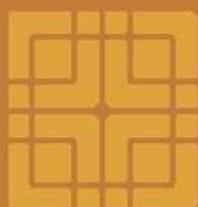


Año VI. Enero - Junio 2025

ISSN: 2683-2143



# QVADRATA

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
CHIHUAHUA

# Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
CHIHUAHUA

REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

AÑO VI, NO. 12, ENERO-JUNIO DE 2024

ISSN: 2683-2143



La Revista Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades, es una publicación de acceso abierto y semestral, que responde a estándares científicos y académicos internacionales. La revista busca generar un espacio abierto y plural para la comunicación del conocimiento en diversas temáticas relacionadas con los distintos sectores y especialidades de la educación, las artes y las humanidades, así como en sus relaciones con otros ámbitos

Las temáticas relevantes para la revista incluyen, pero no están limitadas, a las siguientes:

- Filosofía de la cultura
- Estética
- Críticas a la epistemología
- Pedagogía crítica
- Educación inclusiva
- Teoría y crítica literaria
- Historia e historiografía
- Pensamiento político
- Estudios culturales

Diseño de portada: Angélica Berenice Gallegos Anzures

QVADR ATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades año VII, número 13, enero-junio de 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Calle Escorza #900. C.P. 31000, Chihuahua, Chih. Tel. (614) 439-1500 ext. 3856, Editor responsable: Erslem Armendáriz Núñez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-061310212600-203 ISSN: 2683-2143, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. C.P. 31130, Apartado Postal 744).



Consulte la revista para obtener información detallada para colaboraciones en:

<https://revistascientificas.uach.mx/index.php/qvadrata/>

## Editor en jefe

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

## La correspondencia editorial y las contribuciones deben dirigirse a:

Erslem Armendáriz Núñez, Editor, Revista Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades, Avenida Universidad s/n, Ciudad Universitaria 31174 Chihuahua, Chih., México. Correo electrónico: [qvadrata@uach.mx](mailto:qvadrata@uach.mx)

## Asistente editorial

Mtro. José Luis Valdez Chávez

## Asistente editorial del área de artes

Mtro. Jesús Iván Almanza Ponce

## Diseño editorial

Mtra. Angélica Berenice Gallegos Anzures

## Consejo editorial

### Dr. Mauricio Beuchot Puente

Universidad Nacional Autónoma de México.

### Dra. Sara Poot Herrera

Universidad de California, Estados Unidos.

### Dra. Magali Velasco Vargas

Universidad Veracruzana

### Dr. Roberto Sánchez Benítez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

### Dr. Héctor Cataldo González

Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

### Dra. Roxana Rodríguez Ortiz

Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

### Dr. Pablo Brescia

Universidad del sur de Florida, Estados Unidos.

### Dr. Luciano Prado Da Silva

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil.

### Dr. Rolando Picos Bovio

Universidad Autónoma de Nuevo León.

### Dr. Claudio Paolini Vincenti

Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

### Dra. Inmaculada Méndez Mateo

Universidad de Murcia

### Dr. Juan Pedro Martínez Ramón

Universidad de Murcia

### Dra. Cecilia Ruiz Esteban

Universidad de Murcia

Volumen 7 No. 13 enero-junio 2025

---

## **Editorial**

### **Mirada hacia la educación superior desde la diversidad y la reflexión crítica**

Erslem Armendáriz-Núñez

## **Artículos**

### **Prácticas educativas emergentes: la docencia en el nivel superior como herramienta de vinculación y responsabilidad social**

Fernando Sandoval Gutiérrez, Karla Ivonne González Torres, Claudia Teresa Domínguez Chavira ..... 1-11

### **Mecanismos de control que impactan la construcción de subjetividad al interior de la escuela**

José Francisco Morales Parada ..... 12-19

### **Experiences in Language Learning and Identity of return students in the BA program in Language Teaching and Translation in a Mexican State University on the border region with the U.S**

Tatiana Galván de la fuente, Eyder Gabriel Sima Lozano, Jesús Eduardo Fong Flores..... 20-35

### **La colaboración virtual internacional como estrategia de internacionalización para la inclusión educativa**

Olinda Ornelas Benítez, Elsy Denise Martínez Torres, Jorge Luis Estrada Perea, Herik Germán Valles Baca, Adrián Carrillo Madueña..... 36-42

### **Los supuestos filosóficos de la prosperidad compartida**

Alan Roberto Rentería Rentería, Juan Pablo Martínez Ponce ..... 43-58

### **Los Derechos Humanos un enfoque de formación en universidades mexicanas en el Siglo XXI**

Beatriz Hernández Hernández, Leopoldo Tillería..... 59-71

## **Reseñas**

### **Las lecturas filosóficas de Jorge Luis Borges de Jorge Alan Flores Flores: Un viaje entre la literatura y la Filosofía.**

Victoria Gabriela Solís Romero.....72-75

### **Experiencias de mujeres mexicanas en la academia**

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión.....76-80



## Mirada hacia la educación superior desde la diversidad y la reflexión crítica [en] A view toward higher education from diversity and critical reflection



Erslem Armendáriz-Núñez

Universidad Autónoma de Chihuahua

Publicado: 2025/03/15

### Como citar (APA 7ª Edición):

Armendáriz-Núñez, E. (2025). Mirada hacia la educación superior desde la diversidad y la reflexión crítica. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(13), i-ii.  
<https://doi.org/10.54167/quadrata.v7i13.1868>

La educación superior en México se encuentra en un momento importante, marcada por una serie de dinámicas complejas y desafíos interconectados que demandan una reflexión profunda. Los documentos que presentamos en esta edición de *Quadrata*, estudios sobre educación, artes y humanidades, ofrecen una ventana multifacética a esta realidad, abordando temas tan relevantes como la experiencia de los estudiantes de retorno, las estrategias de inclusión educativa a través de la internacionalización virtual, los mecanismos de control que permean las instituciones educativas y su impacto en la subjetividad, el papel de la docencia en la promoción de la responsabilidad social universitaria y las vivencias de las mujeres en el ámbito académico. A través del análisis de estas diversas perspectivas, podemos construir una visión más completa de los retos y las oportunidades que enfrenta la educación superior.

Uno de los fenómenos que impacta significativamente el panorama educativo mexicano es la migración. Como se destaca en el estudio de Galván de la Fuente et al. la historia compartida entre México y Estados Unidos ha generado flujos migratorios constantes, incluyendo el retorno de estudiantes que vivieron un período en el país vecino y ahora buscan continuar sus estudios en instituciones mexicanas ubicadas en la frontera. Estos estudiantes en situación de retorno, traen consigo experiencias biculturales únicas que enriquecen el aula, pero que también presentan desafíos particulares para su integración académica y la conformación de sus identidades.

En este contexto, la internacionalización emerge como una estrategia prometedora, particularmente a través de la Colaboración Virtual Internacional. En este sentido, el trabajo de Ornelas, et al. presenta una metodología para impulsar la internacionalización de estudiantes en posible riesgo de exclusión. La OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) subraya que la inclusión educativa debe garantizar el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones, favoreciendo la plena participación, el desarrollo y el aprendizaje. Por tanto, la metodología COIL, a través de la integración de equipos multidisciplinares internacionales y el uso de nuevas tecnologías, ofrece a los estudiantes la oportunidad de internacionalizarse desde casa. Esto permite el desarrollo de competencias, así como habilidades blandas esenciales para la inserción en el mercado laboral. La implementación de un componente de colaboración virtual internacional entre la Universidad de Nuevo México y la Universidad Autónoma de Chihuahua ejemplifica este esfuerzo.

Sin embargo, la promesa de una educación inclusiva se enfrenta a menudo a la realidad de los mecanismos de control y poder que operan al interior de las instituciones educativas. El texto de Morales, analiza cómo el crecimiento de una ideología ha llegado a asentarse en las instituciones y espacios

educativos, que deberían ser lugares para el aprendizaje, la reflexión y la crítica. Instituciones autónomas pueden servir como vehículos de alineación y reproductoras de un discurso hegemónico, perpetuando desigualdades en una sociedad ya desigual.

En contraposición a los mecanismos de control que pueden limitar el desarrollo individual y social, la promoción de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) a través de la docencia emerge como una fuerza transformadora. El estudio de Sandoval Gutiérrez et al. analiza prácticas educativas destacando su capacidad para fortalecer la integración universidad-comunidad. En el contexto contemporáneo, la educación superior enfrenta retos derivados de la transformación social, tecnológica y económica, así como problemas de desigualdad, violencia e intolerancia. Más allá de formar profesionales competentes, las instituciones tienen la responsabilidad de promover una conciencia crítica y socialmente comprometida, estimulando un sentido de corresponsabilidad hacia los problemas locales y globales. Este trabajo explora cómo los docentes perciben y aplican prácticas educativas para fortalecer los vínculos entre la universidad y la comunidad, y cómo estas prácticas pueden catalizar la RSU.

Finalmente, es crucial considerar las experiencias de las mujeres en la academia mexicana, un tema central en la obra coordinada por López, Hernández y Ortiz y en donde a través de la mirada de Dorantes Carrión, destaca en esta reseña, historias personales de mujeres en la vida académica, unidas por la generación de conocimiento científico, artístico y literario, aunque diversas en intereses, condiciones y trayectorias. El prólogo de la Dra. Delia Covi Druetta subraya la presencia de mentores solidarios que impulsaron a estas mujeres a tener un papel destacado en la ciencia.

La reflexión sobre la educación superior mexicana estaría incompleta sin considerar las dimensiones filosóficas del conocimiento y el aprendizaje, aunque de manera indirecta, la reseña de Solís sobre el libro de Jorge Alan Flores Flores acerca de las lecturas filosóficas de Jorge Luis Borges, nos invita a ello. Si bien Borges no fue un filósofo en sentido estricto, su obra aborda temas filosóficos fundamentales y reinterpreta conceptos de autores como Platón, Berkeley, Schopenhauer o Nietzsche. Flores explora la influencia de la filosofía en Borges y cómo se presenta en su obra, partiendo de la premisa de que Borges era un lector antes que un escritor, tomando motivos de su literatura de los libros más que de la realidad.

Las fortalezas del libro de Flores incluyen la profundidad analítica, el enfoque transdisciplinario que relaciona filosofía y literatura, y el uso de ejemplos concretos para facilitar la comprensión. Esta perspectiva nos recuerda la importancia de una lectura crítica y reflexiva de la realidad, un ejercicio que debe promoverse en la educación superior.



# Prácticas educativas emergentes: la docencia en el nivel superior como herramienta de vinculación y responsabilidad social

## [en] Emerging educational practices: teaching at higher education as a tool for connection and social responsibility



Fernando Sandoval Gutiérrez



Karla Ivonne González Torres



Claudia Teresa Domínguez Chavira

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Recibido: 2025/01/30

Aceptado para su publicación: 2025/02/22

Publicado: 2025/03/15

### RESUMEN

**Introducción:** El estudio analiza un conjunto de prácticas educativas, con énfasis en su capacidad para promover la responsabilidad social universitaria. **Método:** El proyecto se realizó con docentes de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en ciudad Cuauhtémoc, durante el segundo semestre de 2024. Se realizó una revisión documental junto con entrevistas a profesoras y profesores. **Resultados:** Se encontró que algunas prácticas como la enseñanza colaborativa y el aprendizaje basado en proyectos fueron percibidas por los docentes como herramientas efectivas para fortalecer la integración universidad-comunidad. **Discusión:** Se analizaron los retos y oportunidades derivados de la implementación de estas prácticas, subrayando la necesidad de políticas institucionales que apoyen la innovación pedagógica y fomenten el compromiso social de los docentes. **Conclusión:** La docencia, entendida como un espacio de innovación y responsabilidad, demostró tener el potencial de generar un impacto positivo en la sociedad al vincular efectivamente la educación superior con las comunidades locales.

### PALABRAS CLAVE

Práctica docente, vinculación universitaria, responsabilidad social, innovación educativa, prácticas educativas emergentes.

### Como citar (APA 7ª Edición):

Sandoval, F., González, K. I. y Domínguez C. T. (2025). Prácticas educativas emergentes: la docencia en el nivel superior como herramienta de vinculación y responsabilidad social. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(13), 1-11. <https://10.54167/qvadrata.v7i13.1831>

### ABSTRACT

**Introduction:** The study analyzes certain educational practices, emphasizing their capacity to promote university social responsibility. **Method:** The project was conducted with faculty members from the Bachelor's in Education Program at the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez in Cuauhtémoc City during the second semester of 2024. A documentary review was carried out alongside interviews with professors. **Results:** It was found that practices such as collaborative teaching and project-based learning were perceived as effective tools for strengthening university-community integration. **Discussion:** The challenges and opportunities arising from the implementation of these practices were analyzed, highlighting the need for institutional policies that support pedagogical innovation and foster teachers' social commitment. **Conclusion:** Teaching, understood as a space for innovation and responsibility, demonstrated the potential to generate a positive societal impact by effectively linking higher education with local communities.

### KEYWORDS

Teaching practice, university engagement, social responsibility, educational innovation, emerging educational practices.

## Introducción

En el contexto contemporáneo, la educación superior tiene frente a sí retos multifacéticos derivados de la acelerada transformación social, tecnológica y económica reciente, y a los desafíos que como sociedades enfrentamos, en un panorama marcado por la desigualdad, la violencia y la intolerancia como flagelos de nuestros tiempos. Estos cambios, profundamente interconectados, reconfiguran no solo las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, sino también las expectativas sobre el papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo social. En palabras de Francisco López:

“Las universidades enfrentan una de las épocas más interesantes, inciertas y complejas, pues la globalización implica la posibilidad de aprovechar oportunidades importantes, pero también desafíos y problemas serios con relación al futuro, al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común. Los valores tradicionales de la Universidad siguen siendo válidos (la autonomía, la libertad de cátedra, la investigación, el trabajo de los estudiantes, la evaluación), pero son valores amenazados en el contexto de la globalización”. (López, 2018, p. 553).

Más allá de su función tradicional, relacionada con la formación de profesionales competentes en sus respectivas áreas de conocimiento, consideramos que estas instituciones tienen la responsabilidad ineludible de promover una conciencia crítica y socialmente comprometida en sus egresados y egresadas, estimulando un sentido de corresponsabilidad hacia las problemáticas locales y globales. Esto es especialmente válido en las universidades que operan con sostenimiento público.

En este marco, la docencia en el nivel superior emerge como un eje central de vinculación y transformación. Ello no puede limitarse a la transmisión unidireccional de conocimientos; por el contrario: “debe concebirse como un proceso dinámico y bidireccional que fomente la construcción colectiva de saberes y la acción transformadora, consolidando el papel de esta actividad docente como un agente activo de cambio social” (Labraña y Brunner, 2022, p. 138).

A través de este artículo, se pretende contribuir a la reflexión sobre las prácticas educativas emergentes y su relación directa con el ejercicio pedagógico cotidiano, así como con el rol de las y los docentes en la educación superior. Esta reflexión se desarrolla como uno de los resultados de una investigación realizada durante el segundo semestre de 2024 en el marco del programa de Licenciatura en Educación de la Extensión Multidisciplinaria Cuauhtémoc, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).

El estudio analizó cómo los y las docentes perciben y aplican prácticas educativas innovadoras para fortalecer los vínculos entre la universidad y la comunidad. La investigación también exploró de qué manera estas prácticas pueden ser catalizadores de responsabilidad social, permitiendo a las instituciones de educación superior trascender su función académica y asumir un rol activo en el enfrentamiento de las diversas problemáticas que afectan a sus entornos inmediatos y globales.

## Método

El estudio se llevó a cabo en el programa de Licenciatura en Educación de la Extensión Multidisciplinaria Cuauhtémoc, perteneciente a la UACJ. Se trata de un programa educativo que inició sus actividades académicas en 2015. Actualmente la extensión universitaria en la que funciona, atiende a aproximadamente ochocientos estudiantes en cinco programas de licenciatura. El programa de Educación, en específico, atiende a una matrícula cercana a los doscientos cincuenta estudiantes, con una planta docente integrada por tres docentes de tiempo completo y veintiún profesores y profesoras por honorarios.

La investigación fue desarrollada bajo un enfoque cualitativo. Ello respondió a la naturaleza compleja y multifacética de la relación entre la docencia universitaria y la responsabilidad social, un fenómeno que surge de: “las construcciones sociales, las interpretaciones subjetivas y las experiencias vividas por los actores involucrados” (Condori y Villavicencio, 2022, p. 314). En este caso, el interés por

comprender cómo los y las docentes de educación superior perciben y aplican la responsabilidad social en sus prácticas pedagógicas requiere un análisis profundo de sus perspectivas, discursos y experiencias. De acuerdo con [Sandoval \(2013, p. 4\)](#): “la investigación cualitativa permite construir conocimiento en función del contexto sociocultural donde se desarrolla”. En este estudio, esta perspectiva fue esencial para comprender las experiencias de los docentes y sus estrategias pedagógicas, dado que la educación en comunidades vulnerables requiere metodologías flexibles y adaptativas. La naturaleza interpretativa del enfoque cualitativo también fue ideal para responder al carácter exploratorio de este estudio.

Como parte del diseño metodológico, se realizó una revisión documental que incluyó investigaciones recientes relacionadas con el papel de la educación superior en la transformación social. Dentro de esta revisión, se integraron análisis sobre el tema de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), destacando su impacto en el fortalecimiento de los vínculos entre las universidades y las comunidades. Además, se revisaron los lineamientos establecidos en el Modelo Educativo UACJ Visión 2040, lo que permitió contextualizar los hallazgos en el marco institucional de la UACJ.

En una segunda etapa, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con catorce docentes del programa educativo estudiado. Las preguntas se centraron en explorar las estrategias pedagógicas implementadas para incorporar la RSU en sus prácticas cotidianas, así como los principales retos y limitaciones que enfrentan en este proceso. Los instrumentos se estructuraron en tres secciones principales: antecedentes profesionales del y de la participante, estrategias pedagógicas implementadas para integrar la RSU, y retos y oportunidades asociados a dicha labor. En total, el cuestionario incluyó 15 preguntas abiertas. Antes de su aplicación, los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación por un panel de tres expertas.

La selección de los catorce docentes participantes se realizó mediante una estrategia de muestreo intencional. El universo de estudio estuvo compuesto por un total de 24 docentes adscritos y adscritas al programa educativo mencionado. A todos y todas se les envió una invitación formal, que incluyó una explicación detallada de los objetivos y alcances del estudio, las implicaciones éticas del mismo, y los procedimientos previstos para la recolección de datos. De los y las 24 docentes convocadas y convocados, catorce aceptaron participar voluntariamente en el estudio, conformando la muestra final.

Antes de participar en el estudio, las y los docentes recibieron una carta de consentimiento informado, en la que se explicaron los objetivos del mismo, los procedimientos, el manejo de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Se garantizó su confidencialidad utilizando seudónimos en las transcripciones y análisis para proteger su identidad. Además, los datos sensibles fueron resguardados en plataformas seguras con acceso limitado únicamente a los investigadores. El manejo de la información se llevó a cabo de manera responsable y en cumplimiento con las normativas éticas inherentes a la naturaleza del estudio, asegurando el respeto por los derechos y la dignidad de los participantes en todo momento.

El análisis de los datos obtenidos se realizó utilizando un proceso de codificación temática ([Saldaña, 2016, s. p.](#)). El proceso incluyó la lectura de las transcripciones de las entrevistas, seguida de la categorización de las respuestas en temas clave relacionados con la docencia, la RSU y la transformación social. Posteriormente se aplicó un enfoque hermenéutico en el que se interpretaron las narrativas de los y las participantes para comprender las diversas formas en que los y las docentes perciben y construyen su rol en la promoción de un impacto positivo en la sociedad ([Martínez-Usarralde et al., 2019, p. 149](#)). El análisis de datos siguió las fases del enfoque temático. Posteriormente, se llevó a cabo la codificación axial y finalmente la codificación selectiva.

Para garantizar la validez y confiabilidad del estudio, en primer lugar, se utilizó la triangulación de datos, con la información obtenida a través de las entrevistas, la revisión documental y el análisis contextual del entorno institucional. Además, las entrevistas y las categorías de análisis fueron sometidas a revisiones por pares realizadas por un panel de expertos. También se realizó un ejercicio de

retroalimentación con los y las participantes, en la cual se compartieron los resultados preliminares con algunos de los y las docentes entrevistados.

## Resultados

Para iniciar el análisis, se generó una nube de palabras (Imagen 1) a partir de las entrevistas realizadas. En esta representación inicial, pudimos encontrar que términos como "prácticas educativas", "autonomía", "creatividad" y "vinculación universidad-sociedad" destacan por su frecuencia, indicando su centralidad en las reflexiones de los participantes. Otros conceptos relevantes como "responsabilidad social", "desarrollo urbano", "pensamiento crítico" y "colaboración" reflejan la diversidad de dimensiones que abordan las metodologías empleadas en el contexto del estudio. Estos resultados iniciales establecen un marco de partida para entender cómo los docentes perciben y aplican las innovaciones pedagógicas en su quehacer cotidiano.

### Imagen 1

*Mapa de palabras de las respuestas de las y los informantes.*



*Fuente: elaboración propia*

El acercamiento inicial en la nube de palabras posibilitó acercamientos más finos: al analizar desde una perspectiva hermenéutica las narrativas docentes, se encontró que con frecuencia las y los informantes tendieron a expresar que ciertas metodologías educativas emergentes no solo enriquecen la formación académica de los estudiantes, sino que también potencian su impacto en las comunidades donde se desenvuelven (ello con matices, que comentaremos más adelante). Las y los docentes describieron cómo estas prácticas están orientadas hacia la promoción de competencias transversales como la creatividad y el pensamiento crítico, necesarias para enfrentar los retos de un mundo en constante cambio. Además, los y las participantes tendieron a vincular estas metodologías con el desarrollo profesional de los y las estudiantes, destacando que les ofrecen herramientas prácticas y éticas para interactuar de manera significativa con su entorno social.

Por ejemplo, al respecto de lo anterior, uno de los informantes comentó: “cuando mis alumnos hacen proyectos reales, se sienten importantes. (...) esa emoción que tienen al ver que su trabajo cambia algo de verdad, es muy padre” (informante docente 11, 2024). Otra docente, al referirse al aprendizaje

colaborativo, nos compartió que: “es que al principio los muchachos no querían trabajar juntos, pero cuando los poníamos en equipos para resolver algo, (...) se dieron cuenta de que sí podían aprender más de lo que pensaban (...) eso cambia la dinámica por completo (...) empiezan a confiar en ellos mismos y entre ellos” (informante docente 06, 2024).

En otra vertiente, también se reflejaron las tensiones y desafíos de estas metodologías. Otro docente, por ejemplo, señaló: “lo difícil es que a veces no hay tiempo ni recursos suficientes. Muchos (estudiantes) quieren hacer cosas grandes, pero el tiempo nos frena. (...) pero pues, bueno, hacemos lo que podemos” (Informante docente 01, 2024).

En una aproximación agregada a los dichos de las y los informantes, se halló que las metodologías educativas no solo se perciben por ellos como potenciales elementos para enriquecer la formación académica de los y las estudiantes sino que también fortalecen su impacto social y profesional, dado que el discurso de las y los docentes se orienta en el sentido de que las prácticas emergentes estudiadas se relacionan con los aspectos de desarrollo profesional, impacto en las comunidades, creatividad y pensamiento crítico, entre otros.

Entre las prácticas emergentes comentadas por las y los participantes en la investigación, el aprendizaje colaborativo fue señalado como un catalizador clave para la transformación de las dinámicas en el aula. Según los y las informantes, este enfoque no solo fomenta la comunicación efectiva y el trabajo en equipo entre los estudiantes, sino que también les permite desarrollar habilidades de resolución conjunta de problemas. Este hallazgo es particularmente relevante, ya que subraya la importancia de las interacciones horizontales en los procesos educativos. Es importante precisar aquí que las y los docentes no mencionaron de manera expresa el concepto de “aprendizaje colaborativo”, sino que lo empleamos aquí para agrupar una serie de apreciaciones que se realizaron por las y los informantes durante las entrevistas para describir arreglos específicos de trabajo con los grupos de la licenciatura bajo análisis. Lo mismo con la noción de “aprendizaje basado en proyectos”, de la que hablaremos a continuación.

Por otro lado, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) fue identificado como una estrategia poderosa para trascender las fronteras del aula y vincular el aprendizaje con problemáticas reales. Los participantes señalaron que esta metodología facilita la integración del conocimiento teórico con aplicaciones prácticas, al involucrar a los estudiantes en el diseño e implementación de soluciones sostenibles para desafíos sociales, económicos o ambientales. Ejemplos de ello son las siguientes afirmaciones de las y los informantes:

“Antes, en mi clase cada quien hacía lo suyo (...) no había mucha interacción (...) luego empecé a ponerles más actividades colaborativas (...) los chicos (ahora) ya no solo compiten; (ahora) se sientan, platican, se escuchan (...) es que sí hay que combatir la individualidad (...) muchos están muy acostumbrados a trabajar solos, se les dificulta mucho (trabajar en equipo)” (Informante docente 04, 2025).

“Los puse a hacer una propuesta para mejorar la biblioteca escolar (de la escuela primaria en la que las y los estudiantes realizan sus prácticas profesionales). Al principio estaban como en *shock*, pero a poco se organizaron y empezaron a apoyarse” (Informante docente 02, 2025).

“Cuando les dije lo de diseñar el sistema de identificación de casos de piojos (para una escuela en una comunidad rural) (...) (los y las estudiantes) no podían creer que fueran ellos quienes harían algo así, se les hacía mucho” (Informante docente 01, 2025).

“Les dimos libertad para proponer ideas y se les ocurrió reforestar con árboles (en las instalaciones de la Universidad) (...) lo mejor fue cuando sí realmente trabajaron en equipo en eso” (Informante docente 04, 2025).

Los resultados también evidenciaron cómo estas prácticas educativas emergentes han fortalecido el vínculo entre la universidad y las comunidades locales. Los y las docentes destacaron, a través de sus

narrativas, que estas metodologías tienden a fomentar formas de interacción más recíprocas, donde tanto la comunidad como la institución educativa se enriquecen mutuamente. Los y las informantes relataron ejemplos específicos de ello, en particular: algunas iniciativas de desarrollo comunitario desarrolladas en el marco de las propias actividades de clase. Uno de los casos más interesantes fue el despliegue de un proyecto de erradicación de piojos en una localidad rural cercana a la Universidad. Los y las estudiantes, bajo la orientación de sus docentes, realizaron el desarrollo de un proyecto de erradicación de piojos en una localidad rural cercana a la Universidad. Los y las estudiantes, bajo la orientación de los docentes, realizaron un diagnóstico para comprender la magnitud del problema y las prácticas de higiene predominantes en la comunidad. A partir de este análisis, diseñaron un mini taller enfocado en la prevención y el tratamiento de infestaciones, distribuyeron materiales informativos accesibles y promovieron el uso de remedios efectivos y asequibles.

## Imagen 2

*Relaciones entre conceptos clave derivados de las narrativas docentes.*



*Fuente: elaboración propia*

En el ánimo de facilitar la organización de los resultados obtenidos, estructuramos enseguida los principales hallazgos en tres categorías clave:

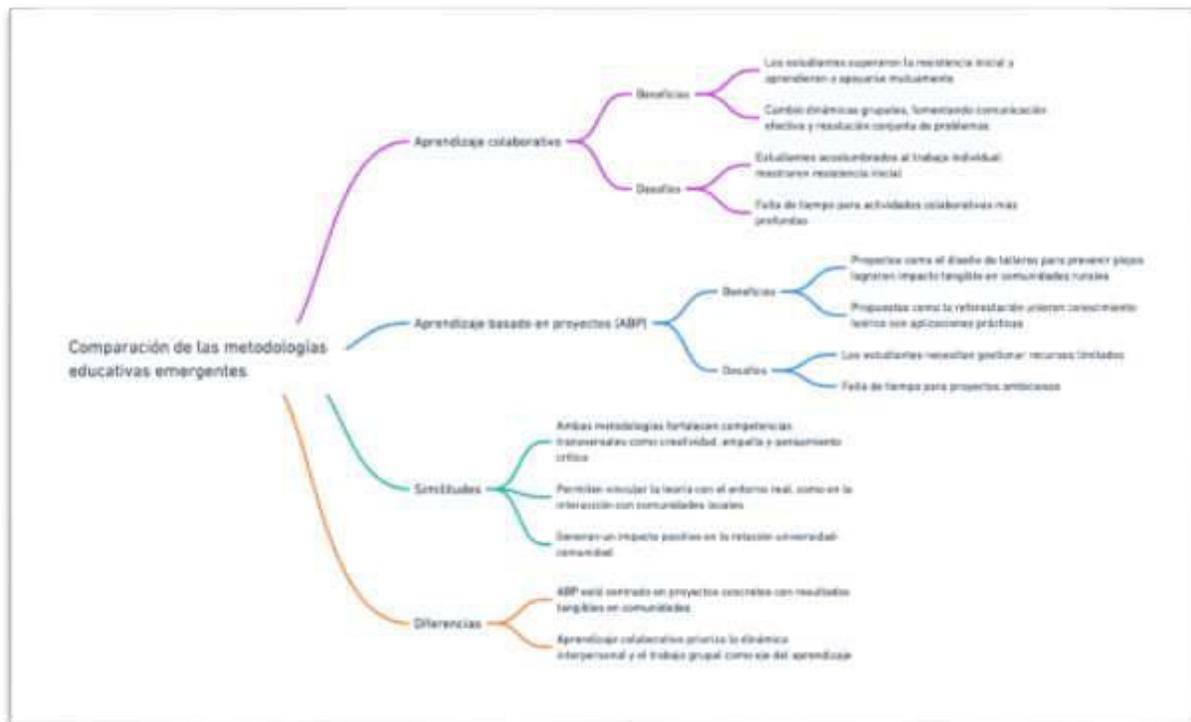
### *Tipo de práctica educativa*

- *Aprendizaje basado en proyectos (ABP)*. El ABP apareció en las evidencias de la investigación como una estrategia clave para trascender los límites del aula, vinculando el conocimiento teórico con aplicaciones prácticas. Los hallazgos obtenidos muestran que este enfoque permitió a las y a los estudiantes enfrentar desafíos sociales reales. Por ejemplo, en el caso del proyecto de reforestación, los y las estudiantes no solo trabajaron en equipo para identificar las áreas críticas, sino que también gestionaron recursos y ejecutaron actividades en el terreno. De igual forma, el desarrollo del sistema para la identificación y prevención de piojos demostró cómo los estudiantes, guiados por sus docentes, aplicaron estrategias basadas en diagnósticos locales para diseñar talleres y materiales accesibles. Este caso específico evidencia cómo el ABP genera un impacto directo y medible en las comunidades, al tiempo que proporciona a los estudiantes una experiencia transformadora que trasciende el aprendizaje tradicional.
- *Aprendizaje colaborativo*: en los resultados de la investigación, el aprendizaje colaborativo se destacó por fomentar dinámicas horizontales y de trabajo en equipo. Los hallazgos sugieren que

esta metodología enfrentó inicialmente resistencia entre los y las estudiantes, quienes, según sus docentes, estaban acostumbrados a un trabajo más individualista. Sin embargo, a través de actividades diseñadas para resolver problemas colectivos, como las propuestas para mejorar bibliotecas escolares y otros espacios comunitarios, los y las estudiantes comenzaron a percibir el valor de la colaboración y la comunicación efectiva. Un caso representativo fue compartido por el informante docente 06, quien narró cómo los y las estudiantes, tras superar sus reservas iniciales, aprendieron a apoyarse mutuamente en actividades prácticas, generando un cambio positivo en la dinámica del grupo.

### Imagen 3

*Comparación de las metodologías educativas emergentes.*



*Fuente: elaboración propia.*

### Impacto social

- **Proyectos comunitarios:** Los hallazgos más destacados en esta categoría se vinculan al impacto tangible que los proyectos estudiantiles tuvieron en las comunidades locales. Por ejemplo, el proyecto de prevención de piojos no solo benefició directamente a la comunidad rural donde se implementó, sino que también promovió un mayor sentido de pertenencia entre los y las estudiantes. El ejercicio de recopilación de datos y la interacción directa con las familias de la comunidad permitieron que se experimentara de primera mano la relevancia de su trabajo en contextos reales, reforzando su compromiso con la responsabilidad social universitaria (RSU).
- **Vinculación universidad-comunidad:** El análisis de las entrevistas reflejó además cómo los y las docentes percibieron estas metodologías como catalizadores para reforzar el vínculo universidad-comunidad.

### Competencias desarrolladas

- **Competencias académicas:** se encontró también evidencia de que las metodologías implementadas por las y los docentes favorecieron el desarrollo de habilidades fundamentales para la investigación aplicada y la gestión de proyectos. Al involucrar a las y los estudiantes en actividades prácticas, se les desafió a aplicar conocimientos teóricos en situaciones concretas, como el diseño de talleres y la creación de soluciones específicas para problemáticas comunitarias.
- **Competencias personales y sociales:** entre las competencias transversales encontradas en la investigación, que se fomentaron por el cuerpo docente, destacan el pensamiento crítico, la creatividad y la empatía, las cuales se fortalecieron significativamente a través de las experiencias pedagógicas propuestas. En el caso del proyecto de prevención de piojos, por ejemplo, las y los estudiantes tuvieron que diseñar mensajes culturalmente apropiados y comprensibles para la comunidad, lo que implicó identificar y analizar barreras culturales y económicas.
- **Transformación docente:** se encontró que las y los docentes también vivieron una transformación en alguna medida significativa en sus enfoques pedagógicos. Ellos y ellas señalaron que estas metodologías les llevaron a repensar su rol en el aula, evolucionando hacia una función más orientada a guiar y facilitar el aprendizaje.

### Discusión

Los hallazgos de este estudio muestran que la docencia universitaria contribuye activamente a la transformación social cuando se respalda con políticas educativas adecuadas (Alvarado, 2020, p. 137). A la luz de los hallazgos, consideramos que uno de los retos más significativos es la necesidad de reformular las metodologías de enseñanza para alinearlas con las demandas de un mundo en constante cambio, caracterizado por avances tecnológicos, transformaciones sociales y económicas, y una creciente necesidad de inclusión y equidad educativa. Gezuraga (2024, p. 1) plantea que el liderazgo docente es un elemento clave para la transformación educativa. En nuestra investigación, observamos que los docentes que adoptaron enfoques participativos y metodologías activas generaron un mayor impacto en el aprendizaje de sus estudiantes, lo que coincide con los hallazgos de este autor.

En este sentido, vemos que la innovación pedagógica desempeña un papel central al reconfigurar el enfoque de la enseñanza hacia uno más dinámico, participativo y orientado a la solución de problemas. Para maximizar su impacto, es esencial fomentar una cultura de colaboración entre docentes, la cual no solo permita el intercambio de experiencias, sino que también impulse la construcción conjunta de estrategias pedagógicas innovadoras. Esta colaboración interdisciplinaria puede actuar como un motor para enfrentar desafíos sociales complejos, promoviendo una enseñanza que trascienda la simple transmisión de conocimientos y que aborde de manera crítica las problemáticas sociales contemporáneas (Parra et. al., 2021, p. 74).

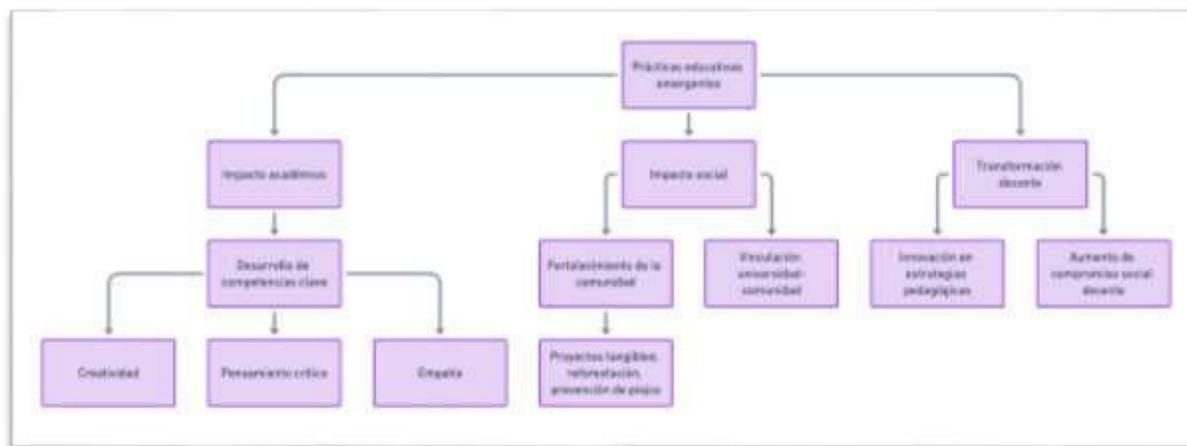
La implementación de metodologías como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), hallados en esta investigación, ejemplifica cómo las estrategias pedagógicas emergentes pueden fortalecer los vínculos entre la universidad y la comunidad. Los resultados muestran que los estudiantes desarrollaron pensamiento crítico y creatividad a través de proyectos reales, como la mejora de la biblioteca escolar y el sistema de identificación de piojos. Además, han impulsado un cambio en el rol del docente, quien ahora tiende a actuar como guía en procesos de transformación social.

Adicionalmente, consideramos que el desarrollo de una docencia transformadora requiere marcos normativos que respalden y faciliten la innovación pedagógica. Según la UNICEF (2017, p. 14) “las políticas educativas deben priorizar la inclusión y la justicia social”. En este sentido, los resultados sugieren que la adopción de metodologías emergentes, como el aprendizaje basado en proyectos, puede contribuir a estos objetivos al involucrar a los estudiantes en problemáticas reales de sus comunidades. Esto implica no solo la creación de programas de formación docente que prioricen enfoques críticos y

transformadores, sino también la generación de espacios institucionales donde los educadores puedan experimentar, reflexionar y ajustar sus prácticas pedagógicas (Gezuraga, 2024, p. 5).

#### Imagen 4

*Impacto acumulativo de las prácticas educativas emergentes.*



*Fuente: elaboración propia.*

Los resultados sugieren que el impulso de estrategias como el aprendizaje colaborativo y el ABP favorece la adopción de prácticas educativas emergentes con impacto positivo en el aula y en la comunidad (Imagen 4). Se encontró además que otro aspecto crucial de la discusión radica en el enfoque bidireccional de la vinculación entre la universidad y la comunidad. Este vínculo no debe concebirse únicamente como una transferencia de conocimiento desde la academia hacia el entorno social, sino como una interacción recíproca en la que ambos actores se benefician (Santana, et. al., 2023, p. 279). La comunidad aporta contextos reales, problemáticas urgentes y experiencias prácticas, mientras que la universidad contribuye con conocimiento especializado, herramientas metodológicas y recursos que potencian las soluciones locales. Este intercambio fortalece tanto la relevancia social de la educación superior como la formación integral de los estudiantes, al enfrentarles a realidades complejas que demandan soluciones sostenibles.

Si bien se identificaron desafíos en la implementación de estas metodologías, también emergieron oportunidades clave para transformar la educación superior y fortalecer su impacto social. Estas oportunidades se derivan de la creciente conciencia sobre la importancia de la responsabilidad social universitaria y de los avances tecnológicos que pueden facilitar la implementación de metodologías innovadoras (Canquiz, y Valarezo, 2020, s.p.). Asimismo, el interés de los y las docentes en adoptar enfoques pedagógicos más inclusivos y transformadores es una base sólida para construir modelos educativos que respondan efectivamente a las necesidades del siglo XXI.

#### Conclusiones

La docencia universitaria, entendida como un espacio donde convergen la innovación pedagógica y la responsabilidad social, representa un factor clave para promover transformaciones significativas en la sociedad. Más allá de su rol tradicional en la transmisión de conocimientos especializados, la educación superior tiene la capacidad de formar profesionales competentes, conscientes y comprometidos con los valores de justicia social e inclusión.

El impacto de la docencia se evidencia en su capacidad de generar conexiones significativas entre la universidad y la comunidad, facilitando un aprendizaje contextualizado y socialmente relevante. Este vínculo, entendido como un proceso bidireccional, permite no solo abordar problemáticas sociales

urgentes, sino también formar a los estudiantes como agentes activos en la generación de soluciones innovadoras. La incorporación de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la enseñanza colaborativa ha demostrado ser una herramienta eficaz para lograr este propósito, potenciando tanto las competencias académicas como el desarrollo de habilidades sociales y éticas necesarias para un impacto positivo en el entorno.

Este potencial transformador requiere un entorno institucional y normativo que respalde estos esfuerzos. Las políticas educativas juegan un papel central, y su diseño debe enfocarse en la promoción de la innovación pedagógica, el fortalecimiento de la vinculación comunitaria y la integración de objetivos orientados a la equidad y la justicia social. En este sentido, resulta fundamental que las instituciones educativas y los sistemas de formación docente fomenten el desarrollo de competencias técnicas, pedagógicas y éticas que habiliten al profesorado para liderar procesos de transformación educativa.

Asimismo, las instituciones de educación superior deben consolidarse como espacios que promuevan la participación activa, la inclusión y la equidad. Estas condiciones son necesarias para garantizar que docentes y estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también asuman un rol activo en la construcción de una sociedad más justa y preparada para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Una docencia universitaria innovadora y socialmente comprometida puede contribuir al desarrollo de modelos educativos que atiendan los retos actuales, como la inclusión y la equidad. Con el apoyo adecuado de las políticas públicas y un compromiso sostenido por parte de las instituciones, este enfoque puede contribuir de manera significativa a la generación de un impacto positivo y duradero en la sociedad.

## Referencias

- Alvarado Rodas, H. R. (2020). Competencias digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente y estudiante. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 1(1), 137-153.
- Canquiz, L., y Valarezo, J. (Comps). (2020). *Formación Tecnológica y Responsabilidad Social Universitaria*. Ediciones UTMACH.
- Condori, M., Villavicencio, A. y Reyna, G. (2022). Responsabilidad social universitaria: Percepción de docentes y autoridades de universidades públicas peruanas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(6), 314-323.
- Gezuraga, M. (2024). *La importancia de la responsabilidad y el compromiso social docente*. UPV/EHU.
- Labraña, J., y Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad. *Perfiles Educativos*, 44(176), 138-151.
- López Segrera, F. (2018). Retos de la educación superior en un contexto de incertidumbre y crisis global. *Avaliação*, 23(2), 551-566.
- Martínez Valdés, M. G. (2021). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de formación profesional. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23)
- Martínez-Usarralde, M.-J., Gil-Salom, D., y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 149-172.
- Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L., y Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 17(1), 70-94.
- Sandoval, C. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (46), 4-15.

Santana, J., Domínguez, G., y Gelado, R. (Eds.). (2023). *La transferencia del conocimiento y el impacto de la Academia en la sociedad: perspectivas y desafíos*. ESIC Editorial.

UNESCO. (2020). *Inclusión y educación - Informe de Seguimiento de la Educación Mundial*. UNESCO

UNESCO. (2021). *Garantizar la enseñanza y el aprendizaje inclusivos para la recuperación educativa*. UNESCO

UNICEF. (2017). *Cuadernillo 3: Legislación y políticas de educación inclusiva*. UNICEF

Volumen 7 No. 13 enero-junio 2025

---

## **Editorial**

### **Mirada hacia la educación superior desde la diversidad y la reflexión crítica**

Erslem Armendáriz-Núñez

## **Artículos**

### **Prácticas educativas emergentes: la docencia en el nivel superior como herramienta de vinculación y responsabilidad social**

Fernando Sandoval Gutiérrez, Karla Ivonne González Torres, Claudia Teresa Domínguez Chavira ..... 1-11

### **Mecanismos de control que impactan la construcción de subjetividad al interior de la escuela**

José Francisco Morales Parada ..... 12-19

### **Experiences in Language Learning and Identity of returno students in the BA program in Language Teaching and Translation in a Mexican State University on the border region with the U.S**

Tatiana Galván de la fuente, Eyder Gabriel Sima Lozano, Jesús Eduardo Fong Flores..... 20-35

### **La colaboración virtual internacional como estrategia de internacionalización para la inclusión educativa**

Olinda Ornelas Benítez, Elsy Denise Martínez Torres, Jorge Luis Estrada Perea, Herik Germán Valles Baca, Adrián Carrillo Madueña..... 36-42

### **Los supuestos filosóficos de la prosperidad compartida**

Alan Roberto Rentería Rentería, Juan Pablo Martínez Ponce ..... 43-58

### **Los Derechos Humanos un enfoque de formación en universidades mexicanas en el Siglo XXI**

Beatriz Hernández Hernández, Leopoldo Tillería..... 59-71

## **Reseñas**

### **Las lecturas filosóficas de Jorge Luis Borges de Jorge Alan Flores Flores: Un viaje entre la literatura y la Filosofía.**

Victoria Gabriela Solís Romero.....72-75

### **Experiencias de mujeres mexicanas en la academia**

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión.....76-80

# Mecanismos de control y poder que impactan en la construcción de subjetividad al interior de la escuela

## [en] Control and power mechanisms that impact the construction of subjectivity within the school



**José Francisco Morales Parada**  
 Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recibido: 2023/05/11

Aceptado para su publicación: 2024/11/13

Publicado: 2025/03/15

### RESUMEN

El crecimiento de una ideología capitalista y el neoliberal en las sociedades contemporáneas ha llegado a colonizar a las instituciones y espacios educativos, que en teoría deberían ser espacios para la reflexión y la crítica social. Las instituciones con una supuesta etiqueta de autonomía pueden servir como vehículo de alineación y reproductoras de un discurso hegemónico, y de ciertas violencias que ayuden a perpetuar desigualdades en una sociedad de por sí desigual. Así pues, al interior de dichas instituciones se promueve un proyecto de ser humano que lejos de ofrecer las posibilidades de emancipación, refuerza una visión de la realidad que está subordinada a ideales pragmáticos, culturales y sociales, que dependen del sistema económico. El presente artículo reflexiona y analiza como las instituciones educativas pueden servir como estructuras objetivas que, contrariamente a los ideales de la educación, normalizan cierta ideología que está subordinada a cumplir los ideales y objetivos del sistema económico y social hegemónico.

### PALABRAS CLAVE

Instituciones, educación, mecanismos de control, prácticas educativas, subjetividad.

### Como citar (APA 7ª Edición):

Morales, J. F. (2025). Mecanismos de control que impactan la construcción de subjetividad al interior de la escuela. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(13), 12-19. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v7i13.1216>

### Introducción

La escuela es una de las instituciones sociales más importante en la socialización, en la adquisición de conocimientos y en la construcción de subjetividad de los individuos. Se supone que una comunidad comparte creencias, saberes y valores en común, sin embargo, sería pertinente cuestionar si dentro de

### ABSTRACT

The growing capitalist and neoliberal ideology in contemporary societies has colonized educational institutions and spaces that should be devoted to reflection and social critique. Although educational institutions are considered to be autonomous, they might reproduce hegemonic discourse that perpetuates inequities in a society that is already unequal. Hence, a project of human being is promoted within these institutions, such project reinforces a vision of reality subordinated to pragmatic ideals that depend on the hegemonic economic system. The following paper reflects and analyzes how educational institutions might work as objective structures, that contrary to educational ideals, normalize an ideology that aims to meet economic and social objectives.

### KEYWORDS

Institutions, education, mechanisms of control, educational practices, subjectivity.

estas coincidencias hay un consenso absoluto. Pues como lo afirma [Douglas \(1986\)](#), la mayoría de las instituciones sociales no tienen una mente propia. Las instituciones responden a un contexto específico y a fines que son precisamente socializados entre sus miembros.

Existe una suposición de que los sistemas de conocimiento nacen de forma espontánea y orgánica, y a este supuesto se le añade la percepción que dichos sistemas son un bien común ([Durkheim, 2010](#)). Esto se ve reflejado en creencias comunes acerca de la escuela y su autoridad, no solo en términos de conocimiento sino también en términos morales. No obstante, la primera oración del párrafo es solo una aseveración pues como lo sostienen algunos autores contemporáneos ([Cassany, 2006](#); [Freire y Macedo, 2018](#); [Gee, 2005](#)) ningún objeto cultural o discurso es neutro, ni en su producción ni en su lectura. Así pues, se vuelve imprescindible analizar que discursos, prácticas, acciones sociales tienen lugar al interior de las instituciones educativas que después se consolidarán en la vida fuera de la escuela.

Al establecer que el proceso educativo no es neutral, se abre la puerta para cuestionar que proyecto de ser humano se está llevando a cabo en dicho proceso. Para analizar este punto es ineludible traer a cuenta algo del contexto histórico que ha dado pie a los actuales modelos de alfabetización. Después de la primera mitad de siglo XX y a raíz de eventos como la segunda guerra mundial, las instituciones llevan a cabo formas de disciplinar más sutiles que no necesariamente impliquen castigos físicos o formas de poder explícitas ([Santiago, 2017](#)).

El rápido crecimiento del neoliberalismo y el capitalismo como forma de vida en las sociedades modernas occidentales traen consigo una directa influencia en la educación que proponen las instituciones educativas. Se abre la posibilidad a que el sujeto construya su propia identidad y que tenga más libertad de llevar a cabo su potencialidad. No obstante, esta supuesta libertad estará siempre mediada por instituciones sociales que, como ya se mencionó pueden tener cierta agenda para influenciar al sujeto. En palabras de [López \(2008\)](#), el individuo es manager de su capital humano y lleva una autogestión feliz.

En teoría, el sujeto va a ejercer su libertad en busca de su propio proyecto de ser humano en donde encuentre su lugar en el mundo y sea constructor de su propio discurso y de sus acciones sociales. Sin embargo, esta supuesta libertad de pensamiento y acción puede estar mediada y controlada por mecanismos de control suaves en donde se le hace creer al sujeto que está construyendo su subjetividad sin condicionamientos ideológicos que perpetúen algún discurso en particular. En palabras de [Flores y Villareal \(2021\)](#) esto conduce a una libertad paradójica que afecta al sujeto en diferentes áreas incluyendo, por supuesto la educativa.

Luego entonces, la idea del sujeto cartesiano como constituyente de la realidad se desvanece en un contexto posmoderno, en donde el sujeto es constituido en un espacio y tiempo concreto ([Santiago, 2017](#)). El sujeto posmoderno es fragmentado, tiene acceso a millones de sitios en internet en donde lo mismo puede leer un libro que comprar la bocina más inteligente que le hará más fáciles algunas tareas o interactuar con personas que se pueden encontrar en cualquier lugar del planeta.

Este tipo de prácticas son parte de la constitución del sujeto, no están solo en el imaginario colectivo o individual, sino que lo atraviesan, lo hacen ser. Esta concepción de sujeto choca con las formas más tradicionalistas de la educación en donde el sujeto debe de estar en un espacio y tiempo concreto cumpliendo con actividades curriculares específicas que muchas veces persiguen objetivos pragmáticos con tal de cumplir con el programa educativo.

En este contexto de las sociedades de control, las instituciones juegan un rol clave para perpetuar ciertos discursos y como el individuo llega a conformar su subjetividad a partir de ciertas prácticas institucionales ([Santiago, 2017](#)). Una de las críticas más intensas es que las subjetividades se han homogeneizado, se han uniformado, y esto tiene que ver también con la homogeneización de las mismas escuelas. [Mccowan \(2022\)](#), señala que la mayoría de las instituciones occidentalizadas a nivel superior

comparten características muy similares, y por consiguiente producen subjetividades que reproducen el statu quo.

### ¿Qué tipo de educación se está ofreciendo en las instituciones?

Existe una creciente invasión de la gramática gerencial al interior de las escuelas, en donde el pragmatismo y la búsqueda de resultados en evaluaciones estandarizadas tienen un papel primordial. Esto se ve reflejado de una forma piramidal desde directivos, profesores y desde luego estudiantes. Tal como lo menciona [Apple \(1991\)](#), además de las prácticas concretas, existe una mediación cultural, ideológica que incluye economía y relaciones de poder. Esto nos lleva a afirmar que no solo es una cuestión técnica, de currículo o de saberes a promover, sino que es una cuestión más profunda. Hay una ideología que se promueve y que termina en acciones sociales ritualizadas que redundan en proyectos de vida por parte de los participantes.

La idea de una educación de calidad aunada al pragmatismo de algunas competencias a desarrollar; como lectura y escritura, por ejemplo. Pueden conducir a una literacidad funcional, en donde los estudiantes sí adquieran ciertos saberes, pero que no desarrollen otro tipo de habilidades que les permitan pensar la realidad de manera diferente. Algunas de estas habilidades son: pensamiento crítico, producción de conocimiento, habilidades de lectura y escritura de orden superior, pensamiento lógico, entre otras. Uno de los objetivos del desarrollo de estas habilidades es que el estudiante sea capaz de transformar su realidad y no solo de ceñirse a ella acríticamente. Son varios autores ([Cassany y Castella, 2010](#); [Freire y Macedo, 2018](#); [Gee, 2005](#)) que afirman que uno de los objetivos de la educación es precisamente eso, romper la realidad, transformarla, hacer un cambio profundo al menos en el entorno inmediato.

Así pues, si una sola ideología se reproduce a través de las prácticas educativas, es de esperarse que los resultados sean más o menos similares. Y que esto influya directamente en como los estudiantes y futuros ciudadanos conciban la realidad, y que obviamente la lleven a la práctica, perpetuando ideologías hegemónicas que produzcan los mismos resultados. Tal y como lo comenta [Apple \(1991\)](#), la práctica de una ideología hegemónica satura de tal modo nuestra consciencia que el mundo económico, social, educativo en el que estamos inmersos se convierte en el único mundo posible.

Un ejemplo de esto es la demanda por estudios universitarios; en la UNAM se ofrecen 136 licenciaturas, sin embargo, el 76% de los estudiantes se concentra solo en 15 ([UNAM, 2022](#)). Este indicador de la máxima casa de estudios del país nos revela que hay una especie de embudo en donde la realidad educativa se reduce a unas cuantas licenciaturas que representan lo que es deseable para que el sujeto constituya su subjetividad a partir de ciertos tipos de conocimientos. En palabras de [Camus \(2013\)](#), el hombre es esclavo de su libertad y ha usado esa libertad para ser ingeniero, cocinero, técnico. Y estas elecciones no son por azar, están mediadas por la promoción de cierta visión de la realidad. Existe una clara tendencia a cierto tipo de estudios que las instituciones promueven, y que además la sociedad valora por ser entre otras cosas buenas fuente de empleo, lucrativas y con cierto estatus social.

Esta situación no solo se reduce a cuestiones técnicas, de currículo o de perfiles profesionales, que se puedan insertar en el mercado laboral. Al final del día es una cosmovisión que se promueve y que tiene fines pragmáticos, sociales y económicos primordialmente, dejando de lado la construcción de conocimiento o simplemente el hecho de construir sujetos reflexivos que sean capaces de leer su mundo de manera diferente.

### Mecanismos de control institucionales

Una de las funciones de las escuelas es aislar a los sujetos dentro de una sociedad artificial en donde aprendan a comportarse de acuerdo con los ideales que la sociedad espera, y para tal objetivo existen mecanismos que certifiquen el éxito. En palabras de [Bourdieu \(2012\)](#), ciertas estrategias educativas buscan producir agentes sociales dignos. En esta lógica la escuela contribuye a la reproducción

social, que puede incluir desigualdad social y económica, ciertos tipos de violencia, hegemonía de conocimiento y de discurso, entre otros.

Así pues, las estructuras objetivas, entre ellas la escuela, organizan el mundo social, y contribuyen a construir el sentido de la realidad. Al respecto el mismo [Bourdieu \(2012\)](#), afirma que es posible transformar el mundo a través de transformar su representación dentro de los sistemas simbólicos. Sin embargo, dicha transformación no es tarea sencilla, pues la construcción social de la realidad es una lucha por imponer cierta visión de la realidad. Y las instituciones al tener el dominio de recursos, discursos, certificaciones, entre otros tienen el sartén por el mango, por lo que se vuelve una lucha de David contra Goliat. Además de que como ya se mencionó anteriormente la mayoría de las instituciones cooperan en la imposición de tal cosmovisión.

Siguiendo con la uniformización de las instituciones, [Mccowan \(2022\)](#), comenta que las instituciones comparten algunos mecanismos que provocan que las prácticas educativas sucedan de una forma parecida y por lo tanto produzcan resultados igualmente similares. Algunos de estos mecanismos son: la arquitectura del espacio físico, los roles entre participantes, la forma de evaluar ya sea interna o externa, entre otros.

Esto, además de centrarse en una literacidad funcional y meramente pragmática hace que el espacio educativo se convierta en un departamento de gramática gerencial dejando de lado un espacio para la reflexión y la construcción de conocimiento por parte de profesores y especialmente de los estudiantes. Pues estos últimos solo reproducen el discurso que es derramado desde las esferas altas de las instituciones cumpliendo con los requisitos para poder terminar los estudios e insertarse en el mercado laboral. Diferentes autores coinciden que esto conlleva un currículo oculto o una ideología subyacente a dichas prácticas ([Flores y Villareal, 2021](#); [Garcés et al., 2021](#); [López, 2009](#); [Mccowan, 2022](#); [Moreira, 2022](#); [Rafaghelli, 2022](#)). Este tipo de prácticas restringen la construcción de sentido y por lo tanto de una posible transformación social en búsqueda de justicia u otro tipo de horizonte de vida, especialmente para los grupos históricamente desfavorecidos.

El resultado de este tipo de prácticas y digamos auditorías internas o externas para que las escuelas y profesores sean vigilados y castigados son la aparición de estándares evaluables, medibles impulsando la privatización y la subordinación de escuela a la iniciativa privada ([Santiago, 2017](#)). Esta gramática gerencial que afirma que lo que no se puede medir no se puede mejorar ha invadido el campo educativo. Este tipo de políticas tiene su inicio en Estados Unidos durante la administración de George Bush con el lema *No child left behind* el cual buscó una homogeneización con fines de entrenar mano de obra y que además fue un negocio billonario ([Steinberg, 2021](#)). Luego entonces, las prácticas educativas que solo buscan promover saberes pragmáticos son subordinados a una oferta laboral que cumpla las expectativas del mismo mercado y dejando de lado un ejercicio de reflexión profunda donde se pueden imaginar y crear realidades diferentes a las del discurso jerárquico.

Al respecto, [Gee \(2005\)](#), comenta que unos pocos que controlan el capital y las formas de reproducir el discurso alfabetizan a la mayoría con fines ceñidos a las necesidades del mercado laboral. Si bien el autor comenta que las aulas escolares pueden funcionar como laboratorios sociales en donde se puede cambiar esa realidad. Cabría cuestionar, si no es precisamente dentro de los salones que ciertas ideologías se han reproducido para seguir transcribiendo el mismo discurso que al status quo le conviene. Pues tal como lo afirma [Rafaghelli \(2022\)](#) una educación que solo busque producir literacidad funcional o saberes pragmáticos se podría convertir en un oxímoron que, contrario a los ideales de la educación en general solo perpetúe una determinada ideología que está subordinada al capitalismo y a la maquinaria socio-económica.

### El examen como mecanismo de auto-vigilancia

Como ya se hizo referencia en párrafos anteriores, hay mecanismos implícitos y explícitos disciplinarios para asegurar el éxito de las instituciones pedagógicas en formar agentes sociales que

puedan ser incluidos en el engranaje social. En palabras de [Santiago \(2017\)](#) la vigilancia se ha integrado en el ámbito pedagógico, hay una vigilancia mutua que multiplica la eficacia de la enseñanza. Una de las causas probables para este tipo de prácticas es el creciente número de estudiantes al interior de las escuelas actuales, que requiere de más y mejores actores de vigilancia y de agentes que aseguren que los participantes actúen dentro de las normas institucionales. Dicha realidad indudablemente creará inclusión y exclusión ([Bourdieu, 2012](#)), dejando a grupos vulnerable en condiciones de exclusión perpetuando así desigualdades sociales, económicas, culturales.

Otro rasgo importante de la disciplina es mantener relaciones de poder jerárquicas, verticales, comunidades de práctica con estratos claros. Esto cierra la puerta a un verdadero diálogo en donde el discente más que practicar habilidades y competencias específicas pueda poner en práctica su imaginación y habilidad creadora. En palabras de [Freire y Ronzoni \(2011\)](#) hay una educación monologal subordinada al neoliberalismo. Así, el alfabetismo o literacidad funcional puede ser un vehículo de alineación y un signo para disfrazar una cultura colonizante, injusta y desigual; cuando uno de los ideales de la educación debería ser la liberación y transformación de la realidad.

A pesar de que existen las relaciones verticales, los profesores no escapan al método de control de la escuela. Los mecanismos de control impactan a las instituciones y a todos sus participantes y corren el riesgo de volverse reproductores de un discurso hegemónico. Casi todos los procesos educativos son impactados por estos mecanismos, pero el examen como forma de evaluación y autoevaluación es el mecanismo perfecto para mantener una especie de auto vigilancia entre profesores y estudiantes ([Flores y Villareal, 2021](#)). Así pues, el examen se vuelve una forma perfecta de evaluar también a los profesores y de que se sujeten a una especie de auditoria interna y externa en la cual sean vigilados y castigados si es que no cumplen con los estándares requeridos de titulación, resultados de certificaciones, reinscripciones, publicaciones, entre otras.

Entonces, por un lado, el profesor se vuelve verdugo y víctima del sistema de evaluación. Y, por otro lado, obtiene un pequeño coto de poder, un escalafón para observar por encima a los estudiantes y sentirse capaz de determinar el éxito o el fracaso escolar de estos. Existe una preocupación constante por otorgar calificaciones cuantitativas, obtener evidencias, señalar estudiantes que no tienen los comportamientos esperados. Este tipo de evaluaciones solo exacerba conductas como: la competencia, el individualismo, falta de consciencia social y exclusión. Al respecto [Freire y Ronzoni \(2011\)](#) comentan, nadie educa a nadie, los seres humanos se educan entre si teniendo el mundo como intermediario. Un mundo que se hace más desigual, injusto, y que parece estar controlado por una ideología o ideologías que van en contra de los ideales de la educación.

### **Agentes evaluadores externos**

Este contexto en donde las instituciones tienen una estrecha relación con poderes económicos, y que además a veces funcionan como semilleros de estos últimos, ha causado que evaluadores externos como PISA propongan los estándares de la mal llamada "calidad educativa" y que además son de corte occidental y neoliberal ([Santiago, 2017](#)). Estos evaluadores no solo se limitan a América o a países colonizados, pues también en Europa existen estos auditores externos que reconfiguran la relación profesores estudiantes como proveedores y usuarios de conocimiento, dando lugar a una versión más sofisticada de la educación bancaria enunciada por [Freire \(2018\)](#).

A continuación, se presenta un breve análisis de los resultados de PISA 2018, vale la pena mencionar que la información fue obtenida directamente del portal web en la sección de informe 2018 México ([OECD, 2018](#)). De acuerdo con los resultados solo el 1 % de los estudiantes de México tuvieron un desempeño considerado como el más alto, esto es nivel 5 y 6. Y en general, los estudiantes mexicanos están por debajo de los estudiantes de los países de la OCDE, este desempeño se ha mantenido más o menos estable desde 2003. Y aunque ha habido ligeras mejoras (5 puntos cada 3 años). La misma organización afirma que el nivel socioeconómico es un fuerte predictor del rendimiento en lectura, ciencias y matemáticas. Esto quiere decir que los estudiantes en desventaja tienen más probabilidad de

tener resultados pobres por las mismas condiciones de carencias tanto sociales como educativas. Si a esto agregamos que la misma escuela se puede volver un sistema de exclusión, como ya se mencionó anteriormente, tenemos que las diferencias sociales y culturales se agrandarán, y que este tipo de prácticas no podrán abonar mucho en términos de justicia y movilidad social.

En contraste, se menciona que el nivel socioeconómico no es necesariamente un fuerte predictor para los resultados, pues solo el 3% de los estudiantes aventajados mostraron habilidades superiores en lectura en 2018, cuando en los otros países de la OCDE el 17 % de los estudiantes aventajados muestran habilidades superiores (OECD, 2018). En este caso se pueden analizar otros factores como formación de profesores, ambición de los mismos estudiantes y prácticas áulicas. Además de factores extracurriculares como el llamado bullying, los hábitos de estudio y lectura, además de ambientes familiares.

Otro aspecto a destacar es la percepción de los estudiantes acerca del ambiente escolar y su vida dentro y fuera de este. PISA reporta que el 83% de los estudiantes en México se sienten satisfechos con su vida (OECD, 2018). Uno de los factores que ayudan a esta satisfacción es el sentido de pertenencia a la escuela, dado que en la mayoría de las sociedades y economías la probabilidad de satisfacción es más alta proporcionalmente al sentido de pertenencia. Es oportuno cuestionar como es que se llegan a este tipo de conclusiones, por un lado ¿se puede medir la satisfacción con la vida o la felicidad? Y por otro lado asegurar que el 83% de los estudiantes se sienten satisfechos con su vida en un país tan diverso como México me parece arriesgado, por decir lo menos.

Dichos indicadores pueden enmascarar ciertas falencias a nivel social como pobreza, violencia, aislamiento de algunas comunidades, que sin duda la escuela no debería ni podría solucionar. Y en otra vertiente podría legitimar ciertas prácticas escolares que, de acuerdo con los números mencionados, están teóricamente funcionando. Estas son la promoción de literacidades que se limiten a ser funcionales y que como se mencionó en el párrafo hagan sentir a los estudiantes parte de la institución, pero que hagan muy poco para promover habilidades de otro orden como la creatividad, el pensamiento crítico, habilidades de lectura y escritura superiores, la capacidad para transformar el contexto. Puesto que aseverar que los estudiantes se sienten satisfechos con su vida y su ambiente escolar implica que la realidad socioeconómica no tendría por qué cambiar en un país con amplias desigualdades y carencias culturales, sociales, económicas y educativas.

Un indicador más que se menciona en el informe 2018 es que la mayoría de los estudiantes de la OECD tienen mentalidad de "crecimiento", mientras que los resultados en México son del 45% (OECD, 2018). En el informe aparece la afirmación con la que obtuvieron dichos resultados: "tu inteligencia es algo sobre ti que no puedes cambiar mucho". Si bien puede ser poco fiable medir cierto tipo de mentalidad a partir de solo una pregunta. También se podría analizar el concepto "mentalidad de crecimiento", el mismo concepto ya de por sí es sesgado, en el sentido que darle valor a la inteligencia a partir de una sola pregunta es reduccionista. En un sistema escolar que premia ciertas conductas y ciertas habilidades con la pretensión de una mal entendida meritocracia, puede dejar a muchos estudiantes en condiciones de desventaja. Por lo tanto, una mentalidad de crecimiento se reduce a una cuestión de premiación que deja de lado la complejidad de un concepto tan amplio y que además tienen fuertes implicaciones económicas, sociales y contextuales.

Así pues, este tipo de pruebas estandarizadas además de funcionar como mecanismo de control institucional intentan uniformizar los resultados y a su vez las prácticas educativas. Tratan de incentivar cierto tipo de conocimiento que se puede limitar a ser pragmático y a promover actitudes como la competencia feroz, el individualismo exacerbado, la medición de competencias técnicas. Dejando de lado el incentivar la reflexión profunda entre profesores y estudiantes, la libertad creadora que debería producirse al interior de las aulas, y otro tipo de experiencias académicas que no necesariamente persigan un fin más que el cultivo de la persona a través de objetos culturales.

## Conclusiones

Vale la pena resaltar que no se está negando la posibilidad de que la escuela como institución tenga poder social y que ayude a cultivar, a socializar conocimiento o promover cambios sociales desde sus bases. Sin embargo, la institución también puede anular al sujeto, pues por un lado existe un control y vigilancia en los horarios, contenidos, tipos de lecturas, currículo, prácticas educativas. Y por otro, se invita al estudiante a ser crítico a construir su propia identidad dentro de un ambiente sesgado y controlado ideológicamente, pues como lo explica [Arguelles \(2017\)](#) existe un control social de la cognición. Dicha tensión puede inclinar la balanza de una forma que el estudiante no se dé cuenta, de ahí la importancia de visibilizar las ideologías subyacentes en ciertas prácticas educativas y cultivar en los docentes y discentes el pensamiento crítico.

Debido a los roles que se les asignan a los participantes de las prácticas educativas y a ciertas expectativas sociales y económicas, los estudiantes se pueden sentir cómodos con explicaciones de la realidad explícitas, ([Mendoza, et al., 2020](#)). Por lo tanto, lo que se propone en este escrito es invitar a repensar ciertas prácticas educativas y ¿Por qué no? Colocar a los docentes y discentes en un lugar de incomodidad. Al respecto [Bachelard \(1985\)](#) comenta que la razón debería tener la función de provocar crisis. En este sentido se propone una crisis profunda en donde se cuestionen los supuestos que subyacen a cualquier discurso y que se puedan deconstruir, cuestionar y transformar ciertos discursos y relaciones de poder con el fin de establecer que otras realidades son plausibles.

Así pues, la escuela más allá de controlar el discurso e ideologías debería dar riendas sueltas a la actividad crítica y al pensamiento reflexivo desde la diversidad carnavalesca del pensamiento, con el objetivo de acompañar a los procesos de configuración de miradas diversas acerca del conocimiento y de la realidad en general ([Mendoza, et al., 2020](#)). En otras palabras, se puede decir que la educación y la escuela no deberían "reeducar" en el sentido de imponer una determinada visión acerca de la realidad, si no de proveer herramientas de pensamiento y acción (praxis) a los estudiantes para que ellos puedan construir su propia realidad a partir de una reflexión profunda de sí mismos, de su relación con los otros y de su contexto en general.

En un mundo altamente institucionalizado como el escolar, la invitación es a pensar otras pedagogías que a su vez vislumbren otras realidades que puedan ser más justas, en palabras de [Freire y Ronzoni \(2011\)](#) buscar utopías realistas que abonen a la emancipación del sujeto. Sin embargo, esto no se puede dar espontáneamente, es necesario que todos los actores tengan una visión más amplia acerca de lo que debería ser la educación, y no solo limitarla a una adquisición de saberes funcionales que son necesarios, pero que en el sentido amplio de la palabra no son suficientes para dar herramientas a los estudiantes que sean lectores de su mundo y a su vez productores y constructores de conocimiento, subjetividad y su lugar en el mundo.

## Referencias

- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal.
- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen?: El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Oceano.
- Bachelard, G. (1985). *El compromiso racionalista*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Camus, A. (2013). *El Mito de Sísifo*. Alianza.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D., y Casstellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2010v28n2p353>

- Douglas, M. (1986). *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Editorial.
- Durkheim, E. (2010). *Educación y sociología*. Colofón.
- Flores, G., y Villarreal, M. (2021). Las transformaciones subjetivas en el diagrama de poder actual y sus implicancias en la educación. *Sophía*, 31, 189-209. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.07>
- Freire, P., y Macedo, D. (2018). *Pedagogy of the Oppressed: 50th Anniversary Edition*. Bloomsbury Academic.
- Freire, P., y Ronzoni, L. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Garces, M., Miño-Puigcercos, R., Neut, P., y Passeron, E. (2021). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Revista Izquierdas*, 51, 1-12. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/download/1926/1243>
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos: Lingüística social y alfabetizaciones* Ciencias Sociales.
- López, C. (2008). Biopolítica y tecnologías del yo para una contra historia de la educación. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 13, 107-114. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3797391.pdf>
- Mccowan, T. (2022). Deinstitutionalisation and Renewal in Higher Education. *DOAJ: Directory of Open Access Journals - DOAJ*. <https://doaj.org/article/0542ec985262480bb8cfo5e6d761584d>
- Mendoza, H. D., García, F. H., Castillo, M. A., y Díaz, K. M. C. (2020). Literacidad crítica desde una concepción educativa posmoderna: entramados discursivos sobre artes visuales en diseño gráfico. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6, 41-56. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/download/1926/1243>
- Moreira, J. (2022). Extensão universitária libertadora como lugar de resistência. *EccoS – Revista Científica*, 61, 1-15. <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.15785>
- Organization for Economic Cooperation and Development (2018). Pisa Publications. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Rafaghelli, J. E. (2022). Alfabetización en datos y justicia social ¿Un oxímoron? Respuestas desde la contra-hegemonía. *Revista Izquierdas*, 51.
- Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336. <https://doi.org/10.4067/s0718-43602017000100317>
- Steinberg, S. R. (2021). Hopeful Provocations for a Dialogue with Critical Pedagogy. *Academicus International Scientific Journal*, 24, 124-129. <https://doi.org/10.7336/academicus.2021.24.08>
- Universidad Autónoma de México (2022). *Dirección General de Administración Escolar*. [https://www.dgae.unam.mx/admision\\_licenciatura/](https://www.dgae.unam.mx/admision_licenciatura/)

## Experiences in Language Learning and Identity of *retorno* students in the BA program in Language Teaching and Translation in a Mexican State University on the border region with the U.S.

### [spa] Experiencias en el aprendizaje de lenguas e identidad de alumnos de retorno en la Licenciatura de Lenguas y Traducción en una universidad pública en la frontera con Estados Unidos



**Tatiana Estefanía Galván de la Fuente**

Universidad Autónoma de Baja California



**Eyder Gabriel Sima Lozano**

Universidad Autónoma de Baja California



**Jesús Eduardo Fong Flores**

Universidad Autónoma de Baja California

**Recibido:** 2023/05/5

**Aceptado para su publicación:** 2024/11/21

**Publicado:** 2025/03/15

#### RESUMEN

La migración ha sido parte de la historia de México y Estados Unidos desde hace algún tiempo. Recientemente se han realizado importantes investigaciones sobre esta migración, en particular el cruce y el recruce de la frontera y su impacto en cuestiones sociales, culturales y lingüísticas. En este artículo se discuten las experiencias de estudiantes de retorno de la carrera de la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas y Traducción en una universidad estatal mexicana en la frontera con Estados Unidos. Vivieron en Estados Unidos un cierto período de tiempo y han regresado a México para asistir a la universidad. Se incluimos las voces de estos participantes para comprender sus percepciones sobre sus identidades y los cambios que presenciaron con respecto al aprendizaje de idiomas. A través de un marco cualitativo y a partir de entrevistas semiestructuradas, los datos revelan cómo estos estudiantes se sienten acerca de sus identidades desde un punto de vista cultural, social, personal y postura lingüística, así como la relacionan entre estos dos contextos educativos, y otras cuestiones de transnacionalismo. Los hallazgos respaldan la visión de Casinader (2017) del transnacionalismo como una “inestabilidad dinámica” que revela que el transnacionalismo es percibido de manera diferente por cada uno de los participantes y que estas experiencias han tenido un efecto en la forma en que se ven a sí mismos.

#### ABSTRACT

Migration has been part of the history of Mexico and the United States for some time. There has been significant research recently on this migration, particularly the crossing and re-crossing of the border and its impact on social, cultural, and linguistic issues. In this article, we discuss the experiences of *retorno* students in the BA program of Language Teaching and Translation in a Mexican state university on the border with the U.S. They lived in the United States a certain period of time and have returned to Mexico to attend university. We include the voices of these participants to gain insight into their perceptions of their identities and the changes they witnessed regarding language learning. Through a qualitative framework and drawing on semi-structured interviews, data reveals how these students feel about their identities from a cultural, social, personal, and linguistic stance, as well as how these two educational contexts relate, and other transnationalism issues. Findings support Casinader's (2017) view of transnationalism as a “dynamic instability” revealing that transnationalism is perceived differently by each of the participants and that these experiences they have had effect how they view themselves.

**PALABRAS CLAVE**

Sistema educativo, identidad, lenguaje, retorno, transnacionalismo, universidad.

**KEYWORDS**

Education system, identity, language, *retorno*, transnationalism, university.

**Como citar (APA 7ª Edición):**

Galván, T. G., Sima, E. G. y Fong, J. E. (2024). Experiences in Language Learning and Identity of *retorno* students in the BA program in Language Teaching and Translation in a Mexican state University on the border region with the U.S. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 6(12), 20-35. <https://10.54167/quadrata.v6i12.1211>

**Introduction**

Migration has long been part of the history of Mexico and the United States for some time now. Some Mexicans who have the opportunity to migrate to the United States to pursue the “American Dream”, and others who have the privilege to go back and forth from one country to the other for diverse reasons, navigating two educational, economic, political, and legal systems simultaneously has not always been easy. This dual navigation is sometimes a difficult one, as noted by [Rao and Stasio \(2017\)](#) “Many of those individuals spent their formative years in the United States and experience distinct challenges upon [their] return to Mexico, including extreme culture shock, depression and mental illness, and barriers to accessing employment and education in Mexico” (p. 10). This is the case of nine students we share as these *retorno* participants describe their experiences with English and Spanish and their feelings when returning to live in Mexico. They acquired English in the United States as children of immigrants meanwhile maintaining their use of Spanish at home. They have lived in the United States for a determined period of time and have returned to Mexico for diverse reasons, especially to attend university. Particularly, we present how these return migrants feel about their experiences in the classroom navigating two educational systems and how these impact their identities from a cultural, social, and linguistic perspective and the relationship to their future identity formation as language teachers and translators. The present paper is organized as follows. We begin with a brief description of the research context associated to the migration phenomenon between the United States and Mexico. Subsequently, this is followed by a discussion of the key concepts of the study: *retorno*, transnationalism, and identity. We describe the manner in which these have been conceptualized and how they relate to each other for the purpose of this study. This is followed by an explanation of the research design of the present project, succeeded by the presentation of the data in the form of semi-structured interviews that represent each of the emerging categories of the project. The paper concludes with a discussion on the diverse aspects that changed and shaped their identities upon their return to attend university.

**The context where this return phenomenon takes place**

The close proximity of Mexico to its northern neighboring country the United States, leads to an influx and continuous migration between both countries. The Tijuana-San Diego border is considered the largest land border crossing between both countries and the fourth busiest with 70,000 vehicles and 20,000 pedestrians crossing each day. In this sense, migration between both countries is said to be the largest ongoing movement of migrant workers in the modern world ([Massey, et al., 1994](#)). Thus, the relationship between Baja California and the state of California is in constant movement as day-to-day interaction is through the English language for diverse purposes such as commercial, academic and social as there is an increased population of migration from all over the world. As reported by the national Migration Institute, 1.6 million Mexicans have been repatriated between 2010 and 2014.

The last decade has witnessed an unprecedented return migration flow from the U.S. to Mexico ([Pew Research Center, 2015](#)). As a repercussion of this, hundreds of thousands of families with their children and young adults are coming back to Mexico. Vast numbers of migrants were U.S. born children or Mexican young adults educated in the neighboring country from a very early age. In this article, we

have decided to identify this population as *retorno* since most of the participants hold strong family and friendship connections in both countries and have developed an identification or appreciation with either one of both cultures.

The return migration phenomenon has generated an expanding interest among researchers across diverse disciplines such as education, applied linguistics and sociology. Some of this documentation is already occurring in Mexican higher education scholarship. While still relatively a new line of research, much of the scholarship has developed along three main lines. The first line focuses on establishing greater consciousness of the existence of the *retorno* population in Mexican society. For instance, recent work by Mexican scholars ([Cortez, et al. 2015](#); [Jacobo, 2014](#); [Moctezuma, 2013](#); [Zuñiga & Hamann, 2009, 2015](#); [Zuñiga & Reyes, 2006](#); [Zuñiga & Sanchez, 2000](#)), all make the compelling argument of the existence of this growing phenomenon of the returning diaspora in Mexican schools. Overall, they stress the diverse challenges this population faces to gain full engagement and agency in Mexican culture once they return. Specifically, the work of [Zuñiga & Hamann \(2009\)](#), [Cortez & Altamirano \(2015\)](#), and [De los Santos, Galván, Gonzalez and Nuñez, \(2020\)](#) draw attention both to the limits of current pedagogical theories in both educational systems and the challenges they face to gain complete participation in Mexican culture upon their return. As a group, these scholars affirm that Mexican schools- from grade school to university level- cannot overlook or ignore the educational needs of this expanding student population.

These studies (with the exception of [Cortez, Garcia and Altamirano, \(2015\)](#) focus on children at grade school level. A second research line has also been identified that centers on the *retorno* students' identity as they attempt to acclimatize into Mexican schools ([Jacobo, 2014](#); [Mora, 2015](#)). Noteworthy is the research carried out by [Pablo, Rivas, Lengeling and Crawford \(2015\)](#), [Christiansen, Trejo Guzman & Mora Pablo \(2018\)](#) examination of the role of how language ideologies impact decision making of three returnees as they seek a degree in English language teaching (ELT), and just how much these language ideologies shape the participants bilingual identities and teaching practices.

A third and newer research line is bringing attention and insights into the experiences of transnationals who have opted for a career in English language teaching and Translation. These diverse studies focus on the challenges that these teachers encounter as their professional identities materialize in the Mexican educational system and the outcomes for their future professional practice ([Mora, Trejo and Roux, 2016](#); [Rivas, 2013](#); [Petron & Graybeck, 2014](#); [Petron, 2009](#); [Mora, Lengeling, and Basurto, 2015](#); [Trejo, et al. 2016](#)).

Research in this regard has produced substantial insights into the understanding of the *retornos* participation and experiences in both the educational and social sectors. Nevertheless, research in this area tends to concentrate on a short span of their return experiences to Mexico, specifically identity work carried out by US/ Mexican *retorno* students, curricular discontinuities experienced when going back and forth from one system to another and those returnees who have opted for a career in English language teaching. However, research has not focused entirely on students at the university level and has not addressed the particular issues that affect the Mexican border states. Our study attempts to fill this gap in the literature by shedding light into the perceptions these students have of their identities, and the changes they witnessed regarding language learning once they return to Mexico to attend university.

### Theoretical framework

*Return migration* is a term coined to describe migrants who leave the United States and return to live in Mexico. *Retorno* students can be described as “the person who returns to his/her country of origin in order to stay permanently after living in another country for an extended period of time, this return can either be voluntary or induced” ([Izquierdo, 2011, p. 172](#)). Of particular attention here are the university students that return to study at this university context. These students spend many years on the other side of the border but then return to their hometowns to work or study. With respect to Mexican migration, [Hazan \(2014\)](#) highlights a more fluid perspective on return migration as *transnationalism*, which perceives the migrant as a person able to sustain strong bonds to the country of origin and to the

country of destination, which in turn, provides them with concrete and palpable resources that they are then able to employ tactically.

Such conceptualization is also used to characterize the dense social networks that go beyond the national borders, created by the physical, emotional and economic movement of the individuals and families, between countries and cultures (Binford, 2000). In other words, these individuals who go back and forth between two countries is the result of a dual life migration constantly receiving input from both cultures, therefore, concepts such as their linguistic practices or culture are not clearly demarcated.

For these participants that migrated to the United States with their families in pursuit of a better way of life learning to navigate and eventually becoming immersed in the culture tends to be challenging, especially when it comes to identity. The concept of *identity* therefore lies at the center of the aforementioned view of transnationalism. As stated by Bauman (as cited by Buckingham, 2008), identity can be defined as a fluid process that can be deemed as “infinitely negotiable” as it is continuously evolving and adding new characteristics. Identity is understood as the special and social configuration that people have of themselves, based on their territory of origin and the new scenarios they arrive as a result of their migratory trajectory. In such scenarios, migrants face challenges and opportunities that contribute to the creation of their self-image. In this regard, La Barbera (2014), emphasizes that not all “studies have demonstrated that the patterns of identification among migrants vary greatly, ranging from identification with one’s country of origin to religion or mother-tongue to receiving country, neither or both” (p. 3). These migrants’ everyday interactions and border-crossings to and from the United States, enable sufficient exposure to experiences and situations that derive from both cultures. Thus, there is a probability that the individuals develop feelings of affinity towards both lifestyles. Furthermore, other research demonstrates that individuals can identify or be a part of two or more cultures (Berry, 1992; Padilla, 1994). To expand on this notion, it is convenient to add what Be (2011) defines as situated identity. Situated identity is the one that embraces the practices based on family and national origins, with an emphasis on the new context once they return. In other words, the individuals’ performance in the new migratory space that he/she arrives on, derives from the knowledge and traditions of their place of origin. Noteworthy is Be’s research regarding migrants from Yucatan who prepare food while living in an urban area in California, United States. The author describes this practice, based on the knowledge of the context of Yucatan, Mexico along with the adaptations carried out in their new place of living. In this sense, it is relevant to know how these individuals have inherited Spanish and have arrived to the context of Baja California to study at this university and how they generate linguistic practices in both Spanish and English.

## Research design

This paper is part of a larger identity and transnationalism project funded by the Ministry of Public Education of Mexico (SEP- PRODEP, Mexico). The research design of this project is of a qualitative nature since it intends to describe the experiences of these *retorno* students to gain insight into their perceptions of their identities and the changes they witnessed regarding language learning. The research questions that guided our research endeavors are as follows: What are the causes for these *retorno* students to come back to Mexico? What are the changes they witnessed regarding their language learning and identity in the university context? These questions supply us with insight that reveal how these students feel about their identities from a cultural, social, personal, and linguistic stance, as well as how these two educational contexts relate, and other transnationalism issues. Finally, they have helped us identify how these students view and perceive transnationalism.

## Research context and participants

The study focuses on nine participants- one male and eight female and are all considered *retorno*. For a summary of the participants’ profiles see Table 1. The state of Baja California draws many of these students from the United States during the last ten years or so to attend university. The Ensenada campus is approximately 113 km. (70 miles) south of the Tijuana-San Diego border. All the participants are

students pertaining to both the Language Teaching and Translation-Interpretation B.A. programs from the school of Languages at the Universidad Autónoma de Baja California (UABC, as known by its Spanish initials). To date, the student population in Translation studies has 216 students, Language Teaching has 93 students and the beginning semesters have a population of 137. The total population of these two B.A Programs is that of 446 this current semester 2022. The university's importance as the main public higher education context cannot be underrated and remains the only viable economic option for most state residents and the student population mentioned in this article.

Table 1. *Participant's Profiles*

<b>Name</b>	<b>Place of Birth</b>	<b>Age</b>	<b>Reasons to return to Mexico</b>	<b>Schooling years in the U.S.</b>	<b>B.A Program</b>
<b>Gaia</b>	Mazatlán, Sinaloa, Mexico	24	Work and attend university	8 years	Language Teaching
<b>Leslie</b>	Ensenada, Baja California, Mexico	26	Attend university	3 years	Language Teaching
<b>Adan</b>	Hayward, California, U.S.A.	20	Parents decided to come back and work	10 years	Language Teaching
<b>Carola</b>	Tijuana, Baja California, Mexico	21	Work and attend university	6 months	Language Teaching
<b>Martha</b>	Ensenada, Baja California, Mexico	22	Parents decided to come back	3 years	Language Teaching
<b>Vanessa</b>	Ensenada, Baja California, Mexico	23	Parents decided to come back	13 years	Language Teaching
<b>Diana</b>	San Bernardino, California, U.S.A.	24	Attend university	2 years	Language Teaching
<b>Johanna</b>	Ensenada, Baja California, Mexico	22	Attend university	11 years	Language Teaching

<b>Juan</b>	Tijuana, Baja California, Mexico	25	Work and attend university	4 years	Translation
-------------	----------------------------------	----	----------------------------	---------	-------------

### Data collection strategies

The main source of data was a semi-structured interview. (See Appendix 1). This was chosen as a data collection instrument since we are interested in people's opinions and views. The 9 participants were given freedom to select the time and place to carry-out the interview. The interview was carried out in Spanish to make it easier for the participants to express themselves, as well as allowing space for following new and relevant information jointly co-constructed by the individual's experiences. The interviews were translated to English for the purpose of this article and later transcribed to identify emerging themes that will aid in understanding their positions regarding the questions addressed. The participants were interviewed on one occasion and each interview lasted between one and one and a half hours.

In this sense, we collected opinions to inquire about the participant's beliefs, identities, experiences, and life histories. It is this "process of selecting constitutive details of experience, reflecting on them, giving them order, and thereby making sense of them that makes interviews a meaning-making experience". (Seidman, 2012, p. 7).

### Data analysis

Data was analyzed using a content analytical approach as this approach emphasizes the intervention of the researcher in the construction of meaning of and within texts, as there "is a willingness to permit themes and topics to emerge from the data naturally, rather than attempting to impose a preconceived set of themes on the data" (Cohen, Manion & Morrison, 2011, p. 563). We then looked for similarities to discover any logical connections and particular groupings that would reveal certain characteristics on this research. The interview contained two sections. The first section focused on the participants' background and the second on the reasons and perceptions regarding their language learning and identities once they returned to Mexico to attend university.

### Discussion of findings

RQ #1 What are the causes for these *retorno* students to come back to Mexico?

#### Martha:

"My father was deported when I was seven years old, after a few months, my mother decided to return to Mexico because she did not want to be alone (this was when I was younger). I decided to return to Mexico to start university since where I lived in the United States, I would not receive financial support to go to college".

Martha's experience is typical of family migration. In this sense [Bean, Coron, Tuirán & Woodrow-Lafield \(1998\)](#), work emphasizes that for more than half a century, the migrant Mexican of rural origin left his family behind while working temporarily or periodically in the United States. Nowadays, this particular profile is being modified notoriously in the sense that family migration is more frequent. Migrants accompanied by their spouses or children is increasing since the post-IRCA period ([Durand, Massey & Chavet, 2000](#)) creating a more dynamic and fluid migrant society able to travel and reside legally in both countries.

Another aspect of family migration is the lack of financial support in the U.S. to attend university, thus making this a key issue in returning to their country of origin. Martha's concern for the high cost of university fees and living was a discouraging factor and she decided to return to a state university in Mexico where the tuition fee is more affordable. The cost of living and studying in this context is unfortunately an all-too-common experience:

**Adan:**

“I came back from the United States to Mexico with my family. The reason why is that university is very expensive and my parents did not want my brother and I to not go to college. For that reason, we moved to Ensenada and we started school here”.

Adan’s families’ reasons for returning to Mexico was for their children to attend university as they strongly believe that receiving an education is a priority. These efforts to access a higher education context culminate in a new, more prestigious status as university students, leading to better payment and a more stable employment. For Adan it is important to have a better way of life than his parents had, and getting a university education was the obvious way to do that.

These returnees come back to Mexico with a set of new skills and experiences that can help them in their reintegration process, and in their contribution to their country’s development. This set of new skills defined as “funds of knowledge” (Gonzalez, Moll & Amanti, 2006) can be used in the classroom to develop continuity with their past experiences in the U.S. and the present experiences in Mexico. Consequently, the student’s curricular content and their ways of living can be linked. This particular connection also makes these students more “bi-cultural and bi-national than those migrants who returned in the past, and more fully aware of the extent of integration and mutual interdependence of the Mexican and American societies today” (Hazan, 2017:18).

Vanessa’s experience is typical of living on the border region:

**Vanessa:**

“My family decided that I would finish my studies here in Mexico and then work in the United States since many people do that. But me studying here was partly due to being with my family”.

This geographical movement between two countries constitutes a very common activity where the family decides for their offspring to study in Mexico and constantly move back and forth to the United States to work (Trueba, 1997). In this sense, the vast majority of university graduates living in Tijuana shuttle between the borders day-to-day as they are able to find work in the U.S. It is these types of migration patterns that create this particular academic population that is schooled in two different systems. Based on their legal status, this population goes back and forth as they have the “option” to either work or attend school in the U.S. What Vanessa’s experience suggests is that legal status marks the difference in these students’ lives as they are able to navigate between two countries.

Some may have dual nationalities making these everyday interactions across the border easy, facilitating both commercial and academic exchanges. This hints at the fact that a “legal” status simplifies a circular migration pattern that enables this rapid movement. For the bearer of this legal status, he/she has the opportunity to work, and move easily between both countries according to their necessities. This particular activity resonates with [Casinader’s \(2017, pp. 15-16\)](#) notion of transnationalism as “the dynamic instability of transformative transition that occur when people and ideas from different parts of the world meet, cross- pollinating dimensions of thought in the process”. From this perspective, these students view transnationalism differently as the experiences they have had on both sides of the border have shaped how they view themselves.

Based on these experiences, the emergence of a more “bi-national migrant society” ([Zuñiga, 2015](#)) that takes advantage of their legal privileges in the neighboring country is more evident. These privileges include the ability to buy a house or maintain a bank account, as this migrant society has the agency to live legally and exercise these rights. In this sense, the post-IRCA opens the door to a migratory pattern that is circular from a geographical perspective, but due to the legal characteristics, can also be defined as binational because this migrant society can move and reside legally in both countries ([Durand, Massey and Charvet, 2000](#); Bach and Brill, 1991; [Hagan, 1998](#); González-Baker, 1997; [Durand, Massey and](#)

[Parrado, 1999](#)). In another instance, Carola recalls a sense of not feeling at home in the neighboring country:

**Carola:**

“My parents did not feel comfortable being there- in the United States-and also, we were a big family living in a house with little space. That was one of the reasons why my parents decided for my brothers and I to return”.

The above reflection by Carola is shared by many return immigrants who reveal this “uncomfortableness” in living conditions during their time in the neighboring country. Due to socio-economic conditions, many are forced to live in precarious situations in a small and crowded space sometimes located in a marginalized area of the city or town. Carola’s parents feel “unwelcome” in a new country that does not resemble their country of origin is a pivotal factor in wanting to return. In short, this student experience reveals that family is a central issue why they decide to become part of this return migration. Central to this are financial and health issues, dislike of living in the U.S., and cost of attending university. These reasons validate that family is very important and constitutes the support they need to navigate a new culture and way of living.

RQ#2 What are the changes they witnessed regarding their language learning and identity in the university context?

Diana offers an insightful experience with the changes to her Spanish upon her return to the Mexican university context:

**Diana:**

“I have noticed some changes to my Spanish, it has improved both orally and in my writing. Before, my ability to write was not bad, I have simply improved because I used to speak Spanish with my family at home. Now, living and studying at the university in Mexico I am obligated to use Spanish more. Now at university, I have to use both English and Spanish alike formal and informally. This helped me in practicing and improving both languages”.

Diana, unlike many other *retorno* students who speak very little Spanish upon their return to Mexico, had the opportunity to interact in Spanish at home. As she mentions, she “has simply improved” due to this. As a language resource, Spanish is a necessary component for developing the English proficiency. Spanish, then is a necessary tool that students use to further their English language growth. While U.S. bilingual programs may be largely successful in teaching English to immigrant children, these interviews highlighted some issues. If Spanish in U.S. educational settings functions mainly as an entry point, (i.e., a learning tool) to aid students in the development of their English language proficiency, many, if not most *retorno* students may not be linguistically prepared in Spanish to re-enter Mexican schools, specifically the higher education context. Our own evidence supports this. For instance, Leslie reported that her Spanish was very limited upon her return to the Mexican university:

“Personally, I think that taking a few Spanish courses would have helped me with my Spanish-grammar classes- to help reinforce my Spanish grammar”. I felt somewhat unready returning without the skills in Spanish.

In her response, Leslie intimated that she felt her grammatical and syntactical structures were not very logical or natural in Spanish. Altogether, she felt she was not ready linguistically [in Spanish] for the rigors of the university context in Mexico. By no means does this suggest that there is something implicitly flawed with current methods and approaches to U.S. bilingual education, the context of the learners’ language differences is to be noted. In other words, an unintended consequence may be that learners are not sufficiently prepared in their L1 to [re] enter their birth nations educational context. This impacts students as they attempt to “reintegrate back into their birth nation’s social, economic, political, legal and educational systems, especially if no formal programs or systems exist to assist them” ([De los Santos,](#)

[Galván, Gonzalez and Nuñez, 2020](#)). In this sense, [Zuñiga \(2015\)](#), highlights the need for the development of programs that aid these students to transition from an English literacy to a Spanish one, as well as for educators to be familiar and understand curricular content in the United States and Mexico. For that reason, one of the most important challenges is the construction of educational policies for these *retorno* students and their diverse educational trajectories. Therefore, the knowledge or command of academic Spanish and curricular content of these students varies according to their previous academic experiences in Mexican schools. This migrant and transnational population questions equity, inclusion and the appropriateness of the dominant Mexican educational model and its practices ([Hamman, 1999](#)). In other words, these students challenge a monolithic model that seeks to develop social demands of a modern world instead of postmodern world in constant change and evolution. The linguistic, pedagogical and cultural obstacles of this expanding student population demand to redefine the current educational model and recommend alternative strategies for learning. For these students, the return to Mexico with their families or without them implies *re-integrating* to the Mexican educational system, a task that is not so simple. The following student, Gaia, offered a recollection of her friends being discriminated and a feeling of “otherness” upon their return to the university context:

“One thing that they could do-the school- is create consciousness in classmates, from my experience I never had problems. My friends had problems in talking with other people since they labeled them “pochos”. Being able to open up and share our experiences growing up with two different languages and cultures would help”.

This impression offered here by Gaia is perhaps the most demanding aspect that the new educational context has on the identity of *retorno* students. Even though she has had no negative experiences in this regard, her friends were called “pochos” (a colloquial term used to refer to a person of Mexican origin who lives in the U.S. and mixes English and Spanish when speaking) in school. Being discriminated or this feeling of “otherness” is a common feeling among these students. Upon their arrival in Mexico, these students are perceived as “different” or as “not real” Mexicans and sometimes deemed as “traitors” to the country because they speak Spanish in a “weird” manner ([Zuñiga, Hamman & Sanchez, 2008](#)). Therefore, at the identity level they collide. In the United States they were considered foreigners and in Mexico, “pochos”. Their multiple identities were not accepted here or there, which makes them feel discriminated in both contexts and countries. Gaia emphasizes the fact that more should be done on both sides of the border to deal with these issues in terms of creating a “safe” space in the classroom to talk about their experiences with two languages and cultures. A call for educational contexts to develop and promote support programs that enable these students to engage in a smooth transition upon their return to the classroom. Another student, Johanna, offered a recollection of her identity and being part of two cultures:

“Even though my mother-tongue is Spanish, and I do use it quite a lot, as a speaker I identify myself more with English. I identify with it more because it is a language that I learned from a very young age and I continue to use it- (I am in contact with it by watching movies in English, listening to music, interacting with my friends in the United States through the different social networks, etc.) as well as the career I chose- language teaching”.

Johanna recognizes that even though her mother-tongue is Spanish, she identifies more with English as she considers it an essential part of her identity. Her formal education has been in the U.S. and still has strong social ties with friends and family, therefore adopting English as her dominant language in every area of her life. Johanna has nothing but fond memories of her life in the U.S. with friends and school as she uses English to keep in touch with friends and family. Having substantial social ties on both sides of the border is important as she has a dual nationality. An aspect that is noteworthy as these students and families are constantly moving between both countries as they have an option to enroll their children in school in the United States ([Zuñiga, 2000](#)). In regards, to the career she chose- Language Teaching-she views English as being a commodity. With this skill she was able to attend university and this is the reason why she considers it to be an important aspect in her life. Johanna emphasizes that

returning for higher education is a strategy that could allow them to access and develop their imagined identities as college-educated professionals.

It is often the case that these return students find a place in the B.A. programs of Language Teaching and Translation due to their command of English ([Mora-Pablo, Lengeling & García Ponce, 2019](#)). Johanna understands that it is not enough to know the language and become a language teacher, she needed to study and obtain her degree in order to validate her command of the language and the academic content learned through her academic trajectory. This particular aspect breaks down the stereotype that in Mexico all you need is to speak English to become an English teacher. With time, being part of this B.A. community provides her with a feeling of confidence as how she identifies herself now and in the future.

## Conclusions

The purpose of this study was to gain insight into the reasons these *retorno* students come back to Mexico and what changes they witnessed regarding their language learning and identity in the university context on the border region with the U.S. The voices of these participants bring to the floor many contextual issues such as discrimination once they return to Mexico, the “option” to go back and forth between their nation of origin and the host nation for work, and the lack of teacher-training of teachers on both sides of the border that will aid this population in their re-integration in the Mexican school system.

First, as an emerging population, UABC needs to consider these almost “invisible” students in terms of their communicative and language learning needs and how both languages are used in both contexts. It comes as no surprise that Mexican educators do not know what to do with these students in diverse levels and linguistic competencies in the classroom. In this sense, teachers on both sides could reach out to one another with the purpose of learning and understand how people do schooling. The fact that not many schools in the U.S. address the needs of migrants, therefore a call for educational contexts to develop and promote support programs that enable discussions between scholars who receive this increasing returning population. In this sense, [Hamman \(1999\)](#) reflects and questions the role of these two educational systems that are conceived as mono-national, as these children and young adults “need to be embraced by two worlds, but at the same time have been abandoned by both (p.1).

As seen from the participants’ semi-structured interviews, the return to Mexico was considered a stepping-stone to a higher education degree or also as an “option” as they have the privilege to go back and forth between both nations as some have dual nationalities. The high cost of attending university made returning to Mexico a feasible option for continuing their education. At the same time their bi-cultural orientations were persistent in their everyday lives. These participants have lived and grown-up in the United States in Mexican households and in the meantime maintained close social ties with Mexico, especially in this cross-border context in Baja California. As *retorno* students, their acculturation approach was an important aspect in their lives as they learned to navigate two languages and two cultures, looking for alternative identities, while coming to terms with their hybrid identities (Kanno, 2003). The phenomenon of transnationalism allows for migrants to interact and maintain close ties with family and friends in both countries. It is precisely this interaction with other Mexican friends or colleagues that provides the opportunities to use Spanish as a means of demonstrating and maintaining this shared identity. Mobility or being able to move between two countries is a constant flux nowadays. One of the main reasons of people moving is for a better way of life or better opportunities-academic or monetary. It is precisely this privileged position of these students that go back and forth between two nations to work and study is different from what others who had no option but to return to their nation of origin. In this regard, transnationalism is achieved or viewed differently by the participants as they make sense of their multiple mind spaces inhabiting multicultural contexts. [Casinader’s \(2017\)](#) consideration of a more holistic view of the world and a more nuanced amount of transcultural

understanding can be developed by those who have gained a trans-spatial perspective, not confined to established, preconceived identities or geographical borders.

As a field, we need to reframe our loci of attention away from the strict privileging of mono-national interests in order to ask new questions. We must re-think if our current methods and theories fulfill the educational demands of this population, especially those who one day have to return and go back and forth to their nations of origin.

## References

- Bach, R. L., & Brill, H. (1991). Impact of IRCA on the US Labor Market and Economy. *Institute for Research on Multiculturalism and International Labor, Binghamton, NY, SUNY*.
- Be, P. (2011). Dimensiones culturales e identidades situadas: la herencia maya en migrantes yucatecos a Estados Unidos. *Estudios de Cultura Maya*, 38, 167-192.
- Bean, F. D., Corona, R., Tuirán, R., & Woodrow-Lafield, K. A. (1998). The quantification of migration between Mexico and the United States. *Migration Between Mexico and the United States, Binational Study*, 1, 1-90.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International migration*, 30, 69-69.
- Binford, L. (2005). A generation of migrants why they leave, where they end up. *NACLA Report on the Americas*, 39(1), 31-39.
- Buckingham, D. (2008). Introducing identity. En Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 1-24). The MIT Press.
- Casinader, N. (2017). *Transnationalism, Education and Empowerment. The Latent Legacies of Empire*. Routledge.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2011). *Research Methods in Education*. Routledge: Taylor & Francis Group. London and New York.
- Corona, R. y Rodolfo T. (1998). *Tamaño y características de la población mexicana en edad ciudadana residente en el país y en el extranjero durante la Jornada Electoral del Año 2000, Subcomisión Sociodemográfica, Anexos I.1, I.2 y I.3 al Informe de la Comisión de Especialistas para el Estudio de las Modalidades de Voto entre los Mexicanos que viven en el Extranjero*. IFE, informe no publicado.
- Cortez, N. A., García, A. K. y Altamirano, A. I. (2015). Estudiantes migrantes de retorno en México: Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1187-1208. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400008&lng=es&tlng=es)
- Christiansen, M. S., Trejo Guzmán, N. P., & Mora-Pablo, I. (2018). You know English, so why don't you teach?" Language ideologies and returnees becoming English language teachers in Mexico. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 80-95.
- De los Santos, Galván, González & Núñez. (2020). Revealing the Educational Experiences of los Otros Dreamers. *College of Composition and Communication, Vol 72 (2)*.
- Durand, J, Zuñiga, V. (1998). *Distribución de los mexicanos, mayores de edad (nacidos en México) en Estados Unidos a nivel nacional, estatal y por condado, Anexos de la Subcomisión Sociodemográfica, Informe Final de la Comisión de Especialistas para el Estudio de las de Voto de los Mexicanos Residentes en el Extranjero*, Instituto Federal Electoral.

- Durand, J., Massey, D. S, y Charvet, F. (2000). The Changing Geography of Mexican Immigration to the United States: 1910-1996, *Social Sciences Quarterly* 81(1), pp. 1-15. [http://www.catedraajorgedurand.udg.mx/sites/default/files/2000\\_changing\\_geography\\_of\\_mexican\\_migration.pdf](http://www.catedraajorgedurand.udg.mx/sites/default/files/2000_changing_geography_of_mexican_migration.pdf)
- Durand, J., Massey, D. S. y Parrado, E. (1999). The new era of mexican migration to the United States, *The Journal of American History* 86(2), 518–536. <https://doi.org/10.2307/2567043>
- González-Barrera, A., Lopez, M. y Tohal, M. (2015). *More Mexicans leaving than coming to the US*. Pew Research Center. <http://www.pewhispanic.org/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/>
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hagan, J. M. (1998). Social networks, gender, and immigrant incorporation: Resources and constraints. *American sociological review*, 55-67.
- Hamman, E. T. (1999). *The Georgia Project: A Binational Attempt to Reinvent a School District in Response to Latino Newcomers* [Doctoral dissertation]. University of Pennsylvania.
- Hamann, E. T., Zuñiga, V., y Sánchez, J. S. (2008). From Nuevo León to the USA and back again: Transnational students in Mexico. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 6(1), 60-84. <https://doi.org/10.1080/15362940802119245>
- Hazán, M. (2014). Understanding Return Migration to Mexico: Towards a Comprehensive Policy for the Reintegration of Returning Migrants (San Antonio: MATT Working Paper), 22.
- Hazan, P. (2017). Beyond borders: The new architecture of transitional justice?. *International Journal of Transitional Justice*, 11(1), 1-8.
- Izquierdo, E. A. (2011). Times of Losses: A False Awareness of the Integration of Immigrants. *Migraciones Internacionales*, 6(1).
- Jacobo, M. (2014): “Diáspora en retorno: Inclusión en el sistema educativo mexicano de retornados, dreamers e hijos de migrantes. *Memorias. Seminario Permanente de Evaluación de Políticas y Prácticas Educativas. CIDE, CLEAR Y PIPE*.
- La Barbera, M. (2014). Identity and migration: An introduction. In *Identity and migration in Europe: Multidisciplinary perspectives* (pp. 1-13). Cham: Springer International Publishing.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1994). An evaluation of international migration theory: The North American case. *Population and development Review*, 699-751.
- Moctezuma, Ma. (2013). “Retorno de migrantes a México. Su reformulación conceptual” *Papeles de Población*, Vol. 17, Núm. 77. Toluca, México. Universidad Autónoma del Estado de México. Julio-septiembre.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>.
- Mora, A., Trejo, N. P., y Roux, R. (2016). The complexities of being and becoming language teachers: Issues of identity and investment. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 182–198. doi:10.1080/14708477.2015.1136318.
- Mora, P. (2015). Transnationals Becoming English Teachers in Mexico: Effects of Language Brokering and Identity Formation. *Gist Education and learning Research Journal*, Vol. 10, pp.7-28.

- Mora P., Lengeling, I., M., y. Basurto, N. M. (2015). Crossing borders: Stories of transnationals becoming English Language teachers in Mexico. *Signum: Studios da Linguagem* 18(2), 326–348. doi:10.5433/2237-4876.2015v18n2p326.
- Pablo, I. M., Rivas, L. R., Lengeling, M., & Crawford, T. (2015). Transnationals becoming English teachers in Mexico: Effects of language brokering and identity formation. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (10), 7-28.
- Padilla, L. (1994). Mobility, Family Formation, and Fertility in a Transitional Society: Toward a Theoretical Synthesis. *Philippine Sociological Review*, 42(1/4), 142-158.
- Petrón, M. (2009). Transnational teachers of English in Mexico. *The High School Journal* 92(4), 115–128. [https://www.jstor.org/stable/40364009?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40364009?seq=1#page_scan_tab_contents).
- Petrón, M., & Greybeck, B. (2014). Borderlands epistemologies and the transnational experience. *Education and Learning Research Journal* 8, 137–155. doi:10.26817/issn.1692-5777.
- Pew Research Center. (2015). *More Mexicans leaving than coming to the U.S.* [http://www.pewhispanic.org/files/2015/11/2015-11-19\\_mexican-immigration\\_FINAL.pdf](http://www.pewhispanic.org/files/2015/11/2015-11-19_mexican-immigration_FINAL.pdf).
- Rao, A., & Stasio, F. (2017). The Other Deamers. *The State of Things*. <https://www.wunc.org/post>
- Rivas, L. (2013). Returnees' identity construction at a BA TESOL Program in Mexico. Profile issues in teachers' professional *Development* 15(2), 185–197. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/39071/42067>
- Seidman, I. (2012) *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Trejo, N. P., Mora, A., Mora, I, Lengeling, M., y. Crawford, T. (2016). Learning transitions of returnee english language teachers in Mexico. *Lenguas en Contexto*, 13, 121–133. <http://www.facultadlenguas.com/lencontexto/?seccion=revista&script=visor&idrevista=21&pagina=121>.
- Zúñiga, V., y Hamann, E. T. (2009). Sojourners in Mexico with US school experience: A new taxonomy for transnational students. *Comparative Education Review*, 53(3), 329-353. <https://doi.org/10.1086/599356>.
- Zúñiga, V., y Hamann, E. T. (2015). Going to a home you have never been to: The return migration of mexican and american-mexican Children. *Children's Geographies* 13(6), 643–655. doi:10.1080/14733285.2014.936364.
- Zuñiga, V. (2000). Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales. en Tuirán K. (Ed.), *Migración México-Estados Unidos: opciones de política* (pp. 300-327). CONAPO.
- Zúñiga, V y Reyes, M. (2006). La cultura de los pasaporteados: Familia y migración internacional en Vallecillo, Nuevo León”, en Isabel Ortega Ridaura (Ed.). Fondo Editorial Nuevo León.
- Zúñiga, V. y Sánchez, J. (23 de Mayo de 2000). *Alumnos transnacionales en Nuevo León: Hacia una política educativa* [Ponencia no publicada] Foro de Consulta para el Programa Nacional de Educación 2007-2012. Monterrey, Nuevo León.

## Appendix 1

### Entrevista

1. ¿Dónde nació? (Ciudad, País)
2. ¿Qué lengua o lenguas habla?
3. ¿Cómo aprendió su lengua materna?
4. ¿Cómo aprendió su segunda lengua?
5. ¿En su familia qué lenguas se hablan?
6. ¿Cuánto tiempo viviste en los Estados Unidos? (U otro país)
7. ¿En Estados Unidos cuándo y en dónde usabas el español? ¿Cuándo y en dónde usabas el inglés?
8. ¿Desde cuándo regresaste a México?
9. ¿Por qué el retorno? ¿Qué le motivó a retornar? ¿Vino solo o con su familia?
10. ¿En qué nivel de competencia comunicativa te consideras como hablante del español?
11. ¿Considera que en la universidad le ha facilitado el uso del español? ¿y del inglés cómo ha sido el proceso de uso del idioma? ¿se ha sentido cómodo?
12. ¿Por qué eligió la carrera que cursas actualmente?
13. ¿Con qué lengua se identifica más como hablante y por qué?
14. ¿Cómo se nombraba a sí mismo cuándo viviste en los Estados Unidos?  
(Americano, estadounidense, mexicoamericano, hispano, latino, otro y por qué)
15. Y ahora, aquí en México, ¿cómo se denomina a sí mismo, ¿o se considera mexicano?
16. Ahora que está en México, ¿cuándo y en dónde usa el inglés?
17. ¿Crees que debe seguir aprendiendo español? ¿Por qué?
18. ¿Qué debería hacer la universidad para personas como usted que siendo herederos de la lengua española y de identidad mexicana regresan a México?
19. ¿Ha tenido alguna experiencia negativa por hablar inglés o español aquí en México?
20. ¿Si viniera una escuela de idiomas muy reconocida y le ofreciera un curso gratuito por cinco años y le dan a elegir entre alemán, francés, mixteco, zapoteco? ¿Cuál elegiría y por qué?
21. ¿Considera que hay algún cambio en tu forma de aprender una lengua? Es decir, ¿ha notado que aprendió algo o te esforzaste en aprender algo del idioma español u otra lengua?
22. En ese sentido, ¿ha cambiado su identidad como hablante, individuo, sujeto, estudiante al momento de aprender la lengua meta, el español u otra lengua?
23. ¿Cómo se siente en el escenario mexicano y cómo compararía el anterior en el que estuvo, tanto social, cultural, lingüísticamente y lo que guste compartir?
24. ¿Y en el ámbito educativo, ha cambiado su forma de ser estudiante, universitario?
25. ¿Qué idioma prevalece en sus interacciones académicas?
26. ¿En algún momento mezcla las lenguas que habla en el aula de clases?

# La colaboración virtual internacional como estrategia de internacionalización para la inclusión educativa

## [en] International virtual collaboration as strategy for internationalization for educational inclusion



**Olinda Ornelas Benítez**



**Elsy Denise Martínez Torres**



**Jorge Luis Estrada Perea**



**Herik Germán Valles Baca**



**Adrián Carrillo Madueña**

Universidad Autónoma de Chihuahua

**Recibido:** 2023/05/5

**Aceptado para su publicación:** 2024/11/21

**Publicado:** 2025/03/15

### RESUMEN

De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura (OEI) la inclusión educativa garantiza el derecho a una educación de calidad, en igualdad de condiciones, favoreciendo así la plena participación, desarrollo y aprendizaje.

El presente trabajo muestra una metodología implementada para impulsar la internacionalización de estudiantes en posible riesgo de exclusión del Centro Universitario Parral de la Universidad Autónoma de Chihuahua, utilizando la metodología de Colaboración Virtual Internacional (COIL por sus siglas en inglés), A través de la integración de equipos multidisciplinares internacionales y haciendo uso de las tecnologías de información y comunicación, se impulsa a los estudiantes, la oportunidad de internacionalizarse desde casa, permitiendo así el desarrollo de competencias técnicas y profesionales, así como habilidades blandas, apalancadas en la era digital, imprescindibles para la inserción en el mercado laboral.

De igual manera, los autores muestran cómo durante la implementación del componente de colaboración virtual internacional la participación de un estudiante con discapacidad motora, abre la ventana para considerar viable dicha estrategia como una oportunidad de internacionalización inclusiva, de tal modo que al generar alianzas entre los sectores educativos, se promueva y asegure una calidad en la educación, acceso a las TIC's e internacionalización, impulsando paulatinamente el Objetivo 3: Educación de Calidad de acuerdo a las metas establecidas en los objetivos de Desarrollo Sostenible.

### ABSTRACT

According to the Organization of Ibero-American States for Education, Science, and Culture (OEI), educational inclusion guarantees the right to quality education under equal conditions, thus fostering full participation, development, and learning.

This paper presents a methodology implemented to promote the internationalization of students at risk of exclusion from the Centro Universitario Parral at the Universidad Autónoma de Chihuahua, using the Collaborative Online International Learning (COIL) methodology. Through the integration of international multidisciplinary teams and the use of information and communication technologies, students are provided with the opportunity to internationalize from home, allowing them to develop technical and professional competencies, as well as soft skills leveraged in the digital era, which are essential for their insertion into the job market.

Similarly, the authors demonstrate how, during the implementation of the international virtual collaboration component, the participation of a student with motor disabilities opens the door to considering this strategy as a viable opportunity for inclusive internationalization. By fostering alliances among educational sectors, this approach promotes and ensures quality education, access to ICTs, and internationalization, gradually advancing Goal 3: Quality Education, in alignment with the objectives set in the Sustainable Development Goals.

**PALABRAS CLAVE**

Innovación, educación, inclusión, plataformas digitales.

**KEYWORDS**

Innovation, education, inclusion, digital platforms.

**Como citar (APA 7ª Edición):**

Ornelas, O., Martínez, E. D., Estrada, J. L., Valles, H. G. y Carrillo, A. (2024). La colaboración virtual internacional como estrategia de internacionalización para la inclusión educativa. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(13), 36-42. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v7i13.1866>

**Introducción**

El informe Educación Inclusiva Hoy: Iberoamérica en Tiempos de Pandemia, publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), analiza cómo los 22 países de la región, entre los que se encuentra México, han avanzado en lo que a inclusión y equidad educativa se refiere, sin embargo, la eliminación de barreras aún requiere grandes esfuerzos.

Uno de estos esfuerzos se ha centrado los últimos dos años y cómo respuesta a la pandemia de la COVID-19, en la oferta de programas de formación y capacitación sobre educación inclusiva, específicamente en habilidades digitales.

Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo, observa cómo la pandemia Covid-19 ha sido una oportunidad para el desarrollo de soluciones de aprendizaje más flexibles, demostrando que el intercambio de conocimientos y la comunicación de manera virtual es esencial.

Es así, como en respuesta a esta realidad mundial, los autores diseñaron a través de la Asociación Mexicana para la Colaboración Internacional, A.C. (AMPEI, A.C.) un componente de colaboración virtual internacional a implementarse con la Universidad de Nuevo México y los estudiantes del Centro Universitario Parral de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

El primer semestre en el que se implementó dicho componente de colaboración virtual internacional participó un grupo de estudiantes de las carreras de Negocios Internacionales y Economía Internacional de la región sur del estado de Chihuahua, quienes, por sus condiciones sociales y económicas, aunadas a la realidad experimentada durante la crisis sanitaria, sería imposible participar en un programa de intercambio internacional de manera presencial durante su formación académica.

Los estudiantes de ambas universidades se integraron en equipos multidisciplinarios internacionales y realizaron en conjunto, un Análisis Estratégico de Mercadotecnia para MIPYMES de sus localidades (Albuquerque, N.M. y Parral, Chih.) a través del cual presentaron una Propuesta de Campaña Publicitaria para que dichas MIPYMES tengan mayor participación en sus mercados locales.

Se observó cómo a través de este componente de colaboración virtual internacional, la internacionalización desde casa permite el desarrollo de competencias técnicas y profesionales, así como habilidades blandas, apalancadas en la era digital, imprescindibles para la inserción en el mercado laboral.

Durante el segundo semestre en el que se implementó dicho componente de colaboración virtual internacional, participó un estudiante con parálisis cerebral, poniendo en manifiesto que, si a través de la gestión de las Instituciones de Educación Superior así como de un diseño guiado y una facilitación adecuada de los docentes, una estrategia de internacionalización virtual de esta naturaleza, pudiera abrir una ventana para que, otros estudiantes con discapacidad y/o riesgo de exclusión, pudieran participar y desarrollar un conjunto de habilidades que facilitan la integración de equipos de trabajo, la flexibilidad, empatía, comunicación y solución de problemas.

## La importancia de la internacionalización en las Instituciones de Educación Superior

De acuerdo con [Cañón-Pinto \(2005\)](#) las universidades son responsables de generar el recurso humano adecuado para la “sociedad del conocimiento” inmersa en una gran red globalizada. Esto significa, que las instituciones de educación superior tienen el compromiso de formar estudiantes que sean “ciudadanos globales”.

Por su parte, [Fernandes de Barros et al. \(2020\)](#) plantean la importancia de que los futuros profesionistas sean capaces no sólo de hacer frente a las demandas de su entorno inmediato, sino que, atentos a los acontecimientos globales, en un mercado dinámico y cambiante, sean impulsores del crecimiento y desarrollo de sus regiones.

Los procesos de internacionalización han sido en las últimas décadas, la estrategia principal para hacer frente a los retos de la globalización, sin embargo, frente a la pandemia COVID-19 las instituciones de educación superior han tenido que apoyarse en las herramientas tecnológicas para impulsar proyectos de vinculación internacional (Cocheiro, 2020).

De acuerdo a [Rubin \(2016\)](#), la Colaboración Virtual Internacional (COIL, por sus siglas en inglés) es una alternativa viable, incluyente y sustentable para continuar con los procesos de internacionalización y hoy muy valiosa y acertada en medio de la incertidumbre generada por la COVID-19.

En este mismo sentido, [Rajagopal y Mateusen \(2021\)](#) utilizan el concepto de movilidad virtual como una estrategia que genera un aprendizaje transformador debido al “uso auténtico de espacios de interacción y comunicación, facilitados por las TIC, en un entorno internacional.”

Así mismo para [Tur y Buchem \(2021\)](#) el valor añadido de la movilidad virtual, radica en el aprendizaje social y colaborativo, así como en el aprendizaje basado en proyectos y problemas, aportando así una mejora significativa a las metodologías pedagógicas actuales.

### Proceso de capacitación y diseño del componente de colaboración virtual internacional

La Universidad Autónoma de Chihuahua, a través de la Dirección Académica y la Coordinación de Servicios de Relaciones Internacionales, convocó durante el semestre Enero-Junio 2021 a un grupo de docentes a participar en el programa de internacionalización curricular México-Estados Unidos (PIC US-MX) basado en la metodología COIL (Collaborative Online International Learning) a través de la Embajada de los Estados Unidos en México, Banco Santander y la Asociación Mexicana para la Colaboración Internacional A.C. (AMPEI).

El objetivo de este programa es que, de manera conjunta, docentes de México y Estados Unidos, generaran un programa de estudio compartido (componente de colaboración virtual internacional), enfatizando en el aprendizaje experimental y colaborativo, permitiendo así que los estudiantes se involucren en experiencias transculturales a través del uso de las tecnologías en línea.

Para ello, los docentes interesados, obtuvieron una beca para participar en el Taller: Fundamentos de la Metodología COIL, para posteriormente establecer vínculos con profesores estadounidenses y diseñar el componente específico para las materias que imparten ambos docentes, formando así comunidades de enseñanza, que permiten a los estudiantes trabajar entornos reales y complejos.

Dicha metodología, propone que el componente de colaboración virtual internacional se diseñe en 4 fases específicas que se desglosan a continuación:

- 1) Formación y presentación de integrantes de los equipos, a través de actividades diseñadas para que los estudiantes se familiaricen entre sí, establezcan su plan de trabajo y metas a cumplir.
- 2) La segunda fase consiste en sensibilizar a los estudiantes en las diferencias culturales, de tal modo que permita a los estudiantes prepararse para un trabajo en equipo virtual de manera efectiva.

- 3) En la tercera fase del componente de colaboración virtual internacional, se propone específicamente una actividad para la colaboración, donde los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en su área de conocimiento y ponen en práctica las habilidades blandas requeridas en el mercado laboral internacional.
- 4) Finalmente, los estudiantes deben realizar una presentación conjunta, que además de mostrar los resultados de su proyecto, les permita reflexionar en torno a los aspectos interculturales de la colaboración virtual.

### **Componente de colaboración virtual internacional UNM-UACH: Marketing Estratégico para Pequeñas Empresas**

En el caso del Centro Universitario Parral de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), la vinculación se realizó con la Escuela de Negocios Anderson de la Universidad de Nuevo México (UNM).

Participaron 40 estudiantes de la Universidad de Nuevo México, quienes cursaban la materia de Marketing Estratégico y del Centro Universitario Parral de la Universidad Autónoma de Chihuahua, participaron 31 estudiantes que cursaban las materias de Publicidad y Promoción.

El diseño del componente se denominó Marketing Estratégico para Pequeñas Empresas, y el objetivo principal buscaba que los estudiantes diseñaran un Plan de Mercadotecnia y la Campaña Publicitaria para las pequeñas empresas seleccionadas de sus localidades (Parral, Chihuahua y Albuquerque, Nuevo México).

Para cumplir con los Fundamentos de la Metodología COIL, los docentes diseñaron las 5 actividades que permitieran a sus estudiantes integrarse en equipos virtuales internacionales y de manera colaborativa sortear los retos del idioma, la distancia, el uso y acceso a la tecnología, entre otros.

La primera actividad propuesta, consistió en agendar una reunión virtual con sus compañeros de equipo. Los docentes proporcionaron únicamente el correo electrónico institucional y se observó cómo buscaron medios alternativos de comunicación (redes sociales) para facilitar el proceso y lograr empatar agendas y reunirse en una sesión virtual y conocerse.

Posterior a la reunión en la sesión virtual, cada estudiante de manera individual tenía un entregable que cumplir: grabar un video con las expectativas del componente de colaboración virtual internacional, así como de las similitudes y diferencias con sus compañeros de equipo. Dicho video, fue dado de alta en FlipGrid, una plataforma que permite compartir videos y socializar sobre el contenido de los mismos.

Para sensibilizar a los estudiantes en las habilidades que el mercado laboral requiere, la segunda actividad propuesta, fue la realización de un ensayo, basado en el reporte de Anna Davies, Devin Fidler y Marina Gorbis, *Future Work Skills 2020*, publicado por el Instituto de Investigación de la Universidad de Phoenix. Dicho ensayo debía analizar la relevancia de las habilidades que el mercado laboral exige en la actualidad. Para ello, los estudiantes debían responder las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles habilidades de las propuestas en el reporte son las más importante para ti?
- 2) ¿Cuál es el impacto que tienen estas habilidades una vez que te gradúes e insertes en el mercado laboral?
- 3) ¿Estás de acuerdo con la relevancia de las 10 habilidades propuestas en el reporte? ¿Agregarías otras habilidades a desarrollar?
- 4) ¿Cuáles habilidades requieres desarrollar más antes de concluir tus estudios universitarios?
- 5) ¿Consideras que el componente de colaboración virtual internacional de este curso te permitirá desarrollar alguna de estas habilidades?

La tercera actividad consistió en el diseño de un Plan de Mercadotecnia, para ambas Pequeñas Empresas seleccionadas. Los equipos debían identificar claramente lo que en inglés se conoce como las 5C's de Mercadotecnia: Compañía, Clientes, Competidores, Colaboradores y Clima. Para ello deberían conocer los antecedentes de la empresa, producto o servicio que ofrece, así como la posición actual en el mercado. De igual manera las fortalezas y debilidades de la marca, el segmento del mercado al que va dirigido el producto/servicio, las necesidades que satisface, los beneficios que buscan los clientes y el análisis de tendencias del segmento del mercado. También debían identificar a los principales competidores, existencia de un producto sustituto y expectativas de participación en el mercado. Por otro lado, debía analizarse la cadena de valor (proveedores-empleados) y los factores del entorno que representan una oportunidad o amenaza para la pequeña empresa.

En esta tercera actividad, los estudiantes en sus equipos internacionales también debían generar una Estructura STP (Segmentación, Targeting, Posicionamiento) para identificar las alternativas de segmentación para el producto/servicio, esfuerzos de mercadotecnia para el segmento de mercado y propuestas de valor en lo que, a producto, precio, canales de distribución y promoción se refiere. De tal modo que finalmente deberían analizar cuidadosamente las conocidas 4P's de la Mezcla de Mercadotecnia (Precio, Producto, Plaza y Promoción) de las empresas seleccionadas de Parral, Chihuahua y Alburquerque, Nuevo México.

Una vez estructurado el Plan de Mercadotecnia, los equipos diseñaron campañas publicitarias para la empresa analizada por sus colegas extranjeros, es decir, los estudiantes del Centro Universitario Parral de la Universidad Autónoma de Chihuahua hicieron propuestas de al menos 2 alternativas de estrategias publicitarias para la empresa de sus compañeros de la Universidad de Nuevo México, y viceversa.

El resultado fue muy interesante. Los estudiantes, utilizando el Plan de Mercadotecnia de sus compañeros, diseñaron desde videos, spots de radio, redes sociales, campañas promocionales, espectaculares, flyers, entre otros, en un idioma distinto al suyo.

Finalmente, los estudiantes grabaron un video con la presentación final de su propuesta de valor para la pequeña empresa, en la que presentaron el Marketing Pitch y mencionaron los principales aprendizajes de la experiencia de colaboración virtual internacional.

### **El componente de colaboración virtual internacional como metodología inclusiva para estudiantes con discapacidad y/o posible riesgo de exclusión**

Durante el segundo semestre que se implementó el componente de colaboración virtual internacional en el Centro Universitario Parral de la Universidad Autónoma de Chihuahua, se sumaron además de los estudiantes inscritos en las materias de Marketing Estratégico y Publicidad y Promoción, los estudiantes del curso de Desarrollo Emprendedor, teniendo un total de 25 estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua y 40 estudiantes de la Universidad de Nuevo México.

Uno de nuestros estudiantes de la UACH, quien cursa el 8o. semestre de la carrera de Negocios Internacionales, es un joven de 23 años de edad con Parálisis Cerebral, trastorno que afecta al tono muscular, movimiento, equilibrio, postura y coordinación.

Esta afección no ha sido impedimento para que el estudiante participe de manera activa y entusiasta en este componente de colaboración virtual internacional, teniendo así un acercamiento a la realidad profesional a la que estará expuesto en un futuro inmediato y la cuál no había considerado por su discapacidad motora.

El mismo estudiante ha reconocido, que aun cuando hubiese tenido el interés en participar en un programa de intercambio nacional o internacional de manera presencial, su discapacidad física sería un impedimento, debido al constante apoyo que requiere para desenvolverse en los diferentes entornos.

Es así como esta oportunidad de colaborar de manera virtual o desde casa, ha sido para él una alternativa viable para la internacionalización. El diseño del componente de colaboración virtual internacional con una duración de 8 semanas, le permitió organizar su tiempo y desarrollar las actividades solicitadas. El apoyo de sus compañeros de equipo fue crucial para el lograr desarrollar cada una de las actividades, además el estudiante puso en manifiesto que las habilidades desarrolladas durante la pandemia de la COVID-19 en el uso de las herramientas tecnológicas le había permitido cumplir satisfactoriamente con todas y cada una de las actividades. Además, el estudiante ha considerado una alternativa de desarrollo profesional que no había considerado: trabajar desde casa. Por lo que pone en manifiesto la importancia del manejo y dominio del idioma inglés para ampliar su posible empleabilidad internacional.

## Conclusiones

Si bien es cierto, la implementación de este componente de colaboración virtual internacional presenta el caso de un único estudiante con discapacidad motora del Centro Universitario Parral de la Universidad Autónoma de Chihuahua, los autores identificamos en la metodología de Colaboración Virtual Internacional (COIL), una alternativa de inclusión que brinda a estudiantes con mayor riesgo de exclusión, no solo por discapacidad, sino también por exclusión geográfica, económica y/o social, una oportunidad asequible de internacionalización.

Dada la experiencia con los estudiantes participantes, observamos que replicar esta experiencia de internacionalización desde casa o movilidad virtual, impulsa a los estudiantes no sólo a utilizar las TIC para interactuar con sus pares en otras latitudes, sino al mismo tiempo, permite desarrollar las llamadas habilidades blandas, tales como: habilidad para trabajar en equipo (integración), adaptarse a entornos multiculturales (flexibilidad y empatía), capacidad para comprender y comunicarse en otro idioma y pensamiento de diseño, es decir, abordar desafíos ofreciendo soluciones que responden a las necesidades reales del entorno.

Por lo tanto, el compromiso de las Instituciones de Educación Superior en generar proyectos de vinculación internacional que permita a los docentes participar en el diseño innovadores de escenarios de aprendizaje, brinda a los estudiantes la oportunidad de visualizar una realidad internacional de la que somos parte y sin duda, es un paso más hacia una ciudadanía global más inclusiva.

## Referencias

- Asociación Mexicana para la Colaboración Internacional, A.C. (2022). *Programa para el Fortalecimiento de la Currícula PIC US-MX*. Metodología COIL. <https://ampej.org.mx/pic-us-mx/>
- Cañón-Pinto, J. (2005). Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 105-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556295006>
- Cervantes Villagómez, O. (2022) *PIC US-MX: Iniciativa bilateral para impulsar la internacionalización curricular en tiempos de pandemia. Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. [https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial\\_upaep/biblioteca\\_virtual/pdf/iescovid.pdf](https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/iescovid.pdf)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *Informe Covid 19: La educación en tiempos de la Pandemia COVID-19*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

- Davies, A., Fidler, D., y Gorbis, M. (2011) *Future Work Skills 2020*. Institute for the future. University of Phoenix Research Institute. [https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf)
- Fernandes de Barros, M., Fernandes dos Santos, F., Andrade Spínola, C., y Stallivieri, L. (2020). Internacionalização da educação por Instituições de Ensino Superior. *Revista de Desenvolvimento Econômico*, 1(45), 365 – 393. <http://dx.doi.org/10.36810/rde.v1i45.6724>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2018). *Iberoamérica Inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/iberoamerica-inclusiva-guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion-en-iberoamerica>
- Rajagopal, K., y Mateusen, L. (2021). Diseñando la Movilidad virtual como una experiencia de aprendizaje transformadora. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (75), 9-30. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1953>
- Rubin, J. (2016). *The COIL Network: Online Intercultural Exchange in the SUNY Network of Universities*. *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. Routledge.
- Stallivieri, L. (2022) *Internacionalización virtual de la educación superior: hacia los entornos digitales y más allá. Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. [https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial\\_upaep/biblioteca\\_virtual/pdf/iescovid.pdf](https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/iescovid.pdf)
- Suny COIL Center. (2022) *Collaborative Online International Learning*. <https://online.suny.edu/introtocoil/>
- Tur, G., y Buchem, I. (2021). Special issue editorial. Virtual mobility: opening up educational mobilities. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (75), 1-8. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1987>
- Villafuerte, P. (2020). *Educación en Tiempo de Pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje*. Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid1>

## Los supuestos filosóficos de la prosperidad compartida

### [en] The philosophical assumptions of shared prosperity



**Alan Roberto Rentería Rentería**



**Juan Pablo Martínez Ponce**

Universidad Autónoma de Chihuahua

**Recibido:** 2025/01/31

**Aceptado para su publicación:** 2025/02/25

**Publicado:** 2025/03/15

#### RESUMEN

DEL concepto de *prosperidad compartida* ha adquirido relevancia en el discurso político y económico desde que el Banco Mundial lo estableciera como uno de sus objetivos clave en el año 2013. Sin embargo, este concepto tiene antecedentes más amplios que abarcan diversas perspectivas a lo largo del siglo XX, incluyendo no solo visiones económicas, políticas o sociales, sino también filosóficas. En este artículo se analizan tales antecedentes y perspectivas, examinando su evolución y confrontando su aplicación práctica con teorías filosóficas preexistentes. Este análisis rastrea cómo el concepto de prosperidad compartida no se limita al crecimiento económico y la reducción de la pobreza en términos monetarios, sino que exige un enfoque integral que abarque aspectos humanos de una amplia índole. A partir de este hecho, se propone la hipótesis de que la prosperidad compartida se basa, principalmente, en cuatro supuestos filosóficos fundamentales: el *antropológico*, el *de desarrollo*, el *de justicia social* y el *de paz*. Se argumentará la relación de cada uno de estos supuestos con la prosperidad compartida, considerándolos como un marco multidimensional que involucra diversas áreas del pensamiento, con una acentuación en la teoría filosófica desde la modernidad a la contemporaneidad.

#### PALABRAS CLAVE

Prosperidad compartida, filosofía, antropología, justicia social, paz, progreso.

#### Como citar (APA 7ª Edición):

Rentería, A. R. y Martínez, J. P. (2025). Los supuestos filosóficos de la prosperidad compartida. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(13), 43-58. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v7i13.1866>

#### ABSTRACT

The concept of shared prosperity has gained prominence in political and economic discourse since the World Bank established it as one of its main goals in 2013. However, this concept has broader antecedents that span various perspectives throughout the 20th century, including not only economic, political, or social visions but also philosophical ones. This article examines such antecedents and perspectives, analyzing their evolution and comparing their practical application with pre-existing philosophical theories. This analysis traces how the concept of shared prosperity extends beyond economic growth and poverty reduction in monetary terms, demanding a comprehensive approach that encompasses a wide range of human dimensions. Based on this premise, the hypothesis is proposed that shared prosperity primarily rests on four fundamental philosophical assumptions: the anthropological, the developmental, the social justice, and the peace assumptions. The relationship of each of these assumptions to shared prosperity will be argued, presenting them as a multidimensional framework that involves various areas of thought, with an emphasis on philosophical theory from modernity to contemporary times.

#### KEYWORDS

Shared prosperity, philosophy, anthropology, social justice, peace, progress.

## Introducción

El concepto de *prosperidad compartida* generó un mayor interés dentro de la investigación y la discusión académica a partir del año 2013, cuando el Banco Mundial la declaró como una de sus dos metas para el desarrollo mundial. Sin embargo, esta idea fue evolucionando a lo largo de varias décadas, hasta conformar el concepto que actualmente conocemos como prosperidad compartida. Aunque es difícil encontrar una sola definición y un único origen, es posible rastrear los esbozos conceptuales a partir de los cuales la propuesta de la prosperidad compartida tomó su forma actual. Si bien este concepto se ubica dentro de las ciencias políticas, económicas y sociales, sostenemos la hipótesis de que se encuentra claramente acompañado de supuestos filosóficos de gran relevancia, que dan peso a su marco teórico, coherencia a sus propuestas y suscriben una amplia posibilidad de aplicación. A pesar de que pudieran no ser los únicos, enfatizamos que los principales supuestos filosóficos en los cuales se basa la idea general de la prosperidad compartida son cuatro; el supuesto *antropológico*, desde la concepción de la persona multidimensional; el supuesto *de desarrollo*, desde el ideal de desarrollo de la Ilustración; el supuesto *de justicia social*, desde la noción de equidad para los más desfavorecidos; y el supuesto *de paz*, desde la perspectiva de paz positiva y neutra.

Dentro de esta investigación se examina, de forma exhaustiva, la bibliografía actual y relevante respecto a la prosperidad compartida, pues hoy en día la práctica y operatividad de la prosperidad compartida está claramente delineada y medida por distintos documentos del Banco Mundial y Grupo Banco Mundial. Así mismo, existen varios estudios, citados en este artículo, que analizan las mediciones de la prosperidad compartida respecto a una multiplicidad de factores, como el bienestar en general de la ciudadanía, la urbanización, la calidad del empleo, entre otras. Por el contrario, no existe un amplio análisis respecto a cuáles son los fundamentos filosóficos subyacentes que dan sustento a dicha propuesta.

Debido a lo anterior sostenemos que, para una profunda comprensión de la prosperidad compartida, así como para su medición y su posibilidad de aplicación, es inminentemente necesario conocer a cabalidad los supuestos filosóficos que se convierten en el centro de este concepto. Para desarrollarlos, hemos tomado en cuenta los aspectos más relevantes de las definiciones básicas de la prosperidad compartida. En este sentido, la primera parte del artículo exige una revisión sobre el proceso histórico del surgimiento de la idea, así como de la noción general de la prosperidad y el bienestar. A partir de ahí, se seleccionarán ideas clave de la antropología filosófica, la filosofía política, la filosofía moderna e ilustrada y la cultura de paz. Todas estas ideas muestran un entramado de conceptos que teorizan sobre los fundamentos, las posibilidades y aplicaciones de la prosperidad compartida en la actualidad. Ello permitirá realizar un posicionamiento crítico respecto a los alcances futuros que puede tener la práctica de la prosperidad compartida en el escenario mundial contemporáneo.

## Historia y sentido de la prosperidad compartida

Existe una definición precisa de la prosperidad compartida, a partir de la cual se han comenzado a desarrollar los proyectos actuales en distintos países que pretenden llevarla a cabo. Durante el año 2005, el Banco Mundial ([World Bank, 2005](#)) hizo un especial énfasis en la *prosperidad sostenible* a largo plazo, pero el concepto específico de la prosperidad compartida fue propuesto como meta global por este organismo hasta el año 2013. Dentro de esta propuesta se declaró que: “El objetivo de prosperidad compartida contiene dos elementos clave, el crecimiento económico y la equidad, y tratará de impulsar el aumento de los ingresos del 40% de la población más pobre de un país.” ([Grupo Banco Mundial, 2013](#)). Esta definición implica, en primer lugar, que existe un supuesto respecto a qué es la equidad en una sociedad. En segundo lugar, remarca la necesidad de enfocarse, como punto de partida, en el sector más necesitado de la población. Ambas premisas se enmarcan en aras del crecimiento económico. Sin embargo, existen una gran cantidad de ideas y debates que se encuentran detrás de estas dos implicaciones, las cuales se han ido entrelazando a lo largo de las décadas en que la prosperidad

compartida ha sido tema de discusión. Por ello es necesario hacer una indagación histórica y conceptual del tema.

Según [Ferreira et al. \(2018\)](#) el origen filosófico de la prosperidad compartida puede rastrearse desde la década de los 70s, a partir de las ideas del filósofo estadounidense [John Rawls](#), con la publicación de su libro *A Theory of Justice* en 1971. En dicha obra, Rawls presenta su concepto de justicia y equidad social, en contraposición al utilitarismo, a partir de su construcción del *principio de diferencia* (1971/1995). Según este principio, las instituciones políticas y todas sus acciones deberían orientarse a ser beneficiosas para las personas más desfavorecidas. Con ello Rawls sostiene que una sociedad solo podrá considerarse justa si existe en ella una equidad real respecto a los más pobres. A pesar de que Rawls no menciona un porcentaje específico de la población para llevar a cabo su teoría, esta, forma parte indispensable de los supuestos filosóficos de la prosperidad compartida, por lo que será analizada a detalle más adelante.

Por otro lado, el origen del porcentaje específico del 40% que maneja actualmente el Banco Mundial aparece un año después de la publicación de Rawls. [Dang y Lanjouw \(2015\)](#) realizaron una investigación sobre los orígenes de esta medición en el artículo titulado *Toward a New Definition of Shared Prosperity: A Dynamic Perspective From Three Countries*. En este artículo se señala que la idea de consolidar este porcentaje específico proviene de un discurso de [Robert S. McNamara](#) en el año de 1972, cuando era presidente del Grupo Banco Mundial. Si bien McNamara no utiliza directamente el término de prosperidad compartida, trata el continuamente el tema de la equidad social como fundamento del éxito del desarrollo económico, afirmando que la pobreza persistente del 40% más pobre constituye un problema crítico que las políticas gubernamentales deben abordar directamente ([McNamara, 1972](#)). A partir de este señalamiento, la idea de un porcentaje que ubica al sector más desfavorecido, permeará en los documentos posteriores del Banco Mundial.

En el año de 1995 el concepto de prosperidad compartida aparece de manera explícita cuando se llevó a cabo el denominado proceso de Barcelona en Europa. En esta reunión, 12 países del Mediterráneo se reunieron con la finalidad de establecer una asociación multilateral que favoreciera las relaciones entre todos los países de Europa. En los documentos resultantes de dicha reunión se señala constantemente el objetivo de conseguir una “zona de prosperidad compartida y de estabilidad en el Mediterráneo” ([Ruiz Casuso, 2008, p. 31](#)). A pesar de que el concepto de prosperidad compartida no se desarrolla en esta ocasión, se señalan tres objetivos principales de acción para conseguirla, a saber, el aumento del ritmo del desarrollo sostenible, la mejora de las condiciones de vida de los pobladores y el fomento de la cooperación y la integración regional (p. 269). Si bien estos tres principios hacen mención respecto a la disminución de las desigualdades, no se toma en consideración un porcentaje específico respecto a los sectores más desfavorecidos de la población. Por otro lado, cabe señalar que el proceso de Barcelona sí considera rotundamente la mejora de las condiciones de vida en general y no solo respecto a temas económicos, aspecto fundamental de la prosperidad compartida en la actualidad.

Al otro lado del mundo, el uso de la idea de la prosperidad compartida también se hace presente durante la década de los 90, específicamente en Estados Unidos. Según [Phillips \(2005\)](#) la primera persona en anunciar una *filosofía* de la prosperidad compartida fue el escritor estadounidense George Kozmetsky, en el año de 1997. Kozmetsky señalaba la importancia de la innovación tecnológica, la creación de redes de conocimiento y el fortalecimiento de las ventajas comparativas regionales. De acuerdo con este autor, la prosperidad compartida no se trata solo de una redistribución de ventajas, sino de una amplia construcción de redes entre todos los sectores de una población.

De acuerdo con [Phillips \(2005\)](#), la idea de Kozmetsky ganó notoriedad al ser utilizada por varios actores y organismos internacionales, incluido el Banco Mundial, y también fue usada al interior de la política estadounidense. Durante el año de 1998 el Secretario de Trabajo de los Estados Unidos, Ray Marshall, se refirió a la prosperidad compartida como la necesidad de un nuevo paradigma político en su país. Marshall señaló que las características esenciales para llevar a cabo este nuevo paradigma eran a las

oportunidades educativas y el aprendizaje continuo, entre otras ([Phillips, 2005, p. 550](#)). Posteriormente, en el año de 1999, el presidente William Clinton, en un discurso dirigido a los Gobernadores del Grupo Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, enfatizó la esperanza de comenzar el nuevo milenio bajo “la oportunidad de formar parte de una prosperidad ampliamente compartida, en que todos puedan hacer realidad sus posibilidades.” ([Clinton, 1999, p. 2](#)). Aunque la idea general de la prosperidad compartida todavía no era clara en ese entonces, ya se encontraba en un escenario político de relevancia.

Un poco más tarde, mientras la idea de la prosperidad compartida comenzaba a presentarse en diversos países, Kaushik Basu, realizó en el año 2000 una propuesta específica respecto a la medición de la prosperidad compartida. Basu, quien ha sido un destacado académico y economista dentro de la organización del Banco Mundial, afirmó que la idea filosófica de Rawls, respecto al enfoque en el sector más desfavorecido de la población, es totalmente necesaria para el desarrollo económico mundial. Sin embargo, si esta idea no es llevada a números concretos, sería difícil de aplicar, pues existen dificultades para identificar quiénes se encuentran en este sector. Con base en lo anterior, Basu plantea que las políticas deberían orientarse específicamente al 20% más pobre de la población ([Ferreira et al., 2018](#)). Posteriormente esta idea del 20% se unirá a la propuesta original de McNamara, para establecer el porcentaje actual, correspondiente al 40%.

Estados Unidos no fue el único país en donde se empezó a popularizar el término. En el año 2001, el presidente de los Estados Unidos, George W. Bush, realizó la primera visita de Estado de su mandato, a México. A raíz de esta visita, se mencionó el tema de la prosperidad compartida. El entonces Secretario de Relaciones Exteriores, Jorge Castañeda, propuso diversos ejes de acción para la política exterior de México, dentro de los cuales señaló que las bases para una nueva etapa en las relaciones entre ambos países deberían darse en aras de una prosperidad compartida ([Castañeda, 2001](#)).

Sin embargo, es hasta el año 2005 cuando aparece una de las primeras investigaciones académicas más amplias y rigurosas respecto a la prosperidad compartida, titulada *Toward an Intellectual and Theoretical Foundation for 'Shared Prosperity'*, realizada por [Fred Phillips \(2005\)](#). En este artículo se establece que la prosperidad compartida es un enfoque que no se limita a la simple distribución económica, sino que abarca un marco más amplio, alejándose de la concepción tradicional de la economía política. Sin embargo, también se señala que la falta de datos estructurados y métricas adecuadas puede dificultar el avance de la prosperidad compartida como un campo formal.

El problema señalado por Phillips respecto a los datos estructurados y las métricas adecuadas persistió por casi una década, hasta la declaración de las metas de desarrollo del Banco Mundial en el año 2013. [Ferreira et al. \(2018\)](#), comentan que estas faltantes se deben a que la prosperidad compartida no ha sido ampliamente abordada como concepto dentro de las teorías económicas, como sí lo han sido otros temas: “Despite these recent uses in the policy arena, the concept of 'shared prosperity' is not as well-established in economics as, say, 'social welfare', 'poverty', or 'inequality'” (p. 3). Sin embargo, también es cierto que durante la última década la prosperidad compartida ha entrado en un amplio debate. Esta discusión puede observarse en una variedad de documentos en donde se menciona el concepto, respecto a políticas fiscales, planeaciones estratégicas de diversos países, tecnología, desarrollo urbano ciudadano, entre otros, los cuales serán abordados más adelante para analizar los supuestos filosóficos subyacentes.

Si bien el Banco Mundial estableció con claridad los parámetros de una prosperidad compartida hasta el año 2013, esta idea fue concebida en su totalidad a lo largo de varias décadas. Como se ha podido observar, no existe un consenso único respecto al origen de la prosperidad compartida. Sin embargo, este recorrido deja en claro que las ideas de justicia social, equidad, economía sostenible, prosperidad a largo plazo y redes de colaboración, conforman el centro conceptual de la prosperidad compartida. Al mismo tiempo, tales ideas son construidas a partir de un amplio marco teórico-filosófico que será desarrollado en esta investigación. Para ello, será necesario dilucidar el concepto general de *prosperidad* como punto de partida.

## ¿Qué es la prosperidad?

La prosperidad es un término multifacético que varía según el contexto filosófico, económico y social desde el cual se analice. Durante el siglo XVIII, por ejemplo, surgió la escuela clásica de economía impulsada por Adam Smith. Este pensador definía la prosperidad en términos de acumulación de bienes y riqueza, bajo la idea del libre mercado y la mínima intervención del Estado. Sin embargo, no tardaron en aparecer diversas críticas respecto a la teoría de Smith, como la visión marxista o la escuela keynesiana. En la actualidad, la idea de prosperidad es mucho más compleja que la acumulación material, y al factor económico se le suman otros ámbitos diversos.

Dentro de una amplia investigación titulada *Prosperidad. Reflexiones desde la academia para el proceso de planeación nacional del desarrollo en el marco de la agenda 2030*, [José Alberto Lara Pulido](#) señala que: “Prosperidad significa que diversas dimensiones relevantes para la realización del potencial de desarrollo del ser humano se encuentren en un estado favorable” (2018, p. 13). Esta idea de prosperidad deja atrás el factor exclusivamente económico para entender al ser humano desde una perspectiva multidimensional. Según Ranis et al. (2006) (como se citó en [Lara, 2018](#)) estas dimensiones incluyen una larga lista, en donde destacan el bienestar de la comunidad, la libertad política y las opciones de ocio. En este sentido, la prosperidad no solamente hace referencia a un contexto individual, sino comunitario. La prosperidad ligada al desarrollo comunitario es una de las grandes apuestas de la prosperidad compartida al día de hoy.

Otros autores coinciden con un concepto de prosperidad más allá del nivel económico. Por ejemplo, [Michael Dauderstädt](#) señala que:

El concepto de prosperidad abarca no solo el crecimiento económico como núcleo, sino también otros aspectos importantes del bienestar que el producto interno bruto (PIB) subestima o excluye, como la sostenibilidad ambiental, el trabajo doméstico, el ocio y la calidad laboral. (2015, p. 6).

Por tanto, cuando se habla de prosperidad compartida, se entiende a la prosperidad no solo desde aspectos económicos, aunque estos sean importantes, sino de otros ámbitos de la vida social. Ello implica una tesis de suma importancia: para identificar quiénes forman parte del 40% de la población en el que deben centrarse las políticas de prosperidad compartida, no basta con considerar solo la vulnerabilidad económica; es esencial tener en cuenta el bienestar general.

Existen varios índices que miden el bienestar general de una población. Uno de los más completos, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE, s.f.](#)), es el *Better Life Index*, pues utiliza métricas que incluyen 11 dimensiones, como la educación, la salud, el medio ambiente y el equilibrio entre la vida personal y el trabajo. Este tipo de métricas enfatizan que el bienestar general hace referencia a un estado general de salud, felicidad y satisfacción con la vida, que, aunque está relacionado con temas económicos, abarca aspectos emocionales y sociales de toda índole.

Para [Gómez-Álvarez et al. \(2019\)](#) la prosperidad también tiene una fuerte conexión con el desarrollo de infraestructura y los planes de desarrollo urbano de las ciudades. Según su investigación titulada *Gobernanza Metropolitana: El gobierno de las metrópolis para el desarrollo urbano sostenible*, el Índice de Prosperidad Urbana (IPU) está diseñado para tomar en consideración una perspectiva multifactorial. Mediante el IPU, se pueden identificar factores que afectan o benefician a la prosperidad dentro de las metrópolis, los cuales son tanto cuantitativos como cualitativos. En este sentido, la prosperidad compartida y la urbanización necesitan ir de la mano, pues no puede haber una verdadera prosperidad con desigualdades espaciales dentro de las grandes urbes. En esta propuesta se señala que “Los estudios mundiales del IPU de ONU-Hábitat han demostrado que las ciudades más prosperas del mundo tienen muy pocas variaciones entre las diferentes dimensiones de la prosperidad” (p. 217). Como se ha visto, estas dimensiones incluyen la económica, la social y la ambiental. Esto reafirma que para una consecución de la prosperidad general se deben incluir temas mínimos respecto a la infraestructura de

las ciudades, como la conectividad al interior de las zonas urbanas, la distribución de espacios públicos y la calidad del transporte.

Tanto el Better Life Index como el IPU, refuerzan la tesis de que la prosperidad no es solo medible en términos de ingresos o producción económica, sino a través de un bienestar general, el cual tome en consideración el desarrollo humano y social desde una perspectiva compleja. Al mismo tiempo, así como la prosperidad se mide de manera multifactorial, la pobreza también debe medirse bajo estos parámetros, los cuales serán analizados más adelante. Con las ideas que se han mencionado hasta ahora, se procederá a analizar cuáles son los supuestos filosóficos que subyacen a la prosperidad compartida.

## Los supuestos filosóficos de la prosperidad compartida

### El supuesto antropológico

El apartado anterior dejó en claro que la prosperidad no puede centrarse solo en el tema monetario, sino que debe ser abordada de la manera más amplia posible, es decir, de una forma multidimensional. Sin embargo, la prosperidad multidimensional no es un concepto que se encuentre construido en el aire, sino que, por el contrario, supone una idea específica sobre el ser humano. Es así como la antropología filosófica se convierte en una necesidad de primera mano para dar un sostén teórico firme a cualquier visión económica. La prosperidad compartida no es la excepción, pues se desarrolla a partir de un supuesto, al menos básico, de lo que se entiende por ser humano. Si la prosperidad es multidimensional, el ser humano no puede estar reducido a una sola dimensión, y mucho menos la económica. Un proyecto de prosperidad compartida debe, cuando menos, considerar una visión antropológica de la persona multidimensional.

Durante la primera mitad del siglo XX se consolidó una reflexión filosófica en torno a la persona, impulsada por el filósofo francés Emmanuel Mounier. El *personalismo*, tal como se denomina esta corriente de pensamiento, supone que la persona no es un mero concepto, sino que tiene múltiples dimensiones, como la corporeidad, la espiritualidad, la relación con los demás, etc. Considerar que el ser humano es solo un cuerpo, o solo trabajo, o solo producción, sería reducirlo y despojarlo de su propia libertad y condición humana. Para contrarrestar cualquier reduccionismo, el personalismo considera que el desarrollo de los sujetos solo puede llevarse a cabo a través de la aprehensión del individuo como persona, es decir, como un ser en continua comunicación consigo mismo y con los demás. Esta comunicación es un movimiento dialéctico, denominado por Mounier como el *universo personal* (Mounier, 1949/2005). Cuando las personas se aíslan en sus propias vidas e intereses, rompen con el universo personal y, por lo tanto, impiden el desarrollo de la sociedad. Para Mounier (2005), la sociedad necesita de una visión comunitaria para su crecimiento, pues ella no logrará salir adelante si cada individuo que la compone solo se preocupa por sí mismo.

Al igual que el personalismo, la prosperidad compartida también tiene una visión comunitaria. Al tomar en consideración al 40% más pobre de una población, la prosperidad compartida reconoce que las sociedades están formadas por comunidades de personas, y no por individuos aislados. Si bien dentro de las comunidades se pueden encontrar desigualdades, como la pobreza, también son las mismas comunidades en donde se hayan las soluciones a estas problemáticas. Esta es la idea fundamental de *compartir* la prosperidad: no se trata de quitarle a unos para darle a los otros, sino de aportar beneficios a quien más lo necesite, sin hacerlo a costa de nadie. Para lograrlo, la prosperidad compartida comprende a la sociedad como un todo; por esta razón tiene en primera consideración al sector más pobre de una población, pues si este sector no encuentra bienestar, difícilmente se podrá hablar de una sociedad próspera. Desde esta perspectiva, la corriente filosófica del personalismo comunitario encaja a la perfección con la idea de la prosperidad compartida. Si un grupo o sector de la comunidad, por pequeño que sea, se encuentra en desventaja, significa que toda la comunidad se ve afectada en su conjunto.

La filosofía personalista también propone que cualquier visión de desarrollo económico necesita partir de una concepción antropológica específica, pues no se debe olvidar que la finalidad de la

prosperidad no son los números o las métricas, sino la propia persona y su entorno. En este sentido, [Mounier \(2005\)](#) señala que: “Recíprocamente, la solución biológica o económica de un problema humano, por próximo que se encuentre a las necesidades elementales, es incompleta y frágil si no se tienen en cuenta las más profundas dimensiones del hombre” (p. 32). Para Mounier, una economía que reduce a la persona a un mero número o dato, jamás tendrá éxito. La prosperidad compartida opera bajo esta misma idea: el bienestar humano no depende exclusivamente de factores económicos o monetarios, sino que es multidimensional, a la vez que es comunitario. Por tanto, una prosperidad multidimensional exige una postura antropológica del mismo talante. Por esta razón, afirmamos que la antropología es el primer supuesto filosófico de la prosperidad compartida.

El personalismo comunitario no es la única corriente de pensamiento que aborda la concepción de la comunidad y la multidimensionalidad del ser humano. En el año de 1964, [Herbert Marcuse](#) publicó el libro *El hombre unidimensional*, en el cual realizó una crítica mordaz a las sociedades capitalistas industriales. Según Marcuse, las sociedades industriales avanzadas, son propensas a crear una dominación tecnológica y económica que produce una *unidimensionalidad* ([Marcuse, 1964/2014](#)) en el pensamiento y las acciones del ser humano, convirtiéndose así en sistemas represores. Para Herbert Marcuse, el bienestar humano no consiste en la capacidad de consumo. Por el contrario, los sistemas represores crearán en los ciudadanos falsas necesidades, como el consumismo exacerbado, con tal de mantener el control de la libertad de toda su población.

Desde el pensamiento de [Marcuse \(2005\)](#) la prosperidad no significaría un poder adquisitivo, especialmente cuando este se encuentra enmascarado por las falsas necesidades. Todo sistema represor tratará de ocultar o tergiversar las necesidades reales de las personas para intercambiarlas por necesidades aparentes:

La gente se reconoce en sus mercancías; encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, su casa, su equipo de cocina. El mecanismo que une al individuo con su sociedad ha cambiado, y el control social se ha incrustado en las nuevas necesidades que ha producido. (p. 48).

En esto consiste la unidimensionalidad: las personas se comprenden solo desde el consumo, o desde la apariencia, o desde la producción. Esta unidimensionalidad coarta la libertad, pues no permite a los ciudadanos identificarse a sí mismos como personas libres, sino como artefactos de producción o consumo.

Herbert Marcuse no solamente señala el consumo como factor de unidimensionalidad, sino también el trabajo. En las sociedades alienadas, los seres humanos son vistos como máquinas de producción, en ambientes donde la persona dedica su vida única y exclusivamente a trabajar. Puesto que los seres humanos necesitan diversos ámbitos de desarrollo para su plenitud, vivir para trabajar también es una reducción unidimensional. Es por ello que la prosperidad compartida jamás reduce sus mediciones a la producción y no puede ser medida como se hace con el PIB. Por el contrario, los índices de prosperidad no solo consideran la cantidad de trabajo o el sueldo percibido, sino la calidad del mismo, así como la posibilidad que ofrece para el tiempo de ocio.

Según el informe de referencia de la [Organización Internacional del Trabajo \(2023\)](#), el promedio de horas semanales trabajadas por persona en los países de ingresos bajos fue de 45 horas en el año 2010, a 43 en el año 2024. Mientras tanto, el promedio en los países de ingresos altos fue de 38 horas en el año 2010, a poco menos de 37 en el año 2024. Esto implica que “la elevada productividad laboral permite a los trabajadores de los países de ingresos altos trabajar relativamente pocas horas semanales manteniendo un alto nivel de ingresos” (p. 35). El trabajo no está directamente relacionado con el bienestar cuando solo se mide cuantitativamente. Considerar que las personas no solo viven para trabajar es parte fundamental de una antropología filosófica acorde con la prosperidad compartida. Tanto la antropología del personalismo comunitario, como la de la teoría crítica, ofrecen esta visión compleja, que sobrepasa a los intereses puramente económicos pero que, al mismo tiempo, no los hace a un lado.

Para romper con las estructuras unidimensionales, con los sistemas opresores o con el individualismo basado en la acumulación de bienes sin tomar en cuenta otros aspectos de la vida del ser humano, la prosperidad compartida requiere, a todas luces, un paradigma económico en consonancia con tradiciones de la antropología filosófica como la personalista o la de la teoría crítica. Cabe señalar que estas no son las únicas corrientes antropológicas que parten de un posicionamiento liberador a partir de la concepción del ser humano multidimensional. Sin embargo, estas tienen un valor especial a la hora de entender por qué la prosperidad compartida requiere fundamentarse en una visión antropológica sólida.

### El supuesto del progreso

Dentro del reporte del Banco Mundial *A Measured Approach to Ending Poverty and Boosting Shared Prosperity: Concepts, Data, and the Twin Goals* ([World Bank, 2015](#)) se menciona frecuentemente la relación entre el progreso y la prosperidad compartida. Particularmente, este reporte hace hincapié en que el progreso substancial de las últimas décadas ha consistido en la reducción global de la pobreza. Sin embargo, es necesario entender cuál es el concepto filosófico del progreso en el que se basa esta idea.

La Ilustración es una etapa clave en el desarrollo del concepto de progreso. En este periodo, el progreso es concebido como el avance continuo de la humanidad hacia una mayor libertad, conocimiento y bienestar, mediante el uso de la razón, la ciencia, el humanismo y la educación. Uno de los más célebres pensadores ilustrados es [Immanuel Kant](#), quien en su texto *¿Qué es la ilustración?* de 2009, afirma que el progreso es una de las grandes apuestas del pensamiento humano. En general, la idea kantiana del progreso social radica en la salida de la humanidad de su minoría de edad para llegar al *iSapere aude!* (p. 249), el atrevimiento a pensar por sí mismos, sin tutelados ni guías impuestas. Para el filósofo, un atentado en contra del progreso sucede cuando una generación pone a sus sucesoras en una situación de desventaja, específicamente en cuanto al conocimiento. Por ello, el progreso está ligado íntimamente al conocimiento.

Sin embargo, de acuerdo con los ilustrados, la humanidad no solo puede progresar científicamente, sino también moralmente. Esto implica la construcción de una sociedad más libre, justa y fraterna, valores primordiales del proyecto moderno que culminan en la revolución francesa. Quizá uno de los aspectos del progreso más atrevidos, pero más necesarios, sea la propuesta de Kant respecto a la sociedad cosmopolita, tesis que concuerda directamente con el proyecto actual de la prosperidad compartida. El filósofo señala que las sociedades cosmopolitas son aquellas comunidades globales en donde las personas, más allá de las fronteras nacionales, son consideradas como ciudadanas del mundo, y en donde las relaciones internacionales se basan en principios de derechos universales y paz perpetua. ¿Cómo se relaciona la idea kantiana con la prosperidad compartida?: a través de una superación de los nacionalismos absolutos y de la competitividad voraz.

En un artículo titulado *La competitividad: ¿Es una obsesión o una necesidad?* [Seclen Luna \(2009\)](#) señala que “la historia económica de la segunda mitad del siglo XX avala en líneas generales la tesis de la prosperidad compartida” (p. 138). Durante las últimas décadas, la mayoría de los países han seguido una tendencia alineada con la perspectiva general de la prosperidad compartida. Sin embargo, existe un tema económico internacional al que se le debe prestar particular atención: *la competitividad*. El desarrollo económico de las empresas puede encontrar en la competitividad, cuando esta es justa, un aliciente para su propio crecimiento y mejora. Sin embargo, cuando la competitividad de las empresas es trasladada a las políticas públicas de un país, sin ningún tipo de adecuación, pueden ocurrir serias problemáticas, pues los objetivos del desarrollo económico no son los mismos para ambas entidades. En este sentido, para Seclen, los países no pueden competir entre sí de la misma forma que lo harían las empresas, pues la relación entre ellos es en realidad mucho más rica y variada (2009). La prosperidad compartida avala la cooperación por encima de la competitividad radical.

De esta forma, la cooperación internacional de la prosperidad compartida coincide con los ideales cosmopolitas kantianos. Si bien la competitividad puede encontrar un lugar dentro de la economía

empresarial, no puede hacerlo de la misma forma en las relaciones entre los Estados nación. El progreso, como tesis de la prosperidad compartida, exige un desarrollo global, y no solo de unos cuantos países. Al mismo tiempo, este progreso condena el desarrollo cuando el mismo depende del subdesarrollo de otras naciones. En este sentido, los nacionalismos patrióticos exacerbados no tienen cabida dentro de la prosperidad compartida, como tampoco lo tenían en el ideal ilustrado.

[José M. de Areilza \(2009\)](#) menciona que, en la actualidad de los países europeos, el nacionalismo se va transformando hacia un supranacionalismo, tesis que se alinea perfectamente con la prosperidad compartida: “Weiler analiza los tres ideales fundamentales de la integración europea, la paz, la prosperidad compartida y la supranacionalidad, esta última entendida como una nueva manera de superar el chauvinismo y plantear las relaciones entre los Estados nación” (p. 5). Desde esta perspectiva, el supuesto del progreso de la prosperidad compartida, no está basado en el desarrollo individual de los países, sino en una cooperación internacional con miras a un crecimiento económico conjunto y un bienestar y calidad de vida similares. Aunque todavía no se ha alcanzado este objetivo, lograrlo debería ser una de las preocupaciones de la política a nivel internacional.

Otro punto clave en la filosofía respecto al progreso se encuentra en Hegel. Según el filósofo alemán, la historia consiste en un proceso de movimiento dialéctico en el que la razón se desarrolla a través de tesis, antítesis y síntesis, hacia una mayor libertad y autorrealización. Hegel expone la historia de la humanidad como una marcha inevitable hacia la libertad absoluta, que encuentra su motor en la resolución de conflictos. Esta visión del idealismo absoluto hegeliano, sin embargo, fue duramente criticada por diversas escuelas de pensamiento, que tacharon el idealismo como una forma de abuso de la razón filosófica, y como una de las causas de la crisis moderna.

La crisis de la modernidad va de la mano con la crítica a un progreso que se cree inevitable. Algunos teóricos de la escuela de Frankfurt como Marcuse, Adorno y Horkheimer, realizan un fuerte señalamiento al ideal de progreso, al afirmar que la racionalidad técnica (como producto del progreso moderno) es una forma de dominación social. En el célebre texto titulado *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos* ([Horkheimer y Adorno, 1944/1998](#)) se asevera que, si bien el proyecto ilustrado surge como una forma de liberación de la humanidad mediante el conocimiento y la ciencia, este terminó convirtiendo el progreso en una especie de racionalidad instrumental que se instauró como un modo de opresión. El holocausto de la Segunda Guerra Mundial es una de las grandes confirmaciones de que el racionamiento científico puede ser usado de forma terrible en contra de la humanidad, y de que el avance y el progreso científico también puede volverse en contra de la propia humanidad.

Sin embargo, no todo progreso es dominador ni opresor. El ideal de desarrollo y progreso en donde se enmarca la prosperidad compartida, contradicen a la racionalidad instrumental, pues al tomar en consideración el bienestar humano de forma general, también enfatiza la libertad personal, en contraposición a las sociedades o sistemas opresores. Es así como, aunque el progreso puede ser criticado por diversas escuelas de pensamiento, la prosperidad compartida lo toma desde el ideal más básico del proyecto ilustrado: la conformación de una sociedad más justa, que busca el desarrollo a partir de una visión global. El progreso de la prosperidad compartida, si bien se encuentra ligado al crecimiento económico, implica la apuesta moderna de que la vida en sociedad puede y debe mejorar. Sin esta premisa, cualquier tipo de prosperidad carece de sentido.

### **El supuesto de la justicia social**

El primer apartado de este artículo dejó en claro que uno de los principales supuestos desde donde nace la prosperidad compartida es el de la justicia social. La modernidad también tuvo avances significativos respecto a este tema. La corriente de pensamiento contractualista, por ejemplo, impulsó una forma de justicia social respecto a la defensa de los derechos de las personas al afirmar que la legitimidad de las instituciones políticas y la división de poderes se basa en la idea de un contrato social entre los individuos. En las sociedades civiles, según filósofos como Locke, Hobbes y Rousseau, se sacrifican ciertas prerrogativas naturales para ganar paz, seguridad y libertad, entre otros derechos. Sin

embargo, para pensadores contemporáneos como John Rawls, Martha Nussbaum y Amartia Sen, la justicia social es todavía más compleja que una mera acumulación de derechos.

El pensamiento de [John Rawls \(1995\)](#), respecto a la justicia social se basa en la pregunta acerca de cómo debería organizarse una sociedad para garantizar la equidad y la justicia para todos sus miembros. En primer lugar, propone que la teoría del contractualismo no se debe pensar como la necesidad de constituir una sociedad, o ingresar a ella, a través de un mero contrato social. Por el contrario, este lugar lo ocupa la justicia. De acuerdo con él, la justicia debe basarse en dos principios, a saber; el *principio de libertades básicas*, en el cual cada persona debe tener un derecho a un esquema adecuado de libertades fundamentales como libertad política, libertad de expresión, de pensamiento, derecho de propiedad y de juicio justo; y el *principio de diferencia*, el cual está íntimamente relacionado con la prosperidad compartida.

Según [Rawls \(1995\)](#), el principio de diferencia afirma que, aunque existan desigualdades en los bienes sociales y económicos de una población, solo podemos hablar de justicia si también hay beneficios para los miembros más desfavorecidos. Es decir, una sociedad es verdaderamente justa si las oportunidades están abiertas a toda la población, y no solo al sector más beneficiado económicamente. Este principio se refleja en la necesidad de que las instituciones organicen sus políticas de tal suerte que mejoren las condiciones de los sectores más vulnerables. Dicha organización no implica una redistribución de los bienes particulares, sino una focalización en las personas que se encuentran en situación de desigualdad y pobreza:

Este principio suprime la indeterminación del principio de eficiencia al especificar una posición particular desde la cual habrán de juzgarse las desigualdades económicas y sociales de la estructura básica. Dando por establecido el marco de las instituciones requeridas por la libertad igual y la justa igualdad de oportunidades, las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas si y sólo si funcionan como parte de un esquema que mejora las expectativas de los miembros menos favorecidos de la sociedad. (pp. 80-81)

De acuerdo con Rawls, pensar en una sociedad justa no implica tratar por igual a todos de manera tajante, sino lograr una distribución equitativa, partiendo de una consideración especial para las personas menos favorecidas de la sociedad. Solo así se logrará un beneficio real que impacte a toda la sociedad en su conjunto, y no solo a quienes están en situación de ventaja. La deferencia para con los más desfavorecidos radica en lo siguiente: las oportunidades que tienen las personas en situación de vulnerabilidad son mucho menores que las del resto de la población. Una persona de clase social alta tiene, a lo largo de su vida, un mayor número de oportunidades, como un mejor acceso a la salud, a la educación, etc. Por el contrario, las personas en situación de pobreza enfrentan dificultades desde su nacimiento, por lo que se hayan en una situación de desventaja que no depende directamente de ellas. Si se quiere cambiar a la sociedad, se debe empezar por tratar de brindar las mismas oportunidades a todos, comenzando por los que menos tienen.

Por esta razón, la justicia social es un supuesto filosófico de suma importancia, el cual consolida toda la estructura de la prosperidad compartida. La justicia del principio de diferencia implica una idea de equidad y no de igualdad, pensada esta última como una mera distribución imparcial. La teoría de la justicia social de John Rawls conlleva al establecimiento de políticas específicas que propicien oportunidades reales para cada sector de la población, partiendo de la urgencia de atender a los sectores más pobres en primer lugar, sin descuidar a ningún miembro de la población en general. En la visión de la prosperidad compartida desde la justicia social, se considera que son las personas en situación de pobreza quienes más padecen ante una situación de decrecimiento económico, y por tanto, son las primeras a quienes se deben dirigir las políticas y planes de acción. En otras palabras, si la prosperidad no es compartida, no será prosperidad ni justicia. Esto se sintetiza en la siguiente expresión de [John Rawls](#): “La injusticia consistirá entonces, simplemente en las desigualdades que no benefician a todos” (p. 69).

Cuando se habla de las políticas de la prosperidad compartida, estas no se refieren a algo abstracto, sino que se enfocan en proyectos particularmente específicos. En el libro titulado *Una prosperidad compartida*, Santiago Levy propone una política concreta, al mencionar que la seguridad social es la piedra angular para la prosperidad compartida: “En la mayoría de los países de la OCDE la seguridad social es el principal instrumento para proteger a la población contra diversos tipos de riesgos, reducir las desigualdades y fortalecer la cohesión social” (2019, p. 8). Según este investigador, la reducción de desigualdades que busca la prosperidad compartida, solo puede lograrse mediante una fuerte seguridad social que incluya servicios de salud de igual calidad para todos, incorporación de las mujeres al mercado laboral, seguro de desempleo, entre otras varias acciones.

Pensar en la pobreza como una situación real, y en las personas en concreto que se encuentran en esta situación, es una de las grandes tesis de la prosperidad compartida y de la justicia social. Como bien señaló Kaushik Basu (Ferreira et al., 2018) las personas en situación de pobreza no son una abstracción, y cualquier medida enfocada a poner fin a la pobreza no puede quedar en el aire, sino que debe ser diseñada con cautela y especificidad. En este tenor, así como la prosperidad tiene índices concretos para su medición, también los tiene la pobreza. Conocer a cabalidad a qué se refiere la situación de vulnerabilidad y pobreza del 40% de una población es tan importante como realizar metas para la prosperidad y el desarrollo.

Para una medición de la pobreza que cubra con la exigencia de la prosperidad compartida, se pueden considerar las medidas de desigualdad y pobreza desarrolladas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Iniciativa de Oxford para la Pobreza y el Desarrollo Humano, presentadas por primera vez en el *Informe sobre el Desarrollo Humano 2010* (PNUD, 2010) cuya introducción fue redactada por el filósofo Amartya Sen. De acuerdo con el informe, las medidas para averiguar quiénes pertenecen al sector más desfavorecido, son: el Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad (IDH-D), el Índice de Desigualdad de Género (IDG) y el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM). Estas medidas toman en consideración una gran variedad de temas para analizar quiénes se encuentran en situación de pobreza y desigualdad, partiendo de tres áreas principales: la salud, el estándar de vida y la educación. Mediciones como esta son el primer punto de partida para lograr una identificación real de las personas y comunidades más vulnerables, y para lograr el desarrollo de cualquier acción relevante de justicia social y prosperidad compartida.

Sumado a lo anterior, Dang y Lanjouw (2015) proponen un enfoque alternativo para la medición de la pobreza, que complementa la medida estándar del Banco Mundial del 40% más pobre de la población. En primer lugar, sugieren trazar una línea de vulnerabilidad al dividir a la población en tres grupos: personas pobres, personas vulnerables (aquellos que no son pobres, pero tienen un alto riesgo de caer en la pobreza) y clase media (aquellos que son más seguros económicamente). En segundo lugar, proponen una medición con enfoque dinámico, el cual consiste en seguir la evolución de estos tres grupos, y no solo del 40% más pobre, para evitar que las personas en los otros dos sectores puedan caer en condición de pobreza. Finalmente, formulan la medición de la transición entre grupos, pues señalan que la movilidad es crucial para entender si el crecimiento económico está beneficiando realmente al sector más necesitado de forma sostenible. La propuesta de Dang y Lanjouw implica directamente el supuesto de la justicia social, pues analiza cómo toda la sociedad debe beneficiarse en su conjunto de forma real.

Por otro lado, existen otras propuestas complementarias de gran importancia respecto al supuesto filosófico de la justicia social. Para Martha Nussbaum (2012), una sociedad justa es aquella que garantiza a todos sus miembros un mínimo de capacidades humanas fundamentales. Dentro del libro *Crear capacidades*, la filósofa señala que su enfoque inicial para la construcción de una justicia social se basaba originalmente en la nación, al sugerir que: “la tarea de los gobiernos consiste en apoyar en sus respectivos países las capacidades centrales de todos sus habitantes” (p. 139). Como punto de partida, la nación es oportuna. Sin embargo, la autora enfatiza que la justicia también debe ser global, y no se debe aplicar solo desde un país para sí mismo. En este sentido, la justicia no puede detenerse en las fronteras, y la nación es solo el primer paso, pero jamás el único ni el último.

[Nussbaum \(2012\)](#) argumenta que las problemáticas globales, como la pobreza, la desigualdad o el cuidado del medio ambiente, no deberían ser abordadas solo desde una perspectiva regional, pues están profundamente interconectadas. Una verdadera justicia requiere un marco ético que abarque a toda la humanidad, centrado en la garantía de las capacidades básicas de todos los seres humanos, sin importar su lugar de origen. Con esta idea, Nussbaum propone una visión cosmopolita similar a los ideales modernos, pero llevada también al plano económico. De igual forma en que no puede haber una justicia social dentro de una sociedad si hay personas en situación de pobreza, tampoco podrá haber justicia global si existen países en situación de desventaja extrema. Lo mismo ocurre con la prosperidad compartida, pues no se puede hablar de una verdadera prosperidad solo cuando unos pocos la tienen.

Aunque John Rawls y Martha Nussbaum están alineados en su preocupación por la justicia social y la equidad, sus enfoques son diferentes. Mientras que Rawls se centra en la búsqueda de principios de justicia que distribuyan de manera equitativa los bienes primarios, tales como derechos, libertades y recursos, Nussbaum se preocupa más por las capacidades reales de las personas para utilizar dichos bienes, con la finalidad de la consecución del bienestar general. Ambas tesis, empero, son totalmente compatibles con la prosperidad compartida, y no solo eso, sino que deberían ser tomadas en cuenta con gran seriedad a la hora de delinear políticas públicas respecto al tema.

### El supuesto de la paz

Desde el año de 1995, con la declaración de Barcelona, se mencionaba una relación directa entre la prosperidad compartida y la paz. Esta íntima relación es compartida por diversos textos sobre la aplicación de políticas de prosperidad compartida, como el documento del [Grupo Banco Mundial](#), titulado *Hacia la paz sostenible, la erradicación de la pobreza y la prosperidad compartida* (2014). Este documento menciona específicamente el caso de Colombia, a la vez que propone la necesidad de una paz sostenible entendida como el fin de la violencia y la prevención de sus ciclos. Por su parte, [de Areilza \(2009\)](#) señala que: “La prosperidad compartida es un ideal íntimamente relacionado con la paz” (p. 5). Para entender esta relación se debe aclarar a qué tipo de paz se refieren los preceptos de la prosperidad compartida, pues el concepto de paz desde la filosofía es bastante amplio.

Dentro de la investigación *La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta*, [Fernando de Harto \(2016\)](#), señala que, definir aquello que debe entenderse por paz es una tarea compleja, al ser este un término polisémico y estar cargado de historia. Un breve resumen de esta historia señala que: “La «paz negativa» se definiría como simple ausencia de guerra y violencia directa. La «paz positiva» se definiría como ausencia de fuerza y violencia directa junto con la presencia de la justicia social.” (p. 130). El concepto de paz positiva es ampliamente desarrollado por el filósofo y sociólogo Johan Galtung. Desde su teoría, la paz debe ser concebida no solo como la eliminación de la violencia, sino también como la creación de condiciones que permitan a todos los miembros de la sociedad desarrollarse y prosperar de manera equitativa.

Mientras que la paz negativa es entendida desde la ausencia (especialmente de guerra en el contexto internacional), una ausencia de violencia no es suficiente para el bienestar social. Bajo este supuesto, la paz positiva cobra relevancia en el marco teórico de la prosperidad compartida a raíz de lo siguiente: “La paz positiva surgiría como antítesis de la violencia estructural. Johan Galtung sugiere que mientras existan injusticias e insatisfacciones de las necesidades humanas básicas por parte de algunos seres humanos, no existe la paz, aunque no nos agredamos directamente” ([Jiménez Bautista y Jiménez Aguilar, 2014, p. 154](#)). Este concepto de paz se encuentra íntimamente ligado a la justicia social. Si la prosperidad compartida está basada en la justicia social y, por otro lado, la paz positiva implica el despliegue de estructuras para lograr una sociedad justa, ambas se vinculan al buscar no solo el crecimiento económico, sino también la mejora de las condiciones de vida de los sectores más vulnerables. Con ello, asumimos de forma radical que no puede existir prosperidad compartida en ausencia de paz.

Sin embargo, los conceptos de paz negativa y paz positiva no son los únicos que se desarrollan dentro de los estudios de paz. [Jiménez Bautista \(2021\)](#) hace referencia a Francisco A. Muñoz, quien introduce el concepto de *paz imperfecta*. Este concepto destaca que, aunque es importante trabajar hacia la paz, los esfuerzos reales para alcanzarla están llenos de contradicciones y limitaciones. Jiménez afirma que Muñoz “aborda la paz como un *proceso*, difícil de alcanzar, que se reconoce y se construye diariamente” (p. 18). Sin embargo, de acuerdo con Francisco Jiménez, aunque la paz imperfecta puede ser viable en el sentido en que se confronta con categorías superiores de paz que sirven como modelos de inspiración, está todavía no ha encontrado vías conceptuales ni herramientas formales que sirvan como una aplicación real (2021). Para responder a una alternativa entre la dicotomía de la paz negativa y la paz positiva, [Jiménez \(2020\)](#) resalta el término de la paz neutra:

La paz neutra intenta romper la polarización entre paz positiva y paz negativa [...] profundiza en los aspectos culturales para consolidar la cultura de paz en base a la diversidad cultural y de esa forma, intentar reducir las violencias (culturales y simbólicas), a través de una re-definición de la política y la economía de los saberes, las realidades y la burocracia. (p. 307)

La definición de la paz neutra concuerda totalmente con la prosperidad compartida en su cometido de redefiniciones políticas para lograr un bien común.

Si bien no es la finalidad de este artículo profundizar más respecto a los estudios de paz, es preciso aclarar que se deben considerar dichos estudios a la hora de abordar cualquier proyecto de la prosperidad compartida, en cuanto que la paz se encuentra comprometida con la transformación social y la justicia. En este sentido, afirmamos que la paz y la prosperidad compartida no son requisitos una de la otra, sino que tienen una relación concomitante, antes que causal. La paz es el cuarto y último supuesto filosófico detrás de la prosperidad compartida, pero no el menos importante, pues no se puede hablar de una sin la otra. Al mismo tiempo, prosperidad y paz no son escalones o pasos seriados, sino que comparten un desarrollo que necesita llevarse a la par.

## Conclusión

Como hemos podido observar, la prosperidad compartida es un concepto que, aunque ha sido desarrollado desde un marco socioeconómico, se apoya en bases teórico-filosóficas bastante sólidas. A lo largo de esta investigación desarrollamos los cuatro supuestos principales, pero es necesario recalcar que estos no se encuentran aislados, sino articulados entre sí. El supuesto antropológico subraya la necesidad de considerar una teoría sobre la persona desde su multidimensionalidad, y no desde conceptos cerrados. A partir de este marco antropológico, se puede comprender el progreso y la justicia social, como una forma de avance de la sociedad en su conjunto hacia un mundo de bienestar global. Al mismo tiempo, la paz se convierte en el entorno necesario para que la prosperidad compartida se despliegue plenamente.

Dichos supuestos filosóficos fundamentan la teoría detrás de la prosperidad compartida y clarifican sus posibilidades de aplicación y concreción. Al mismo tiempo, permiten desarrollar una amplia discusión del tema y posicionar un debate importante. Cabe señalar que los conceptos filosóficos que se han desarrollado en este artículo no son los únicos que pueden encontrarse dentro de la prosperidad compartida en la actualidad, pero sí los que consideramos más fundamentales como punto de partida. A partir de ellos, se pueden abordar otros temas de gran relevancia filosófica, como la ética, la política, la axiología, etc.

Por otro lado, debemos apuntar que, a pesar de que la prosperidad compartida se fundamenta en marcos teóricos sólidos, esta no se encuentra cerca de ser un proceso acabado. Por el contrario, requiere una dinámica de desarrollo y continua adaptación a las necesidades específicas de las personas y de las comunidades. Si bien los lineamientos básicos de la prosperidad compartida fueron detallados específicamente a partir del año 2013, el mundo es radicalmente distinto 11 años después. Por un lado, la pandemia de COVID-19 afectó las proyecciones que se tenían previstas para el crecimiento económico a nivel mundial para la década actual. Esto obligó a los países a repensar nuevas formas de bienestar

general desde entramados complejos y no solamente monetarios, lo que propició el terreno para la prosperidad compartida. Por otro lado, la aceleración exponencial de las nuevas tecnologías, como la Inteligencia Artificial, plantean preguntas fundamentales ligadas al desarrollo de la prosperidad, por ejemplo, el futuro del empleo, el ocio y la calidad de vida.

Al respecto, [Klinova y Korinek \(2021\)](#) discuten los avances de la Inteligencia Artificial y su impacto en la prosperidad compartida, desde el análisis de los efectos de esta tecnología en la demanda laboral, la productividad y el desempleo. Ellos afirman que, si bien la IA tiene el potencial de generar condiciones de desigualdad, también puede ser utilizada para obtener un amplio beneficio social. La posibilidad de una o la otra, depende tanto del desarrollo de políticas específicas como de los desarrolladores de IA: “AI developers have a moral responsibility to think about the economic impact of their creations, whom they might benefit and whom they might harm.” (p. 5). Así, se debe realizar un esfuerzo de rigurosa reflexión respecto a tales impactos, con la finalidad de que se alineen con las metas de la prosperidad compartida. Al mismo tiempo, el uso de nuevas tecnologías en este campo, abre paso a discusiones filosóficas que deben ser atendidas con mayor necesidad, como la ética y la filosofía de la ciencia.

En este tenor, señalamos que la prosperidad compartida continuará exigiendo un amplio reconocimiento de diversas disciplinas, como la política, la economía, la sociología y, con especial interés, la filosofía. Al mismo tiempo, toda política de prosperidad compartida requiere un pensamiento filosófico para sustentarse. Solo desde un proyecto transdisciplinar se pueden concretar las metas y objetivos propuestas dentro de la misma. Si bien existen una multiplicidad de desafíos pendientes, la prosperidad compartida puede convertirse en una política tangible, que englobe las aspiraciones filosóficas que, a lo largo de siglos, pensadoras y pensadores han anhelado, en aras de un mundo mejor y más justo. Como bien señaló [Fred Phillips \(2005\)](#), “The shared prosperity concept cannot survive simply as an inspirational phrase” (p. 548). Casi veinte años después, este pensamiento continúa vigente. Ni la filosofía ni la prosperidad compartida son solo frases inspiracionales, sino pensamientos y proyectos tangibles que deben ser tomados en consideración para la consecución del bien común.

## Referencias

- Castañeda, J. G. (2001). Política exterior de México: Principales ejes de acción. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 62–63, 139–144. <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/1039>
- Clinton, W. J. (1999). *Discurso del Presidente de los Estados Unidos en las Reuniones Anuales de la Junta de Gobernadores del Grupo del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, en las deliberaciones anuales conjuntas*. <https://www.imf.org/external/am/1999/speeches/pr06s.pdf>
- Dang, H.-A. H., y Lanjouw, P. F. (2015). Toward a New Definition of Shared Prosperity: A Dynamic Perspective from Three Countries. *Policy Research Working Paper, WPS 7294*. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/666381467993182493/toward-a-new-definition-of-shared-prosperity-a-dynamic-perspective-from-three-countries>
- Dauderstädt, M. (2015). *Prosperidad compartida en las economías emergentes: Del cambio de paradigma al cambio de realidad*. Friedrich Ebert Stiftung. [https://static.nuso.org/media/documents/Prosperidad\\_compartida\\_en\\_Sp.pdf](https://static.nuso.org/media/documents/Prosperidad_compartida_en_Sp.pdf)
- De Areilza Carvajal, J. M. (2009). *Historias y fundamentos de la integración de Europa: Bases para pensar el futuro de la unión*. Working Papers IE-Law School. <https://cee.ie.edu/wp-content/uploads/sites/568/2022/10/WPLS09-03.pdf>
- Ferreira, F. H. G., Galasso, E. y Negre, M. (2018). Shared Prosperity: Concepts, Data, and Some Policy Examples. *IZA Discussion Paper, 11571*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3193325>

- Gómez-Álvarez, D., Rajack, R., López-Moreno, E. y Lanfranchi, G. (2019). *Gobernanza Metropolitana: El gobierno de las metrópolis para el desarrollo urbano sostenible*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Grupo Banco Mundial. (2013). *Prosperidad compartida: Una nueva meta para un mundo cambiante*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2013/05/08/shared-prosperity-goal-for-changing-world>
- Grupo Banco Mundial. (2014). *Hacia la paz sostenible, la erradicación de la pobreza y la prosperidad compartida: Notas Políticas de Colombia*. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/463531468260046112/hacia-la-paz-sostenible-la-erradicaci%3%b3n-de-la-pobreza-y-la-prosperidad-compartida>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, 183, 119–146.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos* (J. J. Sánchez, Trad.). Trotta. (Original work published 1944)
- Jiménez Bautista, F. (2020). Pensar la Paz: Lecturas desde Johan Galtung para una Paz Neutra. En A. Yudkin Suliveres y A. Pascual Moran (Eds.), *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades* (pp. 301–308). Catedra UNESCO de Educación Para la Paz. <http://unescopaz.uprrp.edu/Publicaciones/Antologias/CatUNESCOOPaz25anivweb.pdf>
- Jiménez Bautista, F. (2021). Paz positiva versus Paz imperfecta: El poder de la verdad. *Revista de Cultura de Paz*, 5, 7–33.
- Jiménez Bautista, F., y Jiménez Aguilar, F. (2014). Una historia de la investigación para la paz. *Historia Actual Online*, 34, 149–162. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4851747.pdf>
- Kant, E. (2009). ¿Qué es la Ilustración? *Foro de Educación*, 7(11), 249–254. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544586016.pdf>
- Klinova, K., y Korinek, A. (2021). AI and Shared Prosperity. *Proceedings of the 2021 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 645–651.
- Lara Pulido, J. A. (2018). *Prosperidad: Reflexiones desde la academia para el proceso de planeación nacional del desarrollo en el marco de la agenda 2030*. Universidad Iberoamericana. [https://ibero.mx/files/2019/giz\\_prosperidad.pdf](https://ibero.mx/files/2019/giz_prosperidad.pdf)
- Levy, S. (2019). *Una prosperidad compartida: Transformando la seguridad social en México para crecer con equidad*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002060>
- Marcuse, H. (2014). *El hombre unidimensional* (A. Elorza, Trad.). Ariel. (Original work published 1964)
- McNamara, R. S. (1972). *President's Address to the Board of Governors by Robert S. McNamara*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/426131468341113875/Address-to-the-Board-of-Governors-by-Robert-S-McNamara>
- Mounier, E. (2005). *El personalismo* (J. Anaya, Trad.). Maica Libreros Editores. (Original work published 1949)
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuestas para el desarrollo humano* (A. Santos Mosquera, Trad.). Paidós.
- Organización Internacional del Trabajo. (2023). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2023*. Oficina Internacional del Trabajo.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (s/f). *Better Life Index* [Índice para una Vida Mejor]. Recuperado el 21 de octubre de 2024, de <https://www.oecdbetterlifeindex.org/es/#/1111111111>
- Phillips, F. (2005). Toward an Intellectual and Theoretical Foundation for ‘Shared Prosperity’. *Systemic Practice and Action Research*, 18(6), 547–568.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010*. Mundi-Prensa.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia* (M. Dolores González, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Original work published 1971)
- Ruiz Casuso, V. (2008). *Barcelona +10: Nuevas Relaciones, Viejos Paradigmas* [Universitat Rovira i Virgili]. <http://www.tdx.cat/TDX-0119109-131258>
- Seclen Luna, J. P. (2009). La competitividad: ¿Es una obsesión o una necesidad? *Quipukamayoc*, 16(31), 137–146.
- World Bank. (2005). *World development report 2006: Equity and development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-6249-5>
- World Bank. (2015). *A Measured Approach to Ending Poverty and Boosting Shared Prosperity: Concepts, Data, and the Twin Goals*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0361-1>

# Los Derechos Humanos un enfoque de formación en universidades mexicanas en el Siglo XXI

## [en] Human Rights: A training approach in mexican universities in the 21st century



**Beatriz Hernández Hernández**

Universidad Autónoma de Tlaxcala



**Leopoldo Tillería**

Universidad Bernardo O'Higgins (UBO)

**Recibido:** 2024/09/9

**Aceptado para su publicación:** 2024/11/13

**Publicado:** 2025/03/15

### RESUMEN

El propósito de este artículo es conocer el alcance del enfoque de la educación en derechos humanos en las universidades mexicanas, sus fundamentos, relevancia y normatividad, luego de su colocación al centro de la Política Educativa de nivel superior a partir de la Reforma al Artículo 3º Constitucional de 2019. Se presenta la evolución de la normatividad, se analiza el contexto universitario y se concluye que existe un desfase en el avance de la legislación y su puesta en funcionamiento. Ante esta situación uno de los retos es generar propuestas no sólo en el contenido, sino de métodos didácticos que fortalezcan el proceso de enseñanza, de ahí el planteamiento de temáticas y el aprendizaje basado en problemas.

### PALABRAS CLAVE

Derechos humanos y sociales, derecho a la educación, normatividad y aprendizaje.

### ABSTRACT

The purpose is to know the scope of the Human Rights Education approach in Mexican universities, its foundations, relevance and regulations after its placement at the center of the higher level Educational Policy from the Reform to Article 3 of the Constitution of 2019. The evolution of the regulations of this approach is presented, the university context is also analyzed. It is concluded that there is a lag in the progress of the legislation and its implementation. Faced with this situation, one of the challenges is to generate proposals not only in the content, but also in didactic methods that strengthen the teaching process, hence the approach to themes and Problem-based Learning.

### KEYWORDS

Human and social rights, right to education, normativity and learning.

### Como citar (APA 7ª Edición):

Hernández, B. y Tillería, L. (2025). Los Derechos Humanos un enfoque de formación en universidades mexicanas en el Siglo XXI. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(13), 59-71. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v7i13.1462>

### Introducción

El enfoque de derechos humanos de la formación ciudadana en las universidades mexicanas, se ha convertido en un eje rector, a partir de la Reforma Constitucional del 2011, así como las reformas al Artículo 3º de 2019, que fundamentaron una nueva cultura de derechos humanos en el país, en la Ley General de Educación Superior de México, expedida el 20 de abril de 2021 y la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación promulgada el 8 de mayo de 2023.

Las políticas neoliberales en educación superior aplicadas en el territorio nacional sometieron a las universidades públicas al servicio del mercado, se priorizaron las demandas del sector empresarial por encima de la comunidad, lo que acentuó, las brechas de desigualdad y limitó, el ingreso de muchos jóvenes latinoamericanos al nivel superior. En este contexto, se estableció la educación en derechos y se enfatizó, el derecho humano a la educación y a la ciencia, considerados de gran valor en la formación de ciudadanos.

La educación en derechos humanos es una forma de empoderar a la juventud, debido a que les permite enfrentar actos de discriminación, violencia o vulneración de sus garantías individuales. Promueve relaciones basadas en el respeto, la igualdad, cultura de paz, garantiza el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales y consolida sus capacidades.

Lo que contribuye a su formación personal y profesional en una nueva cultura, lo que se reflejará de manera positiva en sus trayectorias y expectativas laborales. Esta formación permite enfrentar violaciones a sus derechos, actos de discriminación, promueve igualdad y fomenta el desarrollo humano.

El derecho humano a la educación es un bien público y una responsabilidad colectiva que debe ser impulsada por todos los actores sociales ([Gobierno de México, 2022](#)). Al tomar el Estado la rectoría de este principio, asume también sus beneficios. En este sentido se modifica el paradigma de que la educación debe formar competencias para el mercado y posiciona a la pertinencia social en un primer plano.

Como argumentan [Juarros y Martinetto \(2008\)](#) “la plena ciudadanía se ejerce haciendo uso de todos los derechos ciudadanos; esto implica no sólo el derecho a votar y expresarse en las urnas, sino también, a educarse” (p. 61).

A partir de la reforma de 2019, al Artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, que establece: “Toda persona tiene derecho a la educación”. “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, ([Secretaría de Gobernación, Diario Oficial, 15 de mayo de 2019 párr. 1 y 2](#)). Se les confiere un papel preponderante a los derechos humanos en la educación superior. Este artículo tiene como objetivo exponer la evolución del enfoque de los derechos humanos y en especial, el derecho humano a la educación, su contenido y estrategias de implementación.

### Marco Teórico

El sociólogo, [Marshall \(1997\)](#), en *Citizenship and Social Class*, divide el concepto de ciudadanía en: civil, política y social: “Con elemento social me refiero a todo el espectro, desde el derecho a un mínimo de bienestar económico y seguridad al derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado” (pp. 302-303). Con lo que se otorgó a los derechos humanos un papel preponderante en el desarrollo del individuo, principalmente a los derechos sociales que incluye el derecho a la educación por sus efectos positivos en el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas fundamentales para acceder a una vida digna.

De esta manera, se coloca al centro de la formación educativa en todos los niveles, como factor indispensable en la generación de nuevos ciudadanos. Estas consideraciones fueron plasmadas también por este sociólogo inglés, al establecer que la educación de la niñez tiene implicaciones inmediatas para la ciudadanía. “Y cuando el Estado garantiza que todos los niños recibirán educación, tiene en mente todos los requisitos y naturaleza de la ciudadanía” ([Marshall, 1997, p. 310](#)).

Si este pensamiento se aplica a la educación superior los resultados serán similares, pues como enfatizó este sociólogo británico, se motiva la formación de ciudadanos en potencia.

A partir de un análisis histórico se exponen algunos de los pilares que han dado sustento a los derechos humanos, sus contenidos en el contexto universitario actual y los cambios que se han registrado en el país de 1917 a la fecha, que han posicionado su enseñanza como punto central de la política educativa y métodos de aprendizaje.

### **Evolución de los Derechos Humanos**

Los derechos humanos son definidos por [Nikken \(1994\)](#), como atributo de toda persona e inherente a su dignidad (párr. 2), es decir cada individuo, es titular de los derechos fundamentales, que nadie puede negarle, estos no dependen ni de nacionalidad, ni la cultura son universales y el Estado debe asegurarlos.

Los derechos humanos establecen una evolución hacia un mundo que avanza guiado por lineamientos globales que rompen con paradigmas nacionales y son aplicables en todo contexto y a todos los individuos más allá de etnia, color, opinión, sexo, idioma, religión y grupo político, estos conceptos se han universalizado como la ciencia lo ha hecho, para generar una observancia escrupulosa de una fórmula que se aplica a todos los individuos en el orbe con un solo fin, respetar su naturaleza humana.

Los derechos humanos los mencionó [Kant](#) en su obra *Lecciones de ética* realizada en el periodo de 1775 a 1781, (1988): “A la ética se le denomina también doctrina de la virtud” (*Moralphilosophie*, Collins, Ak., XXVII,1. 294 y 301, Hamburgo 1938. En Kant, (1988, p.114) enfatiza que no por dar cumplimiento a la ley se es virtuoso, pues “la virtud antepone por encima de todo el respeto a los derechos humanos, así como su más escrupulosa observancia” (*Moralphilosophie*, Collins, Ak., XXVII,1. 294 y 301, Hamburgo 1938, En [Kant, 1988, p. 114](#)).

De esta manera, equiparar el valor de la ética al de los derechos humanos (como los nombra Kant y no leyes como los denominó Collins), coloca a estos derechos como sinónimo de virtud. En su texto reflexiona sobre el alcance y perfección ética de normas o leyes establecidas en diversos contextos, cuando argumentó: “Algunos pueblos pueden tener costumbres, más no virtud”. Lo que se puede inferir, es que los derechos humanos tienen supremacía sobre éstas, lo cual se corrobora en la frase de Kant (1988): “La ciencia de las costumbres no es todavía una doctrina de la virtud” (*Moralphilosophie*, Collins, Ak., XXVII,1. 294 y 301, Hamburgo 1938. En [Kant, \(1988, p. 115\)](#)).

Este pensamiento es muy profundo porque no todas normas que se establecen en determinados contextos son “virtuosas”, es decir no todas respetan los derechos humanos. También afirma: “La virtud tampoco supone automáticamente moralidad” (p.115). No obstante, antepone a la “virtud” (o derechos humanos como este autor los nombra) sobre la moral.

Incluso [Kant \(1988\)](#) refiere que la ley debe tener como fundamento una norma de perfección ética: “La ley no ha de ser indulgente y acomodarse a la debilidad humana, pues contiene, la norma de la perfección ética y esta tiene que ser exacta y estricta” ([Kant, 1988, p.115](#)). En este punto enuncia una metáfora, que establece, que la perfección ética debe ser como la geometría una ciencia exacta y estricta.

Si se aplica la premisa de que la virtud antepone el respeto a los derechos humanos y su observancia, se infiere que la virtud para Kant es sinónimo de derechos y por lo tanto pueden estar por encima de las costumbres de un entorno, la moral y la ley por su valor intrínseco. Las ideas de Kant fueron

vertidas desde la virtud y perfeccionamiento ético, pero marcan una evolución hacia los derechos del hombre.

Debido a que en la actualidad, el pensar el mundo, anteponiendo como referente estos principios fundamentales, adquiere vigencia, tal es el caso de la Reforma Constitucional de Derechos Humanos del 2011 de México en la que adquieren primacía los derechos humanos, la cual ha venido generando una nueva cultura en este ámbito al modificar el Artículo 1º. que dice: “Todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse” ([Secretaría de Gobernación, 2011, Art.1º párr.1](#)).

De lo que se puede inferir, que ver la realidad bajo la “lupa” de estos derechos es una constante, en el caso de las costumbres también han cobrado vigencia estos derechos fundamentales, hasta hace unas décadas la violencia contra las mujeres en las sociedades se “normalizaba”, pero el analizar la realidad bajo estos principios fundamentales, establece la pauta para modificar estas prácticas. De igual manera, en lo moral, los derechos humanos empiezan a ser valorados, esta realidad se desprende de la crisis que viven algunas instituciones en lo concerniente a lo moral que, al ser estudiadas bajo el escrutinio de estos derechos, adquieren una dimensión más humanista, un ejemplo lo constituye, los Legionarios de Cristo, cuyo actuar en lo moral de su líder fue observado bajo la luz de los derechos humanos.

Por lo que éstos derechos se han consolidado en su constante evolución como referente de lo que debe ser la ética y el comportamiento humano, debido a su perfeccionamiento que ha dado pauta para estudiar el actuar humano; su impacto se puede apreciar en diversos ámbitos: En su posicionamiento como parte fundamental de las Constituciones a nivel global; en los principios en los que se fundamentan organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas y de Derecho Internacional, instituciones públicas, privadas, educativas, laborales. Incluso en el establecimiento de Estudios de Posgrado en Derechos Humanos en las Instituciones de Educación Superior en el orbe.

### **Evolución y propuesta de las temáticas de la asignatura de derechos humanos en el nivel universitario**

Los derechos humanos desde su nacimiento han transitado por varias etapas, la primera generación son los derechos civiles y políticos producto de la Revolución Francesa, cuyo objetivo fue salvaguardar la libertad de las personas y tienen como antecedentes la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, que incluye 17 artículos, establece que los hombres nacen libres e iguales en derechos, también enfatiza en el derecho a la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

Se refiere a la ley como la expresión de la voluntad general, en la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en su elaboración, así como a la libre comunicación de pensamientos y opiniones ([Asamblea Nacional, 1789](#)).

Los derechos de “segunda generación” son los derechos sociales, forman parte de los logros de la Revolución Mexicana, considerados, en la Constitución de 1917 en particular los derechos económicos, sociales y culturales. Éstos al igual que los pertenecientes a la primera generación serán incluidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Como un ideal común por el que todos los pueblos deben esforzarse” ([Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas, 1948, Preámbulo](#)) se integra por 30 artículos, en la que se retoma el derecho a la libertad y la dignidad humana. Se establecen

los derechos humanos a todas las personas, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Considera derechos como la seguridad social, al trabajo, al descanso, al tiempo libre, la alimentación y de manera especial destaca el derecho a la educación, estipula que esta debe ser gratuita y obligatoria: “La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada” ([Asamblea General de la ONU, 1948, Art. 26 párr.1](#)). Estos últimos han empezado a adquirir relevancia en la formación de capacidades humanas, donde subyacen como un fundamento de lo que debe integrar la vida humana, para ser digna de ser vivida.

Dentro de derechos de tercera generación también llamados, derechos de los pueblos o de solidaridad, podemos mencionar: los derechos al desarrollo, al medio ambiente sano y a la paz. En este orden, la Declaración del Derecho de los pueblos a la Paz ([Asamblea General de la ONU, 1984](#)) Proclama solemnemente que los pueblos de nuestro planeta tienen el derecho sagrado a la paz. (Artículo 1º párr.1).

El Derecho al desarrollo fue instituido por la [Asamblea General Organización de Naciones Unidas \(1986\)](#) en su Artículo 1º se considera un derecho humano inalienable, en el que todo ser humano y pueblos pueden participar en un desarrollo económico, político, social y cultural (párr.1).

La [Asamblea General de la ONU \(2022\)](#) adoptó la iniciativa que reconoce el acceso a un medio ambiente limpio, sano y sostenible como un derecho humano universal (Art. 1º, párr.1). Debido a que la naturaleza debe ser tratada y respetada como un ser vivo. La multiculturalidad por el derecho de respeto a la diversidad. La no violencia en las escuelas por el derecho a una cultura de paz. También en conceptos de igualdad y equidad, se denominan por antonomasia la lucha de los derechos de las mujeres, que han transformado poco a poco el paradigma de anteponer los derechos humanos.

Como se puede constatar, luego del establecimiento de la Declaratoria de los Derechos Humanos en 1948, éstos han adquirido primacía principalmente en las primeras dos décadas del presente siglo, donde han transformado gradualmente la realidad.

### Los derechos humanos en el nivel universitario

En primer término, habría que preguntarse: ¿Este desarrollo que han tenido estos derechos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y derechos de tercera generación, cumplen con las expectativas que demandan las universidades? Se infiere, que no, pues si bien las bases del actuar humano están fundamentadas en estos derechos, actualmente, están emergiendo nuevos escenarios que cobran vigencia y fuerza en las primeras décadas del presente milenio marcado por las revoluciones por la lucha de los derechos sexuales y reproductivos, así como su respeto, que requieren replanteamientos en lo moral, por ejemplo: El tema aborto en el que una mujer se enfrenta a la disyuntiva de ejercer el derecho a decidir sobre su propio cuerpo o bien defender el derecho a la vida de un nuevo ser.

En este sentido el derecho humano de hombres y mujeres a decidir sobre su sexualidad, hasta tocar nuevos derechos en el tema de la diversidad sexual que vive el mundo que se refleja en la población de personas: lesbianas, gay, transgénero, transexuales, bisexuales, intersexuales, queer por sus siglas (LGBTIQ+) y que avanza rápidamente en el mundo, y la universidad al ser un reflejo de lo social no está fuera de estos escenarios del mundo actual.

Un ejemplo es la Ley de Identidad de Género establecida en Argentina en el año 2012: “La primera en el mundo que permite acceder al cambio registral de género a través de un simple trámite administrativo, sin necesidad de acreditar pericias médicas, intervenciones quirúrgicas” ([Ministerio de Cultura Argentino, 9 de mayo de 2022 párr.1](#)).

Otra problemática que hasta hace algunos años había sido ignorada en las universidades mexicanas es el hostigamiento y acoso sexual, donde se viola el derecho humano a la libertad e igualdad entre hombres y mujeres, pero sobre todo se lastima la dignidad de las mujeres, temática que forma parte de esta agenda de la enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior.

Pero el panorama de los derechos de interés de la juventud universitaria, es aún más amplio, en el caso de los estudiantes universitarios estos tienen derecho a recibir una educación de calidad; a la movilidad; al estudio en la universidad que ellos eligieron siempre y cuando respeten la normatividad; a participar en la vida política universitaria, a recibir becas en el caso que su trayectoria académica y su situación familiar así lo ameriten, el derecho a la información y a las nuevas tecnologías.

En este nivel educativo uno de los derechos es el tener acceso a programas de salud física y mental, seguridad social para estudiantes y comedores escolares; así como la impartición de una educación superior con un enfoque de inclusión social que garantice la equidad en el acceso a todos estos derechos que, si bien están intrínsecos en los derechos a la salud, a la alimentación a la libertad, igualdad, y educación merecen un tratamiento individual.

Otros derechos humanos en el nivel universitario son los relacionados con la libertad académica y autonomía universitaria, la primera significa, realizar labores propias de la academia entre las que destaca, la docencia, la investigación, difusión y divulgación de la ciencia, así como la conformación de cuerpos colegiados para realizar investigación.

La autonomía es un derecho fundamental en las instituciones de educación superior y ésta lleva implícitos otros derechos como a la educación, laborales, sindicales, de autoría, transparencia. Como lo establece la [Comisión Interamericana de Derechos Humanos \(2021\)](#) en sus principios Interamericanos sobre libertad académica y autonomía universitaria, que, en el apartado quinto, denominado: Protección frente a actos de violencia, refiere: “El asesinato, la intimidación, el secuestro, el acoso, hostigamiento y violencia basada en género” (p.12) como situaciones de las que no están exentas las instituciones académicas y donde se vulneran sus derechos.

En fin, toda esta evolución de los derechos que hoy se hacen patentes en el ámbito universitario reivindican la necesidad de recapitular los cambios establecidos antes de su impartición en el aula.

En síntesis, la realidad desde la universidad debe abarcar los derechos humanos en diferentes dimensiones: global, profesional, académico, social y el personal, por una razón, el ejercicio de éstos está inmerso en todas las esferas de la vida humana. (Ver Tabla 1).

**Tabla 1:** Dimensión de los Derechos Humanos en las universidades

Dimensiones	Tipos de derechos	Problemáticas
Global	Los derechos al desarrollo, al medio ambiente sano y a la paz	Cambio climático, pobreza, migración, problemáticas relacionadas con recursos naturales como el agua; el desarme, derechos humanos, el combate a enfermedades como el SIDA, Covid-19.
Social	Derechos sociales, económicos, políticos y culturales	Educación, vivienda, empleo, salud, seguridad social, alimentación, agua, saneamiento. Derecho a votar y participar activamente en las elecciones.  Disfrute de las artes y a compartir los avances científicos y sus beneficios
Académico y profesional	Derechos académicos y de autonomía	Derecho a la movilidad, recibir educación de calidad, participar en la vida política universitaria, derecho a las nuevas tecnologías, libertad de cátedra y autonomía universitaria. Ética profesional y bioética
Personal	1. Derechos civiles, políticos. 2. Derechos sexuales y reproductivos	Libertad, igualdad, dignidad, seguridad, propiedad, libertad de expresión. Apoyar los derechos a la igualdad, libertad y no discriminación por razones de género.

*Fuente:* Elaboración propia, en base a lo establecido por la ONU y Comisión Interamericana de Derechos Humanos

### El enfoque de Derechos Humanos en México desde la normatividad

La valoración del derecho a la educación en el territorio nacional adquiere primacía desde el año 1917 en la Constitución o Carta Magna al considerar los derechos sociales, tales como el derecho al trabajo y la educación. No obstante, el 10 de junio de 2011, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la Reforma Constitucional de Derechos Humanos, que creó una nueva cultura en este ámbito al modificar el Artículo 1º. que dice: “Todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse” ([Secretaría de Gobernación, 10 de junio de 2011, párr.1](#)).

El 15 de mayo de 2019 se incluyeron nuevas reformas en el Artículo 3º que fortalecieron este derecho, al manifestar que en la educación se fomentará el respeto a los Derechos humanos, además de integrar este concepto en todos los niveles educativos: “Toda persona tiene derecho a la educación. “El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior” ([Secretaría de Gobernación, 15 de](#)

[mayo de 2019, Art. 3º párr.1](#)). Se incluye que corresponde al Estado la rectoría de la educación y que ésta será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica ([Secretaría de Gobernación, 15 de mayo de 2019, párr.2](#)).

De igual manera en la Ley General de Educación Superior de México, expedida en el mes de abril de 2021, en el Artículo 1º fundamenta las bases para dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior, establecido en el Artículo 3º Constitucional. Agrega que corresponde la aplicación de esta ley a autoridades educativas. En este apartado se estipula que es reglamentario del artículo 30. de la Constitución. La Ley General de Educación Superior en el Artículo 36, estipula que las autoridades educativas, deben cimentar sus acciones en el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva ([Secretaría de Gobernación, 20 de abril de 2021, párr.2](#)).

De igual forma en la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación promulgada el 8 de mayo de 2023, se garantiza el Derecho Humano a la Ciencia y los Derechos Humanos, ([Secretaría de Gobernación y Congreso General, 8 de mayo de 2023](#)) en especial refiere la importancia de garantizar otros derechos como la alimentación y el acceso tanto a la salud como a la información” y cumple el mandato del artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

En el caso del territorio nacional los cambios sustanciales a la Constitución, la puesta en marcha de las leyes en materia de educación superior (2021) y en humanidades, ciencias, tecnologías e innovación (2023), denotan la colocación de éstos en un primer plano como un eje transversal de la política pública en materia educativa y el compromiso que los actores, gubernamentales, autoridades universitarias, docentes así como estudiantes adquieren, no obstante, apenas empiezan a construirse sus bases legales, pero aún falta consolidar los contenidos en el aula y su implementación.

### **El aterrizaje de los derechos humanos en la Educación y sus estrategias**

La orientación de la educación superior desde distintas instancias, el Estado, las universidades, los organismos internacionales apuntan hacia la valoración de la educación en derechos humanos, que debe plantearse como un eje transversal en el nivel superior, que apoye a la formación de una cultura, entendida como un conjunto de conocimientos, ideas, costumbres, prácticas sociales en derechos humanos que impacten en la juventud, para dar cumplimiento al mandato constitucional, de educación superior y de ciencia establecidos en el país para este fin; que formará parte del currículum de todos los niveles educativos.

No obstante, la realidad es que esta formación no ha impactado en la totalidad de la población estudiantil de nivel superior, los beneficiarios pertenecen en su mayoría al campo jurídico, por lo que es necesario integrarlo como un eje rector en la totalidad de disciplinas profesionales. Desafortunadamente, se corre el riesgo de concretar su aprendizaje como un documento expositivo, cuyos contenidos no tienen otro futuro más allá de la memorización.

Por lo que para su introyección es importante ir más allá, hace falta una reflexión profunda, sobre todo en sociedades mediatizadas caracterizadas por la explotación exacerbada de los recursos naturales, la violencia, el consumismo y hedonismo. También, ante la crisis geopolítica que vive el mundo en donde los riesgos inminentes de conflictos bélicos de orden mundial están latentes, es apremiante una educación que tenga como eje rector la formación de sociedades, concedoras de su entorno y su valía individual.

En el campo educativo se está transitando de la formación en competencia a las llamadas capacidades, es decir se ha evolucionado del saber “hacer” para priorizar una reconstrucción intrínseca

del individuo, en la que se prioriza la dignificación de la persona, en todos los ámbitos individual, social, donde el acceso a la salud, al trabajo, al descanso y la educación dejen de ser considerados privilegios y sean visibilizados como derechos humanos.

La información a la que accede el individuo cotidianamente debe ser analizada a partir de los derechos humanos y esta tarea corresponde no sólo al Estado sino a las instituciones educativas, autoridades y docentes. Generar un hábito en el análisis de la vida diaria, es la primera tarea que deberían enseñar las universidades como parte de los principios de una vida democrática, como una responsabilidad del profesor, pues mientras se brinde sólo la transmisión de información técnica en las universidades, no emergerán individuos críticos y autónomos y si esta labor toma como referente a los derechos humanos como una balanza de valores, la educación universitaria tendrá sentido.

Para su implementación en el ámbito educativo se plantea la utilización de una estrategia didáctica y metodológica: El aprendizaje basado en problemas, como herramienta de promoción de conocimientos significativos, que trasciendan a través de un ejercicio de capacidades cognitivas superiores en el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico, a partir del análisis de la información que se genera en medios de comunicación y redes sociales como una herramienta valiosa de apropiación de contenidos en esta temática.

El aprendizaje basado en problemas, consiste en la realización de un trabajo en grupos en el que se plantea una situación, que permite al alumnado: “Identificar y definir el problema, elaborar hipótesis y explorar los conocimientos previos que ya posee sobre el tema para poder determinar cuáles deben ser adquiridos” ([Fernández, García, Caso, Fidalgo y Arias, 2006, pp. 398-399](#)).

Sin embargo, lo más importante son las aportaciones que cada uno de los integrantes realizan y el debate que al interior de estos equipos se genera para determinar cada una de las etapas de desarrollo y los contenidos que deben prevalecer en el trabajo, así como para evaluar la información teórica obtenida y el análisis de la situación práctica de la misma. De esta manera se confrontan conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se aplican a la investigación y califican los alcances logrados.

Las acciones bien pensadas, siempre serán acertadas, de ahí la necesidad de habituar a los estudiantes a reflexionar antes de actuar y tomar decisiones, prácticas que los preparen para enfrentar escenarios futuros, que les permitan construir una sociedad más justa, donde los avances científicos y la toma de decisiones se interpielen teniendo como referencia los derechos humanos.

[Morales y Landa \(2004\)](#) argumentan que “la resolución exitosa de problemas no sólo depende de la posesión de un gran bagaje de conocimiento, sino también del uso de los métodos de resolución para alcanzar metas” (pp. 149-150).

Aunado a éstos, la experiencia de diversos casos en los que subyacen la lucha por los derechos, enriquece no sólo la adquisición de nuevos saberes sino también permite construir vivencias propias a través de la práctica de éstos de manera integral, lo que apoyará una formación más sólida al poner en juego no sólo las competencias y capacidades, que deben repensarse como parte del proceso de aprendizaje basado en problemas, lo que consolida la formación de profesionales competentes y vinculados con su entorno. Esto, fortalece los aprendizajes y no sólo actualiza los conocimientos adquiridos en el área, sino los prepara para ejercer un juicio crítico.

En los diversos campos disciplinares deberán enfrentarse casos en los que estén en juego los derechos humanos; por ejemplo, los ingenieros civiles en la construcción de vías carreteras en poblados

rurales deberán tener en cuenta, que éstas pueden implicar un atentado a un medio ambiente sano, afectaciones al desarrollo sustentable, o bien, las divisiones de los terrenos afectarán el derecho a la propiedad y hasta la libertad de tránsito y en algunos casos pueden también tener efectos positivos, que deben ponderarse.

La información que puede servir como referente de análisis es la publicada en medios de comunicación, también en obras literarias e históricas que le permitirán ejercer una crítica de los hechos, el uso de esta estrategia habituará al estudiantado a reflexionar sobre el acontecer cotidiano vinculado la mayoría de las veces a los derechos humanos: Por ejemplo:

Olga, escritora danesa argumenta: “Estar sentado frente a una computadora más de cinco horas debería ser ilegal” ([Garza, 6 de junio de 2023](#)). Este puede ser un tema de análisis del sistema del laboral, en el que habría que ponderar, qué derechos humanos se comprometen en estos y cómo afectan al ser humano.

Una problemática que puede ser analizada en el aula tiene que ver con la información publicada en medios de comunicación, referente a la negativa de la Suprema Corte de Justicia de la Nación al consumo recreativo de LSD, por sus efectos nocivos (ansiedad, depresión, paranoia, convulsiones y aumento de la frecuencia cardiaca) irreversibles en la salud humana ([Reyes, 14 de junio de 2023](#)).

Otro hecho a analizar es el futuro de la inteligencia artificial, una información publicada en *The Washington Post*, con el título: Cómo la inteligencia artificial podría extinguir a la humanidad accidentalmente, escrita por [Torres \(3 de enero de 2023\)](#), que plantea si la super inteligencia artificial podría causarnos daño e incluso nuestra extinción, a lo que responde afirmativamente, que es sólo cuestión de tiempo, antes de que las computadoras se vuelvan más inteligentes que las personas, ya que algunos sistemas han alcanzado habilidades sobrehumanas en tareas como jugar ajedrez, donde los humanos experimentados pierden contra las máquinas (...). Si no podemos anticipar lo que harán los algoritmos en juegos infantiles, ¿cómo podemos estar seguros de las acciones de una máquina con habilidades de resolución de problemas muy superiores a las de la humanidad?

Fomentar la reflexión en la juventud respecto a la necesidad de valorar el papel que juega la política pública en caso de sismos, dónde se considere a éstos como hechos geológicos que pueden o no provocar desastres sociales, en los cuales la probabilidad de siniestros dependerá de la normatividad en esta materia, la cual deberá orientarse a la planeación y prevención de desastres y no al beneficio del mercado inmobiliario ([Gutiérrez, 2018, p. 56](#)).

Los derechos humanos en el mundo actual son un tema que requiere de una reflexión constante, sobre el actuar con ética ante las diversas situaciones en las que se pone en riesgo la integridad personal, la reputación profesional y el futuro de las comunidades. Generalmente se puede pensar que todas las violaciones a los derechos humanos son parte del pasado, pues ya se han enfrentado, lo que es rotundamente falso; la sociedad del conocimiento, donde el saber tecnológico, humano, científico, jurídico avanza vertiginosamente demanda de un mayor análisis para identificar qué derechos humanos se ponen en juego en distintas circunstancias, de ahí que habituar a pensar al estudiantado constituye una de las tareas más importante en la educación en derechos humanos.

Sin embargo la implementación de la educación en derechos humanos en el aula, debe complementarse con una práctica pedagógica responsable encaminada a buscar soluciones a problemas prácticos, deberá seguir un proceso, es decir, estructurarse en diversas etapas, que conlleven a un

conocimiento profundo de conceptos fundamentales, así como la parte práctica que éstos demandan, como refieren [Silva, Pires y Pimienta \(2020\)](#), el docente debe asegurar "la integración, articulación y aplicación de los conocimientos de los componentes curriculares de ese período escolar" (p. 182).

El ser humano se desarrolla en la medida que aumentan sus experiencias para hacer frente a determinadas situaciones, por lo que debe adquirir nuevos aprendizajes para enfrentar esta realidad, para ello es vital investigar, recopilar información de estas nuevas realidades, organizarla y ponderarla, lo que, le permitirá tomar decisiones acertadas.

El conocimiento y análisis de las problemáticas globales, descubrimientos científicos, información publicada en medios de comunicación y revistas científicas son fuente valiosa de análisis de casos de la realidad que permiten la reflexión de los derechos humanos.

### Conclusiones

La normatividad mexicana posiciona como central la educación en derechos humanos y valora de manera especial el derecho a la educación, en este sentido, presenta avances sustanciales, sin embargo, aún están en construcción sus contenidos e implementación en el nivel universitario. No obstante, se requiere incrementar la participación de autoridades y docencia en estas iniciativas.

El derecho humano a la educación es un bien público, lo que legitima su compromiso social. Al tomar el Estado la rectoría de este principio, asume también sus beneficios. Al hacer a un lado el paradigma de que la educación debe formar competencias para el mercado, coloca a la pertinencia en un primer plano, con lo que se elimina, su sentido utilitarista y recupera su función social al formar individuos sensibles al contexto, marcado por la desigualdad, la pobreza, por lo que su contribución será el apoyar a mejorar la calidad de vida y la transformación social.

No obstante, mientras los derechos humanos no formen parte del *currículo* de planes y programas de estudio de las universidades y no se sitúen como un eje transversal, poco se avanzará en esta formación.

### Referencias

- Asamblea Nacional del Gobierno de Francia (1789). Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.  
[https://www.conseilconstitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank\\_mm/espagnol/es\\_ddhc.pdf](https://www.conseilconstitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf)
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948. Resolución 217<sup>a</sup> (III). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Asamblea General Organización de Naciones Unidas (1984). Declaración sobre el Derecho de los pueblos a la paz. Resolución 39/11 <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rightpeoples-peace>
- Asamblea General Organización de Naciones Unidas (1986). Derecho al desarrollo. Resolución 41/128 <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2011.pdf>

- Asamblea General Organización de Naciones Unidas (26 de julio de 2022). El derecho humano a un medio ambiente limpio, saludable y sostenible A/76/L.75. [https://digitallibrary.un.org/record/3982508/files/A\\_76\\_L.75-ES.pdf](https://digitallibrary.un.org/record/3982508/files/A_76_L.75-ES.pdf)
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Relatoría Especial para la Libertad de Expresión, Relatoría Especial para los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (2021). Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria. [https://www.oas.org/es/cidh/informes/cuestionarios/2021\\_principiosinteramericanos\\_libertadacademica\\_autonomiauniversitaria\\_spa.pdf](https://www.oas.org/es/cidh/informes/cuestionarios/2021_principiosinteramericanos_libertadacademica_autonomiauniversitaria_spa.pdf)
- Kant, I. (1988). *Lecciones de Ética*. Editorial Crítica. <https://www.google.com/search?q=lecciones+de+etica+immanuel+kant+pdf&sxsrf=AP>
- Fernández, M., García, J.N., Caso, J.N., Fidalgo, R. y Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*. (341), 397-418. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S1405-6666201800010007300013&lng=en](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1405-6666201800010007300013&lng=en)
- Garza, T. (6 de junio de 2023). Estar sentado frente a una computadora, debería ser ilegal: Olga Ravn. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2023/06/06/cultura>
- Gutiérrez, R. (2018). Catástrofe social, mercado inmobiliario y derechos humanos. *Ciencia*, 69, (3) 56-65.
- Gobierno de México. (2022, 24 de enero) La educación como derecho humano, bien público y responsabilidad colectiva. [www.gob.mx/siap/es/articulos/la-educacion-como-derecho-humano-bien-publico-y-responsabilidad-colectiva?idiom=es#:~:text=Desde%20esta%20perspectiva%2C%20se%20considera,los%20actores%20de%20la%20sociedad](http://www.gob.mx/siap/es/articulos/la-educacion-como-derecho-humano-bien-publico-y-responsabilidad-colectiva?idiom=es#:~:text=Desde%20esta%20perspectiva%2C%20se%20considera,los%20actores%20de%20la%20sociedad).
- Jiménez, M. C. (2011). Discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas, *Espacio Abierto*, 20(2.), 219-238.
- Juarros, M.F. y Martinetto A. (2008). Educación Ciudadanía y Democracia. Análisis en torno al acceso a la universidad de los sectores con menos ingresos. *Temas y Debates*, (16), 61-84.
- Marshall, T.H. (1997). Ciudadanía y clase social, *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (79), 297-344. <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1548>
- Ministerio de Cultura Argentino, Gobierno Argentino (12 de mayo de 2022) Ley de Identidad de Género 10 años. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/ley-de-identidad-de-genero-10anos>
- Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en Problemas. *Theoria*, 13, (1), 145-157. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901314.pdf>
- Nikken, P. (1994). El concepto de Derechos Humanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyddhhlic/wp-content/uploads/sites/152/2021/08/1-Nikken-El-Concepto-de-Derechos-Humanos.pdf>

- Reyes, J. P. (14 de junio de 2023). Respaldada la Corte prohibición al consumo recreativo de LSD. TV Azteca. <https://www.tvazteca.com/aztecanoticias/prohibicion-consumo-recreativolsd-es-respaldado-la-suprema-corte>
- Secretaría de Gobernación, Congreso de la Unión (8 de mayo de 2023). Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. Diario Oficial de la Federación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0)
- Secretaría de Gobernación (2011, 10 de junio). Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo 1 del Título primero y reforma diversos capítulos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011#gsc.tab=0)
- Secretaría de Gobernación (15 de mayo de 2019) Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Diario Oficial de la Federación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)
- Secretaría de Gobernación (15 de junio de 2019). Reforma al Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)
- Secretaría de Gobernación (20 de abril de 2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0)
- Silva, P. M. S., Pires, C. S., y Pimenta, M. A. A. (2020). Proyecto integrador y actitudes: una perspectiva hermenéutica del desarrollo de la competencia en la docencia. *Estudios pedagógicos*, 46, (3),181193. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300181>
- Torres, E. (3 de enero de 2023). Cómo la inteligencia artificial podría extinguir a la humanidad accidentalmente. *The Washington Post* <https://www.washingtonpost.com/es/postopinion/2023/01/03/inteligencia-artificial-ia>

## Las lecturas filosóficas de Jorge Luis Borges de Jorge Alan Flores Flores: un viaje entre la literatura y la Filosofía

### [en] *The philosophical readings of Jorge Luis Borges by Jorge Alan Flores Flores: a journey between literature and Philosophy*



Victoria Gabriela Solís Romero

Preparatoria Tecmilenio, Campus Chihuahua

**Recibido:** 2024/10/8**Aceptado para su publicación:** 2025/01/5**Publicado:** 2025/03/15

#### Como citar (APA 7ª Edición):

Solís, V. G. (2025). Las lecturas filosóficas de Jorge Luis Borges de Jorge Alan Flores Flores: Un viaje entre la literatura y la Filosofía. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(13), 72-75

He de confesar que para hacer esta reseña de *las lecturas filosóficas de Jorge Luis Borges* tuve que leerlo por segunda vez, no porque no recuerde de qué trata o lo que me hizo sentir al leerlo por primera vez, sino porque pensé “si cuando lo leí fue un deleite, esta segunda vez lo será más porque este libro merece una reseña con una lectura fresca y más reflexiva que esa primera vez”, comenzaré diciendo que no soy experta en filosofía, sin embargo, esta lectura atrapa, y si combinamos la literatura de Borges con el análisis de un autor tan versátil y prolífico como lo es el Dr. Flores, obtenemos una lectura profunda y con un contenido significativo, capaz de generar reflexiones en torno al tema en cuestión.

El primer elemento por destacar de este libro es su estructura clara y progresiva, esta nos muestra una organización en la que el lector puede navegar entre lo descriptivo hasta llegar a desentrañar los aspectos clave de la relación de Borges con la filosofía en un análisis muy interesante y detallado. La obra no se limita a enlistar o identificar las influencias filosóficas que tuvieron lugar en la obra de Jorge Luis Borges, sino que es clara, es metódica, y es esto mismo que hace más sencilla la comprensión de las ideas que el autor está presentando, así como el impacto que logró tener la literatura borgeana en esta área.

Son tres grandes momentos o puntos de inflexión en los que dividiría este libro, el primero es la relación de Borges con la literatura, centrándonos en lo que es la estética y la libertad, el segundo es sobre los intereses filosóficos del autor argentino, así como descubrir a quién leía Borges, ya que es bien sabido que las lecturas que se realizan suelen marcar nuestro camino como escritores, y por último, se presenta un análisis de la conexión entre Borges y Berkeley, esto debido a la influencia del autor inglés al autor argentino y la reinterpretación del inmaterialismo que realizó este último.



Jorge Alan Flores comienza esta obra planteando dos preguntas, las cuales se pretenderían responder a lo largo de sus líneas, estas preguntas son: ¿Qué tanto influyó la Filosofía en Borges? y ¿De qué manera se encuentran presentes en el corpus borgeano? Para responder estas preguntas se parte de la premisa que Borges no fue un filósofo en el sentido estricto o académico de la palabra, pero su obra llega a tener temas tan filosóficos como la vida misma, logra reinterpretaciones epistemológicas y metafóricas de términos, conceptos y problemáticas planteados por otros autores.

En este texto se sugiere que una de las mejores formas, si no es que la mejor, de acercarnos a las lecturas filosóficas de Jorge Luis Borges, es a través de sus propias lecturas, ya que él lograba no solo mencionar filósofos dentro de sus obras, tales como Platón, Berkeley, Schopenhauer o Nietzsche, sino que reformulaba las ideas ya planteadas por estos en una clave literaria que solo Borges podría haber propuesto. Estas reformulaciones tenían lugar en toda su obra, tanto en su ensayística, como su narrativa y poética. Es así como se establecen, de manera clara y bien fundamentada, los objetivos centrales de este libro, esto no pretendía ser un mero ejercicio literario, sino un espacio en el que las ideas filosóficas cobran vida y se transforman en materia narrativa.

Publicado por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en el año 2024, este libro se adentra en conocer la estructura epistemológica de Jorge Luis Borges desde un diálogo entre su literatura y la tradición filosófica, es por ello que la obra no solo examina estas fuentes filosóficas que Borges utilizó a lo largo de su trayectoria literaria, sino que reinterpretó estas en su propia escritura, en *las lecturas filosóficas de Jorge Luis Borges*, se contribuye a una mejor comprensión del universo borgeano y la manera única en la que aborda la realidad, el lenguaje y la metafísica; cuando tuve esta lectura, me percaté que uno de los elementos relevantes de la misma, es que se centra en desentrañar aquellas referencias o fuentes filosóficas implícitas, no solo las explícitas, dentro de la obra del autor argentino.

El primer capítulo se centra en dos elementos: la estética y la libertad. Estos anteriores introducidos precisamente por declaraciones del mismo Borges sobre su creatividad y su quehacer literario en comparación con las lecturas que realizó a lo largo de su vida, justamente en el libro se lee:

Esta idea también aparece en la conferencia “el credo del poeta”, compilada en el libro *Arte Poética*, en la cual Borges se posiciona como un lector antes que como un escritor. Este hecho marca toda la obra del argentino, así como el funcionamiento de su yo creativo, ya que, a diferencia de otros escritores, que sienten la realidad exterior y luego la transforman en literatura, Borges toma con mucho mayor frecuencia los motivos de su literatura de los libros, antes que de la realidad (Flores, p. 42)

Esta idea se reafirma a lo largo de toda la obra de Flores, al igual que la comparación entre la literatura y la irrealidad de la experiencia. Justo con esto es con lo que concreta su idea de la libertad, esta libertad que se presenta a la hora de escribir, pero también a la hora de leer. En mi opinión, Flores analiza la relación entre la estética y la libertad en la obra borgeana, tomándolos en cuenta como elementos fundamentales para comprender el uso que le da a la filosofía dentro de su narrativa, así mismo como la relación que tienen con el inmaterialismo de Berkeley, el cual se va hilando hasta precisar su vínculo con las obras del autor argentino.

Es de esta manera que el autor chihuahuense enfoca la atención a la falta de adhesión de Borges a una escuela literaria o a un canon literario, lo cual es coherente con la formación autodidacta con la que se le identificó todos los años que estuvo activo dentro del quehacer literario, en el que se destaca una exploración libre en cuanto a temas y formas en las que presentó su obra, la estética de Borges es entonces libre de dogmas o normas establecidas en la época.

Es fascinante la manera en la que se presentan estos conceptos dentro de la obra, y cómo se refleja en un acto de introspección en la que se estudia cómo Borges utiliza el lenguaje al mismo tiempo que permite que el lector tenga una experiencia más que creativa al ser un factor activo en el proceso de lectura, cualidad que hace a Borges, en palabras de Flores

Borges va más lejos. El asumir el lenguaje como un hecho estético, es también una forma de cuestionar la realidad. Decir que el lenguaje es un hecho estético implica la imposibilidad de que corresponda al mundo, puesto que ya no se funda en el esfuerzo por identificarse con el mundo, por describir la experiencia del mundo. El lenguaje, por el contrario, opera desde su posibilidad de ser entonado, así como de su capacidad creativa (Flores, p. 50)

Es en este punto en el que el autor nos adentra a lo que es el segundo capítulo de este libro, el cuál constituye, a mi parecer, el núcleo conceptual del estudio. En esta sección es que Jorge Alan Flores explora aquellos intereses filosóficos que Jorge Luis Borges mostró a lo largo de su obra, así como aquellos que la influenciaron y, finalmente, los problemas que se abordaron en sus diferentes expresiones literarias.

De los argumentos que más llamaron mi atención, está el de que Borges no se adscribe a ninguna corriente filosófica en particular, sin embargo, su obra está más que marcada por un profundo diálogo entre la metafísica, la epistemología y la estética, entre otras. Análisis de estos tópicos se explican en obras como *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* y *Funes el memorioso*, mostrando cómo es que en el mismo quehacer literario del autor argentino se reinterpretan nociones filosóficas y se exponen de una manera vivencial dentro de sus obras.

Esta idea de Borges como un libre pensador es lo que hace que este libro logre con gran firmeza demostrar que la filosofía no es un elemento secundario o complementario de su obra, sino que es parte fundamental y estructural de su producción literaria, además de ser un autor transformador de ideas.

Por último, podemos leer el tercer capítulo, el cual es titulado “Berkeley en Borges”, como mencioné al inicio, no soy experta en filosofía, sin embargo, a través de sus líneas, Jorge Alan Flores logró cautivarme y atrapar en la lectura. Este pasaje es crucial en la obra, ya que establece la relación entre el pensamiento de Berkeley y la obra literaria de Borges, agradezco en gran medida al autor el escribir un análisis tan detallado del inmaterialismo de Berkeley y su relación con la literatura de Jorge Luis Borges, siendo una neófita en este concepto, pude entenderlo bastante bien con sus ejemplos e interpretaciones.

Así pues, Flores demuestra que Borges no solo adoptó el término de Berkeley, sino que lo llevó a una exploración más allá de ese concepto ya establecido, Borges logra reinterpretarlo y adaptarlo en su labor literaria. Considero un acierto el clasificar entonces la obra de Jorge Luis Borges como una forma de comprender la realidad y cómo esta suele mostrarse como inestable, ilusoria e incluso dependiente de la subjetividad del lector como agente activo dentro de la producción literaria.

Un ejemplo claro de lo que el autor presenta es en el cuento *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, donde básicamente Borges imagina una civilización en donde la materia no existe y el lenguaje pretende determinar la realidad, esta idea podemos alinearla con la idea de Berkeley, no obstante, Borges lo utiliza como un acto narrativo para explorar la influencia que tiene el conocimiento o el lenguaje en la construcción de los mundos, este tipo de análisis son lo que convierten a esta obra en un *must* para aquellos que quieran entender la filosofía en Jorge Luis Borges, deja de lado las simples influencias y busca expandir las ideas transformadoras que utilizó Jorge Luis Borges para construir herramientas narrativas.

Flores escribe:

Más allá de “*Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*” la reelaboración borgeana del inmaterialismo representa una creativa y poderosa crítica a la realidad y a cómo la configuramos e instituímos. Borges sirviéndose de Berkeley realiza cuestionamientos directos a nuestro lenguaje que tienen múltiples alcances, como lo ha demostrado en *Tlön*; estos alcances van desde la ciencia hasta la manera de concebir la justicia o la poesía misma. La reelaboración literaria del inmaterialismo también anuncia la invasión del *software* en nuestra realidad. El ser cada vez se manifiesta con mayor presencia desde sus cualidades inmateriales, que reinan sobre un mundo material mudo. (p. 175)

Existen numerables fortalezas de este libro, sin embargo, me gustaría repasar tres específicas, la primera es que esta obra tiene una profundidad analítica que explora la relación de Borges y Berkeley más allá de una simple referencia, analizando cómo las ideas filosóficas mencionadas son incorporadas en la estructura narrativa, ensayística y poética de Jorge Luis Borges. En este sentido, el enfoque transdisciplinario sería la segunda fortaleza, ya que busca relacionar la filosofía y la literatura, al momento de entender temas como la estética, la libertad, el autodidactismo o la metafísica podemos lograr una mejor comprensión, posteriormente, del inmaterialismo en Borges. Finalmente, me gustaría destacar el gran aporte de ejemplos concretos con los que pude entender lo que el autor trata de detallar, se nota una lectura amplia y un conocimiento espléndido de la literatura borgeana que no cualquiera logra tener, esto me permitió comprender de manera más meticulosa cómo Borges transforma esos conceptos filosóficos de la fortaleza dos, en estrategias narrativas.

Por último, invito a leer este texto, el cual está hecho para reflexionar y cuestionar la realidad a través de la literatura, un ejercicio que siempre vale la pena realizar.

### **Bibliografía:**

Flores, J. A. (2024) *Las lecturas filosóficas de Jorge Luis Borges*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

## Experiencias de mujeres mexicanas en la academia

### [en] Experiences of Mexican women in academia



Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Universidad Veracruzana

**Recibido:** 2024/12/12

**Aceptado para su publicación:** 2025/01/09

**Publicado:** 2025/03/15

#### Como citar (APA 7ª Edición):

Dorante, J. J. (2025). Experiencias de mujeres en la academia. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(13), 76-80. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v7i13.1791>

La obra *Experiencias de mujeres mexicanas en la academia*, coordinada por las doctoras Rocío López, Denise Hernández y Gladys Ortiz, y publicada por la Biblioteca Digital de Humanidades de la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), es un libro lleno de historias personales construidas por cada mujer invitada a este banquete.

El prólogo fue realizado por la Dra. Delia Covi Druetta, investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ella precisa que en este libro se encuentran relatos y estilos personales, que muestran el camino recorrido de mujeres en la vida académica, siendo esta el hilo que las une, así como la generación del conocimiento científico, de las artes y la literatura; aunque delimitadas por intereses, singularidades, condiciones, trayectorias y solvencias económicas, al igual que por el lugar de origen, valores, costumbres, entorno familiar, idiosincrasias y culturas diferentes. Se trata de mujeres que han tenido encuentros con mentores solidarios (mujeres y hombres) que las impulsaron para tener un papel destacado dentro de la ciencia.

Los 26 relatos que componen esta obra son las historias de investigadoras mexicanas originarias de trece universidades de ocho estados, con edades distintas, que son muestra de una primera ola feminista que reclama el derecho a la educación y que ve en esta una manera de triunfar, mostrando libertad, poder, lucha, trabajo, constancia y construcción de sueños.

El apoyo de familia; la capacidad de expresión; la libertad de decidir por sí mismas su vida cotidiana, su presente y su futuro; el apoyo de manos amigas orientadoras en sus estudios y prácticas profesionales que les han permitido crecer y ser exitosas; la integración de redes de investigación y divulgación; así como la difusión de sus voces las han llevado a cambiar el mundo mediante escritos o presentaciones orales.

Se trata de profesoras, investigadoras, productoras y divulgadoras de saberes que ocupan un lugar en las Instituciones de Educación Superior e inciden en programas de licenciatura y posgrado como docentes, directoras de tesis, coordinadoras y funcionarias, quienes, a través de la memoria, reviven pasajes dulces, amargos y resilientes.

Todas ellas, son mujeres académicas que ponderan su madurez en la difusión del conocimiento a través de foros, congresos y escritos, en los que comparten resultados serios de investigación, pero también sus propios juicios, críticas, propuestas y alternativas de solución a problemas identificados al abordar sus objetos de estudio en el campo.

La obra también muestra la formación de muchas mujeres que se han construido en solitario, pero con autodeterminación ante la necesidad de estudiar, por lo que su camino hoy resulta revelador, interesante, ejemplar y esperanzador.

Las coordinadoras de la obra explican que la idea de este libro surgió en el marco del Día Internacional de la Mujer, cuando, en 2022, organizaron un conversatorio con las integrantes del núcleo académico básico del Doctorado en Innovación en Educación Superior, del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV, para visibilizar el trabajo de mujeres en la academia y la investigación.

Es importante señalar que la obra se sustenta en la noción de ‘experiencia’, la cual es una herramienta conceptual, metodológica y epistemológica empleada por las feministas en los ochenta para dar a conocer otras realidades. Joan Scott empleó este término para analizar el carácter contextual articulado a categorías como género, relaciones de producción, subjetividad, agencia y cultura. También implica la concepción de diferentes visiones que pueden incidir en la transformación social, como lo es la perspectiva de mujeres que ocupan un lugar históricamente pensado para los hombres, pues la educación universitaria estaba dirigida a los hombres, los nobles y los ricos; las mujeres habían sido excluidas de estos privilegios que acercan a la educación, la cultura y la ciencia.

Los capítulos muestran cómo las mujeres han enfrentado múltiples obstáculos, incluso cómo es que han estado sometidas a lo largo de muchos años, excluidas, discriminadas y carentes de mecanismos sociales e institucionales ante su maternidad, otras han sido víctimas de hostigamiento, humillación, desvalorización o desprecio por su género.

Un dato valioso es que las mujeres, ante el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT), pasaron de ser el 20.41% en 1984, a 37.9% en el año 2020, lo que significa un incremento del 18% aproximadamente.

En la UV, al 2017, según informes de la Dirección General de Investigaciones, de un total de 468 miembros del SNII, 39% eran mujeres y 61%, hombres. Mientras que, en la UAM, en 2017 se contaba con 34% (424) de mujeres y 64% (746) de hombres en este sistema. En 2022, los porcentajes pasaron a 38% de mujeres y 62% de hombres.

A las mujeres les ha sido más difícil conseguir estos niveles o puestos y asumir responsabilidades en el ámbito académico y laboral, además de ser madres, esposas, hijas y cuidadoras, mostrando con ello una clara brecha de género, por ello se comparte la idea de que “se necesitan más mujeres en áreas especializadas, primordialmente para la toma de decisiones científicas y políticas de la ciencia” (Hernández, López y Ortiz, como se cita en López, Hernández, y Ortiz, 2023, p.15).

Comentaré brevemente algunos elementos de textos incluidos en esta obra, los cuales son una expresión de la experiencia vivida, de la creatividad, la vida personal, la intimidad, el alma y el corazón de sus autoras.

En el texto de una servidora, Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, “Mujeres que inspiran en la investigación y en la ciencia”, se reconoce el apoyo de mujeres académicas y universitarias, muchas de ellas guías, lectoras y disertadoras en eventos académicos relevantes. Todas ellas contribuyeron en reflexionar sobre la necesidad de hacer investigación, otras se convirtieron en referentes teóricos y metodológicos de investigación y acceso al conocimiento.

Otras académicas, como Denisse Jodelet, investigadora social francesa, fue la guía para aprender diversas técnicas de investigación y el manejo del software IRaMuTeQ para interpretar las representaciones sociales. La admiración surge por su producción y por cómo hace su trabajo con amor, dedicación, inteligencia y calidez humana.

En la literatura, se resalta a Sor Juana Inés de la Cruz y Gabriela Mistral; en la teoría, a Agnes Heller; en los gobiernos, a Ángela Merkel, Cristina Fernández de Kirchner y Dilma Rousseff. También se

reconoce a mujeres Premio Nobel de la Paz: Teresa de Calcuta, Indira Gandhi, Rigoberta Menchú y Malala Yousafzai. En la ciencia, a Andrea Ghez, galardonada con el Nobel de Física. En el mundo artístico, a la cantante Mercedes Sosa y a la actriz Yalitza Aparicio Martínez; en el deporte, a Ana Guevara y Soraya Jiménez. Todas ellas son un referente para millones de mujeres en el mundo y para las siguientes generaciones.

Amanda Cano Ruiz, en “A contra corriente: La odisea de un salmón rojo”, reconoce haber aprendido de valores morales y culturales de sus padres. Ellos la acercaron a la lectura, le enseñaron sobre la unión entre hermanas y que quien termine “sus estudios, puede apoyar a la siguiente y así crear una especie de ‘cadena de ayuda’ fortaleciendo con ello los lazos familiares (Cano, como se cita en López, Hernández, y Ortiz, 2023, p. 27)”. Se planteó estudiar un posgrado de calidad, pues reconoce que estudiar es lo que más disfrutaba.

Comenta que siempre ha ido cuesta arriba o a contracorriente, como los salmones rojos, ya que “lo único que habla por mí es el trabajo, el compromiso y la dedicación, pues en la actualidad sigue operando un sistema que no reconoce los méritos académicos: cuenta más quién te conoce que lo que conoces” (Cano, como se cita en López, Hernández, y Ortiz, 2023, p. 31). Por ello busca que el texto sirva a niñas de zonas marginadas para que sepan que es posible alcanzar sus sueños.

Por su parte, Blanca Edurne Mendoza Carmona, en “Investigación educativa y experiencias de mujeres en la academia”, reconoce que la participación de las mujeres en la educación superior mexicana es relativamente joven. Según datos del INEGI-Conmujer, entre 1980 y finales del siglo XX, el porcentaje de matrículas femeninas en la educación superior ascendió a un 46%. Actualmente hay mayor presencia de mujeres en este nivel educativo, pero también existen retos y dificultades que limitan su consolidación académica y sus posibilidades de generar conocimientos y propuestas desde la investigación.

Explica que “Las experiencias corporeizadas de las mujeres son relevantes porque generan puntos de vista que visibilizan campos de ignorancia y desigualdad, lo que particularmente ocurre en espacios androcéntricos y coloniales” (Mendoza, como se cita en López, Hernández, y Ortiz, 2023, p. 40).

Hoy es posible conocer diversas experiencias de investigadoras que son infravaloradas, discriminadas o acosadas, incluso tuteladas como si fueran menores de edad, lo que las posiciona como personas que necesitan “de la figura masculina para ‘protegerla’ y tutorarla; su infantilización justifica su marginación de espacios de poder y tomas de decisiones relevantes” (Mendoza, como se cita en López, Hernández, y Ortiz, 2013, p. 41). El consenso masculino, entonces, es una herramienta patriarcal que niega y oculta la madurez y agencia de las mujeres.

En el manuscrito podemos comprender cómo las mujeres son resultado de estructuras históricas, sociales, políticas y culturales que han moldeado las oportunidades educativas que se presentan el camino y que éstas ofrecen el punto de partida en busca de nuevos senderos de aprendizaje permanente.

Gladys Ortiz Henderson, en “Luces y sombras: mi vida académica y personal relatada en seis cuartillas”, comparte que la mujer que la impulsó a prepararse y ser mejor cada día fue su madre, mientras que su padre la acercó a los libros, los museos, la cultura y la música, y agrega que entendió que “más allá de lo que se enseña en las aulas, lo que ofrece la universidad... también es importante” (Ortiz, como se cita en López, Hernández, y Ortiz, 2023, p. 61).

Resalta que se debe comprender que los problemas que enfrenta una mujer son los de todas las mujeres; menciona que “Una tiene que seguir investigando, publicando, escribiendo, dando clases, y no hay ninguna tregua con quienes somos mamás. El sueldo en la universidad depende de la productividad, así como el ingreso y la permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores” (Ortiz, como se cita en López, Hernández, y Ortiz, 2023, p. 63).

Por su parte, Jaqueline Jongitud Zamora, en “Soliloquio”, señala que la mujer ha sido símbolo de la injusticia, el abuso y la discriminación, por lo que invita a identificar, denunciar y combatir estas situaciones.

En la educación ve la luz del camino, pues esta puede hacer libres a las mujeres, alejarlas del temor y de la miseria, ayuda a apropiarse de su propia vida. Asimismo, considera la docencia como una de las tareas más nobles y la mejor inversión de cualquier país, además de que las instituciones de educación superior públicas comprometidas promueven y posibilitan políticas que apoyan a las nuevas generaciones de universitarios y universitarias.

Dice que se ve a sí misma como parte de una generación bisagra, de mujeres que lograron acceder a la educación superior y la independencia económica y laboral, siendo agentes de la vida pública, no obstante, siguen sin alcanzar el reconocimiento social debido y sufriendo abusos. Por consiguiente, invita a las nuevas generaciones de académicas e investigadoras a llamar las cosas por su nombre, señalar directamente a sus agresores y actuar con sororidad frente a la violencia, y con ello lograr la equidad y destronar la injusticia.

Julia Gallegos Guajardo, en “Experiencias y reflexiones sobre mi camino en la investigación científica”, comenta que su experiencia de ser académica se lo debe al amor al conocimiento y al estudio, pero también a un modelo educativo que se fomentaba en la Universidad de Sussex, donde conoció la autogestión del conocimiento, así como el trabajo colaborativo para ampliar las perspectivas del sujeto.

Recomienda que, para visibilizar e impulsar el trabajo como mujeres en la academia, hay que promover la colaboración; buscar mentoras y asociaciones académicas especializadas en las líneas de investigación; involucrarse en las actividades de esas organizaciones y formar parte de los comités directivos; capacitarse constantemente; contar con un perfil en plataformas académicas, y establecer una estrecha relación con la comunidad para compartir el conocimiento y las habilidades.

De acuerdo con sus valores, espreciado el autocuidado y el respetar las necesidades de sueño, alimento, ejercicio y convivencia con las personas que se ama. Alienta a dar lo mejor, con buenos resultados y disfrutando del proceso, a fortalecer el carácter y hacer de este mundo un mejor lugar.

Karla Paola Martínez Rámila, en “El camino académico: retos y oportunidades”, dice que como mujer es importante “tejer redes de colaboración, solidaridad y alianza” (Martínez, como se cita en López, Hernández, y Ortiz, 2023, p. 108), e incita al desarrollo de comunidades de mujeres en favor de la capacitación.

Reconoce haber colaborado con mujeres increíbles que le muestran tenacidad, compromiso y un fuerte espíritu para impulsar a otras a participar de la vida académica. Por consiguiente, propone promover “nuestro trabajo y relacionarlo con aquello que se ha vivido, tejer redes de colaboración, generar alianza entre mujeres... ejerciendo este derecho y a lograr el surgimiento de nuevos modelos de masculinidades y femineidades, para conseguir una verdadera equidad de género y reconocer que sí existe la solución a los problemas mundiales, ya que eso nos corresponde a todas y todos por igual” (Martínez, como se cita en López, Hernández, y Ortiz, 2023, p. 108).

María Guadalupe González Lizárraga, en “Entre el debate identitario de ser mujer profesionista y madre”, dice que el sentido y compromiso a su deseo de convertirse en profesional de la educación fue saber, conocer, interpretar y apropiarse de la técnica.

Por otra parte, observa que hay un porcentaje mayoritario de hombres en las plazas y los puestos de dirección. Por lo que recuerda a las jóvenes que no se pueden perder los espacios ganados, que falta crear lugares para lactancia, maternidad y recreación y un centro de desarrollo para los hijos de las estudiantes madres, así como denunciar el acoso y la violencia.

Finalmente, Rocío López González, Denisse Hernández y Hernández y Gladys Ortiz Henderson, en “Apuntes finales: sonoridad e identificación positiva de género”, cierran reflexionando al respecto de

que continuamente se reducen los presupuestos a las universidades públicas, las plazas para docentes, las oportunidades para empezar una carrera académica, los apoyos a la investigación, la ciencia y el avance tecnológico. Por lo tanto, quienes escriben estos capítulos son quienes pueden compartir saberes, emociones y sentimientos desde una posición de privilegio, inspirar a quienes se han quedado en el camino por diversas cuestiones, “pero también una voz de indignación, crítica y coraje, porque la situación para las mujeres profesionistas y académicas —y para las mujeres en general— no es la mejor en el presente” (López, Hernández, y Ortiz, 2023, p. 180).

Se trata de ser libres para apoyarse, admirarse y criticarse conscientemente desde una postura constructiva. Así como de establecer proyectos, programas y leyes que protejan a las mujeres y que hagan menos abrupto el ingreso al campo de la ciencia e investigación, que es a lo que aspira este libro que reflexiona sobre la condición de la mujer en la investigación y la academia.

**La obra se cita de la siguiente manera:**

López, R; Hernández, D; y Ortiz G. (2023). (Coord.). *Experiencias de mujeres mexicanas en la academia*. Biblioteca Digital de Humanidades. Área Académica de Humanidades.