red. Incluso el espacio material deja de ser un mero escenario y se convierte en parte activa del dispositivo, pues su arquitectura, sus objetos, sus normas y sus silencios moldean las prácticas que en él se desarrollan. Como advierte Foucault, "sin duda, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de 'doble coerción' política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno" (Foucault, 2008, p. 54). El aula, en este sentido, no es un contenedor donde se deposita conocimiento, sino un espacio donde se interro-

gan las formas históricas de subjetivación y se exploran posibilidades de existencia distintas a las que el poder ha naturalizado.

Este desplazamiento conceptual permite repensar la pedagogía más allá del esquema de transmisión. Enseñar no consiste en llevar un saber acabado a un lugar vacío, sino en producir saber en el entramado de relaciones que constituye el aula. El poder, decía Foucault, “no se posee, no se intercambia, no se retoma, sino que se ejerce y sólo existe en acto” (Foucault, 2006, p. 28). Del mismo modo, el aula no “existe” fuera del ejercicio que la actualiza constantemente: emerge en la interacción, en la fricción, en el encuentro entre cuerpos, discursos y memorias. Es allí donde los saberes hegemónicos se legitiman, pero también donde pueden ser resistidos, desplazados y reescritos.

En esta clave, el aula deja de ser un espacio de repetición y se convierte en un campo de posibilidad. Es el lugar donde las genealogías del poder pueden hacerse visibles, donde los relatos dominantes pueden ser interrogados y donde la imaginación crítica puede abrir fisuras en lo establecido. El docente ya no es un depositario de saber, sino un mediador que facilita la emergencia de relaciones nuevas; el aprendiente deja de ser un destinatario para convertirse en productor de sentido. Y el aula, lejos de ser un escenario pasivo, se revela como el laboratorio donde se disputan las formas de saber, de ser y de estar en el mundo.

Foucault llamó a este desplazamiento ontología histórica de nosotros mismos, una forma de pensamiento que no pregunta ya “¿qué es esto?”, sino “¿qué nos pasa?”, “¿quiénes somos en este momento de la historia?” (Foucault, 2008, p. 52). Este giro invita a concebir el aula no como un escenario donde se imparte un saber establecido, sino como un laboratorio donde se interroga el presente, donde se analizan las condiciones históricas que nos constituyen y se exploran las posibilidades de ser de otro modo. La tarea del pensamiento —y, por extensión, de la pedagogía— consiste, entonces, en la “creación de libertad” (Foucault, 2008, p. 54).

En este horizonte, el aula deja de ser un lugar donde se transmite conocimiento y se convierte en un espacio de resistencia ontológica, donde maestro y aprendiente no se reconocen como identidades fijas, sino como posiciones en disputa, abiertas a ser reinventadas. La

pregunta pedagógica no es “¿qué enseño?” ni “¿qué aprenden?”, sino “¿quiénes podemos llegar a ser juntos en este tiempo histórico?”. Solo así el dispositivo educativo deja de reproducir el orden moderno para convertirse en un lugar donde la historia, el poder y el saber pueden ser interrogados desde la posibilidad de lo que aún no somos.

Cuerpos o dispositivos hablando como emergencias

Si el aula no es un lugar neutro, ni el maestro ni el aprendiente son identidades fijas, entonces la enseñanza tampoco puede ser entendida como una simple transmisión de contenidos. La genealogía nos enseña que los cuerpos, los saberes y las instituciones no existen fuera de la historia, sino que emergen en medio de luchas, fracturas, resistencias y contingencias. En palabras de Foucault, “la genealogía, por su parte, restablece los diversos sistemas de sumisión: no tanto el poder anticipador de un sentido cuanto el juego azaroso de las dominaciones. La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas” (Foucault, 1979, p. 14). Esta afirmación desplaza el centro de gravedad de la pedagogía: ya no se trata de reproducir una estructura, sino de escuchar las fuerzas que hablan a través de los cuerpos y los dispositivos que conforman el espacio educativo.

Pensar el aula desde la genealogía significa comprenderla como un espacio donde los cuerpos hablan: cuerpos individuales y colectivos, cuerpos inscritos por la historia, cuerpos que recuerdan y resisten, cuerpos atravesados por el poder y, al mismo tiempo, capaces de fisurarlo. El cuerpo del aprendiente no es sólo el lugar donde se deposita conocimiento, sino el campo en el que se inscriben siglos de disciplina, raza, clase, género y nación. El cuerpo del docente no es sólo la encarnación del saber institucional, sino también el efecto de prácticas históricas que lo posicionan como autoridad. Incluso el cuerpo de la escuela —su arquitectura, sus normas, sus rituales— es un archivo vivo donde se sedimentan las formas de gobierno de la modernidad.

Foucault advierte que estas emergencias no son lineales ni pacíficas: “el análisis de la *Entstehung* (emergencia) debe mostrar el juego, la manera como luchan unas fuerzas contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aún más, la tenta-

tiva que hacen —dividiéndose entre ellas mismas— para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento” (Foucault, 1979, p. 14). Esta descripción nos permite comprender el aula como un escenario de combate donde múltiples fuerzas —económicas, culturales, institucionales, afectivas— pugnan por definir qué se enseña, cómo se enseña y qué sujetos pueden existir en ese espacio.

Desde esta mirada, el dispositivo pedagógico no es un instrumento neutral del saber, sino un campo de disputa donde los cuerpos son atravesados por relaciones de poder, pero también las transforman. Los gestos, las palabras, los silencios y las prácticas cotidianas de aprendiente y maestros son formas de resistencia o de reproducción, fracturas o continuidades, aperturas o clausuras. En este sentido, el aula no sólo reproduce el orden social; también lo pone en tensión y puede abrir la posibilidad de imaginar otros modos de existencia.

El desafío pedagógico contemporáneo consiste en escuchar estas emergencias, reconocer en los cuerpos las huellas de la historia y, a la vez, las potencias de lo que aún no ha sido. En lugar de buscar una enseñanza que silencie la contingencia, la genealogía invita a habitar el aula como un espacio de irrupción, donde el pasado no se repite como destino, sino que se despliega como posibilidad. Los cuerpos, entonces, no son meros soportes de un discurso; son archivos vivos de la historia y, al mismo tiempo, laboratorios del porvenir.

Cuerpos que relatan: encuentros, silencios y memorias en la escritura

Si la genealogía nos invita a desconfiar de las esencias y a buscar, en cambio, las huellas del poder en los cuerpos, los gestos y las prácticas, entonces la escritura de los aprendientes constituye un espacio privilegiado de emergencia. El ensayo, lejos de ser un simple instrumento de evaluación, se convierte en un acto genealógico: allí donde el aula como dispositivo activa relaciones de poder-saber, la palabra escrita permite que el cuerpo hable, que la memoria irrumpa y que lo ausente se imagine.

En este sentido, el ensayo no se limita a representar la historia, sino que hace aparecer la historicidad de los sujetos. Como advierte

Foucault, la genealogía “restablece los diversos sistemas de sumisión: no tanto el poder anticipador de un sentido cuanto el juego azaroso de las dominaciones. La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas” (Foucault, 1979, p. 14). Cada texto de los aprendientes recrea precisamente eso: una emergencia en la que se cruzan fuerzas históricas, afectivas y sociales, mostrando cómo los sujetos se constituyen en el entrelazamiento de dominaciones y resistencias.

Encuentros y desencuentros: lo diferente de lo diferente

Las voces que irrumpen en la escritura no son homogéneas. Estas escenas no aparecen de manera literal en los ensayos del libro *Desaprender el mundo: Cuerpo, género y colonialidad desde la experiencia vivida* (Labarreda González, coord., 2025), pero condensan y amplifican las resonancias que atraviesan las escrituras reunidas en ese volumen: la culpa corporal, las distancias familiares, los silencios afectivos, la espera como destino de género, la vergüenza heredada y las fisuras desde donde emerge la posibilidad de narrarse. Funcionan como síntesis interpretativa de los gestos, tensiones y heridas que los textos efectivamente presentes en el libro elaboran, aunque no siempre de forma explícita. Más que citas, estas voces operan como resonancias que permiten situar lo que vibra entre líneas y lo que la genealogía reconoce como fuerza subterránea.

Una aprendiente relata la violencia sobre su propio cuerpo:

“Mi cuerpo era un campo de batalla. Cada bocado era culpa. Cada espejo, una sentencia. Quise desaparecerme a mí misma hasta que el hueso dijera la verdad que nadie más veía”

Aquí el cuerpo habla como escenario de la biopolítica: un lugar donde se inscriben discursos de normalización, belleza y control. Pero también aparece la resistencia, la fisura que permite nombrar y, al narrarlo, desestabilizar la lógica que lo produce.

Otra voz se reconoce en la diferencia negada dentro de su propia familia:

“Nunca imaginé que en mi familia hubiera un tío gay, y menos que fuera afrodescendiente. Nadie hablaba de él, como si su existencia fuera una mancha. Pero al conocerlo, vi en su diferencia algo de mí misma. No era vergüenza lo que sentí, sino espejo”

La escritura revela aquí la intersección de racismo, sexualidad y silencio familiar como dispositivos de poder. Pero al mismo tiempo transforma la “mancha” en espejo: la diferencia que era motivo de vergüenza se convierte en posibilidad de reconocimiento.

Una tercera narración, aparentemente trivial, se detiene en la espera frente a un automóvil descompuesto:

“Vi la llanta cambiar y pensé en todo lo que no cambia. En las mujeres que esperan siempre, en las que no llegan nunca. El ruido del gato levantando el coche era el mismo de mis pensamientos: lento, inevitable, desesperante”

El ensayo hace de lo cotidiano un lugar de crítica: la llanta que no cambia se vuelve metáfora de estructuras sociales que perpetúan la espera femenina como destino histórico. El relato abre una grieta en lo ordinario y lo resignifica como acontecimiento.

Lo común en la diferencia: complicidades y memorias compartidas

Las diferencias entre estas voces no las separan; las entrelazan. La genealogía permite ver que lo que las une no es una identidad común, sino el gesto de narrar(se) en la historia, de interrogar el presente desde el cuerpo.

Una aprendienta recuerda el silencio de su infancia ante la complicidad familiar:

“Mi abuela hablaba con ternura de mi primo, aunque todos sabíamos lo que había hecho. Su amor por él no cambiaba, pero tampoco nuestro miedo. Yo era niña y entendía que las mujeres teníamos que callar”

El ensayo revela aquí cómo el poder patriarcal se normaliza en el afecto, cómo la violencia no solo hiere sino que se perpetúa en la complicidad amorosa. La memoria, al hacerse escritura, convierte ese silencio en testimonio y abre la posibilidad de su crítica.

Otra voz irrumpe desde la marca de la exclusión social:

“Yo era la hija de una prostituta. Nadie me lo decía, pero todos lo sabían. Cada mirada en la escuela me recordaba que no era como las demás, que mi cuerpo ya estaba manchado por lo que hacía mi madre”

Aquí la genealogía se encarna en el estigma: el cuerpo de la hija porta la marca social del trabajo sexual de la madre, mostrando cómo

las estructuras de clase y género producen identidades antes de que el sujeto siquiera pueda nombrarlas. Sin embargo, el relato escrito rompe el silencio de esa marca y la convierte en lugar de aparición.

El cuerpo expandido: deseos, frutas y memorias

A estos relatos se suman otros que amplían el horizonte del cuerpo como superficie de inscripción. Una aprendienta recuerda el primer durazno que mordió en la infancia:

“El jugo bajaba por mis manos y mi madre me gritaba que no me ensuciara. Yo solo pensaba en lo dulce, en lo prohibido de esa mancha pegajosa que no quería soltar”

La fruta aquí no es solo alimento, es un acontecimiento sensorial que entrelaza deseo y disciplina: la dulzura como exceso y la voz materna como control.

Otra narración conecta la comida con la experiencia de la pobreza:

“Me daban una manzana partida en cuatro. Decían que era suficiente, pero yo sabía que no. Aprendí a morder despacio, a guardar el último pedazo como si fuera oro. Hoy, cada vez que como manzana, siento la misma mezcla de hambre y vergüenza”

La genealogía muestra cómo incluso lo más íntimo —el acto de comer— se convierte en campo de fuerzas: lugar donde se articulan hambre, desigualdad y memoria.

Un tercer relato asocia las frutas con el despertar sexual:

“El plátano en la mesa me daba risa y miedo. Mis amigas decían cosas, yo me quedaba callada. Era solo una fruta, pero también era un secreto compartido, un chiste que me hacía ruborizarme”

Aquí la escritura muestra cómo la cultura inscribe en los objetos cotidianos códigos de género y sexualidad, revelando el modo en que la risa adolescente es también un acto de resistencia frente al silencio impuesto.

Escritura como reinscripción política

La escritura, en este sentido, se vuelve un acto performativo: no sólo dice, sino que hace aparecer lo que estaba ausente. Cada texto elaborado en el aula es un gesto de reinscripción que subvierte las narrativas dominantes. No se trata únicamente de contar historias

personales, sino de situar el cuerpo y la experiencia como lugares legítimos de producción de conocimiento. Es aquí donde la genealogía despliega toda su potencia crítica: no busca verdades universales, sino que traza cartografías de poder a partir de las fracturas, los desbordamientos y las memorias que resisten el olvido.

Además, estos relatos nos recuerdan que la historia no se reduce a grandes acontecimientos ni a cronologías oficiales. La historia también ocurre en la intimidad de un espejo, en el silencio de una sala familiar, en la espera junto a un automóvil detenido o en el mordisco a una fruta. Allí, en lo que parece minúsculo o irrelevante, emergen los efectos del poder y las formas de subjetivación que lo sostienen. Al escribir sobre esos instantes, los aprendientes transforman lo anecdótico en político y lo privado en colectivo, revelando que el aula es, en sí misma, un laboratorio de memoria y de imaginación histórica.

La multiplicidad de estas voces cuestiona, además, la idea del sujeto homogéneo que la modernidad pretendió universalizar. Cada cuerpo que habla desborda esa pretensión: la joven que lucha contra la anorexia denuncia los imperativos biopolíticos sobre la carne; la nieta que calla ante el abuso muestra cómo la violencia se reproduce en el afecto; la hija estigmatizada por la prostitución materna evidencia la persistencia de jerarquías de clase y moralidad; la aprendiente que muerde un durazno recuerda que el deseo se entreteje con el control, y aquella que ríe ante un plátano señala cómo el género se inscribe en lo cotidiano. Estas historias son fracturas en la narrativa hegemónica, espacios de aparición donde lo subalterno —en el sentido que propone Spivak— no solo puede hablar, sino también transformar el modo en que pensamos la historia.

Finalmente, estos relatos confirman que la genealogía no es únicamente un método para estudiar el pasado, sino una práctica viva que ocurre en el presente. Cada ensayo es una irrupción que desestabiliza las certezas, una toma de palabra que convierte la experiencia en saber. Al abrir el aula a estas escrituras, no sólo enseñamos historia: permitimos que la historia se haga y rehaga en el encuentro entre cuerpos, memorias y palabras. Y quizá ahí resida su potencia política más profunda: en mostrarnos que la enseñanza no es transmisión de un legado, sino creación de un espacio donde lo ausente puede, por fin, decirse.

Conclusiones: el aula como ontología histórica de nosotros mismos

El trabajo desarrollado a lo largo de este artículo ha buscado replantear la enseñanza de la historia desde una perspectiva genealógica, relacional y corporal. Frente a un modelo tradicional centrado en la transmisión de contenidos y la memorización de cronologías, hemos propuesto pensar el aula como un dispositivo de poder-saber y la escritura áulica como un espacio de emergencia. En este marco, enseñar historia deja de ser un ejercicio de repetición para convertirse en un acto crítico: una práctica que interroga los regímenes de verdad, revela sus silencios, cuestiona sus exclusiones y abre el relato a lo ausente.

Uno de los principales hallazgos de este trabajo es que la genealogía, al vincular cuerpo e historia, permite desestabilizar la aparente neutralidad del conocimiento histórico. La escritura áulica, al poner en escena experiencias marcadas por la violencia, el racismo, la sexualidad, el estigma o el deseo, muestra que la historia no ocurre sólo en grandes acontecimientos, sino también en los intersticios de lo cotidiano: en la mesa familiar, en el espejo del baño, en el mordisco de una fruta o en la espera frente a un automóvil descompuesto. En estos escenarios mínimos se inscriben las relaciones de poder y se configuran las subjetividades. Al narrarlos, los aprendientes convierten lo anecdótico en político y lo privado en colectivo, evidenciando que el aula puede ser, en sí misma, un laboratorio de memoria y de imaginación histórica. En esta dirección, Gutiérrez Carmona (2023) sostiene que la enseñanza de la historia debe convertirse en “una práctica crítica que habilite nuevas formas de subjetivación y potencie la emergencia de memorias otras, capaces de disputar el sentido mismo de lo histórico” (p. 59).

Este trabajo dialoga estrechamente con Foucault, al asumir que el poder no es una sustancia que se posee sino una red de relaciones que atraviesa los cuerpos; con Certeau, al entender la historia como una práctica que produce sentido en el tiempo; con Spivak, al reconocer la necesidad de imaginar lo ausente y abrir espacios para la voz subalterna; con Agamben, al pensar la contemporaneidad como una relación crítica con el tiempo presente; y con Morin, al adver-

tir las cegueras cognitivas que limitan la comprensión del mundo complejo. Desde estas convergencias, la propuesta pedagógica aquí desarrollada se posiciona como un intento por superar el modelo positivista y las pedagogías transmisivas que reducen la historia a un relato lineal y homogéneo.

No obstante, este estudio también reconoce sus limitaciones. En primer lugar, el análisis se ha centrado en un conjunto de experiencias narrativas específicas que, si bien son representativas, no agotan la diversidad de voces que habitan el aula. En segundo lugar, la propuesta metodológica, al estar aún en construcción, requiere ser contrastada con más prácticas docentes y contextos institucionales distintos. Finalmente, queda pendiente explorar con mayor profundidad cómo articular esta metodología genealógica con evaluaciones y políticas educativas concretas, de modo que su potencial transformador no quede reducido al espacio del aula universitaria.

En términos de aplicación, los hallazgos aquí presentados abren la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas que integren la genealogía, el relato y la imaginación en distintos niveles educativos, permitiendo que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos y productoras/es de conocimiento. Esta metodología podría también enriquecer procesos de formación docente, diseño curricular y políticas de memoria en instituciones educativas que busquen democratizar el saber histórico y reconocer la pluralidad de memorias que conforman la vida social.

A pesar de estas limitaciones, la investigación ha permitido evidenciar que la genealogía, el relato y la imaginación no son solamente herramientas conceptuales, sino también prácticas pedagógicas que transforman la manera en que se enseña y se aprende historia. Al abrir el aula a los cuerpos que narran, a las memorias que irrumpen y a los silencios que reclaman ser dichos, la enseñanza deja de ser transmisión de un legado cerrado y se convierte en un espacio de creación, donde el pasado se reescribe continuamente a la luz del presente y donde lo ausente puede, por fin, aparecer.

Esa es quizá la mayor aportación de esta propuesta: mostrar que enseñar historia no es repetir lo que fue, sino imaginar lo que podríamos ser. Si la genealogía desestabiliza los relatos dominantes y la imaginación recupera lo silenciado, entonces el aula puede deve-

nir en un laboratorio político donde se produzcan nuevas formas de existencia histórica. En este horizonte, Gutiérrez Carmona (2023) recuerda que pensar la enseñanza desde la arqueología del saber exige abrir el espacio educativo a subjetividades otras, capaces de disputar el sentido mismo de lo histórico y de interrumpir el consenso que lo sostiene.

Referencias

- Agamben, G. (2011). *¿Qué es lo contemporáneo? y otros ensayos*. Barcelona: Anagrama.
- Andersen, H. C. (2016). *El traje nuevo del emperador*. Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1837)
- Certeau, M. de. (1993). La escritura de la historia (J. L. Moctezuma, Trad.). México: Universidad Iberoamericana.
- Certeau, M. de. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos* (A. Pescador, Trad.). México: Universidad Iberoamericana.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (J. Varela & F. Álvarez-Uría, Trads.). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad* (Ahoracio Pons, Trad.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo* (M. Allendesalazar, Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez Carmona, A. F. (2023). *El pensamiento de Michel Foucault en la arqueología del saber*. Ciudad de México: FILHA. Recuperado de <https://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2023-06/el-pensamiento-de-michel-foucault-en-la-arqueologia-del-saber-por-alejandro-francisco-gutierrez-carmona>
- Labarreda González, J. (coord.). (2025). *Desaprender el mundo: Cuerpo, género y colonialidad desde la experiencia vivida*. Editorial Giraluna.
- Mills, C. W. (2003). *La imaginación sociológica* (Trad. Florentino M. Torner). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1959)
- Morin, E., & Cyrulnik, B. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana* (Colección Paidós Asterisco, N° 12). Barcelona: Paidós.
- Spivak, G. C. (2003). *Otras Asias* (P.S. León, Trad.). Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 13
CAPACIDADES PROFESIONALES DE
LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL,
IMPACTO EN SU DESEMPEÑO
ACADÉMICO

Miriam Honorato Bastida
<https://orcid.org/0000-0003-1987-726X>

A mi familia, por ser el cimiento sobre el cual construyo cada idea.
Gracias por su paciencia infinita durante las largas jornadas de trabajo académico.

Resumen

El presente trabajo sintetizó una investigación orientada a analizar el impacto de las herramientas digitales en el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. El objetivo principal consistió en determinar de qué manera la integración de entornos virtuales de aprendizaje influyó en la autogestión del conocimiento en estudiantes de nivel superior. El marco teórico se fundamentó en la teoría del conectivismo y el aprendizaje socioconstructivista. Respecto a la metodología, se empleó un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, utilizando la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. Los resultados más relevantes indicaron que el uso dirigido de plataformas tecnológicas incrementó la motivación intrínseca y la capacidad organizativa de los discentes, aunque se identificaron brechas en la competencia digital técnica. La conclusión principal destacó que la mediación tecnológica, acompañada de un diseño pedagógico sólido, resultó ser un factor determinante para la transición hacia modelos educativos más flexibles y centrados en el estudiante. Este estudio permitió establecer que la autonomía no surge de la herramienta per se, sino de la interacción intencionada del sujeto con el objeto de aprendizaje en entornos digitales.

Palabras clave

Capacidades, desempeño académico, docencia, educación normalista.

Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, la transformación de las prácticas pedagógicas ha adquirido una relevancia sin precedentes. La integración de metodologías activas no solo responde a una demanda técnica, sino a la necesidad de formar ciudadanos críticos capaces de navegar en la sociedad de la información. La problemática que originó este estudio partió de la observación de una persistente pasividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicio-

nales, donde el estudiante fungía como receptor pasivo. Ante este escenario, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida la implementación de estrategias de aprendizaje mediadas por tecnología favorece el desarrollo de la autonomía en estudiantes universitarios?

La justificación científica de este problema radica en su alta pertinencia y oportunidad dentro de las agendas educativas globales. La innovación de este estudio se presentó en el análisis profundo de la subjetividad del estudiante frente al entorno digital, superando la visión meramente instrumental de la tecnología. Es relevante debido a que aportó evidencia empírica sobre cómo los entornos virtuales pueden ser catalizadores de procesos metacognitivos si se estructuran bajo principios de andamiaje pedagógico.

El objetivo general fue evaluar la eficacia de los entornos virtuales en el fomento de la autonomía, bajo la hipótesis de que el uso estructurado de estas plataformas genera un incremento significativo en las competencias de autogestión de los participantes. La estructura del capítulo se compuso por una revisión teórica, la descripción del marco metodológico, el análisis de resultados y la discusión crítica. Los principales logros alcanzados incluyeron la caracterización de los perfiles de aprendizaje digital y la propuesta de una ruta metodológica para docentes.

Revisión de la literatura

Dentro de las capacidades humanas se encuentran las que para Nussbaum (2012) en (Castro, 2021) son una línea de base, este autor menciona que todos los países deben garantizar a sus ciudadanos y estas diez capacidades: vida, salud física, integridad física, sentimientos, imaginación y pensamiento, emociones, razón, práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno. Mientras que el sentido humanista de la educación, las capacidades¹ y desempeños

1. Ver más en Honorato Bastida, M. (2025). *Capacidades profesionales de la formación docente inicial, impacto en su desempeño académico* (Folio F25L2-15). Escuela Normal No. 1 de Toluca. En el estudio se estableció que el diseño de programas de formación que integren estas dimensiones de manera holística es clave para promover el Desarrollo de Habilidades Investigativas (DHI) en los educadores. Se concluyó que una estructura curricular innovadora, que vincule la indagación con

docentes en el Estado de México, dentro de la formación que ofrecen las Instituciones de Educación Superior en las Normales Públicas del Estado de México, tienen el objetivo de identificar el sentido humanista de la educación a partir de fomentar la autonomía, la creatividad, la empatía y la responsabilidad en los estudiantes, poniendo énfasis en aspectos como el desarrollo emocional y social, en el aprendizaje significativo, basado en la experiencia y reflexión, donde los estudiantes encuentren sentido y significado de lo que aprenden, también el respeto y empatía, la motivación y compromiso, el desarrollo integral y la mejora de la autoestima.

Dentro del contexto de las Escuelas Normales se pretende que el estudiante tenga una base sólida de un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores expresados, esto se evalúa una vez que son candidatos para el ingreso a la licenciatura, es decir, son parte del perfil de ingreso.

El acuerdo número 16/08/22 de la (SEP, 2022), que establece la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), se crean los nuevos planes y programas de estudio para las licenciaturas de formación de docentes en México, y estos describen la estructura curricular, las competencias a desarrollar, los perfiles de ingreso y egreso, así como los trayectos formativos y las modalidades de titulación para cada carrera. Así mismo marcan que al ingreso a la Licenciatura de Educación Primaria,

Las y los aspirantes deberán demostrar interés genuino por la enseñanza y por el aprendizaje, el trabajo con la comunidad, padres de familia y con otros profesionales de la educación que son parte de la vida institucional en el Sistema Educativo Nacional. Debe mostrar sensibilidad ante los problemas sociales, y educativos que prevalecen en su territorio, en la nación y en el mundo. Además, deberá poseer capacidades para: Aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. Buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes

herramientas tecnológicas, favorece no solo la evolución de las habilidades de investigación, sino también la calidad y pertinencia de la formación profesional docente ante los retos contemporáneos.

utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje Solucionar problemas a partir de métodos establecidos. Trabajar colaborativamente para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Comunicarse y expresar sus ideas tanto de forma oral como escrita. Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. Participar con una conciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad federativa, México y el mundo. Interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características socioculturales y lingüísticas, y finalmente Realizar actividades de enseñanza situada. (p. 6)

Así mismo el (SGC, 2025), garantiza la gestión, organización y administración, en las condiciones académico-administrativas para la formación integral de profesionales de la Educación en el nivel de Licenciatura, esto a través de modelos educativos innovadores, pertinentes y de aprendizajes relevantes, que contribuyan al desarrollo de la educación obligatoria con inclusión, equidad y excelencia educativa. Calidad que debe permitir, desarrollar en los estudiantes dentro de la formación inicial, diversas capacidades para ser docentes, aunque eso sea parte del proceso educativo complejo en sus construcciones, situaciones y hábitos ya desarrollados anteriormente.

Es por ello que se deben de analizar las diferentes capacidades de los estudiantes en formación, así como sus prácticas pedagógicas, ya que estos tendrán que fortalecer la capacidad de enseñar a otros. En la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), 2025, se menciona que, Si los alumnos se resisten, no invierten, movilizarlos y provocar en ellos las ganas de aprender debe ser una competencia de los docentes. (p. 4)

El sustento teórico de la formación docente inicial se articula bajo un enfoque humanista que trasciende la mera instrucción técnica para centrarse en el desarrollo integral del individuo. De acuerdo con el Enfoque de las Capacidades de Martha Nussbaum, el desarrollo humano debe evaluarse en función de lo que las personas son

capaces de ser y hacer. Estas capacidades incluyen la razón práctica, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, los cuales deben ser cultivados mediante una educación adecuada que promueva la autonomía crítica. En el contexto de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, este sentido humanista busca identificar el potencial del estudiante para fomentar la creatividad, la empatía y la responsabilidad social.

Desde una perspectiva normativa, el Acuerdo número 16/08/22 de la SEP establece que el egresado de la Licenciatura en Educación Primaria debe demostrar un interés genuino por la enseñanza y poseer capacidades fundamentales como el “aprender a aprender” de forma autónoma a lo largo de la vida. Estas competencias profesionales no son rasgos aislados, sino que constituyen un perfil de egreso que integra conocimientos, habilidades y valores éticos necesarios para interactuar en contextos diversos.

Asimismo, la fundamentación teórica se apoya en el conectivismo y el aprendizaje socioconstructivista. El conectivismo explica cómo el aprendizaje ocurre en entornos digitales a través de la formación de redes de información, mientras que el socioconstructivismo enfatiza que el conocimiento se construye mediante la interacción intencionada con el objeto de estudio y con otros actores. De esta manera, las capacidades profesionales se ven impactadas por la mediación tecnológica, la cual debe estructurarse bajo principios de andamiaje pedagógico para potenciar procesos metacognitivos en el docente en formación.

Metodología

Para ello este estudio se realizó en la escuela Normal No. 1 de Toluca, la cual atiende a los Estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria, en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés y en Educación Preescolar, con la firme certeza de que el alumno exitoso es independiente, con un claro autoconocimiento en sus recursos, habilidades, capacidades y talentos; tiene una buena administración del tiempo, una alta motivación hacia el estudio y una predisposición para el aprendizaje de nuevas herramientas académicas, artísticas, deportivas y culturales. Los 394 estudiantes inscritos en el ciclo esco-

lar 2025-2026 deben de saber tomar decisiones oportunas a través de una comunicación asertiva, además de conocer sus necesidades y aprovechar las oportunidades que se le presentan para simplificar el trabajo y combinarlo con sus actividades normales.

Para este escenario se retoma únicamente la Licenciatura en Educación Primaria, la cual cuenta con dos grupos de primer grado, en donde en el grupo 1 están inscritos cinco hombres y veinticinco mujeres y en el grupo 2, tres hombres y 27 mujeres; para el segundo grado se cuenta con cinco hombres y dieciséis mujeres en el grupo 1 y con cinco hombres y diecisiete mujeres para el grupo 2; con respecto al tercer grado solo existe un grupo, el 1 y donde hay doce hombres y veinticuatro mujeres, para finalizar, en el cuarto grado, en el grupo 1 hay siete hombres y dieciséis mujeres y en el grupo 2, nueve hombres y quince mujeres. Se puede observar que prevalecen las mujeres.

El grupo de estudio analizamos el 1er grado grupo 2, en su totalidad hay treinta estudiantes entre hombres y mujeres. En este, nos dimos a la tarea de conocer la situación real de como cada estudiante se evalúa de acuerdo con sus capacidades y desempeño, esto con la ayuda de una escala de Likert, el cual es un método de medición utilizado por los investigadores con el objetivo de evaluar la opinión y actitudes de las personas, permitiendo determinar el nivel de acuerdo o desacuerdo de los encuestados. Para ello se dieron cinco niveles de medición, teniendo un elemento neutral para aquellos estudiantes que no están de acuerdo, ni en desacuerdo.

Se partió del supuesto de que la implementación de un entorno virtual de aprendizaje diseñado bajo el modelo de instrucción situada promueve niveles superiores de compromiso académico y autonomía en comparación con los métodos presenciales tradicionales.

La población estuvo conformada por estudiantes de tercer semestre de la licenciatura. El muestreo cualitativo fue de tipo no probabilístico por conveniencia (o intencional), seleccionando a 15 participantes que cumplieran con el criterio de haber cursado materias en modalidad híbrida durante el ciclo escolar anterior. El proceso de elección de las categorías analíticas (Autonomía, Competencia Digital y Motivación) se realizó mediante una revisión exhaustiva de la literatura previa y el mapeo conceptual derivado de los objetivos específicos.

El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, empleando el método de estudio de caso por su capacidad para explorar fenómenos contemporáneos en su contexto real. Como técnica de recolección, se utilizó la entrevista a profundidad, la cual se consideró pertinente para capturar las percepciones, experiencias y significados que los estudiantes otorgan a su propio proceso de aprendizaje. Esta elección se justificó por la necesidad de obtener información densa que no podría ser capturada mediante instrumentos cuantitativos rígidos.

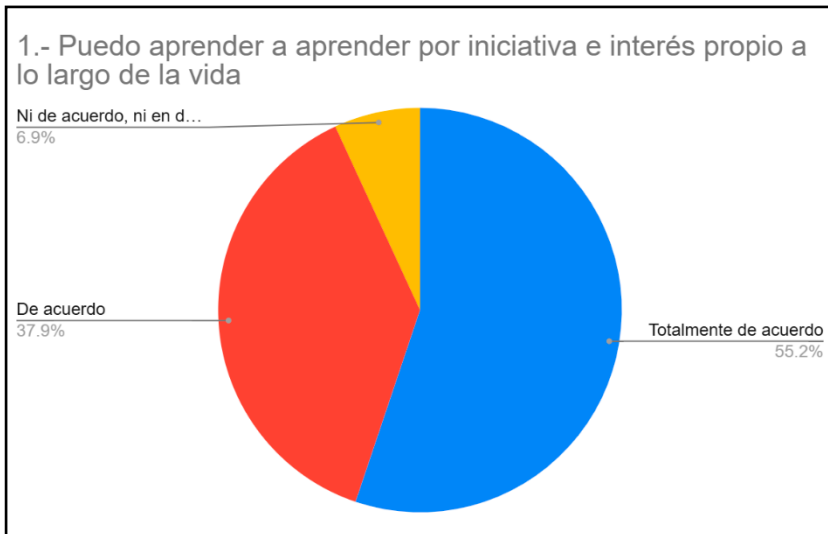
Resultados

Los hallazgos permitieron identificar una discrepancia entre la auto-percepción de los estudiantes y sus capacidades reales. Por ejemplo, mientras que el 55.2% manifestó estar “totalmente de acuerdo” en poseer la capacidad de aprender por iniciativa propia, al evaluar la búsqueda y síntesis de información, se observó que el 90% de los discentes aún depende de la lectura literal de diapositivas y carece de análisis crítico. En cuanto al trajo colaborativo, aunque el 73.3% afirmó estar “totalmente de acuerdo” en desarrollarla, la práctica demostró una tendencia a la división simple del trabajo en lugar de una construcción conjunta basada en el diálogo reflexivo y la armonía grupal. Es así como se obtuvieron los siguientes hallazgos con respecto a las siguientes aseveraciones tomadas del acuerdo número 16/08/22 de la (SEP, 2022):

- Puedo aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Se buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje.
- Se solucionar problemas a partir de métodos establecidos.
- Se trabajar colaborativamente para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Se comunicarme y expresar sus ideas tanto de forma oral como escrita.

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

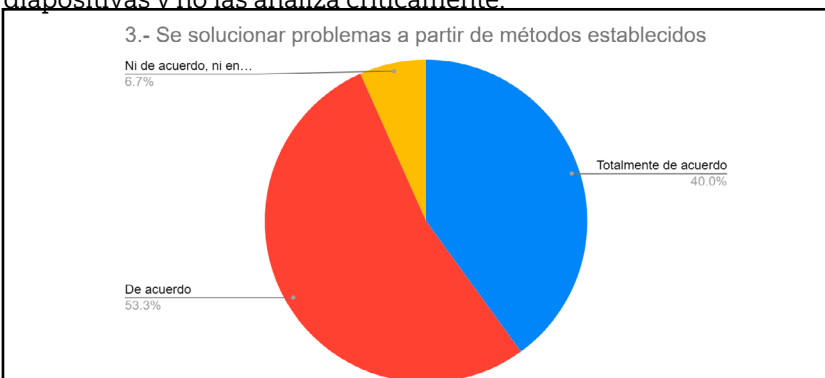
- Se escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Participo con una consciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad federativa, México y el mundo.
- Puedo interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características socioculturales y lingüísticas.
- Se realizar actividades de enseñanza.



Los estudiantes, en su mayoría, es decir el 55.2% mencionan que están totalmente de acuerdo en que cuentan con la capacidad de aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, mientras que el 37.9% solo está de acuerdo y el 6.9% no está de acuerdo, ni en desacuerdo.



En la aseveración, donde el estudiante sabe buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje, el 70% de ellos colocó que está de acuerdo, el 20% en totalmente de acuerdo y el 10% ni de acuerdo no en desacuerdo. Sin embargo, al dejarles buscar y sintetizar algunas temáticas propias de los cursos que se desarrollan dentro de la curricular de la LEP, es evidente que solo lo consideran, pero la realidad es que no saben buscar la información, y mucho menos sintetizarla, estas acostumbrados a realizar copiado textual de la fuente de información, y al momento de transmitir la información solo 10% demuestra esta capacidad, el 90% restante requiere leer diapositivas y no las analiza críticamente.



Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

En la aseveración número tres, donde el estudiante evalúa si sabe solucionar problemas a partir de métodos establecidos. El 40% está totalmente de acuerdo, el 53.3% está de acuerdo y el 6.7% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Sin embargo, al ponderar cuales son los conocimientos que estos tienen con respecto a los diferentes métodos establecidos para solucionar problemas, la totalidad de los estudiantes los desconoce.



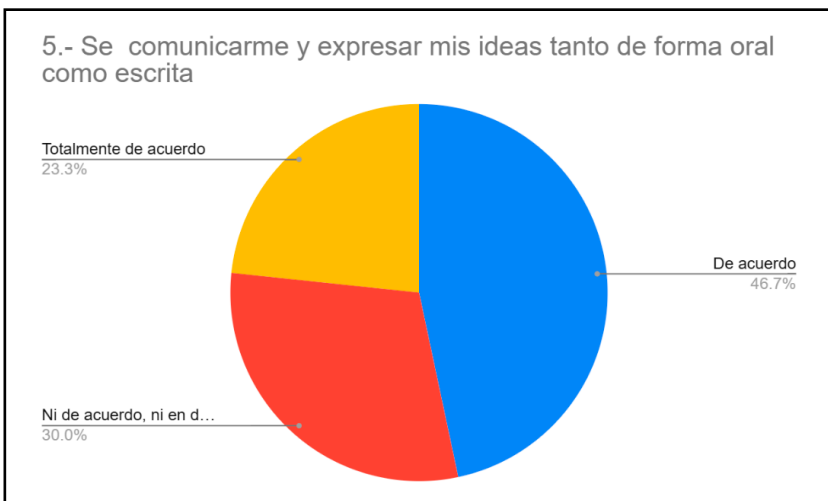
Los estudiantes pretenden saber trabajar colaborativamente para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; el 73.3% está totalmente de acuerdo en desarrollar esta capacidad, el 20% solo está de acuerdo y el 6.7% no está ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Sin embargo el trabajar colaborativamente no quiere decir que se dividan el trabajo en equipo y que solo se aprendan una parte del trabajo a desarrollar, también deben de tomar en cuenta diversos aspectos para entender el trabajo colaborativo el cual permite según (Cadavieco, 2016), como base la noción de comunidad del aprendizaje, se les explicó el concepto del trabajo colaborativo o cooperativo como un conjunto de personas autónomas y reflexivas que trabajan en armonía y en apoyo mutuo y buscan el desarrollo de profesionales de la educación comunicándose entre ellos.

En segundo lugar, se les aconsejó la utilización de diferentes recursos para que el desarrollo de esta metodología fuera más eficaz.

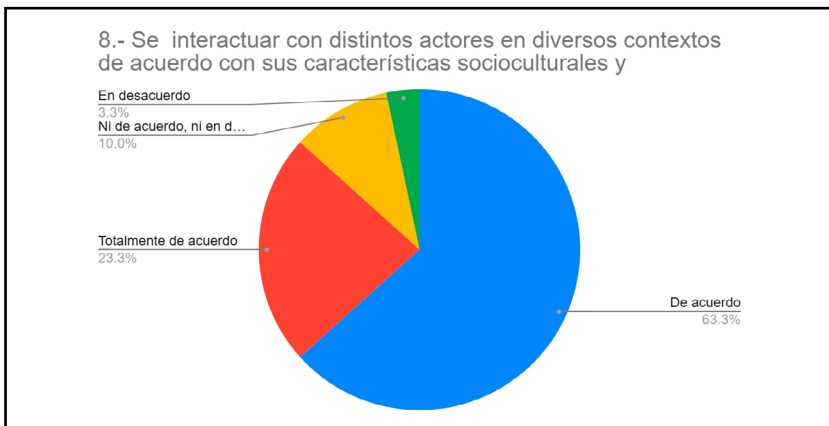
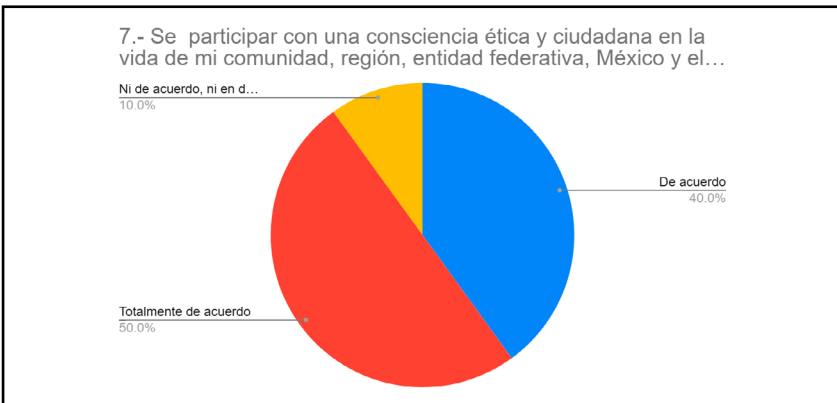
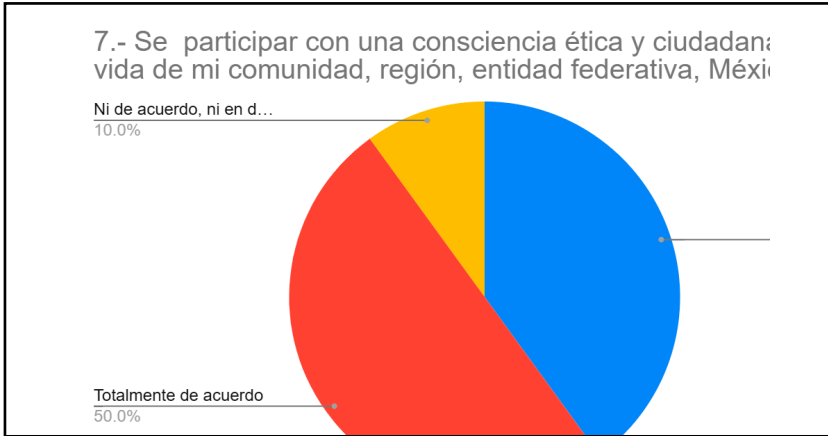
Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

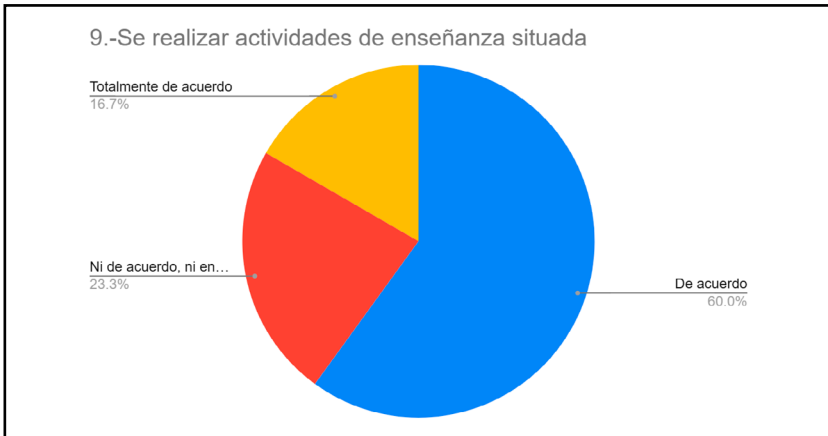
En tercer lugar, se les aconsejó que la cumplimentación de un acta de trabajo como recurso útil para ayudar a los maestros a reflexionar y a mejorar el trabajo realizado. En cuarto lugar, se les recomendó el empleo de las herramientas digitales, especialmente de las redes sociales y plataformas digitales al desarrollo del trabajo y la puesta en común de los objetivos alcanzados. Finalmente, en quinto lugar, se les orientó para reflexionar sobre su desarrollo en el trabajo colaborativo que tuviesen como base la conversación evaluativa, con el objetivo de plantear ideas y explicaciones, fomentar el diálogo reflexivo, permitir la evaluación de las mismas ideas y sintetizar como grupo las decisiones consensuadas:

- Se comunicarme y expresar sus ideas tanto de forma oral como escrita.
- Se escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Participo con una consciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad federativa, México y el mundo.
- Puedo interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características socioculturales y lingüísticas.
- Se realizar actividades de enseñanza.



Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina





Discusión

Al comparar los resultados obtenidos con la literatura previa, se observó una coincidencia con estudios que señalan que la tecnología actúa como un amplificador de la motivación intrínseca de los estudiantes. No obstante, a diferencia de posturas meramente instrumentales, este estudio reveló que la brecha digital no se limita exclusivamente al acceso físico a dispositivos, sino fundamentalmente al uso cognitivo y crítico de los mismos.

Los hallazgos sugieren que, aunque los estudiantes poseen una alta valoración de su propia autonomía, sus prácticas académicas aún reflejan vicios del modelo tradicional, como el "copiado y pegado" de información sin un proceso de síntesis real. Estos resultados sientan las bases para nuevas investigaciones que exploren el papel de la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes en la personalización de la autonomía docente y el fortalecimiento de las capacidades profesionales en la educación normalista. La discusión de los hallazgos revela una tensión significativa entre la autopercepción de los estudiantes y su desempeño académico real. Aunque una mayoría (55.2%) afirma poseer la capacidad de aprender por iniciativa propia, los resultados prácticos demuestran que el 90% aún recurre al copiado textual y carece de habilidades de síntesis crítica. Este fenómeno sugiere que el impacto en el desempeño académico no

depende únicamente de la disponibilidad de herramientas digitales, sino de la calidad de los procesos cognitivos que el estudiante aplica.

Un concepto clave para entender esta discrepancia es la autoeficacia. De acuerdo con investigaciones sobre competencias en la formación docente, la reflexión permanente sobre la práctica aumenta el nivel de autoeficacia, lo cual afecta directamente el esfuerzo y la persistencia del estudiante ante tareas complejas (Bandura, 1997). Sin embargo, en este estudio se observó que, a pesar de sentirse competentes para solucionar problemas (93.3% de acuerdo), la totalidad de los participantes desconocía los métodos establecidos para ello. Esto refuerza la idea de que existe una brecha digital cognitiva: el estudiante domina la herramienta técnica, pero no su uso epistémico para generar conocimiento.

En cuanto al trabajo colaborativo, se identificó una necesidad de transitar de la simple "división de tareas" hacia verdaderas comunidades de aprendizaje. Mientras que el 73.3% se considera apto para colaborar, la realidad muestra que a menudo se limitan a fragmentar el trabajo sin un diálogo reflexivo o una conversación evaluativa que sintetice decisiones consensuadas. En conclusión, el fortalecimiento de las capacidades profesionales requiere de una intención pedagógica clara que transforme la pasividad tradicional en una autonomía real, mediada por la tecnología, pero sustentada en el pensamiento crítico y la ética profesional.

Conclusiones

El balance final de la investigación confirmó que la integración tecnológica es efectiva siempre que exista una intención pedagógica clara. Los principales descubrimientos subrayaron que los estudiantes valoran la flexibilidad del entorno digital, pero requieren de un acompañamiento docente más cercano en las etapas iniciales.

Como limitaciones del estudio, se reconoció el tamaño reducido de la muestra y la especificidad del contexto geográfico en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, lo que impide la generalización estadística de los datos. Sin embargo, los hallazgos poseen una alta transferibilidad a contextos educativos similares donde se busque transitar hacia modelos de enseñanza situados y centrados en el estudiante.

En conclusión, la autonomía profesional docente no es un resultado espontáneo del uso de plataformas, sino un proceso de construcción subjetiva mediado por la reflexión y la práctica intencionada.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Cadavieco, J. F. (2016). *El trabajo colaborativo en la educación superior*. Ediciones Universidad de Cantabria.
- Castro, A. (2021). *Capacidades humanas y educación: Un enfoque desde Nussbaum*.
- Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. (2022). *Perfil de egreso de la educación normal: Competencias genéricas y profesionales*. Edomex.
- Honorato Bastida, M. (2025). *Capacidades profesionales de la formación docente inicial, impacto en su desempeño académico* (Folio F25L2-15). Escuela Normal No. 1 de Toluca.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio para las licenciaturas de formación de docentes*. Diario Oficial de la Federación.
- Sistema de Gestión de Calidad [SGC]. (2025). *Manual de gestión y organización académica para las Escuelas Normales*.

CAPÍTULO 14
EDUCACIÓN CONSCIENTIZADORA,
COOPERACIÓN Y PODER BLANDO.
LAS ORGANIZACIONES DE LA
SOCIEDAD CIVIL MEXICANAS BAJO
EL LIDERAZGO DE LA CUARTA
TRANSFORMACIÓN

Anna Karla Uribe Escalante
<https://orcid.org/0000-0003-0638-7851>

Si haces planes para un año, planta maíz, si haces planes para una década, planta árboles. Si haces planes para una vida, adiestra y educa a la gente.

Proverbio chino

Resumen

El presente escrito busca analizar el concepto de poder blando y, específicamente, la importancia de la educación para resignificar las formas de cooperación hegemónicas en el sistema internacional del siglo XXI. Por ello, se discuten las implicaciones de la lógica capitalista en la cooperación y la necesidad de desarticular sus dinámicas competitivas de suma cero, donde para que unos ganen otros tienen que perder.

Se plantea que, en países como México, donde existen problemas estructurales como la desigualdad, el desempleo, el nepotismo, la discriminación, el racismo, el sexismo, la corrupción, la violencia y la inseguridad, se suma una crisis de creatividad social. Ésta no solo obstaculiza la solución de problemas, sino que a menudo, reemplaza el impulso de transformación por resignación. En este contexto, las organizaciones de la sociedad civil (OSC en adelante) tienen el potencial de liderar procesos transformadores y ser actores que puedan coadyuvar a redefinir la desgastada estructura institucional vigente en el país. Sin embargo, estas organizaciones enfrentan grandes desafíos, donde destaca una inactividad generalizada y la falta de capacidad para trascender el enfoque asistencialista.

Para comprobar lo anterior, se presentan datos estadísticos sobre las actividades y distribución de las OSC en México durante el gobierno de la llamada Cuarta Transformación (4T) y propone la urgencia de un enfoque participativo y horizontal en la cooperación, en el que las comunidades no sean simplemente receptoras pasivas de ayuda, sino protagonistas activas en la creación de soluciones, para redefinir la geopolítica desde lo local. Este nuevo paradigma educativo puede consolidar un escenario social resiliente frente al autoritarismo estatal altamente centralizado y la fragmentación social.

El poder blando frente al poder duro: La cooperación en un mundo competitivo

Si en este momento, alguien te preguntara por una palabra que defina el ámbito de lo internacional, seguramente pensarías en conflicto, es decir, un combate, una situación donde prevalece el enfrentamiento de unos contra otros. Esto quiere decir que, nuestras cotidianidades están dominadas por juegos de suma cero, donde alguien gana y otros pierden.

Por ello, es un lugar común escuchar afirmaciones sobre la malvada naturaleza del *Homo Sapiens* y su propensión egoísta a competir instintivamente con su especie y con otras por sobrevivir. Lo que esa superficial afirmación olvida, es agregar la predisposición natural a colaborar para subsistir, a usar la amabilidad del cuidado para vivir. De hecho, la hipótesis sobre nuestra naturaleza conflictiva, continúa siendo un campo de batalla ideológica, donde las historias de cooperación son frecuentemente invisibilizadas y aquellas sobre el conflicto socializadas. Es importante tener en cuenta que “todo conflicto es, en parte, una batalla sobre la historia que contamos, o sobre quién la cuenta y quién es escuchado” (Solnit, 2017, p.13).

La historia de la cual parto para defender nuestra inclinación a la cooperación, se remite al momento de nuestro nacimiento. Nuestras crías, dependen por largos años de sus guardianes y a falta de cuidado sus posibilidades de resistir son casi nulas, por ello la soledad nos da temor, porque es una antítesis de nuestra naturaleza colectiva. Somos una especie que ha perdurado y dominado a otras por nuestra capacidad para colaborar, no por nuestra posibilidad de destruir. Nuestra relativa debilidad física respecto a otras especies, se ha compensado con el poder de la masa y la explotación de sus habilidades únicas que, en soledad, serían irrelevantes, pero en el colectivo son fundamentales.

Sin embargo, esa posibilidad para construir algo nuevo mediante la destrucción, fue un elemento esencial en la cimentación y consolidación de nuestros más grandes proyectos como especie. Resalta el nacimiento de los Estados nación, entes institucionales que desde el siglo XV, tienen como fin ejercer dominio y administrar territorios y espacios identificados por fronteras establecidas y reconfi-

guradas a lo largo de la historia, así como buscar poseer influencia y tener poder de decisión fuera de sus propias fronteras, para alcanzar un objetivo al que nombran como interés nacional, el cual (supuestamente) busca satisfacer las necesidades de la población a la que gobiernan y no solo de un grupo de interés. En la práctica, el interés nacional se convierte en un beneficio de una minoría gobernante y sus allegados que, poco o nada, poseen la capacidad para representar colectividades desiguales.

Por ello, cuando se repite que el Estado surgió para administrar la egoísta y violenta naturaleza humana y garantizar la protección de los bienes que los sujetos han obtenido mediante su actividad cotidiana, se ha olvidado detallar que el Estado, como institución capitalista, busca la defensa de los bienes de unos cuantos, y tiende, en pleno siglo XXI, a negar a las mayorías el acceso gratuito y libre a bienes públicos que no deberían mercantilizarse, porque son derechos humanos. Asimismo, existe una tendencia a privatizar esos derechos y las mayorías sociales, aparentemente representadas por las administraciones estatales, se ven obligadas a gastar sus sueldos (en su mayoría precarios), en mercancías que deberían ser gratuitas, todo para satisfacer las necesidades de exceso de minorías societales.¹

Por ello, se puede afirmar que, el Estado surgió para proteger a la sociedad capitalista y, en ese sentido, casi siempre se ha dinamizado mediante la precarización de las condiciones de vida de algún grupo humano: “su hábitat y sitio de interacción social cargado de significados; sus medios de vida y base material para la reproducción social. En casi todos los casos, los grupos humanos en la mira del capital fueron despojados del poder de defenderse” (Fraser, 2023, p. 169).

El despojo se ha dado por medio de dos vías, una de ellas el camino de la violencia física, la que lástima los cuerpos y demuestra la fragilidad de la vida, la que usa la muerte y el miedo a ella para

1. Los bienes públicos que son también derechos humanos y deberían ser de libre acceso incluyen: agua potable, alimentos, vivienda digna, servicios de salud, educación, saneamiento básico y acceso a un medio ambiente saludable. Estos bienes son indispensables para la supervivencia, el desarrollo y la dignidad humana, y están reconocidos en tratados internacionales como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Según Naciones Unidas, el acceso equitativo a estos bienes es crucial para garantizar una vida digna y combatir desigualdades estructurales (Naciones Unidas, 2022, citado por ChatGPT).

obtener subordinación y obediencia. Esta vertiente se conoce como poder fuerte y se puede conceptualizar como “aquella visión que apunta a la fuerza militar, la capacidad económica y las potencialidades que se derivan de ellos como la expresión más genuina del poder” (Torres, 2015, p. 104).

El otro camino se vincula con la esfera socio cultural y política y, se conoce como poder blando, el cual tiene que ver con la construcción de costumbres y de modos ideales de vida. “Se puede sintetizar en la capacidad de lograr que otros ambicionen lo que uno ambiciona (...). Se trata de una forma indirecta de ejercer el poder” (Torres, 2015, p. 104). Así, el poder blando está estrechamente vinculado con la admiración, lo cual otorga legitimidad a las acciones.² Ahora bien, la pregunta central sería ¿qué es lo que admiramos y buscamos en la actualidad?

Bajo el esquema dominante, el poder blando hegemónico se ha utilizado para lograr el convencimiento del sujeto social de lo que debe necesitar para vivir mejor y vivir más, se le invita a creer que la felicidad se puede comprar con dinero y que será exitoso cuando tenga más capacidad que otros de adquirir bienes, un sujeto que anhela el futuro de opulencia y poco o nada disfruta el presente (cultura dominante de consumo ilimitado). Por ende, se le instrumenta a competir, porque el vivir mejor siempre posee una naturaleza de contraste, se vive mejor que alguien. Eso implica acumular para exhibir nuestra capacidad de consumo y de compra de más cosas. Compro luego existo y soy admirado.

Se gesta una suerte de hegemonía subcultural, concepto desarrollado por Massimiliano Panarari, quien es citado por Riccardo Mazzeo en su entrevista a Zygmunt Bauman en el libro: *Sobre la educación en un mundo líquido*, y que podemos definir como: “aque- llos métodos análogos utilizados para que las personas se resistan a tener tratos con la cultura y el pensamiento crítico.”³ Y esta reluctancia

2. Los conceptos de poder duro y poder blando fueron desarrollados en la década de los años 80 del siglo XX por el politólogo estadounidense Joseph Nye para describir las formas en que los Estados influyen en el sistema internacional. Se considera que la gran limitante en la visión construida por Nye, es su mirada estatocéntrica, Por ello, este texto pretende ver al poder blando como una herramienta necesaria en el ejercicio de otros actores para superar las limitaciones impuestas y el ejercicio de poder duro y blando que el Estado ejerce sobre ellas.
3. El pensamiento crítico implica, en primer lugar, descubrir el quién, el qué, el cuán-

se consigue gracias a una extensiva exposición a los interminables entretenimientos” (Bauman, 2018, p. 41). Es decir, consumo, inofensa, entretenimiento sin descanso y competencia, son las recetas del poder blando hegemónico “donde cada producto cultural está calculado para que alcance un máximo impacto y luego tenga una caída en desuso inmediata” (Bauman, 2018, p. 46).

En ese sentido, se puede afirmar que nuestra naturaleza cooperativa, se ha instrumentado como competitiva, pero no por nuestra genética destructiva, sino por la estructura sistémica que diseñamos: el capitalismo hegemónico. Éste será entendido en el texto, dentro de la narrativa conceptual creada por la intelectual feminista estadounidense Nancy Fraser, quien dice del capitalismo como sistema dominante lo siguiente:

El capitalismo es un orden social que confiere a una economía, cuyo motor es la obtención de beneficio, el poder de alimentarse de los soportes extraeconómicos que necesita para funcionar: riqueza expropiada a la naturaleza y a los pueblos subyugados; múltiples formas de cuidado, crónicamente subvaluadas cuando no negadas por completo; bienes públicos y poderes públicos, que el capital requiere y a la vez procura restringir; energía y creatividad de los trabajadores (...). Es un orden social que subordina la reproducción social y la producción de mercancías y que requiere la expropiación racializada para asegurar la explotación lucrativa. (Fraser, 2023, pp. 18-20).

Al definirlo como un orden social, podemos afirmar que trastoca y modifica nuestros conceptos y nuestras cotidianidades para favorecer la continua acumulación y dinamizar el consumo. La cooperación, como fenómeno societal, no ha sido ajena a esa tergiversación, sobre todo, después de la Segunda Guerra Mundial en el siglo XX, donde se vuelve dominante la premisa de la caridad, del donante

do, el dónde y el cómo de las cosas (...). El pensamiento crítico exige que usemos nuestra imaginación, que veamos las cosas desde perspectivas diferentes a la nuestra y que anticipemos las consecuencias más probables de nuestra posición (Hooks, 2022, pp. 19-21).

que ayuda con supuestos fines filantrópicos, pero donde prevalece la búsqueda de espacios y oportunidades para hacer negocios: Ayuda para comerciar. La ayuda en el sistema internacional se verticaliza, de los nortes a los sures, de los centros a las periferias, y lo local se subordina a lo global, bajo la idea de lograr el desarrollo.

En ese sentido, la cooperación internacional que fue concebida inicialmente como un mecanismo para promover el desarrollo global, ha sido históricamente dominada por una lógica colonial. Se entiende por colonialidad a un modelo social en donde la jerarquía de individuos es fundamental y; es una cultura donde se saca el aire máximo de la gente, explotada mediante el trabajo y expropiada mediante diversas formas de expulsión.

Esta cooperación internacional colonial está en crisis, primero porque sigue prevaleciendo la imposición de pensares y saberes no sostenibles. Se utiliza como un instrumento efectivo, no sólo para imponer un modelo idealizado de desarrollo, sino para aumentar las ganancias en los nortes; mediante la ayuda oficial al desarrollo (AOD), se posee un control sobre el recurso de la ayuda que condiciona en qué y cómo se invierte y, regularmente, las empresas que gestionarán el proyecto. En ese sentido, los centros continúan indicando qué es desarrollo, qué es lo humanitario y cuál es el modelo de vida ideal al que todos los sujetos, los cuales son homogeneizados, deberían aspirar.

Se da y predomina un salvadorismo blanco que, se debe entender, tanto como un estado mental, como una estructura de poder desigual concreta entre el norte global y el sur global, basada en la supremacía blanca y la explotación, donde se deshumaniza a las comunidades receptoras al imponerles soluciones predefinidas y marginalizar sus voces.

Es importante decir que, esa hegemonía presenta resistencias y otros proyectos societales de cooperación han emergido para combatir esa narrativa dominante. Destaca, como la idea con más agencia, la denominada cooperación sur-sur, la cual se nutre de la Conferencia de Bandung, Indonesia de 1955, donde se postula la necesidad de oponerse al colonialismo y reducir las formas sistémicas de dependencia. Será en 1978, con la aprobación del Plan de Acción de Buenos Aires durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre

Cooperación Técnica entre Países en Desarrollo, cuando esta cooperación se formaliza en el sistema internacional.

La cooperación sur-sur tiene como intención reestructurar la cooperación desde una idea de horizontalidad, donde prevalezca la igualdad y el combate al filantropocapitalismo.⁴ “Sus principios fundamentales incluyen la solidaridad, la no condicionalidad, el respeto a la soberanía nacional y la no interferencia en asuntos internos, promoviendo el aprendizaje entre pares” (South-South Meeting Point, 2025).⁵ El objetivo está vinculado con la generación de herramientas e instrumentos de cooperación que involucren a nuevos actores y donde se facilite el intercambio de conocimientos, diálogos multilaterales sobre política, desarrollo de capacidades y acceso a la tecnología.

Sin embargo y, para efectos de este escrito, es central decir que este proyecto tiene limitantes; en primera instancia, existe un alineamiento con los principios y objetivos de organismos internacionales como las Naciones Unidas, lo cual hace que la agenda y las prioridades del llamado desarrollo estén dictadas por las instituciones creadas por los nortes globales y; en segunda instancia, tiende a reproducir un enfoque estatocéntrico, donde los Estados nacionales son los actores predominantes en las iniciativas de cooperación. Este

4. El filantropocapitalismo como modelo dominante en el siglo XXI es cobijado por los intereses de los invitados anualmente al Foro de Davos y tiene como premisa que los superricos pueden salvar al mundo y resolver cualquier problema con sus fortunas. De nuevo, se regresa al supuesto de que, el dinero es una panacea, puede comprar todo y resolver todo, lo cual en plena crisis del sistema capitalista se comprueba como la *fake new* más aplaudida del siglo XXI. Así lo expresa la periodista canadiense Naomi Klein (2018, pp. 144-146): “Muchos nos hemos acostumbrado sin darnos cuenta a la idea de que el simple hecho de que alguien tenga una nutrida cuenta corriente significa de algún modo que valen para cualquier cosa. Gobiernos de todos los colores, vienen confiando tan contentos a un grupito de personajes acaudalados, cada vez más asuntos de los que solían considerarse objetivos de la acción política pública (...). No va a venir ningún superhéroe iluminado a salvarnos de los malos instalados en el poder. Ni Oprah, ni Zuckerberg, ni Elon Musk. Vamos a tener que salvarnos nosotros mismos, uniéndonos como nunca lo hemos hecho”.
5. Dentro de la cooperación sur-sur, vale la pena mencionar a la cooperación triangular, la cual involucra a tres actores principales: un país en desarrollo que solicita apoyo para enfrentar un desafío específico, un primer oferente que comparte su experiencia en abordar retos similares, y un segundo oferente que puede ser un país desarrollado, una organización internacional o una combinación de ambos, proporcionando recursos técnicos, financieros o de otra índole (Adelante 2, s.f).

enfoque, sin duda, limita la participación de otros actores relevantes, como OSC y comunidades locales, lo cual restringe la diversidad de perspectivas y necesidades reales de las personas en las diversas comunidades del mundo.

Es decir, lo que está sucediendo, no es el fin de la historia, el fin del conflicto provocado por el liderazgo de la democracia liberal estadounidense, como pregonaba Francis Fukuyama en 1992, sino la continuidad de la historia del capitalismo, donde los centros subdesarrollantes capitalistas, desde el siglo XIII, han logrado su desarrollo (conceptualizado para su propio beneficio) a costa de la explotación y la expropiación de espacios y de vidas; en pleno siglo XXI, indican a las periferias, que ellos contribuyeron a subdesarrollar, lo que deben hacer para mejorar sus condiciones de vida.⁶

En resumen, las ayudas se condicionan a reformas políticas y económicas alineadas con la narrativa del desarrollo capitalista occidental, el cual se ha absorbido como objetivo propio de los subdesarrollados y por ello, se ha convertido en una poderosa estrategia hegemónica del poder blando que ejercen los centros en las periferias del sistema internacional. Este desarrollo se ha socializado como un paquete de medidas que busca subsanar las aspiraciones sociales y vende promesas insostenibles: “un mundo donde cabemos todos, con igualdad de posibilidades, más allá de las realidades desiguales; al que es posible hacerlo sustentable, más allá de los atropellos; al que es posible volverlo humano, más allá de las violaciones” (Madoery, 2018: p. 22).

Llegados a este punto, es importante señalar lo que ofrece este desarrollo, actualmente en crisis. Define al progreso y al éxito como sinónimo de industrialización, tecnologización, urbanización y el consumo sin límites; la economía es la esfera que se prioriza, por ello el bienestar se iguala a capacidad adquisitiva de bienes (materiales o inmateriales); se apuesta por la privatización de los bienes públicos, considerando a la gestión comunitaria como una afrenta a la libertad individual (prioriza al yo y lo coloca por encima del nosotros); prevalece la reducción del gasto público y la liberalización del comercio;

6. Se recomienda ampliamente, para indagar más en la idea de países subdesarrollantes, leer el ensayo Calibán, escrito en 1971 por el intelectual cubano Roberto Fernández Retamar y que, fue publicado en la revista Casa de las Américas.

homogeneización cultural que promueve el gasto continuo en artículos y en experiencias con el consecuente borramiento y la invisibilización de otras culturas que proponen otras formas de vivir y convivir; el antropocentrismo que pretende creer que la Naturaleza existe para servir al *Sapiens* y la concibe como un objeto muerto al servicio de una sola especie; promueve el narcisismo y el egocentrismo.

Mencionado lo anterior, se puede comprender por qué es fundamental afirmar que el desarrollo conceptualizado en el capitalismo es insostenible e incapaz de mantenerse en el largo plazo. Sobre todo, porque el desarrollo propuesto por los centros, sólo se puede obtener mediante la explotación y expropiación de otros espacios y vidas. La pregunta para los tomadores de decisión en las periferias es ¿qué espacios y vidas están dispuestos a sacrificar para que algunos tengan la buena vida que propone Occidente? Este desarrollo bajo el capitalismo es insostenible y sólo se mantiene porque sólo unos cuantos lo disfrutan. Es un proyecto donde “la mayoría de los individuos quedan atrapados o en una excitación de consumo o en la búsqueda por sobrevivir en una cotidianeidad de carencias, donde el otro es ignorado o combatido desde diferentes esferas de poder y negación” (Madoery, 2018: pp. 26, 27).

De suerte que, resulta esencial la construcción de una propuesta contrahegemónica y ello conduce a plantearnos preguntas; destaca las interrogantes que se hace Nancy Fraser (2023, pp. 206-207):

¿Quién logrará construir una contrahegemonía viable y sobre qué base? ¿quién guiará el proceso de transformación social, en el interés de quiénes y con qué fines? (...) ¿cómo repartimos nuestro tiempo entre trabajo y ocio, vida en familia, política y sociedad civil? ¿Cómo utilizaremos el excedente social que producimos en forma colectiva?

Este escrito postula que, se requiere una reconfiguración donde el poder blando no sea sólo patrimonio de los Estados y sea una herramienta fundamental para la emergencia de una sociedad civil educada en y para la cooperación y, con la posibilidad de defi-

nir su desarrollo, entendiéndolo como “una categoría abierta y en permanente resignificación, dando cuenta de sus tensiones constitutivas” (Madoery, 2018: p. 35). Asimismo, se propone revigorizar nuestra naturaleza cooperativa mediante una educación práctica, más que teórica, una donde las aulas vayan más allá de un salón de clases o la escuela, una educación que conozca y se involucre con las comunidades y sus historias, una educación que alimente una cultura que niega la historia única y pone en el centro las otras historias, para poder cambiar el mundo.⁷

Las historias que transforman el mundo proceden de lugares que nos han enseñado a ignorar o que nos han dictaminado no ver, y es aquí donde la cultura tiene el poder de dar forma a la política y donde la gente corriente tiene el poder de cambiar al mundo (...). La política surge de la propagación de las ideas y de la configuración de las imaginaciones. Significa que los actos culturales y simbólicos tienen un verdadero poder político (...). La violencia es el poder del Estado; la imaginación y la no violencia son el poder de la sociedad civil (Solnit, 2017, pp. 56,57).

De ahí que se concibe que la educación, como derecho humano y bien público, es una poderosa herramienta para redefinir a la cooperación sur-sur como vehículo de diversos y locales desarrollos, donde es fundamental la conversión de la sociedad civil en sujeto de su desarrollo para romper su rol como objeto del desarrollo. En las siguientes líneas me involucraré en plantear mi visión sobre la agencia de la educación en países como México, un país con alta desigualdad donde las OSC representan una oportunidad clave para promover un modelo de cooperación inclusivo que no importe las panaceas occidentales de difícil adaptación y que no destruya formas de vida sostenibles, sino que aplique herramientas y formule proyectos apropiados y creados desde y para la comunidad.

7. Sobre la idea de la negación de la historia única, se recomienda que el lector lea el libro “El peligro de la historia única” de la autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie o bien que, busque el video de su charla Ted Talk con el mismo nombre.

Educación y poder blando: Descentralización del poder y fortalecimiento comunitario

La educación ha sido históricamente una herramienta de transformación social. Sin embargo, su potencial como instrumento del poder blando en el siglo XXI ha sido subestimado y minimizado, sobre todo, al priorizar al Estado como el mayor agente de cambio en las dinámicas de poder social y en la gestión del modelo educativo. Hoy resulta impostergable, potencializar la agencia de otros actores que tengan la creatividad para redefinir a los espacios educativos y que entiendan a la educación como un puente para la reconstrucción de vínculos genuinos.

Los desafíos actuales de la educación están en que ésta se ha reducido a ser un instrumento de movilidad individual, minando su potencial para fortalecer el tejido social. “Los intereses de las grandes empresas y del capitalismo corporativo empujan a los estudiantes a concebir a la educación como un simple medio para alcanzar el éxito material” (Hooks, 2022, p. 26-27).

Es decir, la educación en su esfera capitalista instruye para la soledad, para que el sujeto acumule conocimiento que lo haga sentirse superior y merecedor de un hipotético puesto de trabajo en el futuro. La educación que promueve una individualización exacerbada debe plantearse como un acto suicida, como la antítesis de la naturaleza del *Homo Sapiens*.

Se crea una sociedad educada, meritocrática y elitista y no una sociedad comunitaria. La diferencia estriba en que la comunidad fomenta la inclusión y la cooperación, la construcción y sentido de pertenencia, lo cual lleva a plantear intereses colectivos y objetivos comunes, mientras que la sociedad, en su forma capitalista, tiende a reproducir jerarquías, desigualdades y promover el mérito individual, lo anterior resulta problemático dado que, “cuanto más nos concebimos como seres hechos a sí mismos y autosuficientes, más difícil nos resulta aprender gratitud y humildad. Y, sin estos dos sentimientos, cuesta mucho preocuparse por el bien común” (Sandel, 2020: p. 24).

Por ende, no basta con que como objetivo homogéneo se busque que la educación sea universal y gratuita, sino que resulta impostergable indagar sobre el contenido educativo que se imparte.

No se trata de responder ¿por qué nos educamos? La respuesta puede ser múltiple y variada, pero no invita a la acción. Por ello, se requiere resignificar la educación mediante interpelaciones reactivas; resulta prioritario preguntarse ¿para qué y para quién nos educamos?

Los enfoques de aprendizaje deberían apuntar a que las respuestas se redacten en colectivo. Soy para la comunidad y trabajo en beneficio de la comunidad porque me siento valioso y perteneciente a la misma, como afirma la filosofía del Ubuntu: “una persona es una persona a través de otras personas” (Tutu, 2018). De ahí que resulte fundamental, redefinir a la educación como un acto comunitario que debe basarse en la resiliencia a la vergüenza, la pertenencia y la conexión, el cultivo de la esperanza, el coraje, y, sobre todo, en el amor.⁸

Para lograrlo, en primera instancia se deben realizar ejercicios conscientes para desarticular a la vergüenza, la cual se erige como una de las principales barreras en la educación, porque limita la participación y el sentido de pertenencia. Como señala Brené Brown (2010, p.37):

La vergüenza odia que tendamos la mano y contemos nuestra historia a otras personas (...). Lo que a la vergüenza le encanta es el secretismo, y por esa razón lo más peligroso que podemos hacer después de sufrir una experiencia vergonzante es intentar esconder o enterrar nuestra historia.

La narración de historias desmantela la vergüenza y fortalece la comunidad educativa. Por ello, en una sociedad hegemónica donde se fomenta la vergüenza como un vacío que solo puede ser llenado con consumo, la educación tiene el potencial de romper esta lógica al “construir espacios donde las personas puedan expresar sus miedos, sus resistencias y sus aprendizajes sin temor al juicio” (Hooks, 2022, p. 33). Así, la educación se transforma en un acto de resistencia y sanación colectiva.

8. Se entenderá por resiliencia a “la capacidad de reconocer la adversidad, de superarla de forma constructiva conservando la valía y la autenticidad y, en último término, de desarrollar más coraje, compasión y conexión como resultado de nuestra experiencia” (Brown, 2010, p. 12).

A ello se debe agregar que, en un mundo donde la autenticidad se ha vuelto un desafío constante frente a la presión de encajar, es urgente priorizar el sentido de pertenencia sobre la conformidad con estándares impuestos por el consumo y el éxito material. “Encajar significa evaluar una situación y convertirnos en lo que hay que ser para que nos acepten. Pertenecer, por el contrario, no nos exige cambiar lo que somos, nos exige ser lo que somos” (Brown, 2010, p. 58). La autenticidad, en ese sentido, es el primer paso para reconstruir la conexión con los demás. Esta urgente conexión, no se dará de manera automática; es una energía que se construye cotidianamente cuando las personas se sienten vistas y valoradas.

Asimismo, la conexión debe construirse con y desde la esperanza, la cual se debe entender como un “proceso de pensamiento que requiere establecer metas, perseverar en su consecución y la creencia en nuestras propias capacidades” (Brown, 2010, p. 113). Esa esperanza debe residir en transformar la educación en un acto contrahegemónico que “promueva el coraje de imaginar y construir nuevas formas de vida” (Brown, 2010, p. 112). Cambiar suntuosos estilos de vida, para dar mayor valor a los momentos en colectivo, al valor de uso, por encima del valor de cambio; será una tarea complicada, pero es ineludible. No se trata que otros cambien, sino que todos debemos estar dispuestos a modificar nuestras maneras de vivir.

Este cambio no nacerá desde las estructuras estatales, que refuerzan un poder blando funcional al sistema, sino desde las comunidades que reconozcan la educación como un acto de resistencia. “La escuela es el lugar desde el que deberíamos empezar de nuevo” (Bauman, 2018, p. 42), donde se abracen la anormalidad y la diferencia como motores del pensamiento crítico. La verdadera revolución educativa radica en desafiar la discriminación que perpetúa el orden establecido. Apostar por una educación de este tipo implica “librarse del agotamiento como símbolo de estatus y de la productividad como medida de valía personal” (Brown, 2010, p. 161). En este sentido, la educación debe ser un espacio de esperanza activa, un lugar donde la conversación y la comunidad se conviertan en herramientas para subvertir el orden hegemónico.

Finalmente, se debe señalar que, la educación, concebida como un acto de poder blando, solo puede alcanzar su verdadera

potencia transformadora si se fundamenta en el amor. “El amor es una combinación de cuidado, compromiso, conocimiento, responsabilidad, respeto y confianza” (Hooks, 2022, p. 191), y en ese entramado se sostiene la posibilidad de un aprendizaje que no solo informe, sino que transforme. El conocimiento nace del amor porque “conocer es un acto de encuentro con el otro, de aceptación y apertura recíproca” (Hooks, 2022, p. 192).

Una educación basada en el amor es aquella que no teme el cambio, sino que lo abraza; ofrece a las personas “la oportunidad de involucrarse plena y compasivamente con su propio proceso de aprendizaje (...). El amor siempre nos desafiará y nos cambiará” (Hooks, 2022, pp. 194-196). No hay educación emancipadora sin amor, porque “el amor es la única fuerza capaz de resistir y crear un mundo que ni la dominación ni los dominadores puedan destruir” (Hooks, 2022, p. 212). Apostar por una educación amorosa es, en última instancia, un acto radical de autodeterminación: es comprometerse con la ruptura de todas las cadenas, con la construcción de un nuevo horizonte donde aprender sea sinónimo de libertad y justicia.

Por ende, al desarrollar la confianza mutua y centrar al sujeto en la idea de la búsqueda de un bien colectivo común, la educación se consume como herramienta fundamental para trastocar la cultura hegemónica de guerra, en una cultura para la paz.⁹

Datos sobre las OSC en México: Actividades y limitaciones en la era de la 4T

En un sistema mundo marcado por profundas desigualdades, las OSC han emergido como actores clave en la lucha por la justicia

9. Se recomienda ampliamente revisar el texto de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés): “Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible”, la cual constituye una actualización de la “Recomendación de 1974”, que hace casi 50 años unió a los países para hacer de la educación un factor clave de la paz y la comprensión internacional. En ellos se replantea a la educación para hacer frente a los desafíos de nuestro tiempo, que van desde los derechos humanos, las tecnologías digitales y el cambio climático hasta la igualdad de género, la salud y el bienestar y la diversidad cultural (UNESCO, 2024).

social y los derechos humanos.¹⁰ Sin embargo, estas organizaciones enfrentan tensiones internas y externas que limitan su capacidad para generar cambios e incrementar su agencia en la toma de decisiones sobre lo público. En México, este fenómeno no se ha modificado con la denominada 4T, un proyecto político que, reproduce lógicas coloniales que dice combatir.

Desde su inicio en 2018, el gobierno del expresidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO) y el de su sucesora, la actual presidenta Claudia Sheinbaum, quien tomó posesión en octubre de 2024, han promovido una narrativa de cambio estructural, donde han enfatizado valores como la justicia social y la participación democrática. Sin embargo, esta visión se ha acompañado de una narrativa polarizante que divide a la sociedad entre el “pueblo bueno” y las “élites corruptas”. Esta retórica ha justificado una centralización del poder político y económico en la federación, debilitando las dinámicas locales y estatales y limitando la autonomía ciudadana.

Uno de los actores más afectados en la implementación del proyecto de renovación nacional, diseñado por el partido político fundado por AMLO: Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), fueron las OSC. Éstas que, en México, han sido actores importantes en la defensa de derechos y la promoción del desarrollo local, han sido particularmente afectadas por la centralización. De acuerdo con la Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por las Organizaciones de la Sociedad Civil (LFFAROSC), las OSC en México, objeto de fomento, pueden realizar actividades en 19 áreas específicas, las cuales están establecidas en el capítulo segundo de dicha ley.

Con el objetivo de encontrar las OSC que actualmente están activas en México, se recurrió a los datos generados por la Comisión de Fomento de las Actividades de las Organizaciones de la Sociedad Civil, la cual está actualizada al 31 de diciembre de 2023. Dicha Comisión está conformada por un representante de las Secretarías del Bienestar, Gobernación, Hacienda y Crédito Público y Relaciones Exteriores.

Los datos de la Comisión, tienen registradas 45,030 OSC, de las mismas, 33,402 tienen estatus de inactividad, lo cual quie-

10. Las primeras OSC nacieron antes de las dos grandes guerras que, la historia llama mundiales. En 1914 ya existían más de 1,800 OSC (Cerezal, 2022).

re decir que, actualmente en México, 74.2% de las OSC registradas, están inactivas. Asimismo, y vinculado al ámbito de la educación, actualmente, a nivel nacional, existen 19,785 organizaciones registradas con actividad XIII: Promoción y fomento educativo, cultural, artístico, científico y tecnológico. De ellas, 4,104 tienen estatus de activas y 1018 de activas condicionadas. Lo anterior, da un total de 5,122 OSC que actualmente están activas en México en el rubro que tiene como enfoque el impulso educativo. Esto indica un debilitamiento significativo de la participación ciudadana organizada. Este fenómeno puede analizarse desde varios ángulos, especialmente en relación con los procesos de centralización del poder en México y la invisibilización del trabajo local.

Se postula que, la alta centralización del poder ha tenido un impacto negativo en el trabajo y desarrollo de actividades de las OSC. Durante la administración de la 4T, el gobierno federal ha reducido significativamente los subsidios y apoyos, argumentando que estos eran mal utilizados. Aunque esta política busca, supuestamente, combatir la corrupción, ha dejado a muchas OSC sin recursos para operar, especialmente aquellas que dependen del financiamiento público. Existe una concentración de la toma de decisiones y las políticas públicas priorizan proyectos nacionales, mientras que las OSC, que suelen atender necesidades locales y específicas, carecen del apoyo necesario para mantener sus operaciones.

Por ende, el Estado liderado por la 4T, en lugar de fomentar una participación autónoma, se ha inclinado por impulsar programas sociales centralizados que, aunque útiles en términos asistenciales, no empoderan a los ciudadanos, ni promueven una gobernanza desde abajo. Asimismo, se da la invisibilización del trabajo situado y local, lo cual se traduce en la falta de reconocimiento del conocimiento local. Las OSC son fundamentales, para la creación de dicho conocimiento, sobre todo, si tenemos en cuenta que operan en contextos específicos, como comunidades indígenas, zonas rurales o barrios marginados, con un carácter progresista, que contrasta con el ejercicio de la administración central, la cual tiende a deslegitimar o ignorar el impacto de estas asociaciones.

Lo anterior, contribuye a la desarticulación de la participación ciudadana, lo cual impacta en la pérdida de poder de las

comunidades, porque, si las OSC desaparecen, las comunidades pierden canales fundamentales para la articulación de sus demandas y la defensa de sus derechos, lo que disminuye el ejercicio efectivo de la ciudadanía, la cual se basa en su capacidad para incidir en políticas públicas.

Un tercer elemento fundamental, es la laboriosa burocracia del país, que, lejos de facilitar el ejercicio de lo público, lo obstaculiza, mediante normativas y requerimientos fiscales (como la obligación de presentar informes al Servicio de Administración Tributaria o mantenerse activas en el Registro Federal de OSC), ello dificulta la operación de organizaciones pequeñas y locales, que no siempre tienen los recursos técnicos o humanos para cumplir con estas demandas.

Por ello, se postula que en México se requiere un enfoque integral que promueva la autonomía local y la justicia social. Algunas estrategias clave propuestas son: Fomentar la educación y el pensamiento crítico, centrada en la concientización y la acción colectiva; promover la descentralización y redistribuir el poder político y económico hacia los niveles locales para fortalecer la participación comunitaria y reducir la dependencia hacia el gobierno federal; fortalecer las redes locales y crear alianzas entre OSC para compartir recursos y conocimientos (redarquía); implementar un enfoque decolonial que cuestione las estructuras de poder existentes y visibilice las narrativas y saberes de los sures periferizados.

Estos cambios, no se darán en el corto plazo, ya que, sin duda existirá una fuerte resistencia, por parte de las élites políticas y económicas, se suma la falta de recursos, la persistencia de las lógicas coloniales en las instituciones, y la hegemonía de las dinámicas de cooperación internacional norte-sur. Asimismo, es fundamental reconocer las tensiones internas dentro de las OSC y trabajar para construir estructuras más horizontales y participativas que reflejen los valores que promueven. Esto implica cuestionar las jerarquías internas y fomentar una cultura organizacional. Si no se construye y trabaja en ese proyecto contrahegemónico que, tiene en la esfera educativa una oportunidad de cambio, se pervierte la posibilidad de una dignidad colectiva que no se ha convertido en costumbre.

Reflexiones finales

Las OSC en México enfrentan un momento histórico crucial. A pesar de los obstáculos impuestos por una cooperación internacional que sigue anclada en lógicas asistencialistas y una 4T que no ha logrado desmontar estas estructuras de dependencia, éstas están llamadas a asumir un papel protagónico en la generación de cambios sociales significativos. La clave para ello radica en la educación, ese campo de oportunidades donde se siembra la semilla de la autonomía y la justicia social.

La transformación no es un destino final, sino un proceso constante de resistencia y creación. Las victorias pueden ser parciales o efímeras, pero cada paso en el camino es valioso. El filósofo surcoreano Byung Chul Han (2023) está en lo correcto, cuando identifica que el cambio cultural no sigue una línea recta, sino que avanza a través de desvíos y excesos, encontrando en los márgenes nuevas formas de emancipación. La educación, entonces, no puede reducirse a la transmisión de conocimientos funcionales al sistema, sino que debe convertirse en un acto de imaginación radical, en un espacio donde sea posible concebir alternativas al orden establecido.

La educación conscientizadora deber ser un puente entre la memoria y la posibilidad, entre la opresión y la esperanza. Sin ella, el poder blando pierde su capacidad transformadora, pues solo a través del aprendizaje crítico, las comunidades pueden movilizarse, construir redes resilientes y desafiar la lógica de suma cero que hoy domina la cooperación internacional.

El futuro no está escrito, y la historia nos demuestra que incluso las transformaciones más profundas han surgido de pequeñas voces que parecían insignificantes, como lo menciona la bella metáfora que el maestro Zygmunt Bauman nos legó: las bellotas diminutas fueron capaces de dar vida a robles centenarios. La tarea de las OSC no es fácil, pero es ineludible: deben ser arquitectas de utopías múltiples, de esas "heterotopías que, en su rechazo a la dominación, abren caminos hacia la autodeterminación y la justicia social" (Herrera et al., 2020, p.137).

Porque en la educación se encuentra la más profunda de las revoluciones. Porque aprender es un acto de amor y resistencia.

Porque imaginar es el primer paso para hacer posible lo imposible. La receta es y seguirá siendo el amor por el colectivo. Abrimos caminos desde la educación y el diálogo; movilizamos conciencias para transformar realidades; orientamos nuestras acciones hacia la justicia social; y reconstruimos el tejido colectivo con esperanza. Y en ese tejido comunitario, con cada hilo de conocimiento y proyecto de solidaridad, tejemos el futuro que aún nos debemos.

Referencias

- Adelante 2 (s.f.). La Unión Europea y la Cooperación Triangular. <https://www.adelante2.eu/es/cooperacion-triangular> (Información recopilada con la asistencia de ChatGPT, 2025).
- Brown, Brené (2010). Los dones de la imperfección. Madrid: Gaia Ediciones.
- Cerezal, Pablo (2022). Breve historia de la cooperación internacional. Ethic. <https://ethic.es/2022/07/breve-historia-de-la-cooperacion-internacional/>
- Fraser, Nancy (2023). Capitalismo caníbal. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.
- Han, Byung-Chul (2023). Elogio de la inactividad. Vida contemplativa. Ciudad de México: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Herrera, David (et. al) (coords.). (2020). Espacios negativos. Praxis y antipraxis. Akadémica/Akal. Ciudad de México, México.
- Klein, Naomi (2018). Decir no no basta. Contra las nuevas políticas del shock por el mundo que queremos. Ciudad de México: Paidós.
- Naciones Unidas (2022). Derechos económicos, sociales y culturales. <https://hchr.org.mx/ambitos-de-trabajo/derechos-economicos-sociales-y-culturales/> (Información recopilada con la asistencia de ChatGPT, 2025).
- Madoery, Óscar (2018). La disputa del desarrollo: algunos aportes desde el pensar situado latinoamericano. En Mochi, Prudencio Óscar. Girardo, Cristina. (coords.). Otros desarrollos, otra cooperación. Retos y perspectivas de la cooperación internacional. Ciudad de México: UNAM/CRIM.
- South-South Meeting Point (2025). Acerca de la Cooperación Sur-Sur. <https://southsouthpoint.net/about-south-south-cooperation/>

Interdisciplina, ciencia y educación en América Latina

- Solnit, Rebecca (2017). *Esperanza en la oscuridad. La historia jamás contada del poder de la gente*. Madrid: Capitán Swing.
- Sandel, Michael (2020). *La tiranía del mérito ¿qué ha sido del bien común?*. Ciudad de México: Editorial Debate.
- Torres, Manuel Ricardo (2021). *El Poder Blando: ¿una alternativa a la fuerza militar?*. *Revista Seguridad, Ciencia & Defensa*, 1(1), 100-113. <https://doi.org/10.59794/rscd.2015.v1i1.9>
- Tutu, Desmond (2018). *Sin perdón no hay futuro*. Madrid: Hojas del Sur España.
- UNESCO (2024). *Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible Nota explicativa*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330_spa

INTERDISCIPLINA, CIENCIA Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

SE PUBLICÓ EN FORMATO DIGITAL

EL 15 DE ABRIL DEL 2026

CON EL AUSPICIO DEL

SISTEMA NACIONAL

DE INVESTIGADORAS

E INVESTIGADORES

DE LA SECITHI,

MÉXICO

COLABORARON

EN EL DESARROLLO DE

ESTE PROYECTO:

AFROUNIVERSIDAD POLITÉCNICA INTERCULTURAL

LA UNIVERSIDAD ANDIDA NESTOR CÁCERES

LA RED DE INTERNACIONAL DE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Y LA EDITORIAL INTERPEC