



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

El aprendizaje autónomo vinculante y el desaprendizaje, elementos para aprender en contextos universitarios cambiantes

Leticia Villamar López y Nancy Caballero Reynaga

Brecha digital desde la experiencia de estudiantes universitarios: género, ubicación geográfica y nivel socioeconómico

Maribel Castillo Díaz y Laura Belen Castillo Davila

La identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes en primaria es un procedimiento empírico

Irma Guadalupe González Corso y Tabita Hayesha Ruiz Ávila

Educación para adultos mayores ante la longevidad creciente

María del Rosario Guerra González y Octavio Márquez Mendoza

Los usos del lenguaje en Educación Física infantil curricular. Lo neurocientífico en la enseñanza deportiva en la escuela primaria

Germán Hours

Trascender la ideología especista en el ámbito educativo: aportes de las epistemologías plurales y los saberes indígenas

Yazmin Araceli Pérez Hernández

ENSAYOS ACADÉMICOS

Residencia médica, maltrato institucional y salud mental: desafíos para una formación emocionalmente sostenible en México

*Andrea Sara Soriano Luna, Jorge Alfredo Huitrón Muñoz
y José Juan Castillo Pérez*

Educar en tiempos de inteligencia artificial. Pensar un currículo con enfoque humano-biocéntrico

Neftali Gamboa Sánchez

Directorio

Editora

Sonia Yadira Águila Camacho

Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Consejo

Eduwiges Zarza Arizmendi

Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Alfredo Gordillo González

Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Ricardo Rodríguez Marcial

Universidad Autónoma del Estado
de México
Facultad de Economía
Estado de México, México

María del Rosario Guerra González

Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado
de México
Estado de México, México

Comité

Álvaro José Montiel Jarquín

Centro Médico Nacional
Manuel Ávila Camacho
Puebla, México

Elsa López Arriaga

Departamento de Letras Hispánicas
Universidad de Guanajuato
Guanajuato, México

Erick Cajigal Molina

Universidad Autónoma del Carmen
Campeche, México

Gabriel José Horta Baas

Hospital General Regional Número 1
“Lic. Ignacio García Téllez”
Instituto Mexicano del Seguro Social
Yucatán, México

Hilda Carmen Vargas Cancino

Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado
de México
Estado de México, México

Jenry Salazar Garcés

Instituto de Investigación y
Formación Profesional Luminus Dei
Lima, Perú

Jhony A. De la Cruz Vargas

Instituto de Investigación
en Ciencias Biomédicas
Universidad Ricardo Palma
Lima, Perú

José Miguel Hernández Mansilla

Centro San Rafael-Nebrija de Ciencias
de la Salud
Madrid, España

Julio Juan Villalobos Colunga

Instituto Superior de Ciencias
de la Educación
del Estado de México, México

Leticia Villamar López

Instituto de Estudios Sobre
la Universidad
Universidad Autónoma del Estado
de México
Estado de México, México

María Leticia Galeana Reyes

Universidad INACE
Ciudad de México, México

Marco Antonio Urdapilleta Muñoz

Facultad de Humanidades
Universidad Autónoma del Estado
de México
Estado de México, México

María del Socorro Romero Figueroa

Centro de Investigación en Ciencias
de la Salud
Universidad Anáhuac Campus Norte
Estado de México, México

Martha Cecilia Nájera Cedillo

Benemérita y Centenaria Escuela
Normal de Jalisco
Guadalajara, México

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo

Universidad Albert Einstein
Estado de México, México

Nancy Caballero Reynaga

Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado
de México
Estado de México, México

Ramón Ortega Lozano

Centro Universitario San Rafael-Nebrija
Universidad Nebrija
Madrid, España

Sara Ferreira Lago

Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Yair Gerardo Hernández Vidal

Instituto de Investigaciones Sobre la
Universidad y la Educación
Universidad Nacional Autónoma
de México
Ciudad de México, México

***D'perspectivas siglo XXI*, volumen 13, número 26 es una publicación semestral editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.**

Calzada de Barbabosa No. 150

San Antonio Buenavista,

Zinacantepec. C.P. 51350

Tel.: 722-218-3084

Sitio web: <https://www.dperspectivas.mx/sistemaOJS/index.php/dperspectivas>

Correo electrónico: dperspectivas@cus21.edu.mx

Editora responsable: Sonia Yadira Águila Camacho.

ISSN (electrónico): 2448-6566

Número de Reserva: 04-2023-120714011700-102

Expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

DOI: <http://doi.org/10.53436/JDVS2161>

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec, C.P. 51350. Tel.: 722-318-3008.

Este número se terminó de editar el 3 de agosto de 2026.

***D'perspectivas siglo XXI*, revista científica especializada en educación, se dirige a la comunidad académica interesada en estudiar temas educativos desde distintas áreas del saber. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y utilización de los materiales haciendo uso de la fuente.**

Contenido

Presentación	5
<i>Sonia Yadira Águila Camacho</i>	

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

El aprendizaje autónomo vinculante y el desaprendizaje, elementos para aprender en contextos universitarios cambiantes	7
<i>Leticia Villamar López y Nancy Caballero Reynaga</i>	
Brecha digital desde la experiencia de estudiantes universitarios: género, ubicación geográfica y nivel socioeconómico	22
<i>Maribel Castillo Díaz y Laura Belen Castillo Davila</i>	
La identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes en primaria es un procedimiento empírico	45
<i>Irma Guadalupe González Corso y Tabita Haysha Ruiz Ávila</i>	
Educación para adultos mayores ante la longevidad creciente	59
<i>María del Rosario Guerra González y Octavio Márquez Mendoza</i>	
Los usos del lenguaje en Educación Física infantil curricular. Lo neurocientífico en la enseñanza deportiva en la escuela primaria	74
<i>Germán Hours</i>	
Trascender la ideología especista en el ámbito educativo: aportes de las epistemologías plurales y los saberes indígenas	88
<i>Yazmin Araceli Pérez Hernández</i>	

ENSAYOS ACADÉMICOS

Residencia médica, maltrato institucional y salud mental: desafíos para una formación emocionalmente sostenible en México	104
<i>Andrea Sara Soriano Luna, Jorge Alfredo Huitrón Muñoz y José Juan Castillo Pérez</i>	
Educación en tiempos de inteligencia artificial. Pensar un currículum con enfoque humano-biocéntrico	118
<i>Neftali Gamboa Sánchez</i>	

Presentación

La reflexión sobre la educación actual no se agota en el uso de lo digital. Los estudios que presentan aquí los autores recuerdan que la tecnología es un elemento más que aporta al cambio del hecho educativo en su conjunto. Exponen propuestas que siguen incorporando una perspectiva humanista para la formación de los profesionales de todas las áreas del conocimiento.

Aunque los trabajos aquí presentados toman como punto de reflexión un caso o escuela específica, estos pueden trasladarse a otros contextos, es decir, detrás de cada uno de ellos se encuentran generalidades a considerar en la educación para las instituciones de los distintos niveles educativos, pero la realidad es la de la misma sociedad que se transforma.

Abre este número el artículo “El aprendizaje autónomo vinculante y el desaprendizaje, elementos para aprender en contextos universitarios cambiantes”, donde las autoras discurren sobre un elemento más con el que la educación tradicional deja de ser aplicable para las nuevas generaciones: la autonomía en la formación. El aporte principal al tema es la incorporación del trabajo colaborativo, pues con él se salva del individualismo o aislamiento que puede suponer la autogestión del aprendizaje. Es un reto para el presente del estudiante y el futuro del profesional.

En “Brecha digital desde la experiencia de estudiantes universitarios: género, ubicación geográfica y nivel socioeconómico”, las autoras, por medio de una encuesta ilustran las desigualdades que se abren en el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas, consideradas ahora básicas para en el desarrollo de estudiantes universitarios. A pesar de contar con dispositivos y conexión a internet, la zona geográfica, las condiciones económicas y el género intervienen para modificar la realidad de cada caso, por lo que, concluyen: contar o no con los dispositivos no asegura un mejor rendimiento.

El artículo “La identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes en primaria es un procedimiento empírico”, nos muestra la importancia de contar con bases sólidas para identificar a alumnos con atributos sobresalientes para la educación de calidad. Además de la identificación, es necesaria la intervención educativa de acuerdo con esas cualidades. Con esto, el texto resalta la heterogeneidad de personalidades y capacidades que convergen en las aulas, por lo que es deseable que el docente incorpore estrategias y pedagogías que respeten la integridad de cada uno de los alumnos.

“Educación para adultos mayores ante la longevidad creciente” tiene como tema de reflexión cultivar la autonomía en las universidades para una vida adulta autosuficiente y digna. Los autores hablan de los avances científicos y tecnológicos para prolongar la salud y la vida, no obstante, abre la reflexión filosófica para abordar el tema de la muerte, la vejez y el proyecto de vida. La educación autónoma atraviesa todo el texto, pero también se incluyen casos de universidades para personas de la tercera edad.

En “Los usos del lenguaje en Educación Física infantil curricular. Lo neurocientífico en la enseñanza deportiva en la escuela primaria”, el autor plantea un giro en el modo de articular la Educación Física

al currículo de la educación primaria, ya que, al revisar la terminología empleada en documentos oficiales de su país, se explicita la concepción de una educación con énfasis en el individualismo, acorde con intereses neoliberales, implantados políticamente desde décadas atrás.

“Trascender la ideología especista en el ámbito educativo: aportes de las epistemologías plurales y los saberes indígenas” es un artículo inclusivo en dos sentidos: en cuanto a saberes indígenas y en relación al cuidado de la vida no humana. Desde la ética animal se destaca un enfoque biocéntrico que se puede adoptar en la formación universitaria. La metodología empleada por la autora revela ya una forma de ir más allá de la educación tradicional.

El ensayo “Residencia médica, maltrato institucional y salud mental: desafíos para una formación emocionalmente sostenible en México” muestra la realidad vivida durante la residencia de profesionales de la salud que inician su trayectoria en medio de un ambiente de presión, lo cual impacta tanto en su estado emocional y físico como en la calidad de servicio que brindan a los pacientes. El análisis propone una formación fundada en principios humanistas, de cuidado de la persona y de condiciones laborales seguras y sostenibles.

Por último, “Educar en tiempos de inteligencia artificial. Pensar un currículum con enfoque humano-biocéntrico” comprende una crítica a las críticas sobre el uso de la tecnología en las universidades, dado que centran la atención en cuestiones técnicas. El ensayo propone mirar la dignidad y libertad humanas como linde para no abusar de las tecnologías. La mirada hacia la cualidad humana y el cuidado de toda forma de vida es un enfoque que también se puede adoptar dentro del currículo educativo —afirma el autor.

Dra. en Hum. Sonia Yadira Águila Camacho

El aprendizaje autónomo vinculante y el desaprendizaje, elementos para aprender en contextos universitarios cambiantes

Relational autonomous learning and unlearning: elements for learning in shifting university contexts

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Leticia Villamar López

Dra. En Humanidades: Ética Social

Estancia posdoctoral en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado de México, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6210-5850>

Correo electrónico: villamarleticia@gmail.com

Nancy Caballero Reynaga

Dra. En Humanidades: Ética Social

Estancia posdoctoral en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado de México, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9095-493X>

Recibido: 04/06/2026

Aceptado: 17/07/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/VS6121DJ>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 26, Año 2026. Julio-Diciembre
ISSN(e): 2448-6566

Resumen

Objetivo: con este texto se propone reflexionar sobre cambios que se necesitan en las estrategias de enseñanza y en las prácticas docentes dentro de los espacios universitarios, lo cual se considera en razón de las renovaciones constantes vividas actualmente. Para lograr dichas transformaciones, se recurre al aprendizaje autónomo, este generalmente se concibe como una actividad en solitario, mientras que los retos de la humanidad solo pueden encontrar soluciones a partir de la colaboración. ¿Cómo educar para hacer frente a los problemas de hoy y aquellos por venir? Se requiere de vínculos y de *desaprender para aprender*, pues ambos elementos pueden dotar a los alumnos y docentes de preparación para un ambiente incierto. **Metodología:** Para abordar la problemática descrita esta investigación se inscribe en una metodología cualitativa de carácter teórico-conceptual, desde una aproximación hermenéutico-crítica. El alcance de este estudio es comprensivo e

interpretativo, por lo que no se limita a la mera exposición de fuentes, sino que busca la interrelación conceptual para la presentación integral del fenómeno planteado y posibles alternativas de abordaje. **Resultados:** Se proponen estrategias didácticas que permitan incorporar el desaprendizaje y la vinculación con los otros, para fortalecer la educación superior en contextos en donde prima la inmediatez, la rápida comunicación y la diversidad de cosmovisiones. **Conclusiones:** La educación superior debe fomentar la adaptabilidad de los profesores y estudiantes. El aprendizaje es un proceso cíclico y que perdura a lo largo de la vida. Desaprender para aprender es clave para afrontar, en comunidad, los retos por venir.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, desaprendizaje, vínculos pedagógicos, educación superior.

Abstract

Objective: This paper aims to reflect on the necessary changes in teaching strategies and pedagogical practices within university settings, taking into account current ongoing transformations. To achieve these changes, autonomous learning is often drawn upon; however, while it is generally conceived as a solitary activity, humanity's challenges can only be solved through collaboration. How can we educate to face the problems of today and those yet to come? Creating bonds and unlearning to learn are required, as both elements can equip students and educators to navigate an uncertain environment. **Methodology:** To address this problem, this study adopts a qualitative, theoretical-conceptual methodology grounded in a critical-hermeneutic approach. The scope of this research is comprehensive and interpretive; thus, it goes beyond the mere presentation of sources to seek conceptual interrelations that provide an integrative perspective on the proposed phenomenon and potential alternative approaches. **Results:** Pedagogical strategies are proposed to incorporate unlearning and relational bonding with others, aimed at strengthening higher education in contexts dominated by immediacy, rapid communication, and diverse worldviews. **Conclusions:** Higher education must foster adaptability among both faculty and students. Learning is a lifelong, cyclical process. Unlearning to learn is key to collectively confronting future challenges.

Keywords: autonomous learning, unlearning, pedagogical bonds, higher education.

Introducción

En esta época de transformaciones sociales, educativas y tecnológicas, en el ámbito de educación superior se hace alusión a la necesidad de que los jóvenes estén preparados para la incertidumbre, el acercamiento con la comunidad y cuestiones que implican capacidad de adaptarse a los entornos cambiantes.

Por lo anterior, en el presente texto se propone que en el contexto educativo se fortalezca la idea de un *desaprendizaje*, ¿qué significa esto? Realizar una crítica a lo tradicional e incorporar nuevos conocimientos o estrategias didácticas, lo cual se puede lograr a partir de la deconstrucción de las ideas preconcebidas sobre un proceso formativo tradicional, individualista y alineado a las exigencias del mercado. A partir de una pedagogía que subraye la importancia de los vínculos que existen dentro y fuera de las aulas y que desarticule las creencias en torno a la educación, se pretende encaminar al alumnado universitario hacia un aprendizaje autónomo vinculante.

El texto se divide en dos apartados; el primero se concentra en abordar la tensión que existe entre la lógica actual de mercado y la educación superior, esta última llamada a tomarse su tiempo y custodiar en cada una de sus acciones los vínculos que dan razón al aprendizaje. En este sentido, el texto analiza las métricas que han hecho de las Instituciones de Educación Superior (IES) una fábrica de egresados, dejando de lado la formación humana de los estudiantes. A partir del umbral tecnológico actual se argumenta que la idea de un aprendizaje en solitario solo obedece al entorno digital establecido. El aprendizaje no es inmediato, ni fácil; requiere esfuerzo, tiempo y colaboración para llegar a la autonomía y la autorregulación. Por tanto, esta sección propone rescatar la idea de un aprendizaje autónomo emanado del acompañamiento pedagógico y comunitario.

En un segundo apartado se puntualiza que para lograr la articulación con los entornos cambiantes es necesario recurrir al *desaprendizaje*; primero se enuncia su significado, los elementos que lo componen y el rol de los docentes y de los alumnos, posteriormente se habla de algunas alternativas didácticas que permitirían implementarlo en el aula para lograr alumnos con capacidad crítica, que dialoguen y escuchen con respeto a los demás. A partir de autores como Crispín, Rué, Nussbaum, Harari y Garcés se sostiene que no es posible generar conocimiento ni aprendizaje en la soledad, que los vínculos dentro y fuera del aula posibilitan el aprendizaje autónomo, y que la participación de docentes y estudiantes en la construcción y actualización de los conocimientos es importante para adecuarse a los requerimientos de nuevas generaciones. El aula es el espacio donde es posible *desaprender*, *reaprender* y *aprender*.

Los retos de la humanidad se esbozan en plural, puesto que solo en comunidad se pueden encontrar soluciones, es por ello que la educación superior debe proyectarse en común, desde el vínculo, el cuidado y la ética.

1. Aprendizaje autónomo desde el vínculo pedagógico

Durante décadas se ha privilegiado en las universidades la obtención de resultados (producción masiva) y no el proceso; exámenes estandarizados, cumplimiento de programas inabarcables en periodos desconectados de la realidad del aprendizaje, ensayos mecanizados, clases magistrales completamente unidireccionales, y la lista crece.

Pensar no es un ejercicio que pueda hacerse en solitario si se quiere observar algún fenómeno desde todas sus aristas, no obstante, la tecnología y, sobre todo, la velocidad con la que se pretenden alcanzar resultados orilla a discentes y profesoras a aislarse en su interfaz, en su pantalla o en su asistente artificial. Para pensar de manera profunda, reflexiva y crítica es necesario de los otros, aquellos que son diferentes y distantes. A pesar de ello, los vínculos que otrora se construían en las aulas hoy, pareciera que se desvanecen ante las metas personales.

Al llegar a las IES se espera que los estudiantes aprendan por sí solos; el profesor universitario es un guía para que el alumno adquiriera –por sí mismo– los conocimientos y aprendizajes necesarios para su vida profesional, entendiendo que *aprender* es y será un ejercicio vital, sostenido a lo largo de su existencia, incluso durante su vejez; sin embargo, cada vez es más frecuente que los discentes presenten acentuados rezagos en su formación desde conocimientos de educación básica.

Aprender a aprender es una tarea humana que requiere tiempo de formación, desde la educación inicial en adelante, los individuos deben adquirir habilidades que les permitan autogestionar sus procesos de formación. El contexto global indica que, desde los primeros años, los niños y jóvenes no adquieren las habilidades básicas necesarias para alcanzar la autonomía en su educación. Se presentan algunos datos al respecto:

En los países de ingreso bajo y mediano, la proporción de niños que viven en situación de pobreza de aprendizajes (esto es, la proporción de niños de 10 años que no pueden leer ni comprender un texto breve apropiado para su edad) aumentó del 57 % antes de la pandemia a aproximadamente el 70 % en 2022. [...] Si los niños no pueden comprender un texto a los 10 años, es poco probable que lleguen a leer con fluidez, no prosperarán más adelante en la escuela y no podrán impulsar sus carreras profesionales y las economías de sus países una vez que finalicen la escuela. (Banco Mundial, 2024)

En el caso específico de la educación básica mexicana y, de acuerdo con la evaluación PISA (OECD, 2023) “Los resultados medios de 2022 fueron inferiores en comparación con 2018 en matemáticas y ciencias, y aproximadamente igual que en 2018 en lectura”, con lo cual se puede decir que el detrimento del desempeño educativo por parte de los más jóvenes en México está alineado a las tendencias mundiales. Con respecto a los estudiantes de educación superior o universitaria, la OCDE ubica a México en el último lugar entre las naciones que forman parte de la organización en cuanto al número de titulados (Contreras, 2026).

A partir de la pandemia, la manera en cómo los estudiantes de todos los niveles aprenden se ha transformado. Si bien los discentes han regresado a las aulas, los medios tecnológicos se han convertido en herramientas de su quehacer estudiantil cotidiano. No queda casi ningún resquicio educativo en donde se prescindiera de las nuevas tecnologías o incluso la Inteligencia Artificial (IA) en su totalidad. Durante el período de confinamiento las sesiones en línea o asíncronas y el uso de internet supuso un compromiso mayor por parte del estudiantado: se esperaba de los alumnos cierta autonomía para alcanzar los aprendizajes previstos. Una vez que se volvió a la llamada *nueva normalidad* los recursos tecnológicos continuaron su presencia en las aulas y programas de estudio. Ahora, se pretende que el estudiante de educación superior sea dueño de su propio proceso de aprendizaje; se espera del profesor una mera guía que acerque al alumnado al conocimiento. Silva *et al.* (2023, p. 69) mencionan:

No obstante, algunas de las nuevas formas de interacción didáctica implican que el profesor no pueda supervisar la actividad del aprendiz de la misma manera que se hace presencialmente. Entonces los estudiantes deben regular su propio comportamiento para aprender, siendo autodidactas. Ser autodidacta no se reduce a estudiar en solitario, sino que consiste en formas de comportamiento de estudio promovidas por las instituciones educativas a través de la labor del profesor. Dicho esto, es posible afirmar que se aprende a ser autodidacta, lo cual implica que el estudiante haga de manera autónoma aquello que antes hacía bajo la suplementación del profesor en la dinámica de clase.

Independientemente del espacio escolar universitario en el cual se encuentren los alumnos (ya sea presencial –en el aula– o virtual –en casa–) existen factores que promueven el (re)aprendizaje

autónomo y autorregulado ya que, como Silva *et al.*, (2023, p. 69) mencionan: “ser autodidacta no se reduce a estudiar en solitario”; *aprender a aprender* es resultado de un trabajo continuo, en colectividad. Si bien el aprendizaje es un proceso de carácter interno e individual, se necesita del entorno y de la relación con los otros para lograrlo. Además, en el ámbito universitario, se espera que los alumnos logren interesarse en buscar soluciones a los problemas de su entorno local y global, con lo cual se construya un mundo más justo y digno para la humanidad y el resto de las formas de vida en el planeta (Crispín, 2011, pp. 11-12).

Ante la encrucijada que enmarca la tecnología en donde se privilegia la individualidad sobre la colectividad, las universidades deben orientar sus modelos educativos con cautela: por un lado, no pueden prescindir de la tecnología, pues con ello sus egresados quedan fuera del mercado laboral; tampoco pueden relajarse y debilitar el esfuerzo que exige la formación del pensamiento a partir de la convivencia con los otros, en ese caso, todos pierden. Lo recomendable es que la transformación sea profunda y que las propuestas no dicten que la cooperación y el juicio profundo sean opcionales. Por ello es importante plantear la importancia de las relaciones en el aula para la construcción de la autonomía en el aprendizaje.

El profesorado debe facilitar las condiciones para que los estudiantes adquieran, desde los primeros años de la educación superior, habilidades de pensamiento crítico, solución de problemas, búsqueda y curaduría de información, comparación y contraste de distintas perspectivas, así como el desarrollo de habilidades socio-afectivas que le permitan emitir juicios y proponer soluciones desde valores éticos universales. Actividades que involucren la lectura comprensiva, así como la comunicación oral y escrita efectiva deben formar parte del currículo universitario; con base en la experiencia, el estudiante será capaz de llevar a cabo tareas complejas del pensamiento con mayor soltura y facilidad. Al respecto Kahneman (2025, pp. 53-54) reflexiona:

Cuando adquirimos habilidades para una tarea, la demanda de energía disminuye. Estudios del cerebro han demostrado que el patrón de actividad asociado a una acción cambia conforme la actividad aumenta, con menos zonas del cerebro implicadas. [...] Una ley general del «mínimo esfuerzo» rige en la actividad tanto cognitiva como física. La ley establece que si hay varias formas de lograr el mismo objetivo, el individuo gravitará finalmente hacia la pauta de acción menos exigente. En la economía de la acción, el esfuerzo es un coste, y la adquisición de habilidad viene determinada por el balance de costos y beneficios. La pereza está profundamente arraigada a nuestra naturaleza.

La propuesta de Kahneman sobre las preferencias cognitivas del cerebro lleva a inferir que el aprendizaje complejo requiere de la repetición de ciertos pasos a partir de los cuales el aprendiz logre el desempeño esperado y en los estándares que dicta la educación superior. Anteriormente se mencionaron procesos básicos que forman parte del proceso de aprendizaje (aquellos relacionados con la lecto-escritura, por ejemplo), no obstante, el aprendizaje autónomo que se desea en los alumnos universitarios requiere del entrenamiento de procesos superiores (los cuales, bajo el esquema de Kahneman, requieren de mayor energía y, por tanto, mayor profundidad en la repetición). A saber de García, y Condemarín (2007, citado en Crispín Bernardo, 2011, pp. 15-17) estos procesos son: percibir, observar, interpretar, analizar, asociar, clasificar, comparar, relacionar, expresar, retener, sintetizar, deducir, generalizar, evaluar y crear.

La comprensión del mundo es el resultado directo del lenguaje. Sin el nexo que proporciona la lengua, no sería posible que el contexto o los fenómenos (incluso el conocimiento intangible de las matemáticas) fueran inteligibles. El lenguaje es, por tanto, el tendón que hace posible mover el pensamiento hacia el desaprendizaje y reaprendizaje y, por su parte, el lenguaje depende de la conexión con el mundo exterior; no hay relación en la cual no se aprenda, ni aprendizaje que no se relacione con los otros.

Se ha expuesto la realidad tecnológica bajo la cual se desarrolla hoy en día la educación superior. Sin embargo, existen reglas superiores que dictan la manera en la cual tanto los avances tecnológicos, la producción, la educación y el consumo han de encontrar su lógica: el mercado. Hoy en día quedan pocos, si no es que ningún resquicio en donde la lógica económica no tenga una influencia. La educación superior se plantea hoy como un eslabón en la cadena de producción de mano de obra para que el capital se reproduzca; si bien, la producción de riqueza no es el problema, sí los son los medios para generarla y la injusta distribución que se hace de la misma en detrimento del pensamiento y el aprendizaje.

Este *statu quo* encuentra sus bases en el postulado: *Time is money*, con lo cual, todo aquello que lleve tiempo, pausa y paciencia, le resulta ineficiente e improductivo. Las IES son calificadas con base en el número de egresados y el tiempo que tarda en *producirlos*; cuanto mayor sea el número de personas que adquieran un título universitario, en el menor tiempo posible, mayores beneficios económicos obtendrá dicha universidad¹. Este paradigma es incompatible con la manera en la cual se ha descrito que los seres humanos alcanzan un aprendizaje autónomo y, más allá, es incongruente con la forma por la cual el estudiante logra ese aprendizaje: el vínculo.

Joan Rué (Otras voces en educación, 2019) enumera en una entrevista las condiciones que favorecen el aprendizaje en autonomía: 1) generar en los estudiantes confianza en sí mismos; 2) intentar generar ambientes estimulantes de aprendizaje; 3) desarrollar situaciones de aprendizaje mediante interacción social, cooperando con otros, ayudándoles y haciendo que se ayuden; 4) procurar que cualquier situación de aprendizaje se resuelva mediante una *producción* del estudiante (quiere decir, que algo a sus ojos tenga sentido y además pueda ser “enseñado” a otros); 5) obtener información clara acerca de lo que se debe hacer y cómo; 6) aprender a explicar, a contar lo aprendido; 7) contar con el apoyo de los profesores en este proceso; 8) tener recursos y contar con orientaciones para saber manejarse; 9) obtener la valoración frecuente del trabajo por parte del profesorado; 10) poder trabajar en un entorno de aula que facilite concentrarse en el trabajo y en las tareas propuestas.

Estas condiciones esbozadas por el profesor barcelonés tienen un común denominador: necesitan del otro, es decir, del vínculo con los demás para poder llevarse a cabo. Nadie aprende en solitario y, aun cuando el aprendizaje autónomo propone que el alumno sea capaz de tomar el control de su propio proceso educativo, necesita llevarlo a cabo en compañía.

¹ Para un mayor detalle sobre las métricas e indicadores mencionados, véase como ejemplo: Times Higher Education (Global Employability University Rankings 2025, <https://www.timeshighereducation.com/press-releases/global-employability-university-rankings-2025>). Además de esta referencia, existen otras plataformas que miden el desempeño de las IES a partir de indicadores similares.

La importancia de los nexos se remonta a las primeras comunidades humanas. De acuerdo con Harari (2024), un rasgo de superioridad de los sapiens frente a los neandertales es la capacidad de organizar a un mayor número de individuos y llevarlos a la cooperación. El ser humano es la especie dominante porque es capaz de motivar a miles o millones de miembros de su comunidad a llevar a cabo acciones, guerras, estudios o descubrimientos en pro de su subsistencia; todo eso se logra, de acuerdo con el autor, a partir del relato, el cual a su vez genera vínculos, lo suficientemente fuertes como para influir profundamente en la construcción de realidad de hombres y mujeres.

El problema que plantea el autor israelí es que no siempre el relato está orientado hacia el fomento de las virtudes humanas, por tanto, puede llegar a ser riesgoso para las libertades. En el caso de la educación superior, el relato imperante es el de la velocidad, la eficacia, la producción y el individualismo. Nussbaum (2012) señala una crisis en la educación: el desplazamiento de las humanidades, artes y música en los planes de estudio; con ello, la filósofa norteamericana advierte del debilitamiento del pensamiento crítico, la imaginación, la empatía, la capacidad de análisis, entre otras habilidades indispensables para el aprendizaje autónomo y autorregulado. Además, subraya que las libertades, aquellas por las cuales la humanidad ha luchado en *cooperación* para alcanzar, están en riesgo.

El relato imperante es que la educación es el medio para la generación de riqueza. Una de las mayores preocupaciones de estudiantes de educación media superior y de organismos internacionales como la OCDE (2025) es la empleabilidad inmediata al salir de la universidad, así como el *retorno de inversión* que recibirá el egresado (y las instituciones) cuando logre obtener un empleo.

Ante las profundas crisis y desastres que actualmente atraviesa la humanidad y la vida en el planeta una pregunta necesaria es ¿cómo se quiere vivir? y, por tanto ¿cómo se debe educar? El vínculo pedagógico que oriente el aprendizaje hacia la autonomía relacional resulta esencial, pues no basta con que las IES produzcan el mayor número de egresados; eso no ha contribuido a la solución de los problemas comunitarios, ni globales; se trata de que la formación superior logre que los estudiantes se vinculen con las problemáticas de su contexto, lo cuestionen y piensen en alternativas que dignifiquen sus propias vidas y las de los demás. Garcés (2020, p. 31) cuestiona lo siguiente:

¿De qué ha servido tanta educación moral, cultural, sentimental, política, a lo largo de los siglos, a través de mitos, ciencias, regulaciones y religiones, cuando hoy no solo se perpetúan los campos, ahora convertidos en fronteras asesinas, sino que cotidianamente matamos, violamos, destruimos, precarizamos, consumimos, y excluimos de un futuro digno a una parte cada vez mayor de la humanidad? La desproporción entre lo que sabemos y lo que no sabemos no es de cantidad. No se mide entre el volumen de conocimiento disponible y el de todo lo que está aún por descubrir. La desproporción es esta herida. Esta distancia a veces invisible y siempre insalvable entre nosotros mismos, como humanos y nuestro saber.

La tendencia hoy en día es poner en el centro del aula al estudiante, no obstante, se propone darle mayor importancia a los vínculos a partir de los cuales el discente construye el (re)aprender, (re) conocimiento y lo pone en práctica para los demás. Centralizar al alumno en el proceso formativo, en una sociedad en donde también se le da relevancia al imperativo tecnológico (el cual suele ser

individualista) puede traer consigo el riesgo de hacer a un lado el vínculo colectivo de la educación. Lonergan (2006, p. 47) propone que “La idea que se tenga de la escuela estará en función de la idea que se tenga de la sociedad, y la idea que se tenga de la sociedad estará ligada con la noción que se tenga del bien”.

No todo está perdido, la educación es una oportunidad para transformar el mundo. Redefinir los procesos de aprendizaje, así como los roles de quienes participan del proceso educativo dentro y fuera del aula no solo es posible, resulta inaplazable. El mundo que se ha construido plantea retos ineludibles; la educación es en este sentido, el camino a Ítaca.

Avanzar hacia estos objetivos implica renovar ideas preconcebidas sobre el ciclo del aprendizaje, por ello, el *desaprendizaje* adquiere un rol fundamental, tema del siguiente apartado.

2. El desaprendizaje en la educación superior

Es pertinente en el contexto actual –de rapidez y obsolescencia– fortalecer la idea de que el conocimiento y las prácticas educativas son transitorios. Por lo tanto, una opción es recurrir a desaprender, lo cual:

no implica borrar o eliminar conocimientos, sino más bien soltar viejas ideas, creencias o prácticas que ya no son útiles para dar espacio a nuevas formas de pensar y actuar. Es un proceso activo y consciente que nos permite adaptarnos con flexibilidad a un mundo en constante cambio. (Lewin, 2024, s. p.)

El entorno educativo tradicional se caracteriza por la práctica de la memorización para la obtención de calificaciones altas; sin embargo, en esta época esa estrategia ya no es oportuna, la información se encuentra alojada en la red y cada persona que tiene acceso a ella puede encontrarla. La vida cambiante, en incertidumbre, hace necesario que los alumnos fortalezcan la habilidad de identificar cuáles de los conocimientos que tienen se apegan a su realidad y cuáles necesitan ser reemplazados o modificados.

En palabras de Lewin se requiere:

una transformación profunda de la cultura educativa, donde el aprendizaje deja de ser una línea recta que va de la ignorancia al conocimiento, y se convierte en un proceso cíclico, donde los estudiantes adquieren, cuestionan, desaprenden y vuelven a aprender en función de sus necesidades y del entorno en el que viven. (2024, s. p.)

Dicho proceso requiere de la participación del docente y de los alumnos. El primero necesita adecuar sus estrategias de enseñanza a las necesidades de las nuevas generaciones, no puede solo replicar la misma enseñanza que le dio a estudiantes más longevos en los grupos de discentes más jóvenes, pues los requerimientos y vivencias de cada uno son diferentes: los problemas a los cuales se enfrentan, los intereses y las cuestiones socioeconómicas, políticas y sociales distan de ser las mismas.

Además de lo anterior, el profesorado requiere considerar de manera constante su enfoque educativo, para que sus estrategias educativas permitan afrontar los desafíos del presente, por lo tanto, necesita una renovación continua de los contenidos de sus programas, para atender las circunstancias cambiantes que enfrentan los alumnos. Al respecto, Pinto *et al.* (2025) afirman que:

se debe entender que los cambios que llevan a los docentes a un continuo aprendizaje es producto de las variaciones de factores externos de la sociedad como el avance de la tecnología, la construcción de nuevas realidades y la interculturalidad producidas por la migración y la globalización. (p. 96)

En cuanto a la tecnología, es un tema usual dentro de muchas esferas de la vida, por ello, se exige a los profesores la incorporación de aplicaciones o plataformas educativas donde se establezca un canal de enseñanza y comunicación, tareas subidas en la red, exposiciones generadas con herramientas tecnológicas, e incluso grabaciones que permiten el repaso de la clase en cualquier hora del día. Esto conlleva el cambio de estrategias didácticas adaptadas a las nuevas formas de aprender.

Para poder adaptarse a los cambios, los docentes necesitan una actitud de apertura, disposición y no mostrar resistencia, sino voluntad para recibir apoyo y formación continua. Esto con la finalidad de actualizar sus habilidades en la práctica educativa, lo cual les posibilitará mejorar el diseño de su clase, y ello se verá reflejado en la calidad de sus sesiones y favorecerá el aprendizaje en los estudiantes, para que estos no se muestren desmotivados o con un bajo rendimiento académico; aunque esos aspectos no dependen únicamente de la actualización docente, sí son un factor que contribuye a fortalecer un ambiente educativo efectivo (Pinto *et al.*, 2025). Debido a lo anterior:

el concepto de desaprendizaje ha cobrado relevancia en el ámbito educativo como una estrategia que promueve la reflexión crítica y la transformación del conocimiento previo para facilitar el aprendizaje significativo. De tal forma, se plantea una metodología colaborativa que busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje, el desaprendizaje se presenta como un proceso fundamental para el desarrollo profesional de los docentes. (Pinto *et al.*, 2025, p. 99)

El desaprendizaje no solo significa dejar prácticas tradicionales e implementar nuevas, es un proceso constante que debe adecuarse a la época, a la comunidad estudiantil, a las herramientas educativas y a los requerimientos del aprendizaje.

En un mundo cambiante como el actual existen generaciones con intereses, necesidades y particularidades distintas a las de otros años y en la educación superior hay un enlace entre las generaciones jóvenes y docentes mayores, con preferencias de seguir trabajando, por ello también es necesaria la colaboración entre profesores, porque esta “proporciona un espacio valioso para compartir experiencias, conocimientos y enfoques didácticos, enriqueciendo así el proceso educativo. Este trabajo colaborativo [...] también fortalece el sentido de comunidad profesional” (Pinto *et al.*, 2025, p. 106). El acercamiento entre personas de diferente generación posibilita el entendimiento de nuevos métodos y maneras de desenvolverse en clase, pues puede combinarse la experiencia de los longevos y la innovación de los más jóvenes.

En cuanto a los alumnos, hoy tienen de manera instantánea el acceso a la información y comunicación inmediata con otras partes del mundo. Hay temas que antes no se abordaban o no tenían la relevancia que en la época actual, se privilegia la diferencia, la inclusión y la diversidad, los esquemas usuales de relaciones de pareja y de familia han cambiado, el género ya no solo se enfoca en ser hombre o mujer, hay variantes que no dependen de una cuestión biológica, sino de las preferencias de cada persona. Ante ello, el rol del alumno también ha cambiado, porque la forma de aprender de las nuevas generaciones es diferente.

Hoy, de acuerdo con Aviña (2023), la generación estudiantil que se encuentra en las aulas pertenece, en su mayoría, a la generación Z, su aprendizaje se caracteriza por centrarse en lo práctico, no se dedican a la memorización, pues en internet encuentran información variada, recurren a YouTube o a alguna inteligencia artificial cuando necesitan saber algo, los contenidos que consumen son audiovisuales. Por eso, a ellos les es más fácil desenvolverse en un foro de discusión en línea que presencial: al estar habituados a ejercer una comunicación abreviada y con *emojis* o *stickers* y, a través de distintas redes sociales, les es difícil redactar textos extensos y académicos o identificar errores ortográficos o gramaticales. En cuanto a sus cuestiones actitudinales se puede identificar que son:

curiosos, creativos y dinámicos [...] son generalmente impacientes, por lo que si no obtienen lo que desean de forma casi inmediata son propensos a sufrir estrés y ansiedad [...] Los conflictos de personalidad y de identidad son habitual ver en esta generación. (Aviña, 2023, p. 10)

Para lograr que ellos practiquen el desaprendizaje necesitan pasar de ser receptores a agentes, es decir, constructores de su propio saber, pues es importante que identifiquen qué les ayuda a comprender, cómo aprenden, qué entorno les facilita su conocimiento y cuáles aspectos mantienen su motivación. Para ello es imprescindible que el alumno desarrolle una dimensión metacognitiva, la cual significa un autoanálisis de lo que se sabe, implica habilidades como la planificación, el conocimiento de sí mismo, además de la solución de problemas y gestión del tiempo (Perez *et al.*, 2020). En este sentido, Lewin (2024) afirma:

enseñarles a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje es fundamental para el “desaprendizaje”. La metacognición permite que identifiquen cuándo una estrategia o una forma de pensar ya no es útil y, por lo tanto, cuándo es el momento de cambiar. Esto no solo los ayuda a adquirir nuevas habilidades, sino también a ser más resilientes y adaptables. (s.p.)

A la par de la metacognición tiene relevancia el autoexamen, este ayuda a saber qué se quiere y cuáles objetivos se persiguen, pues de acuerdo con Nussbaum, cuando no se toma en cuenta pueden derivarse algunas problemáticas, como la falta de claridad con respecto a las metas, la facilidad de que los demás influyan en las decisiones propias y la sumisión ante una figura de autoridad o derivada de la presión ejercida por alguien más (Nussbaum, 2010).

Cobb (2026) identifica algunos elementos que se requieren para ejercitar el desaprendizaje, entre ellos menciona tres: reconocimiento, lanzamiento y reemplazo. El primero es el más difícil porque significa identificar cuáles conocimientos, destrezas, e incluso cuestiones actitudinales no están

generando resultados adecuados. El lanzamiento implica soltar lo que se ha aprendido y estar dispuestos a tener nuevos conocimientos. El reemplazo es modificar aquellos aprendizajes que ya no son adecuados y cambiarlos por alguno nuevo que sirva más a sí mismo o a los otros.

Además de los aspectos anteriores Lewin (2024) sugiere otros, por ejemplo, la necesidad de que los aprendizajes estén basados en proyectos, a través de problemáticas significativas, acordes con la realidad. De acuerdo con el autor esta práctica ayuda a identificar lo que se sabe y a explorar información novedosa, para cambiar ideas caducas. Asimismo, otro elemento relevante es el error, pues el autor afirma que debe verse como una cuestión natural dentro del aprendizaje, porque cuando no es visto así se menoscaba el desaprendizaje, la equivocación es parte del proceso de adquisición de una nueva habilidad o conocimiento, ello no significa aceptar todos los errores, sino saber dirigirlos hacia la idea correcta.

También es importante reforzar el pensamiento crítico y actividades colaborativas, donde haya comunicación, retroalimentación sobre el progreso y empatía, para propiciar una discusión de ideas respetuosa.

Para fortalecer el desaprendizaje es necesario implementar algunas estrategias y recursos que propicien la apertura a mutar. Esto se logrará, de acuerdo con Corica (2020), si se afrontan las transformaciones propiciadas por el uso de la tecnología, que el docente asuma su responsabilidad como líder del cambio, brindar apoyo a los docentes que tengan frustración ante lo nuevo, crear un ambiente de confianza y una red de apoyo entre profesores, incluir como elementos clave la comunicación, los acuerdos y el apoyo ante lo que se modifica, mantener una información clara y oportuna, establecer una planificación y métodos de implementación de los cambios y reforzar la sensación de comunidad para que haya apoyo.

Se pretende lograr con el desaprendizaje un estudiante independiente, que conozca la finalidad de su aprendizaje, consciente de sus habilidades y debilidades, capaz de reflexionar, de autoevaluarse, apto para seleccionar los métodos que le permitan optar por una estrategia individual encaminada a la construcción de su saber y que se vea como centro de su aprendizaje, sin esperar que el docente le proporcione todo, sino que lo vea solo como un guía (De Luca, 2009).

Nussbaum considera a la mayéutica socrática como un recurso pedagógico que ayudaría a fortalecer la práctica reflexiva y argumentativa de los alumnos, en contraposición al sometimiento ante la tradición y la autoridad; no obstante, también resalta que dicho recurso no puede ser practicado si la preocupación mundial está centrada en el crecimiento económico, porque desde esta percepción los resultados esperados son cuantificables, y los exámenes estandarizados no son aptos para identificar la capacidad de argumentación de los estudiantes, en lugar de ello se requiere una evaluación de tipo cualitativo, donde, gracias a la observación del desempeño de los alumnos en la clase y en el ejercicio de la escritura, el docente pueda percibir cuán capaz es de realizar un argumento crítico (Nussbaum, 2010).

La idea anterior también es apoyada por Mariño (2012), quien afirma que si la educación es vista como una cuestión mercantil solo se pondrán en práctica técnicas enfocadas en los resultados,

al respecto dice:

En esta situación el docente se convierte en reproductor (un *operario y medio del sistema*) que entrega fórmulas e ideas preestablecidas, productos y datos que otros pensaron. No se da un espacio en el cual el estudiante viva el aprendizaje como experiencia, como una aventura para descubrir nuevas ideas y diversos puntos de vista realizando comparaciones, análisis críticos y argumentos; para finalmente, llegar a construir sus propias propuestas. (p. 191)

Esta forma de enseñanza se reduce a la transmisión de ideas, sin cuestionamientos, sino como únicas verdades. En una postura diferente estaría la promoción de clases basadas en la participación del alumno, en la exteriorización de dudas y en la adquisición de habilidades y herramientas que le permitan llevar su aprendizaje más allá de las aulas, para que pueda implementarlo en su ámbito profesional y en su vida cotidiana.

Si no se da oportunidad a los estudiantes de ver al aprendizaje con asombro, con curiosidad y hacerlos partícipes de él podrían carecer de la capacidad de realizar crítica, y esta es importante porque permite cuestionar, no solo los aprendizajes, sino el mundo en el cual vive o el que quiere construir, ayuda a tener independencia de pensamiento, les da oportunidad de cuestionar el saber. Dentro del desaprendizaje es necesario fomentar la actitud crítica, caracterizada por:

no aceptar algo por cierto solo por el hecho de que lo dice una autoridad, un gobierno. Asimismo, consiste en no permitir que otros nos guíen con verdades dogmáticas, sin tomarnos la tarea de buscar buenas razones para aceptar lo que nos dicen como verdadero. (Mariño, 2012, p. 195)

La crítica puede fortalecerse con mayor rigurosidad, de acuerdo con el semestre cursado por el alumno, para que al egresar la practique sin la necesidad de una persona que lo dirija, pues aprenderá a implementar sus propias metodologías.

Otra estrategia que puede implementarse para el desaprendizaje es la adopción de una postura filosófica, sin exclusividad de los estudiantes formados en esa área, sino como una herramienta didáctica a la cual puedan recurrir los docentes, porque “el sujeto que posee una actitud filosófica se cuestiona constantemente, se plantea interrogantes; es un permanente aprender y desaprender, un constante vivir y morir. Es posible entender la filosofía como una actividad dinámica” (Mariño, 2012, p. 198). Dicha actitud posibilitaría que los estudiantes entiendan las problemáticas cotidianas, dentro de su ámbito social, propongan cuestionamientos y se atrevan a realizar propuestas y tomar acciones que les ayuden a contribuir a resolver alguna problemática.

De acuerdo con Mariño (2012):

en las prácticas educativas no se le da al estudiante un reconocimiento como ser pensante, el cual tiene experiencias que contar, incertidumbres y cuestionamientos, se trata a este como si fuera una tabula rasa que debe ser llenada de conocimientos por el docente. (p. 202)

Esta perspectiva ya no tiene cabida en este tiempo, donde el estudiante ha adquirido un rol central, pues se habla del interés superior del estudiante (LGES, 2021), para hacerlo partícipe de las

decisiones que giran en torno a su formación, se prioriza su bienestar y se toman en cuenta sus inquietudes, con la finalidad de lograr su desarrollo integral. Los alumnos necesitan sentirse parte de su aprendizaje, que ellos mismos lo promuevan y lo fortalezcan.

El desaprendizaje también puede ser fortalecido mediante el recurso didáctico de círculos de diálogo, el cual se enfoca en:

estimular la reflexión personal y colectiva, mediante actividades en las que las personas que participan puedan hablar y ser escuchadas. Y en este sentido, es importante destacar que no pretenden conducir a las personas participantes al logro de un objetivo determinado, buscan únicamente que las personas participantes aprendan de los otros. (Arias, 2012, p. 12)

Desde la distribución visual de los lugares, en círculo, se permite ver a todos los estudiantes, además ese acomodo permite un diálogo en forma horizontal, es decir, sin jerarquías, aunque el profesor es el guía, se puede crear un ambiente de mayor confianza para expresar las ideas. Debe tenerse cuidado en que la participación no sea por imposición para no crear incomodidad en el desarrollo de la conversación, la cual debe regirse por el respeto ante los comentarios, los tiempos de participación y la convivencia óptima.

De acuerdo con Arias (2012), en la planificación del círculo deben considerarse algunos elementos, entre ellos: estipular valores que se consideren primordiales, realizar una preparación de las personas que interactúan, a través de actividades o lecturas, incluir algunos objetos para dar la participación, asignar acompañantes que lleven el registro de cómo se da el diálogo y cuiden el ambiente grupal, mediante una actitud crítica, de apertura y de compromiso, para finalmente llegar al consenso y la retroalimentación.

Conclusiones

El paradigma tecnológico y las exigencias del mercado, impuestos como único escenario posible en la actualidad han orillado a las IES a adoptar modelos que son incompatibles con el aprendizaje y la construcción de vínculos. La autonomía en el aprendizaje se ha malentendido como un ejercicio de aislamiento frente a una pantalla, prescindiendo de la comunidad y del tiempo necesario para la maduración del pensamiento. Si bien los avances tecnológicos son útiles al momento de analizar datos, no lo son para cimentar comunidades de aprendizaje (docente-alumnos-comunidad), ni para generar la fricción necesaria para que el pensamiento crítico, la empatía o la colaboración florezcan.

Para lograr el desaprendizaje es central que en el aula se conciba al aprendizaje como un tema cíclico, el cual debe incorporar ideas, roles y herramientas acordes con el momento presente. Esto no se logrará si se sigue considerando al docente como un expositor magistral y a los alumnos como meros receptores, ambos requieren co-crear el aprendizaje, a través de sus conocimientos, de la información novedosa y de las nuevas herramientas educativas.

En los espacios universitarios se requieren alumnos que comprendan el aprendizaje de manera creativa y curiosa, que los lleve a plantearse cuestionamientos, a buscar soluciones, así como

estrategias de trabajo grupal. Por ello, las actividades didácticas planeadas por el profesor son primordiales. Quien conduce la clase dirige e influye en la manera como se desenvuelve el grupo.

Referencias

- Arias, M. (2012). El círculo de conversación como estrategia didáctica. *Revista electrónica Educare*, 16(2), pp. 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4042222.pdf>
- Aviña, I. (2023). La generación Z en el ámbito educativo superior; sus retos. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (1), pp. 1-27. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3765/3701>
- Banco Mundial. (25 de marzo de 2024). Educación: Panorama general. *GRUPO BANCO MUNDIAL*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Cobb, J. (2026). What is unlearning and what does it require? *MISION TO LEARN*. <https://missiontolearn.com/what-is-unlearning/>
- Contreras, J. (13 de enero de 2026). México, último lugar de la OCDE con universitarios titulados y con la menor inversión educativa. *INFOBAE*. <https://www.infobae.com/mexico/2026/01/13/mexico-ultimo-lugar-de-la-ocde-con-universitarios-titulados-y-con-la-menor-inversion-educativa/>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Crispín Bernardo, M. L. (2011). ¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos? En M. L. Crispín Bernardo (Coord.), *Aprendizaje autónomo: Orientaciones para la docencia* (pp. 9-28). Universidad Iberoamericana. https://portaladmin.iberomx/uploads/aprendizaje_autonomo_f98257158a.pdf
- De Luca, C. (2009). Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), pp. 901-922. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3765>
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA*. Debate.
- Kahneman, D. (2025). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Lewin, L. (2024) Desaprendizaje: la clave del futuro educativo. *INFOBAE*. <https://www.infobae.com/opinion/2024/09/10/desaprendizaje-la-clave-del-futuro-educativo/Infobae>

- Mariño, L. (2012). La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis & Saber*, 3(5), pp. 187-207. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248389009.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- OECD. (5 de diciembre de 2023). PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Mexico. *OECD Publishing*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html#section-d1e23
- Otras Voces en Educación. (3 de febrero de 2019). El aprendizaje autónomo en educación superior: Entrevista con Joan Rué. *OTRAS VOCES EN EDUCACIÓN*. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/299512>
- Perez, C., García-García, F., Vázquez, V., García, E. y Riquelme, V. (2020). La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), pp. 309-323. https://www.researchgate.net/publication/346246139_La_Competencia_Aprender_a_Aprender_en_los_Grados_Universitarios
- Pinto Ayala, B., Peñas, M., Neira, V., Castañeda, J. (2025). La Lesson Study: aprender a desaprender en la formación docente. *Revista científica UISRAEL*, 12(2), pp. 93-111. https://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862025000200093
- Silva Victoria, H. O., Galguera Rosales, R., Olvera Hernández, S. L., De la Rosa Herrera, A., Reyes Aristeo, A. J., & Pedraza Herrera, A. (2023). Los límites del espacio escolar universitario se desdibujan: Autorregulación como propuesta al desafío post pandemia. *Revista ConCiencia EPG*, 8(Especial 2023), pp. 49-76. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia/eds.especial-4>

Brecha digital desde la experiencia de estudiantes universitarios: género, ubicación geográfica y nivel socioeconómico

The digital divide from the perspective of college students: gender, geographic location, and socioeconomic status

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Maribel Castillo Díaz

Doctora en Educación

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
Instituto de Ciencias de la Educación, Cuernavaca. México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7334-307X>

Correo electrónico: maribel.castillo@uaem.mx

Laura Belen Castillo Davila

Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior. México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0567-8097>

Recibido: 14/05/2026

Aceptado: 13/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/21JDVS64>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 26, Año 2026. Julio-Diciembre

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

El artículo es parte de los resultados de una investigación más amplia con relación a la experiencia del estudiantado y la brecha digital en las modalidades híbrida y virtual del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativo (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), México. **Objetivo:** el presente artículo tiene como objetivo analizar el acceso a dispositivos y conectividad tomando en cuenta las categorías personales en cuanto al género, y posicionales de ubicación geográfica y nivel socioeconómico con base en lo propuesto por Van Dijk (2005). **Metodología:** se emplea una metodología cuantitativa, se aplicó una encuesta a 427 estudiantes de licenciatura. **Resultados:** se identificó que, aunque hay acceso a dispositivos y conexión a internet universal, persisten desigualdades ligadas al género del estudiantado, relacionadas con la exclusividad de los dispositivos y la disponibilidad de espacios de estudio, afectando principalmente a las mujeres. Otro hallazgo ligado a la calidad de conectividad y disponibilidad de espacios físicos es que impactan principalmente a estudiantes de zonas rurales y suburbanas. Además, existen desigualdades

según el nivel socioeconómico, reflejadas tanto en la exclusividad de los dispositivos como en la calidad de la conectividad que impactan principalmente al estudiantado de nivel socioeconómico medio bajo y bajo.

Palabras clave: brecha digital, estudiantes, género, ubicación geográfica, nivel socioeconómico.

Abstract

This article is part of the findings from a broader study on student experiences and the digital divide in the hybrid and virtual learning formats at the University Center for Economic and Administrative Sciences (CUCEA) of the University of Guadalajara (UdeG) in Mexico. **Objective:** In this regard, the objective of this article was to analyze access to devices and connectivity, taking into account personal categories such as gender, as well as positional categories such as geographic location and socioeconomic status, based on the framework proposed by Van Dijk (2005). **Methodology:** A quantitative methodology was employed, and a survey was administered to 427 undergraduate students. **Results:** Regarding the results, it was found that, although there is universal access to devices and internet connectivity, inequalities linked to student gender persist, related to the exclusivity of devices and the availability of study spaces, primarily affecting women. Another finding related to the quality of connectivity and the availability of physical spaces is that these factors primarily impact students in rural and suburban areas. Furthermore, inequalities exist based on socioeconomic status, reflected in both device ownership and the quality of connectivity, which primarily affect students from lower-middle and low socioeconomic backgrounds.

Keywords: digital divide, students, gender, geographic location, socioeconomic status.

Introducción

Esta investigación aborda la brecha digital en cuanto a acceso a dispositivos y conectividad del estudiantado del CUCEA de la Universidad de Guadalajara, México. De acuerdo con Cabero y Ruíz (2018) la brecha digital se define como la diferenciación entre personas, instituciones, sociedades o países que pueden acceder a las TIC en general, y a internet en particular, y aquellas que no pueden hacerlo, es decir, se puede entender como la desigualdad de oportunidades para acceder a la información, el conocimiento y la educación a través de esas tecnologías. Por su parte, Van Dijk (2020) sostiene que en la actualidad las categorías de edad, etnia, empleo, género, nivel educativo y ubicación geográfica (nación o región) son factores clave para explicar la brecha digital en diferentes áreas, entre ellas la educación superior.

Diversos estudios (Cerón *et al.*, 2022; Cedeño *et al.*, 2017; Pinto-Santos *et al.*, 2022; Torres y Rivera, 2020; Zorrilla *et al.*, 2022) que se realizaron en el contexto de la pandemia de COVID-19 evidenciaron una serie de problemáticas relacionadas con el acceso, uso y apropiación de las TIC tanto en estudiantes como en profesores. La transición abrupta hacia modalidades educativas mediadas por la tecnología puso de manifiesto y agravó desigualdades preexistentes en las comunidades educativas. Los alumnos en situación de vulnerabilidad (entre ellos, personas con discapacidad, mujeres, madres solteras, provenientes de áreas rurales y suburbanas, y de nivel

socioeconómico bajo) fueron los más perjudicados (García- Rendón *et al.*, 2022), ya que una parte importante de ellos enfrentó dificultades para dar continuidad a sus actividades académicas, debido a la existencia de brechas en el acceso a dispositivos e internet. Esto también se reflejó en la desaceleración del crecimiento de la matrícula y el aumento del abandono escolar durante ese periodo (ANUIES, 2023).

La presente investigación se justifica por la necesidad de comprender cómo las condiciones de acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad influyen en las experiencias educativas del estudiantado universitario. La pandemia por COVID-19 visibilizó estas desigualdades de manera significativa, pero las condiciones actuales de la educación superior continúan demandando el uso constante de tecnologías digitales, por lo que las diferencias en acceso y conectividad aún representan un factor que puede incidir en las trayectorias educativas.

De acuerdo con Castillo (2025), se identificaron cinco temas relacionados con la brecha digital en educación superior:

1. Brecha digital de género
2. Brecha de competencias digitales en los docentes
3. Brecha digital y educación superior durante la pandemia por COVID-19
4. Brecha digital y educación superior durante la pandemia por COVID-19. Impacto de la ubicación geográfica y nivel socioeconómico
5. Consideraciones de la brecha digital para el periodo postpandemia.

En cuanto a la brecha digital de género son varios los estudios (Cáceres *et al.*, 2022; González-Palencia *et al.*, 2016; Moreira *et al.*, 2022; Pérez-Escoda *et al.*, 2021; y Rodríguez, 2018) que se han realizado, en donde no se encontró un margen significativo en cuanto al acceso a dispositivos y conectividad entre estudiantes hombres y mujeres, no obstante, sí se observaron diferencias en el uso de las TIC y en competencias digitales avanzadas. Se encontró que los hombres suelen pasar más tiempo en entornos digitales desde la infancia, por lo que esta exposición los condiciona a desarrollar conocimientos técnicos avanzados, como la programación, a diferencia de las mujeres, que pasan menor tiempo en entornos digitales.

Respecto a las competencias digitales de los docentes, los estudios de Fernández *et al.* (2018) y Zempoalteca *et al.* (2017) arrojaron que la edad, el grado académico y la experiencia laboral influyen en su nivel de competencias, y que son los más jóvenes con formación y experiencia en TIC los que presentan niveles más altos de competencia digital.

Las investigaciones realizadas durante la pandemia del 2019 (Cerón *et al.*, 2022; Cedeño *et al.*, 2017; Pinto-Santos *et al.*, 2022; Torres y Rivera, 2020; Zorrilla *et al.*, 2022) mostraron que el contexto agravó el impacto de la brecha digital en la educación superior, debido a brechas de acceso a TICs, conectividad y competencias digitales en docentes y estudiantes, los alumnos provenientes de zonas rurales, semiurbanas y de bajo nivel socioeconómico son los más afectados.

Debido a las problemáticas enfrentadas por la brecha digital durante el periodo de pandemia, los estudios realizados para conocer la opinión de los estudiantes del regreso a la normalidad (Ángel *et al.*, 2024; Flores *et al.*, 2022) arrojaron que ellos se encontraban motivados al preferir las clases presenciales o en modalidad híbrida.

Así, esta investigación solo aborda la brecha digital de acceso a TIC y conectividad según las categorías personales, género, y posicionales, ubicación geográfica y nivel socioeconómico, propuestas por Van Dijk (2005), mismas que fueron identificadas en la revisión de la literatura como condicionantes de la brecha digital en educación superior durante el contexto de la pandemia por COVID- 19.

Metodología

La metodología empleada fue con un enfoque cuantitativo, se utilizó la encuesta en línea, que consiste en una serie de preguntas de manera estructurada para obtener información con las personas participantes del estudio (Castillo y Zorrilla, 2021). Fue un estudio de caso al contemplar a una institución de educación superior pública estatal. Las personas que se encuestaron fueron estudiantes de licenciatura que habían cursado asignaturas en modalidades híbrida y virtual en el CUCEA de la Universidad de Guadalajara en 2025.

La encuesta fue diseñada tomando en cuenta el objetivo de la investigación, la revisión de la literatura, la teoría de los recursos y la apropiación de Van Dijk (2005) y el Marco de Competencia Digital para la Ciudadanía (*DigComp 2.2*) (Vuorikari *et al.*, 2022). Se estructuró en cuatro secciones:

1. Categorías personales y posicionales del estudiantado
2. Acceso a dispositivos digitales
3. Nivel autopercebido de competencias digitales
4. Experiencia en asignaturas híbridas y virtuales

En este artículo solo se presentan las dos primeras secciones con base en el objetivo planteado de esta investigación.

Una vez diseñado el instrumento se procedió a realizar un juicio de expertos con el propósito de que evaluaran la congruencia de las preguntas con los objetivos de la investigación. Se tuvieron observaciones y se hicieron ajustes en el instrumento. Se realizó una prueba piloto con estudiantes de dos licenciaturas del CUCEA, quienes no formaban parte de la muestra de esta investigación. Nuevamente se recibieron observaciones, permitiendo hacer ajustes a la encuesta para consolidar la versión final para su aplicación.

Para la selección de la muestra se tomó como referencia la población del CUCEA del periodo 2024-2025, que de acuerdo con el Anuario Estadístico (Universidad de Guadalajara, 2025) de dicho centro se registró una matrícula total de 23,514 estudiantes de licenciatura. De esta cifra se estima que aproximadamente 16,459 estudiantes cursaron al menos una asignatura en modalidades híbrida y/o virtual. Con estos datos cuantitativos en cuenta, se procedió a realizar el cálculo de la

muestra utilizando la herramienta *SurveyMonkey*, cuyo resultado sugirió que la muestra mínima podría ser de 376 estudiantes para garantizar un nivel de confiabilidad del 95 %. En la investigación participó un total de 427 alumnos, de tal forma, se superó el tamaño muestral requerido con el fin de asegurar el cumplimiento de nivel de confiabilidad.

En cuanto a la dimensión ética, se utilizó la plataforma de Google Forms en donde se incrustó la carta de consentimiento informado para que el estudiantado tuviera oportunidad de leerla y decidir si participaban o no. Se solicitó apoyo a la Coordinación de Control Escolar y de la Plataforma de Inclusión y Equidad del CUCEA para la distribución de la encuesta mediante correo electrónico del estudiantado. La aplicación se realizó del 2 al 23 de mayo de 2025, en donde se obtuvieron 427 respuestas, de las cuales se hizo un análisis descriptivo de la experiencia vivida del estudiantado con relación a la brecha digital durante las asignaturas cursadas en modalidades híbrida y virtual.

Disertación teórica

En cuanto al marco teórico se tomó como referencia la Teoría de los recursos y la apropiación de Van Dijk (2005), pues aborda la brecha digital y cómo las desigualdades sociales pueden influir en el acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales. También sostiene que existe una relación causal entre las desigualdades sociales, el acceso desigual a los recursos y la capacidad de las personas para apropiarse de las tecnologías de forma efectiva.

Plantea la hipótesis de que una serie de categorías personales (como edad, género y nacionalidad) y posicionales (situación laboral y nivel educativo) inciden en la distribución de recursos (temporales, materiales, mentales, sociales y culturales) que son determinantes en el acceso a las TIC. Con estos recursos es posible alcanzar los cuatro niveles de acceso: motivacional, material, a habilidades y al uso efectivo de las tecnologías.

En cuanto al material, se incluye el acceso físico a los dispositivos y el de las conexiones necesarias para utilizar la red. El acceso a habilidades se subdivide en tres tipos: habilidades instrumentales, habilidades informacionales y habilidades estratégicas. Por último, el acceso al uso de los medios digitales sería la fase final del proceso de apropiación tecnológica.

De acuerdo con Van Dijk (2020), en la actualidad, las categorías de edad, género, etnia, empleo, nivel educativo y ubicación geográfica (nación o región) son factores clave para explicar la brecha digital en diversos campos, incluida la educación superior. Por tanto, en esta investigación se tomaron en cuenta como referencias para el diseño del proceso investigativo.

Análisis y resultados

Se realizó un análisis con relación al acceso a dispositivos y conectividad, se tomaron en cuenta categorías personales sobre género y posicionales de ubicación geográfica y nivel socioeconómico (Van Dijk, 2005).

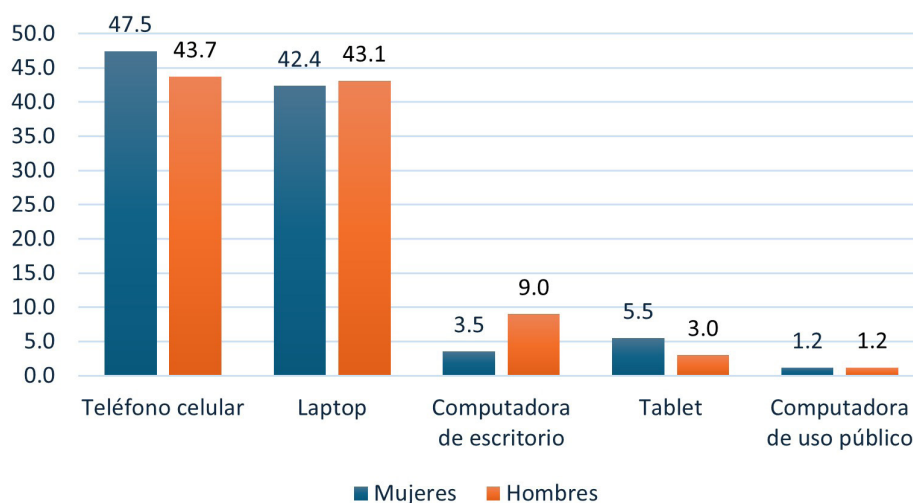
1. Acceso a dispositivos y conectividad por género

1.1. Uso de dispositivos por género para actividades académicas

Con base en la encuesta realizada en cuanto al dispositivo más utilizado por el estudiantado para realizar sus actividades académicas, en la Gráfica 1 se observa que fue el teléfono celular, las respuestas de las mujeres registraron un 47.5 % y los hombres 43.7 %, por lo que se presentó una mayor frecuencia de uso entre ellas. En segundo lugar, se encuentra la *laptop* con un 43.1 % en hombres y 42.4 % en mujeres, los datos son similares entre ambos géneros. El tercer lugar lo ocupa la computadora de escritorio los hombres reportaron un 9.0 % y las mujeres 3.5 %, se observa que lo utilizan en menor medida las mujeres. En cuarto lugar, el uso de la *tablet* muestra una tendencia contraria, ya que las mujeres la utilizan un 5.5 % y los hombres un 3.0 %. Por último, el uso de computadoras de acceso público es mínimo y equivalente en ambos géneros con 1.2 %, lo que sugiere que la mayoría del estudiantado dispone de dispositivos personales en casa para llevar a cabo sus actividades académicas.

Gráfica 1

Uso de dispositivos por género para actividades académicas



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

También se preguntó si los dispositivos utilizados eran propios y de uso exclusivo, a lo que la mayoría de los hombres respondió que sí, con un 90.4 % y las mujeres con 83.5 %. Se observan porcentajes similares, aunque los hombres cuentan más con dispositivos de uso personal. Esto se constata con al preguntar si contaban con dispositivo propio, pero compartido con algún miembro de familia: las respuestas de las mujeres ocuparon un 11.4 %, y de los hombres un 6.6 %, se observa mayor presencia en las primeras. En cuanto al resto de opciones de respuestas (dispositivos prestados, compartidos o de uso público) presentan porcentajes muy bajos en ambos géneros, aunque sigue permeando a los hombres (Gráfica 2).

Gráfica 2

Uso de dispositivos compartidos y por género



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

Se observa que el grueso del estudiantado cuenta con dispositivos para poder realizar las actividades académicas desde su casa, y que los hombres tienen mayor acceso a dispositivos propios de uso exclusivo en comparación con las mujeres que tienen que compartirlos.

1.2. Acceso a internet por género

En cuanto al acceso a internet los resultados se muestran en la Gráfica 3, se observa que la mayoría de los encuestados tiene conexión a través de módem de uso familiar proporcionado por una compañía telefónica, en las respuestas de mujeres se obtuvo 82.4 % y 79.6 % en los hombres. Seguido de la “Conexión a internet mediante datos móviles de teléfono celular” en donde se presenta una mayor frecuencia en hombres, con 13.2 %, que en mujeres, con 8.2 %.

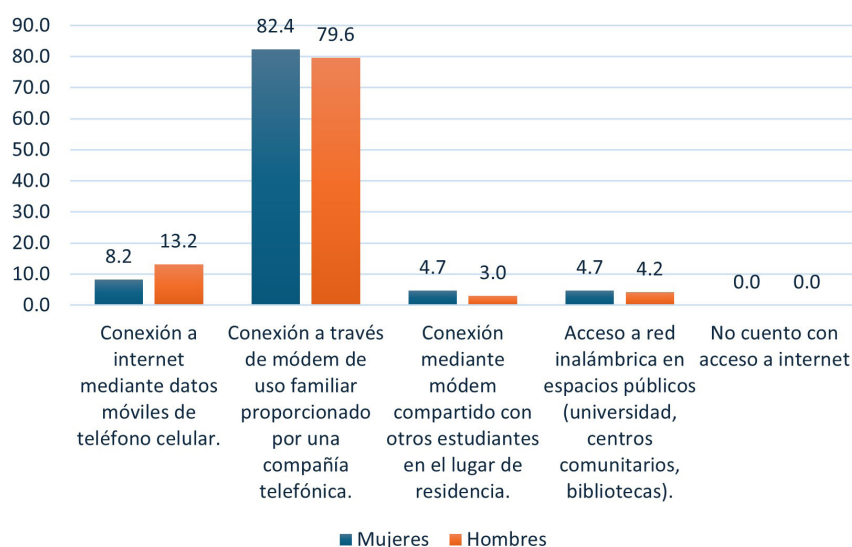
En tercer lugar, la opción “Acceso a red inalámbrica en espacios públicos” (universidad, centros comunitarios, bibliotecas) es más común entre las mujeres con un 4.7 % que entre los hombres al registrarse 4.2 %.

En cuarto lugar, se encuentra la opción de respuesta “Conexión a internet a través de un módem compartido con otros estudiantes en el lugar de residencia” es más común entre las mujeres (4.7 %) que entre los hombres (3.0 %).

Por último, en la opción “No cuento con acceso a internet” no hubo ningún registro, por lo que se infiere que el estudiantado tiene acceso a internet para realizar sus actividades académicas desde sus hogares, la universidad o espacios públicos.

Gráfica 3

Acceso a internet por género



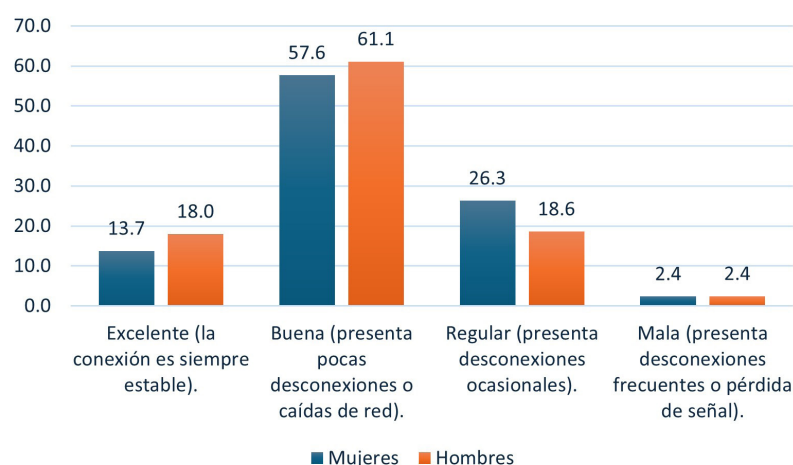
Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

1.3. Calidad de la conectividad de internet por género

Con relación a la calidad del servicio de internet, la mayoría considera que tiene buena conexión, las respuestas de los hombres registraron 62.1 % y 57.6 % de las mujeres. Seguida por la opción “Regular” con 26.3 % en las respuestas de las mujeres y el 18.6 % de los hombres. En tercer lugar, la opción “Excelente” (hombres 18.0 % y 13.7 % mujeres) y por último “Mala conexión de internet” al registrarse un porcentaje del 2.4 % en ambos géneros (Gráfica 4).

Gráfica 4

Calidad de la conectividad de internet por género



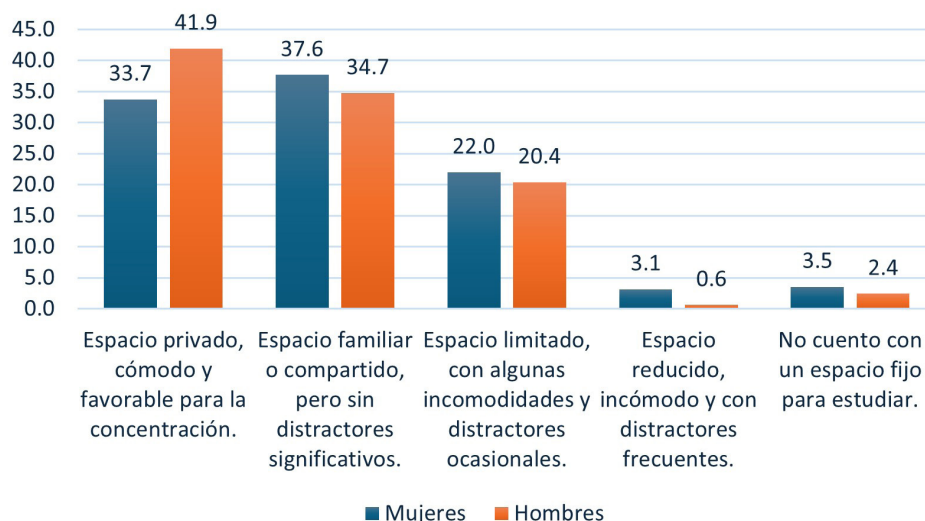
Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

1.4. Espacio físico disponible que el estudiantado tiene para actividades académicas por género

Respecto al espacio físico del que disponen para realizar sus actividades, los resultados arrojaron que la mayoría tiene un “Espacio privado y favorable para la concentración”, los hombres con un 41.9 % y las mujeres 33.7 %. Seguido por la opción “Espacio familiar o compartido, pero sin distractores significativos”, donde la mayor frecuencia se presenta en las mujeres con un 37.6 %, los hombres ocupan un 34.7 %. En tercer lugar, la opción “Espacio limitado, con algunas incomodidades y distractores ocasionales”, en mujeres los resultados son 22.0 % y en hombres 20.4 %. En cuarto lugar, la opción “No cuento con un espacio fijo para estudiar” es más común en las mujeres (3.5 %) que en los hombres (2.4 %). Por último, en “Espacio reducido, incómodo y con distractores frecuentes”, registran mayor frecuencia las mujeres con 3.1 % que en los hombres con solo el 0.6 % (Gráfica 5).

Gráfica 5

Espacio físico disponible que el estudiantado tiene para actividades académicas por género



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

2. Acceso a dispositivos y conectividad por ubicación geográfica

2.1. Uso de dispositivo más frecuente para actividades académicas por ubicación geográfica

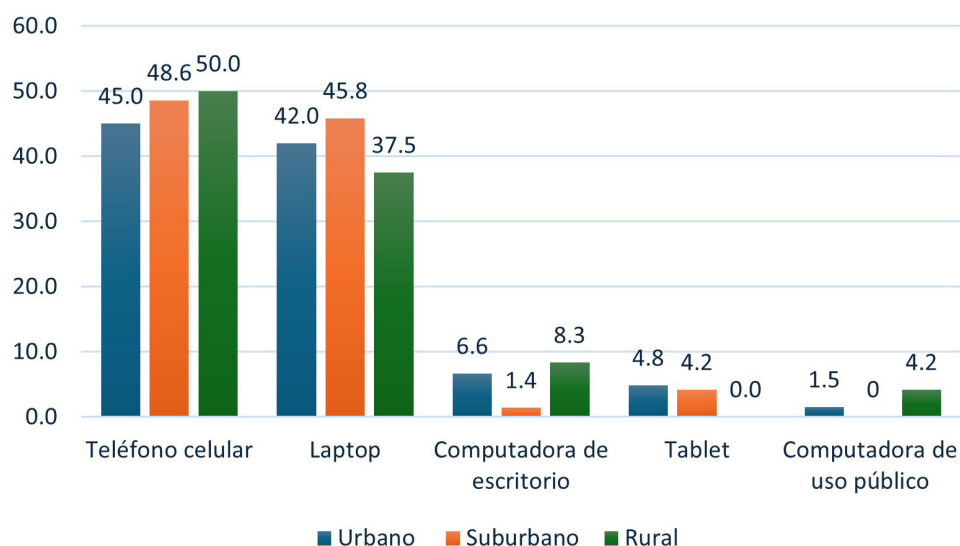
El dispositivo más utilizado por ubicación geográfica es el teléfono celular en las tres zonas geográficas (Gráfica 6), con mayor presencia en las zonas rurales con un 50.0 %, seguido por las suburbanas con 48.6 % y las urbanas con un 45.0 %. En segundo lugar, se encuentra la opción de *laptop* en donde el más común fue en zonas suburbanas con un 45.8 %, seguida por las urbanas con 42.0 % y, en menor medida, las zonas rurales con un 37.5 %.

La opción de respuesta de computadora de escritorio presenta un uso reducido en general, sin embargo, se observa que es más notable en las zonas rurales al registrarse un 8.3 % y zonas urbanas con 6.6 % en comparación con las zonas suburbanas al registrarse solo el 1.4 %.

En cuanto al uso de la *tablet*, es limitado tanto en zonas urbanas (4.8 %) como suburbanas (4.2 %), y ausente en las zonas rurales. La opción de computadoras de uso público obtuvo pocas respuestas, sin embargo, la mayor frecuencia se registra en las zonas rurales con un 4.2 % en comparación con las urbanas al registrarse solo el 1.5 %, mientras que en las zonas suburbanas la respuesta fue nula.

Gráfica 6

Uso de dispositivo más frecuente para actividades académicas por ubicación geográfica



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

2.2. Uso compartido de dispositivos por ubicación geográfica

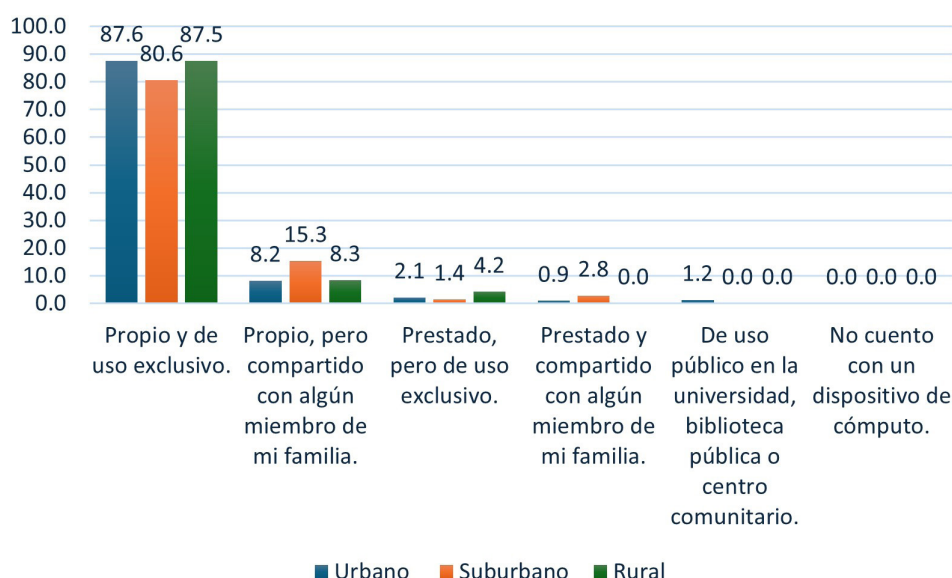
Referente al uso compartido de dispositivos por ubicación geográfica, la de mayor porcentaje fue la zona urbana con 87.6 % seguido con un puntaje similar la zona rural con 87.5 %, esto deja como tercer lugar la zona suburbana con 80.6 %.

La opción de respuesta “Propio, pero compartido con algún miembro de familia” el mayor porcentaje se registró en la zona suburbana con 15.3 %, seguida por las zonas rural con 8.3 % y rural con 8.2 %.

En el resto de las opciones el porcentaje fue bajo en donde se destaca que en la zona rural les prestan dispositivos, pero de uso exclusivo con mayor frecuencia que el resto de las opciones (Gráfica 7).

Gráfica 7

Uso compartido de dispositivos por ubicación geográfica



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

2.3. Acceso a internet por ubicación geográfica

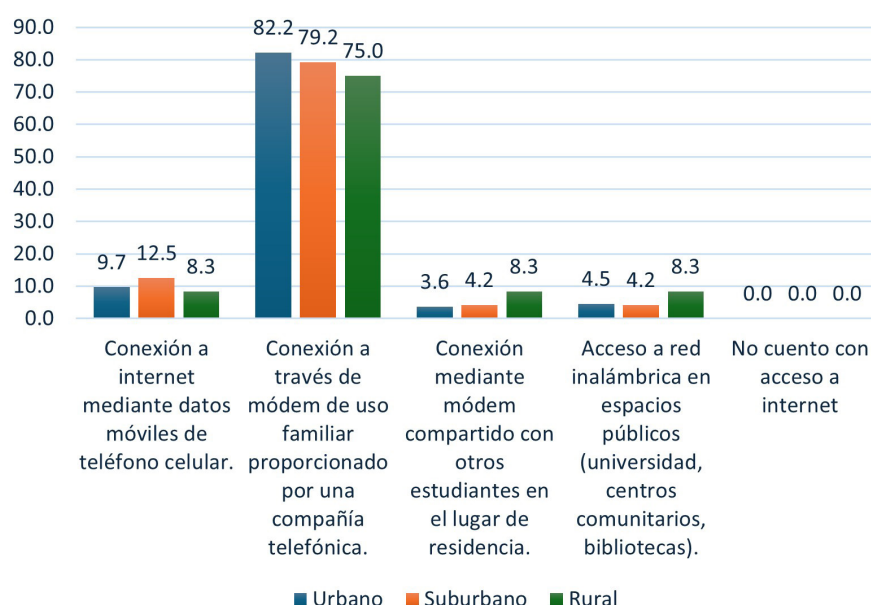
En cuanto al acceso a internet por ubicación geográfica (Gráfica 8), la opción de respuesta “Conexión a través de módem de uso familiar proporcionado por una compañía telefónica” tuvo el grueso de respuestas, destaca la zona urbana con 82.2 %, con un ligero descenso en la zona suburbana con 79,2 %, y en tercer lugar a la zona rural con 75 %. Los porcentajes registrados presentan diferencias porcentuales mínimas, sin embargo, la conexión a través del módem en los hogares es la de mayor frecuencia en las respuestas del estudiantado.

El resto de las opciones de respuesta presenta porcentajes bajos, por ejemplo: “Conexión a internet mediante datos móviles de teléfono celular”, en la zona suburbana se registró 12.5 %, seguido por la zona urbana con 9.7 %; en último lugar, la zona rural con 8.3 %, lo que indica que las dos primeras zonas geográficas tienen mayores posibilidades de uso de un dispositivo móvil en contraste con la rural.

Respecto a la conexión mediante módem compartido con otros estudiantes en el lugar de residencia y acceso a red inalámbrica en espacios públicos, las respuestas del estudiantado registraron un porcentaje igual en la zona rural, con 8.3 %, en la zona suburbana también con porcentajes iguales con un 4.2 %, y en la zona urbana registró mayor porcentaje en la segunda opción con 4.5 % y en la primera con 3.6 %. Con estos resultados se afirma que existen brechas en cuanto a la ubicación geográfica en donde las zonas más favorecidas son la urbana y suburbana.

Gráfica 8

Acceso a internet por ubicación geográfica

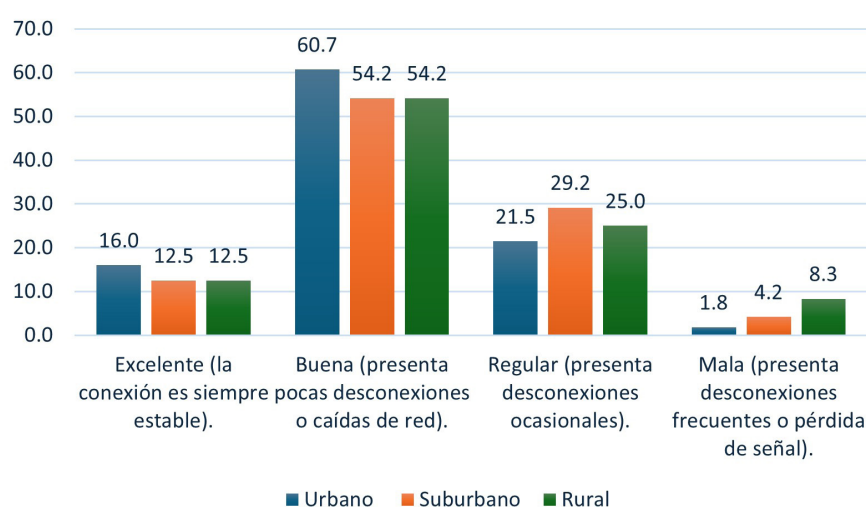


Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

En cuanto a la calidad de la señal por ubicación geográfica, los resultados se pueden apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfica 9

Calidad de la señal de internet por ubicación geográfica



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

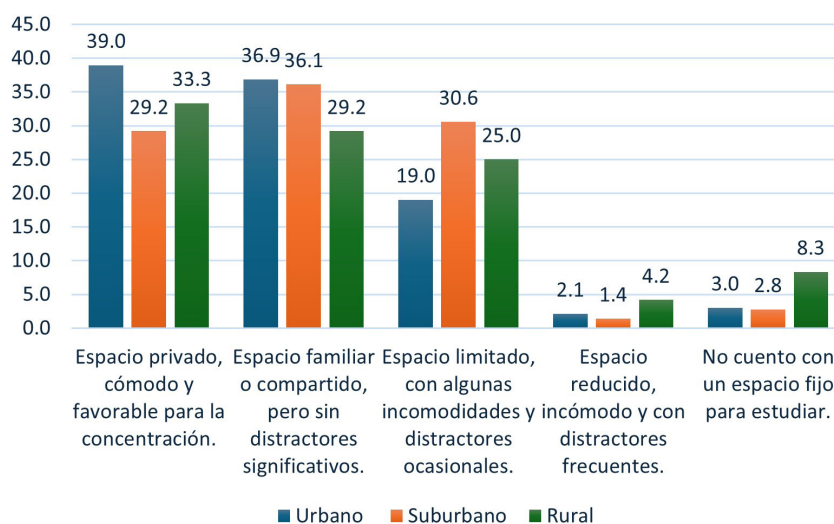
Tal como se observa en la Gráfica 9, la mayor frecuencia en calidad de la señal de internet se centró en la opción “Buena (presenta pocas desconexiones o caídas de red)” en donde la zona urbana registró un 60.7 %, la zona suburbana y rural con 54.2 %. La segunda opción de respuesta con mayor porcentaje fue “Regular (presenta desconexiones ocasionalmente)” en donde la zona suburbana tuvo 29.2 %, seguida por la zona rural con 25 % y 21.5 % la zona urbana. En tercer lugar, la opción “Excelente (la conexión es siempre estable)” en donde la zona urbana fue la más favorecida con un 16 % y las otras zonas con 12.5 %. En la última opción de respuesta “Mala (presenta desconexiones frecuentes o pérdida de señal)” el porcentaje mayor se presenta en la zona rural con un 8.3 %, seguida por la opción suburbana con 4.2 %, esto deja a la zona urbana en tercer lugar con 1.8 %. Con estos datos presentados, nuevamente se identificó que existen brechas en cuanto a la calidad del servicio de internet no importando la zona geográfica, aunque los mayores desafíos se presentan en la zona rural.

2.4. Espacio físico del que dispone el estudiantado para realizar sus actividades académicas por ubicación geográfica

En cuanto al espacio físico del que dispone el estudiantado para realizar sus actividades académicas según su ubicación geográfica, los resultados se presentan en la Gráfica 10.

Gráfica 10

Espacio físico que dispone el estudiantado para realizar sus actividades académicas por ubicación geográfica



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

Tal como se observa, el mayor porcentaje relacionado a espacio físico disponible para el estudiantado se registró en la opción “Espacio privado, cómodo y favorable para la concentración”. En esta opción la zona urbana alcanzó el 39 %, seguido por la zona rural con 33.3 % y la zona suburbana con 29.2 %.

La segunda opción de respuesta con mayor porcentaje fue “Espacio familiar o compartido, pero sin distractores significativos” en donde la zona urbana alcanzó 36.9 %, seguido de la zona suburbana con 36.1 % y la zona rural como 29.2 %. Los porcentajes entre las dos primeras fueron similares.

En las otras dos opciones se observa que el porcentaje fue bajo comparado con las tres opciones descritas, sin embargo, las zonas con mayores áreas de oportunidad de contar con un espacio son la zona rural al registrarse el 8.3 % que no cuentan con un espacio físico fijo para estudiar o que dicho espacio sea reducido con 4.2 %. Con los datos obtenidos se puede inferir, en términos generales, que el estudiantado cuenta con un espacio físico para realizar actividades académicas, sin embargo, en las zonas urbana y suburbana tienen mejores condiciones físicas para hacerlas.

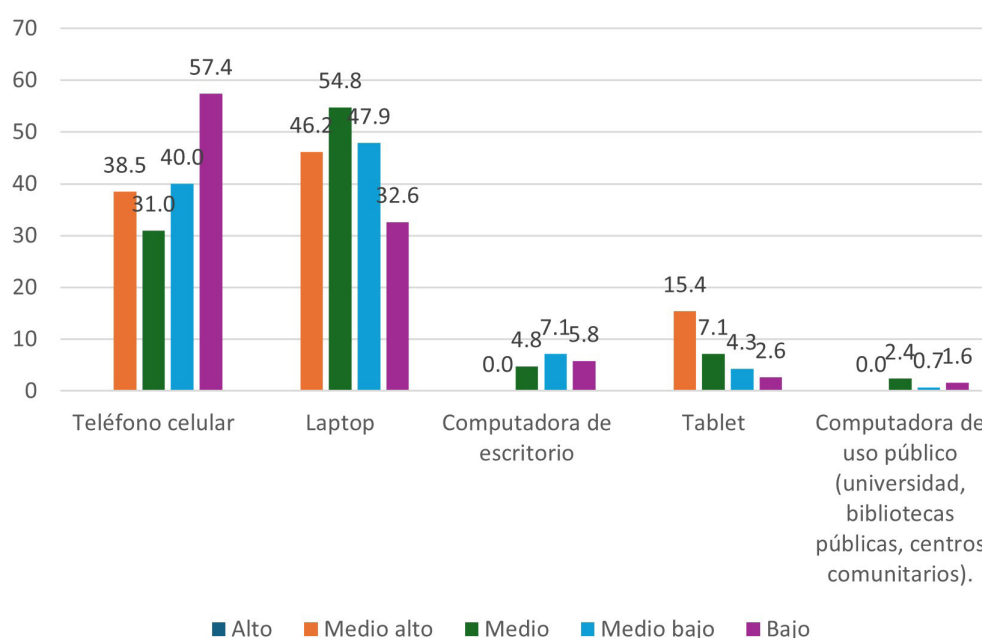
3. Acceso a dispositivos y conectividad por nivel socioeconómico

3.1. Dispositivo más utilizado para actividades académicas del estudiantado según su nivel socioeconómico

En cuanto al dispositivo más utilizado para actividades académicas del estudiantado según su nivel socioeconómico, los resultados se muestran en la Gráfica 11.

Gráfica 11

Dispositivo más utilizado del estudiantado según su nivel socioeconómico



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

Se observa que el teléfono celular y la *laptop* son los más utilizados por ellos, pero su uso varía según el nivel socioeconómico. El teléfono celular es más común entre los estudiantes de nivel

bajo (57.4 %), seguido por los de nivel medio bajo (40.0 %) y medio alto (38.5 %), mientras que es menor en el nivel medio (31.0 %). Por el contrario, la *laptop* es utilizada con mayor frecuencia por estudiantes de nivel medio (54.8 %), seguido por los de nivel medio bajo (47.9 %) y medio alto (46.2 %). Los de nivel bajo presentan el menor uso de este dispositivo (32.6 %).

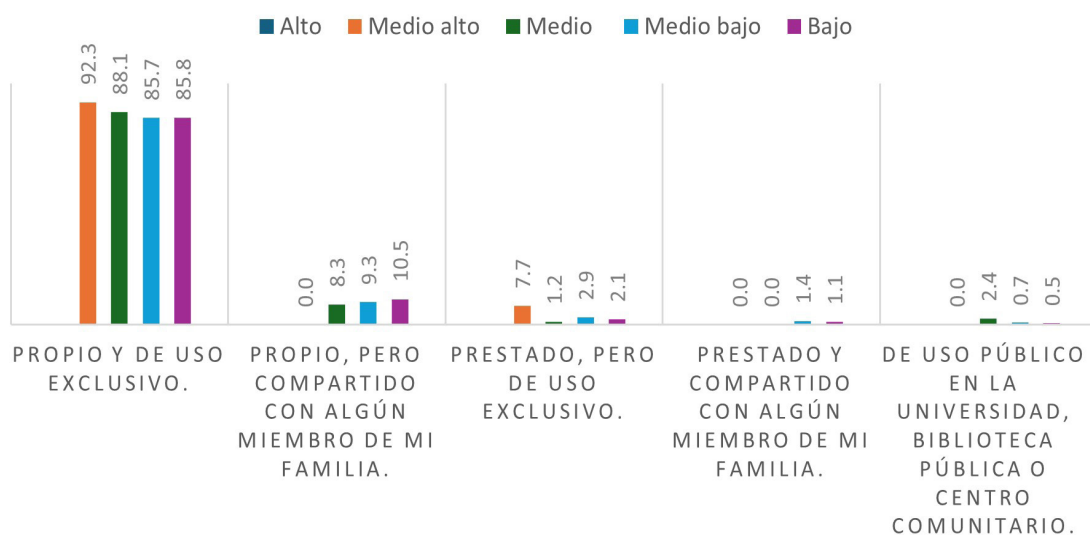
Con relación a la computadora de escritorio se utiliza principalmente en los niveles medio bajo (7.1 %), seguido por el bajo (5.8 %) y medio (4.8 %), a diferencia que en el nivel medio alto no se reporta su uso. En cuanto al uso de *tablet* es común para el estudiantado de nivel medio alto (15.4 %), seguido por los del nivel medio (7.1 %), medio bajo (4.3 %) y bajo (2.6 %). Por último, el uso de computadoras de uso público es limitado con porcentajes bajos. Las cifras más altas se encuentran en los niveles medio (2.4 %), medio bajo (0.7 %) y bajo (1.6 %).

3.2. Uso de dispositivos compartidos por nivel socioeconómico

Respecto al uso de dispositivos compartidos de acuerdo con el nivel socioeconómico del estudiantado los resultados se presentan en la Gráfica 12.

Gráfica 12

Uso de dispositivos compartido por nivel socioeconómico



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

El grueso de las respuestas se centró en la opción “Propio y de uso exclusivo”, en donde destaca el nivel medio alto con 92.3 %, seguido por el nivel medio con 88.1 %, en tercer lugar, el nivel bajo con 85.8 % y el nivel medio bajo con 85.7 %, estos dos últimos con porcentajes muy similares. Es importante mencionar que el nivel alto no figuró en las opciones de respuestas del estudiantado.

El segundo lugar, en las opciones de respuesta en cuanto a los porcentajes obtenidos fue “Propio, pero compartido con algún miembro de familia”, con mayor porcentaje el nivel bajo, tiene que compartir dispositivo al registrarse 10.5 %, seguido del nivel medio bajo con 9.3 %, en tercer lugar, el nivel medio con 8.3 %, el resto de los niveles no se tiene respuesta alguna.

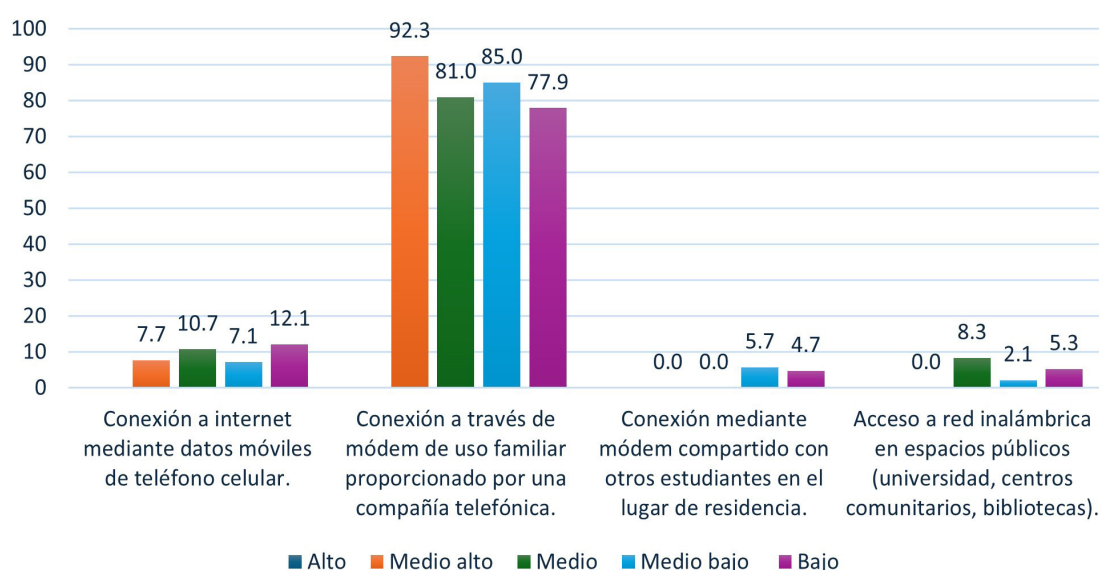
El tercer lugar en las opciones de respuesta fue el equipo “Prestado, pero de uso exclusivo” en donde el nivel medio alto presentó el mayor porcentaje con 7.7 %, seguido por el nivel medio bajo con 2.9 %, el bajo con 2.1 %.

3.3. Acceso a internet por nivel socioeconómico

Los resultados del acceso a internet contemplando el nivel socioeconómico del estudiantado se presentan a continuación.

Gráfica 13

Acceso a internet por nivel socioeconómico



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

Como se observa en la Gráfica 13 el estudiantado reporta acceder a internet principalmente por medio de un módem de uso familiar proporcionado por una compañía telefónica, es esta la forma principal de conexión en los cuatro niveles socioeconómicos: 92.3 % para los de nivel medio alto, 85.0 % en estudiantes de nivel medio bajo, 81.0 % en nivel medio y 77.9 % para alumnos de nivel bajo.

En segundo lugar, está el “Acceso por medio de datos móviles del teléfono celular”, con mayor frecuencia el estudiantado de nivel bajo (12.1 %), mientras que es menos común en estudiantes de nivel medio (10.7 %), medio alto (7.7 %) y medio bajo (7.1 %). En tercer lugar, “La conexión

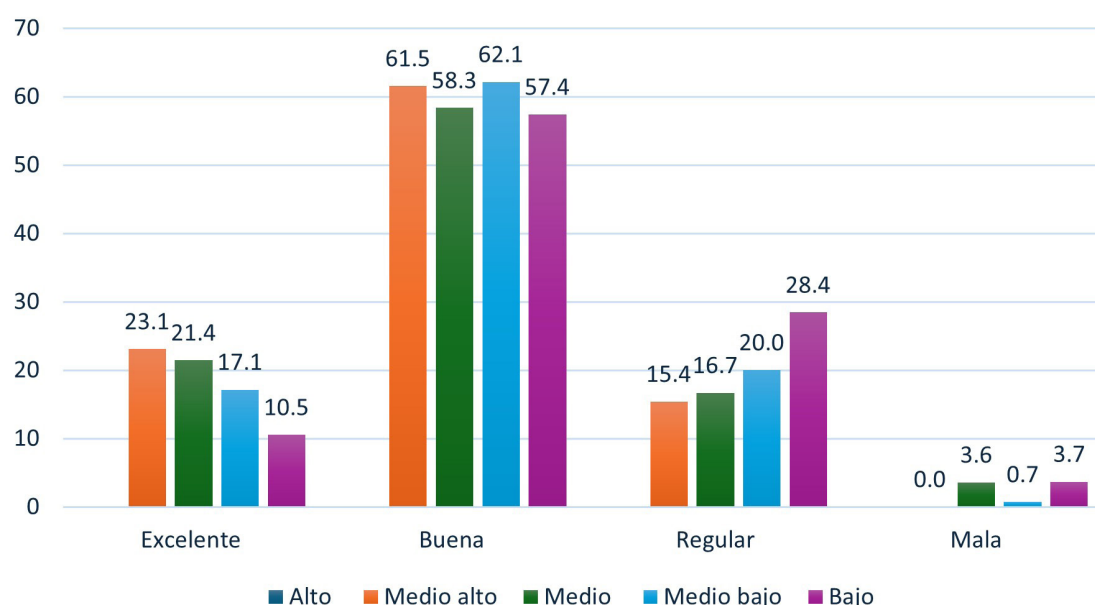
a internet por medio de un módem compartido con otros estudiantes en el lugar de residencia” en donde solo se reportaron respuestas de estudiantes de nivel medio bajo (5.7 %) y bajo (4.7 %). Finalmente, el “Acceso a redes inalámbricas en espacios públicos” se presenta solamente en los niveles medio (8.3 %), bajo (5.3 %) y medio bajo (2.1 %).

3.4. Calidad de la señal de internet por nivel socioeconómico

Los resultados de la calidad de la señal de internet según el nivel socioeconómico del estudiantado se presentan en la Gráfica 14.

Gráfica 14

Calidad de la señal de internet por nivel socioeconómico



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

Los resultados de la gráfica muestran que la mayoría del estudiantado evalúa su señal de internet como buena (es el más alto porcentaje para todos los niveles), enseguida el nivel medio bajo (62.1 %), medio alto (61.5 %), medio (58.3 %) y bajo (57.4 %). Sin embargo, es importante resaltar que un porcentaje significativo de estudiantes afirma que su conexión es regular, principalmente los de nivel socioeconómico bajo (28.4 %), seguidos por los de nivel medio bajo (20.0 %), medio (16.7 %) y medio alto (15.4 %).

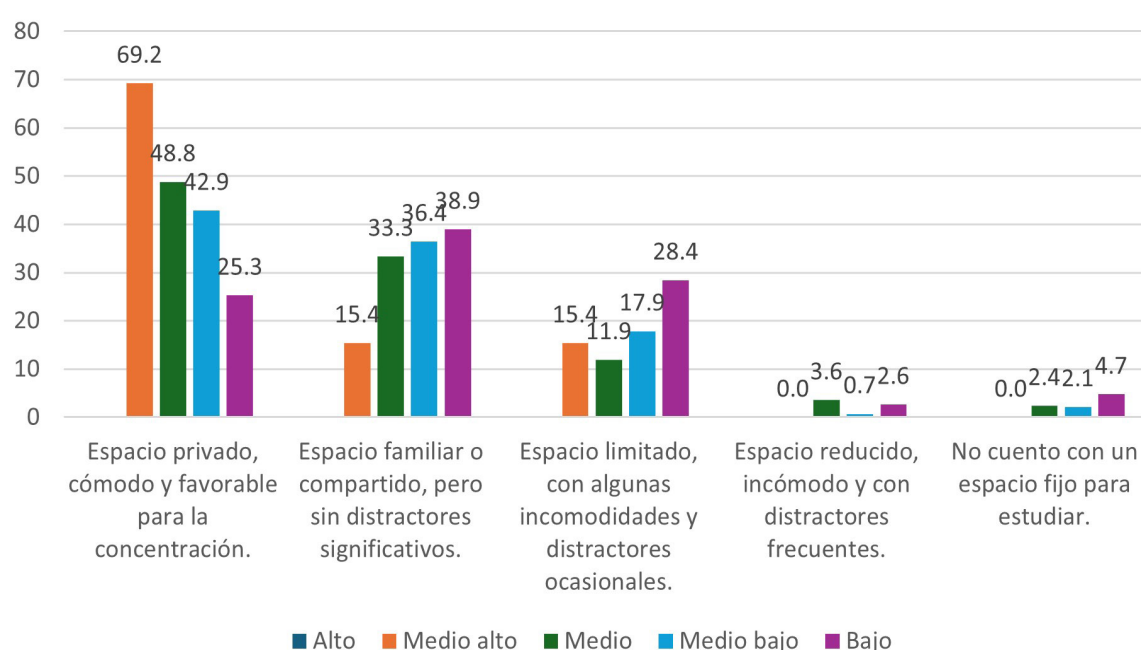
Por otro lado, la opción “Excelente” se muestra con mayor frecuencia en el nivel medio alto (23.1 %), seguido por el nivel medio (21.4 %), medio bajo (17.1 %) y bajo (10.5 %). En contraste, un porcentaje mínimo de estudiantes reporta una calificación mala de su señal de internet y se presenta únicamente en los niveles bajo (3.7 %), medio (3.6 %) y medio bajo (0.7 %).

3.5. Espacio del que dispone el estudiantado para realizar sus actividades académicas por nivel socioeconómico

Los resultados del espacio físico del que dispone el estudiantado de acuerdo con el nivel socioeconómico se presentan en la Gráfica 15.

Gráfica 15

Espacio del que dispone el estudiantado para realizar sus actividades académicas por nivel socioeconómico



Nota: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada al estudiantado.

Tal como se observa, el estudiantado de nivel alto cuenta con espacio privado, cómodo y favorable para la concentración con mayor frecuencia (69.2 %) que entre estudiantes de nivel medio (48.8 %) y de nivel medio bajo (42.9 %), mientras que los de nivel bajo ocupan una proporción mucho menor (25.3 %) que los anteriores.

En segundo lugar, la opción “Espacio familiar o compartido, pero sin distractores significativos” es más frecuente en el estudiantado de nivel bajo (38.9 %) y nivel medio bajo (36.4 %), mientras que esta respuesta es menor en los niveles medio (33.3 %) y medio alto (15.4 %).

En tercer lugar, el resultado para “El espacio limitado, con algunas incomodidades y distractores ocasionales”, lo presenta con mayor frecuencia el estudiantado de nivel bajo (28.4 %), que en los estudiantes de nivel medio bajo (17.9 %), medio alto (15.4 %) y medio (11.9 %).

En cuarto lugar, la opción “El espacio reducido, incómodo y con distractores frecuentes” tiene baja respuesta en general en todos los niveles, aunque, solo se encuentra en el estudiantado de nivel medio (3.6 %), bajo (2.6 %) y medio bajo (0.7 %).

Por último, cabe mencionar que un 4.7 % de los estudiantes de nivel bajo no cuenta con un espacio fijo para estudiar, esta situación es menos común en estudiantes de nivel medio (2.4 %) y de nivel medio bajo (2.1 %), mientras que no se presenta en estudiantes de nivel medio alto. Esto pone en evidencia la existencia de desigualdad en las condiciones educativas según el nivel socioeconómico del estudiantado.

Discusión

Con base en los resultados y hallazgos de la investigación se identificó que el acceso y conectividad se puede considerar que es de acceso universal por parte del estudiantado, por lo que se identifica una reducción de la brecha digital del primer nivel, sin embargo persisten desigualdades de segundo nivel relacionadas con la calidad del servicio, espacio físico con las condiciones necesarias para estudiar, nivel socioeconómico, ubicación geográfica, habilidades digitales para el uso de dichos recursos.

En este estudio no se tomó en cuenta al profesorado, por lo que para futuras investigaciones es necesario incluirlos para tener un panorama completo de las competencias digitales de los dos actores del proceso formativo. Además, es conveniente que en este estudio se incluya entrevistas o grupos focales para conocer la percepción desde la perspectiva cualitativa y no solo quedarse con datos numéricos. En la propia literatura se sugiere hacer estudios mixtos o cualitativos al registrarse mayores estudios cuantitativos.

Con relación al tema de género, se registraron porcentajes similares entre hombres y mujeres en donde con frecuencia se reportó que las mujeres alcanzan mayores frecuencias en el uso compartido de dispositivos y espacios compartidos para estudiar.

En cuanto a la ubicación geográfica los hallazgos muestran que las zonas urbanas tienen mejores condiciones de acceso tecnológico en comparación con las zonas rurales y suburbanas. Estos resultados evidencian la existencia de una desigualdad territorial en donde las mejores condiciones en infraestructura tecnológica están centradas en las zonas urbanas.

Por último, en relación con el nivel socioeconómico, se confirma que existe una relación directa entre la situación socioeconómica del estudiantado y sus condiciones de acceso a TIC y a espacios físicos adecuados para el estudio. Se encontró que quienes pertenecen a niveles socioeconómicos más altos disponen de mejores recursos tecnológicos y de entornos favorables para el estudio. Con estos resultados se hace evidente que el acceso universal a internet no garantiza la igualdad de oportunidades educativas. Por ello, resulta necesario que las políticas institucionales consideren todas las esferas y generen apoyos al estudiantado con mayor vulnerabilidad.

Conclusiones

Se concluye que el acceso a dispositivos y conectividad del estudiantado puede considerarse aparentemente universal, lo que confirma una superación parcial de la brecha digital de primer nivel (acceso a TIC y conectividad). Ya que todos cuentan con al menos un dispositivo y con una conexión a internet de calidad buena o regular sin importar el género. Sin embargo, esta aparente universalización no implica condiciones equitativas de uso, lo que permite sostener que la desigualdad se ha reconfigurado hacia dimensiones más complejas y menos visibles.

En cuanto al acceso a dispositivos y conectividad por ubicación geográfica los resultados indican que el estudiantado dispone de al menos un dispositivo y acceso a internet para sus actividades académicas, no obstante, las condiciones de acceso varían según su procedencia geográfica. El teléfono celular es el dispositivo con mayor frecuencia de uso en las tres zonas, pero tiene un ligero predominio en las zonas rurales. Además, el disponer de un dispositivo propio y de uso exclusivo es más frecuente en estudiantes urbanos que en estudiantes suburbanos y rurales en dichas zonas es más común el uso compartido entre miembros de familia.

Con relación a contar un espacio privado, cómodo y adecuado para la concentración es más común en la zona urbana y que la falta de un espacio fijo afecta principalmente a los estudiantes rurales. Estos resultados indican que, aunque el acceso a dispositivos y conectividad esté asegurado de manera general, persisten desigualdades relacionadas con la exclusividad de los dispositivos, la calidad de la conectividad y la disponibilidad de espacios de estudio, afectando principalmente a estudiantes de contextos rurales y suburbanos.

Por último, el acceso a dispositivos y conectividad por nivel socioeconómico el análisis arrojó que el teléfono celular y la *laptop* son los dispositivos utilizados con mayor frecuencia, no obstante, muestran diferencias marcadas según el nivel socioeconómico analizado. Por ejemplo, el uso del teléfono celular es más común entre estudiantes de nivel socioeconómico bajo, mientras que la *laptop* es más utilizada por los estudiantes de nivel medio. Aunque la mayoría del estudiantado cuenta con un dispositivo propio y de uso exclusivo, esta proporción incrementa conforme al nivel socioeconómico. Además de que los niveles alto, medio alto tienen mejores condiciones de conectividad. Esto indicaría la existencia de desigualdades según el nivel socioeconómico del estudiantado, que se evidencian tanto en la exclusividad de los dispositivos como en la calidad de la conectividad y la disponibilidad de espacios adecuados para el estudio, ello afecta principalmente a estudiantes de nivel socioeconómico medio bajo y bajo.

En este sentido, se identifican tres ejes clave de desigualdad persistente:

- Exclusividad del acceso a TIC (uso individual vs. compartido)
- Calidad y estabilidad de la conectividad
- Condiciones espaciales para el estudio

Por lo que se hace necesario considerar las necesidades de la población en situación de vulnerabilidad, en particular mujeres, estudiantes procedentes de zonas suburbanas y rurales, así como aquellos de contextos socioeconómicos bajo y medio bajo.

Referencias

- Ángel, K., Arango, J., García, I., Herrera, A., Restrepo, Y., Rivera, Y., Valencia, J., y Zapata, M. (2024). Percepción de estudiantes universitarios latinoamericanos: Educación antes y después de la pandemia. *Ciencia y Academia*, (5), 105-112. <https://doi.org/10.21501/2744838x.4937>
- ANUIES. (2023). *La responsabilidad social de las instituciones de educación superior mexicanas durante la pandemia por COVID-19*. <https://web.anuies.mx/libro-responsabilidad-social/>
- Cabero, J., y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16-30. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>
- Cáceres, C. M., Ceballos, E. M., y Torrado Martín-Palomino, E. (2022). Usos y competencias digitales del alumnado universitario con perspectiva de género. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 103-124. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21450>
- Castillo, M. y Zorrilla, M. (2021). Las e-metodologías: internet como campo o medio de investigación. En Zúñiga O. y Zorrilla M. *Habilidades de investigación en el posgrado: estrategias metodológicas*. 85-97. Miguel Ángel Porrúa.
- Castillo, L. (2025). *Experiencia de los estudiantes del CUCEA en las modalidades híbrida y virtual. Periodo pospandemia* [Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara]. <https://riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/110439?locale=en>
- Cedeño, S., Hernández, F., y Morales, J. (2017). Brecha digital entre estudiantes del área urbana y rural, a partir del estándar de saberes digitales mínimos propuestos por la UNESCO. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 2(2), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047202>
- Cerón, C., Archundia, E., Mila, V., y Otero, A. (2022). Experiencia en la Formación Académica en Línea de estudiantes de Bachillerato y Educación Superior: BUAP. En Mercado R., y Otero A. *Háblame de TIC: Enseñanza Remota de emergencia en la educación superior: ¿Base para la educación híbrida? Vol. 8*. Editorial Brujas. (287-303). https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2022/05/hdt8_covid_1_soto.pdf
- Fernández, E., Leiva-Olivencia, J. J., y López-Meneses, E. (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.558>

- Flores, G. R., Roque, R. V., López, A., y Mota, S. (2022). La educación superior pospandemia: Percepciones estudiantiles en una universidad mexicana. *Nova Scientia*, 14(28), 1-13. <https://doi.org/10.21640/ns.v14i28.2972>
- García- Rendón, C., y Bak, Á. (2022). La educación superior en tiempos de pandemia y pospandemia por covid-19: la desigualdad generada por la brecha digital. *Con Texto Humano*, 1(1), 7. <https://doi.org/10.36677/contextohumano.v1i1.20419>
- González-Palencia, R., y Jiménez Fernández, C. (2016). La brecha de género en la educación tecnológica. *Página abierta*, 24(92), 743-771. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620160003000010>
- Moreira, E., Ramos, C., y del Río, S. (2022). Brecha digital de género en la educación superior: México y España. En Martos *et al.*, *Acercamiento multidisciplinar para la investigación e intervención en contextos educativos*. (335-346). Dykinson. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctv36k5bbt.33>
- Pérez-Escoda, A., Lena-Acebo, F. J., y García-Ruiz, R. (2021). Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 50(1), 505-514. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-5014>
- Pinto-Santos, A. R., George-Reyes, C. E., y Cortés-Peña, O. F. (2022). Brecha digital en la formación inicial docente: Desafíos en los ambientes de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en La Guajira (Colombia). *Formación Universitaria*, 15(5), 49-60. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062022000500049>
- Rodríguez Portes, D. (2018). Brecha Digital de Género Entre Estudiantes de la PUCSE . *Revista Científica Hallazgos* 21, 3(3), 294-309. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7148210>
- Torres, A., y Rivera, I. (2020). *Brecha digital, aprendizaje y salud mental: Experiencias y retos del estudiantado de la Universidad de Puerto Rico en Humacao (UPRH) ante el COVID-19*. Universidad de Puerto Rico en Humacao, Instituto Transdisciplinario de Investigación-Acción Social (ITIAS). https://www.academia.edu/43683965/Brecha_Digital_Aprendizaje_Salud_Mental_en_UPRH_ante_el_COVID_1920200721_31501_1tcrkk1
- Universidad de Guadalajara (2025). *Anuario Estadístico 2024-2025*. <https://informe-2024.cucea.udg.mx/docs/cucea-anuario-estadistico-2025.pdf>
- Van Dijk , J. (2020). *Closing the digital divide. The role of Digital Technologies on Social Development, Well-Being of All and the Approach of the Covid-19 Pandemic*. Conferencia presentada en el Virtual Expert Group UN Meeting on “Socially just transition towards sustainable development: The role of digital technologies on social development and well-being of all,” 4-7 agosto 2020.

- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. SAGE Publications. https://books.google.com.mx/books/about/The_Deepening_Divide.html?id=-k12AwAAQ-BAJ&redir_esc=y
- Vuorikari, R., Kluzer, S., y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/115376>
- Zempoalteca, B., Barragán, J. F., González, J., y Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.922>
- Zorrilla, M.L., Castillo, M. y Hernández, B.(2022). Visiones de futuro a partir de la implementación de la docencia remota de emergencia en la UAEM Morelos 2020-2021. En Mercado R., y Otero A. *Háblame de TIC: Enseñanza Remota de emergencia en la educación superior: ¿Base para la educación híbrida? Vol. 8*. Editorial Brujas. (305-338). https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2022/05/hdt8_covid_1_soto.pdf

La identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes en primaria es un procedimiento empírico

The identification of high-ability primary school students is an empirical procedure

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Irma Guadalupe González Corzo

Doctora en Educación

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9904-3873>

Tabitá Haysha Ruiz Avila

Licenciada en Educación Preescolar

Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos, México

Correo electrónico: tabita.ruiz@ice.uaem.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3994-0345>

Recibido: 04/06/2026

Aceptado: 02/07/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/61JDVS21>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 26, Año 2026. Julio-Diciembre

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

Objetivo: La investigación en la que está basado el presente artículo tuvo como objetivo identificar los conocimientos que tienen los docentes de una zona escolar rural del nivel primaria del estado de Morelos, sobre las características de los alumnos con aptitudes sobresalientes que se pueden observar y que permiten hacer la identificación. **Metodología:** Es una investigación cualitativa, transversal y exploratoria. La muestra está conformada por 10 docentes del nivel primaria. Se empleó como instrumento de investigación la entrevista semiestructurada, para poder identificar la situación de los conocimientos que los docentes tienen sobre las aptitudes sobresalientes, cuál ha sido su experiencia y cómo intervienen. La entrevista en su totalidad estuvo integrada por 20 preguntas de las cuales se han seleccionado 2, que proporcionan información referente exclusivamente a las características de los alumnos AS. Los docentes son un elemento clave para la identificación y el diagnóstico de estos alumnos, el poder llevar a cabo este procedimiento está

relacionado directamente con tener los conocimientos sobre las características y la identificación de estos alumnos, y que este conocimiento este fundamentado en los materiales oficiales. El modelo sociocultural de Gagné, es en el que se basa el trabajo con este tipo de alumnos en México. **Resultados:** los resultados muestran la carencia de conocimiento teórico y la predominancia de conocimiento empírico derivado de la experiencia docente, relacionada directamente o no con estos alumnos. **Conclusiones:** la investigación da evidencia de que los conocimientos que los docentes tienen sobre estos alumnos carecen de fundamentación teórica, y por lo tanto la necesidad de formación en este tema.

Palabras clave: docentes, aptitudes sobresalientes, alumnos, características, identificación, educación primaria.

Abstract

Objective: The research on which this article is based aimed to identify the knowledge that teachers in a rural primary school district in the state of Morelos have regarding the characteristics of gifted students that can be observed and used to identify them. It is a qualitative, cross-sectional, and exploratory study. **Methodology:** The sample consists of 10 primary school teachers. A semi-structured interview was used as the research instrument to identify the teachers' knowledge of giftedness, their experiences, and how they intervene. The interview consisted of 20 questions, of which 2 were selected to provide information specifically regarding the characteristics of gifted students. Teachers are a key element in the identification and diagnosis of these students. The ability to carry out this procedure is directly related to having knowledge about the characteristics and identification of these students, and that this knowledge is based on official materials. Gagné's sociocultural model is the basis for working with these students in Mexico. **Results:** The results show a lack of theoretical knowledge and a predominance of empirical knowledge derived from teaching experience, whether directly or indirectly related to these students. **Conclusion:** The research provides evidence that teachers' knowledge about these students lacks a theoretical foundation, and therefore highlights the need for training in this area.

Keywords: teachers, outstanding skills, students, characteristics, identification, primary education.

1. Introducción

El concepto de inclusión es un término actual, está muy presente en los propósitos de la educación, ya que considera que, al contemplar las características propias de los alumnos, es decir atender la diversidad, se está brindando una educación más adecuada, de calidad e inclusiva, que permitirá que cada alumno alcance su máximo desarrollo de acuerdo al nivel escolar en que se encuentre.

En el contexto de la educación primaria en México, la atención a la diversidad se contempla como un principio fundamental para garantizar una educación inclusiva y equitativa, misma que es un derecho de las personas. Dentro de esta diversidad los alumnos con aptitudes sobresalientes (AS) representan un grupo que, a pesar de sus características, con frecuencia enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, relacionadas con la atención que reciben por parte de la escuela

respecto a sus necesidades educativas específicas, esta atención es el resultado de la identificación que el docente ha hecho de estos alumnos.

Para llevar a cabo la identificación y poder brindar la atención adecuada los docentes requieren tener conocimiento de ellos, en primer lugar, saber cuáles son las características que pueden observarse dentro del aula durante las actividades que se realizan, al tener noción de que posee aptitudes sobresalientes será posible llevar a cabo el proceso de identificación, evaluación y atención.

1.1 Objetivo. Características de los alumnos AS que los docentes conocen

Se ha realizado una investigación para determinar si los docentes de una zona escolar rural del nivel primaria de Morelos tienen conocimientos claros y fundamentados sobre las características de los estudiantes con aptitudes sobresalientes que pueden observar y poder realizar la identificación.

1.2 Justificación

Se considera importante y pertinente la identificación temprana de las aptitudes sobresalientes, ya que esta es un factor clave para favorecer el desarrollo integral de estos alumnos; sin embargo, en el contexto escolar esta identificación es difícil y algunas veces es incluso inexistente. Una de las causas de esta situación se relaciona con el conocimiento que tienen los docentes para poder llevarla a cabo, ya que tienen la función de observadores del desempeño y comportamiento, de guía en el proceso de aprendizaje, la responsabilidad de atender a un grupo numeroso y diversificado, lo que requiere de la capacidad para brindar atención a todos los alumnos de acuerdo con las características que se derivan de la heterogeneidad.

Los alumnos AS se encuentran entre los grupos vulnerables, debido a la falta de recursos con los que se cuentan para su atención, uno de estos se relaciona directamente con lo que los docentes conocen sobre ellos, la profundidad y fundamentación de estos conocimientos, los cuales son esenciales para llevar a cabo la identificación.

Una vez realizada la identificación de aptitudes sobresalientes, se puede proceder a las acciones que permitirían que estos estudiantes logren desarrollarlas al máximo, pero el proceso inicia con la identificación, por lo que se considera importante indagar acerca de los conocimientos que tienen los docentes y que permiten realizar este proceso en todas sus fases.

2. Identificación de las aptitudes sobresalientes

El docente tiene un doble papel en la identificación y en el diagnóstico de las aptitudes sobresalientes, también en la respuesta educativa; para esto existe el protocolo de atención propuesto por la SEP, el cual “propone formas de organización, optimización de los espacios y recursos con que cuenta la escuela; así como estrategias diversificadas acordes a las características y necesidades de los alumnos”(SEP, 2024, p. 5). Por su parte, Valadez *et al.* (2019, p. 37) señalan: “también es importante mencionar la receptividad de estos estudiantes ante las actitudes y los comportamientos de los docentes, por lo que la respuesta educativa requiere capacitación y entrenamiento”.

En cuanto a la heterogeneidad de este grupo de alumnos, pueden encontrarse niñas y niños que cubran con todos los indicadores de aptitudes sobresalientes o solo algunos, es por esto que es necesario el conocimiento de las características por parte de los docentes, ya que estas son claves para poder realizar la identificación (Morales-Nava *et al.*, 2021, p. 7).

Valadez *et al.*, (2019) aluden al hecho de que los docentes no siempre tienen la capacidad para detectar adecuadamente a estos estudiantes, pues estos mismos, frecuentemente, no tienen el mejor comportamiento en las aulas, así como un buen rendimiento, características comunes de enunciar al referirse a un alumno sobresaliente, también es común considerar que deben ser obedientes, presentar buena conducta o tener un rendimiento superior, esto demuestra que el personal docente no está libre de mitos y creencias erróneas. Así mismo se expone que investigaciones han mostrado que los docentes consideran principalmente las variables de inteligencia y creatividad, mismos que se identifican a través de observaciones diarias, pero docentes con mayor experiencia logran detectar otras características como persistencia, interés y esfuerzo (Chávez-Soto *et al.*, 2018).

Con relación a la identificación, Chávez-Soto *et al.* (2018) mencionan que en 2012 la SEP reportó haber identificado y atendido a 104 968 alumnos sobresalientes en México, lo que representaba el 0.34 % de la matrícula nacional. Al respecto, se menciona la problemática que enfrentan estos alumnos ante la falta de atención, derivado de la suposición de que “estos no requieren atención pues sus necesidades específicas no se derivan de alguna deficiencia o discapacidad sino por el contrario son capaces de sobresalir” (Palacios, 2020, p. 188).

Por su parte, Morales-Nava *et al.* (2021, p. 14) mencionan que el docente debe desarrollar una serie de competencias que le permitan el adecuado reconocimiento de las características de sus alumnos. Al respecto de las competencias Palacios (2020, p. 189) menciona a varios autores (Le Boter, 2000; Martínez, 2012; Perrenoud, 1999; Schmelkes, 1991) que las describen como “la selección, movilización y combinación de recursos personales que implican información, conocimiento, habilidad y actitud, así como la capacidad de actuar de manera eficaz, ante una situación definida, implica conocer al sujeto y cómo enseñarle para que aprenda”.

Lo anterior demuestra la importancia de la formación docente para intervenir en la identificación e inclusión de alumnos con aptitudes sobresalientes en la escuela regular, es una necesidad en México. Covarrubias (2024b, p. 3). presenta datos de una investigación, realizada por la SEP, que considera alarmantes, pues de “24,597,234 niños, niñas y adolescentes inscritos en educación básica, los alumnos con aptitudes sobresalientes que han sido identificados representan el 0.06 % de esta población, mientras que de acuerdo al modelo sociocultural en el que está basada la propuesta de atención, la proporción debería calcularse entre el 10 y 15 %”.

Esta información muestra carencia en los modelos de formación docente especializada para brindar las herramientas, los conocimientos profesionales y competencias necesarios para identificar y atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes (Palacios, 2020) y, al mismo tiempo, la implementación de las propuestas derivadas de las políticas de inclusión. Al respecto Cieza-Terán y Veramendi-Vernazza (2024, p. 7) mencionan que aun la misma identificación es un proceso difícil para los docentes debido a la falta de conocimiento sobre las características que poseen estos estu-

diantes, así como de los modelos o propuestas pedagógicas para una correcta intervención, lo cual obstaculiza la respuesta educativa.

2.1. Qué son las aptitudes sobresalientes

El término aptitudes sobresalientes en México se otorga a “aquellos niños, niñas y adolescentes que son capaces de destacar significativamente en el grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico tecnológico, humanístico social, artístico o acción motriz” (SEP, 2006, p. 59).

A estos alumnos se les considera en el grupo de los que tienen necesidades educativas especiales, esto se refiere a que requieren de adecuaciones y facilidades para que se puedan satisfacer las necesidades que presentan, de acuerdo con sus características y potencialidades.

Los niños sobresalientes presentan de manera aislada o combinada: capacidad intelectual superior a la media; aptitudes académicas específicas; creatividad o pensamiento productivos; capacidad de liderazgo; talentos especiales en las artes y capacidades psicomotoras (Valadez-Sierra *et al.*, 2025, p. 36).

La conceptualización está basada en el modelo diferenciador de superdotación y talento de Gagné, el cual tiene un enfoque sociocultural, este señala que para propiciar el desarrollo de talentos es indispensable una compleja red de factores entre los que destacan las capacidades naturales, el desarrollo educativo y el ambiente. A través de estos se reconoce la diversidad y complejidad de los que contribuyen a la identificación y desarrollo de las habilidades sobresalientes (Valadez-Sierra *et al.*, 2025, p.11).

2.2. Formación docente

La formación docente y el desarrollo profesional tienen como propósito la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y capacidades, es decir el desarrollo de competencias docentes que les proporcionarán herramientas para realizar una intervención acorde con las características de los estudiantes, para promover en el aula la adquisición de los aprendizajes, pero también para el desarrollo de habilidades a través de la implementación de diversas estrategias (Palacios-Rodríguez *et al.*, 2025).

La formación docente es la que permitirá dar respuesta a las necesidades educativas especiales derivadas de las aptitudes sobresalientes, debido a que el conocimiento teórico que proporciona los elementos, recursos y herramientas metodológicas que serán útiles para la identificación de estos estudiantes, se adquiere a través de ella. La formación docente se diferencia en inicial y continua o de capacitación (Valadez-Sierra *et al.*, 2025, p. 280).

Al respecto Cieza-Terán y Veramendi-Vernazza (2024, p. 7) mencionan que, aún la misma identificación es un proceso difícil para los docentes debido a lo que conocen sobre las características que poseen estos estudiantes.

Para Morales-Nava *et al.* (2021, p. 5) los docentes desde preescolar hasta secundaria tienen un papel preponderante para seleccionar a las alumnas y los alumnos con aptitudes sobresalientes, por lo que “es necesario que reconozcan las principales características, para lograr una preidentificación eficaz y poder brindarles el apoyo educativo acorde”.

Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) tienen la principal función de favorecer la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas específicas con o sin discapacidad y a aquellos con aptitudes sobresalientes en las escuelas comunes (Dainez y Naranjo, 2015).

La información que proporciona el portal del Gobierno de México sobre las USAER es que son instancias técnico-operativas encargadas de:

Proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a los centros de educación básica. Su labor se resume en garantizar corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación inclusiva, prestando especial atención a aquellos en riesgo de exclusión, marginación o deserción por falta de adecuaciones de acuerdo a sus necesidades. (MEJOREDU, 2025)

De acuerdo con la política de educación inclusiva, las USAER desarrollan su labor en los centros escolares, por lo que tienen incidencia en el proceso educativo de los estudiantes, así se privilegia la atención individualizada a alumnos con aptitudes sobresalientes u otra necesidad específica, lo cual contribuye a su inclusión y prevenir la existencia de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Las USAER funcionan mediante la identificación de alumnos que requieren atención por indicación de padres o docentes, su propósito es promover la integración de los alumnos identificados a las aulas y escuela de la educación básica regular (Niembro *et al.*, 2021).

2.3. La identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes en la escuela primaria

La identificación de los estudiantes con aptitudes sobresalientes se lleva a cabo en dos momentos: la detección inicial y la evaluación psicopedagógica. La primera tiene como objetivo identificar al 100 % de los alumnos que tienen aptitudes sobresalientes, esta etapa se lleva a cabo a través de actividades exploratorias, la nominación del docente, el análisis de evidencias y productos tangibles y una serie de entrevistas al alumno, padres y docente, como resultado de todo esto se elabora un informe de detección inicial y se lleva a cabo la evaluación psicopedagógica de ser necesaria (Valadez-Sierra *et al.*, 2025, pp. 38-40).

Esta investigación se llevó a cabo en el nivel primaria, por considerarlo el más propicio para la identificación de las aptitudes sobresalientes, pues si bien la propuesta Atención Educativa a Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes: Preescolar, Primaria y Secundaria (SEP, 2024), como su nombre lo indica, contempla el nivel preescolar, el tránsito de los alumnos por este nivel en

ocasiones se limita a un ciclo escolar, por lo que se dificulta su identificación. Otro factor que es importante considerar es que el servicio de USAER se encuentra presente en el nivel primaria principalmente, y es un apoyo importante para los docentes en el proceso de identificación de las aptitudes sobresalientes, pues la atención de estos alumnos es una de sus funciones.

Se ha delimitado a una zona escolar de nivel primaria del contexto rural del Estado de Morelos, porque se considera importante conocer la situación de los conocimientos de los docentes respecto a este proceso, se han contemplado las limitaciones que este contexto conlleva (incluyendo los escasos de recursos) entre otras que se presentan en este contexto, por ejemplo: insuficiente infraestructura y equipamiento, la calidad de los servicios educativos y la falta de acompañamiento del sistema educativo (Juárez y Rodríguez, 2016).

Valadez-Sierra (2025) presenta una guía de 81 aspectos a observar en los diferentes talentos según la clasificación de Gagné (2009), con base en esta guía se ha hecho una selección de 20 aspectos que pertenecen al talento académico y social, observables en los alumnos de nivel primaria, estos dos talentos son en los que las nominaciones docentes suelen centrarse, basadas en el rendimiento, y que deja de lado otros aspectos como lo social y emocional (Valadez-Sierra *et al.*, 2006).

3. Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo de corte transversal, se ha utilizado una muestra de 10 docentes de una zona escolar rural de nivel primaria en Morelos, a los cuales se ha realizado una entrevista semiestructurada de 20 preguntas sobre su experiencia con alumnos AS.

La muestra de 10 docentes fue intencionada, para tener representatividad, se contemplaron docentes femeninos y masculinos, 40 % son hombres, con diferentes años de antigüedad en el servicio y de formación normalista, el 25 % cuenta con maestría y el otro 75 % con el nivel licenciatura; el 60 % de la muestra correspondiente a las docentes mujeres tiene las mismas características, en cuanto a años de servicio y el 83 % cuenta con grado superior a licenciatura, la tabla 1 muestra la información profesional específica de cada docente.

Tabla 1

Información de los docentes entrevistados

Docente	Género	Grado académico	Años de servicio	Experiencia con alumnos AS	Se realizó la identificación	Cuenta con USAER
1	M	Licenciatura	14	No	No	No
2	M	Doctorado	22	No	No	Sí
3	M	Maestría	5	Sí	Sí	Sí
4	H	Licenciatura	20	No	No	Sí
5	H	Licenciatura	20	Sí	Sí	Sí
6	M	Maestría	20	Sí	Sí	No
7	H	Licenciatura	10	Sí	No	No

8	M	Maestría	15	No	No	No
9	M	Maestría	5	No	No	No
10	H	Maestría	5	Sí	No	No

Nota. De elaboración propia con base en la información recabada.

Se han seleccionado dos preguntas de la entrevista realizada a los docentes, que se refieren propiamente a las características de los alumnos AS:

1. ¿Qué conoce sobre los estudiantes con aptitudes sobresalientes?
2. ¿Qué características ha observado en sus alumnos que le llevaron a pensar que eran AS?

Se ha realizado un análisis de contenido, contando la frecuencia de aparición de los 20 rasgos a observar que se han seleccionado de la guía (Valadez-Sierra, 2025, pp. 44-46), identificando los patrones en las respuestas, los cuales se han organizado en la Tabla 2 y en la Gráfica 1.

Tabla 2

Características identificadas por los docentes en relación con la guía de aspectos a observar

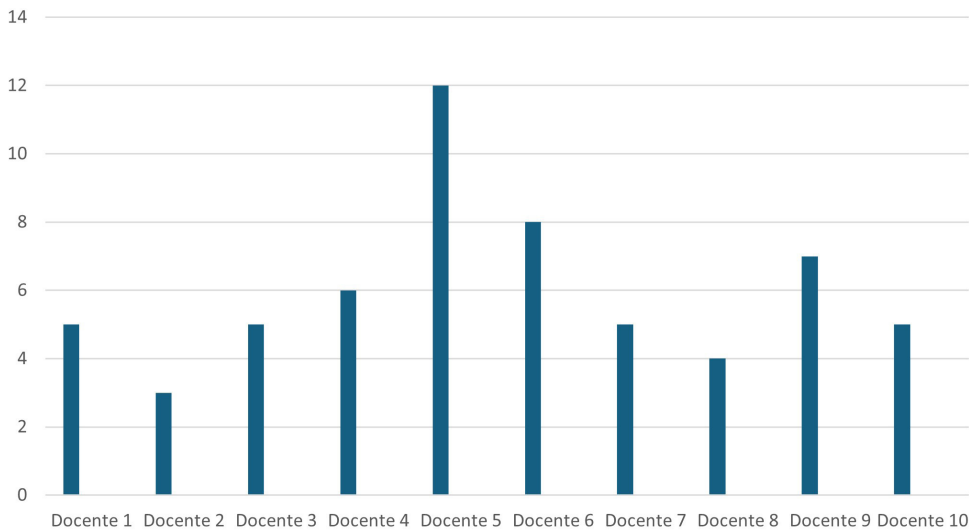
Talento	Característica	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	Frecuencia
Académico	Entiende con rapidez lo que se le explica	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8/10
	Da respuestas acertadas antes que sus compañeros	✓			✓	✓	✓		✓	✓		6/10
	Enuncia respuestas o ideas inusuales, sorprendentes y originales											0/10
	Produce un gran número de ideas, diferentes y poco frecuentes		✓			✓				✓		3/10
	Muestra una buena capacidad de comprensión	✓			✓	✓		✓	✓		✓	6/10
	Amplio vocabulario y facilidad para utilizar términos lingüísticos		✓			✓						2/10
	Es rápido con los números y puede resolver problemas complejos			✓				✓		✓		3/10
	Tiene habilidades excepcionales para aprender matemáticas			✓		✓	✓	✓	✓		✓	6/10
	Obtiene información de cualquier fuente de manera autónoma				✓	✓	✓					3/10
	Tiene habilidades de lectura y atención detallada			✓		✓						2/10

Social	Ayuda a sus compañeros a comportarse de manera adecuada											0/10
	Alienta a sus compañeros a hacer su mejor esfuerzo					✓						1/10
	Hace amigos con facilidad								✓			1/10
	Tiene facilidad para expresar ideas y emociones											1/10
	Comprende los sentimientos de otros					✓	✓					2/10
	Es seguro de sí mismo	✓		✓	✓			✓			✓	5/10
	Muestra iniciativa y persistencia	✓		✓		✓				✓		4/10
	Tiene autocontrol				✓	✓	✓			✓		4/10
	Dirige e inspira a los demás		✓			✓	✓				✓	4/10
	Es flexible, se adapta al cambio y novedad											0/10

Nota: De elaboración propia con base en Valadez-Sierra (2025, pp. 44-46) y en la información proporcionada por docentes entrevistados.

Gráfica 1

Número de características mencionadas por cada docente



Nota: De elaboración propia con base en la información proporcionada por los docentes.

4. Análisis y Resultados

El análisis de la información proporcionada por los docentes, respecto a características que consideran propias de los alumnos AS y que han podido observar en sus alumnos, muestra el

conocimiento que tienen sobre estos alumnos, y lo que se puede observar en ellos que permite hacer la identificación.

La experiencia docente, traducida en años en el servicio, permite desarrollar la capacidad de observación más enfocada, si bien los rasgos que los docentes esperan notar en sus alumnos carecen de una fundamentación teórica. La experiencia permite tener una visión más amplia y una mayor receptividad para detectar aspectos que hacen a los alumnos sobresalir del resto del grupo. La experiencia no es una capacidad que en todos los casos permita esta identificación, también se relaciona directamente con la preparación y, sobre todo, la importancia que el docente otorga a este grupo de alumnos.

El apoyo de USAER es importante para llevar a cabo la identificación, pues este proporciona el apoyo técnico y el acompañamiento en este proceso, aunque los docentes reconocen algunos rasgos propios de los alumnos AS, no tienen la seguridad de llevar a cabo el proceso, sobre todo por la falta de conocimiento de los instrumentos adecuados para realizarlo.

Las características expresadas por los docentes se relacionan principalmente con los talentos académico y social, pero también tienen conocimiento de aptitudes en el área artística y en la física en general, no reconocen un rasgo específico en particular.

Las características expresadas por los docentes se asemejan a los que se encuentran en la guía de los 81 rasgos a observar (Valadez-Sierra, 2025, pp. 44-46), por ejemplo “rápido entienden lo que les explico y no tengo que estarles repitiendo” o “era muy creativo, tenía ideas para todo”, “les proporciono diferentes materiales para que ellos aprendan, porque con todo aprenden”. También compartieron rasgos como: “apoya a sus compañeros con gusto, nunca les puso una mala cara, como de enojado o molesto”, “son empáticos”, “a veces nada más está sentadito, esperando que le diga que haga algo y cuando le digo lo hace, porque algunos son muy inquietos y luego luego se desesperan”.

Estas experiencias, como se ha mostrado en la tabla 2, se pueden relacionar directamente con los rasgos que presenta la guía, aunque las palabras de los docentes no son las mismas, sus ideas se refieren a las mismas características.

Se puede identificar la importancia que los docentes le otorgan a contar con el apoyo de USAER, los docentes tienen noción sobre lo que pueden observar en los alumnos para identificar aptitudes sobresalientes, pero al no contar con el servicio de apoyo, no tienen la seguridad para hacer la identificación, y solo se quedan con la idea de haber tenido a un alumno con esas particularidades en su grupo, sin haber realizado la identificación.

Al analizar la tabla de las características que los docentes compartieron, se puede observar un notable dominio sobre el tema del docente 5, quien ha trabajado con alumnos identificados, por contar con el apoyo de USAER, expresa que la identificación se hizo por el personal de apoyo, con las observaciones que él pudo realizar y al haber tenido ya la experiencia, tiene una idea más clara de lo que puede ser observable en los alumnos; también expresa la importancia de la guía del personal

de USAER para el seguimiento de estos alumnos y las características de las actividades con ellos, para que sean productivas y les permitan desarrollar su potencial.

5. Discusión

El papel del docente en la identificación de las aptitudes sobresalientes es importante, así como la actitud e interés que tenga para realizar la identificación de estos estudiantes, es significativo que, como lo mencionan Valadez *et al.* (2019) se realice alineado al protocolo de atención existente propuesto por la SEP, para que esto suceda lo esencial es tener conocimiento de este.

El conocimiento de las características es algo que se deriva del dominio de los materiales elaborados para dar un referente teórico y metodológico para la realización de esta identificación, ya que el conocimiento permitirá identificar a los alumnos que como lo mencionan Morales-Nava *et al.* (2021) cubran uno o varios indicadores.

Los hallazgos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a los docentes de la zona escolar rural de Morelos permiten reafirmar la carencia en cuanto a la capacidad para realizar el proceso de identificación y que, como lo menciona Valadez *et al.* (2019), se siguen relacionando con el comportamiento, el rendimiento, la obediencia lo que representa un sesgo importante en cuanto a la actitud del docente respecto a las expectativas al observar aptitudes sobresalientes.

Las competencias docentes a las que Morales-Nava (2021) y Palacios (2020) se refieren, efectivamente implican información y conocimiento, realidad que no se pudo observar en los docentes; el contexto rural presenta más limitaciones en cuanto a recursos y materiales y esta limitación se hace extensiva a los recursos formativos.

Los docentes tienen conocimiento sobre los medios de formación existentes y en teoría disponibles, pero con limitaciones en cuanto al espacio disponible, las temáticas y el tiempo con que se dispone después de responsabilidades pedagógicas y administrativas, para las cuales el medio rural implica el empleo de mayores esfuerzos y recursos personales.

La realidad de los docentes entrevistados reafirma lo expuesto por Cieza-Terán y Veramendi-Varnazza (2024) sobre las carencias en los modelos de formación docente.

6. Conclusiones

La investigación realizada pone en evidencia la carencia de la fundamentación teórica, los conocimientos que tienen los docentes sobre los alumnos AS son empíricos y esto es resultado de la falta de formación en este tema.

Esta limitación en cuanto a formación, si bien tiene un trasfondo institucional, el cual amerita considerarse un tema que debe ser investigado, trae consigo la realidad de los alumnos con aptitudes sobresalientes, la información que los docentes tienen sobre ellos es limitada, se puede observar que se conocen muy pocos rasgos que son característicos de estos alumnos, lo cual limita la identificación.

La guía incluye 81 rasgos a observar, ante esta realidad el número de características contempladas por los docentes representa apenas el 1.4 %, lo que se refleja en el porcentaje de alumnos identificados por los docentes entrevistados, que representan apenas el 0.11 % contemplando una media de 13.5 años en el servicio docente. Esta información permite hacer una proyección respecto a: si los docentes tuvieran mayor información sobre los alumnos con aptitudes sobresalientes, incluyendo algo tan básico como las características, se estima que el porcentaje de identificación sería más alto, y con mayor representatividad respecto a lo planteado por el modelo que es del 10 al 15 %.

La dependencia del servicio de USAER y la inseguridad de los docentes para realizar por sí mismos el proceso de identificación, puede tener diversos matices, docentes de muchos años en el servicio expresan no haberse encontrado con un alumno AS, lo que da referencia de que la actitud ante esta realidad es un factor determinante, ya que se considera que al involucrarse en el proceso y trabajar en el acompañamiento y trabajo colaborativo con USAER permitirá ampliar el interés, el conocimiento y la capacidad para actuar y ser autónomo en la realización del proceso de identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Referencias

- Chávez-Soto, B., Zacatelco-Ramírez, F. y González-Granado, A. (2018). ¿Es efectiva la nominación de maestro en estudiantes sobresalientes? *Revista de Educación y Desarrollo*, 45, pp. 25-34. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Chavez.pdf
- Cieza-Terán, L. N. y Veramendi-Vernazza, R. T. (2024). Atención a escolares con altas capacidades. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 8(33), pp. 1167-1182. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.790>
- Covarrubias Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*. 9(17), pp. 53-67. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n17/2448-8550-ierediech-9-17-53.pdf>
- Covarrubias Pizarro, P. (2024a). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En: Trujillo, A. et al. (Coords.) *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. pp. 135-157. www.studocu.com/es-mx/document/grupo-educativo-16-de-septiembre/educacion/bap-covarrubias/42227384?sid=ce42d501-cd6e-4db4-8ab7-235780ba6c0d1784925392
- Covarrubias Pizarro, P. (2024b). El alumnado con aptitudes sobresalientes en México, la gran deuda educativa. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0149.pdf>
- Covarrubias Pizarro, P. y Marín Uribe, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: Caso Chihuahua, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>

- Dainez, D. y Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Pro-Posições* 26(77), pp. 187-204. <https://www.scielo.br/j/pp/a/MdDX8CJyZcyhcg6LdXt4Kb/?format=html&lang=es>
- Gagné, F. (2009). Construyendo talentos a partir de la dotación: breve revisión del MDDT. <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-huelva/psicologia/mddt-20-sp-overview-mddt-20/140107059?sid=92d19068-1590-45d7-86a2-fb7d9ae321e31785263973>
- Juárez Bolaños, D. y Rodríguez Solera C. (2016). Factores que afectan la equidad educativa en escuelas rurales en México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 53(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.8>
- Mejoredu.com (2025). <https://www.mejoredu.gob.mx/>
- Morales Nava, R. A., González-Arreola, M. R. y Chávez Soto, B. I. (2021). Maestras de preescolar: características reconocidas en niños y niñas con aptitudes sobresalientes. *Revista latinoamericana de ciencia, niñez y juventud*. 19(3), pp. 1-21. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v19n3/2027-7679-rlcs-19-03-276.pdf>
- Niembro, C., Gutiérrez, J., Jiménez, J. y Tapia, E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), pp. 42-51. <https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Palacios Rocha, D. (2020). Aptitudes sobresalientes: un reto para los docentes. En: Trujillo J. A. *et al.* (Coords.). *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. México. pp. 185-195. <https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/TP05-3-05-Palacios.pdf>
- Palacios-Rodríguez, A., Llorente-Cejudo, C., Lucas, M. y Bem-haja, P. (2025). Macroevaluación de la competencia digital docente. Estudio DigComEdu en España y Portugal. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 28(1), pp. 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331479376015/331479376015.pdf>
- SEP (2024). Propuesta de intervención Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria. Versión revisada. 2ª edición. México. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/2YFEsGdb8J-AS_Atencion-educativa-o-estudiantes-Version-Revisada.pdf
- Valadez Sierra, M. D., Meda Lara, R. M. y Zambrano Guzmán, R. (2006). Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuelas públicas. *Revista de educación y desarrollo*, 5, pp. 39-45. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Valadez.pdf

- Valadez Sierra, M. D., Gutiérrez Magaña, S., Betancourt Morejón, J., Borges del Rosal, A. y Galán Leyte, M. (2016). Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Análisis de la propuesta de intervención de la secretaria de educación pública, México. *Revista Amazónica*. 18(2), pp. 237-259. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6534686>
- Valadez, D., Zambrano, R. y Borges, A. (2019). Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 5(10). <https://doi.org/10.32870/talincrea.v5i2.109>
- Valadez Sierra M. D., Betancourt Morejón, J. y Zavala Berbena M. (2025). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una práctica para docentes*. Manual Moderno.

Educación para adultos mayores ante la longevidad creciente

Education for older adults in the face of increasing longevity

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



María del Rosario Guerra González

Doctora en Filosofía

Instituto de Estudios Sobre la Universidad

Universidad Autónoma del Estado de México. México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2077-675X>

Correo electrónico: rsrguerra@gmail.com

Octavio Márquez Mendoza

Doctor en Humanidades

Instituto de Estudios Sobre la Universidad

Universidad Autónoma del Estado de México. México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2404-1889>

Recibido: 16/04/2026

Aceptado: 18/05/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/61VS21JD>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 26, Año 2026. Julio-Diciembre

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

Objetivo. Presentar desde una postura filosófica, la necesidad de tomar en cuenta a los adultos mayores dentro de los planes de estudio universitarios, con el objetivo de que ese grupo de la población pueda vivir dignamente esa etapa de la vida, desde la autonomía. **Metodología.** Se analizan textos de filósofos que hablan sobre longevidad desde el S. XIX en adelante, entre ellos Bergson, Etxeberria, Jankélévitch, Levmore, Lévinas, Nussbaum, Piñas, Schopenhauer y Spencer, y se ubica el lugar de la autonomía y de la responsabilidad como situaciones determinantes de una existencia larga y digna. Se trata de una investigación documental cualitativa; en la primera parte de la misma se realizan lecturas detalladas. Se emplea una interpretación tanto hermenéutica como analítica y deductiva que integra el sentido de los conceptos y su aplicación al problema de

estudio: la relación entre la vida longeva y la educación para adultos mayores. **Resultados.** Se presenta la longevidad como una cualidad vital en la cual necesitan converger factores corporales y psíquicos, dentro de un contexto social y universitario. El principal aporte del tema es considerar que las instituciones de educación superior necesitan incluir la formación en autonomía.

Palabras clave: longevidad, autonomía, responsabilidad, educación.

Abstract

Aim. Presents, from a philosophical standpoint, the need to take older adults into account within university curricula, with the aim that this population group can live that stage of life with dignity, from a position of autonomy. To this end, texts by philosophers who discuss longevity from the 19th century onwards are analyzed, including Bergson, Etxeberria, Jankélévitch, Levmore, Lévinas, Nussbaum, Piñas, Schopenhauer, and Spencer, and the place of autonomy and responsibility is positioned as determining factors for a long and dignified existence. **Methodology.** This is a qualitative documentary research; in the first part of it, detailed readings are carried out. Both hermeneutic and analytical and deductive interpretation are employed, integrating the meaning of the concepts and their application to the study problem: the relationship between long life and education for older adults. **Results.** The result of the article is to present longevity as a vital quality in which bodily and psychic factors need to converge, within a social and university context. The main contribution of the topic is to consider that higher education institutions need to include training in autonomy.

Keywords: Longevity, autonomy, responsibility, education.

Presentación

En una de las “lecciones” que escribe Morin, al cumplir cien años, aparece la distinción entre dos sentidos de la palabra “vivir”. El primero es existir, mantener la condición de ser vivo, pero esto no es suficiente, hay otra concepción:

El segundo sentido de la palabra vivir es gestionar la propia vida con sus oportunidades y riesgos, sus posibilidades de goce y de sufrimiento, sus felicidades y sus desdichas. La supervivencia es necesaria para la vida, pero una vida reducida a la supervivencia deja de ser vivida. (Morin, 2022, p. 39)

Lograr lo anterior exige esfuerzo personal y social; este capítulo subraya el lugar de la autonomía en la vida de cada persona y cómo la universidad necesita tener en cuenta a los adultos mayores dentro de sus planes de estudio.

Además, una reflexión filosófica sobre el tema es cada día más urgente, porque las tendencias demográficas muestran el crecimiento del número de personas mayores, los resultados de estudios estadísticos indican, de manera paralela, descenso de las tasas de natalidad. Las vidas durarán más

años, dentro de familias poco numerosas. Sin embargo, los análisis filosóficos no han aumentado exponencialmente, aunque son frecuentes en sociólogos y planificadores, a pesar de esto existen trabajos hechos por individualidades, como el realizado por Bertrand Russell, quien vivió 98 años, o el escrito recientemente por Edgar Morin: *Lecciones de un siglo de vida*.

El filósofo inglés expresó, refiriéndose a cómo la humanidad ha superado la evolución natural:

El hombre ha sido disciplinado hasta ahora por su sujeción a la naturaleza. Habiéndose emancipado de esta sujeción, muestra algunos de los defectos del esclavo que se convierte en amo. Una nueva perspectiva moral es necesaria, en la que la sumisión a los poderes de la naturaleza sea reemplazada por lo que tiene el hombre de mejor. Mientras no exista esa moral, la ciencia que ha librado al hombre de su cautiverio de la naturaleza podrá proceder a librarle de su cautiverio de sí mismo. (Russell, 1989, p. 215)

Se ignora hasta dónde, liberarse parcialmente de la naturaleza, lo que ha permitido la longevidad, conducirá a un futuro esperanzador o deprimente, lleno de ancianos tristes, con demencia senil o Alzheimer. La posibilidad de prolongar la existencia durante décadas se enlaza actualmente con los debates sobre la eutanasia, porque se puede llegar a una edad con limitaciones físicas o mentales y desear dejar de vivir.

En 2021, Morin, luego de contar cómo vivió durante un siglo, en el que hubo episodios sociales y políticos intensos, expresa: “la imposibilidad de eliminar el azar de todo lo que es humano, la incertidumbre de nuestros destinos, la necesidad de estar preparado para que ocurra lo inesperado, he aquí una de las lecciones más importantes de mi experiencia de vida” (Morin, 2022, p. 37).

Dentro de esta realidad está la educación para adultos mayores donde la universidad tiene su lugar. La misma puede realizarse con primacía del docente, quien da instrucciones o, en el extremo opuesto, centrado en desarrollar la autonomía del discente. Este artículo hablará de la necesidad de la educación actual de mirar a las personas de tercera y cuarta edad, cada día más numerosas, y ayudarlas a buscar su desarrollo con criterios autónomos.

El enfoque de este texto es filosófico, desde el punto de vista de esta disciplina, no es posible dar una definición de longevidad, porque en esta área del saber cada autor enfoca su análisis de manera diferente y escribe conceptos propios.

A pesar de las discrepancias, el tema de este artículo necesita ser objeto de reflexión de diversas especialidades filosóficas: antropología, ética, filosofía de la educación y filosofía política, entre otras.

Es punto básico de una *antropología filosófica*, pues demuestra la combinación de enfoques hasta llegar a un *homo sapiens-faber-complexus*, como esencia humana. Se trata de un ser más que biológico, aunque tiene raíces corporales, pero ha sido capaz de superar su destino físico que tenía una fecha de muerte, ha logrado prolongar su existencia.

Además de la antropología, mantener largas vidas necesita ser analizado por la *ética*, porque para ello intervienen la responsabilidad individual, familiar y social. El compromiso con la propia subsistencia, la de los seres cercanos y de la humanidad, es tarea que necesita ubicarse también dentro de la *filosofía de la educación*, como uno de los fines de la actividad docente. No se trata solo de continuar la conservación de la especie y formar para ello, sino más: lograr vidas longevas que consigan resarcir errores de juventud o, por el contrario, que sean capaces de continuar con los principios que han establecido, y puedan disfrutar de la cosecha.

Dentro de la *filosofía política* la longevidad ocupa un lugar primordial: la sociedad y el Estado son quienes necesitan crear las condiciones, “capacidades” en vocabulario de Nussbaum, para vivir numerosos años, sanos, con ingresos y demás situaciones que los sostengan.

La longevidad actualmente está influida por las posibilidades tecnológicas, tanto para lograr salud, como para permitir el aumento de los años donde cada día tenga sentido, y sea algo más que jornadas de supervivencia.

Como ya lo ha definido y difundido la OMS, la salud incluye el bienestar físico, mental y social, por lo tanto, enfocar este tema exige pensar los tres aspectos interrelacionados.

Dado el planteamiento anterior, este texto tiene dos partes; en la primera se analiza la longevidad como una cualidad vital en la cual necesitan converger factores corporales y psíquicos, dentro de un contexto social que garantice una existencia con dignidad. Por ello, en la segunda sección se reflexiona, desde el punto de vista filosófico, sobre el lugar del autocuidado y la autonomía. Una vida longeva deseable necesita ser relativamente independiente, dado que cada persona recurre parcialmente a otros, aun los jóvenes. La ansiada autonomía debe estar acompañada de responsabilidad consigo mismo y, simultáneamente, con los otros; estos puntos también son objeto de análisis.

Para fundamentar la reflexión se recurre a argumentos de Bergson, Etxeberria, Jankélévitch, Levmore, Lévinas, Nussbaum, Piñas, Schopenhauer y Spencer. A continuación, brevemente se relata el trabajo de tres proyectos universitarios, cuyos objetivos son la formación autónoma del adulto mayor (Orosa, 2024; Universidad abierta a la tercera edad (UNATI) UEL, Portal, 2023; Tognolotti *et al.*, 2021).

1. Conexión entre cuerpo, mente y relaciones sociales

¿Qué lugar le dan a la corporeidad distintos filósofos, dentro de sus sistemas conceptuales?

El cuerpo humano es resultado de una larga evolución, enfocada con distintas ópticas, cada autor la ha concebido de manera diferente. Así, Herbert Spencer, en el siglo XIX, integra lo biológico dentro de una estructura creada por él; concibe un proceso regido por un doble motor: la fijación de energía, la cual conduce a la diferenciación de lo simple a lo complejo y la liberación de la misma; se transita desde lo homogéneo a lo heterogéneo.

Con críticas constantes a Spencer, en el siglo XX sobresale la postura del filósofo francés Henri Bergson. Defiende un evolucionismo espiritualista donde la existencia surge de un principio, el

Elan Vital, concebido como vida que no muere, acción, fuerza libre. De ahí surgen las especies que evolucionan por diferentes caminos hasta llegar a una que posee espíritu, con posibilidad de conductas libres: la humanidad.

En 1907 escribe:

El animal se apoya en la planta, el hombre cabalga sobre la animalidad, y la humanidad entera, en el espacio y en el tiempo, es un inmenso ejército que galopa al lado, delante y detrás de cada uno de nosotros, en una carga arrolladora capaz de derribar todas las resistencias y de franquear numerosos obstáculos, incluso quizá la muerte. (Bergson, 1963, p. 739)

La ciencia y los avances tecnológicos permiten lo impensable hace unas décadas. Los adultos mayores suelen necesitar cirugías y prótesis, anteriormente peligrosas y complicadas, ahora sencillas y con poco riesgo: intervenciones en los ojos ambulatorias, prótesis auditivas pequeñas y prácticas, *stent* como endoprótesis vasculares, entre otras situaciones bastante frecuentes. La Facultad de Estudios Sociales y de Trabajo de la Universidad de Málaga tiene el proyecto “Vivir en casa” donde se presenta un modelo de atención domiciliaria en cuidados, mediante asistentes robóticos basados en sensores que ayudan en la rutina de las personas no autónomas (Universidad de Málaga, 2023).

Los estudios genéticos y epigenéticos iluminan un futuro donde cuerpos con muchos años de vida pueden ser lo cotidiano. ¿Se podrá vencer a la muerte por causas naturales, y morir solamente por accidente o por decisión personal, cuando se entienda que ya no se desea seguir? ¿Será posible derribar la muerte como lo plantea Bergson?

La respuesta de Jankélévitch, discípulo conceptual de Bergson, frente a la idea de que la humanidad llegue a triunfar sobre la muerte y exista la posibilidad de decidir cuándo morir es: “La muerte de la muerte y la nada de la nada significan, para decirlo de una vez, el fracaso del fracaso y la derrota del derrotismo” (Jankélévitch, 1962, p. 318).

Pero vivir numerosos años, hasta que se decida morir, puede ser deprimente porque los cambios físicos provocan modificaciones mentales y ocasionan transformaciones en las actividades cotidianas. Schopenhauer subrayó la monotonía vivencial, señaló cómo la vida transcurre sin cambios, se repiten costumbres y hábitos, similares año tras año, sin novedad:

Quien vive dos o, incluso, tres generaciones de la especie humana se siente como un espectador de las representaciones de ilusionistas de toda especie en sus barracas de feria, mientras permanece sentado y ve repetir la actuación dos o tres veces seguidas: como sólo estaba planeada una actuación no producen ya ningún efecto, una vez que la ilusión y la novedad han desaparecido. (Schopenhauer, 2010, pp. 46-47)

¿Qué estado psíquico siente un anciano contemplando lo mismo en su propia rutina y en las aspiraciones de los otros?

Simone de Beauvoir en *La vejez* relata cómo un comité, estudioso del tema, a través de una encuesta, concluye que está analizando a “parias” de la sociedad encadenados por tres causas: problemas de salud, indigencia y soledad (Beauvoir, 2023, p. 306).

La autora escribe:

Los jóvenes habitantes de los *slums* salen a la calle, forman bandas. Las personas de edad viven reclusas; y en ese país donde las distancias, el ritmo de vida no les permiten verse, donde se comunican entre sí esencialmente por teléfono, cinco millones de personas no lo tienen. El doctor Linden, de Salud Pública de Filadelfia, escribe: “Entre los factores que más contribuyen a crear problemas afectivos entre nuestros conciudadanos de edad, hay que señalar el ostracismo social de que son objeto, lo reducido del círculo de sus amigos, la soledad, la disminución y la pérdida del respeto humano y el sentimiento de disgusto con respecto a sí mismos.” (Beauvoir, 2023, p. 307)

Han transcurrido cinco décadas y el aislamiento continúa, solo habría que sustituir las cifras en la cita anterior.

Hoy es realista pensar en vivir 100 años y, por lo tanto, planificar para ese período. La premura de antaño por tener un trabajo seguro, casarse y tener hijos es esquema del pasado. El error es posible, las “segundas oportunidades” están presentes, la longevidad lo permite. Si no hay nada que enmendar ¿qué hacer, hacia qué objetivos vitales dirigirse, una vez que las necesidades básicas han sido cubiertas y la vida sigue? ¿Qué contenido tiene una mente anciana? Martha Nussbaum y Saul Levmore dialogan sobre posibles respuestas a las preguntas anteriores y analizan decisiones que suelen tomar las personas longevas; ambos tienen puntos de vista distintos y el libro *Envejecer con sentido* resulta ameno, junto a la profundidad intelectual que los caracteriza (Nussbaum y Levmore, 2018). Invitan a pensar sobre una serie de situaciones: malas decisiones con respecto al retiro, la herencia, las relaciones familiares, el control manipulador de algunos ancianos, la jubilación, la discriminación por edad, el cuerpo con arrugas, la calvicie, las emociones ancladas en el pasado, la filantropía, la amistad y el amor.

Nussbaum profundiza en las cartas de Cicerón a su amigo Ático, conversaciones entre ancianos, donde se defiende la amistad duradera, ayuda invaluable en este período de la vida. En estas cartas hay ironía y humor, la filósofa norteamericana valora esta actitud:

a medida que la gente envejece, este tipo de juego [escribir una retórica de burla y crítica], que requiere conciencia de la diferencia, se torna aún más precioso. Especialmente cuando las personas son muy conocidas, quedan fijas en la mente de la comunidad como lo que parecen ser. Existe un gran tótem de madera erigido en el exterior, y en cambio el yo real, vulnerable y a menudo problemático o aterrado, permanece invisible y desatendido. (Nussbaum y Levmore, 2018, p. 99)

Un “yo profundo” en la expresión bergsoniana, oculto, secreto.

Las personas que actualmente tienen casi un siglo, en su juventud vivieron o escucharon por radio lo sucedido en las dos guerras mundiales; la generación siguiente contempló la caída del Muro de Berlín, la desintegración de la URSS; los jóvenes de la época posterior empezaron a escuchar sobre la globalización, la vivieron; luego, en el presente, las edades tempranas tienen un mundo virtual, también con clases virtuales. Esta inédita situación exige pensar la educación y, especialmente, el espacio universitario, donde longevos profesores continúan trabajando, muy diferentes a quienes están sentados escuchando de manera intermitente, porque en numerosas ocasiones están conectados a una red. La diversidad enriquece, pero es difícil asumirla en situaciones cotidianas y acarrea conflictos a resolver.

Cuerpos longevos autónomos provocan cambios en las actitudes mentales, afloran planes y proyectos antes impensables: romances entre ancianos, viajes, nuevos estudios, entre otras actividades. Con el objetivo de que los actores de estas iniciativas no sean víctimas de su vulnerabilidad, para mantener su dignidad, se necesitan las garantías jurídicas que el Estado puede proporcionar. Son atribuciones y obligaciones del mismo, ante la realidad de las personas longevas, tomar medidas contra prácticas que se oponen a la dignidad personal como abandono, aislamiento, incluso expulsión de la comunidad, junto a incorrecta alimentación, descanso alterado, atención médica ausente o con ensañamiento terapéutico, y, en casos condenables legalmente, malos tratos o penas crueles.

La comunidad internacional, a nivel mundial o regional, ya ha aprobado convenciones vinculantes con los objetivos anteriores, pero, dados los cambios legales realizados por gobernantes electos democráticamente, donde se han perdido derechos adquiridos, es oportuno volver a presentar la necesidad de mantener las prerrogativas conquistadas. Las generaciones jóvenes leen poco sobre la evolución histórica de su país y del mundo, pero tienen derecho a voto y pueden resolver contra lo obtenido tras décadas de luchas académicas y sociales; pueden votar solo atendiendo a la fuerza, energía y estilo de los candidatos a cargos públicos, por ello es oportuno recordar los derechos de los adultos mayores.

Entre las conquistas citadas anteriormente es importante la obligación del Estado de establecer políticas y planes que eviten o sancionen la discriminación por razones de edad, con especial énfasis en las discriminaciones múltiples, donde se acumula a la anterior la acontecida por razones de género, migración, pobreza, ser indígena o afrodescendiente, entre otras (OEA, 2015).

La fragilidad de la mayoría de las personas longevas necesita ser punto de partida de las discusiones parlamentarias, para tomar decisiones concretas, aplicables, que eviten el sufrimiento innecesario y protejan la dignidad. Por lo tanto, es básico que quien tiene edad avanzada decida sobre prácticas médicas; desde el punto de vista filosófico acá se incluyen los debates sobre las condiciones del consentimiento informado. Los seres humanos cambian con respecto a la forma en la cual desean enfrentar su vida, por lo tanto, conforme pasan los años, los documentos que firmen es necesario que puedan ser anulados por decisiones posteriores. No es lo mismo planear los cuidados que se desea recibir o rechazar en el futuro, cuando el firmante es joven y se plantea esto como ideas imaginadas, a enfrentar la situación de manera real, vivencial. La persona mayor tiene el derecho a recibir, interrumpir o rechazar tratamientos médicos, incluso con prácticas tradicionales.

No se trata solo de la asistencia sanitaria, en instituciones de salud o a través de la conducta de personal especializado, el Estado debe buscar evitar cualquier tipo de violencia, incluso dentro de la vida familiar. La Convención Interamericana establece en su artículo 9:

Para los efectos de esta Convención, se entenderá por violencia contra la persona mayor cualquier acción o conducta que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la persona mayor, tanto en el ámbito público como en el privado. Se entenderá que la definición de violencia contra la persona mayor comprende, entre otros, distintos tipos de abuso, incluso el financiero y patrimonial, y maltrato físico, sexual, psicológico, explotación laboral, la expulsión de su comunidad y toda forma de abandono o negligencia que tenga lugar dentro o fuera del ámbito familiar o unidad doméstica o que sea perpetrado o tolerado por el Estado o sus agentes dondequiera que ocurra. (OEA, 2015)

En cada país la situación garantizada legalmente es diferente, en las líneas anteriores se defiende la obligación de los Estados de fomentar derechos e impedir discriminación en cualquiera de sus formas, la manera de lograrlo es diferente en cada contexto económico, social y cultural.

Una vez encauzado el camino hacia la prolongación de los años, la lucha a emprender es para obtener vidas dignas, con decisiones realizables. Dos condiciones necesitan estar en el camino: en primer lugar, la autonomía del adulto mayor y en segundo lugar conductas responsables, consigo mismo, con la familia y con la sociedad, aspectos de los que se habla a continuación.

2. Universidades de la tercera edad en el fomento de la autonomía y responsabilidad necesarias

El máximo tesoro de una existencia longeva es mantener la autonomía conquistada con el paso de los años, por lo tanto, interesa lo obtenido durante la juventud y la edad adulta, porque hay personas dependientes incluso en los años juveniles. El grado de autonomía es una situación relativa: nadie es totalmente autónomo, se necesita al otro, a los otros, para cubrir necesidades corporales, emocionales y de relación. Con el transcurso del tiempo se acentúan los límites, notorios desde el punto de vista físico y con esto inicia el camino de quedar en manos de familiares o de instituciones. Antes de que esto ocurra es posible asumir el autocuidado, con esta actitud puede posponerse o evitarse estar condicionado por las resoluciones y acciones de los demás. El camino es cultivar la autonomía: “El envejecimiento activo preserva la autonomía necesaria para seguir siendo ‘yo mismo’ mientras tenga capacidad para ello y favorece un sentimiento de valía y autoestima. Para ello necesitamos proteger la condición de posibilidad de todo proceso personal: la autonomía” (Piñas, 2020, p. 10).

La independencia personal suele estar condicionada por la situación económica de la persona longeva. Hay gastos para atender la salud, correcciones ópticas, auditivas, motrices, todo ello necesario para mantener un estilo de vida independiente; si no hay ingresos del adulto mayor, destinados a cubrir estos rubros, las personas cercanas deberán asumirlos y la situación se vuelve compleja en las familias, necesitan hacerse cargo de egresos para cubrir necesidades multigeneracionales.

El aspecto económico tiene aristas opuestas, porque en ocasiones la percepción remunerada obtenida por la jubilación es usada por el resto del grupo, mientras el anciano no puede resolver lo que él desea hacer con su dinero.

Dada la importancia de los ingresos, quien vive una vida longeva puede continuar trabajando para cubrir simultáneamente dos aspectos: el económico y, además, mantenerse activo, sintiéndose útil e integrado en el ámbito social. Por esto, la autonomía encierra un profundo proceso personal de evolución, donde la persona asuma que cada etapa vital tiene sus posibilidades y sus límites, más allá de estereotipos sociales donde se privilegian algunas edades y se denigran otras.

Frente a la autoimagen de un cuerpo que envejece, dice Nussbaum:

Dar lugar a un estigma social basado en el rechazo significa, en este caso, que uno se rechaza a sí mismo. Si otras formas de estigma se asocian poderosamente con la subordinación social a los demás ¿acaso esta no es una forma muy intensa de subordinación socialmente infligida en la que participan, más o menos voluntariamente, los propios ancianos, subordinándose o excluyéndose a sí mismos? (Nussbaum y Levmore, 2018, p. 151)

Por lo tanto, en el cultivo de la autonomía, los propios patrones personales son los primeros enemigos a vencer. Este aspecto interno lo llama Etxeberria “autonomía moral”, es la capacidad de tomar decisiones luego de una argumentación racional personal, mientras que la “autonomía fáctica” consiste en realizar tales decisiones (Etxeberria, 2014, p. 63).

Los objetivos hacia los cuales necesitan dirigirse las conductas, tanto propias como las de la familia, la sociedad y el Estado, tienden a lograr la valoración de cuerpos y mentes longevas, satisfechos consigo mismo, con las actividades que realizan y con esperanza sobre el futuro próximo. La utilidad e integración sociales son importantes, dentro de un estado de ánimo donde predominen sentimientos positivos, con mirada realista frente a las limitaciones propias de la edad. Acercarse a estas metas es responsabilidad individual y social. Pero lograr lo anterior es difícil, con exquisitas imágenes lo expresa Simone de Beauvoir, se refiere a la dificultad de continuar con proyectos a medida que avanza la vejez:

Los valores, los fines que encontramos fuera de nosotros son el fruto de nuestras inversiones. Nuestra ausencia de pasión, nuestra inercia, son las que crean el vacío alrededor de nosotros. Las rosas, los nenúfares de Andersen se callan porque las ganas de escribir lo han abandonado. Todas las morales del instante son erróneas porque desconocen la verdad del tiempo; los tres “ex-stases” temporales no pueden enunciarse sino juntos; el presente no es; el para sí sólo existe trascendiéndose hacia el porvenir a partir del pasado, y el mundo se descubre a la luz de nuestros proyectos; aquél se empobrece si éstos se debilitan. Renunciar a nuestras actividades no es acceder a delicias perezosas que aquéllas nos habían vedado; es despoblar el universo esterilizando el porvenir. (Beauvoir, 2023, p. 557)

Es un enfoque realista con toques de pesimismo; cada etapa de la vida tiene posibilidades y obstáculos, la mayoría de las situaciones no se dan de manera automática, requieren esfuerzo personal

para que sean realidad, los últimos períodos también necesitan ser cultivados por quien los vive. Existe un grado de opción personal, variable de un individuo a otro, en el cual se puede elegir entre abandonarse o luchar por el propio bienestar físico, mental y social.

En este proceso es básica la presencia de “los otros”, para acompañar y estimular los esfuerzos. El enfoque de Nussbaum, sobre las razones de ayudar a otros, dentro del contexto teórico del envejecimiento, está apoyado en casos reales. No se acerca al tema desde la responsabilidad, sino a través del altruismo. Distingue cuatro posibilidades: procurar el bien de los demás y con esto obtener un beneficio personal, mantener los intereses anteriores y simultáneamente hacer el bien, centrarse en los demás porque ello es importante para sí mismo y, por último, actuar en beneficio de otros sin reconocimiento personal.

La filósofa recuerda cómo las diferentes conductas podrían esconder el miedo a la propia muerte, presente en las reflexiones filosóficas desde la antigüedad griega. La interacción de ayudar al otro puede tener la dirección opuesta a la ya planteada: quien colabora es la persona longeva, y los motivos por los que lo hace son clasificados con los cuatro criterios ya mencionados. Las opciones son: la persona mayor coopera para manipular y así tener más atención y cuidados, o se centra en dejar huella en hijos y nietos y por ello busca el bienestar de los mismos, o desea su inmortalidad a través de sus descendientes y, finalmente, las personas de edad avanzada se sienten comprometidas con el bienestar de sus familiares. Esto último implica, de acuerdo con Nussbaum, adquirir determinados hábitos:

Primero. La interdependencia es un aspecto de toda vida humana y suele ser deliciosa; al valorarla y aprender a disfrutarla, la gente se prepara para la mayor dependencia que surge con la edad. En segundo lugar, las personas mayores también deberían centrarse en el autocontrol emocional. La honestidad es valiosa, pero no significa expresar cualquier miedo, queja o irritación. Nuestra cultura, adicta a la confesión, en cierto sentido ha olvidado la obviedad de que la expresión de las propias emociones dista mucho de ser neutral. Plantea exigencias a los demás. El altruismo hacia los demás implica ahorrarse buena parte de las emociones negativas que uno experimenta. (Nussbaum y Levmore, 2018, pp. 308-309)

La tercera propuesta incluye, además, que la persona mayor intente comprender el punto de vista de los otros, actitud difícil de asumir a medida que transcurre el envejecimiento:

Intentar recordar qué sienten y desean los hijos, nietos y los amigos más jóvenes y más viejos es un ejercicio que habría que hacer todos los días. Escribir un diario –no de los propios sentimientos, sino de los ajenos– puede ser de ayuda, pero rara vez se hace, y los blogs y los cuadernos optan por centrarse en el ego. (Nussbaum y Levmore, 2018, p. 309)

Este acercamiento, este interés por lo que no son las propias vivencias, ha sido tratado por diferentes filósofos; en esta reflexión se recurrirá a lo expresado por Schopenhauer y por Lévinas. El primero se refiere a la *conmiseración* como esa actitud en la cual se borra esa línea que separa, de este modo, el “no yo” se convierte en algo del “yo”; este es el principio de la caridad verdadera (Schopenhauer, 2009, p. 119).

Para Schopenhauer la conmiseración es esencia de la conciencia humana, idea *a priori*, parte de la naturaleza, común a todos los países y épocas, aflora incluso en las guerras más crueles; quien carece de ella está fuera de la humanidad.

El filósofo alemán opone envidia y lástima; en ambos sentimientos hay una comparación entre lo vivido por el otro y las experiencias personales. Con vocabulario poético presenta a la envidia como un muro engrosado entre un tú y un yo, mientras que la compasión hace a la pared delgada y transparente o es capaz de derribarla y así se diluyen las diferencias. Expresa:

Ese hombre, que ha llegado hasta el punto de reconocerse a sí mismo en todos los seres, considera como suyos los infinitos sufrimientos de todo lo que vive, y debe apropiarse el dolor del mundo. Ninguna angustia le es extraña. Todos los tormentos que ve y raras veces puede dulcificar; todos los dolores que oye referir, hasta los mismos que él concibe, hieren su alma como si fuese él la propia víctima de ellos. (Schopenhauer, 2009, p. 125)

Este tipo de sentimientos son necesarios para sentirse responsable de los demás.

En esta cercanía con el Otro, con la persona longeva, quien puede *ser visto* en expresiones de Lévinas, cuando señala cómo el *rostro* y su mirada, es el encuentro sin intermediarios, donde se capta la vulnerabilidad y, simultáneamente, es un llamado a la responsabilidad. En este filósofo el Otro es la viuda, el huérfano, el extranjero y el despojado, expresiones aplicables al tema de este texto. Reconocer las carencias del Otro conduce a la respuesta “Heme aquí” (Lévinas, 2012).

En palabras del autor “entiendo la responsabilidad como responsabilidad con el *otro*, así, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne o que precisamente me concierne y es abordado por mí, como rostro” (Lévinas, 2012, p. 41). Estas actitudes son características esenciales de la humanidad, es la carga de la “suprema dignidad”, la postura de Lévinas lo muestra como un filósofo donde la ética es pensamiento central, fruto de las trágicas vivencias al haber sido prisionero y conocer el campo de concentración, no es ingenuidad infantil, sino juicio maduro.

No solo existe la responsabilidad individual consigo mismo y con el otro, sino, también, la responsabilidad de la sociedad y específicamente del sistema educativo. En México, la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores tiene dentro de sus principios rectores la autonomía y la autorrealización, estas se refieren a acciones que les permitan gozar de independencia, además de que puedan tomar decisiones y logren un desarrollo personal y en comunidad (Cámara de Diputados, 2002).

La educación precisa estar dedicada a las necesidades de este grupo de la población, al respecto Guerrero (2020) hace alusión a la gerontagogía o geragogía como la disciplina enfocada en la formación de las personas mayores; sin embargo, no solo se requiere un área dedicada a ellas, pues la percepción social es un aspecto importante en la formación profesional, ya que existen prejuicios alrededor del tema, por ejemplo, si alguien con más de 50 años desea estudiar una licenciatura, se enfrenta a comentarios desmotivantes de la familia y de la sociedad, porque se considera que ese

deseo no tiene sentido, por pensar que ya no se tiene edad para ello; además, están los obstáculos intergeneracionales dentro del aula, pues los mayores tienen limitaciones con respecto al uso de la tecnología, además sus habilidades físicas son más lentas y esto algunas veces es cuestión de burla o de rechazo entre los jóvenes.

Para Guerrero (2020) existen dos dimensiones a considerar para incluir a las personas mayores en el ámbito educativo: por una parte, está el empoderamiento, este es importante porque se pueden desarrollar habilidades, a partir de la experiencia; un segundo aspecto es el aporte a las nuevas generaciones y la inclusión en educación superior. Si en el ámbito educativo las generaciones mayores comparten su conocimiento y su trayectoria de vida, mediante asesorías, los jóvenes pueden valorar el cúmulo de experiencias con las cuales cuenta la gente de edad avanzada.

La calidad de vida de las personas mayores aumenta si ellas se sienten productivas, por ello se requiere eliminar la idea de que ya no pueden hacer aportes a la sociedad o dejarlas de ver como un estorbo, para lograrlo se requieren cambios en la forma en cómo son percibidas socialmente. Así mismo, las políticas públicas deben considerar las peculiaridades de cada grupo de adultos mayores, porque en su forma de ser y en su pensamiento influyen las circunstancias que les tocó vivir en su época, por ejemplo, ahora cuentan con estudios universitarios, los cuales no se tenían en otros tiempos.

Existen algunos organismos que velan por el desarrollo óptimo de las personas en la etapa de la vejez, y por ello se han creado diferentes programas sociales, asistenciales y/o educativos en países como Chile, Argentina, México, Colombia, Ecuador y Honduras, entre otros. En algunos lugares de Europa y América Latina se han implementado las Universidades de la Tercera Edad (Guerra *et al.*, 2021).

En este contexto funciona la Universidad Abierta de la Tercera Edad de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UNATI-UFTM, en portugués) ubicada en Uberaba, Minas Gerais, Brasil. Realiza formación multidisciplinaria con los objetivos de contribuir a la inclusión social y promover el envejecimiento activo y saludable (Universidad abierta a la tercera edad (UNATI) UEL, Portal, 2023). Su trabajo está vinculado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente con el tercero: la salud, bienestar, cuarto: educación de educación, quinto: igualdad de género, décimo: reducción de desigualdades y con el dieciseisavo: paz, justicia e instituciones sólidas.

Otro programa es Universidad para la Tercera Edad (UniTE) (2025), dentro de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, en el área conurbana de Buenos Aires. Consta de cincuenta cursos o talleres, en cinco áreas: Humanidades, Ciencias Sociales, Comunicación, Arquitectura, Informática e Idioma Extranjero. Puede ingresar toda persona mayor de sesenta años, es el único requisito. Son ejes de su trabajo la resiliencia y la inclusión (Tognolotti *et al.*, 2021).

En Cuba existe la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor, dentro de la Universidad de la Habana, cuyo objetivo es que las personas mayores se sientan activas y que mantengan su participación

dentro de la esfera social; se dan cursos para promover el autocuidado y la prevención en cuestión de salud, se ofrecen actividades recreativas, se fomenta el intercambio generacional y se ofertan cursos o clases sobre temas de interés general, los cuales son impartidos por profesores jubilados especialistas en las temáticas a abordar. Gracias a las actividades dadas en esa Cátedra se han podido identificar los beneficios, entre ellos, las personas mayores han mostrado tener una vida más activa y digna por contar con herramientas que les permitan enfrentar los retos propios de esa etapa de la vida, también muestran mayor autoestima, así como satisfacción personal (Orosa, 2024).

Conclusiones

Urge un cambio de actitud a partir de cada persona, familia, de la sociedad y del Estado y la filosofía puede aportar ideas en búsqueda de sentido.

Si se observa la metodología de teóricos recientes, como Nussbaum, al tratar el tema de la vejez, se verá que sus afirmaciones están respaldadas por datos estadísticos sobre edades, ocupaciones o ingresos; es una manera de acercarse al conocimiento, con actitud multidisciplinaria.

Otra coincidencia entre los filósofos actuales radica en que solicitan un diálogo imprescindible entre las generaciones: clases con alumnos jóvenes incluyentes de personas de tercera edad, reuniones sociales donde puedan ser oídas opiniones de diferentes grupos etarios; estas situaciones se dan naturalmente en la familia, pero hay que provocarlas en diversas oportunidades, para reflejar la heterogeneidad social.

En este trabajo no se ha hablado del descanso, defendido hace unos años como la gran conquista de los adultos mayores. En el presente los teóricos escriben más sobre las actividades compatibles con la vejez, posponen descansar hasta cuando sea inevitable. Hay insistencia en el autocuidado para poder mantener proyectos realistas a concretar después de cumplir 60 años o más. Metas, aspiraciones y objetivos, son los motores de la senectud.

La juventud actual vive en el presente y, en su mayoría, no usa su energía ni recursos para prever cómo transcurrirá su vida cuando no tenga fuerza, ni ingresos suficientes. Cuidar la salud, ahorrar en la medida de las posibilidades, ir construyendo o pagando una vivienda no son prioridades básicas. La sociedad de consumo amplía lo que ofrece, cada día hay alguna novedad innecesaria, en la que se centran objetivos y conductas personales. Una vida austera está lejos de los deseos de los jóvenes. Pensar en el futuro, como anciano, se ve como algo irreal; habrá tiempo para solucionar los problemas que en ese momento aparezcan.

Dentro de un individualismo creciente, en la familia los adultos mayores son una carga difícil de llevar desde el punto de vista de su compañía, atención, cuidados, apoyo o sostenimiento económico. No es posible decir si esta situación ha sido provocada por el cambio de estilo de vida o por otros factores, antes no había la dependencia de aparatos con conectividad continua, las nuevas generaciones consumen su tiempo y dinero en estar leyendo y respondiendo información proveniente de sus móviles; los abuelos no son el centro de atención.

La sociedad tiene su lugar para permitir la vida digna de las personas longevas, desde el establecimiento y cuidado de parques, asociaciones de pares para el entretenimiento y cuidado de las facultades vitales, hasta centros geriátricos tecnológicamente equipados y universidades que incluyan a los adultos mayores.

En la tercera edad las metas continúan, obtener conocimiento en ciencias y humanidades pudo no haber sido realidad en la juventud, programas dentro de la educación superior pueden satisfacer esta legítima aspiración. Usar el tiempo libre, abundante en la vejez, para conocer otras culturas, a través de información fidedigna dada por especialistas, es una opción para disminuir la soledad y el aislamiento característicos de la tercera edad.

Los ancianos demandan asistir a aulas universitarias, y esto es un acierto porque lo que interesa en la educación superior es servir a la sociedad y formar personas, más allá de preparar para el trabajo.

El tema longevidad es uno más ante el cual se cierran los ojos y los oídos y, lamentablemente, con el aumento de la misma habrá que abrirlos cuando su presencia golpee la vida personal y social.

Referencias

Beauvoir, S. de (2023). *La vejez*. Debolsillo.

Bergson, H. (1963a). *La evolución creadora*, en *Obras escogidas*. Aguilar.

Bergson, H. (1963b). *Materia y memoria*, en *Obras escogidas*. Aguilar.

Cámara de Diputados. (2002). Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores, última reforma 14 de junio de 2024, <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LDPAM.pdf>

Guerra, S., Acosta, D., Guerra, R. (2021). Formación continua y calidad de vida de los adultos mayores. *Educación Médica Superior*, 35(4), pp. 1-20. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2021/cem214n.pdf>

Guerrero, J. (2020). La tercera edad: el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), pp. 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.670>

Etxeberria, X. (2014). Autonomía moral y derechos humanos de las personas ancianas en condición de vulnerabilidad. En S. Huenchuan y R. Rodríguez (Ed.), *Autonomía y dignidad en la vejez: Teoría y práctica en políticas de derechos de las personas mayores*. CEPAL, Organización de las Naciones Unidas, pp. 61-70. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/8bc8800a-3e94-4d64-8fe9-8f7fcf6b1cc8/content>

Hegel, G. W. F. (1984). *Filosofía real*. Fondo de Cultura Económica.

Jankélévitch, V. (1962). *Henri Bergson*. Universidad Veracruzana.

- Lévinas, E. (2021). *Ética e infinito*. Titivillus.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Sígueme.
- Morin, E. (2022). *Lecciones de un siglo de vida*. Paidós.
- Nussbaum, M., y Levmore, S. (2018). *Envejecer con sentido. Conversaciones sobre el amor, las arrugas y otros pesares*. Paidós.
- OEA, Organización de los Estados Americanos. (2015). Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_a-70_derechos_humanos_personas_mayores.pdf
- Orosa Fraíz, T. (2024). La Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en Cuba: Experiencias fundacionales y actuales. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(2), pp. 49-59. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb34-416>
- Piñas, A. (2020). Antropología del envejecimiento: el respeto a la autonomía del mayor. Mejorar el cuidado mediante la bioética narrativa. *Revista Iberoamericana de Bioética*, 004(12), pp. 1-15. <https://revistas.comillas.edu/index.php/bioetica-revista-iberoamericana/article/view/12015/11408>
- Tognolotti, J., Palmieri, L., Palmieri, S., y Brundé, M. (2021). Programa Unite (Universidad para la Tercera Edad). *Actas de Periodismo y Comunicación*, 6(2), pp. 1-9. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/6936>
- Russel, B. (1989). *La perspectiva científica*. Ariel.
- Schopenhauer, A. (2009). *El amor, las mujeres y la muerte*. Ediciones Coyoacán.
- Schopenhauer, A. (2010). *El arte de envejecer*. Alianza.
- Universidad Abierta a la Tercera Edad (UNATI) UEL, Portal (2023) <https://sites.uel.br/sustentabilidade/universidad-abierta-a-la-tercera-edad/>
- Universidad de Málaga. (2023). “Vivir en casa” avanza hacia un cambio de modelo de atención domiciliaria desde la innovación. <https://www.uma.es/sala-de-prensa/noticias/vivir-en-casa-avanza-hacia-un-cambio-de-modelo-de-atencion-domiciliaria-desde-la-innovacion/#:~:text=%E2%80%98Vivir%20en%20casa%E2%80%99%20es%20una%20iniciativa%20de%20innovaci%C3%B3n,y%20el%20Plan%20de%20Recuperaci%C3%B3n%20Transformaci%C3%B3n%20y%20Resiliencia>
- Universidad para la Tercera Edad (UniTE). (2025). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Buenos Aires. <https://www.sociales.unlz.edu.ar/index.php/unite/>

Los usos del lenguaje en la Educación Física infantil curricular. Lo neurocientífico en la enseñanza deportiva en la escuela primaria

The uses of language in the Physical Education curriculum for children. Neuroscience in sports teaching in primary school

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Germán Hours

Magister en Deporte (UNLP)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1724-4215>

Correo electrónico: gerhours22@gmail.com

Recibido: 06/03/2026

Aceptado: 09/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/JD2161VS>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 26, Año 2026. Julio-Diciembre

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

Este artículo se configura a partir del proyecto: *Los usos del lenguaje en la educación física infantil. Análisis de las palabras, conceptos y prácticas discursivas en el currículum de Educación Física para el Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires [2da parte]*¹, desarrollando algunas de las conclusiones que hemos construido, especialmente, el tema de las neurociencias en el campo. En este texto se podrá observar que, la parte valorativa de la narrativa que imparte la Educación Física curricular está constituida por las experiencias directamente vividas por la persona, estableciendo que la valoración son procesos internos y naturales del sujeto, que resultan de una intervención que corre en ese sentido por imposición de las clases, sin embargo, en este enfoque, el niño se estimará a sí mismo de un modo condicionado, según cumpla o no las condiciones de receptividad que la disciplina proclama para un valor intrínseco de la corporalidad y el movimiento dirigidos a la propia

¹ Todo lo publicado sobre este proyecto, inclusive el proyecto mismo, se encuentra en el perfil del Mg. Germán Hours, en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/0696HoursG.html>, de la FaHCE-UNLP.

conducta. Lo más importante de este artículo, es que representa una investigación que reflexiona en torno a los mecanismos discursivos pedagógicos, mediante los cuales la Educación Física produce y legitima una cultura del individualismo, a partir de un lenguaje que representa a los discursos de la felicidad, las competencias y el rendimiento, siempre dentro de una dinámica neoliberal de vida.

Palabras clave: educación física, currículum, individualización, aprendizaje, neurociencias.

Abstract

This article stems from the project: *The Uses of Language in Children's Physical Education. Analysis of Words, Concepts, and Discursive Practices in the Physical Education Curriculum for Primary Schools in the Province of Buenos Aires [Part 2]*, developing some of the conclusions we have reached, especially regarding the role of neuroscience in this field. In this text, it will be observed that the evaluative part of the narrative imparted by the Physical Education curriculum is constituted by the experiences directly lived by the person, establishing that the evaluation are internal and natural processes of the subject, which result from an intervention that runs in that sense by imposition of the classes, however, in this approach, the child will value himself in a conditioned way, according to whether or not he meets the conditions of receptivity that the discipline proclaims for an intrinsic value of corporeality and movement directed to his own behavior. The most important aspect of this article is that it represents an investigation in which the reflection on the pedagogical discursive mechanisms. through which Physical Education produces and legitimizes a culture of individualism, based on a language that represents the discourses of happiness, skills and performance, always within a neoliberal dynamic of life.

Keywords: physical education, curriculum, individualization, learning, Neuroscience.

I. Introducción

Este artículo se configura a partir del proyecto I+D, denominado *Los usos del lenguaje en la educación física infantil. Análisis de las palabras, conceptos y prácticas discursivas en el currículum de Educación Física para el Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires [2da parte]*. Proyecto en el que se trabajó durante casi cuatro años y que, ha permitido establecer numerosas categorías de análisis, como el tema de la búsqueda de las emociones a partir de la práctica deportiva y las actividades físicas en la niñez; el tema de la democratización de la enseñanza; el tema de abordar el deporte en la infancia desde un aspecto lúdico y tantos otros.

La perspectiva de análisis en esta oportunidad, es el de las Neurociencias como teoría que subyace al Diseño Curricular para la Educación Primaria [en adelante DCEP] (2018) para el área de Educación Física, en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Por lo tanto, en este proyecto se puede establecer que el DCEP (2018), para el área de Educación Física, propone permanentemente, entender la acción educativa desde enfoques que definen cómo aprenden los sujetos, es decir, desde las teorías del aprendizaje. En este sentido, se puede señalar que, la narrativa que imparte la Educación Física curricular está constituida por las experiencias directamente vividas por la

persona, estableciendo que la valoración parte de procesos internos y naturales del sujeto, que resultan de una intervención que corre en ese sentido por imposición de las clases, sin embargo, en este enfoque, el niño se estimará *a sí mismo* de un modo condicionado, según cumpla o no las estrategias de receptividad que la disciplina proclama, para un valor intrínseco de la corporalidad y el movimiento dirigidos a la propia conducta. Algo acentuado, porque la niñez es considerada como el momento clave en la formación integral del sujeto.

Cuando se habla del momento clave, se hace referencia a aspectos biológicos, psicológicos, médicos y pedagógicos, aunados en la actualidad a una posición neurocientífica, que supone revestir de mayor cientificidad estas narrativas. Sostenidas en un conjunto de palabras que componen un lenguaje aparentemente sencillo y comprobable, pero que, al ser analizado su trasfondo ideológico, demuestran una complejidad teórico-política que amerita profundizar su estudio. Estos discursos presentes en el currículum se apoyan poniendo el énfasis en que los profesores son una especie de mediador entre el conocimiento y el aprendizaje, y entre los alumnos y el contexto.

En este orden, se observa también que el DCEP (2018), mediante la elección de ciertas palabras, conduce la práctica educativa hacia el desarrollo de un conocimiento fundamentalmente actitudinal, relacionado especialmente con el desarrollo de la persona y la personalidad, entonces establecen una conexión entre los factores físicos, cognitivos y socio-afectivos, y un aprendizaje que debe dar cuenta del proceso evolutivo en la niñez, desde lo emocional.

Es así que, bajo este enfoque, se apuesta por un cambio educativo donde lo intelectual, lo físico y lo afectivo-emocional están más relacionados, permitiendo que los contenidos aparezcan recogidos en la transversalidad como eje principal del conocimiento, y para lo cual, la educación moral y cívica, la igualdad de oportunidades, la educación ambiental, la educación para la salud, entre otros objetivos, se convierten en ejes vertebradores teóricos y didácticos de la Educación Física, en concordancia con una educación que, en general va marcando el sentido que debe tener la disciplina, es decir, una democratización de la enseñanza. Así pues, lo expresa el DCEP (2018):

Las clases posibilitan experiencias de convivencia democrática y propician la construcción de ciudadanía cuando son concebidas como espacios de encuentro y aprendizaje, en los cuales los niños constituyen grupos, desempeñan roles diversos, se organizan en forma participativa, se comprometen con el hacer corporal y motriz y toman decisiones. Entre otras opciones posibles, proponer a los estudiantes la construcción, aceptación y respeto por las reglas, para que se apropien de los juegos y que puedan ser jugados por todo el grupo con cierto nivel de autonomía, contribuye al desarrollo de prácticas democráticas. (p. 373)

Plagado de palabras que conducen hacia estas ideas, se van configurando los diversos argumentos en la conformación de discursos que atienden siempre a un mismo lenguaje pedagógico para transmitir lo educativo de modo general. De esta forma, según lo establece la Educación Física, el aprendizaje interactúa con el desarrollo natural del niño. Para Arana *et al.* (2023), “cada vez se hace imprescindible y más interesante el uso de técnicas y métodos pedagógicos para alcanzar el anhelado aprendizaje significativo, proceso que engloba la dimensión emocional, motivacional y

cognitiva del estudiante” (p. 444). Como ejemplo, obsérvese que el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2008), para el área de Educación Física, señala:

La clase de Educación Física para los niños y niñas [...] adquiere nuevos sentidos, entre los que se cuentan: la posibilidad de construir posturas y actitudes adecuadas a través de tareas de sensibilización y percepción corporal, la aceptación de sus posibilidades y limitaciones motrices, la conciencia de su corporeidad, la de los otros y el cuidado de la salud, el avance en la constitución del grupo, la comprensión del sentido y la lógica de las diferentes actividades motrices, el ensayo de algunas organizaciones tácticas básicas, la mayor capacidad resolutive en juegos de creciente complejidad, los aprendizajes en ámbitos variados. (p. 400)

Este se puede señalar como el nuevo desafío que se presenta hoy en el campo de la Educación Física. Es decir, la constitución de una disciplina con una actitud más reflexiva, que se reconozca como parte del sostenimiento de los esfuerzos individuales y grupales, en síntesis, hacia la conquista de la disponibilidad corporal y motriz que alcanzan las niñas y niños en este ciclo.

2. Desarrollo

El lenguaje que presenta la Educación Física en el DCEP (2018) comprende bien que las narrativas pedagógicas y la estimulación sobre lo expresivo en la infancia son estrategias de integración colectiva y, por ende, asume que las actividades físicas y los deportes o juegos motores –denominación actual a nivel curricular–, se transformarán en actividades educativas, si son utilizados como recursos prácticos para potenciar la comunicación y la participación de todos. Esto comprende una las formas en que el capitalismo neoliberal logra sostener mecanismos para una futura explotación del sujeto ya en su adultez, que operan tácitamente en el campo educativo, bajo la tendencia a una imaginaria democratización del sistema y de la educación. Es común que el Neoliberalismo presente una narrativa que busca mostrar las formas contemporáneas del capitalismo como una medida de apaciguar las crisis por las que pasa el sistema educativo.

Las ideas de socialización que la Educación Física proclama a viva voz, emergen en un contexto de experimentación pedagógica, bajo el supuesto de que sus argumentos y narrativas se encuentran científicamente comprobados, presentándose como nuevas, reivindicadoras del sujeto e incluso hasta significativas para estos. El lenguaje que ocupa la disciplina a nivel curricular, centra su estrategia en la insatisfacción y conmoción ante las circunstancias sociopolíticas que han florecido en la sociedad global en los últimos años; caracterizadas por el auge y caída de una supuesta transformación social, en favor de la especialización y las ponderaciones sobre las tareas de gestión de la crisis, contra la barbarie anti-civilizadora de posturas aparentemente anacrónicas. Un lenguaje con palabras y narrativas que presenta una educación que se opone a la barbarie de posturas que no se emparenten con lo natural, lo esencial del ser humano y contra la supuesta naturalidad de la libertad humana que se encuentra representada por el Neoliberalismo.

La postura de este texto es que, justamente estos argumentos son los que generan una crisis estructural en el sistema educativo, moviéndose hacia el fortalecimiento de una dimensión instru-

mental de la Educación Física y posiciones neoconservadoras. Se puede afirmar que el lenguaje y las narrativas de la Educación Física a nivel curricular, transita como una forma de experimentos neoliberales.

En términos históricos, se puede señalar que el periodo de la historia de la educación argentina desde la promulgación de la Ley Federal de Educación N° 24195, impulsada durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) y, a pesar de que en el año 2006 se promulga la Ley de Educación Nacional N° 26206, promovida por el entonces presidente de la Argentina, Néstor Kirchner (2003-2007), transita por cánones en los que la desigualdad y los procesos relacionados con el modelo de producción capitalista han alcanzado niveles dramáticos, con la promoción de imaginarios a través de un lenguaje y una narrativa que impulsan de forma más abrupta un modelo desarrollista y extractivista, que se sigue amplificando en la sociedad. Resultaron relevantes en la investigación de base de este artículo, las reflexiones críticas sobre los fenómenos políticos y los alcances que tiene en el sistema educativo. Así, se observa que el lenguaje de la Educación Física, con la utilización de determinadas palabras que construyen una narrativa muy particular, se ven claramente influenciados por las tensiones en las prácticas políticas y culturales en el campo social general, estableciendo el monopolio de ciertas ideas, en todas las áreas del sistema, que pretenden fomentar un nuevo sentido común, bajo argumentos amparados por la ciencia moderna, o *la ciencia del desarrollo humano*.

Bajo este contexto, la Educación Física ha orientado sus análisis sobre la enseñanza hacia las teorías del aprendizaje, “la investigación sobre la Neurociencia ha cobrado cada vez más interés en el mundo docente, dado que esta disciplina permite dilucidar de qué manera aprende, recuerda y olvida el cerebro; procesos muy importantes en la enseñanza- aprendizaje” (Arana *et al.*, 2023, p. 445). Esto es posible, bajo una narrativa que se inclina hacia estas ideas en favor de las posturas neoliberales en la disciplina, “La trascendencia de la capacidad y funcionalidad cerebral en la vida, en los seres humanos y en la sociedad en general es tan grande, que se puede valorar, probablemente como lo más valioso de la evolución” (Díaz y García, 2022, p. 12). Estos mismos autores sostienen que:

La investigación del cerebro en lo que se denomina neurociencia, ha sido un asunto de gran atracción, no solo para los profesionales de este ámbito, sino también, para los profesionales de la psicología y la educación. Debido a esto, ha surgido una profusión de conceptos derivados de “neuro”, tales como: neuroeducación, neurodidáctica, neuromotricidad o neuroeducación física entre otros. (Díaz y García, 2022, p. 12)

En general, en este tipo de postulados se considera que la implicación de las neurociencias en el currículum de Educación Física asegurará una mejora en la capacidad de aprendizaje en todos los órdenes, dado que se señala que, al estar involucrado el movimiento físico, genera mejoras a diferentes niveles neurocerebrales como en la memoria, la atención y la regulación emocional, lo que explícita e implícitamente —aduce la disciplina— conlleva una mejora en los niveles de rendimiento y esto, directamente hace mella en la necesidad de consumo del sujeto y la sociedad, porque supone a un sujeto individualizado, en el que la educación vela por un aumento en su calidad de vida. Esta unión entre lo neurocientífico y las premisas neoliberales, transforma la intención educativa,

enfocándose en el desarrollo integral cognitivo, emocional y motor, no solo físico; parte de una concepción de la ciencia en la que subyace una epistemología de lo natural. En relación con esto, el DCEP (2018) señala que, de esta forma se “puedan desarrollar diversas formas de comprender los fenómenos naturales y de interactuar con la realidad, a partir de modelos explicativos cada vez más cercanos a los modelos científicos” (p. 17). En este sentido, la Educación Física asegura que la actividad física mejora la capacidad cerebral para adaptarse y aprender. La explicación neurocientífica que la disciplina toma, señala que, a partir de las prácticas deportivas y las actividades físicas, el cerebro se oxigena mejor, aumentando la producción de neurotransmisores, lo que, en definitiva, aumenta la concentración y las funciones ejecutivas del cuerpo, que repercutirán en las emociones, sobre todo si se plantean de forma placentera. Entre los objetivos que contempla el DCEP (2018), se encuentran “asumir actitudes de cooperación, solidaridad y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas. Experimentar variadas situaciones sociomotrices para un aprendizaje motor saludable y placentero” (p. 374).

Este lenguaje, en principio, presenta a la disciplina como una práctica que aspira a la inclusión, a la participación, a la cooperación y a la relación recíproca entre el docente y el alumno, de ahí que se genere una individualización evidente, que conlleva a la generalización, totalización y normalización del sujeto. En consecuencia, el objeto y el tratamiento pensado en este proyecto, que configura este artículo, no dejan de ser parte del tratamiento de las prácticas corporales, pero en relación con una posición científica y no dogmática, que rompe con la tradición que la disciplina ha mantenido para su desarrollo teórico. En síntesis, lo más importante que se logró en esta investigación es vincular los discursos progresistas, pragmáticos o de renovación pedagógica que se observan en el DCEP (2018), con las premisas capitalistas neoliberales. Esto, de alguna manera, fue una apuesta para la reflexión en torno a los mecanismos discursivos pedagógicos mediante los cuales la Educación Física produce y legitima una cultura del individualismo, del organismo y de una cada vez más acentuada neuropedagogía en la disciplina, a partir de un lenguaje que representa a los discursos de la felicidad, las competencias y el rendimiento, siempre dentro de una dinámica neoliberal de vida.

3. Metodología

En primer término, se debe aclarar que en esta investigación se asume un posicionamiento crítico-analítico y una perspectiva epistemológica y política compleja, a partir de un proceso en el que los recursos epistemológicos marcan la impronta de la investigación. La metodología planteada para este proyecto responde al enfoque cualitativo e interpretativo. El método de investigación utilizado fue el análisis político del discurso, sin descuidar las cuestiones semánticas, lingüísticas y epistemológicas en el tratamiento. A través de este método, se trabajó en la reorganización de información disponible y en la recopilación de nueva información y referencias, a partir del análisis de material documental —concentrados en la recolección de información a partir de textos y documentos curriculares—, el cual establece el corpus de la investigación. Este proyecto trató pues, de indagar en el orden y las relaciones que contienen y mantienen ciertos discursos, como así también en las diversas posturas y debates que presentan para conformarse y materializarse, tratando de comprender los sentidos, continuidades y discontinuidades que se manifiestan en los hechos, para que se pueda visibilizar la constitución de cierta normatividad que conlleva.

En particular, este trabajo estableció una perspectiva de análisis epistemológica y política sobre el significado y los alcances de la categoría *deporte escolar* que la Iniciación Deportiva Española promueve con sus discursos, que se señalan en el DCEP (2018). Por lo tanto, se inscribe en una línea de análisis crítica de pensamiento y hermenéutica, en clara oposición a aquellas concepciones reduccionistas y esencialistas con las que suele abordarse las diversas categorías desde el área de la Educación Física. El diseño de la investigación se concentró en encontrar las palabras clave que conforman uno o varios lenguajes a nivel curricular por parte de la disciplina. La investigación, por momentos muestra claramente estos análisis lingüísticos proyectados, porque en ella se asume que la palabra ante todo “trata de simbolizar al concepto o referencia, de una parte, y, de otra, de aludir al referente, a la realidad” (Bernal, 1983, p. 496) y porque la elección de las palabras nunca es un hecho inocente, sino que tiene una intención política y un sentido determinado. Se parte del supuesto que señala que el concepto *deporte escolar*, a través de las palabras que lo componen, establece una construcción teórica y política que supone, a partir de la articulación de dos unidades mínimas, pero significativas del lenguaje, cierta unificación o síntesis política. En síntesis, como lo describiera Michel Foucault (1966), se debe pensar al discurso como el efecto de una construcción que responde a ciertas reglas y ciertas formas de control, ciertos criterios que legitiman algunos posicionamientos y deslegitiman tantos otros.

4. Disertación teórica

El nuevo auge de las Neurociencias

Los debates en la investigación fueron con el DCEP (2018) principalmente, pero también con los textos de apoyo docente a nivel curricular y la bibliografía que constituyen cada uno de ellos. Desde esta perspectiva, la Educación Física nunca dejó de producirse y reproducirse detrás del pensamiento científico dominante de la Modernidad, es decir, aquel que responde a una epistemología de lo natural y lo biológico, pero también capitalista y neoliberal, que permanentemente busca la forma de normalizar a las prácticas y al sujeto, hablando de las actividades físicas o de la corporeidad, y del ser humano o la persona y el desarrollo de la personalidad. A modo de ejemplo, obsérvese que en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2008), para el área de Educación Física, se señala que:

El nuevo desafío que se presenta en la clase de Educación Física para los niños y niñas del segundo ciclo adquiere nuevos sentidos, entre los que se cuentan: la posibilidad de construir posturas y actitudes adecuadas a través de tareas de sensibilización y percepción corporal, la aceptación de sus posibilidades y limitaciones motrices, la conciencia de su corporeidad, la de los otros y el cuidado de la salud, el avance en la constitución del grupo, la comprensión del sentido y la lógica de las diferentes actividades motrices, el ensayo de algunas organizaciones tácticas básicas, la mayor capacidad resolutoria en juegos de creciente complejidad, los aprendizajes en ámbitos variados, la actitud reflexiva que lleva a reconocer el efecto de sus acciones motrices y apreciarlas, la enseñanza mutua y el uso de la mediación ante los conflictos, el sostenimiento de los esfuerzos individuales y grupales, en síntesis, la conquista de la disponibilidad corporal y motriz que alcanzan las niñas y niños en este ciclo. (p. 400)

Aun cuando no se los nombran explícitamente, los argumentos conllevan, ineludiblemente, las ideas del Constructivismo de Lev Vygotsky, las perspectivas psicomotrices de Henri Wallon, o los pensamientos psico-médicos de Jean Le Bouch y Jean Piaget, pero también a ciertas perspectivas idealistas sobre el deporte de José María Cagigal, que ingresaron indirectamente al país, a partir de la amplia bibliografía de origen español, en especial de Domingo Blázquez Sánchez (1986) –infaltable en todo documento curricular–, que se encuentra en este campo. Tal es la importancia y la influencia de estos autores que, reconociendo su tarea en las perspectivas reformistas de la década del '90, Ludwig y de Mattos (2023), señalan que, “estos autores fueron los grandes constructores de las ideas sociointeraccionistas, aportando sus investigaciones sobre el desarrollo infantil, así como las relaciones entre los factores biológicos y sociales y los aspectos cognitivos y afectivos de la psicología humana” (p. 267).

Así, se puede ver reflejado en el DCEP (2018) cuando, por ejemplo, señala que “cuando se llevan adelante diversas prácticas corporales, la interacción entre los participantes del grupo, lejos de ser una variable externa a sus procesos, es estructurante de los aprendizajes” (p. 373), haciendo alusión al Constructivismo de Vygotsky, o a la idea de Wallon (1975) que plantea que el aprendizaje es un proceso dialéctico que integra la cognición, la emoción y el movimiento, considerando al niño como una integridad. Destacando que las emociones y el entorno social, son fundamentales, y en el que el cuerpo y la psicomotricidad actúan como eje central del desarrollo en la niñez. No olvidar que para Vygotsky (1979), el aprendizaje es un proceso social y culturalmente mediado, donde la interacción con otros y el lenguaje son fundamentales para el desarrollo cognitivo.

Conceptos clave en el DCEP (2018), incluyen la mediación, la interiorización y la zona de desarrollo próximo. De esta forma, la Educación Física, adherida a estas supuestas nuevas perspectivas que comenzaron con el Neoliberalismo, empezó a poner el acento en la realidad social. Con el argumento del dinamismo y del innegable crecimiento del modernismo y el avance de la tecnología, especialmente, el que se daba en el campo de la Medicina. Bajo esta impronta, la disciplina argumentó en favor de generar una perspectiva sociointeraccionista², con la necesidad de modificar viejos conceptos que supuestamente asfixian a los niños en las clases y que supuestamente inhibían el desarrollo natural de estos niños (Ludwig y de Mattos, 2023), aunque parece haberse olvidado para qué está en el currículum oficial. De esta manera, se comenzó a suponer que, solo con todos los procesos psíquicos interiorizados se produce el aprendizaje, puesto que, cuando se produce la acomodación a un nuevo estímulo, la mente se reestructura aumentando sus conocimientos y adaptándose al medio en el que se desenvuelve.

Esto llevó a establecer esquemas para la enseñanza a partir del desarrollo de esquemas cognitivos, que se basaban en los períodos evolutivos; una normalidad proclamada en todo momento, ya que supone que todos los procesos son iguales en condiciones normales en todos los niños. Bajo esta forma de pensar, los deportes y las actividades deportivas son pensadas como un recurso extremadamente favorecedor para plantear una apertura hacia el desarrollo cognitivo a partir del movimiento, precisamente por la interacción socio-afectiva que estos suponen plantear en sus lógicas.

² Denominación de los autores.

Subyace en estas ideas el concepto de que los niños descubren y aprenden jugando e interactuando con los demás. En la actualidad, este conjunto de postulados curriculares, aunque no hagan mención a estos autores, conjugan una serie de perspectivas psico-médicas que confluyen en lo que se denomina Neurociencias y que dan sustento teórico a la Educación Física, en general agrupando todas estas teorías en una especie de teoría única y dominante. Obsérvese que para Arana *et al.* (2023):

Anna Carballo Márquez y Marta Portero Tresserra, psicólogas y doctoras en Neurociencias, en su libro 10 Ideas claves, Neurociencia y educación: Aportaciones para el aula (2018); explican que la Neurociencia educativa es ‘una disciplina que pretende integrar los conocimientos neurocientíficos acerca de cómo funciona y aprende el cerebro en el ámbito educativo’. La Neurociencia educativa nos ayuda a saber cómo funciona el cerebro y cómo intervienen los procesos neurobiológicos en el aprendizaje, para lograr que este sea más eficaz y óptimo [...] La Neurociencia educativa puede ayudar a los docentes a entender cómo aprenden sus estudiantes, así como ‘las relaciones que existen entre sus emociones y pensamientos, para de este modo poder ejecutar la enseñanza de forma eficaz’ (Forés). (p. 446)

Cuando se habla de que se conforma una teoría única, bajo la perspectiva neurocientífica, es porque, para la Educación Física curricular, las Neurociencias establecen una apertura hacia el desarrollo humano, porque desde ella se puede comprender la capacidad de adaptación del cerebro, el Sistema Nervioso Central y la comunicación neuronal, para entender cómo aprende el sujeto, sin embargo, a nuestro entender, termina por individualizar, generalizar y totalizar una teoría que no concibe lo significativo para el sujeto. Desde esta mirada, el aprendizaje es una adaptación a estímulos impartidos por fuera y funciona para todos del mismo modo; algo con lo que disentimos por completo. Todo lo planteado en el DCEP (2018), da a entender el aprendizaje, como el desarrollo del individuo, dado a partir de un proceso social y ambiental, enfatizando el papel de las actividades físicas y el movimiento en este desarrollo integral, pero especialmente cognitivo.

Es decir, para la Educación Física el aprendizaje y el niño, se estructuran a partir de las relaciones sociales que se establecen entre el individuo y el mundo que lo rodea, siendo las actividades deportivas las consideradas como las más eficaces para proponer ciertas cuestiones que se asemejan a lo que ocurre en la vida. Por lo tanto, se puede afirmar que la Educación Física curricular, establece un lenguaje que posibilita que el docente sea un mediador entre los niños y el entorno. Este lenguaje que utiliza palabras que promueven una teoría abstracta, idealista y, sobre todo, normalizadora. Se establece así, un pensamiento único, con una aceptación general, por parte de la disciplina. No obstante lo expuesto por la disciplina a nivel curricular, aquí se asume algo diferente.

Reforzando la posición en la presentación de este proyecto, se puede señalar que, coincidiendo con Pierre Bourdieu (2008), en términos lingüísticos, “el sistema escolar cumple una función decisiva en el proceso que conduce a la elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial” (p. 26) y la Educación Física así lo ha considerado también, de ahí su insistencia por establecer categorías que se identifiquen con el lenguaje y los discursos pedagógicos que se corresponde con la ciencia y la consciencia moderna. El lenguaje pedagógico construye y conduce las formas

políticamente correctas que la sociedad ha de adoptar para una supuesta mejor vida en sociedad, contribuyendo, como ha señalado Bourdieu (2008), a la “devaluación de los modos de expresión populares” (p. 27), imponiendo el reconocimiento de una lengua totalmente legítima para la educación de las personas. Es, sin dudas, “una relación dialéctica entre la escuela y el mercado de trabajo” (Bourdieu, 2008, p. 27).

De esta manera, se puede observar que, del mismo modo que lo describe Emiliozzi (2012), en el fondo, este artículo, “no hace otra cosa que procurar describir cómo el currículum, y por lo tanto la práctica educativa, pone en funcionamiento cierta normalidad, regularidad, ciertos comportamientos y maneras de ser como formas universales de ser sujeto en el marco de los dispositivos de gobierno” (p. 7). Para Emiliozzi (2016), en definitiva, el currículum es “un documento público, que posee una serie de reglas que marcan los sentidos de la educación y de la enseñanza” (p. 300).

5. Análisis y resultados

Los resultados de la investigación que precede a este artículo, arrojan cuestiones muy significativas, en cuanto al lenguaje y las narrativas que impone la disciplina. En primer término, la Educación Física se autodefine como disciplina pedagógica, con diferentes dinámicas a las aúlicas, pero definitivamente pedagógica. Esta autorreferencia, la llena de simbolismos acordes con lo que la escuela se supone que debe abordar, revistiéndola de un carácter prescriptivo sobre el sujeto. No obstante, por esta autodefinición, pierde su objeto de estudio, para enmarcarse dentro de las premisas, contenidos y sentidos que la escuela persigue. Del mismo modo que el resto de las disciplinas educativas del nivel primario, se construye sobre argumentos que privilegian cuestiones biológicas, psicológicas y *naturales del ser humano*, para anclar sus análisis en las teorías del aprendizaje. Aquí se encuentran numerosas palabras que conforman un lenguaje bien engranado con la perspectiva pedagógica, dando un aparente fundamento científico en lo que reproduce.

La normalización que establece con sus postulados es evidente, en ella subyace una epistemología de lo natural, por sobre cualquier otra razón. Se puede señalar en consecuencia, que las ideas como las de Le Boulch (1993), que hablaban del lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación, estableció el paradigma a seguir y en la actualidad permanece. Para este autor se puede hablar de:

Educación por el movimiento (1966); Hacia una ciencia del movimiento humano (1911); El desarrollo psicomotor eje O a 6 años (1915); Frente a los deportes: la educación psicomotriz en la escuela elemental (1980); El deporte educativo. De próxima aparición De la biología social en educación, que reemplaza a su obra anterior, Hacia una ciencia del movimiento humano y que estudia el movimiento desde la infancia a la vejez. (Le Boulch, 1993, p. 39)

Para la Educación Física curricular, el deporte escolar y sus derivados, como los juegos motores o las actividades psicomotrices, interesan porque permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas, históricas y socio-culturales, ya que lo deportivo en la niñez, supuestamente, engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios, similares a lo que ocurre en la realidad misma, que regulan la conducta social, representando el punto de encuentro de la evolución

biológica, social y cultural. Tomando la idea de Vygotsky (1979), la Educación Física sugiere que la transmisión racional e intencional se da a través de la experiencia y el pensamiento, pero para ello se requiere de un sistema mediador y el prototipo de este es un lenguaje específico condicionado para ello. En la niñez, lo deportivo sería una de esas herramientas o mediadores que piensa la Educación Física.

La idea de una racionalidad práctica, es decir, una relación dialéctica entre el docente y el alumno, sugiere que el aprendizaje se da en esa interacción, produciendo una apertura, una disminución de la distancia “entre lo que el niño hace solo y lo que es capaz de hacer con la intervención de un adulto” (Ludwig y de Mattos, 2023, p. 274). Mediante el tipo de actividades, para la Educación Física se logra aumentar el nivel de desarrollo potencial, ya que el sujeto es interactivo, porque está constituido por relaciones interpersonales. “Este proceso de desarrollo está ligado al desarrollo neurológico, como su condición y límite. La maduración orgánica es vista como una condición para el desarrollo y permite describirlo en etapas sucesivas e integradas” (Ludwig y de Mattos, 2023, p. 276). Así lo aplica el modelo de Iniciación Deportiva, por ejemplo: una serie de pasos secuenciados, comprendidos por los procesos evolutivos y las fases sensibles del aprendizaje, que supuestamente conducen al dominio específico de uno o varios deportes en la adolescencia y juventud. Para reforzar esto, se puede retomar a Crisorio (2001), quien ha asegurado que, “la Iniciación Deportiva, como forma planificada y sistemática de introducir a los niños en la práctica de los deportes [...] centra el interés educativo en los aprendizajes estrictamente relacionados con la práctica deportiva y subordina todo lo que se enseña al objetivo de moldear un deportista” (p. 2).

En ese sentido, Cagigal (1981) ha afirmado que “es malo dejar marchar a su aire una realidad social tan poderosa como es el deporte actual” (p. 15). A entender en este trabajo, una forma lineal de pensar el aprendizaje, que deja por fuera las singularidades y los significantes para el sujeto, tiende necesariamente a la normalización, a partir de la generalización y la totalización de este y de sus prácticas. Obsérvese al respecto lo que indican Ludwig y de Mattos (2023), porque refuerza lo que la Educación Física curricular reproduce: “la cognición es considerada como parte del individuo completo que solo puede entenderse integrado a él, cuyo desarrollo se da a partir de las condiciones orgánicas de la humanidad, y es el resultado de la integración entre su organismo y el ambiente, por tanto, el desarrollo está condicionado tanto por maduración orgánica y por ejercicio funcional realizado por el ambiente” (p. 276). Para Wallon (1979):

lo que permite que la inteligencia se traslade del plano motor al plano especulativo obviamente no es explicable en el desarrollo del individuo (...), pero se puede identificar [el traspaso] son las aptitudes de la especie que están en juego, especialmente aquellas que hacen del hombre un ser esencialmente social. (p. 131).

Es por ello, que la Educación Física insiste en que lo motor, lo emocional, lo cognitivo y la personalidad están tan integrados que cada uno es parte constitutiva de los demás. Aparece la razón por la cual se cree que el individuo es un ser integral, único e irrepetible, pero con características que lo componen como condición humana. Con estos conceptos se acepta que la persona se constituye “de acuerdo a sus condiciones de existencia, el medio social y la cultura constituyen las condiciones, posibilidades y límites del desarrollo del organismo” (Ludwig y de Mattos, 2023, p. 277).

Uno de los estatutos que consolidan al deporte en el nivel primario, se relaciona con la idea de que la niñez comprende una fase en la que se produce la construcción de la autoconciencia, y aquí es donde esta práctica cobra especial valor, siempre por las interacciones sociales, orientando el interés del niño hacia lo que su condición humana, biológica y natural, establecen para un desarrollo adecuado.

El lenguaje de la Educación Física en el DCEP (2018), considera que lo social es esencial para evolucionar normalmente. Los refuerzos que hace la Educación Física de la Biología, de la Psicología Evolutiva, de la Medicina y de la Pedagogía, resultan en una unificación de las premisas por estas disciplinas impulsadas, estableciendo una síntesis explicativa y justificadora de las intervenciones, en lo que se denomina Neurociencias. De esta manera la Educación Física, tributando a una epistemología tanto empírica como naturalista, atiende a las supuestas necesidades naturales del niño por moverse y por *estimular las posibilidades de su potencialidad*, estableciendo un *proceso pedagógico-deportivo* con los niños, pero teniendo en cuenta las particularidades establecidas según las *fases evolutivas* en la que se encuentran.

Todos los análisis desarrollados en más de cuatro años de investigación, permiten entender la complejidad del campo de la educación en general, que obviamente incluye a la Educación Física, que, detrás de un aparente progresismo pedagógico, retoma viejos sentidos y asienta prácticas tradicionales para ostentar el monopolio dentro de las posibles disputas, aunque, al estar en el currículum, casi no tienen resistencias, reivindicándose como la postura que defiende el buen desarrollo humano.

6. Conclusiones

En síntesis, en esta coyuntura portadora de principios pragmáticos, que tanto habla de una educación democrática, la utilización de determinadas palabras, construye un lenguaje pedagógico en la disciplina que viene a anunciar el mejoramiento de la calidad de vida, desde estatutos educativos que supuestamente brindan la posibilidad de que el sujeto -pensado como individuo- se mueva persiguiendo y alcanzando sus propios sueños, y por el bien colectivo, legitimando la idea de que sus propias acciones y su supuesto libre albedrío, por un avance establecido al democratizarse la educación, explican la evolución de la sociedad. En este punto, coincidiendo con Bourdieu (2008), quien estableció un serio cuestionamiento al concepto *democratización*, al señalar que en esa supuesta libertad de elegir, existe un privilegio para las clases dominantes, porque establece una especie de *laissez faire*, que culmina por ser un patrimonio de exclusiva potestad ante esto, justamente por los privilegios de tener una mejor educación familiar.

Este texto plantea una mirada sobre un lenguaje y una narrativa que han legitimado y logrado un impacto en el imaginario social y han pasado, muchas veces, a ocupar espacios marginados para la discusión académica, entre ellos la intervención de las Neurociencias y las narrativas que de ellas se desprenden: la felicidad y el desarrollo de competencias por parte del alumnado, entre otras, que han originado la supremacía de una cultura del cuerpo cuya promesa se fundamenta en que los sujetos puedan trabajar y superar cualquier variable que pretenda obstruir el logro de sus proyectos de vida.

Las Neurociencias, aunque relevantes en otros campos, carecen de herramientas suficientes para comprender y enseñar la complejidad que implica la educación del cuerpo, ya que no toma en cuenta el significativo que para cada sujeto puede o no ser el deporte en la niñez. Como resultado, se considera aquí que, el discurso neurocientífico es insuficiente y limitado para abordar la enseñanza de las prácticas corporales, destacando una desconexión entre sus postulados y el sujeto. Estos enunciados, que suelen ser presentados como una democratización de la educación, lleno de posibilidades, no hace más que estimular los mismos valores de siempre, estableciendo a los procesos de enseñanza desde las teorías que hablan de cómo aprende el sujeto, como formas de intervenir sobre el sujeto, borrando las particularidades, adecuándolo a la sociedad de una manera cada vez más especializada y haciéndolo *pensarse a sí mismo* como un producto socialmente valioso, útil e indispensable.

Por ello, para pensar esta investigación, se partió del supuesto que indica que lo pedagógico en la Educación Física, en la actualidad, está revestido por esos discursos que promueven la eficacia desde el valor de la individualidad. Lo correcto, lo eficaz, lo esperable, lo cuantificable, lo que no se desvía la norma prevista, en definitiva, es lo que posee el valor esperado.

Referencias

- Arana Cadena, R. (2023). Neurociencia y su aporte determinante en la educación. *Journal Of Science And Research*. pp. 443-451. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420835>
- Bernal Leongómez, J. (1983). Algunas ideas de Aristóteles sobre el lenguaje. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 38(3). pp. 493-519. <https://thesaurus.caroycuervo.gov.co/index.php/rth/article/view/1091>
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Ed. Martínez Roca.
- Bourdieu, P.(2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Ed. Miño.
- Crisorio, R. (2001). La enseñanza del básquetbol. *Revista Educación Física & Ciencia*, Año 5, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Díaz Rincón, B. y García-Hernández, J. (2022). Neuroacción: la neurociencia aplicada a la Educación Física. *Papeles Salmantinos de Educación*, (26), pp. 11-41. <https://doi.org/10.36576/2695-5644.26.11>
- Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo Volumen 1 / Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo (2018). 1a ed. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Emiliozzi, M. V. (2012). *Percepción originaria, lenguaje y Sujeto* -VII Jornadas de Sociología de la UNLP Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. <https://www.aacademica.org/000-097/516>

Emiliozzi, M. V. (2016). Gestión de sí y educación del cuerpo en contexto: perspectivas y tensiones de la educación argentina. *Estudios pedagógicos*, 42(1), pp. 299-309. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000100019

Foucault, M.(1966). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno Editores.

Le Boulch, J. (1993). El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación. 1 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 8 al 12 de septiembre de 1993, La Plata, Argentina. EN: [Actas]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6851/ev.6851.pdf

Ludwig da Motta L. y de Mattos Ramos, I. (2023). Piaget, Vygotsky y Wallon: aportes teóricos en el escenario educativo. *Ivy Enber Scientific Journal*, 3(1), pp. 267-280.

Prado Pérez, J., y Albarrán L. (2023). La Educación Física en la sociedad contemporánea. EmásF, *Revista Digital de Educación Física*. Año 14, Num. 81, pp. 32-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8855998>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Wallon, Henri (1975). *Psicologia e educação da infância*. Estampa.

Wallon, Henri (1979). *Do acto ao pensamento*. Moraes.

Trascender la ideología especista en el ámbito educativo: aportes de las epistemologías plurales y los saberes indígenas

Transcending speciesist ideology in education: contributions from plural epistemologies and indigenous knowledge systems

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Yazmin Araceli Pérez Hernández

Dra. en Humanidades: Ética Social

Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU)

Universidad Autónoma del Estado de México. México

Correo electrónico: yazper.mx@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7991-9990>

Recibido: 02/06/2026

Aceptado: 17/07/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/1216SJDV>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 26, Año 2026. Julio-Diciembre

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

Las múltiples crisis socioambientales y las crecientes preocupaciones éticas en torno a la relación entre seres humanos y animales evidencian la necesidad de cuestionar las formas de conocimiento y los procesos educativos que históricamente han legitimado el antropocentrismo, la jerarquización y clasificación de las demás especies.

La ideología especista ha permeado en el ámbito educativo al invisibilizar a los animales reduciéndolos a medios para la satisfacción de las necesidades humanas. Frente a este panorama, las epistemologías plurales se presentan como una alternativa para construir procesos educativos que trasciendan estas lógicas de jerarquización y dominación.

Metodología: El presente artículo se desarrolló con un enfoque cualitativo, de carácter teórico-reflexivo y analítico como resultado de un diálogo de saberes entre sabedoras y sabedores de pueblos indígenas y académicas sobre los legados generacionales para la educación universitaria. **Resultados:** Los resultados de este ejercicio evidenciaron la ausencia de la relación, el trato y el lugar que ocupan los animales en dichas reflexiones, revelando la persistencia del antropocentrismo y la ideología especista en la educación. **Objetivo:** Por lo que se propone recuperar las cosmovisiones de los pueblos indígenas y algunas iniciativas pedagógicas antiespecistas para promover una educación basada en la reciprocidad, la interdependencia y el respeto hacia todas las

formas de vida. **Conclusiones:** Los hallazgos del diálogo de saberes evidenciaron que la ausencia de referencias hacia los animales no es casual, este hecho refleja la influencia de la ideología especista en los distintos niveles educativos.

Palabras clave: ideología especista, antropocentrismo, educación antiespecista, epistemologías plurales.

Abstract

The multiple socio-environmental crises and growing ethical concerns regarding the relationship between humans and animals highlight the need to question the forms of knowledge and educational processes that have historically legitimized anthropocentrism, as well as the hierarchization and classification of other species. Speciesist ideology has permeated the educational sphere by rendering animals invisible and reducing them to mere means for satisfying human needs. In this context, plural epistemologies offer an alternative for constructing educational processes that transcend these logics of hierarchy and domination. **Methodology:** This article was developed using a qualitative, theoretical-reflective, and analytical approach, resulting from a dialogue of knowledges between Indigenous knowledge holders and academics regarding generational legacies for university education. **Results:** The findings of this exercise revealed an absence of consideration regarding the relationships with, treatment of, and roles played by animals in these reflections, highlighting the persistence of anthropocentrism and speciesist ideology in education. **Objective:** Consequently, the study proposes reclaiming Indigenous worldviews and certain anti-speciesist pedagogical initiatives to foster an education grounded in reciprocity, interdependence, and respect for all forms of life. **Conclusions:** The findings from the dialogue of knowledges demonstrated that the lack of references to animals is not coincidental; rather, it reflects the influence of speciesist ideology across various levels of education.

Keywords: speciesist ideology, anthropocentrism, anti-speciesist education, plural epistemologies.

Introducción

Las múltiples crisis y las crecientes preocupaciones éticas respecto a la relación entre los seres humanos y los animales –basadas en su mayoría en la explotación en los diferentes ámbitos, así como en la destrucción de sus hábitats–, ponen de manifiesto la necesidad de cuestionar las formas de conocimiento y los procesos educativos que históricamente han legitimado y normalizado el antropocentrismo, la jerarquización y clasificación de las demás especies.

La ideología especista, entendida como una forma de discriminación y jerarquización moral, ha permeado en el ámbito educativo manifestándose a través de la invisibilización de los animales como seres sintientes, sujetos de una vida con intereses propios, reduciéndolos a medios para los fines y la satisfacción de las necesidades humanas.

Ante este panorama, las epistemologías plurales, al reconocer la coexistencia de múltiples formas de conocimiento, se presentan como una propuesta para la construcción de alternativas de

enseñanza-aprendizaje que trasciendan el antropocentrismo y el especismo. En este sentido, la cosmovisión y relación de los pueblos indígenas con los animales y la naturaleza se consideran un punto de partida para repensar la educación desde una perspectiva basada en la reciprocidad, la interdependencia y el respeto por todas las formas de vida.

El presente artículo con enfoque cualitativo, de carácter teórico-reflexivo y analítico, surge como resultado de un diálogo de saberes entre sabedores y sabedoras de pueblos indígenas, así como académicos y académicas, en relación con los legados generacionales para la educación universitaria actual, mediante la técnica de Grupo Focal implementada a través del Círculo de la Palabra.

Los resultados de este ejercicio dialógico evidenciaron la ausencia de referencias en torno a los animales en las reflexiones y aportaciones del grupo, lo que revela la persistencia del antropocentrismo y la ideología especista en la educación. Ante ello, se propone retomar aportes de las cosmovisiones indígenas y algunas propuestas pedagógicas antiespecistas para promover la construcción de una educación que trascienda estas ideologías imperantes.

1. La ideología especista en el ámbito educativo

La educación es un elemento imprescindible de transformación del pensamiento, cada cambio cultural y social pasa por ella. En este sentido, es una de las principales herramientas para la transmisión de valores y formas de relación social. A través de los procesos educativos formales, basados en el aprendizaje-enseñanza institucionalizado, e informales adquiridos en la vida cotidiana en el entorno familiar, el trabajo y los medios de comunicación, las sociedades reproducen estructuras culturales, simbólicas y éticas que configuran la manera en que los seres humanos comprenden el mundo y se vinculan con otros seres vivos (Pérez y Macías, 2024).

A pesar de que la educación es un catalizador de transformaciones y cambios profundos a nivel individual y colectivo, cuando se transmite desde una perspectiva antropocéntrica, capitalista y utilitarista, centrada en la satisfacción de las necesidades humanas puede reproducir y perpetuar formas de discriminación hacia otros seres como los animales, conocida como especismo.

El especismo¹ es entendido como una forma de discriminación y jerarquización moral basada en la especie tal como menciona Horta (2017): “es la discriminación de quienes no pertenecen a una cierta especie. Discriminar a alguien supone que se le trate peor por motivos injustificados. Si, de forma injustificada discriminamos a los animales no humanos, eso será un ejemplo de especismo” (p. 22).

¹ Término acuñado por Richard Ryder en 1970, inspirado en las luchas contra el sexismo, el racismo y el clasismo, así como su experiencia personal como psicólogo clínico en torno a la experimentación animal (Ávila, 2021). Retomado posteriormente por Peter Singer para quien, de igual forma, la discriminación hacia los animales está basada en una lógica semejante a otras formas históricas de exclusión como el racismo y el sexismo: “las luchas contra el racismo y contra el sexismo deben apoyarse, en definitiva, sobre esta base y, de acuerdo con este principio, la actitud que podemos llamar especismo (por analogía con el racismo) también ha de condenarse (Singer, 2018, p. 22).

Esta marginación se ve reflejada también en una actitud que privilegia los intereses humanos por encima de los intereses de las demás especies (Singer, 2018) basada en la idea antropocéntrica de superioridad:

A menudo se defiende el especismo de una forma muy simple. Consiste en decir que los humanos importan más simplemente porque sí. Es decir, en dar por supuesto que los seres humanos somos especiales tan solo porque somos humanos, únicamente por la especie a la que pertenecemos, sin más razones. (Horta, 2017, p. 22)²

En este sentido, la ideología especista se encuentra profundamente arraigada en los diversos ámbitos: educativos, culturales, sociales, políticos, económicos, en los que se ha normalizado la idea de superioridad humana sobre los animales, y se han legitimado prácticas de explotación, instrumentalización y violencia hacia estos:

la identificación del especismo y la injerencia de este en la cultura y en la sociedad, [devela] un panorama relevante para comprender que no son dinámicas aisladas, sino que se trata de un sistema de dominación arraigado en la cultura y que se evidencia en instituciones como la escuela y la familia, escenarios propicios para la reproducción de imaginarios de supremacía sobre las demás especies animales. (Ríos *et al.*, 2023, p. 6)

Desde esta perspectiva, el especismo opera como un constructo cultural que invisibiliza los intereses y las capacidades de los animales, justificando su cosificación en función de los intereses humanos. La educación hegemónica al reproducir valores, ideas y comportamientos que tienen como fin el beneficio de las élites dominantes, participa activamente en el establecimiento de jerarquías, clasificación, instrumentalización y explotación de los animales a través de discursos que normalizan y legitiman el empleo de estos en prácticas pedagógicas, contenidos curriculares y representaciones culturales (Ortiz, 2016).

Utilizar animales con fines “educativos” en el ámbito escolar es de larga data³. Actualmente, la disección de especies como ranas, cerdos, conejos, ratas, entre otros, sigue siendo una práctica común en los grados de primaria y secundaria en países como Estados Unidos. Asimismo, la incubación de huevos para observar el proceso de eclosión en el que las crías se desechan una vez que nacen, y usar animales como “mascotas de la clase” manteniéndolos cautivos y generándoles estrés, son otras prácticas escolares comunes (Ética Animal, 2025a).

² Horta distingue entre especismo en general, es decir, basado en la especie y especismo antropocéntrico el cual consiste en discriminar a un individuo, a un animal, por no pertenecer a la especie humana (Horta, 2022).

³ El uso de animales para la enseñanza en las distintas disciplinas científicas data del siglo II con Galeno, quien practicaba la vivisección y disección de especies como perros, macacos y cerdos bajo el supuesto de comprender el funcionamiento del cuerpo humano. En el Renacimiento, el médico Andreas Versalius también empleaba animales para este mismo fin. Finalmente, en el siglo XIX la práctica de la vivisección y disección con propósitos educativos se popularizó en las clases de biología y anatomía con figuras como Claude Bernard, quien diseccionaba perros conscientes durante sus experimentos (Ortiz, 2016; Mosterín, 2015).

La ideología especista no solo se manifiesta de esta forma, sino que, desde una visión antropocéntrica y utilitarista, los contenidos educativos acerca de la naturaleza y los animales suelen clasificarlos con base en la utilidad humana, económica y de consumo, es decir, como alimento (vacas, cerdos, pollos), de trabajo o de carga (caballos, burros, bueyes), entretenimiento (elefantes, osos, tigres, conejos), de laboratorio y experimentación (ratas, ratones, conejos), vestimenta (ovejas, vacas) mascotas (perros, gatos, aves), entre otras.

Esta representación es común en los libros de texto y los cuentos infantiles que ilustran granjas idílicas que muchas veces distan de la realidad en la que viven y mueren estos animales (Nueva Escuela Mexicana, 2026). Esta ideología se enseña y transmite desde edades escolares tempranas a través de materiales didácticos, cuentos, actividades y narrativas que invisibilizan el sufrimiento animal, normalizan y disfrazan prácticas de cosificación e instrumentalización:

La Granja de Don Ricardo.

[...] Don Ricardo se encarga todas las mañanas de llevar al monte a pastar a sus ovejas, vacas y cabras. Siempre lo acompañan sus dos perros: Firulais y Canito, los cuales, son muy obedientes y le ayudan a que el ganado no se disperse.

Estos animales domésticos son muy importantes para la familia de don Ricardo, porque aprovechan algunos de sus productos para satisfacer sus necesidades.

De la vaca obtienen leche, que sirve para hacer un nutritivo atole, quesos o mantequilla.

[...]

Todos los miembros de la familia son muy cuidadosos con los animales, porque saben que, si no los cuidan, no podrían disfrutar de los sabrosos alimentos que los animales les aportan.

Así que, toda la familia ayuda para que los animales siempre tengan agua, comida y un lugar limpio para vivir. (La Nueva Escuela Mexicana, 2026, s. p.)

Aunque el texto promueve valores de respeto, cuidado y responsabilidad hacia los animales, en este caso de granja, estos valores están condicionados por la utilidad que las vacas, ovejas y cabras representan para la familia: alimento, vestido y ganancia económica. De esta forma, se les representa como recursos productivos de aprovechamiento económico y alimentario, se invisibiliza su individualidad y su condición de seres sintientes con intereses propios.

Por lo tanto, se considera que el discurso debe orientarse no solo al cuidado condicionado por el aprovechamiento de sus productos: *saben que, si no los cuidan, no podrían disfrutar de los sabrosos alimentos que los animales les aportan*, sino a la promoción de una educación ética basada en el respeto de todas las formas de vida y en el reconocimiento de su valor en sí mismos más allá de los beneficios que puedan representar para los seres humanos.

En el ámbito académico universitario el uso de animales es una práctica común en disciplinas como medicina, veterinaria, biología y psicología. Las especies que más se utilizan son perros, ratones, ratas, gatos, conejos, pájaros, vacas y ovejas (Ética Animal, 2025b; Leyton, 2019; Ortiz, 2016). Durante los primeros años, el objetivo es el aprendizaje en cuestiones de anatomía y

fisiología, por lo que se llevan a cabo fundamentalmente disecciones. En cursos más avanzados, la finalidad será adquirir destrezas para realizar operaciones en animales vivos. De acuerdo con Leyton (2019):

Los animales se usan para la formación del personal que será usuario potencial, directo o indirecto, de procedimientos de investigación en animales. En ese sentido, recibe dicha formación quien será personal especializado en ciencias biomédicas (es decir, que manipulará animales en experimentos en farmacología, fisiología, etc.) como personal no especializado (estudiantes de grado, licenciatura, máster o incluso enseñanza secundaria) de biociencias o ciencias de la salud humana y animal. (p. 87)

Las implicaciones éticas y los efectos negativos del uso de animales, en el ámbito universitario, no se reducen a los provocados a dichos seres, sino que, permea en la formación llevada a cabo desde una visión antropocéntrica y especista del alumnado:

Mediante prácticas dañinas para los animales, no se enseña a quienes estudian [estas disciplinas] a tener una actitud de empatía y cuidado por los animales. Por el contrario, se enseña a dañarlos de distintas maneras, provocándoles sufrimiento y matándolos, incluso cuando están perfectamente sanos. (Ética Animal, 2025b, s. p.)

Al respecto, se han creado Comités Institucionales para el Cuidado y Uso de Animales de Laboratorio (CICUALES) en universidades, que regulan y vigilan buenas prácticas, además de implementar la sustitución parcial o total de estos “modelos”, y aplicar las tres erres: reemplazar, reducir y refinar. Sin embargo, lo ideal será dejar de emplear seres vivos y buscar las alternativas éticas que prescindan de estos o tengan el menor impacto posible (Gutiérrez, 2019), tales como modelos y maniquíes 3D, simuladores de ordenador, realidad virtual y software (*in silico*), uso de material procedente de mataderos y la utilización ética de cadáveres procedentes de donaciones, así como el aprovechamiento de animales muertos de forma natural, estudios *in vitro* en líneas celulares, entre otros (Virnadell, 2014; Vanda, 2015).

El especismo dentro de la educación universitaria no solo se ve reflejado en la utilización de animales con fines experimentales, estos también son vistos como recursos para el aprovechamiento humano, como es el caso de la zootecnia. Por otro lado, el estudio de otras especies en las diversas disciplinas académicas se lleva a cabo teniendo en cuenta de manera exclusiva (o casi) a los seres humanos, fundamentalmente desde su punto de vista, priorizando su bienestar y supervivencia.

Asimismo, dentro del currículo de universidades como la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), entre otras, no se cuenta con una asignatura que trate específicamente sobre Ética animal como materia troncal u obligatoria, sino que se relega a temas opcionales, seminarios aislados o posgrados especializados (Vélez, 2020). De esta forma, temáticas como la sintiencia, las emociones, los derechos y la consideración moral de los animales se abordan de forma transversal en Licenciaturas como Medicina Veterinaria y Zootecnia (Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, 2022); sin embargo, desde una

perspectiva bienestarista en la que el objetivo principal es optimizar la producción animal y el control sanitario mediante conocimientos científicos, técnicos y administrativos. Por lo que, estos objetivos mantienen una visión predominantemente instrumental y antropocéntrica de los animales, al concebirlos principalmente como recursos productivos.

La falta de énfasis en materias de ética animal en las universidades es el reflejo de una tradición educativa profundamente antropocéntrica y especista, donde el valor, las consideraciones morales, así como el bienestar, se han otorgado históricamente solo a los seres humanos. Sin embargo, este panorama transita hacia pedagogías antiespecistas y libertarias, como se verá más adelante.

Los espacios familiares representan otro ámbito fundamental con la capacidad de educar a través de percepciones especistas o bien, inculcar comportamientos de respeto, cuidado y empatía hacia todos los animales y seres vivos. No obstante, desde la infancia, las personas aprenden a clasificar a otros seres como alimento, mascotas, entretenimiento, vestimenta, etc. Este aprendizaje normaliza la preferencia hacia perros y gatos y el llamado *mascotismo*, mientras que otros animales son percibidos como mercancías y recursos.

Aunque también hay hogares donde niños y niñas cuestionan, por ejemplo, por qué deben comer la carne de alguien que estaba vivo; así como familias que han optado por otro tipo de alimentación basada en plantas. Del mismo modo, padres y madres basan la educación de los niños y niñas en contacto con la naturaleza y los animales fomentando valores como la empatía y respeto en los infantes.

Finalmente, los medios de comunicación también desempeñan un papel relevante en la transmisión del especismo a través de una educación paralela, que estandariza la jerarquía entre especies, la discriminación y la explotación animal, por medio de publicidad que incita al consumo de productos que caricaturizan, cosifican y convierten en referentes ausentes (Adams, 2016) a los animales y lo asocian con salud, felicidad y estatus.

Por tanto, la educación en el núcleo familiar, en la escuela —en sus diferentes niveles—, así como en los medios de comunicación se convierte en una red de influencia que transmite y refuerza la ideología especista. No obstante, la identificación de esta problemática y la necesidad de construir otras formas de relacionarse con los animales y la naturaleza, ha fomentado la creación de nuevas pedagogías antiespecistas basadas en la empatía, el cuidado, el respeto, pero, sobre todo, en la valoración intrínseca de los animales como cohabitantes de un mundo que también les pertenece y del cual forman parte.

De lo anterior, en el ámbito académico universitario han surgido disciplinas enfocadas en los animales como sujetos de una vida con intereses propios, tal es el caso de la ética y el derecho animal, la etología, junto con otras, las cuales forman parte de los llamados *estudios animales* (Ética Animal, 2025b). Asimismo, desde los enfoques pluriepistémicos es posible recuperar saberes indígenas, ancestrales y comunitarios que históricamente han concebido a los animales como parte de una red relacional de coexistencia y reciprocidad. Estas cosmovisiones cuestionan la separación

entre seres humanos y naturaleza, contribuyendo a una comprensión más integral de la vida y de las relaciones con otros seres.

En este sentido, una educación antiespecista implica reconocer la diversidad de formas de conocimiento aperturándose a espacios pedagógicos e incluso transáulicos, que fomenten el diálogo intercultural y transdisciplinario en torno a la responsabilidad ética hacia los demás seres vivos.

2. Metodología

El presente artículo se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de carácter teórico-reflexivo y analítico, a partir de la experiencia generada durante el 3.er Encuentro Pluriepistémico: “Diálogo con sabedores y sabedoras, mayores y mayores, en relación a los legados generacionales para la educación universitaria actual”, el cual forma parte del Proyecto de Investigación: “Epistemologías plurales en educación universitaria para la sostenibilidad. Un acercamiento a la ciencia de frontera”, registro SIEA 7300/2025 SF.⁴

En este tercer y último diálogo se reunió a once personas, hombres y mujeres provenientes de diversas trayectorias y perspectivas de conocimiento. Por una parte, sabedores o sabedoras, pertenecientes a grupos indígenas del Estado de México, con reconocimiento de su comunidad; por otro lado, académicos y académicas de instituciones educativas, en un espacio de encuentro, escucha y construcción colectiva de propuestas de saberes y estrategias para ser integrados en la educación universitaria.

Para la recuperación de la información se empleó como instrumento un cuestionario para conocer los legados generacionales, así como las estrategias concretas para incorporarlos en las aulas universitarias. En lo que respecta al diálogo, se utilizó la técnica de Grupo Focal a través del Círculo de la Palabra. De acuerdo con Cortés (2008), el Grupo Focal se define como sigue:

una técnica que centra su atención en la pluralidad de respuestas obtenidas de un grupo de personas, y es definida como una técnica de la investigación cualitativa cuyo objetivo es la obtención de datos por medio de la percepción, los sentimientos, las actitudes y las opiniones de grupos de personas. (p. 36)

La dinámica del Grupo Focal se llevó a cabo a través del Círculo de la Palabra, una forma de diálogo sustentado en los principios de escucha respetuosa, participación equitativa, reconocimiento de la diversidad de saberes y horizontalidad. Las intervenciones se realizaron siguiendo un sentido horario, eso favoreció que cada participante contara con un tiempo y espacio de expresión.

Posteriormente, las opiniones y reflexiones recuperadas se sometieron a un proceso de análisis a través de la interpretación manual utilizando el software de la Nube de Palabras en función del contexto, de las instrucciones y la frecuencia de la aportación de los participantes.

⁴ La Dra. Hilda Carmen Vargas Cancino, profesora investigadora de tiempo completo del Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU) es la responsable del proyecto de investigación.

3. Resultados

Al recabar la información del diálogo y a través de la interpretación de la Nube de Palabras, se identificó la ausencia de los animales, es decir, el abordaje en torno al respeto, las consideraciones, así como su significado y la cosmovisión de estos como parte de los legados generacionales y estrategias a incorporarse en la educación universitaria y en los diferentes niveles.

Lo anterior no es un hallazgo fortuito o un vacío temático, por el contrario, evidencia la escasa presencia de la consideración ética de los animales dentro en los espacios educativos y comunitarios analizados. Por lo que se precisa cuestionar y reflexionar en torno a la invisibilización de ellos en los procesos de construcción colectiva del conocimiento, así como la forma en que la ideología especista ha influido en los contenidos educativos y en la relación entre seres humanos y animales. Por otra parte, las cosmovisiones de los pueblos originarios se presentan como alternativas pedagógicas para promover una educación que trascienda el especismo.

Finalmente, los resultados sugieren la necesidad de incorporar en la educación universitaria y en los diferentes niveles educativos perspectivas que reconozcan a los animales como parte de la comunidad de la vida y fomenten el trato ético y respetuoso hacia estos. Por eso, el diálogo de saberes representa una oportunidad para identificar vacíos, problematizar, respecto a las exclusiones y abrir nuevas líneas de reflexión para la transformación educativa.

4. Discusión

La ausencia de referencias explícitas respecto a la consideración de los animales, su significado cultural, el vínculo y la relación con estos seres en las reflexiones y aportes de las y los sabedores de los pueblos indígenas, así como por parte de la representación académica, no constituye un vacío discursivo fortuito, sino que puede considerarse el reflejo de procesos históricos y educativos que han privilegiado una visión antropocéntrica del mundo y en este caso, de la educación. En este sentido, estos hallazgos invitan a explorar el potencial de las perspectivas pluriépistémicas y los saberes de los pueblos indígenas para visibilizar a los animales como seres sintientes, lo cual puede enriquecer la formación universitaria, así como la construcción de una cultura de respeto e interdependencia de todas las formas de vida.

De acuerdo con Huanacuni (2010), desde la visión de los pueblos originarios, Occidente propone dos modelos de paradigma: el individualista que rige las relaciones sociales de los seres humanos y que ha conducido a las sociedades a la desestabilización y a la desintegración. Este es el paradigma de la depredación de la vida en su conjunto. Por otra parte, está el paradigma colectivo extremo en donde el bienestar del ser humano es lo más importante y apremiante sin tomar en cuenta a las otras formas de existencia.

En contraposición con la visión antropocéntrica, las cosmovisiones de diversos pueblos indígenas han construido históricamente una relación con la naturaleza y los animales basada en principios

éticos como el respeto, la reciprocidad y la interdependencia, desde la propuesta de un paradigma comunitario que reconstruye la visión de comunidad entendida como “común-unidad” de las culturas ancestrales. Esta concepción incluye a todas las formas de existencia y no solo es una estructura social conformada por seres humanos (Huanacuni, 2010). Asimismo, proponen un *paradigma de la cultura de la vida* que “emerge de la visión de que todo está unido e integrado y que existe una interdependencia entre todo y todos” (Huanacuni, 2010, p. 31). Del mismo modo, pretende ser una respuesta viable para los problemas sociales internos y, sobre todo, para los problemas sociales de vida.

Por otra parte, de acuerdo con Baghino (2025), los pueblos indígenas rechazan la concepción instrumental de los animales, su consideración como meros objetos de apropiación y explotación, así como la idea subyacente de la jerarquización de especies; por el contrario:

reconocen a los animales como seres con identidad propia, dignos de respeto intrínseco y dotados de agencia. Desde esta perspectiva, los animales no solo son compañeros en la vida, sino también agentes capaces de influir y co-determinar las relaciones que se establecen entre humanos y otras especies. (Baghino, 2025, p. 353)

No obstante, algunos pueblos originarios como los Siux, los Inuit, los Cree, llevan a cabo prácticas como el sacrificio ritual de bisontes, focas, ballenas, caribús, en el que, entregarse como alimento para los humanos simboliza desde su visión un acto sagrado de amor, el cual se lleva a cabo desde el respeto y la reverencia (Berkés, 2018; González, 2017). Estas prácticas muchas veces entran en tensión con quienes apelan por la defensa de los derechos individuales de los animales generando cuestionamientos complejos entre estos y los derechos culturales de los pueblos indígenas (Baghino, 2025).

Además de la dimensión ritual, Baghino (2025) identifica la importancia histórica de los animales, el totemismo y la espiritualidad cotidiana como algunas de las principales formas en las que los animales se integran en la cosmovisión de los pueblos indígenas. En lo que respecta a la primera de estas, los animales no solo representan una fuente de alimento, vestimenta, transporte, combustible, sino que, para algunos pueblos esta relación pragmática, convierte al animal en un símbolo que conecta lo material con lo espiritual que los lleva a estructurar su concepción del tiempo y los ciclos a partir de la observación de la fauna y la naturaleza.

En lo que se refiere al totemismo, el cual “es un sistema de creencias y prácticas que vincula simbólicamente a un grupo social con un elemento natural, como un animal o una planta, al cual se le atribuye un carácter sagrado” (Baghino, 2025, p. 350), se convierte en un elemento que promueve el vínculo profundo entre los seres humanos y los animales, a los que se les debe respeto al ocupar un lugar sagrado en la cosmovisión, simbología y conocimiento del mundo (Baghino, 2025).

Millán (2014) sostiene que para la mayoría de los pueblos indígenas existe una concepción de igualdad subjetiva entre las almas de los seres humanos y los espíritus animales. Desde esta perspectiva animista se enfatiza la igualdad entre todas las formas de vida, sin jerarquías, desde una

visión de hermandad y respeto mutuo, puesto que todas comparten una esencia común creada por un *ser superior*.

Por su parte, Guerra (2022) desde la cosmovisión de las mujeres y pueblos indígenas de Abya Yala rescata dos concepciones vinculadas entre sí: el pensamiento *nosocéntrico* y la concepción del corazón que va más allá de un órgano; implica concebir a todos los seres como sujetos poseedores de dignidad. En lo que respecta al *nosocentrismo*, de acuerdo con Lenkersdorf (2004), para los pueblos indígenas mayas la sociedad no solo se organiza alrededor del nosotros y no solo del yo individual, va más allá de lo humano:

repetimos y enfatizamos, el mismo NOSOTROS no solo se refiere a la sociedad tojolabal o humana sino al cosmos que vive y dentro del cual los humanos representan una especie entre muchas otras. De ahí se modifican las interrelaciones con las demás especies y el hombre no tiene el mundo a su disposición. (p. 143)

En relación con la concepción nosocéntrica, todos los seres son considerados sujetos que poseen corazón '*altzil*, valor, dignidad y espíritu:

porque no hay nada que no tenga corazón que corresponde al principio de vida, al alma [...] nos toca ser humildes y no prepotentes como si el mundo y la naturaleza estuvieran a nuestra disposición. Nos toca aprender a convivir con todos los vivientes nuestros hermanos y hermanas. (Lenkersdorf, 2004, p. 51)

Sin negar la diversidad de cada pueblo, sus costumbres, tradiciones y creencias, las relaciones anteriores muestran que los pueblos indígenas se consideran a sí mismos, a la naturaleza y a los animales como partes integrales de un todo⁵:

El conjunto de prácticas, mitos y rituales relacionados con estos animales pone de manifiesto una visión del mundo en la que los humanos no son superiores a las demás criaturas, sino que comparten con ellas una red de relaciones interdependientes y espirituales. (Baghino, 2025, p. 351)

Esta concepción cuestiona la separación dicotómica entre naturaleza y cultura, así como la jerarquización entre los seres humanos y animales –identificada también desde el ecofeminismo y los feminismos indígenas y comunitarios–, misma que ha caracterizado al pensamiento antropocéntrico occidental y que, en gran medida, ha sustentado las prácticas especistas que han permeado en los espacios educativos.

⁵ Respecto a la cosmovisión de los animales en los diversos pueblos indígenas, si bien en muchos de estos se les concibe como seres con dignidad y parte de la comunidad de la vida, también es cierto que en las prácticas cotidianas son utilizados para satisfacer las necesidades humanas, lo que para algunos podría considerarse una forma de explotación. Sin embargo, es importante mencionar que el uso de los animales no sucede de la misma forma en cada cultura y difiere considerablemente de la explotación capitalista y especista llevada a cabo por las grandes industrias. Por tanto, no se trata de mostrar una visión romantizada o esencialista de la relación entre los pueblos indígenas y los animales, más bien se plantea como un punto de partida, una propuesta para la construcción de nuevas pedagogías basadas en el respeto, el cuidado y el sentido de interconexión de todos los seres.

La invisibilización de los animales identificada en el diálogo pluriepistémico sugiere que los procesos formativos continúan reproduciendo perspectivas antropocéntricas y especistas que limitan la comprensión de las relaciones con los otros seres y las responsabilidades éticas que se derivan de estas. Por lo que se considera que los aportes de las cosmovisiones indígenas adquieren particular relevancia en el ámbito educativo. En este sentido, las epistemologías plurales ofrecen la posibilidad de ampliar los horizontes educativos mediante la incorporación de saberes históricamente marginados que reconocen la heterogeneidad en las formas de conocer y habitar el mundo:

la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. [...] existen diferentes maneras de pensar, de sentir –de sentir pensando, de pensar sintiendo–, de actuar; diferentes relaciones entre seres humanos –diferentes formas de relación entre humanos y no humanos, con la naturaleza, o lo que llamamos naturaleza. (De Sousa Santos, 2011, pp. 16-17)

Existen diversas iniciativas y experiencias educativas que, desde enfoques interculturales, ecofeministas y comunitarios recuperan saberes de los pueblos indígenas para promover el cuidado de la naturaleza, el medioambiente y el respeto hacia los animales, lo que las convierte en propuestas potenciales para promover la educación antiespecista la cual, desde un enfoque ético y pedagógico cuestiona el antropocentrismo; su objetivo es la deconstrucción del especismo y la promoción de la igual consideración de los animales (Mejías, 2020).

En México, en el estado de Chiapas, la iniciativa *Milpas Educativas*, a través del Método Inductivo Intercultural (MII) vincula la educación con las actividades sociales comunitarias, la cultura local, la lengua, la conciencia ecológica, la alfabetización territorial a través del reconocimiento de los conocimientos indígenas sobre el territorio, las plantas y los animales como fuentes legítimas de aprendizaje. Estas experiencias se desarrollan fuera del aula en huertos escolares (milpas educativas), promueven el aprendizaje relacional y el reconocimiento de la interdependencia entre seres humanos y todos los seres vivos (Nigh, & Bertely, 2018).

En Veracruz se llevan a cabo diversos proyectos en escuelas primarias con el fin de proponer la articulación de los contenidos curriculares con los saberes ecológicos locales, así como los conocimientos indígenas locales como estrategias situadas de sustentabilidad, desde una perspectiva ecofeminista y el aprendizaje situado desde una educación liberadora que favorezcan la soberanía alimentaria. A su vez, esta propuesta busca fortalecer una educación ambiental situada, sustentada en la diversidad cultural y en las estrategias comunitarias de cuidado del entorno (Cabrera, 2024).

El libro bilingüe español-nahual *Entre los pueblos andan. Historias de animales* editado por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2017) recupera narraciones, mitos y leyendas de origen prehispánico que persisten en la lengua originaria de los pueblos mayas, zapotecas, tarahumaras, nahuas, otomíes, purépechas y huicholes, en las que los animales aparecen como seres que han acompañado al ser humano por milpas y montes, y estos enseñan, acompañan y participan de la vida comunitaria. El material está dirigido a niñas, niños y jóvenes y busca transmitir valores de cuidado y preservación de la naturaleza tal como lo hicieron sus padres y abuelos.

Otra iniciativa educativa reciente es la llevada a cabo por la organización no gubernamental *Igualdad Animal* en colaboración con algunas universidades de México, en la que el alumnado de las licenciaturas en Gastronomía aprendió a preparar platillos a base de plantas. Aunque si bien no retoma como tal los saberes de los pueblos originarios, tuvo como fin fomentar nuevas formas de alimentación compasivas y empáticas con los animales, así como saludables, sostenibles y respetuosas con el planeta (Ramírez, 2024).

Asimismo, en Colombia se han propuesto diversas estrategias pedagógicas animalistas en diversos contextos territoriales y culturales, entre ellas el servicio social estudiantil obligatorio en protección y bienestar animal, simposios nacionales de protección animal, talleres para cultivar la empatía a través de fanzines, clases de Derecho Internacional y visitas a santuarios, con el fin de que dichas prácticas puedan aterrizar y replicarse por profesores o personas interesadas en aportar en la construcción de una educación antiespecista (Ríos *et al.*, 2023).

Finalmente, en España el proyecto educativo *Ética Animal en las Aulas* proporciona a los docentes y personas vinculadas con la educación recursos y herramientas que les permitan formarse en disciplinas como la ética animal y tener a disposición herramientas educativas relacionadas con el respeto y la consideración hacia los animales. Esta iniciativa opera a nivel primaria, secundaria, bachillerato y universidad y tiene como fin el “fomento del pensamiento crítico entre el alumnado, para conseguir que en el futuro puedan ser personas responsables, reflexivas, críticas y con capacidad para transformar el mundo en el que viven” (Ética Animal en las Aulas, 2026).

Las iniciativas pedagógicas anteriores inspiradas en los saberes de los pueblos indígenas, así como las propuestas de educación antiespecista muestran que es posible la construcción de otras formas de enseñanza-aprendizaje que trasciendan el antropocentrismo y el especismo, y que, por el contrario, se fundamenten en principios como el cuidado, el respeto, la empatía, la reciprocidad y el reconocimiento de la interdependencia de todos los seres que conforman la comunidad de vida.

Conclusiones

Los hallazgos del diálogo llevado a cabo entre sabedores y sabedoras y académicos y académicas, evidenciaron que la ausencia de referencias hacia los animales en las reflexiones del grupo no constituye un vacío discursivo fortuito, más bien refleja que la ideología especista ha permeado en los diferentes niveles educativos. La invisibilización de los animales como seres sintientes y sujetos de una vida con intereses propios, pone de manifiesto el predominio del antropocentrismo que ha legitimado y normalizado la jerarquización de las especies y, en consecuencia, ha limitado la reflexión ética sobre la relación humano-animal en la educación.

Frente a este panorama, las cosmovisiones de los pueblos indígenas ofrecen aportes para repensar la educación desde perspectivas pluriepistémicas que promuevan respeto, empatía y trato ético. Estos saberes reconocen la interdependencia entre los seres humanos y todas las formas de vida, así como la importancia de la reciprocidad y el cuidado como principios fundamentales de convivencia. Recuperar estos legados no implica idealizar las cosmovisiones de los pueblos originarios (puesto que muchas creencias, tradiciones y prácticas pueden entrar en tensión con los

derechos de los animales), pero sí reconocer su potencial para incorporar estos principios éticos y epistemológicos en la educación contemporánea.

Por tanto, se plantea la necesidad de construir y transitar hacia nuevas pedagogías que, en diálogo con las epistemologías plurales y las propuestas de educación antiespecista, promuevan el reconocimiento de los animales como seres sintientes y miembros de la comunidad de la vida. En este sentido, los diálogos pluriépistémicos constituyen, una alternativa para cuestionar las ideologías hegemónicas predominantes y favorecer los procesos formativos orientados hacia la construcción de una cultura de respeto, cuidado y responsabilidad ética hacia todas las formas de vida.

Referencias

- Adams, C. (2016). *La Política Sexual de la Carne. Una teoría crítica feminista vegetariana*. Ocho-doscuatro ediciones.
- Ávila, I. (9 de mayo de 2021). Especismo (1970) por R. Ryder (seguido de “Especismo: 50 años después”). *Crisálida. Revista de pensamiento y acción por el fin del especismo*. <https://www.revistacrisalida.org/post/especismo-1970-por-r-ryder-seguido-de-especismo-50-a%C3%B1os-despu%C3%A9s>
- Baghino, A. (2025). Los animales no humanos en la cosmovisión indígena: entre los derechos y la ética. *Derecho Animal. Animal Legal and Policy Studies*, 3, pp. 344-373. <https://doi.org/10.36151/DALPS.059>
- Berkes, F. (2018). *Sacred ecology* (Fourth edition). Routledge.
- Cabrera, F. (2024). Ecofeminismo y soberanía alimentaria: rutas para construir educación ambiental en primarias indígenas de Veracruz, México. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 15(1), pp. 113-131. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.241501.07>
- Cortés, C. (2008). La técnica del *Focus Group* para determinar el diseño de experiencias de formación de usuarios. En Hernández Salazar, P. (Coord.), *Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información*, pp. 33-56. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL879/1/metodos_cualitativos_tecnicas_de_focus_group_carlos_fernando_cortes_gomez.pdf
- De Sousa Santos, B. (2011). Introducción a las Epistemologías del Sur. *El Foro Social Mundial*. <https://share.google/HL4mxRw6hi08ueXfX>
- Ética Animal. (2025a). El uso de animales en la educación primaria y secundaria. *Ética Animal*. <https://www.animal-ethics.org/uso-animales-educacion-primaria-secundaria/>
- Ética Animal. (2025b). El uso de animales en universidades. *Ética Animal*. <https://www.animal-ethics.org/uso-animales-universidades/>

- Ética Animal en las Aulas. (2026). El proyecto. *Ética Animal en las Aulas*. <https://eticaenelaula.org/proyecto/>
- González, E. (2017). Relaciones con los animales en las culturas nativas de Norteamérica. *Soberanía alimentaria, biodiversidad y culturas*, (28), pp. 26-29. <https://www.soberaniaalimentaria.info/numeros-publicados/59-numero-28/419-portada-28>
- Guerra, L. (2022). Tejiendo diálogos antiespecistas con las mujeres de Abya Yala. *Analéctica*, 8(50), pp. 189-203. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5894949>
- Gutiérrez, R. (2019, noviembre 19). Reemplazar, reducir o refinar. Opciones para el uso experimental con animales. *Gaceta UNAM*, pp. 8-9. <https://www.gaceta.unam.mx/g20191119/>
- Horta, O. (2017). *Un paso adelante en defensa de los animales*. Plaza y Valdés.
- Horta, O. (9 de octubre de 2022). El especismo. *Crisálida. Revista de pensamiento y acción por el fin del especismo*. <https://www.revistacrisalida.org/post/el-especismo>
- Huanacuini, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2017). *Entre los pueblos andan. Historias de animales*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/libro-bilingue-entre-los-pueblos-andan-historias-de-animales>
- Lenkersdorf, C. (2004). *Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo*. Plaza y Valdés Editores.
- Leyton, F. (2019). *Los animales en la bioética. Tensiones en las fronteras del antropocentrismo*. Herder.
- Mejías, E. (4 de noviembre 2020). Una pedagogía para cambiar el mundo. *Fundación FADA*. <https://faada.org/nuestra-accion-1375-una-pedagogia-para-cambiar-el-mundo>
- Millán, S. (2014). Animales, ofrendas y sacrificios: alianza y filiación en dos pueblos indígenas de Mesoamérica. *Dimensión Antropológica*, 62(21), pp. 7-24. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/dimension/article/view/5543>
- Mosterín, J. (2015). Dilemas éticos en la investigación animal. *Gaceta CONBIOÉTICA*, (16), pp. 5-9. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/961749/Gaceta_16_Etica_de_la_Investigacion_con_Animales.pdf
- Nigh, R., & Bertely, M. (2018). Indigenous knowledge and education in Chiapas, Mexico: An intercultural method. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16), pp. 1-20. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100003&lng=es&nrm=i&tlng=en

- Nueva Escuela Mexicana. (2026). Convivo con los animales. *Gobierno de México*. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/contenido/coleccion/convivo-con-los-animales/>
- Ortíz, G. (2016). Víctimas de la educación. La ética y el uso de animales en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), pp. 147-170. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602016000100147
- Pérez, A. y Macías, A. (Coords.) (2024). *Reflexiones sobre pertinencia de la educación ante el cambio social*. Comunicación Científica. México. <https://doi.org/10.52501/cc.161>
- Ramírez, K. (5 de diciembre de 2024). Love Veg: el reto de hacer crecer la compasión. *Igualdad Animal*. <https://igualdadanimal.mx/blog/love-veg-el-reto-de-hacer-crecer-la-compasion/>
- Ríos, A., Rincón, N., Rubiano, C., Rubio, P. y Barajas, H. (2023). Hacia una educación para la liberación animal. *Animales y Sociedad*, pp. 4-8. <https://animalesysociedad.com/>
- Singer, P. (2018). *Liberación Animal*. Taurus.
- Vanda, B. (2015). Conversación con Beatriz Vanda Cantón Secretaria Académica del Programa Universitario de Bioética de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta CON-BIOÉTICA*, (16), pp. 27-29. https://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/interior/gaceta_conbioetica/numero_16/Gaceta_16.pdf
- Vélez, Y. (2020). La enseñanza de la ética animal o la inclusión de la consideración moral hacia los animales. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 7 (2), 165-187. <https://revistaleca.org/index.php/leca>
- Vinardell, M. (2014). Alternativas a los animales de laboratorio en la docencia. *Revista de Toxicología*, 31(2), pp. 124-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91932969014>
- Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. (2022). *Guía de evaluación: Etología y bienestar animal* (A. Luna Blasio, Elab.). Universidad Autónoma del Estado de México.

Residencia médica, maltrato institucional y salud mental: desafíos para una formación emocionalmente sostenible en México

Medical residency, institutional abuse, and mental health: challenges for emotionally sustainable training in Mexico

Ensayo Académico



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Andrea Sara Soriano Luna

Especialista en Calidad de la Atención Clínica
División de Calidad. Hospital General Regional N° 25
Instituto Mexicano del Seguro Social. México
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5983-0259>

Jorge Alfredo Huitrón Muñoz

Residente de Cirugía Plástica y Reconstructiva
Centro Médico "Lic. Adolfo López Mateos". México
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4997-2355>

José Juan Castillo Pérez

Doctor en Salud Pública
División de Control y Seguimiento a Procesos de Atención en UMAE
Coordinación de Unidades Médicas de Alta Especialidad
Instituto Mexicano del Seguro Social. México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3725-3541>
Correo electrónico: jose.castillope@imss.gob.mx

Recibido: 17/12/2025

Aceptado: 20/03/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/VS2161JD>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 26, Año 2026. Julio-Diciembre
ISSN(e): 2448-6566

Resumen

Objetivo: Analizar críticamente el maltrato institucional y el desgaste emocional durante la residencia médica en México desde una perspectiva de salud pública, educación médica y salud mental. El presente trabajo corresponde a un ensayo crítico sustentado en revisión narrativa de literatura científica nacional e internacional, así como en documentos normativos relacionados con la formación médica especializada y las condiciones laborales de los médicos residentes en México.

Resultados: La evidencia revisada muestra que el maltrato durante la residencia médica constituye un fenómeno persistente caracterizado por abuso verbal, humillación, intimidación, jornadas extenuantes y normalización institucional del sufrimiento. Estas prácticas se asocian con *burnout*, depresión, ideación suicida, deterioro del desempeño clínico y afectaciones en la seguridad del paciente. Asimismo, se identifica la ausencia de formación emocional formal como una limitación estructural del modelo tradicional de enseñanza médica. **Conclusiones:** El maltrato institucionalizado en la residencia médica representa un problema de salud pública con implicaciones éticas, clínicas y formativas. Integrar estrategias de acompañamiento emocional, regulación laboral y formación socioemocional constituye una necesidad para avanzar hacia modelos de formación médica más seguros, humanistas y sostenibles.

Palabras clave: residencia médica, maltrato institucional, salud mental, educación médica, formación emocional.

Abstract

Objective: To critically analyze institutional abuse and emotional exhaustion during medical residency in Mexico from the perspectives of public health, medical education, and mental health. This work corresponds to critical essay based on a narrative review of national and international scientific literature, as well as normative documents related to specialized medical training and the working conditions of medical residents in Mexico. **Results:** The reviewed evidence indicates that the abuse during medical residency is a persistent phenomenon characterized by verbal abuse, humiliation, intimidation, exhausting work hours, and the institution normalization of suffering. These practices are associated with burnout, depression, suicidal ideation, deterioration of clinical performance, and impacts on patient safety. Additionally, the absence of normal emotional training is identified as a structural limitation of the traditional medical education model. **Conclusions:** Institutionalized abuse in medical residency represents a public health issue with ethical, clinical and educational implications. Integrating strategies for emotional support, labor regulation, and socio-emotional training is essential for progressing towards safer, more humanistic, and sustainable medical education models.

Keywords: medical residency, institutional mistreatment, mental health, medical education, emotional training.

Introducción

La salud pública contemporánea ha centrado su atención en la construcción de sistemas eficientes, el diseño de políticas basadas en evidencia, la mejora de indicadores de desempeño y la garantía de cobertura universal (Braithwaite *et al.*, 2020). Sin embargo, existe una paradoja estructural persistente y escasamente interrogada: ¿cómo puede un sistema de salud garantizar cuidado de calidad cuando quienes lo proveen se encuentran sistemáticamente descuidados, maltratados y emocionalmente fracturados?

Este ensayo propone una lectura crítica de la formación médica especializada en México, particularmente dentro de instituciones como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), desde

una perspectiva de salud pública que reconoce en el maltrato institucionalizado hacia los médicos residentes no un evento aislado ni una experiencia individual desafortunada, sino una falla sistémica con repercusiones clínicas, éticas, epidemiológicas y políticas profundas (Anger *et al.*, 2024; Shanafelt & Noseworthy, 2017).

La evidencia internacional ha documentado de manera consistente que entre el 30 % y el 89 % de los médicos residentes experimentan alguna forma de maltrato durante su formación (Fnais *et al.*, 2014; Hu *et al.*, 2019; Leisy & Ahmad, 2016; Sadrabad *et al.*, 2019), de ellas el abuso verbal, la intimidación, la humillación pública, las tareas punitivas y el acoso sexual son las manifestaciones más frecuentes (Fnais *et al.*, 2014). Un metaanálisis que incluyó 51 estudios reveló que el 59.4 % de los residentes ha sufrido al menos una experiencia de acoso o discriminación (Fnais *et al.*, 2014). Los perpetradores han sido identificados predominantemente como médicos de mayor jerarquía, preceptores y supervisores, lo que evidencia un fenómeno cíclico incurrido por la cultura jerárquica y la normalización institucional del abuso (Leisy & Ahmad, 2016).

Las consecuencias de este maltrato estructurado son severas y están ampliamente documentadas, las que incluyen estrés crónico, síntomas compatibles con trastorno de estrés postraumático, depresión mayor, ideación suicida, consumo problemático de sustancias, y trastornos mentales comunes (TMC) que afectan hasta al 89 % de los residentes sometidos a agresiones frecuentes (Enriquez *et al.*, 2023; Fnais *et al.*, 2014; Hu *et al.*, 2019; Leisy & Ahmad, 2016; Sadrabad *et al.*, 2019). Estos efectos no solo comprometen el bienestar individual del médico en formación, sino que tienen un impacto directo en su desempeño técnico, en la calidad de la relación médico-paciente y en la seguridad de los usuarios del sistema de salud (Johnson *et al.*, 2025).

A pesar de la gravedad epidemiológica y ética de este fenómeno, el maltrato en la residencia médica permanece marginal en la agenda académica y de políticas públicas en México. Este ensayo busca contribuir a su visibilización mediante un análisis crítico que articula dimensiones históricas, sociológicas, neurobiológicas y normativas del problema, con el propósito de fundamentar la urgencia de reformas estructurales que integren el bienestar emocional como un eje central, no accesorio, de la educación médica.

Análisis y discusión

1. Trauma normalizado como pedagogía

El modelo de formación médica especializada en México replica, de manera inquietante, estructuras propias del entrenamiento militar. Así como jóvenes soldados ingresan a las fuerzas armadas con expectativas de disciplina, honor y servicio, solo para enfrentar experiencias traumáticas no procesadas que derivan en trastorno de estrés postraumático (Mark *et al.*, 2018), los médicos residentes ingresan a sus programas de especialización con una convicción casi mística de salvar vidas, obtener prestigio y ejercer una profesión respetada, pero se encuentran con una realidad radicalmente distinta, un proceso de supervivencia, no de aprendizaje (Villanueva, 2019; Weurlander *et al.*, 2019).

La residencia médica se ha configurado históricamente como un rito de paso que exige la supresión de la vulnerabilidad, el silenciamiento del error y la resistencia al agotamiento físico y emocional

como prueba de aptitud profesional. Este modelo pedagógico, heredado de tradiciones médicas del siglo XIX y principios del XX, permanece vigente pese a que sus fundamentos han sido ampliamente cuestionados por la evidencia contemporánea en educación médica y salud ocupacional.

La analogía con la milicia no es metafórica sino estructural, ambas instituciones someten a sus miembros a condiciones extremas bajo la premisa de que la fortaleza se construye mediante el sufrimiento, ambas normalizan el maltrato jerárquico como mecanismo de disciplina, y ambas abandonan a sus integrantes sin contención emocional ante experiencias potencialmente traumáticas.

Los médicos residentes, particularmente en áreas de alto riesgo como obstetricia, trauma, cirugía oncológica y servicios de urgencias, son expuestos de manera reiterada a situaciones perturbadoras, cuerpos mutilados, lamentos de familiares, confrontación cotidiana con la muerte, y la responsabilidad de tomar decisiones clínicas bajo presión extrema con consecuencias vitales (Khodoruth *et al.*, 2021; Rodrigues *et al.*, 2018; Vance *et al.*, 2021). Esta exposición repetida se asocia con niveles elevados de estrés (hasta 41.7 %), ansiedad (hasta 52.8 %), depresión (hasta 67.7 %), y síndrome de *burnout* que afecta hasta el 80 % de los residentes (Es-saffar *et al.*, 2024; Steil *et al.*, 2022).

Lo crítico no es la exposición en sí misma, inherente al ejercicio médico, sino la ausencia de contención psicológica y validación emocional. Al no existir espacios institucionales para procesar estas experiencias, se genera un fenómeno conocido como “segundas víctimas” (West *et al.*, 2016), donde el personal de salud que vive eventos adversos queda traumatizado sin apoyo, lo que deriva en endurecimiento afectivo, indiferencia emocional y, eventualmente, en la reproducción de patrones de maltrato hacia pacientes o subordinados (Rinaldi *et al.*, 2022; Testoni *et al.*, 2023).

La formación médica actual no enseña a gestionar el impacto emocional del sufrimiento humano; enseña a reprimirlo. Esta represión institucionalizada tiene consecuencias neurobiológicas, psicológicas y relacionales que se analizarán en secciones posteriores.

A pesar de décadas de avances en pedagogía médica, la formación emocional y el desarrollo de habilidades psicosociales continúan siendo sistemáticamente relegados en la mayoría de los planes de estudio de escuelas (Haro & Ayala, 2025) y facultades de medicina en México y Latinoamérica. Si bien se han incorporado asignaturas como Ética y Bioética fundamentales para la práctica clínica, la dimensión emocional del ejercicio médico sigue siendo escasamente abordada de manera estructurada y continua (Delgado, 2021).

Muchas instituciones cuentan con servicios de psicología que ofrecen acompañamiento puntual a estudiantes, internos y residentes ante crisis personales o emocionales, pero este apoyo es reactivo, no preventivo ni formativo. No existe en la estructura curricular formal una pedagogía del autocuidado emocional, de la gestión del duelo clínico, del procesamiento de la culpa, o del acompañamiento ante el primer paciente perdido (Anger *et al.*, 2024; Nichol *et al.*, 2024; Weurlander *et al.*, 2019).

Esta omisión curricular no es inocente, refleja una concepción profundamente arraigada del médico como figura impermeable al sufrimiento, como sujeto técnico antes que humano. La vulnerabi-

lidad sigue siendo vista como debilidad profesional, no como condición inherente a la experiencia humana que requiere ser comprendida, nombrada y gestionada.

Más allá del currículum formal, existe un currículum oculto que opera de manera implícita pero poderosa en los hospitales escuela, aquel que enseña que mostrar emociones es inapropiado, que pedir ayuda es signo de incompetencia, que el cansancio debe ocultarse, y que la invulnerabilidad emocional es requisito para ser respetado dentro de la jerarquía médica (Morera *et al.*, 2024).

Este currículum oculto refuerza narrativas institucionales que niegan la humanidad del médico en formación. Se aprende, por ejemplo, que llorar tras la muerte de un paciente es “poco profesional”, que expresar dudas sobre el propio juicio clínico es “carecer de confianza”, y que solicitar pausas para procesar eventos traumáticos es “no estar a la altura de la especialidad”.

El resultado es la formación de profesionales técnicamente competentes pero emocionalmente fragmentados, incapaces de reconocer sus propios límites, de establecer relaciones empáticas genuinas con los pacientes, o de construir entornos laborales saludables para las siguientes generaciones (Benbassat, 2013; Dyrbye *et al.*, 2006; Haque & Waytz, 2012).

2. Normalización institucional del maltrato

El concepto de institución total, desarrollado por Erving Goffman, describe organizaciones que controlan todos los aspectos de la vida de sus integrantes, separándolos del mundo exterior y sometiéndolos a un régimen de disciplina absoluta. Los hospitales escuela, bajo el modelo tradicional de residencia médica, operan funcionalmente como instituciones totales, controlan el tiempo, el espacio, el descanso, la alimentación y las relaciones sociales de los médicos residentes (Villanueva, 2019).

Jornadas laborales que oscilan entre 80 y 120 horas semanales, equivalentes a dos o tres empleos simultáneos sin descanso, han sido normalizadas bajo el argumento de que la formación de excelencia requiere disponibilidad total. Esta lógica institucionalizada niega sistemáticamente a los médicos en formación el derecho al descanso, a una alimentación adecuada, al autocuidado físico y a la reflexión crítica sobre su ejercicio clínico (Weaver *et al.*, 2020).

Estas jornadas extenuantes no solo vulneran los derechos laborales fundamentales establecidos en la Ley Federal del Trabajo (artículos 353-A al 353-I) y en la NOM-001-SSA3-2012, sino que comprometen directamente la seguridad del paciente y la calidad de la atención (Shanafelt *et al.*, 2015; Weaver *et al.*, 2020). La privación crónica de sueño afecta funciones cognitivas superiores como la atención, la memoria operativa, el juicio clínico y la toma de decisiones, precisamente las habilidades críticas para el ejercicio médico seguro.

Uno de los mitos más perniciosos del modelo tradicional de residencia es la idea de que la excelencia médica solo puede alcanzarse mediante la resistencia al sufrimiento físico y emocional (Benbassat, 2013; Nichol *et al.*, 2024). Esta narrativa, profundamente arraigada en la cultura médica, sostiene que la privación de sueño, el hambre, el agotamiento y la humillación son necesarios para “forjar el carácter” del futuro especialista (Morera *et al.*, 2024).

Sin embargo, la evidencia científica contradice categóricamente esta premisa. La exposición prolongada a factores estresantes severos sin mecanismos de afrontamiento saludables no produce resiliencia; produce desgaste emocional severo, síndrome de *burnout*, ansiedad, depresión, abuso de sustancias y deterioro cognitivo (Dyrbye *et al.*, 2006; Jackson *et al.*, 2016; Oreskovich *et al.*, 2012; Rodrigues *et al.*, 2018; Testoni *et al.*, 2023). Lejos de mejorar la competencia clínica, el maltrato institucionalizado la compromete.

El modelo pedagógico basado en el sufrimiento como herramienta formativa no solo es éticamente inaceptable, sino que es clínicamente contraproducente. Los residentes exhaustos cometen más errores médicos, presentan menor capacidad de empatía, experimentan mayor desconexión emocional con los pacientes y reproducen, con mayor frecuencia, patrones de maltrato hacia estudiantes y colegas (Hu *et al.*, 2019; Vance *et al.*, 2021; Weaver *et al.*, 2020).

La normalización institucional del maltrato en la residencia médica también se expresa en la manera en que el sufrimiento emocional, el agotamiento extremo e incluso el suicidio de médicos en formación pueden ser minimizados, silenciados o interpretados como problemas individuales más que como manifestaciones de una falla estructural. Diversas investigaciones sobre seguridad psicológica organizacional han mostrado que los entornos laborales altamente jerárquicos pueden dificultar la expresión de vulnerabilidad emocional, la búsqueda de apoyo y la denuncia de prácticas de maltrato, particularmente en contextos sanitarios y de alta exigencia profesional.

En más de una ocasión, se ha escuchado entre mandos superiores que el suicidio es “estadísticamente irrelevante” al presentar una probabilidad menor al 0.05, lo que implica, desde una lectura técnica errónea, que podría “esperarse” en cualquier población. Esta interpretación no solo revela una deshumanización progresiva del fenómeno, sino que ilustra cómo la tragedia individual es invisibilizada por una lógica institucional que privilegia la eficiencia operativa sobre el cuidado del personal en formación.

Desde la perspectiva de la salud pública, este tipo de eventos no pueden seguir considerándose como sucesos aislados ni atribuibles únicamente a factores individuales o de vulnerabilidad personal. El suicidio de un residente, el hostigamiento laboral sistemático y la normalización del maltrato dentro de los espacios clínicos de formación deben ser reconocidos como fallas estructurales del sistema de salud, y por tanto, abordados como un problema de salud colectiva que requiere vigilancia epidemiológica, intervención institucional y reformas normativas (Harvey *et al.*, 2021; Shanafelt & Noseworthy, 2017).

Así como se monitorea la prevalencia de enfermedades crónicas o infecciosas, debería monitorearse sistemáticamente el impacto del entorno laboral en la salud mental del personal médico en formación. Las condiciones adversas de trabajo, la ausencia de acompañamiento emocional, el estigma hacia la vulnerabilidad y el silenciamiento institucional son factores de riesgo psicosocial que pueden y deben ser intervenidos mediante estrategias de prevención, regulación y acompañamiento integral (Anger *et al.*, 2024; Es-saffar *et al.*, 2024; Søvold *et al.*, 2021).

La residencia médica también puede generar experiencias de aislamiento emocional y distanciamiento progresivo de la vida personal fuera del entorno hospitalario. Diversos relatos y reflexiones

publicados por médicos en formación describen la sensación de permanecer física y emocionalmente confinados dentro de instituciones hospitalarias durante periodos prolongados, observando cómo la vida cotidiana transcurre fuera de esos espacios mientras las exigencias asistenciales absorben gran parte de su tiempo, energía y vínculos personales.

Estas experiencias han sido descritas en distintos análisis sobre cultura hospitalaria y formación médica, los cuales señalan que los entornos clínicos altamente demandantes pueden favorecer dinámicas de confinamiento simbólico, despersonalización y desconexión progresiva de la vida cotidiana fuera del hospital (Shalaby *et al.*, 2023). La permanencia prolongada en espacios cerrados, sometidos a ritmos asistenciales intensos y horarios extendidos, puede alterar la percepción del tiempo, limitar los vínculos sociales y contribuir al deterioro del bienestar emocional de los médicos en formación (Butragueño *et al.*, 2016). Sin embargo, lo verdaderamente revelador es que esta sensación de encierro no es exclusiva del paciente, también la viven los médicos residentes.

La privación sensorial, la pérdida de contacto con ritmos naturales de luz y oscuridad, la desconexión de relaciones sociales externas al hospital y la imposibilidad de participar en actividades recreativas o culturales configuran un entorno de confinamiento funcional que tiene efectos psicológicos bien documentados: despersonalización, pérdida de identidad, aplanamiento afectivo y deterioro de la salud mental (Byrne *et al.*, 2023; Haque & Waytz, 2012; Lönn *et al.*, 2023).

La metáfora del hospital-cárcel se amplía entonces: la estructura que acoge el sufrimiento físico también puede contener, y a veces sofocar, el sufrimiento emocional de quienes intentan aliviarlo.

3. Consecuencias neurobiológicas del estrés crónico en residentes e implicaciones de seguridad en el paciente

El ejercicio de la medicina bajo condiciones extremas de estrés, jornadas prolongadas y una cultura institucional que minimiza el autocuidado tiene consecuencias que trascienden el ámbito emocional, afectando directamente la neurobiología del profesional de la salud (Anger *et al.*, 2024; Søvold *et al.*, 2021). La exposición crónica al estrés psicosocial, combinada con la privación de sueño, la hiperactivación del sistema simpático y el aumento sostenido de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina) genera un entorno fisiológico desfavorable que potencia el estrés oxidativo a nivel cerebral (Broquet y Rockey, 2004).

La evidencia indica que el estrés oxidativo, producido por un desequilibrio entre radicales libres y antioxidantes, ha sido vinculado con procesos de neurodegeneración, especialmente en áreas cerebrales críticas como el hipocampo, responsable de la consolidación de la memoria y el procesamiento emocional. A largo plazo, esta cascada bioquímica reduce la plasticidad cerebral, es decir, la capacidad del cerebro para adaptarse, aprender y recuperarse frente a nuevas experiencias o lesiones (Anger *et al.*, 2024; Søvold *et al.*, 2021).

La disminución de la plasticidad cerebral no solo limita la capacidad de concentración y la memoria operativa, fundamentales para la toma de decisiones clínicas (Hoogendoorn & Rodríguez, 2023; West *et al.*, 2018), sino que también afecta la regulación emocional, la empatía y la resiliencia.

De este modo, el agotamiento crónico y la falta de mecanismos de contención emocional no solo deterioran la salud mental del médico, sino que comprometen indirectamente la calidad de la atención brindada al paciente (Vance *et al.*, 2021).

Este hallazgo tiene implicaciones críticas para la salud pública, el desgaste emocional del personal médico no es solo un problema de bienestar laboral, sino un determinante directo de la calidad y seguridad de la atención. Médicos con funciones cognitivas comprometidas por estrés crónico y privación de sueño presentan mayor riesgo de cometer errores diagnósticos, terapéuticos y de juicio clínico (Shanafelt *et al.*, 2015; Weaver *et al.*, 2020; West *et al.*, 2018).

La medicina del siglo XXI no puede seguir ignorando la base neurobiológica del agotamiento profesional (Hoogendoorn & Rodríguez, 2023; Søvold *et al.*, 2021; Testoni *et al.*, 2023). Es imperativo replantear no solo los planes de estudio, sino también las condiciones laborales dentro de los hospitales, incorporando políticas de protección neuropsiquiátrica que garanticen la salud mental como un derecho profesional y un componente esencial de la seguridad del paciente.

El abandono institucional del que son objeto los médicos residentes no ocurre en el vacío; se inscribe dentro de un contexto más amplio de crisis estructural de los sistemas de salud. En México, la creciente demanda de servicios de salud supera ampliamente la capacidad del personal sanitario disponible. A nivel global, la Organización Mundial de la Salud estimó un déficit de 4 millones de trabajadores de la salud en 2006, proyectado a 15 millones para 2030 (Asamblea Mundial de la Salud, 2016; Jackson *et al.*, 2016).

Esta presión estructural genera un entorno laboral deshumanizado que promueve prácticas rutinarias, la reducción de la empatía, la mecanización del trato y la presión constante por mantenerse actualizado en medio de condiciones adversas (Haque & Waytz, 2012; Hoogendoorn & Rodríguez, 2023). La sobrecarga asistencial no es solo una cuestión de eficiencia operativa; es un factor de riesgo psicosocial que favorece la deshumanización, el distanciamiento emocional y la vulnerabilidad psicológica del personal de salud.

4. Hacia una formación médica emocionalmente sostenible

La propuesta central de este ensayo es que la formación médica debe experimentar una transformación estructural que integre el desarrollo emocional como un componente formal, continuo y evaluable del currículum. Esto implica:

- Asignaturas obligatorias sobre gestión emocional y autocuidado desde el pregrado, que aborden el procesamiento del duelo clínico, el manejo de la incertidumbre diagnóstica, la gestión de errores médicos y el afrontamiento del sufrimiento humano.
- Espacios institucionalizados de reflexión y contención emocional dentro de los programas de residencia, donde los médicos en formación puedan procesar experiencias traumáticas sin temor a ser juzgados o estigmatizados.

- Formación docente en acompañamiento emocional, para que los preceptores y supervisores desarrollen competencias pedagógicas que trasciendan la transmisión de conocimiento técnico y aborden la dimensión humana de la formación médica.
- Protocolos de intervención ante eventos adversos, que incluyan acompañamiento psicológico inmediato para residentes que vivencien situaciones potencialmente traumáticas (muerte de pacientes, errores médicos, agresiones, etc.).

Es indispensable que las jornadas laborales durante la residencia médica sean reguladas conforme a la evidencia científica disponible sobre salud ocupacional, privación de sueño y desempeño cognitivo. Diversos estudios internacionales han mostrado que las jornadas prolongadas y la sobrecarga laboral en médicos residentes se asocian con mayor riesgo de agotamiento, deterioro del rendimiento clínico y afectaciones en la seguridad del paciente (Weaver *et al.*, 2020).

Aunque en México la evidencia empírica sobre este fenómeno continúa siendo limitada, las condiciones descritas por múltiples residentes y estudios nacionales sugieren la persistencia de dinámicas laborales que requieren mayor atención institucional y académica.

Asimismo, la narrativa de la “vocación médica” no puede continuar utilizándose como mecanismo de normalización del sufrimiento, la sobrecarga o la precarización emocional durante la formación profesional. Garantizar una atención médica segura y humanista implica reconocer que el bienestar físico y mental de quienes ejercen la medicina constituye una condición fundamental para el cuidado adecuado de la población.

Desde la salud pública, es urgente establecer sistemas de vigilancia epidemiológica de la salud mental del personal sanitario, particularmente de médicos residentes, que permitan:

- Identificar factores de riesgo psicosocial en distintas especialidades y servicios.
- Medir la prevalencia de burnout, ansiedad, depresión e ideación suicida.
- Evaluar el impacto de intervenciones institucionales sobre el bienestar emocional.
- Generar datos que fundamenten reformas de política pública.

Este monitoreo debe ser tan sistemático y riguroso como el que se realiza para enfermedades transmisibles o crónicas, reconociendo que la salud mental del personal de salud es un indicador de calidad del sistema sanitario (Melnik *et al.*, 2020).

Conclusión

Este ensayo ha argumentado que el maltrato estructurado en la residencia médica mexicana no es un fenómeno marginal ni anecdótico, sino una crisis de salud pública con dimensiones éticas, clínicas, neurobiológicas y sociales profundas. La formación médica contemporánea perpetúa un

modelo que rompe antes que formar, que insensibiliza antes que humanizar, y que abandona emocionalmente a quienes tienen la responsabilidad de cuidar.

La evidencia analizada permite sostener que el maltrato institucional durante la residencia médica no constituye un fenómeno aislado ni una experiencia individual desafortunada, sino una expresión estructural de modelos formativos que históricamente han normalizado el sufrimiento, la sobrecarga y la vulnerabilidad emocional como parte del aprendizaje médico. Estas dinámicas afectan no solo la salud mental de los médicos residentes, sino también la calidad de la atención, la seguridad del paciente y la sostenibilidad de los sistemas de salud.

Garantizar una formación médica emocionalmente sostenible implica reconocer que el bienestar del personal en formación no es un elemento accesorio, sino una condición indispensable para el ejercicio de una medicina segura, ética y humanista. No es posible formar profesionales orientados al cuidado desde entornos caracterizados por la deshumanización, la violencia jerárquica y el desgaste emocional persistente.

En este sentido, las instituciones formadoras y los sistemas de salud enfrentan el desafío de transformar las estructuras culturales y organizacionales que perpetúan el maltrato como mecanismo de formación. Integrar estrategias de acompañamiento emocional, fortalecer la regulación de las condiciones laborales y reconocer la salud mental de los residentes como una prioridad institucional constituyen medidas necesarias para avanzar hacia modelos de formación médica más dignos, empáticos y sostenibles.

El bienestar de quienes ejercen la medicina no representa únicamente una responsabilidad ética hacia los profesionales de la salud, sino también una condición fundamental para garantizar una atención de calidad y fortalecer la capacidad humana de los sistemas sanitarios.

Referencias

- Anger, W. K., Dimoff, J. K., & Alley, L. (2024). Addressing Health Care Workers' Mental Health: A Systematic Review of Evidence-Based Interventions and Current Resources. *American Journal of Public Health*, 114(S2), pp. 213-226. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2023.307556>
- Asamblea Mundial de la Salud. (2016). *Estrategia mundial de recursos humanos para la salud: Personal sanitario 2030*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/254600>
- Benbassat, J. (2013). Undesirable features of the medical learning environment: A narrative review of the literature. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 18(3), pp. 527-536. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9389-5>
- Braithwaite, J., Tran, Y., Ellis, L. A., & Westbrook, J. (2020). Inside the black box of comparative national healthcare performance in 35 OECD countries: Issues of culture, systems performance and sustainability. *Plos One*, 15(9), e0239776. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239776>

- Broquet, K. E. & Rockey, P. H. (2004). Teaching Residents and Program Directors About Physician Impairment. *Academic Psychiatry*, 28(3), pp. 221-225. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.28.3.221>
- Butragueño Laiseca, L., González Martínez, F., Oikonomopoulou, N., Pérez Moreno, J., Toledo Del Castillo, B., González Sánchez, M. I., & Rodríguez Fernández, R. (2016). Percepción de los adolescentes sobre el ingreso hospitalario. Importancia de la humanización de los hospitales infantiles. *Revista Chilena de Pediatría*, 87(5), pp. 373-379. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2016.04.003>
- Byrne, J.-P., Creese, J., McMurray, R., Costello, R. W., Matthews, A., & Humphries, N. (2023). Feeling like the enemy: The emotion management and alienation of hospital doctors. *Frontiers in Sociology*, 8, 1232555. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1232555>
- Delgado, J. (2021). Vulnerability as a key concept in relational patient- centered professionalism. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 24(2), pp. 155-172. <https://doi.org/10.1007/s11019-020-09995-8>
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 81(4), pp. 354-373. <https://doi.org/10.1097/00001888-200604000-00009>
- Enriquez Estrada, V. M., Antonio-Villa, N. E., Bello-Chavolla, O. Y., Cuevas-García, C. F., Vargas Gutiérrez, P. L., Noriega, I. S.-Y. C., & García-Cortés, L. R. (2023). Assessment of psychological terror and its impact on mental health and quality of life in medical residents at a reference medical center in Mexico: A cross-sectional study. *Plos One*, 18(12), e0295138. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0295138>
- Es-saffar, S., Sallemi, I., Kouki, M. B., Hammami, K. J., Hajjaji, M., Talouh, M., & Masmoudi, M. L. (2024). P-439 Mental Health and Psychological Distress Among Medical Residents. *Occupational Medicine*, 74(Supplement_1), pp. 0-0. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqae023.1153>
- Fnaïs, N., Soobiah, C., Chen, M. H., Lillie, E., Perrier, L., Tashkhandi, M., Straus, S. E., Mamdani, M., Al-Omran, M., & Tricco, A. C. (2014). Harassment and Discrimination in Medical Training: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Academic Medicine*, 89(5), pp. 817-827. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000200>
- Haque, O. S., & Waytz, A. (2012). Dehumanization in Medicine: Causes, Solutions, and Functions. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 7(2), pp. 176-186. <https://doi.org/10.1177/1745691611429706>

- Haro Esquivel, G., & Ayala Hernández, P. (2025). El Impacto del Currículo Humanista en la Nueva Escuela Mexicana (NEM): Una Perspectiva Contemporánea. *Ibero Ciencias - Revista Científica y Académica* - ISSN 3072-7197, 4(3), pp. 1521-1566. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a184>
- Harvey, S. B., Epstein, R. M., Glozier, N., Petrie, K., Strudwick, J., Gayed, A., Dean, K., & Henderson, M. (2021). Mental illness and suicide among physicians. *The Lancet*, 398(10303), pp. 920-930. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01596-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01596-8)
- Hoogendoorn, C. J., & Rodríguez, N. D. (2023). Rethinking dehumanization, empathy, and burnout in healthcare contexts. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 52, 101285. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2023.101285>
- Hu, Y.-Y., Ellis, R. J., Hewitt, D. B., Yang, A. D., Cheung, E. O., Moskowitz, J. T., Potts, J. R., Buyske, J., Hoyt, D. B., Nasca, T. J., & Bilimoria, K. Y. (2019). Discrimination, Abuse, Harassment, and Burnout in Surgical Residency Training. *New England Journal of Medicine*, 381(18), pp. 1741-1752. <https://doi.org/10.1056/NEJMsa1903759>
- Jackson, E. R., Shanafelt, T. D., Hasan, O., Satele, D. V., & Dyrbye, L. N. (2016). Burnout and Alcohol Abuse/Dependence Among U.S. Medical Students. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 91(9), pp. 1251-1256. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001138>
- Johnson, M., Ahn, B. (Tony), Grewal, K., Matin, N., Pelletier, J.-S., Feldman, L. S., Fried, G. M., Tsiolis, M., & Harley, J. M. (2025). Get Over It: Surgical Residents' Responses to Simulated Harassment. A Multi Method Study. *Journal of Surgical Education*, 82(3), 103397. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2024.103397>
- Khodoruth, M. A. S., Ouanes, S., Smida, M., Al-Salihy, Z., Nuaimi, S. A., Khodoruth, W. N. C., Ghaffar, A., & Mohammed, M. F. H. (2021). Factors associated with mental health outcomes among medical residents exposed to COVID-19. *BJPsych Open*, 7(S1), S232-S232. <https://doi.org/10.1192/bjo.2021.617>
- Leisy, H. B., & Ahmad, M. (2016). Altering workplace attitudes for resident education (A.W.A.R.E.): Discovering solutions for medical resident bullying through literature review. *BMC Medical Education*, 16(1), 127. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0639-8>
- Lönn, A., Weurlander, M., Seeberger, A., Hult, H., Thornberg, R., & Wernerson, A. (2023). The impact of emotionally challenging situations on medical students' professional identity formation. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 28(5), pp. 1557-1578. <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10229-8>
- Mark, K. M., Stevelink, S. A. M., Choi, J., & Fear, N. T. (2018). Post-traumatic growth in the military: A systematic review. *Occupational and Environmental Medicine*, 75(12), pp. 904-915. <https://doi.org/10.1136/oemed-2018-105166>

- Melnyk, B. M., Kelly, S. A., Stephens, J., Dhakal, K., McGovern, C., Tucker, S., Hoying, J., McRae, K., Ault, S., Spurlock, E., & Bird, S. B. (2020). Interventions to Improve Mental Health, Well-Being, Physical Health, and Lifestyle Behaviors in Physicians and Nurses: A Systematic Review. *American Journal of Health Promotion: AJHP*, 34(8), pp. 929-941. <https://doi.org/10.1177/0890117120920451>
- Morera, D., Delgado, J., Lorenzo, E., De Castro-Peraza, M. E., & Delgado, N. (2024). "Superheroes? No, thanks." Accepting vulnerability in healthcare professionals. *Human Resources for Health*, 22(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s12960-024-00899-9>
- Nichol, H., Turnnidge, J., Dalgarno, N., & Trier, J. (2024). Navigating the paradox: Exploring resident experiences of vulnerability. *Medical Education*, 58(12), pp. 1469-1477. <https://doi.org/10.1111/medu.15426>
- Oreskovich, M. R., Kaups, K. L., Balch, C. M., Hanks, J. B., Satele, D., Sloan, J., Meredith, C., Buhl, A., Dyrbye, L. N., & Shanafelt, T. D. (2012). Prevalence of alcohol use disorders among American surgeons. *Archives of Surgery (Chicago, Ill.: 1960)*, 147(2), pp. 168-174. <https://doi.org/10.1001/archsurg.2011.1481>
- Rinaldi, C., Ratti, M., Russotto, S., Seys, D., Vanhaecht, K., & Panella, M. (2022). Healthcare Students and Medical Residents as Second Victims: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12218. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912218>
- Rodrigues, H., Cobucci, R., Oliveira, A., Cabral, J. V., Medeiros, L., Gurgel, K., Souza, T., & Gonçalves, A. K. (2018). Burnout syndrome among medical residents: A systematic review and meta-analysis. *PloS One*, 13(11), e0206840. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206840>
- Sadrabad, A. Z., Bidarizerehpooosh, F., Farahmand Rad, R., Kariman, H., Hatamabadi, H., & Alimohammadi, H. (2019). Residents' Experiences of Abuse and Harassment in Emergency Departments. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(3), pp. 642-652. <https://doi.org/10.1177/0886260516645575>
- Shalaby, R., Oluwasina, F., Eboreime, E., El Gindi, H., Agyapong, B., Hrabok, M., Dhanoa, S., Kim, E., Nwachukwu, I., Abba-Aji, A., Li, D., & Agyapong, V. I. O. (2023). Burnout among Residents: Prevalence and Predictors of Depersonalization, Emotional Exhaustion and Professional Unfulfillment among Resident Doctors in Canada. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3677. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043677>
- Shanafelt, T. D., Hasan, O., Dyrbye, L. N., Sinsky, C., Satele, D., Sloan, J., & West, C. P. (2015). Changes in Burnout and Satisfaction With Work-Life Balance in Physicians and the General US Working Population Between 2011 and 2014. *Mayo Clinic Proceedings*, 90(12), pp. 1600-1613. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2015.08.023>

- Shanafelt, T. D., & Noseworthy, J. H. (2017). Executive Leadership and Physician Well-being: Nine Organizational Strategies to Promote Engagement and Reduce Burnout. *Mayo Clinic Proceedings*, 92(1), pp. 129-146. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2016.10.004>
- Søvold, L. E., Naslund, J. A., Kousoulis, A. A., Saxena, S., Qoronfleh, M. W., Grobler, C., & Münter, L. (2021). Prioritizing the Mental Health and Well-Being of Healthcare Workers: An Urgent Global Public Health Priority. *Frontiers in Public Health*, 9, 679397. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.679397>
- Steil, A., Pereira Tokeshi, A. B., Bernardo, L. S., Da Silva Neto, G. P., Davi, R. F., Bárbara, A. F. S., Mendonca, V. S., Fidalgo, T. M., & Teixeira Gois, A. F. (2022). Medical residents' mental distress in the COVID-19 pandemic: An urgent need for mental health care. *PLOS ONE*, 17(3), e0266228. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266228>
- Testoni, I., Brondolo, E., Ronconi, L., Petrini, F., Navalesi, P., Antonellini, M., Biancalani, G., Crupi, R., & Capozza, D. (2023). Burnout following moral injury and dehumanization: A study of distress among Italian medical staff during the first COVID-19 pandemic period. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 15(Suppl 2), S357-S370. <https://doi.org/10.1037/tra0001346>
- Vance, M. C., Mash, H. B. H., Ursano, R. J., Zhao, Z., Miller, J. T., Clarion, M. J. D., West, J. C., Morganstein, J. C., Iqbal, A., & Sen, S. (2021). Exposure to Workplace Trauma and Post-traumatic Stress Disorder Among Intern Physicians. *JAMA Network Open*, 4(6), e2112837. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.12837>
- Villanueva Lozano, M. (2019). Discriminación, maltrato y acoso sexual en una institución total: La vida secreta de los hospitales escuela. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 5, pp. 1-35. <https://doi.org/10.24201/reg.v5i0.366>
- Weaver, M. D., Landrigan, C. P., Sullivan, J. P., O'Brien, C. S., Qadri, S., Viyaran, N., Wang, W., Vetter, C., Czeisler, C. A., & Barger, L. K. (2020). The Association Between Resident Physician Work-Hour Regulations and Physician Safety and Health. *The American Journal of Medicine*, 133(7), e343-e354. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2019.12.053>
- West, C. P., Dyrbye, L. N., Erwin, P. J., & Shanafelt, T. D. (2016). Interventions to prevent and reduce physician burnout: A systematic review and meta-analysis. *Lancet (London, England)*, 388(10057), pp. 2272-2281. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31279-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31279-X)
- West, C. P., Dyrbye, L. N., & Shanafelt, T. D. (2018). Physician burnout: Contributors, consequences and solutions. *Journal of Internal Medicine*, 283(6), pp. 516-529. <https://doi.org/10.1111/joim.12752>
- Weurlander, M., Lönn, A., Seeberger, A., Hult, H., Thornberg, R., & Wernerson, A. (2019). Emotional challenges of medical students generate feelings of uncertainty. *Medical Education*, 53(10), pp. 1037-1048. <https://doi.org/10.1111/medu.13934>

Educar en tiempos de inteligencia artificial. Pensar un currículum con enfoque humano-biocéntrico

Education in the Age of Artificial Intelligence: Envisioning a Human-Biocentric Curriculum

Ensayo Académico



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Neftali Gamboa Sánchez

Maestro en Educación

Grupo Educativo Siglo 21. México

Correo electrónico: neftaligamboasanchez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9065-6403>

Recibido: 10/06/2026

Aceptado: 20/07/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/21VS61JD>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 26, Año 2026. Julio-Diciembre

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

Objetivo: Este texto se propone analizar los fines de la educación frente a la llegada de la inteligencia artificial y proponer un currículo denominado humano-biocéntrico que vincule la dignidad humana, el valor intrínseco de la vida y la responsabilidad tecnológica. **Metodología:** Para lograr lo anterior se analizan de manera documental los marcos de competencias y las orientaciones éticas provenientes de organismos internacionales como la UNESCO y la OECD; la concepción humanista y personalista de *Magnifica humanitas*; la ética de la responsabilidad de Hans Jonas; y las propuestas biocéntricas. **Resultados:** La integración educativa de la IA debe superar el instrumentalismo y ha de orientar la educación hacia el desarrollo de fines que privilegien la dignidad humana y la vida. El currículo humano-biocéntrico se plantea como una categoría que integra la formación integral, la ética biocéntrica y la gobernanza responsable de la inteligencia artificial. **Conclusiones:** El principal problema educativo que debe ser discutido frente a la IA no es un problema sobre el uso, sino de currículum; es decir, hay que dejar de organizar la formación y la enseñanza que se imparten en las instituciones en torno a herramientas y recuperar la pregunta por el tipo de persona y de convivencia que se quiere formar. La IA será educativamente legítima cuando sea capaz de fortalecer la dignidad humana, la responsabilidad social y preserve la vida.

Palabras clave: inteligencia artificial, currículum, responsabilidad tecnológica.

Abstract

Objective: This text aims to analyze the purposes of education in response to the emergence of artificial intelligence and to propose a curriculum defined as human-biocentric, linking human dignity, the intrinsic value of life, and technological responsibility. **Methodology:** A documentary analysis was conducted of competency frameworks and ethical guidelines issued by international organizations such as UNESCO and the OECD, together with the humanistic and personalist conception presented in *Magnifica Humanitas*, Hans Jonas's ethics of responsibility, and biocentric perspectives. **Results:** The educational integration of AI must move beyond instrumentalism and guide education toward purposes that prioritize human dignity and life. The human-biocentric curriculum is proposed as a conceptual category that integrates holistic education, biocentric ethics, and the responsible governance of artificial intelligence. **Conclusions:** The primary educational issue that must be discussed in relation to AI is not merely one of use, but rather one of curriculum. In other words, educational institutions must stop organizing education and teaching around technological tools and return to the fundamental question of what kind of person and what form of coexistence they seek to cultivate. AI will be educationally legitimate when it strengthens human dignity and social responsibility while preserving life.

Keywords: Artificial Intelligence, curriculum, technological responsibility.

Introducción

¿Qué retos enfrenta la educación en la producción de conocimiento ante una herramienta que puede generar información a una velocidad ilimitada? ¿Qué justifica la existencia de las instituciones educativas, si ahora todo el consumo de información se resume a un clic y cuál sería su propósito? ¿Lo que se produce en las aulas es un proceso real de aprendizaje o es producto de una inteligencia artificial? Estas y otras preguntas surgen en el ámbito educativo tras la irrupción de la inteligencia artificial, su llegada ha modificado la manera en la que las personas producen y consumen información y, al mismo tiempo, cómo producen conocimiento. El debate actualmente se ha centrado en el uso de la herramienta, su eficiencia en los procesos y en la automatización. Sin embargo, la discusión aún no supera el instrumentalismo, es momento de avanzar hacia la discusión sobre el sentido de la educación frente a la automatización.

Este escenario obliga a replantear el currículo y, con ello, los fines formativos, tomando como punto de partida las implicaciones del uso de la IA, no así, la propia herramienta. La discusión fundamental de la formación radica en qué formar: hombres, ciudadanos, sujetos o personas, y definido esto evaluar qué enseñar, para qué y cómo hacerlo.

En respuesta a esta tensión, se propone como categoría de análisis el concepto de currículo humano-biocéntrico, para comprender la articulación del valor de la dignidad humana y de toda forma de vida, frente al desarrollo tecnológico, concretamente el proveniente de la IA. La propuesta subordina el papel de la IA a principios de responsabilidad y bien común, esto significa que su uso se legitima solo en el fortalecimiento del desarrollo humano y el cuidado de la vida, por tanto, estar actualizado a nivel tecnológico, no depende de incorporar nuevas tecnologías, sino de

pensar el sentido de la formación para poder orientarla hacia la participación y la construcción ciudadana (Gamboa, 2025).

La argumentación se sostiene a partir de marcos internacionales de educación provenientes de organismos como la UNESCO, la OECD, además de la propuesta antropológica de *Magnifica humanitas*, primera carta encíclica del papa León XIV, publicada en 2026, dedicada a la custodia y protección de la persona humana en tiempos de IA y a propuestas biométricas contemporáneas. El objetivo del presente escrito está centrado en analizar los fines educativos en tiempos de inteligencia artificial sin renunciar a la verdad, la dignidad humana y el cuidado de la vida.

1. Inteligencia artificial: el contexto educativo

La Inteligencia Artificial (IA) ha llegado para quedarse, es una realidad de la cual no se puede escapar. Los grandes organismos internacionales que trabajan en torno a la educación, como la UNESCO (2024a, 2024b, 2025), la OECD (2026) coinciden en que la IA está penetrando cada vez más, y de manera casi invisible, en distintos ámbitos de la vida como el educativo, el profesional, el laboral, el político y hasta el civil. Ante esto, las instituciones educativas no pueden limitarse a enseñar desde una perspectiva instrumentalista (cómo utilizar este tipo de herramientas), pensar que esa es la manera correcta de integrar IA a la educación es una mirada limitada por el instrumentalismo, la técnica e incluso la moda. Lo cierto es que, su inmersión es un hecho, una realidad que ha traído consigo sus propios retos.

En este sentido, es necesario pensar en una formación que incluya conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo operan estos sistemas, evaluar críticamente sus salidas y emplearlos de forma ética y creativa. Por tanto, es notorio que evaluar sus beneficios supera la simple adopción tecnológica y pone de manifiesto el tipo de competencias requeridas en los espacios educativos para el uso de inteligencia artificial.

Su potencial educativo ha de tomar en cuenta el tipo de actividad, la mediación docente y las operaciones cognitivas que el estudiante logra consolidar al interactuar con la IA.

La UNESCO (2024a, 2024b) ha comenzado a organizar estas competencias tanto para docentes como para estudiantes de la siguiente manera, para los primeros en cuatro dimensiones: 1) mentalidad centrada en el ser humano, 2) ética de la IA, 3) técnicas y aplicaciones, y 4) diseño de sistemas; mientras que para los segundos se han agrupado en cinco: 1) mentalidad centrada en el ser humano, 2) ética, 3) fundamentos y aplicaciones, 4) pedagogía de IA, y 5) aprendizaje profesional, a partir de esta clasificación la OECD ha hecho lo propio (2026a).

Dichas competencias surgen de cuestionamientos respecto a su uso, finalidad, alcances y limitaciones a partir de realidades que se observan en el día a día en el aula, así como sobre su potencial en la generación de materiales educativos y la automatización u optimización de evaluación, sistemas de tutoría, bots con escenarios de aprendizaje complejos, lo que concierne a la instrucción docente, personalización del aprendizaje o gestión de contenidos, reducción de carga laboral y administrativa y distintas actividades que pueden ser automatizadas (OpenAI, 2022; Pérez y Robador, 2023; Liang *et al.*, 2025; Alfiras *et al.*, 2026).

Sin embargo, también es cierto que los desafíos que llegaron con ella ampliaron muchas brechas de limitaciones tecnológicas, obstáculos pedagógicos, riesgos éticos y barreras sistémicas que pueden ampliar desigualdades preexistentes. Esto sin contar que la velocidad con la que se da la actualización de todo este tipo de aplicaciones es voraz, en comparación con la atención que se le da a nivel educativo y de alfabetización (UNESCO, 2023; OECD, 2026).

La UNESCO (2025) recuerda que la IA ofrece grandes oportunidades, sin embargo, defiende también la dignidad humana y el enfoque humano-céntrico basado en los derechos y en la dimensión social y emocional que brinda la educación frente a las brechas digitales, económicas, culturales que se están abriendo, derivadas del uso de la IA. Lo anterior deja en claro que las innovaciones pueden ampliar las oportunidades de miles de personas y, al mismo tiempo, dejar atrás a millones.

Las brechas se han comenzado a abrir, sin dar atención al currículum, sin embargo, actualmente los cambios curriculares comienzan a hacerse presentes, esto acrecienta la necesidad de poner atención en las repercusiones que puede haber. Hasta el momento solo once países a nivel mundial han logrado aprobar e implementar currículos oficiales de IA, (cabe señalar que se ha hecho en nivel K-12, que abarca de preescolar a secundaria), no obstante, conviene recordar y remarcar lo siguiente: la adopción tecnológica no equivale al aprendizaje, la IA generativa puede apoyarlo solo si está guiada por principios pedagógicos de enseñanza claros, sin embargo, si se usa para *producir* tareas sin apoyo pedagógico, solo mejora el desempeño aparente, no el aprendizaje real (UNESCO, 2023, OECD 2026).

Ante esta producción, la dignidad y el valor humano se van desvaneciendo, para dar paso a *la inmediatez* de la información, así, nace la necesidad de fortalecer un currículo que preserve esta dignidad y el pensamiento crítico en lugar de sustituirlos a favor de la eficiencia (Gamboa, 2025).

2. Hacia un currículum humano-biocéntrico

Aunque el término empleado en este escrito pudiera parecer contradictorio —derivado de concentrar dos términos que se consideran antagónicos—, la intención es nombrar una categoría que contemple tres elementos importantes para el debate educativo y la construcción de un currículum humano-biocéntrico en tiempos de IA: una antropología educativa centrada en la persona (Robins, 2003) y en la formación integral; una ética biocéntrica que reconoce el valor intrínseco de la vida y los ecosistemas; y una gobernanza educativa de la IA enfocada en derechos pero, sobre todo, en la responsabilidad tecnológica. La propuesta de este texto se centra en reflexionar sobre el rediseño del currículum educativo para formar personas capaces de habitar tecnológicamente el mundo sin romper sus vínculos con la verdad, lo humano, y los otros y su casa común.

Bajo este contexto se analizan dos propuestas teóricas, por un lado, la antropológica, proveniente del documento *Magnífica Humanitas* (2026), que realiza una crítica profunda al paradigma tecnocrático, la carta centra su atención en una educación integral y establece una alianza entre escuela, familia y política. Su propuesta radica en un humanismo integral que puede dialogar con tradiciones biocéntricas y ecológicas. Por otro lado, se analizará la propuesta biocéntrica que cuestiona la idea de otorgar valor a la naturaleza por su utilidad para el ser humano.

Magnifica Humanitas (2026) coloca la discusión sobre la IA dentro del problema tecnológico contemporáneo. En este sentido, la expansión del paradigma tecnocrático ha impuesto una lógica de lucro, competencia, eficiencia y control, por encima de la propia libertad y de la inteligencia humana, sobre todo cuando las *salidas -outputs-* de la IA se vuelven criterio de verdad de la realidad humana.

Custodiar lo humano, entre ello: *la verdad, el trabajo y la libertad*, es un rol central de las escuelas y las lleva a poner énfasis y atención a nivel sociopolítico, pedagógico, intelectual y sapiencial. Los planes de estudio concebidos para otra época quedan rápidamente obsoletos ante el desarrollo de la IA y las tecnologías de la información, por eso, deben replantearse la organización escolar, los espacios, la evaluación y la propia figura docente en dirección a una educación integral (León XIV, 2026; UNESCO, 2023; OECD, 2026).

Es justo aquí donde parte el interés por recuperar estos pilares para seguir apostando por una propuesta humana que vincule la educación con principios de: verdad, dignidad, libertad, responsabilidad, bien común y de ser necesario también imponer ciertos límites. Sobre todo, pensando que la velocidad acelerada con la que se produce, difunde y consume información va en contra de la naturaleza de la educación como un proceso que lleva su propio tiempo, su propio ritmo, para conseguir la reflexión y discernimiento.

La escuela no puede y no debe ir al ritmo de la tecnología, pues no se educa para ser competente, eficiente y eficaz y, por otro lado, todos aquellos adjetivos provienen de la mercantilización de la misma, es oportuno preguntarse entonces qué pretende la educación. La respuesta está centrada en la dignidad ontológica de la persona.

La encíclica ofrece una primera base antropológica-personalista que permite centrar la atención en lo humano, salvaguardando su dignidad, al tiempo que expresa una crítica al teocratismo; sin embargo, aún hace falta la otra cara de la moneda, la del biocentrismo.

Esta perspectiva propone que la educación debe partir de los problemas vitales que rodean al estudiante: la salud, el medio ambiente, la corporalidad, la vida en sí misma y al mismo tiempo, la competencia *aprender a convivir* (Llanos, 2023).

Esto hace que la educación no se remita a un proceso de decodificar información y generar abstracciones o soluciones procedimentales; educar, remite a la vida misma, a cómo la vivimos y nos interrelacionamos con otros y con el ambiente.

La necesidad de replantear el currículo escolar es fundamental (OECD, 2025) derivado del veloz progreso de la inteligencia artificial y otras áreas que están modificando la dinámica curricular. En este sentido, sobrepasa las reflexiones que existen alrededor del uso, enseñanzas o riesgos de la IA, porque se encuentran centradas en el instrumento, no consideran cómo está modificando la vida y el trabajo. Esto hace indispensable que las instituciones educativas delimiten y actualicen el contenido a enseñar y con ello cuestionen conocimientos, habilidades y actitudes importantes de transmitir actualmente.

Como se ha comentado, la intención del escrito, más que ser una descripción de lo que está aconteciendo en el mundo, relacionado con la educación y la IA, consiste en reflexionar una propuesta de incorporar al currículum una visión humano-biocéntrica con la que se formen estudiantes que interactúen con la IA de manera horizontal y legítima, a través de un modelo formativo que reconozca el desarrollo de la persona y la dignidad humana y, al mismo tiempo el valor inherente de la vida.

En este sentido, reconoce la importancia del desarrollo tecnológico cuando sus avances fortalecen ambas dimensiones, y no por el contrario, si termina por desaparecer sus propios límites. La diferencia principal de esta propuesta respecto a un currículum digital, es que no lo organiza alrededor de las herramientas, sino alrededor de los fines formativos. Por otro lado, también se pretende diferenciarlo de un modelo humanista cerrado para poder incorporar los límites ecológicos y el valor de la vida; es importante considerar el equilibrio entre ambos (Bellomo, 2019).

En términos de diseño, esto implica desplazar el centro de atención de la pregunta “¿qué herramienta usar?” a la pregunta central de currículum “¿qué tipo de persona se desea formar?, y más aún ¿qué tipo de convivencia se desea cultivar a partir de las experiencias que la institución ofrece? Es el punto donde un currículum humano-biocéntrico se vuelve plausible pues permite un criterio de selección de fines, contenidos y prácticas que contemplen ambas dimensiones.

La propuesta que destaca para este análisis es la que establece que el objetivo de la educación científica debe ser educar a “extraños competentes” (*competent outsiders*), es decir, “*individuals who, while not specialists in every scientific discipline, possess the ability to understand, engage with, and critically evaluate scientific information*”¹ (OECD, 2025, p. 3).

Esto significa dejar atrás la lógica de formar individuos eficientes para el trabajo, para centrarse en formar personas con fines más amplios y humanos. Aunque el concepto de *competent outsiders* parece ser bastante ambiguo, abre la puerta para plantear la necesidad de reconfigurar la finalidad de la educación en tiempos de la IA.

3. Principios para comenzar a pensar lo humano-biocéntrico

Con una propuesta humano-biocéntrica, se abren posibilidades hacia el entendimiento crítico de la IA, es decir, comprender los límites de dicha herramienta y saber hasta qué punto confiar en ella, para evitar su aceptación a ciegas. Es mejor definir desde el inicio qué usos son permitidos, cuáles exigen declaración, cuáles están prohibidos y señalar el valor de la autoría intelectual, esto permitirá pensar el aprendizaje responsable a partir del manejo que se da a la herramienta. Su uso no puede prohibirse o limitarse, sin embargo, sí se puede responsabilizar a partir de una conciencia ética (OECD, 2023).

Esto lleva a la siguiente discusión, referente a la esfera pedagógica. Los modelos tradicionales de enseñanza centran su atención en el diseño de actividades, tareas y proyectos, en algunos casos,

¹ Personas que, aunque no sean especialistas, tengan la habilidad de comprender, interactuar y evaluar de manera crítica la información científica. Traducción propia.

con niveles taxonómicos inferiores. Este rediseño curricular permite pensar en la actualización de experiencias de aprendizaje que van más allá de vigilar estudiantes. Si las actividades diseñadas por un docente pueden resolverse con una respuesta estándar proveniente de modelo de IA, el problema no es la herramienta, es el diseño curricular, es anterior al de una ética individual.

Por tanto, las estrategias deben cambiar hacia actividades que no reemplacen el pensamiento por la automatización, esto involucra diseñar tareas auténticas, defensas orales, trabajo comunitario con datos locales, y la construcción de productos para audiencias reales (OECD, 2026). La propuesta no es nueva, son acciones que se realizan en muchos espacios en el día a día, es un retorno a lo real, a lo humano.

Una formación madura no es “usar siempre”, sino distinguir cuándo la herramienta aporta y cuándo empobrece el proceso de aprendizaje y/o la experiencia de aprendizaje, existen estrategias de enseñanza-aprendizaje que implican procesos superiores y que no pueden entregarse sin más a la automatización de lo artificial como la lectura profunda, la memoria comprensiva, el aprendizaje por descubrimiento, el discernimiento moral, la escucha comunitaria entre otros (UNESCO, 2022; OECD 2021, 2025, 2026; León XIV, 2026).

Sin duda, es importante vincular la IA con el territorio y comunidad. Un currículum que no integra *la casa común* pierde fuerza y valor, Existen problemas concretos que la inteligencia artificial puede apoyar a solventar y, al mismo tiempo, acrecentar. La responsabilidad tecnológica humana y ambiental es necesaria. Esto permite un compromiso cívico-democrático para utilizar la tecnología a favor del progreso social y del bienestar del planeta (UNESCO, 2022; UNESCO, 2021; OECD 2021, 2026; León XIV, 2026; Gamboa, 2025).

El ideal filosófico presente en esta propuesta es el principio de responsabilidad tecnológica, que exige una ética que no se centre solo en el presente y en el trato con los individuos, sino en el futuro de la humanidad y el planeta. La tecnología moderna ha llegado a los límites, sus acciones y las acciones humanas tienen efectos globales, algunos de ellos acumulándose y otros, que han comenzado a ser irreversibles, modifican la esencia humana y la vida en el planeta (Jonas, 1995).

La necesidad de plantear esta propuesta, proviene de un imperativo categórico tecnológico, parafraseando a Jonas (1995) y a Kant: obrar de tal modo que los efectos de nuestras acciones derivados del uso tecnológico sean compatibles con la permanencia de la vida humana y de la vida en la tierra.

Conclusiones

Un desafío curricular en nuestro tiempo es la inmersión de la IA, porque coloca en tela de juicio la finalidad de la educación. Si las tecnologías actuales son capaces de producir textos avanzados, buscar de manera algorítmica información y ejecutar múltiples tareas intelectuales, entonces la función escolar ya no puede reducirse a la trasmisión de conocimientos. El desafío consiste en formar personas capaces de usar la IA con criterios humanos, éticos y ecológicos orientados al bien común.

Las preguntas sobre herramientas, competencias o alfabetización tecnológica son insuficientes para responder la voraz transformación de la sociedad derivado de las mismas. El problema no es tecnológico, es curricular: ¿Qué experiencias, conocimientos, valores y formas de convivir deben seguir constituyendo la esencia de la educación, cuando el acceso a la información deja de ser parte de su función?

La propuesta realizada en este escrito integra dos dimensiones inseparables y con el mismo valor, la dignidad de la persona y el valor de la vida. La intención es articular su horizonte de actuación al ámbito común de la responsabilidad tecnológica. Esto implica evaluar curricularmente no únicamente la eficiencia, sino su contribución a la formación integral de las personas, así como la garantía de preservar la vida. Lo técnicamente posible y eficiente no siempre es pedagógicamente lo mejor y, menos aún, justificado de manera ética. Eso sucede en las aulas. La prioridad a la eficiencia, ralentiza el aprendizaje y sus procesos.

Aquí radica la importancia de una educación que no debería abandonar la preocupación por el tipo de ser humano y sociedad que quiere formar cuando la tecnología parece que cada vez hace más cosas por nosotros, significa formar personas capaces de decidir, cuándo, cómo, para qué y con qué límites utilizarla teniendo como criterio la dignidad humana y la vida.

Referencias

- Alfiras, M.I.I., Emran, A.Q. & Mohamed, A.M. (2026). Ethics and governance of generative AI in education: a systematic review on responsible adoption. *Discover Education*, 5(37). <https://doi.org/10.1007/s44217-025-01051-y>
- Bellomo, S.T. (2019). Modulaciones del antropocentrismo y el biocentrismo: orientaciones filosóficas para la educación ambiental. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 6(11), pp. 71-94. <https://doi.org/10.63314/CHMM6012>
- Gamboa Sánchez, N. (2025). Horizontes educativos: Del diálogo hacia la formación de la ciudadanía. En M. del R. Guerra González, S. Y. Águila Camacho y E. Zarza Arizmendi (Coords.), *Universidad para todos: Diferentes saberes, tecnologías y culturas*, pp. 133-153. Editorial Torres Asociados. <https://doi.org/10.53436/ds94TC28>
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder
- Liang, J., Stephens, J.M., & Brown, G.T.L. (2025). A systematic review of the early impact of artificial intelligence on higher education curriculum, instruction, and assessment. *Front. Educ.* 10:1522841, pp. 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1522841>
- Llanos Zuloaga, M. (2023). La educación biocéntrica, propuesta de una visión humanista. *Educa UMCH*, (21), pp. 159-180. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202321.266>

- León XIV. (2026). *Magnifica humanitas: Carta encíclica sobre la dignidad humana ante el desarrollo de la inteligencia artificial*. Libreria Editrice Vaticana.
- OpenAI. (2022). ChatGPT: Optimizing language models for dialogue. *OpenAI*. https://openai.com/es-419/index/chatgpt/?utm_source=chatgpt.com
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Currículos de IA para la enseñanza preescolar, primaria y secundaria: Un mapeo de los currículos de IA aprobados por los gobiernos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024a). *AI competency framework for students*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024b). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *AI and education: Protecting the rights of learners*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395373>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (23 de mayo de 2025). What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI? *OECD Education Spotlights*, (20), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1787/ca56c7d6-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2026). OECD digital education outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
- Pérez, M. & Robador, S. (2023). El futuro de la educación universitaria con Chat GPT. En *XVIII Congreso Nacional de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología - TE&ET 2023* (Hurlingham, 15 y 16 de junio de 2023). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/155869>
- Robins, W. J., (2003). Un paseo por la antropología educativa. *Nueva Antropología*, 19(62), pp. 11-28. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000100002