

Otros títulos de las Ediciones
Normalismo Extraordinario:

192. Miguel Ángel Estrada
Gómez y Arturo E. Meléndez
Juárez
*Perfil de egreso. Un análisis en
las Escuelas Normales de
Durango*
(Investigación)

193. Varios autores
*Investigación Educativa para la
transformación de la docencia en
Yucatán*
(Investigación)

194. Abelardo Carro Nava,
Juan Carlos Espinosa Peña,
Rocío Acosta Jaimés, Yadira
Alonso Olivar, Betzabé Ríos
González Rubio
(Compiladores)
*La planeación didáctica.
Historias de la formación inicial
docente desde las prácticas
profesionales sincrónicas,
asincrónicas e híbridas*
(Propuesta didáctica)

195. Germán Iván Martínez
Gómez, Elia Saraí López
Flores, Francisco Lazo Díaz
*Innovación, Estrategia y Cambio
en la Formación Inicial Hacia
una nueva gestión de las Escuelas
Normales en México*
(Propuesta didáctica)

196. Varios autores
*La investigación en la formación
de docentes en Yucatán*
(Investigación)

La investigación educativa no surge del asombro, sino de la incomodidad ante lo que no funciona en el aula. En lugar de ofrecer recetas fijas o formatos burocráticos, el libro invita al docente a dudar del sentido común pedagógico y a buscar el conocimiento en su propia práctica diaria. A través de la Investigación-Acción, se busca que el maestro deje de ser un ejecutor pasivo y se convierta en un agente de transformación capaz de cuestionar las jerarquías que limitan su autonomía. En esta obra se ofrecen herramientas para habitar la incertidumbre: la matriz de congruencia como brújula, el diario de campo como bisturí, la historia de vida como espejo colectivo. Porque el cambio genuino en la escuela no ocurre por decreto ni por acumulación de datos estadísticos, sino cuando el colectivo docente se atreve a narrarse de otro modo. ¿Se anima a ensuciarse las manos al desmenuzar su práctica docente?



Varios autores

Paradigmas y modelos para la formación
integral en la Nueva Escuela Mexicana
Diálogo entre teorías, prácticas y contextos



Edgardo Díaz Colín.. Lic. en Educ. Primaria. Mtro. en Pedagogía. Dr. en Ciencias de la Educación. Perfil PRODEP. Integrante del CAEF Tutoría psico-pedagógica. Registrado en el Padrón de Investigadores de Michoacán, Docente en la Esc. Normal Superior de Michoacán y en el doctorado Epistemología de la Formación Integral, en la Esc. Normal Oficial de Irapuato.

Daniela Patricia Martínez Hernández. Dra. en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores y Dra. en Formación de Formadores. Docente de Lic. y Posgrado en la Esc. Normal Oficial de Irapuato e integrante del CAEC CA-1 Procesos de Formación. Evaluadora Nal. de los CIEES y de los SEAES. Perfil PRODEP y Nivel Candidato en el SNII.

Alejandro Trejo Ávila. Lic. en Educ. Secundaria con Especialidad en Pedagogía, Ing. en Electrónica, y Lic. en Derecho. Mtro. en Admón., Mtro. en Ciencias con Especialidad en Sociología de la Educación y Mtro. en Derecho Constitucional; Dr. en Ciencias con Especialidad en Pedagogía y Dr. en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores. Integrante de un CAC, perfil PRODEP. Es director de la Esc. Normal Oficial de Irapuato.

Paradigmas y modelos para la formación
integral en la Nueva Escuela Mexicana
Diálogo entre teorías, prácticas y contextos

Edgardo Díaz Colín
Daniela Patricia Martínez Hernández
Alejandro Trejo Ávila
(Coordinadores)

Paradigmas y modelos para la formación integral en la
Nueva Escuela Mexicana
Diálogo entre teorías, prácticas y contextos

Ediciones Normalismo Extraordinario

Paradigmas y modelos para la formación integral en la Nueva Escuela Mexicana. Diálogo entre teorías, prácticas y contextos

Primera edición, 2026

D.R. © Edgardo Díaz Colín, Fátima Rosario Hernández Hernández, Javier Martínez Rico, Cuauhtémoc Atzin López Ontiveros, Carlos Alberto Martínez Zavala De Jesús, Claudia Giovana Talavera Torres, Daniela Patricia Martínez Hernández, Filomeno Ambris Mendoza, Alejandro Trejo Ávila, Laura Adriana Pérez García, Jhonathan Josué Ramírez Alvarado, Brenda Patricia Saldaña Saldaña, Yared Holanda Ramírez Espinoza, Luis Gerardo Rodríguez Mendoza, Elena María Ramírez Oros, Mariana Flores Rodríguez, Octavio Vargas Herrera, José Jorge Flores Razo

D.R. © 2026 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN 978-607-643-426-0

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



Dra. Claudia Sheinbaum Pardo
Presidenta de México

Mtro. Mario Delgado Carrillo
Secretario de Educación Pública

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Subsecretario de Educación Superior

Dr. Julio Cesar Leyva Ruiz
Director General de Educación Superior para el Magisterio

Dr. Jorge Cázares Torres
Director de Profesionalización Docente

Dr. Luis Ignacio Sánchez Gómez
Secretario de Educación del Estado de Guanajuato

Dr. Alejandro Trejo Ávila
Director de la Escuela Normal Oficial de Irapuato

ÍNDICE

Presentación	11
Capítulo 1	17
La investigación-acción educativa para la formación integral	
<i>Edgardo Díaz Colín</i>	
Capítulo 2	93
Multidimensionalidad de la formación integral: navegando en la complejidad	
<i>Fátima Rosario Hernández Hernández y Javier Martínez Rico</i>	
Capítulo 3	115
La formación integral como eje para la transformación en la Nueva Escuela Mexicana	
<i>Cuauhtémoc Atzin López Ontiveros, Carlos Alberto Martínez Zavala De Jesús y Claudia Giovana Talavera Torres</i>	
Capítulo 4	155
Perspectivas de la formación integral y sus implicaciones en la Nueva Escuela Mexicana	
<i>Daniela Patricia Martínez Hernández, Filomeno Ambris Mendoza y Alejandro Trejo Ávila</i>	
Capítulo 5	181
Teorías, prácticas y contextos: formación integral desde la Nueva Escuela Mexicana	
<i>Laura Adriana Pérez García</i>	
Capítulo 6	207
Sabiduría epistémica: la triangulación transdisciplinar para el diálogo entre saberes	
<i>Jhonathan Josué Ramírez Alvarado y Brenda Patricia Saldaña Saldaña</i>	

Capítulo 7	253
La Formación como imperativo ético: hacia una práctica integral y transformadora	
<i>Yared Holanda Ramírez Espinoza y Luis Gerardo Rodríguez Mendoza</i>	
Capítulo 8	287
Deconstruyendo el currículo, una mirada para la transformación educativa	
<i>Elena María Ramírez Oros y Mariana Flores Rodríguez</i>	
Capítulo 9	331
El paradigma de la formación transcultural para la educación y la integralidad	
<i>Octavio Vargas Herrera y José Jorge Flores Razo</i>	

PRESENTACIÓN

El libro que tiene en sus manos es un diálogo que compila las voces de docentes frente a grupo que se encuentran estudiando el doctorado en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, Guanajuato. Es producto de los trabajos parciales elaborados durante el primer semestre. Los escritos fueron necesarios porque el tiempo de los diagnósticos superficiales terminó, la pandemia agrietó estructuras y la Nueva Escuela Mexicana exige un nuevo tipo de maestro, uno reflexivo, crítico y con la disposición para trabajar en colectivo. Este libro aporta el andamio conceptual y práctico para construir esa nueva identidad.

Al concluir la lectura usted aprenderá a objetivar su subjetividad -sí, leyó bien- transformará sus corazonadas en datos. Usará su diario de campo como un bisturí y no como un diario de emociones. La historia de vida de sus alumnos será el mapa del tesoro y la incomodidad será su mejor aliada, porque este texto le muestra que el caos del aula no es un error del sistema, es el objeto de estudio más fascinante que existe.

Los capítulos que se desarrollan son los siguientes:

Capítulo 1. La investigación-acción educativa para la formación integral. Aquí descubrirá la espiral de Lewin aplicada al salón de clases. Encontrará la Matriz de Congruencia, una herramienta visual que funciona como un GPS para su proyecto de intervención; aprenderá a usar el diario de campo y las historias de vida no como anécdotas, sino como instrumentos de rigor científico para transformar su comunidad.

Capítulo 2. Multidimensionalidad de la formación integral. ¿Por qué fallan los programas que se enfocan en el coeficiente intelectual? Este capítulo le explica la teoría de la complejidad de Morin y cómo aplicarla. Entenderá que su alumno no es un problema aislado, sino un sistema vivo, es un nodo en la red; descubrirá las dimensiones clave (corporal, ética, espiritual) que la escuela tradicional ignoró durante siglos.

Capítulo 3. La formación integral como eje para la transformación en la NEM. Es un análisis directo de los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Aprenderá a leer su realidad no como un requisito burocrático, sino como un acto epistemológico; se explica cómo pasar de la fragmentación curricular a la transdisciplinariedad a través de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios.

Capítulo 4. Perspectivas de la formación integral. El viaje a la epistemología de la integralidad lo llevará a conocer el modelo AQAL de Ken Wilber (los cuatro cuadrantes); entenderá que la formación docente no es solo adquirir y dominar el uso de técnicas didácticas, sino transformar su propia conciencia y la manera en que habita el mundo. Se relaciona la neurociencia con la crítica social.

Capítulo 5. Teorías, prácticas y contextos. En un estudio sistemático y actualizado (2020-2025), revisa la literatura más reciente para responder una pregunta clave, ¿qué funciona realmente en el aula bajo el paraguas de la Nueva Escuela Mexicana? Se analiza el choque entre el currículo formal (el papel) y el currículo vivido (la realidad),

ofrece estrategias concretas de evaluación formativa y gamificación.

Capítulo 6. Sabiduría epistémica: triangulación transdisciplinar. Es un capítulo disruptivo que se cuestiona ¿cómo dialogan el saber científico, el saber técnico y el saber tradicional de la abuela? Aquí se presenta el caso práctico de El huerto de la abuela. Le muestra que no tiene que elegir entre la ciencia y la tradición, la sabiduría nace de la triangulación de ambas.

Capítulo 7. La Formación como imperativo ético. Compara la pedagogía tradicional (bancaria) con la activa y la tecnoformación. Le advertirá sobre los riesgos del uso acrítico de la tecnología y le ofrecerá las bases de una ecoformación que une razón, emoción y espiritualidad para salvar el planeta desde la escuela.

Capítulo 8. Deconstruyendo el currículo. Verá el currículo no como un documento neutro, sino como un campo de batalla ideológico; aprenderá a identificar el currículo oculto, a aplicar la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos y a entender por qué la crisis planetaria exige un cambio radical en lo que enseñamos.

Capítulo 9. El paradigma de la formación transcultural. Va más allá de la interculturalidad (convivir) hacia la transculturalidad (crear algo nuevo). Explora cómo la educación puede ser un puente para la fusión de culturas en lugar de un muro. Articula los cuatro pilares de la educación (Delors) con una visión holística que integra lo digital, lo espiritual y lo comunitario.

Deje de esperar a que las autoridades o los manuales le

digán qué hacer. La Nueva Escuela Mexicana no es nada más un programa de estudios, es una excusa para que usted recupere el poder sobre su práctica. Este libro no es para lectores pasivos, es para docentes que están dispuestos a ensuciarse las manos en el aula, a problematizar su propio quehacer y a entender que la formación integral no es un objetivo, sino una forma de vida.

Este libro no es un manual de recetas, es una invitación a un viaje incómodo pero necesario, es una puerta abierta para cruzarla y dejar de ser un espectador pasivo de las políticas educativas para convertirse en el arquitecto de su propia praxis. Aquí no encontrará teorías lejanas y abstractas, encontrará el espejo de esfuerzos cotidianos, y las herramientas para transformarla. Apreciado lector, pase la página, el primer capítulo no le pedirá que crea en nada, solo le pedirá que observe su propia realidad y ahí, en ese acto de observación consciente, comenzará la transformación de la práctica docente para la formación integral.

Bienvenido.

Edgardo Díaz Colín

Capítulo 1

La investigación-acción educativa para la formación integral

Edgardo Díaz Colín

Introducción

En el contexto de las instituciones formadoras de docentes, la investigación educativa requiere de un compromiso ontológico donde el sujeto, es decir, el docente en formación o en servicio, se reconoce como parte del problema y simultáneamente como el principal agente de cambio. El presente escrito ofrece un recorrido que va desde la fundamentación de los paradigmas sociocríticos hasta la operatividad técnica de instrumentos como el diario de campo y la historia de vida, herramientas diseñadas para objetivar la subjetividad y dotar de rigor científico a la reflexión sobre el aula.

A través de sus apartados el lector encontrará las claves para construir una matriz de congruencia sólida, integrar colectivos de trabajo que trasciendan la mera colaboración administrativa y desarrollar una ética de la mediación que privilegie la autonomía y la emancipación. Por lo tanto, la finalidad última es transitar de una investigación sobre educación a una investigación desde la educación, donde el éxito no se mida por la acumulación de datos, sino por la transformación real de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de la identidad docente en el territorio, es decir, la comunidad. Invito al lector a abandonar la comodidad de lo preestablecido y a sumergirse en este proceso heurístico, donde cada pregunta de investigación es una invitación a la innovación y cada hallazgo es un peldaño hacia la excelencia educativa y la formación integral.

El texto propone a la Investigación-Acción (IA) como una filosofía de vida profesional y una herramienta para la

transformación. A través de estas páginas, el lector no solo encontrará teoría, sino una metodología viva diseñada para transitar de la incertidumbre metodológica a la construcción de un colectivo de aprendizaje. El contenido se despliega para acompañar al investigador en su proceso de profesionalización.

En un primer momento, se abordan los referentes teóricos, no como conceptos estáticos, sino como herramientas que permiten caracterizar el contexto y fundamentar el diagnóstico. Posteriormente, el texto profundiza en la matriz de congruencia, pieza técnica que aquí se desglosa detalladamente para asegurar que cada pregunta de investigación encuentre su eco en objetivos y supuestos realistas.

Uno de los aportes más significativos de esta obra es el enfoque en la integración de colectivos y el manejo de grupos, reconociendo que la investigación es un acto social. Para operarlo, se describe la técnica de la historia de vida, la cual permite recuperar la memoria profesional para construir nuevas identidades docentes. Asimismo, se ofrece una guía práctica sobre el uso del diario de campo, instrumento donde el normalista aprende a objetivar su subjetividad mediante el registro descriptivo y reflexivo.

Finalmente, el texto propone un modelo de evaluación de la investigación basado en indicadores cualitativos de impacto, alejados de la fría estadística. Al llegar al último apartado, el lector contará con rúbricas y listas de verificación para validar si su intervención logró un cambio real en el clima escolar y en las percepciones de sus alumnos. Este escrito es,

en última instancia, una invitación a dejar de ser espectadores de la educación para convertirse en los arquitectos de una praxis consciente y transformadora en las escuelas.

La investigación-acción educativa, más que una propuesta de intervención

Es frecuente que, en las etapas iniciales de la formación de estudiantes en posgrado del área de educación, se experimente incertidumbre respecto al procedimiento metodológico. Comúnmente, se recurre a la búsqueda de manuales con fases predefinidas o se replican investigaciones previas como moldes rígidos. Esta confusión emana de una visión pragmática que espera encontrar en el método una receta lista para ser ejecutada; sin embargo, la capacidad para crear un diseño de investigación original radica en la comprensión epistemológica del proceso.

La investigación científica se despliega mediante procedimientos heurísticos, donde la distancia o proximidad entre el sujeto y el objeto de estudio es dictada por el enfoque elegido. Mientras que la epistemología define el concepto de ciencia y los criterios de validez y confiabilidad, el paradigma provee los modelos de acción, la ontología de la realidad y la utilidad social del conocimiento. Así, el método y la metodología proponen fases generales, pero son las técnicas y los instrumentos los que materializan, en la praxis, todo el discurso epistemológico subyacente. Esta jerarquía de fundamentación se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Enfoques y paradigmas.

Enfoque	Cuantitativo	Cualitativo		Enfoques mixtos o multimodal
Epistemología	Positivismo	Fenomenología	Dialéctica	
Paradigma	Descriptivo	Interpretativo	Sociocrítico	
Método	Empírico-analítico (descriptiva, analítica, experimental)	Etnografía Hermenéutica Clínico Teoría fundamentada Etnometodología Interaccionismo simbólico, etc.	Investigación-Acción Dialéctica Constructivista, etc.	

Fuente: elaboración propia.

La Investigación-Acción educativa se define como un método cualitativo orientado a la resolución de problemáticas situadas en la praxis cotidiana. Su implementación no solo posibilita la mejora, la innovación y el desarrollo institucional, sino que democratiza el proceso investigativo al promover el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes, familias y autoridades. En este escenario, los sujetos trascienden la observación pasiva, al interactuar con y en su contexto, logran conocerse y reconocerse como agentes de cambio. La toma de consciencia sobre una problemática y la participación activa en su solución permiten una reconstrucción de la realidad y dotar de significado a las categorías implícitas en la práctica cotidiana, donde el consenso y la responsabilidad compartida se convierten en los motores de la transformación.

Es imperativo señalar que existen diversas tradiciones de la IA desde las perspectivas de De Schutter (1996) y Yopo (1989) hasta las de Kemmis y McTaggart (1992) y Elliott

(1990), cada una surgida en contextos socio-temporales específicos. En la investigación cualitativa no existen recetas ni prescripciones estáticas, por el contrario, una de sus mayores virtudes es la libertad para diseñar y construir una metodología propia, siempre que se salvaguarde el rigor en la práctica heurística y la coherencia teórica.

Individuo y conocimiento, del sentido común a la ciencia

A lo largo de la historia el ser humano ha buscado explicar, comprender y transformar su realidad; desde la antigüedad, la filosofía ha planteado interrogantes ontológicas y epistemológicas sobre la finalidad del hombre, la virtud y la naturaleza de la verdad. Estas reflexiones no son meros ejercicios abstractos; constituyen la base de nuestra visión del mundo y determinan nuestra posición frente a él. En la interacción dialéctica entre el sujeto y su realidad, se gestan las categorías, conceptos y términos que dan estructura a nuestro entorno.

El conocimiento, por tanto, es una construcción del sujeto en su relación con la alteridad. Como bien señala Mardones y Ursua (1982), el ser humano no puede habitar el mundo sin forjar ideas sobre las cosas que lo rodean, su conducta es, en última instancia, un reflejo de dichas construcciones. No obstante, esta perspectiva inicial suele cimentarse en el sentido común, una visión espontánea y natural que, si bien facilita descripciones prácticas, puede resultar engañosa. El sentido común tiende a aceptar explicaciones aparentes o incompletas que suelen ajustarse a preconcepciones.

Si bien el sentido común es el sustrato sobre el cual se desarrolla el conocimiento científico, Kerlinger y Lee (2008) identifican cinco dimensiones que los hacen incompatibles: el rigor en los esquemas conceptuales, la metodología para contrastar supuestos, el control de la observación, la explicación de las relaciones causales y la fundamentación de los hallazgos. Mientras que la percepción sensorial nos ofrece un primer contacto con la realidad objetiva, la epistemología dota a este proceso de validez y sistematicidad, lo que permite el tránsito a la ciencia.

Finalmente, el pensamiento actúa como el mediador que permite descubrir conexiones no evidentes en la percepción inmediata. Habilidades críticas como la deducción, la inferencia y el razonamiento posibilitan que la formación del pensamiento, guiada por la filosofía y la ciencia, alcance una comprensión universal del conocimiento humano. Mientras que la gnoseología se ocupa de la totalidad del fenómeno cognoscitivo, la ciencia se especializa en parcelas de la realidad para construir el conocimiento, como afirma Bunge (2008), un cuerpo racional y sistematizado de ideas que buscan la verdad. Para superar el umbral del sentido común, el investigador requiere del pensamiento crítico, es decir, de una herramienta mental que permite analizar las percepciones y elevarlas al grado de conceptos analíticos.

Epistemología de la investigación, el rigor del saber científico

La epistemología es el eje determinante para validar si un conocimiento posee el carácter de científico o verídico. Su

función es problematizar los supuestos filosóficos que se encuentran implícitos en el proceso investigativo, para traducirlos en interrogantes que guían la indagación. Al reflexionar sobre los métodos y teorías de una disciplina específica, la epistemología pregunta sobre el cómo y el por qué y funge como un auditor intelectual, ¿los datos prueban lo que afirmamos?, ¿los instrumentos indagan las categorías que surgieron de los registros empíricos?, ¿la teoría permite fundamentar la intervención?

En este sentido, visibiliza las tensiones emergentes en la relación entre conocimiento, verdad y creencia. Como señala Tamayo y Tamayo (2006), la epistemología se constituye como la filosofía de la ciencia, una teoría del conocimiento científico vinculada inherentemente a una concepción de la ciencia misma. Por ello, es necesario definir su génesis, su método y su estructura, considerando que estas definiciones varían según la visión de realidad que se adopte. Ferreres y González (2006) complementa esta visión al definir la ciencia como un compendio de saberes sistematizados, sujetos a exigencias de fondo y forma, validadas por una comunidad científica, por lo tanto, la ciencia reconstruye la realidad a partir de conjeturas congruentes y se mantiene en un estado de crecimiento constante.

La Investigación-Acción se concibe como un proceso dialéctico de espiral ascendente, el tránsito inicia en lo concreto, es decir con el diagnóstico, el contexto, en lo empírico, y se eleva hacia lo abstracto, por medio de la fundamentación teórica y metodológica, la construcción de categorías, los ejercicios de teorización y la transformación de

la consciencia, para después retornar a lo concreto mediante la aplicación de la propuesta y la significación de los resultados, lo que dará paso a una nueva fase de transformación después de sistematizar los resultados, redactar el informe y darlo a conocer al colectivo.

La dialéctica crítica permite descomponer el todo para comprender el objeto de estudio sin desvincularlo de sus relaciones implícitas. El conocimiento así generado no es superficial, permite descubrir causas, interacciones y esencias. En la formación docente, esto implica que el investigador reflexiona sobre sus prácticas (enseñanza, currículo, política) y participa como un sujeto activo que construye, reconstruye y transforma su realidad profesional y personal.

El paradigma, motor de la arquitectura científica

El término paradigma deriva del griego paradeigma (modelo o patrón), constituye un conjunto de reglas y principios que orientan el desarrollo de la investigación. Funcionan como guías heurísticas consensuadas por comunidades científicas y delimitan la finalidad de la indagación según la perspectiva de realidad adoptada.

Thomas Kuhn (2007), quien introdujo este concepto en la ciencia contemporánea, define el paradigma como los logros científicos reconocidos por una comunidad que sirven de fundamento para su práctica posterior. Un paradigma abarca leyes, teorías e instrumentaciones que configuran tradiciones con coherencia interna. Es, en última instancia, el motor que impulsa nuevos caminos científicos o provoca rupturas necesarias ante la necesidad de resolver los problemas de la

vida cotidiana.

A continuación, se presentan las características distintivas de los principales paradigmas que sustentan la investigación cualitativa en educación:

Tabla 2.

Paradigmas de la investigación cualitativa.

	Interpretativo	Crítico
Interés	Comprender, interpretar (comprensión mutua y participativa)	Liberación. Emancipación, crítica para identificar el potencial de cambio
Ontología (naturaleza de la realidad)	Constructiva, múltiple, holística total y divergente	Constructiva, múltiple, holística y divergente
Relación sujeto-objeto	Interrelacionada, la relación influida por valores subjetivos	Interrelacionada, influida por el compromiso con la liberación humana
Propósito-generalización	Limitada por el contexto, afirmaciones idiográficas, inductiva, centrada en las diferencias	
Explicación-causalidad	Interactiva, retroalimentativa y prospectiva	
Axiología	Considera los valores porque influyen en la solución del problema, la teoría, el método y el análisis realizado	Marcada por los valores. Crítica de la ideología

Fuente: elaboración propia, a partir de Ricoy Lorenzo (2006).

La distinción entre estos paradigmas no es meramente taxonómica, representa el fundamento ético y metodológico desde el cual el investigador se posiciona ante la realidad educativa. El paradigma epistemológico es el par de lentes que

se pone el investigador, los lentes no definen lo que se ve, son un filtro a través del cual se observa la realidad, es decir, el conjunto de creencias, métodos y valores que aceptamos. Lo que se estudia y se aprende está condicionado por las características de los cristales de los lentes, su relación con percepciones sensoriales y los recursos intelectuales del investigador; si se cambian, si se utilizan otros diferentes, la forma de interpretar la realidad se modifica, lo que antes era una creencia con apariencia de verdad obvia se puede identificar como una falacia o algo falso.

Mientras el paradigma interpretativo busca desentrañar los significados latentes en la cultura escolar, el sociocrítico, donde se inserta la Investigación-Acción, exige un compromiso con la praxis transformadora. En el contexto de una formación integral, el tránsito del investigador por estos niveles de fundamentación asegura que su intervención no sea un acto técnico aislado, sino una respuesta consciente, dialéctica y humana acorde a las necesidades de su comunidad.

El paradigma sociocrítico

La perspectiva sociocrítica tiene sus raíces en la Escuela de Frankfurt, surgió como una postura que cuestionaba los determinismos del positivismo, en este paradigma la investigación se asume como un ejercicio de autorreflexión constante, mediado por la participación activa y la colaboración. Reconoce que el conocimiento no es neutral, sino que está preformado histórica y socialmente, el centro de su pensamiento es el análisis del poder y la razón instrumental, argumenta que el progreso técnico ha derivado

en nuevas formas de dominio, el objetivo de la investigación desde esta mirada no se limita a describir la realidad, sino colaborar con la emancipación humana (Hernández, 2013). El investigador no es un observador neutro, por el contrario, asume un compromiso ético con la transformación de su realidad, adopta una visión holística que emana de las necesidades y significados de los grupos sociales. Paradigma sociocrítico, se aplica al comportamiento de la sociedad, la información se recoge en conjunto con la población en estudio bajo una filosofía de crítica social y constructiva, primero se describen los errores o bien oportunidades de mejora en relación a un tema y luego se lleva a como se deberían hacer las cosas (Albornoz Zamora et al., 2021).

En el ámbito educativo, el paradigma concibe la realidad como un todo global y dialéctico, promoviendo una visión democrática del conocimiento. La crítica no es un ejercicio retórico, sino que nace del reconocimiento de un estado de insatisfacción o de una problemática situada. Al ejecutar una propuesta de intervención, los sujetos participan de forma reflexiva, asegurando que los objetivos trasciendan la dimensión técnica e instrumental para convertirse en experiencias de emancipación que, una vez sistematizadas, sirven de base para nuevos ciclos de mejora.

El enfoque cualitativo, subjetividad y rigor inductivo

La investigación cualitativa se orienta a la recuperación de las perspectivas, emociones y experiencias de los participantes, otorga un valor central a la subjetividad (Hernández et al., 2006). A diferencia de los modelos rígidos,

este proceso de indagación es flexible, fluctúa dinámicamente entre el evento y su interpretación y entre el hallazgo empírico y la construcción teórica. Para Martínez (2006), el enfoque representa el posicionamiento del investigador frente a la realidad; su validez radica en la capacidad de demostrar la coherencia interna entre el nivel epistemológico (la relación sujeto-dialéctica) y el ontológico (la naturaleza sistémica del objeto).

Bajo esta premisa, la aproximación al objeto de estudio busca captar la realidad social a través de los propios actores. Según Monje (2011), las características que dotan de identidad a este enfoque son:

- En la relación sujeto-objeto se establece un vínculo estrecho e interdependiente donde el sujeto se analiza en constante interacción con su entorno social;
- Integralidad del proceso mediante técnicas como la entrevista, la historia de vida o el análisis documental, el investigador conecta de forma recursiva la teoría, el método y el análisis;
- Primacía del significado: el método descansa en las expresiones verbales y escritas de los sujetos, cuyas interpretaciones están situadas en un contexto social compartido.

Complementariamente, Hernández wet al. (2006) subrayan que la investigación cualitativa parte del mundo social para desarrollar un proceso inductivo (explorar, describir y teorizar de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo teórico), donde las hipótesis o supuestos no son puntos de partida, sino emergencias del

estudio. Al no perseguir la generalización estadística ni la representatividad probabilística, la teoría se constituye como un marco de referencia que se construye y reconstruye a partir de los datos empíricos. En suma, enfocar, como sugiere la RAE (2026) implica dirigir la atención hacia un fenómeno desde supuestos previos para resolverlo acertadamente. En la investigación cualitativa, el enfoque puede definirse como comprender e interpretar los fenómenos humanos desde la voz de sus propios protagonistas (Tamayo y Tamayo, 2006).

El método de investigación-acción

La Investigación-Acción se erige como un método diseñado para el cambio, su precursor, Kurt Lewin (1946), acuñó el término en 1944 para describir un proceso que vincula el rigor de las ciencias sociales con programas de acción social orientados a resolver problemáticas situadas. El argumento central de Lewin reside en la capacidad de la IA para generar, de manera simultánea, avances teóricos y transformaciones sociales tangibles.

Para Lewin, el abordaje racional de los problemas sociales se despliega en una espiral dialéctica de etapas: planeación, acción y obtención de información sobre los resultados. En este esquema, las vivencias de los participantes no son meras anécdotas, sino el insumo epistemológico fundamental para el abordaje de la realidad.

Desde la perspectiva de Rojas (2002), la IA trasciende el simple conocimiento, es un método para profundizar en la trama social de un grupo con el fin deliberado de intervenir en la solución de problemas tangibles. Complementariamente,

Boggino y Rosekrans (2004) sostienen que la IA debe entenderse como un proceso sistemático de observación y diagnóstico de fortalezas y debilidades, un ejercicio de reflexión crítica sobre la práctica donde se reforman, de manera cooperativa y sucesiva, los modos de intervención.

El ciclo investigativo compuesto por la recolección de información, la conceptualización, la planeación, la ejecución y la evaluación, encuentra su unidad en la relación indisoluble entre la práctica y el proceso investigativo, impulsado por decisiones grupales y un compromiso ético de mejora (Nocedo et al., 2002).

De Schutter (1996) identifica tres enfoques fundamentales de esta relación:

- Investigación de la acción: de carácter predominantemente evaluativo;
- Investigación para la acción: orientada al diseño y ejecución de programas;
- Investigación a través de la acción: basada en el análisis profundo de la realidad desde las experiencias concretas.

Para De Schutter (1996), la acción es una forma de comunicación que cuestiona las reglas y juicios de la realidad social. Este cuestionamiento exige un referente teórico-conceptual robusto que permita articular los fenómenos estudiados y la incidencia en ellos. No se trata únicamente de actuar, sino de generar conocimiento a partir de la modificación intencional de la realidad. En este proceso, la intervención se ajusta a criterios de validez propios de las ciencias sociales cualitativas, donde modificar no es sinónimo de manipular, sino de transformar bajo cánones éticos.

El sujeto investigador y la construcción colectiva

Un punto crítico para reflexionar es la cercanía epistemológica entre el investigador y el fenómeno. Barquera (1991) advierte que el sujeto difícilmente está libre de prejuicios o intereses. Por ello, propone una investigación grupal y participativa donde las percepciones individuales sean confrontadas y evaluadas por la comunidad. Este ejercicio de transparencia es lo que otorga validez al proceso, al reconocer las creencias e intereses propios, la realidad se observa desde la aspiración colectiva y los sujetos, antes considerados objetos de estudio, se convierten en agentes soberanos de su propia investigación.

Este saber científico surge de la sistematización de la experiencia cotidiana. Como señala Fals Borda (1980), el conocimiento es una posesión cultural e ideológica heredada; por tanto, la ciencia es un producto cultural que responde a necesidades colectivas. En la IA no se conoce para contemplar sino para transformar. Según Barquera (1991), conocemos verdaderamente la realidad social cuando intervenimos en ella.

Finalmente, retomando a Lewin (citado por Boggino y Rosekrans, 2004), el método se sintetiza en cuatro nodos medulares: diagnosticar, formular estrategias, ejecutar/evaluar y clarificar la situación. Bajo esta postura, el docente se asume como investigador de su propia praxis educativa, responsabilizándose de su actuar y dinamizando su entorno hacia mejoras significativas mediante la problematización y el análisis crítico de sus resultados.

La implementación de la espiral de Lewin (1946) en el

sistema educativo no debe entenderse como un procedimiento mecánico tipo instructivo a seguir, sino como un acto de resistencia epistemológica frente a la estandarización pedagógica. En la realidad educativa contemporánea, el docente-investigador se enfrenta a problemáticas que son, por naturaleza, multicausales y dinámicas. Por ello, la flexibilidad del plan de acción, mencionada anteriormente, es vital, permite que la investigación sea un organismo vivo que respira y se adapta conforme los sujetos participantes alcanzan nuevos niveles de consciencia sobre su praxis.

Al integrar la visión de Fals Borda (1985) sobre el conocimiento como posesión cultural, la Investigación-Acción en nuestras aulas se convierte en una herramienta de democratización. No solo se busca mejorar un indicador académico, sino construir una comunidad de aprendizaje donde la voz del alumno, del padre de familia y del docente converjan en una síntesis dialéctica. En última instancia, investigar la educación bajo este método es apostar por una formación integral donde la ciencia y la humanidad se encuentren, y se transformen mutuamente en cada ciclo de la espiral.

Modelos y perspectivas de la Investigación-Acción

La literatura especializada ofrece diversos matices para caracterizar la Investigación-Acción Participativa, Barquera (1991) subraya que en este modelo el investigador actúa como un asesor metodológico, mientras que el grupo de trabajo asume el protagonismo; el problema, los objetivos y el análisis deben ser comprendidos y validados colectivamente para

transformar la realidad. Por lo anterior, la interacción es simétrica, tanto el investigador como el colectivo se fusionan en el abordaje del objeto de estudio, lo que genera el aprendizaje mutuo.

Por su parte, Pérez (1998) identifica tres dimensiones esenciales:

- La acción, entendida como la unión indisoluble entre teoría y praxis para resolver problemas prácticos;
- La investigación, caracterizada por la flexibilidad, el rigor metodológico y una perspectiva ecológica que clarifica valores;
- El cambio de actitudes, orientado a la democratización del proceso, la función crítica y la formación integral del sujeto.

Desde una vertiente estrictamente pedagógica, Kemmis y McTaggart (1992) fundamentan la pertinencia de este método para los educadores, proponen una espiral sistemática de planificación, acción, observación y reflexión, donde el docente, en su condición de investigador, teoriza sobre su práctica y somete sus supuestos empíricos a un examen crítico. Este proceso demanda el uso de herramientas como el diario de campo para registrar el aprendizaje y justificar razonadamente la labor educativa después de analizar y reflexionar sobre los registros.

Complementariamente, Martínez (2013) adapta este ciclo al aula, enfatiza la formulación de hipótesis y el diseño de planes de acción que se repiten en espiral cualitativa. Asimismo, Demo Pedro (citado por Zapata, 2005) sintetiza el proceso en tres fases: exploración comunitaria, identificación de necesidades y elaboración de una estrategia educativa.

Propuesta metodológica

Desde la propuesta que aquí se presenta, la metodología requiere un ejercicio de reflexión consciente, no se trata de lograr un cambio instrumental de causa-efecto, sino de llevar a cabo una transformación mediada por la praxis. Por lo que el investigador debe ser capaz de fundamentar su posición: el enfoque cualitativo, un paradigma sociocrítico y una epistemología dialéctica. En última instancia, la metodología vincula el método con una concepción ideológica afín, permitiendo que el proceso sea verdaderamente formativo y no informativo.

Como se ha analizado, si bien las propuestas de autores como Barquera (1991), Kemmis y McTaggart (1992) y Martínez (2006 y 2013) varían en su nomenclatura, todas convergen en la necesidad de un diagnóstico participativo y una mejora permanente de la realidad. La propuesta que se presenta a continuación sintetiza estas tradiciones y las adapta al rigor que exige la formación integral. Fases de la Investigación-Acción Educativa que se proponen:

- Contextualización multinivel: análisis de los entornos macro, meso y micro;
- Configuración del colectivo: integración del grupo de investigación-acción (mediación, comunicación, interacción, empatía, resiliencia, toma de acuerdos, ubicación y definición de roles, reconocimiento de necesidades y habilidades individuales y de grupo);
- Diagnóstico dialéctico del problema, dividido en dos momentos: diagnóstico de la problemática general y delimitación del problema específico (construcción de

categorías y pregunta de investigación);

- Cimentación epistemológica y teórica: sustento del método y de las categorías de análisis;
- Intervención y praxis: diseño, fundamentación, aplicación, evaluación formativa y sistematización de resultados;
- Cierre científico: elaboración del informe final y formulación de conclusiones, es decir, enunciar la tesis.

Al desarrollar las fases, que va desde la contextualización multinivel hasta el informe de resultados, el investigador no se limita a organizar su trabajo, dota de rigor a cada acción emprendida. Esta arquitectura metodológica asegura que la Investigación-Acción sea un proceso de formación integral para el docente-investigador. La cimentación teórica y el diagnóstico participativo convergen en una praxis consciente, el método se convierte en una herramienta de emancipación que permite informar sobre su entorno y también intervenir activamente en la mejora permanente.

Método y metodología

En el ámbito de la educación superior, la investigación es el catalizador de la innovación docente, no obstante, es necesario distinguir entre método y metodología para evitar confusiones conceptuales frecuentes.

El método representa el procedimiento planeado para desentrañar las relaciones y enlaces internos y externos de los procesos científicos (De Gortari, 2002), es la parte instrumental y el camino lógico para alcanzar un fin.

La metodología es el soporte conceptual que materializa la teoría para guiar el estudio de la realidad (Rojas, 2002), es decir, el estudio o tratado del método; actúa como regulador de las técnicas y asegura la coherencia entre el marco teórico y el objeto de estudio (Yopo, 1989). Se puede decir que es la teorización y la fundamentación que justifica el método.

Para garantizar la científicidad en las ciencias sociales, Monje (2011) propone criterios de rigor que trascienden la mera recolección de datos: la transparencia del investigador, la triangulación teórica y de fuentes, así como la devolución de resultados a los implicados y la validación por observadores externos. En las ciencias sociales, la científicidad de este proceso no reside en la estadística, también en criterios y procedimientos con rigor cualitativo:

- Transparencia: registro sistemático e imparcial en notas de campo;
- Triangulación: cruce de fuentes, teorías y métodos;
- Devolución: retribución de los hallazgos a los sujetos implicados para su validación.

Para evitar la confusión común entre el método, es decir, el procedimiento instrumental y la metodología, el respaldo teórico, el investigador debe reconocer que el método materializa la teoría para guiar el estudio de la realidad objetiva.

La investigación-acción educativa, el docente como transformador

Elliott (1990) enuncia una distinción ontológica

crucial, mientras la investigación sobre educación es realizada por agentes externos sobre problemas teóricos, la investigación educativa es conducida por los propios actores del hecho pedagógico sobre sus problemas prácticos. En este enfoque, el profesorado y el alumnado no son objetos de estudio, sino sujetos que, desde la proximidad de los datos y el diálogo, interpretan significados para transformar su realidad.

Para Elliott (1990) esta modalidad busca desarrollar una teoría sustantiva de la acción en el aula a través de una generalización naturalista, donde los conceptos se construyen a posteriori. Asimismo, Creswell (citado en Hernández et al, 2006) clasifica este proceso en dos vertientes, el diseño práctico centrado en el aprendizaje de los participantes y el liderazgo compartido para resolver problemas locales; y el diseño participativo de corte emancipador que busca mejorar la vida de los sujetos mediante una colaboración equitativa y el cambio social.

La Investigación-Acción trasciende la técnica instrumental, es un vehículo para que el docente se asuma como investigador de su propia praxis. Siguiendo a Donald Schön, este método persigue metas elevadas, formar un profesional reflexivo en la cotidianeidad, reducir la brecha entre la producción de conocimiento y su aplicación, y proyectar una imagen compenetrada con su realidad. No se trata de aprender contenidos, sino de adquirir una consciencia rigurosa, sistemática y crítica sobre la posibilidad de transformación (citado por Martínez, 2013).

Investigación-acción colaborativa

Esta modalidad de investigación enfatiza el trabajo entre investigadores y educadores, según Pérez (1998), se caracteriza por reunir en una misma investigación a profesores de diferentes niveles educativos, como corresponsables en las fases del trabajo que desarrollan.

Los profesores que investigan desde su comunidad de trabajo se convierten en agentes de su propio cambio, la pueden utilizar para su crecimiento personal y profesional. El proceso investigativo cumple con una función formativa, permite desarrollar habilidades y conocimientos para fortalecer su capacidad de resolver problemas y mejorar su práctica educativa. Al profesionalizar su práctica educativa el grupo con el que investiga, también fortalece sus aprendizajes y, por lo tanto, aumenta la calidad de los aprendizajes.

Para Zapata (2005) la Investigación-Acción colaborativa consiste en que uno o varios investigadores la implementan en un grupo determinado el cual apoya, como la palabra lo expresa, colaboran, pero no toman decisiones metodológicas. Se requiere de un grupo de personas de la comunidad (trabajadores de la institución, docentes de la escuela, etc.) para desarrollar la investigación. En un grupo de trabajo colaborativo el nivel de participación y compromiso es menor, la dirección y decisiones metodológicas son definidas por el investigador.

La Investigación-Acción es colaborativa cuando se desarrolla con el ánimo y deseo de lograr ciertos cambios procesuales, pero el equipo en el que se interviene con el plan de acción no se involucra en la toma de decisiones teóricas,

metodológicas y epistemológicas de la investigación, no se trabaja al nivel de transformación y concientización. Tienen una participación operativa, aprenden a través de la interacción y la intervención. El investigador tiene un rol de líder, motiva la participación, impulsa el trabajo, estimula, sensibiliza y acompaña las actividades. El investigador genera algunos consensos durante el plan de acción, modera debates, promueve aprendizajes a través de la intervención para solucionar el problema diagnosticado, es quien define y conduce el proceso metodológico en todas las fases de la investigación.

La colaboración permite a los grupos establecer una mayor y mejor comunicación. Despierta sentimientos de apoyo mutuo y de respeto. Se asumen roles para desarrollar otro tipo de habilidades. Fortalece las relaciones interpersonales, se valora el trabajo y los integrantes son conscientes de la importancia que tiene alcanzar la meta para favorecer el bien común.

La relación entre colaboradores es igualitaria. Las tareas se distribuyen y se puede solicitar el apoyo de expertos para realizar determinadas tareas. Es un procedimiento para identificar fortalezas y áreas de oportunidad, en educación facilita el aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la práctica docente y de las actividades directivas.

Kemmis y McTaggart (1992) sugiere conocer el contexto antes de iniciar con la planeación de la solución o mejora de la situación educativa. Para realizar la investigación en el aula es necesario que el investigador, antes de entrar al trabajo de campo, conozca el contexto en el que se

desenvolverá.

A nivel contexto la profesionalización docente implica: conocer la política educativa, los planes de estudio, las técnicas para el acercamiento a la comunidad, el funcionamiento de la escuela, los intereses de los alumnos y la autorreflexión sobre la práctica docente. La caracterización del contexto la propongo desde los siguientes niveles de análisis:

- Macro: política educativa, planes y programas de estudio, enfoques, modelos, contenidos, proyectos de apoyo a la gestión, etcétera;

- Comunitario: describir las características económicas, políticas, sociales y culturales de la comunidad o región que abarque los diferentes lugares de procedencia de los sujetos participantes en la investigación; en un primer momento, en líneas generales y en un segundo, una vez que se ha definido el problema, regresar a complementar la descripción desde los antecedentes contextuales del problema;

- Institucional: conocer la historia de la institución educativa, los proyectos educativos desarrollados y en funcionamiento; las fortalezas y debilidades institucionales, la historia de vida de los docentes y directivos, recursos materiales, infraestructura, formas de organización, de comunicación, expectativas, etcétera; todo aquello que permita comprender y describir la dinámica existente en el ambiente de trabajo;

- Del grupo: si es de trabajo con alumnos, realizar actividades para conocerlo a profundidad más allá de la relación técnica que pueda existir entre docente y alumno; las características sociales, cognitivas y biológicas; se sugiere la

utilización del sociograma para ubicar los liderazgos e interacciones, elaborar la historia de vida de los alumnos, realizar un estudio socioeconómico, definir los estilos de aprendizaje, entrevistarlos para tener claros sus intereses, expectativas y necesidades, tanto a nivel individual como de grupo; todo aquello que permita caracterizarlos.

Antes de pasar a las siguientes etapas es importante volver a mencionar la importancia de realizar actividades para la integración del colectivo, es decir, generar confianza, una adecuada comunicación, construir identidad, propiciar el interés, lograr el compromiso de todos para participar de forma colegiada y por iniciativa y convicción propia, lo anterior se sugiere para la integración de los participantes en el colectivo. No es ético ni epistemológicamente válido hacer participar a los integrantes del grupo utilizando la coerción a través del ejercicio del poder como autoridad.

Una vez contextualizado y caracterizado el grupo, la siguiente fase es el diagnóstico, se utilizan varias técnicas, se consultan las opiniones de todos los sujetos involucrados en la situación por diagnosticar, docentes, padres de familia, alumnos, autoridades civiles y autoridades educativas, principalmente. Se pueden consultar registros de inscripción, plantillas escolares, datos estadísticos, cuadernos, exámenes, expedientes. Es decir, todo aquello que permita obtener información relevante. Las técnicas se agrupan de acuerdo con su finalidad (Valles, 2008):

- Instrumentos para generar ideas y recopilar información (encuestas, entrevistas, mesas redondas, tormenta de cerebros, Método Delphi, grupos nominales, Método 635,

Philips 66 y otros);

- Instrumentos para alcanzar el consenso (método de valoración de criterios, voto ponderado, comparaciones apareadas, hojas de balance, método de concordancia de Kendall, etcétera);
- Instrumentos para analizar y presentar datos (análisis causa efecto, campo de fuerzas, análisis costo-beneficio, análisis de Pareto, gráficos de sectores, gráficos de tiempo, histogramas, etcétera);
- Instrumentos para planear las acciones (diagrama de flujo, diagrama de Gantt, Pert).

Es importante destacar que al inicio no hay un problema determinado previamente por el colectivo. Se cuenta con información empírica, la experiencia y formación profesional y con datos del contexto, pero es con las técnicas aplicadas y el procedimiento seguido para registrar y recabar los problemas existentes, y después de la jerarquización de la información y datos sistematizados, cuando se puede definir y plantear el problema de investigación.

El diagnóstico es una fase medular en la Investigación porque documenta la existencia y la validación del problema. El problema es caracterizado y construido al considerar las características presentes y descritas en la contextualización. Antes de pasar a la fase de planeación de la propuesta de acción, primero es la revisión del material bibliográfico sobre el problema diagnosticado. Con ello se definen las categorías y subcategorías para caracterizarlas y definir las conceptualmente desde la teoría.

Existen varios tipos de propuestas de intervención. En

educación las más frecuentes son las socioeducativas y las psicopedagógicas. La duración, los materiales, la secuencia de actividades, los instrumentos de evaluación de las actividades y demás recursos para la planeación son determinados por las fases anteriores de la investigación. Se ajustan a las necesidades y características del contexto y a los integrantes del colectivo, el trabajo se orienta por los objetivos o propósitos ya establecidos.

La primera parte de la sistematización se realiza sobre la aplicación y los resultados de la intervención, se concentra la información con los resultados de las evaluaciones realizadas durante todo el plan de acción. La segunda parte es sobre los registros y resultados de la investigación en general, en este momento se interpretan los registros y se valoran los niveles de logro de los propósitos, de los supuestos, de la pregunta de la investigación, en general, de la relación entre la categoría propuesta y la categoría problema.

En cada sesión de la propuesta de intervención se reflexiona sobre lo aprendido, se identifican las dificultades, se consensan las adecuaciones a la propuesta para la siguiente aplicación. Se valora el plan de acción en lo general, como propuesta de intervención e individualmente como sujeto de acción. Es importante analizar los cambios alcanzados en la realidad y en los sujetos con los cuales se interviene. En el proceso, si es necesario y se justifica, se pueden modificar algunas actividades del plan de acción.

La Investigación-Acción en sus diferentes modalidades puede ser desarrollada en el ámbito educativo, si bien tuvo sus inicios y desarrollo en lo social y después en la educación de

los adultos, actualmente se cuenta con propuestas metodológicas que permiten orientar el cambio educativo desde la práctica de los agentes educativos. Cuando se toma la decisión de realizar investigación se recomienda analizar la congruencia para valorar la correspondencia entre los elementos internos del proyecto.

Tabla 3.

Matriz de congruencia.

Matriz de congruencia		
Tema		
Título		
Estado del arte		
Justificación		
Preguntas de investigación		
Supuesto/hipótesis		
Planteamiento del problema		
Delimitación	Contextual	
	Temática	
	Espacial	
	Temporal	
Objetivos/propósitos		
Fundamento teórico	Disciplina:	
	Teoría:	
	Conceptos y términos:	
Fundamento metodológico	Enfoque:	
	Paradigma:	
	Método:	
	Tipo de investigación:	
Categorías	Categoría 1	Subcategorías e indicadores.

		(propuesta)	Subcategorías e indicadores.
		Categoría 2 (problema)	
Técnicas	Instrumentos	Universo-población-muestra	Sujetos que participan.
Bibliografía por consultar			

Fuente: elaboración propia.

La matriz de congruencia es la prueba inicial de la investigación, es una herramienta visual y analítica que permite verificar la alineación lógica entre todos los componentes del diseño de investigación. En la práctica, asegura que no se tengan cabos sueltos, evita inconsistencias internas, permite corroborar si cada pregunta (ítem) responde al indicador, que cada objetivo tenga una base teórica y que cada supuesto sea abordado por una técnica de recolección de datos.

La matriz de congruencia cumple con tres propósitos fundamentales:

- Vigilancia epistemológica: garantiza que si tu problema es cualitativo (fenomenológico), tus instrumentos no busquen mediciones estadísticas (positivistas);
- Economía de esfuerzo: evita que recolectes datos que después no sabrás cómo analizar porque no corresponden a ningún objetivo;
- Mapa de navegación: es el índice real de tu trabajo; si la matriz está bien construida, la redacción de la tesis fluye por añadidura.

Para llenar la matriz, se recomienda seguir un orden lógico-deductivo:

Paso 1: el eje central. Se coloca la pregunta de investigación. Todo lo que se escriba después debe ser una respuesta o un medio para contestar esa pregunta.

Paso 2: la acción. El objetivo general debe iniciar con un verbo que refleje la pregunta. Si la pregunta es ¿cómo mejorar...?, el objetivo es mejorar...

Paso 3: la descomposición. Los objetivos específicos representan las fases de la IA (diagnóstico, diseño, aplicación, evaluación).

Paso 4: la intuición. Los supuestos deben redactarse como proposiciones que guían la mirada del investigador.

Paso 5: la operacionalización. Se definen las categorías (conceptos clave extraídos de la pregunta) y las técnicas/instrumentos con los que se obtendrá la evidencia.

Tabla 4.

Ejemplo de una tabla de congruencia.

Componente	Descripción
Pregunta de investigación	¿De qué manera la transformación de la mediación pedagógica del docente en formación de la Escuela Normal Superior de Michoacán favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de educación secundaria?
Objetivo general	Reconstruir la práctica educativa de los docentes en formación de la ENSM a través de la autorreflexión crítica, con el fin de transformar los procesos de mediación en el aula hacia modelos participativos.
Objetivos específicos	Evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos al concluir una propuesta de intervención.
Supuesto de	La implementación de una mediación

investigación	basada en la pregunta reflexiva y el diálogo horizontal permite que el estudiante normalista transite de una enseñanza tradicional a una formación integral que detona el pensamiento crítico.
Categorías de análisis	1. Mediación pedagógica. 2. Pensamiento crítico. 3. Práctica docente reflexiva. 4. Aprendizaje dialógico.
Metodología y técnicas	Enfoque: cualitativo / sociocrítico. Método: investigación-acción colaborativa. Técnicas: observación participante, historias de vida (trayectoria normalista), diarios de campo.
Fuentes/sujetos	30 estudiantes de 5° semestre de la ENSM, diarios de trabajo docente, alumnos de las escuelas secundarias de práctica, instrumentos de evaluación formativa, portafolio de evidencias...

Fuente: elaboración propia.

Al trabajar en un contexto de formación de docentes es vital que la matriz refleje la identidad normalista. La categoría práctica docente se fundamenta en los planes de estudio vigentes. Se verifica que los instrumentos, como el diario de campo, sean factibles de aplicar durante las jornadas de práctica en las escuelas secundarias. La matriz debe ser compartida con el colectivo de investigación (tus pares o alumnos) para validar si los objetivos son comprensibles para todos.

La efectividad de la Investigación en el ámbito educativo no reside únicamente en la correcta aplicación de

sus fases, sino en la congruencia interna que articula el paradigma, el método y la acción. Un docente-investigador que se asume desde el paradigma sociocrítico debe asegurar que su práctica sea un reflejo fiel de la democratización del saber y de la horizontalidad en el aula.

En este sentido, el rigor científico no se agota en la sistematización de datos, también se manifiesta en la honestidad intelectual y en la capacidad de reconocerse como un sujeto histórico capaz de transformar su entorno. Al final de este recorrido metodológico, la verdadera meta-evaluación consiste en contrastar si el cambio generado en la realidad educativa guarda una correspondencia ética con las necesidades del colectivo, logrando así una formación integral que trascienda los muros de la institución y se convierta en una herramienta de progreso social.

Fiabilidad y rigor en la investigación-acción

El concepto de fiabilidad posee matices distintos según el campo del saber, mientras que en las ciencias naturales se asocia a la replicabilidad y el control de variables inanimadas, en las ciencias sociales responde a la naturaleza dinámica de los fenómenos humanos. Es importante reconocer que no existe un método único, la elección entre enfoques cuantitativos o cualitativos, o su integración, es dictada por la ontología del objeto de estudio y los propósitos de la indagación.

En las ciencias naturales, el rigor se alcanza mediante modelos matemáticos y estadísticos que buscan leyes universales y resultados generalizables. En contraste, en las

ciencias sociales, el investigador interactúa con sujetos y procesos que difícilmente pueden ser manipulados en su totalidad. Aquí, la científicidad no reside en la medición exacta, sino en el rigor metodológico aplicado a la recolección, sistematización y validación de categorías mediante procedimientos cualitativos justificados.

La Investigación-Acción, aunque flexible es profundamente metódica y no admite la improvisación desordenada, su fiabilidad descansa en la transparencia y la sistematicidad. Por lo que un estudio se considera fiable cuando los resultados obtenidos mediante diversas técnicas coinciden o pueden ser verificados a través de la triangulación de fuentes, de teorías o de investigadores. Por lo tanto, este ejercicio de contraste se realiza con una ética inquebrantable para evitar la manipulación de datos y para asegurar que el conocimiento generado sea una representación fiel de la realidad estudiada. En la sistematización y el diseño de algunos instrumentos se puede hacer uso de software para procesamiento de información cualitativa o cuantitativa.

En la Investigación-Acción educativa la teoría no es un accesorio, es un referente que dota de significado a la práctica, el acercamiento dialéctico entre el marco teórico y la realidad concreta ocurre desde el diagnóstico hasta el informe final. Para validar el proceso, el investigador describe y fundamenta con claridad fases críticas como la contextualización, la categorización y la propuesta de intervención, para lograrlo, el diario de campo se convierte en un instrumento de capital importancia, al narrar y registrar de forma densa los acontecimientos, incidentes, escenarios y vivencias, el

investigador construye una base documental que permite una interpretación profunda. La fidelidad de estos registros es lo que permite que el conocimiento resultante sea validado mediante procedimientos empíricos y racionales.

Es fundamental precisar que en la Investigación-Acción los resultados no pretenden la generalización estadística hacia una población o universo, ni la formulación de leyes universales. Su finalidad no es probar la existencia de un fenómeno mediante la comprobación de hipótesis causales, sino solucionar problemas situados y transformar la realidad a través de procesos participativos y democráticos.

La validez de este método es local y temporal, se circunscribe al contexto y a los sujetos involucrados. Busca una transformación que impacta primero en la dimensión ontológica del docente y los alumnos, para posteriormente irradiar hacia la dimensión colectiva. Al desarrollar habilidades para el trabajo colaborativo y la participación horizontal, la Investigación-Acción cumple su propósito más alto, conocer la realidad para transformarla desde adentro.

El rol del investigador en la investigación-acción

El posicionamiento del investigador no es estático, se define por la naturaleza del vínculo que establece con el colectivo. Calderón (2009) identifica tres modalidades: colaborativa, en la acción y participativa, cada una de las cuales prescribe un nivel diferenciado de injerencia en la dirección del proyecto. En este escenario, el investigador trasciende la figura del observador externo para convertirse en un compañero de proceso, un integrante del colectivo con

funciones de coordinación e iniciativa, responsable de co-construir el significado de la problemática estudiada.

Desde una perspectiva epistemológica, el investigador difícilmente puede mantenerse al margen de los hechos o del conocimiento generado. La proximidad con el objeto de estudio es, de hecho, una condición necesaria; desconocer las sutilezas del contexto o las dinámicas de los participantes resultaría en un diagnóstico estéril y un plan de acción desarticulado. Por ello, el éxito de la IA descansa en la capacidad del investigador para desplegar habilidades socioafectivas y comunicativas para actuar como mediador, promotor de acuerdos y dinamizador de las responsabilidades compartidas.

Niveles de implicación y liderazgo

La distinción entre las modalidades de IA en el ámbito educativo, según la propuesta de Calderón (2009), permite clarificar el grado de autonomía y poder compartido:

- Investigación-acción participativa: el investigador se integra como un miembro simétrico del colectivo, existe un liderazgo compartido y el equipo tiene plena facultad para incidir en las decisiones teóricas, metodológicas y evaluativas;
- Investigación en la acción: si bien el liderazgo es compartido, la comunidad tiende a ceder las decisiones teóricas y epistemológicas al investigador-líder, no obstante, las fases de valoración e interpretación se ejecutan de manera colectiva, aprovechando la alta disposición de los participantes;

- Investigación-acción colaborativa: el investigador retiene el liderazgo intelectual y metodológico. El colectivo se suma a las acciones procedimentales y operativas, pero sin involucrarse profundamente en los debates teóricos o los fundamentos epistemológicos del diseño.

En la vertiente participativa, la fase preliminar requiere la inserción estratégica en la comunidad, no basta con llegar, es preciso generar un clima de confianza y reciprocidad para ser aceptado. Una vez consolidado este vínculo, el rol del investigador evoluciona hacia la facilitación, ayudando al grupo a transformar un problema sentido, aquella incomodidad cotidiana que aún no se articula, en un tema de investigación formalmente identificado (Park, 1989).

El investigador no impone su agenda ni busca la mera cooperación de los sujetos para fines personales, trabaja con y para el colectivo. Su rol se adapta a las condiciones del contexto, pero siempre mantiene el reconocimiento y la autoridad moral necesarios para coordinar, acompañar y sensibilizar al colectivo en el camino hacia su propia transformación. La ética no puede limitarse a una lista de lo que no se debe hacer, se presenta como una ética de la responsabilidad y la alteridad, donde el respeto por el otro es una de las bases de la validez del conocimiento (González Ávila, 2002).

En la Investigación-Acción la ética trasciende el cumplimiento de protocolos administrativos para convertirse en un compromiso ontológico y relacional. Debido a que el investigador se inserta en la trama de vida de los participantes,

la responsabilidad ética se sitúa en el centro del proceso, porque garantiza que la búsqueda de conocimiento no vulnere la dignidad de los sujetos ni la integridad de sus contextos. González Ávila (2002) enfatiza la importancia del consentimiento informado dinámico y la protección de la confidencialidad. La ética en este paradigma se articula a través de los siguientes pilares:

- El consentimiento informado y la negociación: no basta con obtener una firma, se requiere un proceso constante de diálogo donde los participantes comprendan los alcances, riesgos y beneficios de la investigación, la negociación es recursiva, es decir se informa antes de iniciar y se revalida el consentimiento en cada fase de cambio o intervención;

- Confidencialidad y anonimato: el investigador salvaguarda la identidad de los informantes, especialmente cuando se abordan problemáticas sensibles en la cotidianidad del aula o la comunidad, también cuando trabaja con población vulnerable, el uso de pseudónimos y la protección de los datos sensibles son indispensables para evitar repercusiones negativas en los participantes;

- La devolución de la información: a diferencia de la investigación tradicional, donde los resultados suelen ser propiedad exclusiva del investigador, existe la obligación ética de retornar los hallazgos al colectivo, la devolución permite la validación intersubjetiva y asegura que el conocimiento generado sea útil para la transformación de los propios sujetos;

- Honestidad intelectual y veracidad: la

flexibilidad del método no justifica la manipulación de los registros, el investigador debe reportar con fidelidad tanto los éxitos como las resistencias y los fallos del plan de acción; falsear datos para articularla con una teoría cuestiona el carácter científico y moral de la obra.

Siguiendo la lógica de la formación integral, la ética en la IA implica reconocer al otro (alumno, docente, padre de familia) no como un recurso de información, sino como un sujeto de derecho y conocimiento. Esto exige evitar cualquier forma de coerción o el uso de la autoridad institucional para forzar la participación. La colaboración debe nacer del interés genuino por la mejora colectiva.

Finalmente, el investigador debe practicar la vigilancia epistemológica, es decir, reconocer sus propios sesgos, prejuicios e intereses. Una investigación ética es aquella que se declara situada y que reconoce que la meta última no es únicamente el saber, sino el bienestar común y la justicia educativa.

El muestreo cualitativo, intencionalidad y conveniencia

A diferencia de los estudios cuantitativos, la Investigación-Acción emplea un muestreo no probabilístico. El criterio rector no es la representatividad estadística, sino la pertinencia teórica y práctica. Hernández et al. (2006) subrayan que la muestra cualitativa es una unidad de recolección de datos que no requiere ser representativa del universo en términos numéricos, pues su valor reside en la profundidad de los significados que aporta.

Dentro de los procedimientos más comunes se

encuentran el muestreo por cuotas, bola de nieve (avalancha), muestreo teórico y estratégico (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). No obstante, en el ámbito escolar predomina el muestreo por conveniencia. Bajo esta modalidad, el investigador selecciona intencionadamente a los sujetos, se basa en criterios de accesibilidad, economía y disposición voluntaria (Monje, 2011). Incluso, dada la naturaleza situada de la IA, es frecuente prescindir de la muestra para trabajar directamente con la totalidad de la población (universo de estudio-colectivo de trabajo), como sucede al investigar un grupo de clase específico o un claustro docente en particular.

La gran virtud de este enfoque radica en la posibilidad de brindar un seguimiento cercano y comprometido. Cuando el investigador es el propio docente, la muestra se convierte en un espacio vivo para la reflexión sobre la praxis, permite verificar el impacto de las acciones transformadoras de manera prolongada y sistemática.

En la mayoría de los casos los sujetos-colectivo ya se encuentran predefinidos por la estructura institucional: un supervisor con su equipo de directores, un directivo con su equipo de trabajo o un profesor con su grupo de alumnos. Estos son equipos naturales que interactúan en un tiempo y lugar determinados.

La problematización, construcción del objeto de estudio

El planteamiento del problema constituye el eje motor de la investigación. Su correcta formulación delimita el qué de la indagación y prefigura el cómo metodológico. En el problema convergen, de forma dialéctica, las preocupaciones,

la experiencia clínica y las preferencias axiológicas de los sujetos investigadores. La pregunta de investigación, en sinergia con los objetivos, dota de dirección al trabajo y determina la movilización de recursos y procedimientos.

La problematización es el proceso deliberado de seleccionar, estructurar y delimitar un objeto de investigación. Un error frecuente en la formación inicial es confundir el tema (el aprendizaje de las matemáticas, el liderazgo, la mediación docente) con el problema (García y García, 2005). Mientras que el tema es una categoría general del conocimiento, el problema es una tensión detectada en la realidad que exige ser interrogada y resuelta.

Para que un problema sea considerado científico debe formularse de manera interrogativa, utilizar adverbios del tipo cómo, qué, de qué manera, y estar fundamentado en campos de conocimiento contrastables con la realidad. En la Investigación-Acción los problemas son prácticos y situados.

Problematizar implica, según García y García (2005), una actitud crítica, abierta y flexible. Es un ejercicio de aproximación multirreferencial al objeto de estudio para identificar contradicciones, vacíos de información o conocimientos dudosos. Sin este desconocimiento o tensión, la investigación carecería de propósito. Este proceso requiere que el investigador:

- Visualice la brecha entre el estado actual (lo práctico) y el estado deseado (lo teórico);
- Identifique sus propias limitaciones conceptuales y sesgos personales;
- Realice un acercamiento sistémico que permita

aprehender el problema en su complejidad.

García y García (2005) proponen un tránsito metodológico en dos momentos clave: en la exploración para realizar un ejercicio de escucha y observación profunda tanto en la teoría como en la praxis, para diagnosticar el objeto de estudio; y en la concreción para la deliberación final que decanta en la pregunta de investigación.

Una vez planteado, el problema debe someterse a una delimitación rigurosa para asegurar su viabilidad operativa. Dieterich (2007) establece que delimitar es trazar las fronteras de la investigación a través de cinco dimensiones: espacial, definición del entorno físico-geográfico (escuela, zona escolar, municipio); temporal, periodo cronológico en el que se desarrollará la acción y observación; semántica, clarificación del significado de conceptos, categorías y símbolos clave; tópica, enfoque específico del tema respecto al objeto de investigación; de recursos, inventario de los elementos humanos, materiales y financieros disponibles.

Objetivos o propósitos

La investigación cualitativa tiene objetivos cualitativos o propósitos. Los objetivos de investigación son aquellos que se pueden valorar, medir o interpretar, una vez concluido el trabajo investigativo. A lo largo de la investigación se van realizando actividades, obteniendo logros a partir de cumplir con metas planteadas, pero los avances o las actividades realizadas durante el transcurso de la investigación no son necesariamente objetivos de investigación. Si se trabaja Investigación-Acción, la metodología indica hacer una

propuesta o plan de trabajo, aplicarlo y sistematizarlo. No es viable considerar como objetivo hacer una propuesta de intervención o realizar un diagnóstico ya que son actividades inherentes a fases que se tienen que realizar.

En Investigación-Acción educativa el diagnóstico y la propuesta de intervención tienen sus propios objetivos. Los objetivos de investigación deben ser realizables en los marcos de acción establecidos en la delimitación y tener correspondencia con la pregunta de investigación, representan puntos a los cuales se espera llegar al final. Los objetivos de la propuesta se evalúan al concluir la aplicación y se agotan en la fase de intervención. Para Maxwell (1996) los propósitos son el núcleo del diseño porque guían las decisiones metodológicas y justifican el estudio, para el autor, los propósitos cualitativos buscan comprender el significado de los eventos y el contexto en que ocurren, tener claridad sobre el porqué y el para qué asegura la relevancia y validez y permite evitar las actividades irrelevantes.

Los objetivos cualitativos o los propósitos se significan, valoran, argumentan e interpretan desde indicadores subjetivos. Los propósitos tienen la misma finalidad de los objetivos, dirigir la investigación, aunque se valoran de forma diferente. Los propósitos permiten enunciar las finalidades de la investigación, por lo tanto, un propósito es teleológico.

Los objetivos son los enunciados que expresan alcances y metas que el investigador se propone lograr. En el contexto de la IA, estos trascienden la mera descripción para enfocarse en la transformación, engloban la finalidad última del proyecto, se vinculan con el diagnóstico, la intervención y la

mejora de la praxis. Generalmente inician con verbos de acción reflexiva como transformar, fortalecer, potenciar, mejorar o reconstruir.

Los objetivos específicos representan los pasos tácticos para alcanzar el objetivo general. Para que los objetivos posean rigor científico, deben ser congruentes con la pregunta de investigación, realistas en función de los recursos delimitados y medibles a través de criterios de validez cualitativa.

Hipótesis de trabajo

A diferencia de la investigación cuantitativa que busca probar o refutar hipótesis mediante el control de variables, la investigación cualitativa trabaja con supuestos o hipótesis emergentes o de acción, también llamadas hipótesis de trabajo (Hernández et al., 2010). Son proposiciones tentativas sobre la relación entre los elementos del problema, basada en la teoría y la experiencia previa del docente-investigador. No se busca una comprobación estadística, sino una validación en la práctica. Sirven para dar un sentido inicial a la observación y al diseño de la propuesta de intervención. Son ideas cruciales que el investigador sostiene al inicio del proceso y que se ven enriquecidas, modificadas o transformadas durante el análisis dialéctico.

Suele plantear que, mediante la aplicación de determinadas estrategias pedagógicas o de gestión, se logrará incidir positivamente en la problemática diagnosticada. La comprobación ocurre a través de la reflexión crítica sobre los resultados, donde el investigador determina en qué medida la

acción transformó efectivamente la realidad inicial.

Los supuestos actúan como una brújula que guía la intervención inicial bajo la promesa de una transformación real, las categorías emergentes se constituyen como el tejido conceptual que da sentido a la experiencia vivida en el campo. Al evitar la imposición de variables apriorísticas y apostar por un ejercicio de síntesis e interpretación rigurosa, quien investiga logra trascender el simple relato de hechos para consolidar un documento científico, por lo tanto, la validación de la investigación no se encuentra en la comprobación de una hipótesis aislada, sino en la capacidad de generar conocimiento situado.

Categorías, la conceptualización de la realidad

Las categorías son los pilares conceptuales que permiten organizar y dar sentido a la realidad estudiada, estas no se imponen de manera apriorística como variables rígidas, sino que emergen del contacto directo con el campo mediante la sistematización e interpretación de los datos registrados (Martínez, 2013). Categorizar es el ejercicio intelectual de resumir y sintetizar un conjunto de información en un concepto o expresión breve que capture su esencia, el proceso implica:

- Identificación de descriptores; captar las cualidades o características recurrentes en la práctica;
- Codificación; asignar un término preciso que exprese el contenido capturado;
- Interpretación; a diferencia de las variables estadísticas, las categorías no se miden; se valoran y

transforman a la luz de la teoría y la acción transformadora.

Las categorías son el puente entre la realidad empírica y la abstracción teórica, al alejarse de la rigidez de las variables estadísticas, este proceso de conceptualización permite que los hallazgos emerjan de la propia práctica a través de la identificación de descriptores y la codificación interpretativa; el ejercicio de categorizar se convierte en una síntesis donde el investigador organiza datos y otorga un sentido profundo y transformador a la experiencia docente, permite que la teoría se nutra directamente de la realidad, es decir, de la praxis sistematizada.

Relevancia, pertinencia y factibilidad

Para que un proyecto de investigación sea viable debe cumplir con tres criterios de validación pragmática. El primero es la relevancia, es decir, el valor del proyecto para la comunidad académica y social es relevante cuando sus hallazgos trascienden el interés personal del investigador y pueden servir como referente para otros profesionales o futuras líneas de indagación. La pertinencia se define por medio de la oportunidad y adecuación del estudio, es pertinente porque responde a una necesidad prioritaria y específica del contexto educativo actual, alineándose con los propósitos de mejora institucional. Por último, la factibilidad, se evalúa la disponibilidad de los recursos necesarios, un proyecto puede ser teóricamente brillante, pero si no se cuenta con los recursos humanos, materiales, financieros, temporales e informativos para ejecutarlo, carece de viabilidad operativa.

Justificación, argumentación del por qué y el para qué

La justificación expone las razones que motivaron a llevar adelante la investigación, es una explicación detallada de por qué es conveniente realizarla y qué beneficios se esperan de la misma (Albornoz Zamora et al., 2004). La justificación es un ejercicio argumentativo en el que se exponen las motivaciones que dan vida a la investigación, no es una mera descripción, es la defensa razonada de la importancia del proyecto. Una justificación robusta da respuesta a los siguientes ejes:

- Conveniencia y relevancia educativa: ¿por qué es importante investigar este problema hoy? ¿qué vacío de conocimiento o de práctica pedagógica llena?
- Impacto y beneficiarios: ¿a quiénes beneficia directamente la intervención? (alumnos, docentes, comunidad escolar);
- Motivación personal y profesional: el vínculo del investigador con el objeto de estudio como motor de cambio;
- Fundamentación metodológica: por qué la investigación-acción es el camino más adecuado para abordar esta situación específica.

Por lo anterior es que la justificación trasciende el formalismo técnico ya que legitima la investigación, al articular la relevancia social con la fundamentación metodológica y la motivación del investigador, este ejercicio argumentativo dota de sentido al proyecto, asegura que cada acción emprendida sea una respuesta a un vacío de conocimiento y una apuesta decidida por la transformación educativa. Así, una argumentación razonada del por qué y el

para qué garantiza que la intervención tenga un impacto real y trascendente en los beneficiarios, consolida el vínculo indisoluble entre el compromiso personal del docente y la mejora sustancial de su comunidad escolar.

Referentes teóricos, la teoría como guía en la praxis

En la cualitativa la teoría no se limita a un apartado capitular estático ni único, es la herramienta que permite definir conceptos y construir significados de manera recursiva, por lo tanto, el investigador no aplica la teoría al campo, sino que dialoga con ella durante todo el proceso, diagnóstico, intervención y sistematización, para dotar de sentido a la información recabada. Para Sandoval Casilimas (2002) la teoría da a los datos la posibilidad de conectarse a un cuerpo más grande de conocimiento sin imponerle una forma o una lógica, que sea ajena o distinta, a la derivada de la naturaleza propia de los datos obtenidos. En la propuesta metodológica que aquí se plantea la consulta bibliográfica y disciplinar para integrar los referentes teóricos se activa en cuatro momentos cruciales:

- En la contextualización se fundamenta la caracterización de la comunidad y la institución, implica el análisis de la política educativa, los planes de estudio y los modelos curriculares vigentes;
- En el diagnóstico provee el sustento para definir conceptualmente el tipo de diagnóstico y las técnicas elegidas lo que permite la problematización fundamentada;
- En la identificación y definición de las categorías representa el corazón del marco conceptual, se analizan los

registros para identificar acciones y conceptos frecuentes para agruparlos en categorías y subcategorías emergentes, se apoya de diversas perspectivas disciplinares;

- En la fundamentación de la intervención justifica el diseño pedagógico y didáctico de la propuesta, el plan de evaluación y la metodología de sistematización.

De acuerdo al protocolo institucional o los propósitos del estudio, este soporte puede denominarse referente teórico, marco conceptual o marco referencial, no obstante, su función es similar, actuar como el lente epistemológico y teórico que permite ver más allá de la superficie de los hechos cotidianos.

El informe de resultados

El informe de investigación no es un reporte final impersonal, sino la síntesis de un proceso de transformación; se distingue por la elaboración de tres productos informativos que documentan la evolución de la realidad educativa: informe de diagnóstico que documenta el estado inicial del problema; informe de sistematización el cual describe la aplicación de la propuesta y la respuesta del colectivo ante la intervención; informe final o tesis, es decir, el conocimiento integrado que responde a la pregunta de investigación, argumenta el logro de los objetivos y da cuenta de los resultados de la hipótesis de trabajo si es que se planteó. Para Alborno Zamora et al. (2021) debe hacer referencia a los resultados concretos que se obtuvieron en el desarrollo de la investigación, además, debe de ser acorde a los objetivos planteados.

Un elemento distintivo de este informe es la contrastación de estados, se analiza el antes (diagnóstico)

frente al después (evaluación de la propuesta). Este ejercicio permite verificar si se resolvió el problema técnico y cómo evolucionó el grupo en términos de integración, habilidades desarrolladas y percepciones sobre su propia práctica, el informe final, por lo tanto, valida el supuesto de investigación y ofrece una reflexión profunda sobre la dimensión ontológica del docente y el alumno, entregando a la comunidad académica una justificación razonada de la labor educativa realizada.

Integración de colectivos

La investigación-acción educativa no es una actividad solitaria, emerge de la interacción de sujetos situados en un contexto compartido que, impulsados por convicción e iniciativa, deciden transformar un estado de insatisfacción, es decir, intervenir para resolver un problema. La naturaleza social del ser humano encuentra en el grupo de trabajo un medio de seguridad y desarrollo, así como una filosofía de vida donde la individualidad se define a través de la relación con el otro.

En el ámbito educativo, hay interacciones en redes complejas que incluyen a docentes, alumnos, padres de familia y autoridades, si bien en los centros escolares ya existen equipos ya establecidos por la estructura institucional, la investigación exige una evolución hacia el colectivo. Por lo tanto, la distinción principal entre un grupo de trabajo y un colectivo radica en el nivel de compromiso, el diálogo, la identidad, la comunicación y la capacidad de interactuar; mientras el equipo de trabajo cumple tareas, el colectivo reflexiona sobre su pertinencia, se asume como un todo y

persigue metas comunes de transformación.

Como ya se ha mencionado, existen diversos niveles de interacción que definen la profundidad de este vínculo: colaboración, por medio del apoyo en tareas específicas; la participación consiste en el involucramiento en la toma de decisiones; la integración en la acción, es decir, la fusión de objetivos personales y grupales; la militancia, implica un compromiso ético y político profundo con el cambio y la transformación social. Es frecuente observar que se da por hecho, como algo fáctico, la existencia del colectivo y no necesariamente es así, se confunde un equipo con un colectivo, en pocos trabajos se documentan y sistematizan las técnicas para la integración de los participantes en el colectivo.

El tránsito hacia el trabajo en colectivo suele ser catalizado por el liderazgo de uno de sus integrantes, quien toma la iniciativa y convoca a la colaboración, no obstante, en el paradigma crítico, el ejercicio del poder debe ser democrático. Integrar un colectivo de investigación participativa requiere de ética y libertad, por lo tanto, la participación no debe ser producto de la coerción, el condicionamiento o la manipulación jerárquica, sino de la convicción personal; para consolidar esta unidad es indispensable implementar técnicas que permitan a los sujetos conocerse y reconocerse más allá del rol técnico. Esto implica: explorar las historias de vida para humanizar el vínculo profesional; desarrollar estrategias de comunicación asertiva para facilitar el flujo de ideas; herramientas para la mediación de conflictos y gestionar el disenso de manera productiva; y tomar de decisiones horizontales y compartidas para

fortalecer la soberanía del colectivo.

Es frecuente trabajar durante años con colegas a quienes no conocemos en profundidad, la IA rompe esta inercia, convierte la convivencia cotidiana en un espacio de reflexión compartida, de metas en común y de desarrollo integral.

El trabajo colaborativo, pilar de la calidad educativa

La esencia de un equipo reside en la heterogeneidad de sus integrantes; es la diversidad de perfiles, experiencias y visiones lo que otorga fortaleza al colectivo. Sin embargo, la colaboración y el intercambio no emergen de manera espontánea, sino que requieren de la construcción deliberada de un clima de confianza y comunicación bidireccional (Pérez, 1998).

En el entorno escolar, el docente interactúa permanentemente con diversos actores; no obstante, el contacto social no es sinónimo de trabajo colectivo. La integración de un verdadero equipo exige la puesta en común de objetivos, una mirada compartida sobre el hacer cotidiano y una amalgama de compromisos individuales en función de un fin superior.

Desde la colectividad, la institución educativa puede trascender la inercia administrativa para centrarse en la mejora sustantiva. El trabajo grupal facilita:

- La identificación de fortalezas y áreas de oportunidad mediante diagnósticos participativos;
- El fortalecimiento en la toma de decisiones basada en el consenso;

- La resiliencia ante la apatía u obstáculos externos, permitiendo dar continuidad a los cambios logrados incluso fuera de los espacios de origen.

Siguiendo a Antúnez (citado por Bugueño y Barros, 2008), un colectivo se distingue por compartir percepciones, aceptar procedimientos de trabajo cooperativos y resolver desacuerdos mediante discusiones abiertas. En este marco, el líder o dinamizador del grupo tiene el desafío de comunicar con claridad los propósitos, cohesionar a los miembros y promover una distribución equitativa de responsabilidades.

Para el docente, el aprendizaje entre colegas, según señala Ferreiro (2009), aporta beneficios que trascienden lo técnico:

- Perdurabilidad y contextualización; lo aprendido se arraiga al estar vinculado a la realidad práctica de los profesores;
- Desarrollo humano; el proceso incide en la formación de valores y la ética profesional;
- Profesionalización; sirve como base para la innovación y la mejora del rendimiento académico institucional.

Un colectivo de Investigación-Acción no ejecuta tareas y trabaja en la comprensión y transformación reflexiva, según Kemmis y McTaggart (1992), el colectivo analiza cómo su hacer está modelado por una teoría y el contexto histórico, este ejercicio permite a los docentes narrar y analizar su propia autobiografía educativa y laboral, ya que se reconocen los valores que nutren su identidad profesional, por lo anterior es que al identificarse y sentirse como parte de un todo,

quienes investigan generan un ambiente estimulante y seguro donde la innovación deja de ser una imposición externa para convertirse en una necesidad sentida y compartida.

Este apartado es crucial porque traslada la teoría de la Investigación-Acción al terreno de la psicología social aplicada, donde la gestión del factor humano determina el éxito de la transformación educativa.

El grupo de trabajo

Un grupo es un sistema humano en interacción que se rige por normas y roles explícitos o implícitos, donde los sujetos comparten responsabilidades en la ejecución de tareas; en el ámbito educativo, estos conjuntos pueden ser transitorios o permanentes; sin embargo, su maduración hacia un sentimiento colectivo y con rasgos que los caractericen depende de la profundidad de sus lazos afectivos y de la solidez de sus relaciones que les brinden las metas compartidas.

La simple existencia de un grupo no garantiza una dinámica funcional. El trabajo de campo y la vida en el aula requieren condiciones que potencien las habilidades de sus integrantes. Según Falieres y Antolín (2004), la estructura de un grupo se define por la intersección de diversos factores:

- Características psicológicas y sociales, la personalidad y el contexto de los participantes;
- Capacidad de contacto interpersonal, la fluidez y calidad de las interrelaciones;
- Normatividad y objetivos, las reglas de interacción y la claridad en las metas;
- Liderazgo y jerarquías, la distribución del poder

y la toma de decisiones.

La transición de un simple grupo de trabajo hacia un auténtico colectivo de investigación depende de la capacidad de sus integrantes para trascender la ejecución de tareas y consolidar lazos de interdependencia y confianza, al comprender que la estructura grupal está determinada por la intersección de factores psicológicos, sociales y normativos, el investigador puede gestionar de manera más efectiva los liderazgos y la comunicación interna.

El rol del mediador y la flexibilidad grupal

Para que un colectivo obtenga resultados óptimos, requiere de un mediador capaz de coordinar la estructura interna, el mediador debe poseer la sensibilidad suficiente para identificar las jerarquías implícitas, los roles y las responsabilidades asumidas y por asumir. Los grupos más efectivos son aquellos que muestran flexibilidad, los que poseen la capacidad de adaptarse a los cambios y permiten que sus miembros desempeñen varios roles con iniciativa propia. El funcionamiento de un colectivo se ve modelado por los roles que asumen sus integrantes. Es vital fomentar rasgos proactivos y neutralizar actitudes que desgastan el tejido grupal:

Tabla 5.

Roles positivos y negativos.

Roles positivos o facilitadores	Actitudes nocivas u obstaculizadores
Iniciativa para proponer ideas y soluciones nuevas.	Agresividad: desacuerdos sin sustento argumentativo.

Búsqueda y análisis para sistematizar información y hechos.	Protagonismo: imponer puntos de vista personales.
Conciliación para intermediar en conflictos y motivar al grupo.	Evasión: no realizar tareas o guardar inconformidades.
Sistematización: registrar acuerdos y resultados con rigor.	Toxicidad: rumores o denostación del trabajo ajeno.

Fuente: elaboración propia.

En la Investigación-Acción, las reuniones de trabajo son el espacio legítimo para la dialéctica. El diálogo debe fluir sin temor a la burla o al juicio; el flujo de información transparente es lo que permite que el disenso se convierta en consenso. Un colectivo saludable es aquel donde la expresión de propuestas e inconformidades se realiza de manera abierta y ética, la comunicación asertiva garantiza que el grupo actúe como un organismo cohesionado y pueda avanzar hacia la innovación.

El mediador es la figura responsable de articular el esfuerzo colectivo, es la guía ya que apoya a los colaboradores mediante un proceso intencionado que facilita la consecución de una finalidad común. Su trabajo trasciende la simple coordinación, su labor se centra en la intervención pedagógica que busca estimular las potencialidades de cada integrante, tiene como propósito asegurar que el diagnóstico y la sistematización de resultados, y en general todas las fases se desarrollen en un clima de cohesión.

Siguiendo la perspectiva de Ferreiro (2009), la mediación en el trabajo colaborativo debe regirse por principios que promuevan la autonomía y el rigor científico:

- Exploración y diagnóstico de necesidades para identificar las potencialidades del equipo y determinar qué formación técnica o conceptual requieren para ejecutar las tareas de investigación;
- Andamiaje y apoyo lo que permite ofrecer ayuda específica basada en las necesidades manifestadas por el colectivo, sin sustituir el esfuerzo individual;
- Gestión del error y autorregulación, ya que permitir el error como parte del aprendizaje, fomentando la capacidad de corrección autónoma y el respeto a los diversos estilos y ritmos de trabajo;
- Procesamiento de información, al enseñar al grupo a transitar de la recolección de datos crudos a la construcción de conocimiento significativo;
- Comunicación plural para propiciar la expresión a través de múltiples canales, asegurando que todos los integrantes tengan voz en el proceso.

Una mediación exitosa en la investigación educativa es aquella que logra amalgamar propósitos claros con una planeación flexible. Esto es posible mediante una comunicación bidireccional que construya significados compartidos e identidad grupal. En este sentido, la empatía se constituye como la habilidad blanda esencial: un mediador empático no se limita a resolver conflictos, también se anticipa a las tensiones, genera acuerdos duraderos y facilita una interacción fluida donde el colectivo se reconoce como autor de su propia transformación.

Dinámicas de integración para el colectivo docente

En el escenario educativo actual, el trabajo colaborativo ha dejado de ser una opción para convertirse en una exigencia estratégica. Los planes de estudio vigentes demandan una cooperación profesional capaz de detectar problemáticas, diseñar intervenciones y evaluar resultados de manera colegiada. No obstante, esta colaboración alcanza su potencial pedagógico cuando se desarrolla en un ambiente de autonomía, madurez y serenidad (Perrenoud, 2007).

La integración del colectivo no es uniforme; su profundidad depende del nivel de participación y la conciencia política de sus integrantes. Como ya en párrafos anteriores se ha mencionado, es posible identificar tres niveles de involucramiento:

- Nivel colaborativo: es el más viable en el contexto escolar tradicional; el investigador lidera el diseño metodológico y orienta el proceso, mientras el colectivo aporta su experiencia práctica y colabora en la ejecución, no se requiere que los docentes sean expertos en investigación, pues la coordinación recae en el investigador-mediador;
- Nivel participativo: implica un compromiso más profundo: los miembros sugieren cambios y toman decisiones conjuntas sobre el rumbo de la acción, aunque el control técnico de las fases investigativas siga centralizado;
- Investigación en la acción (militante): es el nivel de horizontalidad absoluta, las decisiones se toman por consenso y todos los integrantes participan equitativamente desde la definición del objeto hasta el informe final. Requiere un alto grado de compromiso ético y conciencia social.

La potencialidad del sistema educativo radica en que ya cuenta con equipos formados por estructura jerárquica. El reto del investigador es convertir esas agrupaciones funcionales en colectivos de praxis. Para ello, el mediador debe desplegar una serie de habilidades:

- Generación de confianza: lograr que los docentes se sientan seguros al compartir sus dudas y fracasos pedagógicos;
- Organización transversal: romper las jerarquías impuestas para establecer una relación de pares;
- Recuperación de la experiencia: validar el saber acumulado de cada profesor como fuente legítima de conocimiento científico.

Aunque los equipos pueden formarse por azar, afinidad o decreto institucional, el éxito del colectivo de investigación depende de la finalidad compartida. La investigación puede surgir de una inquietud individual, de un encargo institucional o de un diagnóstico previo; lo fundamental es que las técnicas de integración utilizadas permitan a los participantes transitar de la obligación de cumplir una tarea a la convicción de resolver un problema que les afecta.

La historia de vida: epistemología de la experiencia humana

La historia de vida es una técnica cualitativa de profunda introspección que permite narrar autobiográficamente el trayecto vital de un sujeto. Trasciende la simple enumeración de hechos para adentrarse en el terreno de las emociones, los afectos y las reflexiones surgidas de la

interacción con los contextos social, político y cultural.

En la Investigación-Acción, esta técnica se convierte en un puente para reconocer características morales y sucesos que suelen permanecer ocultos en la dinámica laboral cotidiana. Como señala Martínez (2013), es necesario distinguir este concepto de otros términos afines:

- Biografía: narración total del recorrido de vida (nacimiento-muerte), redactada por un investigador;
- Autobiografía: relato completo de la vida escrito por el propio sujeto hasta su presente;
- Relatos de vida: narraciones enfocadas en episodios, temas o etapas específicas;
- Historia de vida: un sujeto narra espontáneamente su vida a otros, con lo cual genera una relación interpersonal que valida la memoria colectiva.

Según Ruiz e Ispizua (1989), la historia de vida busca captar la totalidad de la experiencia, la ambigüedad del cambio y la visión subjetiva del mundo; para el investigador esta técnica representa la contracción de lo social en lo individual, es decir, permite observar cómo un fenómeno general, como la política educativa, es asimilado y vivido por un sujeto concreto.

La confiabilidad de esta técnica no reside en la representatividad estadística, sino en la profundidad del significado. Como argumenta Martínez (2013), basta con una sola historia para comprender una cultura, pues cada individuo es portador de las representaciones sociales de su grupo.

En la IA, la historia de vida es la herramienta sólida para integrar el colectivo, para fortalecer sus relaciones. Al

compartir trayectorias formativas, el grupo genera una empatía que modifica las imágenes preformadas y prejuiciosas del otro; la técnica humaniza la figura del docente y revela las motivaciones e incertidumbres que modelan su práctica.

Orientaciones para la implementación en el colectivo: la sesión debe realizarse en un ambiente de respeto y comodidad, donde el investigador también participe compartiendo su propio relato. Se sugiere una estructura flexible basada en cuatro ejes:

- En la infancia y adolescencia; narrar los orígenes, dinámica familiar, cambios emocionales y aprendizajes significativos en los primeros niveles educativos;
- En la etapa adulta y laboral; describir las motivaciones para la docencia, aciertos, problemas y el significado del ejercicio profesional;
- En el contexto socio-político; argumentar la percepción de los cambios sociales y políticos que han impactado su vida;
- En el proyecto de vida reflexionar sobre el futuro y expectativas en las dimensiones personal y laboral;
- Analizar para dar paso de la percepción subjetiva al saber científico.

Al concluir la narración se abre una ronda de comentarios que permitan retroalimentar y reflexionar sobre expresiones o incidentes relevantes. El análisis posterior puede realizarse mediante rejillas de categorías donde, como ya se ha mencionado, se agrupan los hechos comunes y los significados compartidos. Es importante recordar que la historia de vida, en el ámbito de la educación es una técnica de

integración y recolección de datos, no un ejercicio terapéutico, aunque con un mediador puede realizar algunos ejercicios sencillos de catarsis. El investigador debe mediar con tolerancia y respeto ante las emociones que surjan, asegurar siempre el consentimiento informado para el uso de la información compartida. Al final, este procedimiento provee datos para la investigación y crea una identidad grupal sólida, basada en la confianza, que es la base indispensable para cualquier intervención educativa exitosa.

Diario de campo el insumo para la reflexión

En la Investigación-Acción educativa el diario de campo es el instrumento principal para la recolección de información y la sistematización de la experiencia, se puede definir como un registro narrativo, periódico y sistemático donde el investigador plasma las observaciones, sucesos, sentimientos e interpretaciones generadas durante el proceso de intervención, depende del propósito asignado al diario. A diferencia de un registro puramente técnico, el diario de campo permite capturar la riqueza de lo cotidiano. La finalidad que tiene es doble, la primera es documental porque almacena datos factuales sobre el contexto, las acciones realizadas y las reacciones de los sujetos; la segunda es reflexiva ya que facilita la metacognición del investigador y del colectivo, permite cuestionar los sesgos personales, analizar los aciertos y replantear las estrategias de acción.

Aunque el diario es una técnica flexible, para que posea validez científica se recomienda una organización que permita la posterior categorización de la información. Generalmente,

cada registro debe incluir:

- Datos de identificación; fecha, lugar, hora, participantes y propósito de la sesión;
- Nivel descriptivo (registro de hechos); una narración detallada y objetiva de lo observado. Se debe evitar el uso de adjetivos calificativos en esta fase para no contaminar la evidencia (por ejemplo, en lugar de, el grupo estaba aburrido, registrar cinco alumnos bostezaron y dos miraban hacia la ventana);
- Nivel reflexivo (interpretación); el investigador anota sus sensaciones, intuiciones y primeras interpretaciones sobre los hechos. Es aquí donde se vincula la práctica con la teoría emergente;
- Nivel prospectivo: notas sobre ajustes necesarios para la siguiente sesión o interrogantes que quedan pendientes para el colectivo.

El diario de campo no es un fin en sí mismo, es la materia prima para la sistematización de resultados, al finalizar un ciclo de acción el investigador retoma sus registros para realizar un análisis de contenido, identificando patrones, recurrencias y contradicciones que darán lugar a las categorías de análisis. Como señala Latorre (2003), el diario de campo permite al docente-investigador objetivar su subjetividad, transformando la vivencia personal en un objeto de estudio científico. Es el testimonio del cambio ontológico que vive el investigador mientras intenta transformar su realidad educativa.

Triangulación y categorización en investigación cualitativa

La triangulación es una técnica metodológica que busca validar y profundizar sobre los hallazgos de la investigación mediante el uso de diferentes fuentes, métodos, investigadores o perspectivas teóricas. No se trata simplemente de comparar datos, se busca enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado mediante la contrastación de diferentes ángulos de aproximación. Tipos de triangulación (Okuda Benavides y Gómez-Restrepo, 2005):

- Triangulación de datos; utilizar diferentes fuentes de información, ejemplo, entrevistar a docentes, estudiantes y padres sobre un mismo fenómeno educativo;
- Triangulación de investigadores; involucrar múltiples observadores/analistas, ejemplo: dos investigadores analizan independientemente las mismas entrevistas;
- Triangulación teórica; aplicar diferentes marcos teóricos para interpretar los datos, ejemplo: analizar un problema de aula desde teorías de motivación, gestión del aula y justicia social;
- Triangulación metodológica; combinar diferentes métodos de recolección, ejemplo: usar observación participante, entrevistas y análisis de documentos.

Proceso de categorización (Braun y Clarke, 2006):

Paso 1: Familiarización con los datos. Lectura repetida de las transcripciones. Notas iniciales en los márgenes.

Paso 2: generación de códigos iniciales. Por ejemplo: código 1: adaptación tecnológica forzada; código 2: desigualdad digital observada; código 3: estrategias de

comunicación alternativa; código 4: aislamiento inicial; código 5: colaboración entre pares; código 6: reinención pedagógica; código 7: agotamiento reconocido; código 8: aprendizaje profesional.

Paso 3: búsqueda de temas (categorías emergentes.

Tabla 6.

Categorías emergentes.

Códigos agrupados	Categoría emergente	Definición
C1 + C6	Adaptación pedagógica acelerada	Procesos de cambio rápido en metodologías y recursos educativos
C2 + C3	Respuesta a desigualdades estructurales	Estrategias para mitigar brechas de acceso tecnológico
C4 + C5	Construcción de redes de apoyo	Transición del aislamiento a la colaboración profesional
C7 + C8	Crecimiento profesional paradoxal	Coexistencia de agotamiento y desarrollo de competencias

Fuente: elaboración propia.

Paso 4: Revisión y refinamiento de categorías. Categoría final 1: Resiliencia tecnopedagógica (subcategoría 1.1: curva de aprendizaje acelerada, subcategoría 1.2: innovación bajo presión); categoría final 2: solidaridad educativa (subcategoría 2.1: detección activa de exclusión, subcategoría 2.2: creación de puentes comunicacionales); categoría final 3: sostén profesional colaborativo (subcategoría 3.1: superación del aislamiento inicial, subcategoría 3.2: construcción de comunidades de práctica).

Paso 5: Definición y nombramiento final. Matriz de

categorización.

Tabla 7.

Ejemplo de categorización.

Categoría	Definición operacional	Ejemplo de cita	Frecuencia en datos
Resiliencia tecnopedagógica	Capacidad de adaptar prácticas educativas a entornos digitales bajo condiciones de crisis	Tuve que reinventar todas mis clases...	22 menciones
Solidaridad educativa	Acciones proactivas para garantizar equidad en el acceso al aprendizaje	Me tocaba llamarlos por teléfono uno por uno...	18 menciones
Sostén profesional colaborativo	Desarrollo de redes de apoyo mutuo entre educadores	Formamos un equipo virtual con otros profesores...	15 menciones

Fuente: elaboración propia.

La validación de la categorización se puede realizar por medio de revisión por pares. Otro investigador categorizó una muestra de los datos; coeficiente de acuerdo interjueces: 85% de concordancia; devolución a participantes. Los docentes reconocieron las categorías como representativas.

La evaluación en la investigación-acción

Evaluar en IA requiere analizar el proceso de transformación vivido por el colectivo, según Latorre (2003) y Elliott (1990), una investigación-acción es exitosa si ha logrado generar un cambio por lo menos de segundo orden, es decir, aquel donde cambian las actividades y las estructuras de

pensamiento que las sustentan, y lo deseable es llegar hasta en el tercer orden, es decir, a la transformación de la consciencia individual, grupal y social. El éxito se determina a través de la congruencia entre el diagnóstico inicial y la reflexión final, se evalúa si se produjo una mejora en la comprensión que el docente tiene de su propia práctica y si hubo una resolución efectiva de la situación problemática planteada. Para valorar el alcance en contextos como la Escuela Normal Superior de Michoacán, se pueden observar las siguientes dimensiones:

- Prácticas pedagógicas; transición de modelos de enseñanza transmissionistas a mediaciones dialógicas; mayor flexibilidad curricular y creatividad en el diseño didáctico;
- Percepciones y creencias; cambio en la narrativa del docente sobre su rol; reconocimiento del alumno como sujeto activo; superación de prejuicios detectados en el diagnóstico;
- Clima escolar y del colectivo; fortalecimiento de la confianza intersubjetiva; democratización de la toma de decisiones; reducción de conflictos y mejora en la comunicación horizontal;
- Producción de conocimiento; capacidad de los integrantes para sistematizar su experiencia y teorizar a partir de su propia práctica (teoría emergente).

La evaluación de la investigación no debe entenderse solamente como un juicio sumativo final, sino como un ejercicio de reflexión crítica permanente que atraviesa todas las fases del ciclo. Su éxito no se mide por la validación de una verdad absoluta, se expresa en la utilidad social del conocimiento que fue generado y la capacidad del colectivo

para transformar su propia realidad. En el contexto de la formación docente la evaluación efectiva es aquella que logra demostrar que el investigador ya ha transitado de una práctica irreflexiva, repetitiva o mecánica a una praxis consciente y transformadora, donde la mejora del clima escolar, el cambio en las percepciones de los sujetos y la innovación pedagógica se convierten en las evidencias tangibles de un proceso científico humano y emancipador, es decir, cuando se han logrado los principios del modelo sociocrítico.

Conclusión

Terminar un proceso de Investigación-Acción no significa llegar a un punto final y cerrar una carpeta de evidencias, significa abrir una nueva etapa en la madurez profesional del docente, el proceso es una espiral ascendente, por lo que cualitativamente y cuantitativamente lo realizado se localiza en un nivel diferente.

A lo largo de este texto se ha transitado desde la incertidumbre metodológica inicial hasta la consolidación de una praxis consciente, se argumentó para demostrar que la investigación en el aula no es una carga administrativa y puede ser el motor que dota de sentido a la labor pedagógica. La Investigación Acción ha enseñado que el conocimiento más valioso no es aquel que se memoriza de los manuales, sino el que se construye colectivamente al enfrentar las tensiones de la realidad escolar. Las reflexiones finales de este recorrido nos permiten asentar tres pilares para el investigador educativo contemporáneo:

- La validación de la subjetividad: instrumentos

como la historia de vida y el diario de campo no son meros relatos anecdóticos, son dispositivos científicos que permiten al agente educativo recuperar su voz, reconocer sus prejuicios y reconstruir su identidad desde una ética de la alteridad y el respeto;

- La fuerza del colectivo: la investigación en aislamiento es limitada, la transformación ocurre en el trabajo colaborativo, donde la mediación horizontal y el consenso permiten que un equipo de trabajo evolucione hacia una comunidad de aprendizaje, esta cohesión es vital para responder a los desafíos sociales y educativos que nuestro contexto demanda;

- La congruencia como rigor: la matriz de congruencia desarrollada en estos capítulos no es un formato estático, sino la brújula que garantiza que nuestras intenciones de cambio tengan un sustento teórico y una ruta metodológica clara, sin congruencia, la innovación corre el riesgo de ser una ocurrencia, con ella, se convierte en un acto científico emancipador.

En última instancia, los beneficios de la investigación-acción se vuelven objetivos cuando el docente, tras evaluar los indicadores cualitativos de impacto que caracterizan las categorías, se percibe a sí mismo de manera distinta, cuando el clima escolar mejora, cuando los alumnos se vuelven protagonistas de su aprendizaje y cuando el maestro deja de repetir rutinas para empezar a crear soluciones, es entonces cuando podemos decir que la investigación-acción ha cumplido su propósito. Queda en manos de los estudiantes y docentes continuar con el desarrollo de esta espiral de

reflexión, entendiendo que investigar es, ante todo, un acto de esperanza y una apuesta por una educación más humana, crítica y profundamente transformada.

Referencias

- Albornoz Zamora, E. J., Guzmán, M. d. C., Sidel Almache, K. G., Chuga Guamán, J. G., et al, (2021). *Metodología de la investigación aplicada a las ciencias de la salud y la educación*. Editorial Mawil. <https://mawil.us/wp-content/uploads/2023/08/metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Barquera, H. (1991). Fundamentos teóricos de la investigación participativa. En Picón, C. (Coord.). *Investigación Participativa: Algunos aspectos críticos y problemáticos*. CREFAL.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Homo Sapiens.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología*. 3(2), 77–101.
https://elearning.unimib.it/pluginfile.php/1495342/mod_resource/content/1/Using-thematic-analysis-in-psychology-1.pdf.pdf
- Bugueño, X. G. y Barros, C. (2008). *Formación de equipos de trabajo colaborativo*. Valoras UC. Documento electrónico. <https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Fichas/Formacion-de-equipo-de-trabajo.pdf>
- Bunge, M. (2008). *La ciencia su método y su filosofía*.

Sudamericana.

- Calderón, G. R. (2009). Los objetivos en investigación cuantitativa y cualitativa. *Revista Ehecamecatl*, 10(22).
- De Gortari, E. (2002). *El método de las ciencias. Nociones elementales*. Grijalbo.
- De Schutter, A. (1996). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. CREFAL.
- Dieterich, H. (2007). *Nueva Guía para la investigación científica*. Ariel-Planeta.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en educación*. Morata.
- Falieres, N. y Antolin, M. (2004). *Los grupos de aprendizaje en la institución escolar*. Círculo Latino Austral.
- Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En Salazar, M. C. (Coord.) (2006), *La Investigación-Acción participativa, inicios y desarrollos*. Laboratorio popular. <https://dokumen.pub/la-investigacion-accion-participativa-inicios-y-desarrollos.html>
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, G. R. (2009). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar, aprendizaje colaborativo*. Trillas.
- Ferreres, V. y González, A. P. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Praxis.
- García, C. F. y Garcia, C. L. T. (2005). *La problematización, etapa determinante de una investigación*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103.
<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- Hernández, D. (2013). La Escuela de Frankfurt. Un acercamiento a su metodología de investigación y su filosofía del poder. *Sincronía*, (63), 1-20.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513851569008>
- Hernández, S. R. Fernández-C. C. Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, S. R. Fernández-C. C. Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Kuhn, T. S. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M. C. (Coord.) (2006), *La Investigación-Acción participativa, inicios y desarrollos*. Laboratorio popular. <https://dokumen.pub/la-investigacion-accion-participativa-inicios-y-desarrollos.html>
- Mardones, J.M. y Ursua, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Fontamara.
- Martín-Crespo M. C. y Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Nure*

Investigación, (27).
<http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>

Martínez, M. M. (2006). *La nueva ciencia su desafío, lógica y método*. Trillas.

Martínez, M. M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage Publications.
https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/2013_extrasYmetodologia/Palermo_MAXWELL.pdf

Monje, A. C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
<https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-mexicana-sc/metodologia-de-la-investigacion/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion/38341068>

Nocedo, I, Castellanos, B., García, G., Addine, F., González, C., Gort, M., Ruiz, A., Minujin, A. & Valera, O. (2002). *Metodología de la investigación educativa: Segunda parte*. Pueblo y educación.

Okuda Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
<https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>

Park, P. (1989). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológica. En Salazar, M. C. (Coord.) (2006), *La Investigación-Acción participativa, inicios y desarrollos*. Laboratorio popular.

<https://dokumen.pub/la-investigacion-accion-participativa-inicios-y-desarrollos.html>

Pérez, S. G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos (Tomo I)*. La Muralla.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Real Academia Española, (2026). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. <https://dle.rae.es/enfocar?m=form>

Ricoy Lorenzo, C., (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

Rojas, S. R. (2002). *Investigación Social: Teoría y Praxis*. Plaza y Valdés.

Ruiz, O. J. I. e Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto Bilbao.

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2815/1/Investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>

Tamayo y Tamayo, M. (2006). *Diccionario de la Investigación Científica*. Limusa.

Valles, J. A. (2012). *Logística y transporte*. Editorial Academia Española.

Yopo, B. (1989). Metodología de la investigación participativa. *Cuadernos del CREFAL*, 16, 1.63.

<https://es.scribd.com/document/371787018/IAP-Boris-Yopo>

Zapata, O. (2005). *Aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Pax.

Capítulo 2

Multidimensionalidad de la formación integral: navegando en la complejidad

Fátima Rosario Hernández Hernández
Javier Martínez Rico

Introducción

La Formación Integral se constituye, en el horizonte epistemológico del siglo XXI, como la respuesta paradigmática más consistente frente a la crisis civilizatoria de la modernidad tardía y la emergencia de un nuevo régimen de acumulación cognitivo-financiera que redefine las relaciones entre saber, poder y subjetividad. Asensio (2000) caracteriza la educación contemporánea como una actividad extremadamente compleja que exige a los profesores una formación profunda y multidimensional en el dominio de saberes múltiples y articulados para poder abordarla con éxito. Esta complejidad no es coyuntural ni meramente operativa, sino estructural y ontológica: deriva de la convergencia simultánea de la cuarta revolución industrial, la globalización financiera desregulada, la crisis ecológica planetaria, la multiculturalidad forzada por las migraciones masivas, el colapso de los Estados-nación tradicionales y la desregulación de los mercados laborales bajo el paradigma neoliberal.

En este escenario de incertidumbre radical, la universidad del siglo XXI ya no puede limitarse a reproducir saberes disciplinares fragmentados ni a formar técnicos especializados al servicio del capital transnacional. Como subraya Trujillo (2023), la institución universitaria está llamada a formar ciudadanos críticos, creativos y competentes capaces de habitar la incertidumbre sin abdicar de la responsabilidad ética e histórica. Esta ciudadanía crítica no es la del consumidor pasivo ni la del emprendedor individualista promovido por los organismos financieros internacionales,

sino la del sujeto político emancipado, capaz de transformar las estructuras de opresión y desigualdad que atraviesan el mundo contemporáneo.

Desde la perspectiva institucional, Llerena (2015) advierte que la universidad enfrenta el desafío histórico de ampliar radicalmente su capacidad de respuesta a las exigencias sociales, permitiendo a los profesionales insertarse plenamente en procesos sociales y productivos en un contexto caracterizado por una alta complejidad y una creciente diversidad sociocultural. Esta inserción no solo tiene que ser funcional o adaptativa al capital cognitivo, sino que también debe tener un carácter transformador y crítico, aspirar a la justicia cognitiva y a la emancipación colectiva.

En el ámbito educativo, el paradigma reduccionista, que proviene de la filosofía cartesiana del siglo XVII y del positivismo lógico del XX, ha llegado a su límite histórico. Ramírez, Manrique y Plascencia (2021) argumentan que, aunque el reduccionismo fue exitoso al simplificar fenómenos en las ciencias naturales, resulta profundamente inadecuado en los sistemas educativos, debido a que al separar y simplificar los elementos se pierde información y no se consideran los resultados de las interacciones que configuran la realidad pedagógica. Esta pérdida de información no es técnica ni inocente: implica la invisibilización sistemática de las relaciones de poder, las determinaciones históricas, las dimensiones afectivas, éticas y, por ende, políticas del proceso educativo.

La fragmentación se ha intensificado debido a la especialización constante de la ciencia moderna, hasta el punto

de transformarse en una experiencia de disociación ontológica. Torres, et al, (2021) señalan que “la hiperespecialización ha contribuido a acentuar la fragmentación de la realidad” (p. 285). En el plano curricular, esta lógica se traduce en una atomización disciplinar que, como diagnóstica Cornejo (2007), genera la desconexión y obstaculiza la construcción de una visión de conjunto sin la cual no es posible la comprensión crítica ni la acción transformadora.

La distinción conceptual entre educación y formación resulta imprescindible para evitar confusiones ideológicas y ontológicas. Hernández, Castaño, Quiñones y Marín (2024) establecen con rigor que la Formación posee un carácter marcadamente teleológico: implica un direccionamiento deliberado hacia un fin, un plan o ideal de aquello que se pretende amoldar, y dicho fin debe estar explícitamente delimitado. En contraste, la Educación tiene un carácter esencialmente social, moral y estético; consiste en la transmisión intergeneracional de valores y compete a todas las instituciones sociales, siendo la familia su núcleo originario (Hernández-Rodríguez et al, 2024).

La Formación, en el ámbito profesional, se refiere específicamente a la adquisición de las condiciones necesarias para desempeñarse en una tarea o profesión específica (Hernández et al, 2024). Ferry, citado por los mismos autores, precisa que la formación profesional presupone no sólo conocimientos y habilidades técnicas, sino también una representación simbólica y práctica del trabajo a realizar. Esta representación nunca es neutra: está mediada por valores, proyectos éticos y concepciones antropológicas que

determinan qué tipo de sujeto profesional se desea formar.

Definición y Fundamentos de la Formación Integral (FI)

La Formación Integral no puede limitarse a una simple adición de dimensiones ni a un catálogo de competencias que se puedan certificar. Nova (2017) la conceptualiza como un estilo educativo cuyo propósito central es el desarrollo humano pleno mediante el reconocimiento de la multidimensionalidad del hombre. Este estilo requiere de un “proceso continuo, deliberado y sistemático que busca desarrollar todas las dimensiones de la persona de manera armónica y dialéctica” (Torres, 2019, p. 106). No hay jerarquía ontológica: la formación integral no privilegia la inteligencia sobre la afectividad ni el desarrollo individual sobre el social, sino que persigue el desarrollo armónico de todas las dimensiones del ser humano (Nova, 2017; Hernández et al, 2024).

Hernández et al, (2024) establecen una crucial distinción epistemológica: “el término holístico se refiere a lo que abarca todo, entero, completo a través de una cobertura aditiva, sin discriminación ni jerarquización” (p. 14). Por otra parte, lo integral se refiere a la integración activa, subordinación teleológica y articulación de las partes esenciales hacia un objetivo común (Hernández et al, 2024). Por consiguiente, una formación verdaderamente integral no puede ser ciega ni regida por el azar, sino que debe ser “intencionalmente direccionada hacia un fin determinado que surja del diálogo ético-político de la comunidad educativa” (Hernández-Rodríguez et al, 2024, p. 15).

La formación profesional integral exige la articulación indisociable de los componentes cognitivo, afectivo y volitivo (Llerena, 2015). Vygotski, citado por Delgado (2008), afirmó que “el pensamiento no nace de otro pensamiento, sino de la esfera motivadora de la conciencia” (p. 3), lo que demuestra que “el desarrollo intelectual está conectado orgánicamente con el desarrollo afectivo y volitivo” (Llerena, 2015, p. 16). Los saberes que permiten la reflexión en la acción y superar las dificultades de la intervención pedagógica no son los técnico-instrumentales, sino aquellos con significación epistemológica, antropológica y ética (Asensio, 2000).

Dimensiones clave para el Desarrollo Humano

La FI debe propiciar el desarrollo simultáneo de las dimensiones cognitiva, afectiva, social, política, ética, espiritual, estética y corporal (Hernández et al, 2024; Nova, 2017; Salguero et al, 2023). La dimensión intelectual debe trascender la transmisión de información para convertirse en invitación permanente al pensamiento crítico (Torres, 2019). La dimensión ética-moral se vincula con la responsabilidad social universitaria (Torres, 2019). La dimensión espiritual debe fomentar la trascendencia que dé sentido a la existencia (Hernández, citado en Torres, 2019).

La corporalidad no es mera realidad biológica, sino la manera de ser y estar presente en la historia del sujeto (Maldonado, citado en Salguero et al, 2023). Foucault, citado por los mismos autores, propone que su educación es una hermenéutica de sí orientada al cuidado de sí (epimeleia heautou), práctica de libertad política y moral. El estudio sistemático de la corporalidad orienta la formación integral en

la vivencia de la sexualidad, la afectividad y el cuidado de sí (Salguero et al, 2023).

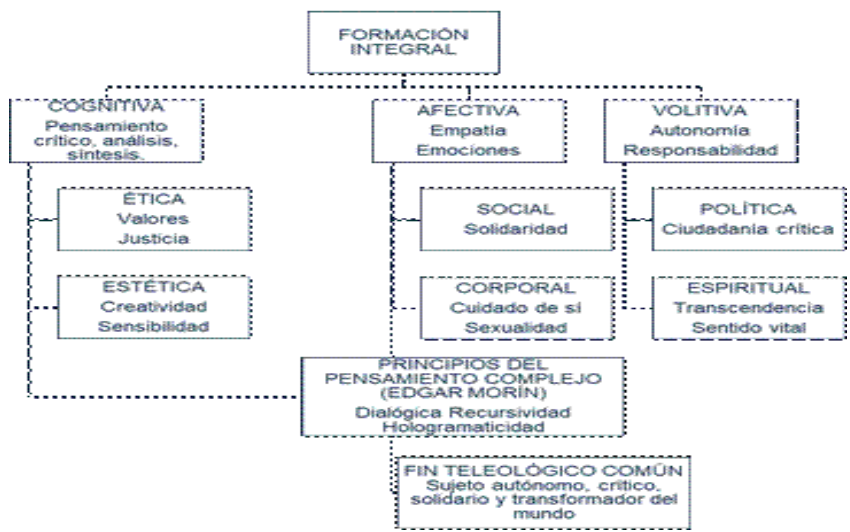


Figura 1. *Modelo multidimensional y complejo de la formación integral*

Nota. Elaboración propia a partir de Nova (2017), Hernández et al (2024), Torres (2019), Llerena (2015), Salguero et al. (2023) y Morin (1990).

La Teoría de la Complejidad como Marco Epistemológico de la FI

La Teoría de la Complejidad (TC) establece que los sistemas educativos son complejos por su composición de elementos interconectados en permanente interacción (Velásquez, 2023). Morin (1999) define la complejidad como un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones y determinaciones que constituyen nuestro mundo fenoménico (citado en Llerena, 2015). TC sugiere un enfoque

multidisciplinario y holístico porque incluso pequeños cambios pueden tener efectos impredecibles (Velásquez, 2023).

Principios del Pensamiento Complejo

- Dialógico: asocia términos complementarios y antagonistas (Morin, 1990; Llerena, 2015).
- Recursividad: los productos son a la vez causas y efectos (Morin, 1990).
- Hologramático: la parte está en el todo y el todo en la parte (Llerena, 2015).

Estos operadores superan el pensamiento disyuntivo (Prieto, Ayala y Baquerizo, 2021).

La complejidad exige múltiples visiones (Torres, citado en Valencia y Correa de Molina, 2018) y diálogo inter y transdisciplinar (Asensio, 2000). La conciencia de la incertidumbre es la oportunidad para un conocimiento pertinente (Llerena, 2015). La educación del futuro requiere un pensamiento que acepte la incertidumbre y prepare para el combate vital por la lucidez (Morin, citado en López, 2024).

Morin critica la educación que transmite únicamente conocimientos sin considerar las particularidades individuales (López, 2024) y propone enseñar a vivir mediante el conocimiento del conocimiento (Morin, 1990). Los siete saberes necesarios incluyen las cegueras del conocimiento, el conocimiento pertinente y la ética del género humano (Morin, 1999, citado en Torres et al, 2021). Se ha propuesto un octavo saber sobre el tiempo y la historia (Chalí, 2024). Morin identifica también siete saberes: comprensión, reflexión, creatividad, acción, comunicación, cooperación y crítica

(Velásquez, 2023).

Estrategias Curriculares y Metodológicas para la Integración

El Currículo Orientado a Competencias. La propuesta curricular por competencias demanda la integración como condición fundamental para la construcción de la identidad profesional (Rojas y Hawes, 2012). Una competencia es concebida como el saber actuar de manera pertinente, movilizándolo e integrando diversos recursos (Hawes y Troncoso, citado en Rojas y Hawes, 2012). Para que el sujeto aprenda y sea competente, no basta con la adquisición de conocimientos, es necesario poder hacer algo con ellos, movilizarlos e integrarlos en función de la situación-problema a resolver (Latorre et al, 2003).

Tipos de Integración Curricular

- Integración vertical o longitudinal: relación explícita de dependencia entre cursos a lo largo del plan de estudios.
- Integración horizontal: entre cursos simultáneos
- Integración interna: dentro del mismo curso mediante Aprendizaje Basado en Problemas y Estudio de Casos (Rojas y Hawes, 2012, p. 68).

Los Módulos Integradores (MI) o cursos integradores plantean un problema complejo que exige movilizar los saberes ya adquiridos para resolverlo (Rojas y Hawes, 2012). Generan logros como la construcción de hipótesis complejas y trabajo colaborativo. Ejemplo: Módulos Integrados Interdisciplinarios Multiprofesionales (MIIM).

El docente ha evolucionado del transmisor de conocimientos teóricos (Trujillo, 2023) a un facilitador del conocimiento que debe ser líder, investigador y agente de cambio. Debe formar ciudadanos autónomos y críticos, solucionar problemas, mediar entre ciencia y comunidades, conectar teoría y práctica, y actuar como tutor reflexivo (Trujillo, 2023).

Tabla 2.

Tipos de integración curricular y su relación con la formación integral

Tipo de integración	Definición (Rojas y Hawes, 2012)	Ejemplo concreto	Contribución a la Formación Integral	Complejidad requerida	Desafíos principales
Integración vertical (longitudinal)	Relación explícita de dependencia entre cursos que se imparten en diferentes niveles o semestres para construir progresivamente los saberes	Curso de Didáctica General (semestre 3) Didáctica Específica (semestre 6) Prácticas Profesionales (semestre 9)	Garantiza profundidad, secuencialidad y progresión en el desarrollo de competencias complejas	Media-alta	Requiere planificación institucional a largo plazo y alta coordinación entre departamentos
Integración horizontal (transversal)	Articulación entre cursos que se imparten simultáneamente en el mismo semestre o nivel	Psicología del Desarrollo Filosofía de la Educación Metodología de Investigación	Favorece visión interdisciplinaria inmediata y transferencia de aprendizajes	Alta	Exige reuniones periódicas y acuerdos explícitos entre equipos docentes

		(mismo semestre)			
Integración interna (intracurso)	Movilización de saberes de diverso origen dentro de una misma asignatura, especialmente mediante Aprendizaje Basado en Problemas y Estudio de Casos	Un curso de Prácticas Docentes que utiliza casos reales que requieren conocimientos pedagógicos, psicológicos, éticos y disciplinares	Desarrolla competencias de alto orden (análisis, síntesis, evaluación) y reflexión en la acción	Muy alta	Demanda docentes con formación avanzada en metodologías activas y evaluación auténtica
Módulos integradores (síntesis)	Estrategias diseñadas para plantear un problema complejo que obliga a movilizar todos los saberes adquiridos Ejemplo: MIIM	Diseño de una intervención socioeducativa en contexto real al final de la carrera	Logra la síntesis real de la identidad profesional y la capacidad de actuación en situaciones impredecibles	Máxima	Alto costo institucional, necesidad de tutores múltiples y evaluación multidimensional

Fuente: elaboración propia a partir de Rojas y Hawes (2012).

Desafíos, Críticas y Perspectivas de la Formación Integral

La idea de formación integral ha estado sujeta a confusiones, ambigüedades y el uso indiscriminado lo que ha generado la banalización (Hernández et al, 2024). Predomina una diversidad conceptual entre formadores que revela la

ausencia de un criterio unificado que permita comprenderla (Rojas, 2016).

Aunque el discurso promueve el crecimiento de la persona como ser social e individual (Nova, 2017) la práctica prioriza la información sobre la formación, la rentabilidad sobre la cobertura, el éxito individual sobre el beneficio colectivo (Ruiz, citado en Nova, 2017; Torres, 2019). Esta lógica mercantil descuida la formación humanista y el pensamiento crítico (Nussbaum, citado en Nova, 2017).

Formación Integral, el Ascenso a la Humanidad

La Bildung como ascenso a la humanidad: Más allá de la instrucción técnica. La formación integral debe diferenciarse de la simple capacitación profesional, entendiéndose como un proceso interior que involucra la totalidad de la vida espiritual y ética del sujeto. Orozco (2008) define la formación (Bildung) como un ascenso a la humanidad que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter, permitiendo al individuo elevarse por encima de sus intereses privados hacia una generalidad concreta. Este proceso no es un objetivo externo, sino una conservación constante de lo aprendido que permite a la persona servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive (Orozco, 2008).

La corporalidad como dimensión existencial y el cuidado de sí

El cuerpo no es un mero instrumento biológico, sino la forma en que el ser humano se manifiesta en la historia. Salguero et al. (2023) sostienen que el cuerpo es una construcción histórico-social y que su educación debe ser una

hermenéutica de sí orientada al cuidado de sí (*epimeleia heautou*), lo que constituye una práctica de libertad política y moral. En esta misma línea, la Educación Física se vuelve esencial en la etapa escolar, pues según Ochoa y Aldas (2022), permite desarrollar las capacidades físicas, cognitivas, afectiva y la formación en valores, contribuyendo significativamente a la salud pública y al bienestar integral del educando.

Liderazgo integral educativo, innovación y sentido de pertenencia

La transformación de los contextos educativos, especialmente en zonas rurales, demanda líderes capaces de interpretar su territorio y promover la paz. Novoa (2020) caracteriza al líder integral educativo innovador como aquel que contribuye a la solución de los problemas socioeducativos, a partir de respuestas situadas en el territorio y una pertenencia que integra las diferentes esferas de la experiencia vital. Este liderazgo prioriza el diálogo y la solidaridad, asumiendo la tensión y el conflicto como oportunidades de aprendizaje continuo para fortalecer las competencias comunitarias.

Inclusión y equidad

La formación integral debe garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a un aprendizaje de calidad mediante adaptaciones curriculares pertinentes. Yenchong y Barcia (2020) recalcan que para obtener resultados fructíferos en alumnos con NEE, es necesario ser parte de un triángulo tanto de comunicación como de aprendizaje constante entre: centro educativo, familia y sociedad. La inclusión exitosa requiere que el docente

abandone modelos tradicionales y utilice metodologías lúdicas para mejorar la concentración y el desarrollo cognitivo del estudiante.

Flexibilidad curricular y el desafío de los modelos de educación híbrida

En la Educación Superior actual, el diseño curricular debe adaptarse a la irrupción tecnológica mediante modelos que integren la presencialidad y la virtualidad. Rodríguez y Sarría (2025) proponen principios que potencien la inteligencia colectiva y la formación continua de los docentes para reducir las brechas digitales y favorecer la democratización del acceso al conocimiento. Se requiere un currículo flexible y optativo que considere las herramientas digitales no sólo como medios técnicos, sino como espacios para una formación más integral y protagónica.

Conclusiones

La Formación Integral, tal como ha sido desarrollada a lo largo de este trabajo, no constituye un mero ideal retórico ni una moda pedagógica pasajera, sino una exigencia epistemológica, antropológica y ético-política impostergable en el contexto de la complejidad civilizatoria del siglo XXI. Los hallazgos aquí sistematizados permiten afirmar, con pleno respaldo conceptual y empírico, que la superación del paradigma reduccionista y fragmentado del saber, la recuperación de la multidimensionalidad del ser humano y la adopción del pensamiento complejo como marco epistemológico representan las condiciones de posibilidad para una universidad capaz de formar sujetos autónomos,

críticos, responsables y solidarios.

La evidencia analizada demuestra que la Formación Integral, cuando se asume con rigor teleológico y no como simple cobertura holística, trasciende la lógica mercantil que reduce la educación superior a la producción de capital humano rentable. En su lugar, propone un modelo de subjetividad que articula armónicamente las dimensiones cognitiva, afectiva, volitiva, ética, política, estética, corporal y espiritual sin jerarquías ontológicas ni exclusiones ideológicas. Este modelo exige, a su vez, currículos integrados, estrategias pedagógicas basadas en la resolución de problemas complejos, módulos integradores y, sobre todo, un docente que ha abandonado definitivamente el rol de transmisor de conocimientos teóricos (Trujillo, 2023) para convertirse en investigador reflexivo, facilitador crítico y agente de transformación social.

Sin embargo, los desafíos persisten y son estructurales. La trivialización del concepto, su uso indiscriminado y la ausencia de consenso conceptual en la comunidad académica conviven con la brecha abismal entre el discurso político humanista y la orientación real hacia el desarrollo económico neoliberal. Esta contradicción no es accidental: revela la captura del campo educativo por lógicas de acumulación que Nussbaum (2010) ha denominado educación para el lucro en detrimento de la educación para la democracia y la dignidad humana.

Por ello, la Formación Integral no puede limitarse a reformas curriculares o declaraciones de principios. Exige una lucha política, resistencia y construcción colectiva de

alternativas. Requiere universidades que asuman su responsabilidad social histórica, docentes que ejerzan la crítica radical del presente y estudiantes que se reconozcan como sujetos históricos. Solo desde esta praxis emancipadora será posible concretar la propuesta de Edgar Morin de enseñar a vivir en un mundo incierto, complejo y amenazado.

El fin último de la formación integral es lograr que el sujeto sea capaz de juzgar y actuar con superioridad y conciencia frente a su entorno. Orozco (2008) señala que la formación integral busca que el individuo alcance la justa libertad de la distancia, permitiéndole elegir y distinguirse con criterio propio. Al consolidar el carácter, la personalidad y el pensamiento crítico, la universidad cumple su misión de formar ciudadanos éticos capaces de comprometerse con sentido histórico en la transformación de la sociedad global.

Referencias

- Asensio, J. M. (2000). La formación del docente en y para la complejidad. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 12(2000), 29-43.
<https://doi.org/10.14201/2867>
- Chalí, W. D. (2024). Un acercamiento al sistema complejo de aprendizaje del siglo XXI. *Revista Vida*, 6(1), 77-85.
<https://doi.org/10.36314/revistavida.v6i1.45>
- Cornejo, J. N. (2007). Formación integral docente en Ciencias Exactas y Naturales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43(5), 1-11.
<https://doi.org/10.35362/rie4352308>
- Hernández, J. C., Castaño, C. V., Quiñones, S., & Marín, P. F.

(2024). ¿Formación integral? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico. *Pedagogía Y Saberes*, (61), 6–22. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20216>

Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia. <https://sitraiemsorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2024/06/bases-metodologicas-de-la-investigacion-educativa-latorre.pdf>

Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde el punto de vista complejo e histórico-cultural. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3), 1–23. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21041>

López, E. N. (2024). Teoría de la Complejidad: Un Enfoque Integral para la Educación Futura. *Revista Vida una mirada compleja*, 6(1), 163–170. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v6i1.55>

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa,

Nova, A. J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber*, 8(17), 181–200. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206>

Novoa, A. (2020). Liderazgo integral educativo innovador en las escuelas normales superiores de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.2>

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz

- Ochoa, C., & Aldas, H. (2022). La Educación Física como herramienta para la formación integral en estudiantes del Subnivel General Básica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 7(2), 331-351. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v7i2.1947>
- Orozco, L. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (10), 161-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150829008>
- Prieto, Y., Ayala, M., & Baquerizo, V. (2021). La teoría de la complejidad y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación superior: Una sistematización teórica. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(5-1), 107-115. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.787>
- Ramírez, M., Manrique, E., & Plascencia, I. (2021). La Educación desde una perspectiva de la complejidad. *Revista Ciencias De La Complejidad*, 2(Edición Especial), 45-50. <https://doi.org/10.48168/ccee012021-005>
- Rodríguez, R., & Sarría, A. (2025). Principios del diseño curricular con enfoque integral en modelos de educación híbrida. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(2), 24-34. <https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/174>
- Rojas, A. M., & Hawes, G. (2012). Articulación e integración en el currículum de formación profesional. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 10(extra.), 55-81.

<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6093>

Rojas, N. C. (2016). Formación del Docente y Pedagogía de la Complejidad en el Contexto de la Educación. *Revista Científic*, 1(1), 249–265. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.14.249-265>

Salguero, J., Sánchez, A., Méndez, A., Covarrubias, M., Gaytán, F., & Recamán, A. (2023). La corporalidad como dimensión de la formación integral en la educación superior y media superior. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1466. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-010)

Torres, G. Urrea, M. & Villadiego. D. (2021). La teoría de la complejidad y su contribución al debate sobre las competencias académicas del ingeniero-docente universitario. *Revista de filosofía*, 38(97), 279-294. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4877157>

Torres, R. S. (2019). ¿Formación integral en la universidad? La voz de los estudiantes de una universidad privada de Mérida. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (28), 103-131. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2601>

Trujillo, M. F. (2023). De la transmisión del conocimiento a la innovación pedagógica: el rol del docente en la educación contemporánea. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (11), e20114738. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i11.14738

Valencia, I., & Correa de Molina, C. D. (2018). El mundo

integral y complejo del sujeto de la educación.
Alteridad, 13(2), 228–238.
<https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.06>

Velásquez, M. A. (2023). La teoría de la complejidad en la Educación. *Revista Vida una mirada compleja*, 5(1), 53–60. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v5i1.28>

Yenchong, W., & Barcia, M. (2020). Formación integral para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 362–381. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7491413.pdf>

Capítulo 3

La formación integral como eje para la
transformación en la Nueva Escuela Mexicana

Cuauhtémoc Atzin López Ontiveros
Carlos Alberto de Jesús Martínez Zavala
Claudia Giovana Talavera Torres

Introducción

En México, la transformación educativa que se ha tenido a lo largo de la historia ha sido un proceso dinámico que busca dar respuesta a las demandas sociales, culturales y políticas del país, en este sentido, la NEM surge como un proyecto que busca replantear profundamente la función social que tiene la escuela, sus procesos de enseñanza y aprendizaje y la relación entre el conocimiento y la comunidad para la formación de las y los educandos.

Anteriormente las reformas en materia de educación estaban orientadas principalmente a una reorganización administrativa o curricular; sin embargo, con la NEM, se percibe una propuesta de transformación que va más allá, es decir, se orienta hacia lo epistemológico, ético y pedagógico que coloca en el centro la formación integral del estudiante y su capacidad para participar activamente en su comunidad.

En este modelo se reconoce la necesidad de trascender a la lógica positivista caracterizada por un enfoque basado en la transmisión de conocimientos y la homogeneidad de los aprendizajes, que estuvo presente durante décadas en la educación tradicional, dado que a diferencia de esta, la NEM reconoce la diversidad de saberes, la dignidad humana y la construcción colectiva del conocimiento, planteando a la educación como un acto dialógico que se alimenta de las experiencias, el contexto y las diferentes interacciones entre la comunidad escolar, dejando de ser el aprendizaje un proceso estandarizado y lineal para trascender a un fenómeno comunitario, situado y de múltiples relaciones que reconoce la diversidad.

En este sentido, los pilares que la integran como la lectura de la realidad, la escuela al centro y los principios pedagógicos, constituyen la base de un currículo flexible y transdisciplinar capaz de adaptarse mediante la autonomía del magisterio a los diferentes contextos locales, reconociendo así el papel del docente como un profesional capaz de contextualizar el currículo y de diseñar estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión.

En coherencia con lo expuesto, el presente artículo posibilita ver como la NEM se constituye como un proyecto que busca fortalecer el sentido de la educación en México al priorizar la formación integral y la transformación social y comunitaria mediante una propuesta en la que los diferentes actores educativos y la comunidad interactúan activamente para construir entornos de aprendizaje significativo en el que se fortalezca la construcción colectiva del conocimiento situado en su entorno.

Desarrollo

A partir de este encuadre, el concebir al sistema educativo nacional como un sistema dinámico y cambiante, podemos identificar que ha tenido que adaptarse a las diferentes demandas de la sociedad, debido a que ha tenido distintas modificaciones que han realizado aportes significativos a la manera de concebir la educación, lo que ha llevado a un constante dinamismo en la forma en que se lleva a cabo el trabajo realizado en las escuelas de la República Mexicana.

En la coyuntura educativa contemporánea, el trabajo se

encuentra fundamentado en la NEM que consiste en un proyecto educativo que busca favorecer la formación integral de la personas, es decir educar de manera crítica, humanista y comunitaria (SEP, 2023), este proyecto fue implementado a partir del año 2018 como una reforma a la educación, cuya visión conlleva una transformación epistemológica, ética y social del sistema educativo mexicano y abarca de una manera óptima desde los 0 hasta los 23 años de edad considerando la educación inicial y la educación superior pasando por sus diferentes niveles y modalidades educativa (Álvarez, 2023).

En oposición a lo anterior, esta transformación epistemológica, ética y social rompe con la visión reduccionista del paradigma positivista que implica una metodología rígida y cuantificable (Herrera, 2024) en la que se concibe al conocimiento como algo meramente objetivo, transmisible y universal, en la que el docente tiene un rol protagónico precisamente como transmisor de conocimientos y el alumno un rol pasivo-receptivo cuya interacción es muy limitada, dado que se busca impulsar en las y los educandos una participación activa en su proceso de aprendizaje. Esta visión epistemológica del alumno implica en términos epistémicos ir más allá de una educación bancaria que deshumaniza a las personas (Torres y Vázquez, 2023).

Con el surgimiento de la NEM se reconoce al alumno como un sujeto en formación que es capaz de responsabilizarse de su propio proceso de desarrollo intelectual, reconociendo en sus iguales el derecho y la dignidad para hacer lo mismo (Flores y Vivas, 2007), esto implica que el conocimiento no se transmita, sino que se construya de manera cultural y social,

en la interacción con los diferentes contextos, reconociendo que cada comunidad aporta saberes válidos para llevarse a cabo, por lo que promueve una reestructuración de la práctica docente cuya base se fundamente en su significación, así como en un marco legal, humanista y comunitario.

A partir de ello, surgen un sinnúmero de relaciones en diferentes niveles que favorecen las interacciones entre los estudiantes y el aprendizaje, colocando el humanismo como eje fundamental que acompaña a los educandos en su proceso formativo y los guía a un nivel superior de autonomía, desarrollo intelectual y cooperación (Flores y Vivas, 2007), siendo el respeto a la dignidad humana uno de los principios estipulados por la NEM, donde la educación se visualiza a partir de un paradigma del nuevo humanismo (SEP, 2019).

En este sentido, el marco legal al establecer en su sección II los criterios que orientan la educación y considerar a la democracia, nacionalidad, mejor convivencia, equidad, inclusión, integralidad y excelencia (DOF, 2025), resalta el carácter integral como desarrollo de capacidades para alcanzar el bienestar, y da sustento a sus principios y ejes.

El término Nueva Escuela Mexicana fue utilizado después de la Reforma del año 2019 en la Ley General de Educación (LGE), específicamente en el artículo 11, donde se señala que buscará la equidad, excelencia y mejora en la educación, cuyo objetivo es el desarrollo integral de los estudiantes e impulsar la transformación social de la escuela y comunidad (DOF, 2024), de esta manera se concibe a la NEM como una política de carácter público orientada al desarrollo integral de las y los estudiantes, lo que está en una estrecha

relación con la fracción II, inciso h), donde señala el carácter integral de la educación, además resalta el impulso a las transformaciones sociales en la escuela y comunidad lo que implica generar una conciencia social y promover la cultura de la paz para el fortalecimiento de una sociedad democrática, equitativa e incluyente, siendo este último uno de sus principales ejes articuladores.

Así mismo señala en su artículo 16, fracción III, que será humanista y promoverá una mejor convivencia humana (DOF, 2024), resaltando el humanismo como principio rector de la NEM, ya que a su vez, se constituye como una base filosófica que le da sustento y le permite establecer los fines de la educación así como los criterios para la enseñanza y el aprendizaje, enfatizando en la fraternidad e igualdad y el mejoramiento de la convivencia, lo que implica la práctica y promoción de los valores de toda las personas.

Este enfoque humanista, más allá de ser considerado como un sustento filosófico proporciona un importante enfoque pedagógico dado que parte del principio de la dignidad humana, que reconoce el valor de las personas, su autonomía y capacidad para transformar su realidad.

Lo anterior está inspirado en grandes teóricos y pensadores postulados en Haro y Ayala (2025), donde mencionan a José Vasconcelos quien conecta las raíces históricas con el humanismo en la educación, Paulo Freire que incorpora su visión para fomentar la conciencia social y participación, Carl Rogers quien propone una visión del estudiante como un ser activo y autónomo en el que el profesor constituye un facilitador y Abraham Maslow que enfatiza en

el desarrollo integral y la importancia de cubrir sus necesidades básicas.

Estos pensadores configuran las bases para el sustento de un currículo humanista y proporcionan las pautas para las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje propuestas por la NEM, siendo Abraham Maslow el único que se menciona concretamente en el documento de principios y orientaciones pedagógicas, dado que se utiliza su concepto sobre la jerarquía de las necesidades para fundamentar la importancia del sentido de pertenencia al grupo como una de las necesidades humanas de mayor importancia (SEP, 2019) para el desarrollo integral del estudiante y su bienestar.

Esta formación integral que sustenta la NEM implica el desarrollo armónico de las dimensiones intelectual, emocional, ética, social y cultural, dado que no se trata solamente de una formación estipulada en términos académicos sino una que vaya más allá, capaz de formar personas conscientes, solidarias, empáticas y comprometidas con el bienestar de todos. En este aspecto, la NEM busca que los estudiantes se reconozcan en su integralidad y sean capaces de participar con autonomía y compromiso y en la que los docentes se visualicen como agentes de transformación social.

Desde una visión epistemológica, esta formación integral que promueve la NEM, se basa en el supuesto de que el conocimiento está estrechamente relacionado a la experiencia de las personas, por lo que en este sentido, la educación, debe ser un proceso dialógico en el que las y los estudiantes sean capaces de construir sus conocimientos a

partir de la interacción con sus iguales y con su comunidad, este principio coincide con lo que señala Freire en su pedagogía crítica donde señala que no se trata de una transmisión del saber (Alvarado, 2007), sino que la concibe como un acto liberador de concientización.

De esta manera, la NEM no sólo es un proyecto que transforma la estructura del sistema educativo, sino también a su ética epistemológica, dado que promueve un aprendizaje inclusivo con un enfoque decolonial que rompe con la epistemología dominante, para reconocer otras formas de saber, de aprender y de enseñar, por lo cual se reconoce como principio fundamental el saber comunitario donde se favorece que el estudiante pueda ser más allá de un sujeto de aprendizaje y se convierta en un portador del conocimiento.

El enfoque decolonial en la educación comunitaria busca cuestionar el modelo educativo tradicional impuesto por el estado, al proponer una visión sociocrítica que reconoce múltiples formas de aprender y comprender al mundo (Quispe y Castillo, 2022), por lo que se pretende cuestionar a las estructuras sociales, políticas y culturales que causan la desigualdad, para que una vez realizado esto, se pueda liberar al pensamiento de las y los estudiantes de las normas consideradas como correctamente impuestas por el sistema.

En este aspecto, la NEM concibe a la comunidad como un punto fundamental para el quehacer educativo, dado que configura un espacio capaz de generar conocimientos situados en el contexto real de las y los educandos, lo que conlleva a un aprendizaje significativo capaz de fortalecer las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad, esto debido a que

la educación comunitaria surge de la cotidianeidad, de la cual también se aprende (Quispe y Castillo, 2022).

En este sentido, desde una visión epistemológica podemos ver la manera en que la comunidad adquiere una mayor relevancia, dado que se convierte en el lugar donde se produce y valida el saber, lo que reconfigura al currículo dejando de ser así una prescripción homogénea impuesta por el sistema para trascender a un proceso de colaboración, en el que el colectivo docente partiendo de la lectura de la realidad y de la elaboración del plan analítico, es capaz de integrar los aprendizajes situados en su comunidad.

Para ello, se debe partir de un diagnóstico en el que se especifiquen las condiciones de las y los estudiantes respecto a su entorno, desarrollo y procesos, para que, partiendo de ello y la contextualización del aprendizaje, la educación pueda ser capaz de adaptarse a las diferentes condiciones del alumnado. (Tobón, 2008; Schmelkes et al, 2018, cit. en Pineda y Ruiz-Espinoza, 2021)

En consecuencia, en la NEM la gestión escolar y la participación democrática se fortalecen a medida que el magisterio ejerce su autonomía profesional para contextualizar los programas y resignificar los contenidos curriculares a partir de su práctica, por ello parte de un análisis de la realidad de su escuela y su grupo de alumnos a fin de identificar una problemática presente y estructurar las acciones pertinentes para resolverla (Sánchez, 2025).

Esta autonomía epistemológica del docente es la que fortalece su papel como transformador social, dado que se convierte en un sujeto capaz de vincular el conocimiento

propuesto en el plan de estudios con la realidad social en la que se encuentra inmersa su práctica. Integrando los saberes locales a la educación formal, además está relacionada estrechamente con la pedagogía crítica de Freire ya que considera que la educación comunitaria favorece la participación activa tanto de las y los educandos y el contexto, promoviendo un cambio social, crítico y reflexivo (Santos y Cortés, 2025).

En coherencia con lo anterior, los docentes deben ir más allá de los libros y conectar con la vida real de los estudiantes. Desde la lógica de la NEM, la escuela al centro significa abrir las puertas a lo que pasa en la comunidad, sus problemas y sus conocimientos.

Con ello se busca que la meta principal es que niños, niñas, adolescentes y jóvenes aprendan al máximo en su desarrollo integral. Esto va de la mano con la idea de justicia social, priorizando las zonas de alto índice de marginación en nuestro país. El estudiante ya no es un simple receptor, sino alguien crítico, sensible y bien formado, que trabaja con su comunidad para construir una sociedad más justa.

La nueva escuela mexicana establece que debemos aprender en comunidad. Lo anterior se concreta en la búsqueda del fortalecimiento de los lazos familiares, invitando a los padres a participar en la educación de sus hijos, se busca que la educación sea equitativa, de calidad y que siempre mejore. Por eso, pone el aprendizaje de los estudiantes como prioridad, promoviendo la corresponsabilidad que significa impulsar transformaciones sociales tanto dentro de la escuela como en la misma comunidad.

Desde esta lógica comunitaria los docentes deben ser reconocidos en su quehacer educativo y con libertad para decidir el cómo implementar el plan y programas de estudio de acuerdo con las necesidades específicas de sus alumnos tomando en cuenta el contexto, enriqueciendo su práctica por medio del intercambio de experiencias exitosas en espacios propicios para ello, tener apertura al cambio y transformación colectiva.

En continuidad con este planteamiento, la escuela promueva la transformación e innovación de la práctica docente, los maestros deben ser valorados y tener un papel clave. Se les debe reconocer como agentes de cambio, capaces de crear ambientes de aprendizaje que respeten la diversidad cultural y social.

De manera progresiva la NEM busca que el maestro deje de ser un simple ejecutor de contenidos establecidos jerárquicamente por un sistema. Se le da más libertad para adaptar los contenidos a las necesidades de su comunidad, creando su propio programa de estudio (programa analítico), realizando los ajustes que este considere necesarios, así como implementar el codiseño, que consiste en incorporar nuevos contenidos de acuerdo con las necesidades y condiciones del contexto de los alumnos. Este cambio implica nuevas formas de trabajar, donde la colaboración de todos es fundamental.

La NEM ve la escuela como un centro de aprendizaje que va más allá del aula. La comunidad ya no es solo la colonia o el barrio, sino el núcleo que une los esfuerzos educativos. Esto requiere que las escuelas dejen de lado la estandarización y se enfoquen en formar personas con nuevos conocimientos

y capaces de participar en sus comunidades de manera propositiva.

Esto significa que las escuelas trabajan directamente con los alumnos, así como también integran a las familias y a la comunidad. Se ve a la comunidad como un lugar donde se construye el conocimiento, enriqueciendo la experiencia educativa para todos. El Plan de Estudios 2022 sugiere usar proyectos de servicio a la comunidad, usando el entorno como herramienta para conectar la teoría con la realidad, es en este espacio donde los docentes deben promover proyectos integradores transdisciplinarios donde todos los campos formativos (lenguajes, saberes, pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedad y de lo humano y lo comunitario) participen así como toda la institución educativa en colectivo, haciendo del aprendizaje un proceso activo, basado en la experiencia, donde el estudiante es un sujeto que colabora en su comunidad.

Es aquí donde el colectivo docente se reúne para identificar las condiciones que son favorables o desfavorables para el desarrollo integral de los alumnos, desde su cultura, servicios, condiciones sociales, oficios, etc. Permitiendo explorar diversas posibles causas o factores a las que los estudiantes se enfrentan en su día a día y de alguna manera rescatar aquello que nos pueda servir para llevar al alumno al conocimiento situado, enriqueciendo los conocimientos previos que este ya posee y los fortalezca por medio de la experiencia y actividades diseñadas por el personal docente (proyectos comunitarios), este enfoque revisa a fondo las ideas y métodos tradicionales de enseñanza buscando transformar

la práctica educativa en nuevos modelos de innovación.

De manera transversal, la NEM se basa en el pensamiento crítico, inspirada en la pedagogía crítica, epistemologías del sur y la educación popular. Esto busca que los estudiantes se liberen pensando sobre el poder y cuestionando las ideas dominantes. La pedagogía crítica, con autores como Paulo Freire, propone una educación que libera, participa y dialoga, enfocada en criticar la realidad social dominada por el sistema económico. Las prácticas pedagógicas sociocríticas buscan formar personas comprometidas con el cambio social a través del diálogo y la reflexión, desarticulando la opresión y la injusticia social. Este modelo promueve activamente el desarrollo del pensamiento crítico, que se logra a través de la argumentación, el análisis y la reflexión (De la Cruz y Munguía, 2025).

En este tenor, la lectura de la realidad consiste en analizar a conciencia, más allá de limitarse a la observación, lo que implica cuestionar las situaciones que suceden día a día, las relaciones de poder y las estructuras sociales que generan la desigualdad. La NEM busca educar para enfrentar las crisis actuales: de salud, ecológicas, económicas y de valores. Esto se logra con una mirada crítica que usa los conocimientos para desarrollar el pensamiento y la conciencia crítica, planteando preguntas y buscando soluciones a problemas sociales.

Por tal razón, la conciencia histórica adquiere especial relevancia, debido a que invita a las y los estudiantes a revisar de manera crítica aspectos del pasado a fin de comprender y transformar su presente, logrando recuperar la información que les permita construir un futuro más sólido. La conciencia

histórica es útil para entender el presente y prepararse para el futuro. Freire establece que la educación que busca problemas, de forma reflexiva, implica descubrir la realidad constantemente.

Una crítica importante de la nueva escuela mexicana, heredada de la pedagogía crítica y los saberes del sur, es la necesidad de dejar atrás un plan de estudios con la mirada en los conocimientos heredados por los europeos. El modelo propone una variedad de conocimientos, donde conviven y dialogan diversas formas de saber, enfrentando el dominio de las ideas occidentales. Esto busca reivindicar los saberes marginados y las prácticas que han sido históricamente ignoradas.

El diálogo de saberes no es solo sumar conocimientos, sino un intercambio entre saberes académicos, comunitarios, antiguos y populares. La NEM critica la idea de que solo hay una forma de saber, promoviendo un plan de estudios intercultural que incluya diversas perspectivas. Esto busca crear una justicia donde la pluralidad impulse el cambio social. La escuela debe ser capaz de concentrar los saberes de manera comunitaria, favoreciendo el intercambio de ideas o experiencias ya que esta visión transforma al estudiante en un sujeto activo y constructor de su propio aprendizaje.

Vásquez (2025) establece que, al analizar la visión occidental desde una perspectiva decolonial, se muestra cómo se ha construido una imagen del otro que justifica la dominación y la exclusión. Los principios pedagógicos de la NEM son la base ética y práctica del modelo, definiendo qué tipo de ciudadano se busca formar y cómo lograrlo.

La NEM se basa en el humanismo social, que pone a la persona como centro de la educación. Este enfoque es integral, buscando el desarrollo de los estudiantes en lo cognitivo, lo socioafectivo, las relaciones y los valores. Se busca desarrollar habilidades como la empatía, el trabajo en equipo y la resiliencia, dejando atrás el individualismo.

El humanismo busca formar personas con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas, que sean autocríticas y que se relacionen de forma pacífica. Además, se enfoca en mejorar los valores del país, basando la educación en la honestidad, la ética, la libertad y la confianza. La visión humanista se une a la conciencia histórica al destacar al ser humano como el centro y el agente de cambio.

Quintero-Macías y Bautista-Villalaz (2026) señalan que el enfoque humanista de la NEM busca una educación centrada en la persona, orientada al crecimiento emocional y el aprendizaje a partir de la experiencia. Los principios pedagógicos se convierten en ejes que definen la calidad de la educación que debe brindar el Estado. La nueva escuela mexicana busca la equidad, calidad y mejora continua. Equidad significa que todos tengan derecho a la educación, combatiendo las desigualdades.

La inclusión es clave, tomando en cuenta las capacidades, necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Se promueve la educación en varias culturas y dialectos, fomentando la convivencia, el respeto y el reconocimiento de las diferencias dentro de una inclusión social. El compromiso con la interculturalidad crítica se orienta al diálogo y al reconocimiento de los derechos

humanos.

De los Santos Urias y Tinajero Villavicencio (2025) notaron que la NEM busca la justicia en el plan de estudios al basarse en los derechos humanos, reconociendo la dignidad y la diversidad de todos. Las guías de formación docente enfatizan el desarrollo del pensamiento crítico que actúa desde la cooperación, solidaridad, inclusión y equidad de género que promueve una interculturalidad crítica de diálogo (Vásquez, 2025).

La NEM enfatiza la necesidad de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto económico, cultural o condición de discapacidad, tengan acceso a una formación integral (Quintero-Macias y Bautista-Villalaz, 2026). El nuevo plan de estudios de la NEM es diferente porque es flexible y se construye entre todos. Se describe como compacto, accesible y adaptable. La NEM propone un plan de estudios superando la fragmentación, una integración curricular que une las disciplinas en campos formativos y ejes articuladores.

Con el fin de operativizar lo anterior, se necesita un trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, planteando el trabajo por proyectos que sitúan el aprendizaje en contextos reales y promueven la participación. Se sugieren las siguientes metodologías didácticas activas: Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Servicio. Estos métodos buscan unir conocimientos según el contexto de los estudiantes y, en el caso de Aprendizaje Servicio, detectar problemas en la comunidad.

El Plan de estudios 2022 propone que el maestro, según su experiencia, tenga la flexibilidad de planear el trabajo por proyectos según lo que vea en su comunidad (Martínez, López y Ponce, 2024). El pensamiento crítico es el motor de cambio que la nueva escuela mexicana busca interconectar entre los estudiantes y maestros, es un eje articulador del nuevo currículo. Freire define la educación como un acto que motiva al estudiante a cuestionar y transformar estructuras sociales que reproducen la desigualdad.

El pensamiento crítico se implementa en la práctica docente cuando se ejerce la autonomía profesional, al implementar metodologías activas sociocríticas que se enfocan en la problematización del contexto. La nueva escuela mexicana busca que los estudiantes se formen como personas críticas, que desarrollen el análisis, la reflexión y la argumentación para mejorar su entorno cultural, social y político.

El pensamiento crítico se fortalece con la implementación de las metodologías activas y el diálogo como herramienta didáctica en el trabajo en el aula. Los tres pilares de la nueva escuela mexicana (la escuela al centro, lectura de la realidad y principios pedagógicos) no operan de forma aislada, sino que convergen y se fortalecen mutuamente a través de los conceptos de transdisciplina, formación integral y pensamiento crítico.

La relación entre la escuela enfocada en su comunidad, entender el mundo real y las ideas educativas básicas deja claro que estos tres temas de la Nueva Escuela Mexicana están conectados. No son elementos separados, sino que juntos

forman una forma de educar que busca cambiar la sociedad. Entender el mundo real es como el punto de partida que permite que el aprendizaje se relacione con la situación de los estudiantes. Es lo que justifica que la escuela sea el lugar más importante para la comunidad. Solo al entender el contexto, las condiciones sociales, los conocimientos de la comunidad y las relaciones de poder en la vida diaria, la escuela puede ser realmente importante en la sociedad y responder a lo que los estudiantes necesitan. Por lo tanto, entender el mundo real no es solo algo extra, sino que es la base que hace que la escuela sea una parte activa de su entorno.

Por otro lado, las ideas pedagógicas son como la estructura ética que guía cómo se interpreta el entorno al crear el plan de estudios. Estas ideas (humanismo social, igualdad, inclusión, interculturalidad y métodos activos) permiten que los maestros usen su autonomía de manera reflexiva. El plan de estudios no solo organiza el contenido, sino que es donde los maestros traducen las ideas pedagógicas en decisiones sobre el plan de estudios que surgen de entender el entorno y se aplican en el aula. Así, las ideas pedagógicas aseguran que la autonomía no se use sin pensar, sino que se base en una visión educativa que esté de acuerdo con los valores democráticos de la NEM.

Finalmente, la escuela al centro, la lectura de la realidad y los principios pedagógicos se unen en la idea de usar diferentes áreas del conocimiento y el pensamiento crítico. Usar diferentes áreas del conocimiento es una forma de combinar conocimientos escolares, comunitarios, científicos, culturales y experienciales, lo que da sentido a la conexión

entre la escuela y la comunidad, y permite que el aprendizaje se base en problemas reales que necesitan diferentes puntos de vista. Al mismo tiempo, el pensamiento crítico se convierte en la forma en que los maestros y los estudiantes entienden el mundo, lo cuestionan y lo transforman. La escuela enfocada en su comunidad proporciona el marco; entender el mundo real proporciona el contenido; y las ideas pedagógicas proporcionan la ética. Juntos, forman un proyecto educativo donde entender el contexto se une a actividades en grupo y procesos de reflexión que hacen que las personas promuevan que los territorios se transformen en comunidades de aprendizaje.

Definitivamente, los tres pilares de la Nueva Escuela Mexicana se unen en un mismo objetivo: formar personas capaces de entender su mundo, actuar en él y cambiarlo en grupo. Su relación mejora la forma en que se enseña y también cambia la función de la escuela como un lugar de diálogo y justicia.

Dentro de la Ley General de Educación y la Constitución no se encuentran los términos ejes articuladores, se pueden entender desde la visión curricular como los que construyen lo ético, coherente y brindan el sentido social al currículo, éstos nos brindan una óptica crítica y referenciada al entorno escolar o campos formativos pero el sustento filosófico y criterios que sustentan estos dos elementos curriculares están implícitos (DOF, 2019, p. 6; SEP, 2019).

Se encuentran en los criterios pedagógicos y fines que rigen la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En los artículos 10 y 11 LGE y en el art. 3° (DOF, 2025) constitucional. La

finalidad será generar el desarrollo humano del estudiante, mediante la transformación social de la institución educativa y, por ende, de la propia comunidad (SEP, 2021). Los ejes, campos y las metodologías activas toman su sentido en el humanismo, la interculturalidad, la inclusión y la excelencia entre otros, de ahí que los ejes se vinculan con la integralidad (Aguilar Riveroll, 2025; Osuna-Lever, et al, 2024).

El fundamento filosófico principal y que podemos identificar tanto en la Constitución como en la LGE es el humanismo con dos sesgos: la dignidad y los derechos. El único valor central es la persona, por ella se genera la guía de toda educación que es el respeto a la dignidad humana (DOF, 2025, art.3°). Dando así el enfoque humanista con el ideal de fraternidad e igualdad, así como de justicia social que son derechos de todos los estudiantes (Art. 161 LGE).

La SEP debe fortalecer las habilidades socioemocionales, generando el fortalecimiento al aprecio, dignidad, interculturalidad y la inclusión. Motivando una orientación integral, generando un desarrollo armónico integral del ser humano para una conciencia basada en un proceso de aprendizaje inclusivo (SEP, 2020). Asimismo, la sociedad debe ser reconstruida desde la escuela con una idea de perspectiva e igualdad de género, como lo establece el Artículo 10 de la Ley General de Educación.

El sustento filosófico de los ejes y campos formativos tiene su mirada al progreso científico erradicando la ignorancia, los prejuicios, la construcción de estereotipos (Art. 17 LGE). Dando lugar al perfil de egreso que articula ejes, campos y metodologías. El criterio de la integralidad se

analiza para dar el sustento filosófico, donde el estudiante debe desarrollar o ejercitar las capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas (Pavón León et al, 2024). De esta manera se mejora el proceso de formación y proyectando hacia su comunidad, así la NEM contribuye a la formación de la vida del estudiante uniendo la integralidad con los ejes articuladores conforme al Artículo 17 de la LGE (Zamudio et al., 2024).

Se construye un puente entre la escuela y el contexto para brindar una educación integral para la vida. El sustento filosófico de la metodología activa se nutre del aprendizaje como proceso situado y concreto del estudiante (Chacón-Chacón et al., 2024), el cual genera la organización curricular de la educación teniendo en cuenta la inclusión, lo público, gratuito y laico, por lo tanto; los principios constitucionales se conectan con el salón de clase, dando el puente normativo-didáctico (Castro-Zambrano, 2024; DOF, 2025, art.3°).

Este proceso debe tener una mirada humana, crítica, social y comunitaria para que el estudiante tenga la capacidad de resolver situaciones concretas de su singular realidad. El estudiante al emplear el análisis, la reflexión, el diálogo y su conciencia histórica (Art. 12 LGE y Art. 13, fracción III LGE) generará un aprendizaje colaborativo (Art. 30 LGE) para construir una sociedad transformadora.

Con respecto a incorporar la integralidad, la NEM establece ayudar a cohesionar los ingredientes pedagógicos, cambiándolos y generando un sistema coherente que está hacia la transformación social. El indicador principal de esta reforma es el desarrollo integral del estudiante (Pavón León

et al., 2023). Esta nueva óptica debe aportar un desarrollo en cuanto a sus habilidades socioemocionales y valorales. El objetivo primordial es introducir una orientación integral en la persona (Castro- Zambrano, 2024).

La integralidad es la parte ontológica que propone la NEM porque no se determina en sumar conocimientos, sino que invita a crecer al estudiante como una persona completa en un desarrollo continuo de aprendizajes. Esta entretiene las capacidades cognitivas, habilidades socioemocionales (resiliencia, creatividad) para trascender en la adquisición de nuevos aprendizajes (Chacón-Chacón et al., 2024). La integralidad forma para el mundo, ciudadanos conscientes, críticos, éticos que, con su actuación, transformen el entorno social, dando evidencia de la finalidad educativa de la NEM (UNESCO, 2017).

En cuanto a la integralidad que le aporta a este elemento de la NEM, lo enriquece en el aspecto ético y epistemológico. Los ejes articuladores se definen como elementos que ayudan a conducir el currículum desde una mirada ética, crítica y coherente (Pavón León et al., 2024), generando un trabajo transversal al enfrentarse a problemáticas del entorno. Los ejes brindan una perspectiva social y contextualizada dando una realidad educativa crítica (Zamudio et al., 2024).

Así mismo, el profesor genera un diseño y una articulación que construye contenidos interculturales, tecnológicos, humanísticos, comunitarios y plurilingües, dando como resultado un favorable acercamiento a los estudiantes para que den su propia apreciación del propio

entorno y puedan transformarlo. La integralidad aporta a los ejes articuladores un tinte humanista, el cual ayuda a dar una dignificación integral como centro del proceso formativo de cada estudiante (Castro-Zambrano, 2024).

El enriquecimiento que la integralidad da al vincularse con los ejes articuladores radica en la organización de la propuesta curricular de la NEM. Estos ejes funcionan como puente de unión entre los saberes, el contexto escolar y la realidad comunitaria, así, este puente hace que rebasen las fragmentaciones disciplinarias (Meneses, 2025).

Los siete ejes articuladores son considerados como el elemento ético y crítico del currículum, como lo he venido mencionando funciona como puente entre los contenidos y las realidades que enfrentan los estudiantes. Más aún, la estructura curricular une el trabajo interdisciplinario mediante estos ejes, al problematizar el entorno, el estudiante conecta los conocimientos, habilidades y destrezas de una manera integral, evitando la segmentación disciplinaria y generando un ambiente de justicia social (Aguilar Riveroll, 2025).

Por lo que se refiere al trabajo del profesorado, como guía del educando, el enfoque debe de consolidar y construir aprendizajes significativos e integrales (interculturales, científicos y humanistas) (Rodríguez-Pérez et al., 2025). Bajo su tutela, los conocimientos de los estudiantes deben ser interrelacionados para comprender la realidad, interpretarla y transformarla en beneficio del bien común.

Cabe señalar que, al trabajar los ejes articuladores y el currículum interdisciplinario, se demanda al profesorado el

uso de las metodologías activas. Las cuales son sustanciales para movilizar los saberes en los cuatro campos formativos y dar respuesta a una problematización del entorno del estudiante (UNESCO, 2017; SEP, 2019).

En consecuencia, los siete ejes dan una mirada ética y social que la NEM propone incorporar, pero a través de los campos formativos donde dicha mirada se concreta pedagógicamente. Esta unión permite que los aprendizajes sean integrales, pertinentes y situados, cohesionando este vínculo curricular.

En lo que toca al aporte de la integralidad hacia las metodologías activas, ésta define la praxis tanto pedagógica como didácticamente, bajo el aspecto socio crítico para que se dé una construcción de conocimiento nuevo (Zamudio et al., 2024). Se puede definir como un proceso educativo en donde las prácticas pedagógicas deben de ser colaborativas y contextualizadas promoviendo el desarrollo de las habilidades de cada estudiante donde así el ejercer metodologías sociocríticas con la finalidad que es potenciar el aprendizaje significativo (Jiménez Moreno & Cervantes Franco, 2025).

Esta integralidad exige que el profesor tenga en cuenta todos los factores que están involucrados a la hora de trabajar con los estudiantes, de tal manera que estas metodologías se adecuen al entorno educativo y los aprendizajes se construyan desde ese mismo contexto. Para configurar un currículum flexible y contextualizado, se necesita vincular objetivos con las actividades, secuencias didácticas contextualizadas (SNTE, s.f.); claros criterios de logro y recursos de la comunidad, todos estos deben de ser ajustados a las

necesidades del estudiantado; es el puente que une el propósito y la práctica, dando por hecho una respuesta a la realidad.

Esta flexibilidad se da en la planeación y en la evaluación formativa que dinamizan el proceso metodológico: tipos de evaluaciones, retroalimentación y registros de progreso, generando una mejor toma de decisiones pedagógicas. En concreto al utilizar los proyectos de aula, demandan una participación consciente de todos los actores, estudiantes, docentes y padres de familia, que de una manera directa o indirecta participan en la búsqueda de transformar el contexto, dando una respuesta útil. Para lograr esto, se debe consolidar la creatividad y el compromiso colaborativo de toda la comunidad educativa (Jiménez Moreno y Cervantes Franco, 2025).

Teniendo como fin último el transformar y mejorar la vida propia y comunitaria. La transdisciplinariedad o el trabajo transversal se une íntimamente a estas metodologías convirtiéndolas en los instrumentos para realizar toda la práctica pedagógica para generar una unión entre el conocimiento y la enseñanza contextualizada, la finalidad es que las metodologías activas se potencialicen, ayudando a los estudiantes a profundizar la aplicación de sus conocimientos para dar un aprendizaje significativo.

Dando una solución a las dificultades que son contextualizadas y a sus necesidades reales. La transdisciplinariedad le brinda la materia prima (los problemas reales de carácter complejo). Estas por su misma naturaleza piden al profesor que al implementarlas en su quehacer pedagógico trasciendan los límites disciplinarios

cotidianos para vislumbrar horizontes más complejos, así; se cumple el objetivo primordial del enfoque transdisciplinario, al comprender que al integrar los saberes para argumentar fenómenos que las asignaturas no pueden dar una respuesta por sí sola.

El profesor al generar el perfil de egreso a través del movimiento de saberes al trabajar por campos formativos, las metodologías activas se convierten en el vehículo de una nueva metodología sociocrítica (Osuna-Lever et al., 2024), ayudando a los estudiantes a construcciones integrales, las cuales unen intencionalmente los contenidos curriculares de los cuatro campos formativos. El enfoque pedagógico de la NEM, demanda que los estudiantes consoliden aprendizajes humanistas, plurilingües, interculturales, tecnológicos (UNESCO, 2017), al centrar este enfoque en el estudiante y en la resolución de la problemática contextualizada, hacen que las metodologías activas funcionen como el medio para dinamizar la transdisciplinariedad (Meneses, 2025; Aguilar Riveroll, 2025).

La propuesta de trabajar por proyectos brinda una oportunidad a los estudiantes de incorporar problemáticas propias de su contexto, estableciendo objetivos y propósitos reales para transformar hacia una mejora. Para lograrlo, ellos deben articular los saberes de las diferentes áreas académicas, generando una movilización cognitiva vinculando la comunidad con la escuela con la finalidad de generar el perfil de egreso de la NEM.

Como se afirmó anteriormente, las metodologías son esenciales que se lleven al aula para proporcionar una práctica

colaborativa, la intención es que el proceso enseñanza-aprendizaje tenga una finalidad de aprendizaje transformador en cada estudiante, así el conocimiento crea en el joven una estructura contextual rica en significados, la NEM exige al docente que reconstruya desde su contexto áulico su práctica y didáctica propia para situarlo en una realidad transformadora.

Al diseñar una planeación integral, el docente demuestra una riqueza de estrategias, recursos y metodologías, convirtiéndose en un mediador pedagógico y, en un sentido amplio, mediador cultural. Para comprender mejor, su mediación constituye una unión entre los conocimientos previos con los saberes y la riqueza cultural que permea al estudiante, favoreciendo la madurez de su pensamiento crítico (Pavón León et al., 2024).

No obstante, por parte del estudiante, éste con sus habilidades debe de trabajar para dar una respuesta creativa a cualquier problemática, al fomentar el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre pares, solución de problemas reales, le ayudan a tener una mirada transdisciplinaria, permitiendo a las metodologías aplicar esa funcionalidad práctica en situaciones reales (Pavón León et al., 2023).

De modo que la transdisciplinarietà es el telos educativo, el cual configura la articulación de saberes y la transformación de la realidad. Al unir la riqueza de saberes y perspectivas (humanistas, comunitarias) se transforma en el núcleo epistemológico, ya que, al brindarle de problemas complejos reales a las metodologías activas, dan como resultado su propósito, el cual es el de transformar (el

enriquecer en un cúmulo todos los saberes al observar y retomar la realidad circundante) ayudado por las metodologías activas, entendidas como mecanismos eficaces.

Favoreciendo una arquitectura sólida de aprendizajes. Esta arquitectura se consolida por los campos de aprendizaje y el enfoque transdisciplinario. Así mismo, los campos formativos encuentran en las metodologías activas el transporte que apoya en la operatividad de configurar la naturaleza crítica y contextual de la NEM. En definitiva, las metodologías se unen a la evaluación como un todo que evidencia el progreso del estudiante, ajustando la práctica docente. Esta unión conduce a cómo la integralidad abona a una evaluación transformadora.

Como parte del ciclo educativo, se refiere al aporte que le da la integralidad, conceptualizada dentro de la NEM como la articulación transversal de conocimientos y la unión de la escuela con la comunidad contextualizada, constituyendo el marco que refuerza al proceso evaluativo integral. Esta es la razón directa que toma a la evaluación formativa como holística y hacia la transformación de mejorar su finalidad, convirtiéndola en un instrumento didáctico y no punitivo. Es el mecanismo de medición que identifica y valora el desarrollo del logro de cada estudiante, al identificar el progreso en el aprendizaje complejo e integral (Chacón-Chacón et al., 2024).

Con este matiz la evaluación se transforma en un elemento integrador que evidencie el crecimiento de las habilidades, destrezas, conocimientos dando como resultado el perfil de egreso (Osuna-Lever et al., 2024). Bajo la integralidad la evaluación para el aprendizaje certifica,

identifica y reconoce el desarrollo madural de cada estudiante, el cual se retroalimenta para tener un mejor desempeño en el desarrollo académico, evitando una evaluación intencionalmente estandarizada, que sólo identifica conocimientos teóricos unívocos.

La transdisciplinariedad brinda desde su raíz un aprendizaje complejo por naturaleza y necesita deslindarse de cualquier límite de cada disciplina (Rodríguez-Pérez et al., 2025). De manera que la NEM incide en el desarrollo de habilidades socioemocionales y un mecanismo formativo entra en tal situación porque permite identificar el nivel integral de los conocimientos, destrezas y de los objetivos establecidos.

Sosteniendo que no se busca el generar inconscientemente una memorización de los contenidos, sino más bien de un resultado del aprendizaje en el estudiante emergió desde su realidad concreta, así el proceso evaluativo integral evidencia la capacidad de actuación del estudiante al observar la autonomía al resolver problemas complejos, estableciendo un diálogo desde su pensamiento crítico, el cual es el objetivo de la NEM (UNESCO, 2017).

Hace que la evaluación para el aprendizaje se convierta en un proceso que demuestra una vinculación entre lo aprendido, las habilidades y conocimientos previos con la realidad (Zamudio et al., 2024), evitando una descontextualización de lo teórico con el entorno. En efecto el mecanismo formativo se transforma en un mecanismo operativo y ético que hace efectivo la transdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2020; SNTE, s.f.).

Precisamente la continuidad de este enfoque procesual

de la evaluación formativa como mecanismo operativo ayuda a generar una arquitectura de información y retroalimentación, ajustándose a las necesidades individuales de cada estudiante para dar una decisión sólida y con valor reflexivo, evitando el cumplimiento de estándares de tipo homogéneos, con la finalidad de identificar el progreso individual de este.

La NEM y su enfoque permite valorar el error como una puerta de aprendizaje para orientar la práctica pedagógica del profesorado. Simultáneamente la transdisciplina solicita la actuación de todos los agentes educativos para brindar una visión colectiva, así al implementar la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación; se genera una co-creación en el entorno educativo como resultado del trabajo colaborativo y en contraparte de una evaluación tecnocrática.

En esta escultura, modelada por la retroalimentación, el proceso evaluativo integral funge como guía y modeladora, liberando el proceso de construcción (enseñanza), asegurándose una unidad de saberes y de significación para enriquecer el entorno educativo.

Así la evaluación para el aprendizaje denota una visión holística al valorar el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Para mejorar el aprendizaje, es necesario monitorear dicho proceso. La articulación transversal determina qué evaluar e identificar cuál es la intención de dicho proceso, dando un nuevo sentido a la evaluación como herramienta de mejora y desarrollo del estudiantado (Jiménez Moreno y Cervantes Franco, 2025).

Hay que mencionar que la finalidad de la NEM y la

LGE es que el proceso evaluativo sea integral, otorgando valor a las habilidades, destrezas para lograr el perfil de egreso establecido. Todas estas peculiaridades hacen que la evaluación ponga el progreso individual y diversificado como elemento de inclusión, porque se respeta la riqueza de capacidades, circunstancias, estilos y ritmos de cada uno de los estudiantes (UNESCO, 2017). Con el fin de ser un proceso holístico y de mejora continua.

Por lo que se refiere a la evaluación formativa, su origen está desde la integralidad y transdisciplinariedad, se consolida como una práctica que genera la justicia educativa. Al saber de la existencia de la diversidad, se fomenta la reflexión y une los saberes con la vida del entorno educativo, dando una nueva identidad a la evaluación de saberes en una experiencia del desarrollo personal y comunitario. La evaluación de saberes es el cierre del ciclo pedagógico donde se unen los ejes, campos y metodologías activas, dando claro ejemplo de que la NEM apuesta a una educación hacia la dignidad humana, justicia social y la integralidad de cada estudiante. De donde resulta el afirmar que la integralidad es la columna vertebral que une cada elemento curricular hacia la transformación del estudiante y del entorno social.

Conclusiones

Como resultado del análisis desarrollado, la Nueva Escuela Mexicana se presenta como un proyecto educativo que trasciende la simple reorganización curricular para convertirse en una propuesta de profunda transformación epistemológica, pedagógica y social. Su apuesta por la

formación integral coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, reconociendo su dignidad, su capacidad crítica y su potencial para construir conocimiento desde la experiencia y la interacción comunitaria. El modelo rompe con la tradición positivista que concibe el conocimiento como algo uniforme y transmisible, y adopta una visión sociocrítica y decolonial que reivindica los saberes locales, el diálogo de saberes y la lectura de la realidad como herramientas esenciales para el aprendizaje situado.

La transformación educativa que propone la NEM se sostiene en tres pilares fundamentales: la escuela al centro, la lectura crítica del contexto y los principios pedagógicos basados en el humanismo social. Estos elementos convergen para impulsar un currículo flexible, transdisciplinario y orientado a la justicia social, donde las metodologías activas, como el trabajo por proyectos y el aprendizaje servicio, permiten que los estudiantes enfrenten problemas reales y desarrollen habilidades cognitivas, socioemocionales y éticas.

El papel del docente se resignifica profundamente: deja de ser ejecutor de contenidos para convertirse en un agente crítico, reflexivo y autónomo que contextualiza el currículo, diseña el programa analítico, promueve el pensamiento crítico y articula los saberes de la escuela con los de la comunidad. Esta autonomía profesional es esencial para construir ambientes de aprendizaje pertinentes y para fortalecer la función social de la escuela como espacio de colaboración, inclusión e interculturalidad.

Finalmente, la NEM concibe la transformación educativa como un proceso colectivo en el que participan

estudiantes, docentes, familias y comunidades. Su énfasis en la integralidad, la dignidad humana y la justicia educativa convierte al modelo en una apuesta por formar ciudadanos capaces de comprender, cuestionar y transformar su entorno. Con ello, la educación deja de ser un acto aislado para convertirse en un motor de bienestar, equidad y participación democrática.

Referencias

- Aguilar Riveroll, Á. M. (2025). Desafíos en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana: La revalorización docente y padres de familia agresivos. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30).
<https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2479>
- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-19.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000100004&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, F. V. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boliviana de Educación*, 12(8), 161-174.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>
- Castro-Zambrano, G. G. (2024). Formación docente y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primario. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*,

2(1), 28-48. <https://doi.org/10.69516/eex6tn02>

Chacón-Chacón, D. P., Estrella-Hidalgo, E. M., y Vergel-Parejo, E. E. (2024). Estrategias didácticas basadas en metodologías activas para potenciar el aprendizaje significativo de las ciencias naturales en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 3(3), 26(40).
<https://doi.org/10.62697/rmii.v3i3.104>

De la Cruz, O. A., y Munguia, A. L. (2025). Reflexiones sobre la Nueva Escuela mexicana en docentes de educación primaria. *Miscelánea Filosófica αρχή Revista Electrónica*, 8(24), 1-26.
https://doi.org/10.31644/mfarchere_v.8;n.24/25-A01

De los Santos Urías, I. S., y Tinajero Villavicencio, M. G. (2024). Configuración discursiva de la Nueva Escuela Mexicana en el Consejo Técnico Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación de la Rediech*, 15, e2196.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2196

De los Santos Urías, I. S., y Tinajero Villavicencio, M. G. (2025). Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 131-145.
<https://doi.org/10.35362/rie9816771>

DOF (2025) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CP_EUM.pdf

- DOF (2026). *Ley General de Educación*. Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007) La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y pedagogía*, XIX(47), 165-173. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6680/6122>
- Haro, G., y Ayala, P. (2025). El impacto del currículo humanista en la Nueva Escuela Mexicana (NEM): una perspectiva contemporánea. *Ibero Ciencias*, 4(3), 1521-1566. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a184>
- Herrera, C. J. (2024). Paradigma Positivista. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 12(24), 29-32. <https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660>
- Jiménez Moreno, J. A., y Cervantes Franco, M. Á. (2025). La evaluación educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Un ensayo desde la Educación Media Superior. *Ensayos Pedagógicos*, 20(2), 1-27. <https://doi.org/10.15359/rep.20-2.1>
- Martínez, J. E., López, E. y Ponce, S. (2024). Los libros de texto gratuitos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 15, e2146. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2146
- Meneses, M. (2025). La Nueva Escuela Mexicana y la educación media superior. *Revista Mexicana de*

Bachillerato a Distancia, 17(33).
<https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2025.33.91006>

Osuna-Lever, C., Medina-Barrios, M. E., y Díaz-López, K. M. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: ¿Qué es? ¿Modelo educativo, política educativa o paradigma humanista? *EPSIR European Public & Social Innovation Review*, 9. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-723>

Pavón León, L. M., López Landa, L., y Pavón Verdejo, J. A. (2024). La aplicabilidad de los aspectos de desarrollo sostenible dentro del ámbito educativo de conformidad con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana. *Universita Ciencia*, 12(34), 88-101. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12796509>

Pavón León, L. M., López Landa, L., Pavón Verdejo, J. A., y Ayala López, A. R. (2023). La ciencia abierta dentro de la Nueva Escuela Mexicana: Un enfoque humanista. *Universita Ciencia*, 11(32), 173-186. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10359219>

Pineda, K., y Ruiz-Espinoza, F. (2021). Planeación didáctica por competencias: el último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog2.1.04050811>

Quintero-Macías, C. A., y Bautista-Villalaz, C. C. (2026). Teorías pedagógicas en la Nueva Escuela Mexicana: Apuntes para la educación primaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41.

<https://doi.org/10.21555/rpp.3549>

Quispe, D. y Castillo, F. (2022) Reflexiones sobre la educación comunitaria una mirada alternativa a la educación formal. *Latin American Journal of Humanities and Educational Divergences*, 1(1), 33-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10145074>

Rodríguez-Pérez, L., Montoya-Flores, J.F., y Rodríguez-Guerrero, B. (2025). La Nueva Escuela Mexicana. Desafíos para transformar la práctica docente hacia una inclusión educativa en comunidades marginadas. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 5(3), 6174. <https://doi.org/10.58594/rtest.v5i3.188>

Sánchez, C. (2025). La autonomía profesional docente: una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 30(104), 215-234. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000100215&lng=es&tlng=es

Santos, O. y Cortés, E. (2025) Análisis de la articulación de la Nueva Escuela Mexicana con la educación comunitaria para el bienestar de CONAFE. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 3(2), 90-1103. <https://doi.org/10.71770/e88zww51>

SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior.

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%20C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

SEP (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM) orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
<https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/La%20NEM/NEM%20Orientaciones%20padres%20y%20comunidad.pdf>
México.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). (s.f.). *Evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana*.
<https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2024/02/21141541/Evaluacion-Formativa-NEM-ok.pdf>

Torres, C. y Vázquez, A. (2023). *Paulo Freire y sus aportes a la educación. Un análisis documental sobre algunas concepciones pedagógicas*. Voces de la educación 8 (16), 198-215.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/622>

UNESCO (2017). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000023265_2_spa

Zamudio, N., Castillo, J. R. y Patlán, J.A. (2024). Las Escuelas Formadoras de Maestros de Educación Básica frente a la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista*

Holón, II(5), 47-58.
<https://doi.org/10.48204/j.holon.n5.a4938>

Capítulo 4

Perspectivas de la formación integral y sus
implicaciones en la Nueva Escuela Mexicana

Daniela Patricia Martínez Hernández

Filomeno Ambris Mendoza

Alejandro Trejo Ávila

Introducción

La educación en México, en la actualidad, sufre vertiginosas concepciones sobre la realidad y las implicaciones de formación en la misma; se debate en torno a los posicionamientos que se decantan por la formación a través de distintas epistemologías y condiciones de someter la realidad al escrutinio para conocer lo que se produce y la viabilidad en el mundo de hoy en día.

En las prácticas docentes, se demanda pues, la interacción que permita desarrollar en los sujetos, habilidades complejas para trascender, para vivir para formarse y reformarse. Los profesores se sitúan en el ojo del análisis, pues la demanda de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) encuentra discursos en donde se solicita la reflexión sobre la práctica del profesorado para conocer el tipo de sujeto que se educa en el interior de las aulas permeado por la formación integral.

El posicionamiento de la NEM implica que la práctica de los docentes que atienden a cada niño y niña mexicana reconozcan en las prácticas, el valor de la formación integral, vista no desde un posicionamiento genérico de integridad sino desde las prácticas integrales de vida, desde fundamentos de epistemología de la integralidad. Por ello surgió una interrogante ¿Cómo es que los profesores mexicanos generan prácticas que forman desde la epistemología de la integralidad? Tal como se puede apreciar, la respuesta no es sencilla, requiere del conocimiento de la epistemología y sus implicaciones en la realidad, que resulta, a final de cuentas la reflexión en torno a lo que produce la práctica.

En los últimos movimientos de reforma en México, las

tendencias de formación han demandado a los profesores la transformación de las prácticas; trascender aquellas cotidianidades de los docentes en las interacciones centradas en cuestiones disciplinares, basadas en técnicas de memorización, repetición, trabajos e interacciones balcanizadas y el uso de los textos como dictador de verdades y conocimientos, para ser remplazadas por aquellas que se enfocan en el sujeto desde el humanismo, la interdisciplinariedad y la propia formación integral.

Ante ello, apartados anteriores se comenzó la reflexión con el cuestionamiento centrado en cómo los profesores desarrollan prácticas integrales, pero conviene también cuestionar ¿qué se sabe y qué se demanda en torno a la integralidad? incluso ¿cómo es que epistemológicamente se plantea? Con la mirada puesta en el posicionamiento epistémico que se requiere para complejizar las acciones en el argumento que brinda la propia práctica integral de vida.

En el contexto actual de la Educación Superior, en particular en el Normalismo, la formación integral emerge como un eje articulador que busca superar la fragmentación del conocimiento y responder a la complejidad de los fenómenos educativos y formativos en los distintos niveles de la Educación Mexicana. Particularmente en el nivel de posgrado, donde se configura el pensamiento crítico y la producción de conocimiento, la formación integral se posiciona como un horizonte teórico, metodológico, epistemológico y práctico que reconfigura las nociones de sujeto y del objeto frente a distintos niveles de realidad.

Este enfoque, que resulta el eje formativo de los

programas de posgrado que se ofertan en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, resulta pertinente como escenario de perspectivas transdisciplinares, donde la formación como objeto de educación deja de concebirse como transmisión de contenidos para asumirse como proceso de transformación del sujeto en múltiples dimensiones.

Desarrollo

La formación integral tiene sus raíces en la tradición clásica de la paideia griega, que era entendida y desarrollada por los griegos como un ideario en la formación del ciudadano que privilegiaba el equilibrio entre cuerpo, mente y ética, lo que implicó que los sujetos se formaran en distintas dimensiones. Esta visión utópica sobre la formación fue retomada en el humanismo renacentista y posteriormente en las corrientes ilustradas y en tendencias de pedagogías liberadoras (Freyre, 1970), donde la educación se vinculó con la emancipación del sujeto y posicionó al mundo en un despertar formativo que desplazaba la formación científicista y por disciplinas.

Más recientemente, en el siglo XX, la formación integral se retoma en diferentes posicionamientos, cuyo interés no sólo radicó en filósofos y pedagogos, sino también en organismos y organizaciones mundiales que se apegaban a los movimientos de pensamiento crítico en corrientes pedagógicas que tomaron cada vez más impulso. La Comisión presidida Delors, que se integró a las políticas educativas mexicanas estableció una base fundamental al señalar que “La educación encierra un tesoro y se organiza en torno a cuatro

pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors, 1996, p. 96) lo que empezó a motivar a la educación por procesos que buscaran la plenitud del sujeto lejos de las condiciones de disciplina, haciendo emerger en la utopía, sujetos cada vez más empáticos con la vida en todas sus dimensiones.

Estos pilares constituyeron una estructura que articula dimensiones diversas, centradas en las cognitivas, emocionales, culturales sociales y éticas, sentando las bases de la formación integral que se conoce en nuestros días; se comenzó a privilegiar la formación del sujeto en su contexto, pero a su vez, un sujeto que se integra y responde a las demandas de lo global. Ello implicó que emergieran conceptos como la “glocalidad” que posiciona al sujeto formado en lo local y lo global.

En nuestros días, La formación integral se entiende como un proceso de formación orientado al desarrollo armónico y multidimensional del sujeto, que imbrica en si mismo el menester del equilibrio entre lo que es el sujeto por ser sujeto, pero también por ser emocional, pensante, por ser sujeto, por ser esencia y energía (en todas las formas posibles) con otros y con el mundo. Esta mirada implica la adquisición de saberes disciplinares y la construcción de sentido, identidad, ética y compromiso social.

Desde el pensamiento complejo, Morin (1999), en su articulación de cuerpos teóricos que hacen emerger el pensamiento complejo con el sustento de teorías como la referida a los Sistemas y la propia transdisciplina sostiene que el conocimiento pertinente es aquel que es capaz de situar toda

información en su contexto y en el conjunto donde se inscribe, argumento que recoge la formación integral para emerger como un cuerpo teórico que explica la formación desde distintos ángulos, desde la perspectiva de un todo articulado.

Esto implica que la formación integral, a través de prácticas holónicas geste procesos de contextualización, articulación y reflexión crítica de la formación de los sujetos en distintos niveles, dimensiones de la realidad y cuadrantes de formación para que el sujeto que se encuentra en el horizonte, como una utopía posible, emerja.

La formación integral desde Wilber

La formación integral, en el contexto actual de la educación, ha dejado de entenderse como un deseo aspiracional por formar a un sujeto íntegro, que representa la condición valoral y moral y se complejiza al ser entendida como una necesidad epistemológica y pedagógica frente a la complejidad del mundo actual. En este escenario, la teoría integral de Wilber ofrece una condición epistemológica que articula diversas dimensiones del desarrollo humano en un modelo complejamente coherente y que supera las limitaciones de los enfoques fragmentarios.

Dentro de esta metateoría se desarrolla el modelo AQAL (Por sus siglas en ingles All Quadrants, All Levels, All Lines, All States, All Types que refieren a Todos los Cuadrantes, Todos los Niveles, Todas las Líneas, Todos los Estados, Todos los Tipos, también conocido en Español como Onmi-Cuadrante-OminiNivel), una propuesta que resulta una metateórica que busca integrar los distintos campos del conocimiento y las dimensiones del ser humano. Este modelo

parte del supuesto de que cualquier fenómeno, puede ser comprendido desde múltiples perspectivas simultáneamente, evitando reduccionismos y fragmentaciones que generan los estudios por disciplinas e incluso las hiper-especializaciones.

Para Wilber (2006) “Cada cuadrante revela una dimensión irreductible de la realidad, y cualquier enfoque que ignore uno de ellos está incompleto” (p. 87). Cada cuadrante representa distintas condiciones de realidad y de formación que se encuentran íntimamente articulados de tal manera que, al relegar algún cuadrante, la formación integral no emerge. Si bien la afirmación se lee desde el concepto “completud” la formación integral resulta más un tejido que aloja las partes y el todo y la suma de sus partes como un todo.

La formación integral para Wilber (2020) es una condición que se apega al prefijo “omni” para referir a cualquier condición, dimensión y formación del sujeto cuando afirma que “Un enfoque integral incluye lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo objetivo en un marco coherente” (Wilber, 2000, p. 40), implicaciones que resaltan cualquier nivel de formación, conocimiento, interpretación e interacción en un todo articulado.

Esta idea, permite asumir que la integralidad desde la formación y la práctica, implica reconocer que el proceso educativo no se limita a la dimensión cognitiva, sino que involucra aspectos emocionales, culturales, sociales y biológicos, e incluso espirituales y que se superpone a teorías como el cognoscitivismismo que, si bien, son un sustento de la integralidad, no se reduce a esta condición del sujeto como condición única o aislada del estudio del mismo.

Uno de los aportes centrales de la Teoría Integral, es la propuesta de los cuatro cuadrantes, que organizan la realidad y al sujeto en función de dos ejes que se imbrican en matrices de impactos cruzados y que se refieren a lo Interior-individual (subjetivo): como los pensamientos, emociones, intenciones del sujeto frente a la realidad. El exterior-individual (objetivo) representado por conductas, habilidades observables y la propia biología del ser humano. El Interior-colectivo (cultural), asociado a valores, significados compartidos y finalmente el Exterior-colectivo (social) centrado en sistemas, estructuras e instituciones

Desde esta perspectiva, la formación integral implica atender articuladamente las cuatro dimensiones en el entendido de que el sujeto se forma, así como un entramado que está representado en los cuadrantes. Para el caso del ámbito educativo, la propuesta del autor en comento se traduce en la necesidad de diseñar procesos e interacciones formativas promuevan la construcción de sentido de la vida, la ética profesional y la comprensión de los contextos sociales.

Niveles de desarrollo y formación docente

Otro elemento fundamental de esta metateoría es la concepción y noción de la que se apropia para especificar los de niveles de desarrollo. Wilber (1996) sostiene que los sujetos transitan por diferentes etapas en su comprensión del mundo, las cuales no son homogéneas ni lineales, pero sí presentan cierta progresión en términos de complejidad. Afirma que el desarrollo es un proceso de creciente complejidad, donde cada nivel trasciende e incluye al anterior por lo que emerge como condición la enseñanza

contextualizada y situada.

Este posicionamiento tiene implicaciones profundas para la formación docente, al sugerir que los procesos educativos deben considerar el nivel de desarrollo de los sujetos en formación a partir del contexto en el que se desenvuelven; no todos los estudiantes se encuentran en el mismo nivel de formación, pues las experiencias, los tipos formativos, las culturas, interacciones y demás, determinan al sujeto que se educa en la interacción, lo que exige propuestas pedagógicas diferenciadas y flexibles.

En el contexto de la formación de profesores en la formación inicial y el posgrado implica reconocer que el desarrollo profesional no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que involucra transformaciones en la manera de pensar, sentir y actuar en el mundo educativo; se requiere que la formación de los docentes de los distintos niveles educativos se centre en la observación, comprensión y atención de los procesos que siguen los estudiantes, aunque como menciona Wilber (2020) aún no se ha encontrado la forma de atender la variedad de experiencias formativas.

Líneas de desarrollo: hacia una formación multidimensional

En la formación integral se introduce el concepto de líneas de desarrollo, que se refiere a las diferentes capacidades que pueden desarrollarse de manera relativamente independiente, tales como la inteligencia cognitiva, emocional, moral, estética o espiritual, condiciones que, a través del tiempo, en las teorías que refieren al estudio del sujeto se han denominado esferas, dimensiones, rasgos, entre otros.

Desde esta perspectiva, la metateoría que ocupa el presente documento no puede reducirse al desarrollo cognitivo, tal como se pensó en la realidad Mexicana todavía en la década de los 2000, sino más bien, debe incluir múltiples líneas de desarrollo que se entretujan en cada cuadrante pues de la complejidad de desarrollo de una línea se podrá depender otra, pues tal como lo propone Wilber (2006) “El desarrollo integral requiere el cultivo equilibrado de múltiples líneas de desarrollo” (p. 45).

Estados de conciencia y formación del sujeto

Otro aporte significativo de esta teoría refiere a la inclusión de los estados de conciencia, entendidos como experiencias temporales que pueden influir en la manera en que los sujetos perciben y comprenden la realidad, aunque el concepto ha ido evolucionando conforme se integran líneas de desarrollo y conforme se estudia en distintas disciplinas y formas de saber.

Para la formación integral, la consciencia es un rasgo emergente que determina esta epistemología en la realidad, pues es el oculto-emergente que determina la contextualidad de cada sujeto frente a la realidad presente, las pasadas y las futuras. Hablar de formación integral sin analizar el posicionamiento de la consciencia deja de lado un cúmulo de conocimiento vital para comprender la integralidad.

La conciencia se constituye uno de los conceptos más complejos y polisémicos dentro del campo de las ciencias humanas y cognitivas e incluso de las metafísicas y física cuántica. Su estudio ha transitado desde aproximaciones

filosóficas centradas en la subjetividad con tendencias en ciencias de frontera hasta la “objetividad” de lo que implica, sin dejar de mencionar los enfoques neurocientíficos que buscan explicar sus bases biológicas. No obstante, en las últimas décadas, la reconstrucción del concepto de consciencia se ha matizado por una imperiosa necesidad de articular distintas perspectivas con enfoques críticos que asumen y posicionan el carácter histórico, social y político de la consciencia. En este marco, resulta particularmente interesante el diálogo entre la Teoría de la Información Integrada de Giulio Tononi y la epistemología crítica de Hugo Zemelman. Desde una perspectiva clásica,

la consciencia se ha entendido como la capacidad del sujeto para darse cuenta de sí mismo y de su entorno. Sin embargo, esta definición resulta limitada si no se considera su carácter dinámico, relacional y situado. La consciencia no es un estado estático, sino un proceso en constante construcción, mediado por la experiencia, el lenguaje y las condiciones históricas (Tononi, 2008, p. 34).

La perspectiva clásica de la consciencia se limitó en algunos momentos de la historia a entenderse como una forma de moralidad del sujeto frente a los eventos socio-culturales, luego, se asumió como una condición que asemejaba a una forma de imagen e identidad del sujeto frente a su realidad y en las últimas décadas, el concepto se estudia desde distintas disciplinas incluyendo las metafísicas.

En el ámbito de las neurociencias, Tononi (2008) propone una explicación innovadora a través de la Teoría de

la Información Integrada (IIT), en la que plantea que la conciencia emerge de la capacidad de un sistema para integrar información de manera compleja. En este sentido, sostiene que la conciencia corresponde a la capacidad de un sistema para integrar información, de tal manera que el todo es más que la suma de sus partes. La conciencia en esta rama de saber, se asume por la capacidad de integrar y articular información, posicionamiento que produce grandes debates.

Este planteamiento permite comprender la conciencia como un fenómeno emergente, que no es reducible a sus componentes y que éstos, no son ni están aislados, es más bien el resultado de la interacción organizada de múltiples elementos. La noción de integración se vuelve aquí central, pues implica que la experiencia consciente posea una unidad irreducible, aun cuando esté compuesta por múltiples contenidos.

La propuesta de Tononi aporta desde las neurociencias, una base explicativa sobre los mecanismos de la conciencia, pero resulta insuficiente para comprender su dimensión histórica y crítica. Es en este punto donde la obra de Zemelman adquiere relevancia, al concebir la conciencia como una construcción vinculada con la capacidad del sujeto para situarse en su realidad y transformarla.

Desde una visión crítica Zemelman (2005) plantea que la conciencia no es solo reflejo de la realidad, sino capacidad de colocarse frente a ella para reconocer sus posibilidades, afirmación introduce una dimensión fundamental: la conciencia como potencia; no se trata únicamente de percibir o integrar información como se revoluciona en las

neurociencias, sino de proseguir a una capacidad de problematización que permita al sujeto ir más allá de lo dado, identificando lo no dado y lo dándose.

En esta línea, que se asume desde las ciencias sociales y la propia criticidad, Zemelman (2005) propone la noción de conciencia histórica, entendida como la capacidad de los sujetos para reconocerse como parte de procesos históricos, determinantes y fundamentales para proyectar alternativas. Esto implica que la conciencia no es neutral, sino profundamente situada y atravesada por relaciones de poder, saber y cultura. De ahí que sea uno de los pilares de la formación integral.

El diálogo entre Tononi, estudioso de las neurociencias y Zemelman, con propuestas de las ciencias sociales y el pensamiento crítico, permite, construir una comprensión ampliada de la conciencia como concepto que emerge a la integralidad. Por un lado, la integración de información como base neurobiológica; por otro, la conciencia como capacidad crítica y transformadora. Este diálogo de saberes y posicionamientos, resulta pertinente en el campo educativo y particularmente, donde la formación no puede reducirse al desarrollo cognitivo, sino que debe incluir la formación de sujetos capaces de pensar su realidad y actuar sobre ella.

En el ámbito de la formación docente en cualquier nivel de formación, esta concepción implica reconocer que el profesor matriculado, no solo procesa información, ni la obtiene como forma de educación bancaria, significa sobre su utilidad en la realidad, la constituye y construye con sentido sobre su práctica y su contexto. La conciencia del docente se

configura como una conciencia reflexiva y crítica, que permite cuestionar las condiciones institucionales, pedagógicas y sociales en las que se inscribe la educación para transformarla en el marco de las epistemologías emergentes.

Asimismo, esta perspectiva dialoga con enfoques de la complejidad y la transdisciplina, en los que la conciencia se posiciona como un proceso de articulación entre diferentes niveles de realidad. Esto abre la posibilidad de pensar en una conciencia ético-relacional situada, como categoría emergente que integra distintas dimensiones; neurobiológica, social, crítica y educativa, para el caso del presente documento.

En síntesis, la conciencia puede ser comprendida como un fenómeno multidimensional que articula procesos de integración informacional y de problematización crítica. Mientras Tononi aporta una base explicativa sobre cómo emerge la conciencia en términos neurobiológicos, Zemelman permite comprender para qué sirve esa conciencia en términos históricos y emancipatorios.

Implicaciones para la formación docente

Retomando los posicionamientos de la formación integral para la educación, desde la propuesta de Wilber, la formación integral de profesores implica pues, diseñar procesos formativos que integren dimensiones cognitivas, espirituales, emocionales, culturales, tecnológicas, éticas y sociales para reconocer los diferentes niveles de desarrollo de los estudiantes que se atienden indistintamente del nivel educativo en el que se encuentren matriculados.

Promover el desarrollo de múltiples líneas de capacidades al incorporar prácticas reflexivas y de

autoconocimiento será una de las condiciones esenciales de las prácticas integrales de vida pues permitirán asumir la atención de la diversidad de los sujetos educativos. En este sentido, la formación docente deja de ser un proceso meramente técnico para convertirse en un proceso transformador, donde el sujeto adquiere conocimientos y se reconfigura en su manera de comprender y habitar el mundo educativo.

Formación Integral y Nueva Escuela Mexicana

En líneas anteriores, se expresan algunas condiciones epistemológicas de la formación integral y su articulación con algunos cuerpos teóricos como la Teoría de los Sistemas, la Complejidad, la Transdisciplinariedad y el propio pensamiento crítico. Sin embargo, esta epistemología no se encuentra sólo en un discurso, sino que se manifiesta como una demanda formativa de la Nueva Escuela Mexicana frente a la necesidad imperiosa de formar sujetos integrales en la vida.

En la actualidad, para lo denominado como Nueva Escuela Mexicana (NEM), el sistema educativo de nuestro país se ha visto desarticulado en la secuencialidad de los aprendizajes y por lo tanto de la formación, lo que implica que en el transcurso de por los grados que conforman los niveles de Educación Básica. Este trasfondo implica una nueva mirada sobre los procesos formativos que se implican en nuevas lecturas de realidad que se enuncian a través de distintos enfoques y que se encaminan de acuerdo con lo siguiente:

En la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, el objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde

el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república (SEP, 2019, p.3).

Lo anterior tienen varias connotaciones. La primera de ellas, en donde se asume que este propósito que está centrado en la integralidad del sujeto es visto, analizado y conducido por el docente en la relación dialéctica entre ambos sujetos, y con un tercer incluido que resulta el contexto de formación, lo que asume y demanda que esta última figura, pueda estar formado al respecto.

Otra tesis que surge de dicha propuesta que emana de las instancias federales como ideario de la educación es que, si bien el docente formará en la integralidad, deberá también haber sido formado en este enfoque, partiendo de la idea educativa de Diaz-Barriga (2019) quien enfatiza que no podemos formar o reformar si no se ha vivido el mismo proceso.

Por ende, esta demanda de formación centrada en el paradigma de la complejidad, la transdisciplina y en particular, la integralidad, resulta el reposicionamiento federal hacia la labor del docente, que busca que la formación de los estudiantes de educación básica, media superior y superior puedan vivenciar en la interacción. Es menester entonces que el docente sea un sujeto integral, desde este nuevo posicionamiento. No basta con que sea un discurso simulado dentro de los espacios de colegiado que se quede en el mismo nivel, se trata de que exista una nueva mirada sobre lo que se produce, lo que forma, lo que educa, lo que critica y complejiza al ser humano.

Este enfoque no sólo se observa en el propósito,

también se hace patente en el enfoque de la NEM que se asume como el “Nuevo Humanismo”. En este nuevo reposicionamiento, se asume la necesidad de replantearse desde las epistemologías del tercer orden, en particular las de la complejidad y la transdisciplina y tiene como punto de énfasis, los sistemas abiertos a partir de la teoría hologramática.

La reformulación de este nuevo paradigma, desde la interpretación que autores como Zavala (2021), Heidegger (1999) entre otros asumen que el nuevo humanismo, intenta articular, desde la lógica de la complejidad, los principios que sostienen a las epistemologías de los paradigmas emergentes, dentro de los cuales se posiciona la integralidad. Así se expone el concepto del Nuevo Humanismo y sus dimensiones, el concepto de la Tercera Cultura y la comunicación como relación e interrelación, contraponiéndola al viejo y nuevo paradigma y planteando propuestas desde la comunicación en sí y el silencio o comunicación intrapersonal.

Es entonces una triangulación que permite generar articulaciones posibles entre la integralidad, los paradigmas del tercer orden que se anteponen a los del primero y segundo y la propia integralidad vista desde esta forma de hacer y generar conocimiento en esta nueva realidad. Este reposicionamiento de la NEM, sobre los procesos que conducen a la disminución de la pobreza, la inclusión y la equidad/igualdad de género se ponen de manifiesto como el argumento que permite replantear los horizontes y las utopías posibles de la conducción de la educación en nuestro país.

La NEM asume la educación desde el humanismo, base

filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general, que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa (SEP, 2019, p. 7)

En este posicionamiento de argumentación, se considera que el enfoque centrado en la integralidad, es un insumo de mejora sustancial que insta a que todo estudiante sea capaz de participar auténticamente en los diversos contextos en los que interactúa al tiempo que fortalece el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana para afrontar en lo colectivo los problemas que se viven en los diversos contextos del país.

Esto obliga al Estado a garantizar una educación, centrada en el enfoque integral que exige que se logre la igualdad entre hombres y mujeres, y que ambos tengan el mismo acceso al conocimiento y el derecho a la educación, y además que se reduzcan las brechas de formación y de conocimiento.

La NEM, desde esta perspectiva no considera al estudiante como un sujeto aislado, sino como un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y derechos. Prevalecerán en su formación los valores basados en la integridad de las personas, la honestidad, el respeto a los individuos, la no violencia y la procuración del

bien común.

La educación vista desde un paradigma de formación integral, postula a la persona como el eje central del modelo educativo. Dentro de esta perspectiva las y los estudiantes son vistos de manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e imbuidos en un contexto interpersonal (SEP, 2019, p. 7)

Este posicionamiento busca la grandeza de lo humano en su plenitud, reflejada en su dinámica y acción ante la naturaleza y ante el mundo en su devenir histórico. Un enfoque integral tendiente a lo educativo hacia la actividad y creatividad del hombre, que exaltara su dignidad y libertad. Su mayor interés fue el estímulo a la educación como único medio para alcanzar la meta del desarrollo, el progreso y el bienestar de los pueblos.

Perfil del profesorado desde el enfoque integral

Ya en apartados anteriores, se consideró la revisión de las aportaciones de la NEM para la formación de los estudiantes de todos los niveles y se especificó y enfatizó que en dicha reforma se estipula con constancia la necesidad de formar en la integralidad. Esta misma disposición se hace patente en el documento “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar” (2025) donde se enuncia que los docentes:

e) Reconocen la importancia de la formación integral y el pleno desenvolvimiento de las niñas, los niños y adolescentes; por ello, dirigen su labor no solo al logro

de aprendizajes sino también al desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan dotar a los alumnos de herramientas para una vida armónica, presente y futura (p. 11).

De acuerdo con dicho documento, que resulta el lineamiento y guía que orienta al profesorado en la conformación y caracterización de los perfiles docentes, este agente, debe caracterizarse por reconocer la importancia de la formación integral de los alumnos que atiende. Sin embargo, el nivel de manifestación no es solo en el reconocimiento de dicho enfoque, sino que se trasciende a la promoción de este rasgo de complejidad dentro de la intervención del profesorado.

En este engranaje de implicaciones sobre el perfil del docente que funge como titular de los grupos de cada uno de los niveles educativos, implica la transformación cultural de la visión de los docentes, cuya formación se centrará en la visión sobre la integralidad de los sujetos que se educan en las aulas de Educación Básica. A la par, se requiere transformar una cultura escolar, modificar actitudes, formas de hacer y prácticas arraigadas que dificultan el ejercicio de la labor educativa, “a fin de que la comunidad educativa privilegie el trabajo y tiempo escolar en la formación integral y el máximo logro de aprendizaje en todos los alumnos” (SEP, 2022, p. 10)

De acuerdo con lo anterior, la formación integral reedita en el máximo logro de los aprendizajes enfocados en los tres tipos de curriculum: oculto, formal y vivido, de tal manera que sus implicaciones trascienden las condiciones utópicas expresadas en los planes y programas de estudio y

quien se forma en este enfoque, se forma para la vida. Los perfiles responden al trabajo educativo enfocado a la atención personal y desde una visión humanista de la formación de los alumnos, así como en el logro de aprendizajes relevantes para su vida presente y futura, al tiempo que reconoce que la enseñanza supone una gran responsabilidad y compromiso ético al favorecer en niñas, niños y adolescentes, al fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores conforme a lo señalado en el currículo vigente, con la finalidad de que se desarrollen de manera integral y tengan acceso a un servicio educativo con equidad, inclusión, excelencia e interculturalidad.

La educación que propone la Nueva Escuela Mexicana se basa en las mejores prácticas de las maestras y maestros del país, quienes han demostrado que es posible contar con profesionales comprometidos en lograr que todos los alumnos aprendan, tienen confianza en que todos ellos pueden y saben, y los colocan en el centro de sus acciones en el aula y en la escuela. Es personal docente y técnico docente consciente de su responsabilidad educativa y social; son profesionistas preparados, competentes, honestos, sencillos, sensibles y atentos a las situaciones de vida de los alumnos, sus familias, así como de sus contextos sociales, culturales y lingüísticos.

Esta maestra o maestro inspira a otros para actuar y buscar mejores condiciones de desarrollo y bienestar, principalmente en zonas de alta marginación, pobreza y con bajos índices educativos; es valorado por la competencia didáctica que posee, por la cercanía con sus alumnos y la comprensión de sus condiciones particulares, así como por el

trato amable y respetuoso que les da, y por las decisiones que toma cotidianamente en su labor educativa basadas en la justicia, el respeto, la inclusión y la equidad.

La Secretaría de Educación Pública busca que estos perfiles profesionales muestren lo más valioso de la labor de las maestras y los maestros mexicanos para apreciarla en su amplio sentido ético, su dimensión humana y en su contribución a la transformación social, sin adjudicarles responsabilidades que corresponden a otros ámbitos o actores sociales. Por lo que, en la visión de la maestra y del maestro que queremos se considera que el trabajo de estos no se realiza en aislado, sino en colaboración con otros actores dentro del plantel y la supervisión escolar, donde resulta sustancial la labor de las autoridades educativas federales y estatales, así como del Sistema Educativo en su conjunto.

Conclusión

El análisis de las perspectivas de la formación integral en el contexto de la educación mexicana permite reconocer que este enfoque trasciende su carácter discursivo para constituirse como una exigencia epistemológica, pedagógica y ética en la formación de los futuros profesionales de la educación. Lejos de limitarse a una noción idealizada o normativa, la integralidad se configura como un principio articulador que interpela la práctica docente, el diseño curricular y la comprensión misma del sujeto educativo en su complejidad.

Se evidencia que la formación integral se sustenta en un entramado teórico que dialoga con el pensamiento

complejo, la transdisciplinariedad y el pensamiento crítico, encontrando en las aportaciones de Edgar Morin, Ken Wilber, Giulio Tononi y Hugo Zemelman un sustento que permite comprender al sujeto como una totalidad dinámica, multidimensional y en constante devenir. En este sentido, la integralidad implica la articulación compleja entre lo cognitivo, lo emocional, lo social, lo ético, lo cultural e incluso lo espiritual.

Particularmente, la teoría integral de Wilber ofrece una clave interpretativa al proponer un marco que integra múltiples niveles, líneas y cuadrantes de desarrollo, permitiendo repensar la formación docente como un proceso que trasciende la adquisición de saberes para situarse en la transformación del sujeto. Asimismo, el diálogo entre la perspectiva neurocientífica de Tononi y la epistemología crítica de Zemelman amplía la comprensión de la conciencia como un elemento central en la formación integral, al articular su dimensión biológica con su potencial histórico y transformador.

En el marco de la Secretaría de Educación Pública y la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, la formación integral se posiciona como un horizonte formativo que demanda no solo la reconfiguración de los procesos educativos, sino también la transformación profunda del profesorado. No es posible formar sujetos integrales sin docentes que hayan transitado por procesos formativos bajo este mismo enfoque, lo que implica una resignificación de la identidad profesional docente, así como de sus prácticas, creencias y formas de relación con el conocimiento y con los

otros.

La formación integral se proyecta como una práctica de vida que se construye en la interacción, en la reflexión crítica y en la conciencia situada del sujeto frente a su realidad. Implica asumir al docente como un agente de transformación que, desde su práctica, puede incidir en la configuración de sujetos capaces de comprender, problematizar y transformar su contexto.

Finalmente, la integralidad, en tanto horizonte y práctica, abre la posibilidad de construir nuevas utopías educativas, en las que la formación no se limite a responder a las demandas del mercado o de la eficiencia técnica, sino que se oriente hacia la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y consciente. En este camino, la formación de profesores desde una epistemología de la integralidad se constituye como una condición indispensable para la transformación educativa y social que el contexto mexicano contemporáneo demanda.

Referencias

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (1997) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mac Graw Hill
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- SEP (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública
- Tononi, G. (2008). Consciousness as integrated information: a provisional manifesto. *The Biological Bulletin*, 215(3), 216–242. <https://doi.org/10.2307/25470707>
- Wilber, K. (2000). *A Theory of Everything*. Shambhala.
- Wilber, K. (2000). *A Theory of Everything: An Integral Vision for Business, Politics, Science and Spirituality*. Shambhala.
- Wilber, K. (2006). *Integral Spirituality*. Shambhala.
- Wilber, K. (1996a) *Psicología integral*. Editorial Kairós.
- Wilber, K. (1996b) *Breve historia de todas las cosas*. Kairós
- Wilber, K. (2020). *Sexo, ecología, espiritualidad*. GAIA Ediciones.
- Zavala, L. (2021). *La investigación transdisciplinaria en educación*. Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.

Capítulo 5

Teorías, prácticas y contextos: formación integral
desde la Nueva Escuela Mexicana

Laura Adriana Pérez García

Introducción

La puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha causado una discusión académica, sobre todo en sus bases curriculares, epistemológicas y políticas. Como señalan Orozco Fuentes (2023) y Pinar (2023), el tránsito del marco curricular anterior al Plan de Estudios 2022 no ha estado exento de tensiones y disputas conceptuales, particularmente en lo que respecta a la centralidad del enfoque humanista, la justicia social y el nuevo papel del profesorado. En esa línea, la NEM se inscribe en una corriente crítica del currículo que cuestiona los modelos tecnocráticos y uniformizados, para proponer una formación integral orientada al desarrollo pleno de cada persona en su contexto social y comunitario. Si la comparamos con la reforma educativa de 2013, la transición que plantea la NEM implica una ruptura parcial: desplaza el centro de la evaluación hacia un concepto amplio de aprendizaje asociado a la equidad, la inclusión y el compromiso social (Valenzuela Montaña et al, 2023). Pero este cambio curricular crea nuevos desafíos para las instituciones, especialmente para ajustar el discurso prescriptivo a lo que realmente sucede en las aulas.

Variadas posturas teóricas han teorizado sobre el Plan de Estudios 2022. Pinar (2023) señala que el currículo de la NEM retoma aspectos de la tradición reconceptualista, al concebirlo no como un instrumento técnico, sino como un texto político y cultural que representa una visión de mundo y de ser humano. Esta postura concuerda con la de Orozco Fuentes (2023), en que el currículo engrasa los saberes escolares con problemas sociales pertinentes, para una

educación con sentido comunitario. Por su parte, Franco-García (2024) hace una mirada crítica desde otras experiencias como la de Tetsijtsilin, evidenciando la necesidad de enriquecer el diálogo entre el currículo oficial y los conocimientos locales, fortaleciendo la ecología de saberes que desafían las hegemonías epistemológicas y favorecen una educación situada.

En educación media superior, Meneses (2025) indica que la NEM enfrenta desafíos específicos por la heterogeneidad institucional y por tener que adaptar el enfoque integral a trayectorias educativas muy diferentes. Estos resultados concuerdan con investigaciones que señalan la necesidad de fortalecer la formación docente para que los postulados curriculares se concreten en la práctica (Ramírez López, 2024).

En las últimas décadas, los sistemas educativos latinoamericanos han sido objeto de grandes cambios, provocados por los cambios sociales, culturales, económicos y políticos que han puesto en tela de juicio los modelos tradicionales preocupados por la transmisión de contenidos y la evaluación estandarizada del aprendizaje. En este contexto, la educación integral se ha establecido como un enfoque esencialmente humano: pretende educar integralmente a la persona, más allá de la sabiduría. Prioriza el desarrollo integral de todas sus dimensiones: cognitiva (pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas), ética (valores, responsabilidad moral y justicia), socioemocional (gestión emocional, empatía y resiliencia), social (habilidades para relacionarse y colaborar) y comunitaria (sentido de

pertenencia y contribución al bien común).

Formar, desde esta mirada, no es sólo informar: es acompañar a las personas a crecer como seres humanos plenos, capaces de afrontar el mundo con sensibilidad, conciencia crítica y solidaridad. En un mundo de desigualdades, polarizado y en crisis planetaria, la educación integral forma ciudadanos conscientes de su papel en el mundo, que aprendan acerca del mundo para transformarlo en un mundo mejor y más justo. De este modo, la escuela deja de ser un lugar sólo instructivo, para convertirse en un lugar humano, donde se cultivan la mente, el corazón y el compromiso.

En México, la NEM ha colocado la formación integral como uno de sus principales ejes, al ser un proyecto que busca transformar la educación desarrollando integralmente a los alumnos considerando su contexto, inclusión y empatía y respeto (Osuna-Lever et al, 2024). La NEM no es una política pública ni una reforma administrativa, sino un paradigma educativo humanista que pretende resignificar la educación desde la justicia social, la inclusión, el pensamiento crítico y la vinculación comunitaria (Osuna-Lever et al, 2024; Ruíz Galindo, 2024). El Plan de Estudios 2022 viene a reforzar esta línea con un currículo integrado, por proyectos y contextualizado, nutriéndose de pedagogías críticas con pensamiento decolonial e interculturalidad crítica (Díaz-Barriga, 2023; Tiburcio y Jiménez Lobatos, 2020). Sin embargo, a pesar de la relevancia que el discurso de la formación integral ha ganado en textos normativos y en la literatura académica reciente, aún persisten vacíos analíticos y contradicciones entre sus postulados teóricos y su aplicación

en contextos educativos concretos. Algunos autores han encontrado problemas de capacitación docente, apropiación curricular, evaluación formativa y condiciones estructurales de las escuelas, sobre todo en contextos rurales y marginales (Santos Andrade et al, 2025; Rodríguez-Pérez et al, 2025).

Objetivo de la investigación: el presente artículo pretende analizar de manera sistemática los modelos de formación integral que la literatura científica ha generado entre 2020-2025 en el marco de la NEM, identificando sus bases filosóficas, curriculares, pedagógicas y las estrategias didácticas y de evaluación que implican.

La investigación se justifica por tres motivos: primero, la necesidad de sistematizar teóricamente el enfoque de formación integral, recogiendo las contribuciones dispersas de la literatura reciente; segundo, por su contribución a la comprensión pedagógica de las prácticas y metodologías que apoyan el desarrollo integral de los estudiantes; y tercero, por su pertinencia social al abordar los obstáculos estructurales y contextuales para implementar estos modelos en contextos desiguales.

Objetivo general.

Estudiar los modelos de educación integral que se encuentran en la literatura científica en español y/o traducida de 2020 a 2025, haciendo énfasis en la Nueva Escuela Mexicana, identificando sus bases teóricas, curriculares y pedagógicas y las implicaciones para la práctica educativa.

Objetivos específicos.

- Reconocer los supuestos filosóficos y teóricos que informan los modelos de formación integral en la literatura

reciente.

- Estudiar la estructura curricular de la formación integral en el contexto de la NEM.
- Analizar el rol de la formación docente en la aplicación de estos modelos.
- Explicar las estrategias didácticas y metodológicas de la formación integral.
- Identificar los principales retos y tensiones para su implementación en distintos contextos educativos.

Método

En esta investigación se eligió la revisión documental sistemática de corte cualitativo para analizar los modelos de formación integral, el currículo y las prácticas pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se optó por esta forma de revisión porque posibilitaba reconocer tendencias teoréticas, enfoques pedagógicos y problemáticas que usualmente emergen en la literatura actual, sino también profundizar en los marcos conceptuales que informan las actuales propuestas curriculares.

No fue una revisión descriptiva, sino analítica e interpretativa: se intentó analizar lo que dicen explícitamente los textos y lo que presuponen teórica, filosófica y pedagógicamente los discursos académicos de formación integral (Chong et al, 2022; Ghamrawi et al, 2025). Sin pretender hacer un análisis epistemológico profundo, se encontraron que posturas epistemológicas críticas y otras emergentes como el humanismo social y las epistemologías críticas, traspasan la manera en que se estructura el currículo

de la NEM (Luna-Martínez, 2024; Parada Ulloa et al, 2023).

Para el análisis, se eligieron 31 artículos científicos de 2020 a 2025, en español o traducidos, todos de revistas científicas arbitradas e indexadas con DOI verificable. La búsqueda se hizo en bases de datos reconocidas: Scopus, Web of Science, Scielo y Redalyc; utilizando palabras clave combinadas como formación integral, Nueva Escuela Mexicana, currículo, formación docente, inclusión educativa, prácticas pedagógicas.

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la relevancia del tema y el rigor académico, se establecieron los siguientes criterios:

- Inclusión: artículos científicos empíricos o teóricos que aborden explícitamente aspectos de la formación integral, currículo, formación de profesores, inclusión educativa o NEM, y para los cuales se tenga el acceso al texto completo o un resumen lo suficientemente descriptivo.

- Exclusión: revisiones, editoriales, artículos de opinión o textos sin sustento empírico o teórico; también las publicaciones duplicadas o fuera de plazo.

Métodos de análisis

Se utilizó el análisis de contenido temático una técnica cualitativa orientada a identificar, codificar y organizar patrones de significado recurrentes dentro de los datos textuales (Braun y Clarke, 2021), debido a su pertinencia para las indagaciones educativas que buscan comprender la construcción de significados, discursos y enfoques pedagógicos presentes en documentos curriculares y artículos científicos.

Los artículos elegidos fueron leídos analíticamente y categorizados, y de ello se construyeron cinco ejes analíticos que estructuraron los resultados:

1. Bases filosóficas: humanismo, enfoques críticos, formación integral.

2. Modelos curriculares, específicamente los relacionados con el Plan de Estudios 2022 y la NEM.

3. Formación de profesores, una condición esencial para el enfoque integral.

4. Prácticas pedagógicas: metodologías activas, sociocríticas.

5. Evaluación e inclusión con fines de equidad, justicia social y mejora continua del aprendizaje.

Este proceso permitió reconocer similitudes, conflictos y lagunas en la literatura, fortaleciendo la coherencia entre el método, los resultados y las conclusiones de la investigación.

Resultados

De acuerdo con la literatura examinada, la formación integral se define como un proceso educativo orientado hacia el desarrollo equilibrado de las dimensiones comunitaria, ética, socioemocional y cognitiva de cada individuo (Ruíz Galindo, 2024). Este se basa en el humanismo social y en la dignidad humana como fundamento de los derechos, promoviendo valores como la honestidad, la empatía y la colaboración con la sociedad para superar las desigualdades (Ruíz Galindo, 2024).

Al integrar las epistemologías decoloniales con la pedagogía crítica, se aborda la interculturalidad crítica y las

hegemonías, posibilitando la escucha de perspectivas marginalizadas como la de las comunidades indígenas (Tiburcio y Jiménez Lobatos, 2020). El razonamiento complejo fomenta la interdisciplinariedad, dado que contraviene la fragmentación del conocimiento y favorece una interpretación holística de la realidad interconectada (Pavón León et al, 2023). Finalmente, la ecología de saberes facilita la instauración de un intercambio entre saberes ancestrales y científicos, contribuyendo así a la educación con conocimientos locales (Briceño Alcaraz, 2023).

La Nueva Escuela Mexicana como modelo de formación integral

Según diversos académicos, la NEM propone un paradigma educativo que sea integral, humanista, inclusivo y situado (Osuna-Lever et al, 2024; Segura 2020). El Plan de Estudios 2022 viene a reforzar esta línea al proponer como una de sus prioridades el trabajo por proyectos, la contextualización del aprendizaje y la formación ética (Díaz-Barriga, 2023).

La estructura curricular se organiza en cuatro campos formativos: Lenguajes (expresión y apreciación cultural), Saberes y pensamiento científico (indagación y lógica), Ética, naturaleza y sociedad (derechos y ciudadanía responsable), y De lo Humano y lo Comunitario (bienestar físico-emocional), atravesados por siete ejes articuladores: inclusión (eliminando barreras), pensamiento crítico (análisis reflexivo), interculturalidad crítica (diversidad), igualdad de género, vida saludable (hábitos comunitarios), apropiación de culturas a través de la lectura/escritura, y artes/experiencias estéticas

(creatividad) (Chacón Reyes, 2025; Valdivia Jáuregui et al, 2024). En el marco de la justicia curricular, se legitiman saberes históricamente excluidos (por ejemplo, los conocimientos de pueblos originarios), y la comunidad es el centro, arraigando la escuela en contextos sociales, culturales y políticos para un aprendizaje pertinente (Becerra Andrade, 2024).

Formación integral de docentes

La capacitación docente es una condición *sine qua non* para hacer realidad la formación integral. Bárcenas Salazar et al, (2024) señalan que el profesorado debe adquirir competencias pedagógicas, reflexivas e inclusivas. Además, los significados que los profesores le otorgan al currículo impactan en la forma en que lo implementan (De los Santos Urias & Tinajero Villavicencio, 2025). La NEM enaltece al profesorado como agente de cambio social, respetando su autonomía profesional para contextualizar contenidos, pero encorsetado por programas nacionales obligatorios (Aguilar Riveroll, 2025). Pero surgen tensiones: los profesores encuentran contradicciones entre adaptación local y pruebas estandarizadas, que crean presiones que desafían la libertad con restricciones (Hernández Santos, 2025).

Prácticas pedagógicas y metodologías activas

Las metodologías activas son el principal instrumento pedagógico de la formación integral. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia integradora que ayuda a solucionar problemas reales de la comunidad, fomentando la responsabilidad social, la colaboración y el pensamiento crítico; así lo indican Valdivia Jáuregui et al, (2024). Por su

parte, González Martínez y Prado Flores (2025) insisten en el socioconstructivismo (teoría pedagógica en la que los principios clave son: la interacción social, Zona de Desarrollo Próximo, aprendizaje situado, andamiaje y el aprendizaje colaborativo).

Asimismo, Herrera-López y Cuesta-Borges (2025) señalan que la gamificación utiliza elementos propios del juego como herramientas de apoyo dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky), lo cual refuerza la motivación y favorece el aprendizaje significativo en todos los niveles desde preescolar hasta secundaria. Por su lado, Orellana et al, (2025) indican que la evaluación formativa integral y continua, se concentra en la retroalimentación para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando prioridad al desarrollo del estudiante sobre la calificación final.

Este tipo de evaluación formativa, integral, continua y permanente, constituye un elemento esencial de las visiones educativas modernas, entre ellas la de la Nueva Escuela Mexicana. A diferencia de la evaluación sumativa, que se reduce a un número o calificación al término del proceso, esta modalidad se centra en el seguimiento constante del aprendizaje, mediante retroalimentación oportuna, constructiva y adaptada a cada caso, que orienta tanto a alumnos como a docentes hacia la mejora continua y progresiva.

Dado lo anterior, el aprendizaje se considera un proceso y un recorrido, no algo estático y los errores se ven como oportunidades de aprendizaje más que como fracasos. La retroalimentación permanente permite reconocer fortalezas,

detectar dificultades a tiempo y ajustar las estrategias pedagógicas durante el desarrollo del proceso, fomentando la autonomía del alumno, su capacidad de reflexión sobre su propio aprendizaje (metacognición) y su motivación intrínseca.

Al enfocarse en el aprendizaje real, es decir, en cómo evolucionan las actitudes, habilidades y competencias con el paso del tiempo se reduce la presión por obtener resultados inmediatos y se construye un entorno escolar más humano e inclusivo, orientado al crecimiento integral de cada persona.

En otras palabras, la evaluación formativa transforma la relación entre aprender y enseñar: el docente deja de ejercer como dirigente de actividades tradicionalistas y engorrosas para convertirse en guía y compañero, mientras que el estudiante asume la responsabilidad principal de su propio avance. Esta visión no solo mejora los procesos educativos, sino que también forma individuos resilientes, capaces de autoevaluarse y enfrentar desafíos, en consonancia con los principios de equidad, inclusión y excelencia que sustentan las reformas educativas contemporáneas.

La revisión de documentos revela que la educación integral en la NEM se sustenta en una serie de perspectivas humanísticas, críticas y comunitarias. Pérez (2025) sostiene que las prácticas pedagógicas de los alumnos, que son reflexivas, dialógicas, participativas y sociocríticas, se transforman en un componente clave para materializar el currículo.

Pero la literatura también reporta resistencias docentes y restricciones institucionales que dificultan la apropiación del

enfoque integral, sobre todo en contextos rurales y marginados (Meneses, 2025; Ramírez López, 2024).

Discusión

La interpretación de los resultados permite concluir que la NEM es un esfuerzo por transformar el sentido de la educación pública en México en uno orientado hacia la equidad, la inclusión y la justicia social. Pero, como alertan varios autores, el éxito de este plan depende de la habilidad del sistema educativo para transformar el discurso curricular en prácticas pedagógicas consistentes y localizadas (Pinar, 2023; Orozco Fuentes, 2023). Además, la integración de enfoques alternativos y comunitarios como los que analiza Franco-García (2024) puede enriquecer la formación integral y reforzar su pertinencia sociocultural.

Los datos muestran que los modelos de formación integral implican un cambio de paradigma, desde enfoques centrados en contenidos a modelos integrales. Pero la literatura también indica obstáculos: resistencias docentes por inseguridad ante lo nuevo, falta de formación permanente y malas condiciones estructurales (Aguilar Riveroll, 2025; Santos Andrade et al, 2025). En ese sentido, se reconoce una tensión entre el discurso normativo de la formación integral y su práctica en las aulas, especialmente en contextos rurales y marginados, donde escuelas multigrado luchan con escasez de recursos, problemas socioemocionales y falta de apoyo familiar (Rodríguez-Pérez et al, 2025).

Modelos como la educación comunitaria (por ejemplo, CONAFE) son mediadores culturales que incorporan

conocimientos locales, pero necesitan más capacitación (Tinoco-Islas y Moreno-Tapia, 2025). La NEM apoya la ciudadanía global, ciudadanos críticos por la paz y los derechos humanos, y la comprensión lectora como competencia para el análisis crítico y el acceso a la información, más allá de la decodificación (Briceño Alcaraz, 2023; Lara Argüelles y Gómez González, 2024).

Tablas

Fundamentos teóricos, se clasifica los modelos de formación integral en cuatro dimensiones (humanista, curricular, comunitaria y ética-social), destacando la centralidad del sujeto y la dignidad humana como ejes rectores.

Tabla 1.

Fundamentos teóricos

Dimensión	Características	Autores clave
Humanista	Centralidad del sujeto, dignidad humana	Osuna-Lever et al, (2024)
Curricular	Integración de saberes y experiencias	Díaz-Barriga, (2023); Pinar (2023)
Comunitaria	Vinculación escuela-comunidad	Santos Andrade et al, (2025)
Ética y social	Justicia social e inclusión	Rodríguez-Pérez et al, (2025)

Fuente: Elaboración propia.

Enfoques teóricos de la NEM, se detalla las aportaciones específicas de corrientes como el humanismo social, la pedagogía crítica y la ecología de saberes, esta última

permitiendo un diálogo entre el conocimiento científico y los saberes locales.

Tabla 2.

Fundamentos teóricos de la formación integral en la Nueva Escuela Mexicana.

Enfoque teórico	Aportes a la formación integral
Humanismo social	Centralidad de la dignidad humana y los derechos
Pedagogía crítica	Conciencia social y transformación de la realidad
Pensamiento complejo	Interdisciplinariedad y visión holística
Ecología de saberes	Diálogo entre saberes científicos y comunitarios
Interculturalidad crítica	Reconocimiento de la diversidad cultural

Fuente: Elaboración propia con base en diversos autores.

Estrategias pedagógicas, se identifica al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), las metodologías activas y la evaluación formativa como los motores para fomentar la autonomía y la integración de saberes.

Tabla 3.

Estrategias pedagógicas asociadas a la formación integral

Estrategia	Aporte a la formación integral	Referencias
Aprendizaje basado en proyectos	Integración de saberes y contexto	Valdivia Jáuregui et al, (2024)
Metodologías activas	Participación y autonomía	González Martínez & Prado Flores (2025)
Evaluación	Desarrollo reflexivo	Orellana et

formativa		al, (2025)
-----------	--	------------

Fuente: Elaboración propia.

Componentes curriculares, se describe la función formativa de los elementos del Plan de Estudios 2022 (SEP, 2022), resaltando que los campos formativos y ejes articuladores buscan una transversalidad que conecte el aprendizaje con la realidad comunitaria.

Tabla 4.

Componentes curriculares de la formación integral en la NEM

Componente	Función formativa
Campos formativos	Integración de saberes y valores
Ejes articuladores	Transversalidad curricular
Comunidad	Contextualización del aprendizaje
ABP comunitario	Participación y responsabilidad social
Evaluación formativa	Mejora continua del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia con base en diversos autores.

Conclusiones

Los resultados del estudio indican que la educación integral es un paradigma de la educación contemporánea latinoamericana y, en particular, en México con la Nueva Escuela Mexicana. La revisión de la literatura permite sostener que este enfoque se apoya en una visión humanista de la educación, en la que el sujeto es entendido como una persona compleja y multidimensional. Esta perspectiva se vincula directamente con el primer objetivo específico de la investigación, al integrar elementos de la pedagogía crítica y del diálogo de saberes como ejes fundamentales del proceso educativo.

En cuanto al segundo objetivo, se encontró que la NEM plantea una reestructuración curricular que busca integrar conocimientos, contextualizar el aprendizaje y formar ética y ciudadanamente a través de campos formativos y ejes articuladores, lo cual supone un avance en comparación con modelos curriculares fragmentados.

En lo que respecta al tercer objetivo, los estudios concuerdan en que la formación del personal docente es un elemento estratégico para materializar la educación integral. Esto se debe a que la asimilación del currículum, las visiones pedagógicas, la revaloración del papel del maestro y las competencias profesionales del cuerpo docente influyen directamente en la puesta en marcha del enfoque, aunque existan tensiones relacionadas con la autonomía profesional.

Para el cuarto objetivo, se establece que las metodologías activas, el aprendizaje por proyectos, la gamificación y la evaluación formativa constituyen estrategias pedagógicas coherentes con la educación integral, ya que fomentan la participación, la autonomía y el aprendizaje significativo entre los estudiantes.

Por último, en relación con el quinto objetivo, aún subsisten desafíos vinculados a las condiciones estructurales, la resistencia al cambio, la escasez de formación continua, los contextos sociales desiguales (incluyendo zonas rurales y escuelas multigrado), así como la necesidad de fortalecer la ciudadanía global y la comprensión lectora crítica. Esto pone de manifiesto la importancia de consolidar políticas de acompañamiento pedagógico e investigación educativa adaptada a cada contexto. En conjunto, el estudio ofrece un

marco analítico para comprender los modelos de formación integral y abre vías futuras de investigación, especialmente para estudios empíricos sobre su implementación y evaluación de impacto en los distintos niveles educativos.

En síntesis, la educación integral de la Nueva Escuela Mexicana se presenta como una propuesta educativa con sólidos fundamentos teóricos y un gran potencial transformador. No obstante, su consolidación requiere priorizar la formación docente, el acompañamiento pedagógico y la creación de condiciones institucionales que faciliten la puesta en práctica del currículum (Ramírez López, 2023; Valenzuela Montaña, 2024)

La puesta en marcha de la educación integral en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), considerada como un enfoque vanguardista, se apoya en tres pilares fundamentales:

Fundamentos de la NEM; su enfoque se fundamenta en un paradigma que combina corrientes humanista, crítica y decolonial. Sus cimientos filosóficos fomentan la justicia social, la equidad y la inclusión, además de reconocer la diversidad cultural a través de la interculturalidad crítica y la ecología del saber.

Prácticas pedagógicas; las estrategias de enseñanza se dirigen hacia modelos sociocríticos, dialógicos y participativos. Se pone de relieve la utilización de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de índole comunitaria, así como una evaluación formativa entendida como un proceso ininterrumpido, donde la retroalimentación constructiva cobra más importancia que las calificaciones sumativas.

Retos actuales; existen grandes dificultades, entre ellas la falta de recursos en zonas rurales y marginadas, existe la necesidad de fortalecer la formación continua de todos los docentes y la resistencia al cambio que ellos mismos presentan. También, existe una tensión entre la autonomía profesional de los profesores y las evaluaciones estandarizadas, además de la exigencia de mejorar la comprensión lectora crítica y la conciencia ciudadana global.

Una forma útil de comprender este cambio es considerar que la NEM es más un ecosistema educativo que una fábrica, en lugar de producir individuos homogéneos a través de procesos curriculares estandarizados, busca generar un entorno donde cada estudiante pueda desarrollarse de manera integral, en interacción con su comunidad y su contexto. No obstante, aún queda trabajo por hacer para asegurar que todos los espacios educativos cuenten con los recursos necesarios para prosperar.

En conclusión, la NEM tiene un gran potencial transformador, pero su éxito dependerá de la implementación de políticas de acompañamiento pedagógico y de la mejora de las condiciones institucionales, para que el enfoque curricular se concrete en la práctica diaria.

Referencias

- Aguilar Riveroll, Á. M. (2025). Desafíos en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana: La revalorización docente y padres de familia agresivos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30).

<https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2479>

- Bárceñas Salazar, A., Márquez Laredo, M. y Román Palacios, F. de M. (2024). Formación de maestros bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana con énfasis en la inclusión educativa: Teacher training under the New Mexican School approach with emphasis on educational inclusion. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 4346–4358. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2928>
- Becerra Andrade, S. (2024). Experiencia educativa con la comunidad como núcleo integrador de la Nueva Escuela Mexicana en preescolar. *Revista Neuronum*, 10(2), 205–220. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/529>
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Briceño Alcaraz, G. E. (2023). El aporte de la nueva cultura mexicana a la educación para la ciudadanía mundial. *Sinéctica*, 60, Artículo e1475. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-005)
- Chacón Reyes, J. (2025). Algunos aspectos centrales del currículo de la Nueva Escuela Mexicana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 2401–2410. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18855
- Chong, S. W., Lin, T. J. Chen, Y. (2022). A methodological review of systematic literature reviews in higher

education: Heterogeneity and homogeneity. *Educational Research Review*, 35, 100426. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100426>

De los Santos Urias, I. S. y Tinajero Villavicencio, M. G. (2025). Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 131–145. <https://doi.org/10.35362/rie9816771>

Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía: El plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, XLV(180), 6–15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>

Franco-García, M. J. (2024). Tetsijtsilin una alter-nativa más allá de la Nueva Escuela Mexicana. *Sinéctica*, 63, Artículo e1640. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2024\)0063-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0063-003)

Ghamrawi, N., Shal, T., Alazaizeh, M. A. y Abu-Tineh, A. (2025). A step-by-step approach to systematic reviews in educational research. *European Journal of Educational Research*, 14(2), 549–566. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.549>

González Martínez, J. R. y Prado Flores, E. (2025). Metodologías activas en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, desde una perspectiva socioconstructivista. *Revista Varela*, 25(71), 1–8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15866646>

Hernández Santos, M. (2025). La pedagogía de la Nueva Escuela Mexicana vista desde la Escuela Activa. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 271–

281. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.688>

Herrera-López, H. y Cuesta-Borges, A. (2025). Impacto de la Nueva Escuela Mexicana en la enseñanza del pensamiento matemático del bachillerato. *Revista Docentes* 2.0, 18(2), 52–62.
<https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.671>

Lara Argüelles, S. F. y Gómez González, J. A. (2024). La comprensión lectora en la nueva escuela mexicana: Un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 159–176.
<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/120>

Luna-Martínez, A. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 9 (20), 1–11.
<https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0342>

Meneses, M. (2025). La Nueva Escuela Mexicana y la educación media superior. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 17(33).
<https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2025.33.91006>

Orellana, R. J., Gastello, W., y Santa María, H. R. (2025). Evaluación formativa para mejorar la práctica pedagógica en una institución educativa pública en Perú. *Revista Espacios*, 46(1), 204–229.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p16>

Osuna-Lever, C., Medina-Barrios, M. E., y Díaz-López, K. M. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: ¿Qué es? ¿Modelo

educativo, política educativa o paradigma humanista?
European Public & Social Innovation Review, 9, 1–22.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-723>

Orozco Fuentes, B. (2023). Marco curricular de la educación básica mexicana 2022 Análisis, preguntas y retos en el plano de lo estructural formal. *Perfiles educativos*, XIV(180), 60–69.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>

Parada Ulloa, M., Lárez Hernández, J. H., y Vega-Gutiérrez, Ó. (2023). Building knowledge from the epistemology of the South: The importance of training researchers in initial teacher training. *Frontiers in Education*, 8, Article 1231602.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231602>

Pavón León, L. M., López Landa, L., Pavón Verdejo, J. A., y Ayala López, A. R. (2023). La ciencia abierta dentro de la Nueva Escuela Mexicana. Un enfoque humanista. *Universita Ciencia*, 11(32), 173–186.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10359219>

Pérez, J. J. (2025). Prácticas pedagógicas sociocríticas: Análisis desde la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Espacios*, 46(2), 268–276.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p21>

Pinar, W. F. (2023). Plan de estudio 2022: Un comentario sobre el currículo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 180–196.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.61409>

Ramírez López, V. (2024). Metodología para la construcción

del programa analítico y docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 22, 293–313.
<https://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29377>

Rodríguez-Pérez, L., Montoya-Flores, J. F., y Rodríguez-Guerrero, B. (2025). La Nueva Escuela Mexicana. Desafíos para transformar la práctica docente hacia una inclusión educativa en comunidades marginadas. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 5(3), 61–74.
<https://doi.org/10.58594/rtest.v5i3.188>

Ruíz Galindo, J. M. (2024). Fundamentos filosóficos de la política educativa de la nueva escuela mexicana. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 1294–1304.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1673>

Santos Andrade, O. S., Cortés Palma, E., López Yañez, X. O., y Lazcano Cortés, G. (2025). Desafíos y oportunidades en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y la educación comunitaria en contextos rurales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 2933–2948.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3808>

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Segura, R. (2020). El currículum y la innovación educativa:

Primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana.
Revista RedCA, 3(7), 43–53.
<https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14700>

Tiburcio, C., y Jiménez Lobatos, V. D. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 3(1), 84–99.
<https://doi.org/10.26694/rer.v3i01.10512>

Tinoco-Islas, A. M., y Moreno-Tapia, J. (2025). Validación de materiales sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(1), 63–71. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i1.126>

Valdivia Jáuregui, J., Reveles Márquez, J. de J., y Arias Maldonado, D. (2024). Implementación y desafíos del enfoque de proyectos de Kilpatrick en la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis documental. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 486–495. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2267>

Valenzuela Montaña, M. G., Caballero Acosta, D. G., Montaña Cota, A., y Valenzuela Montaña, A. L. (2023). Transición pedagógica: Un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la nueva escuela mexicana. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, 16(40), 1–9.
<https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi40.584>

Capítulo 6

Sabiduría epistémica, la triangulación
transdisciplinar para el diálogo entre saberes

Jonathan Josué Ramírez Alvarado
Brenda Patricia Saldaña Saldaña

Introducción

La crisis actual ante el conocimiento no radica en la falta de información, sino en la capacidad de articularla. Vivimos en un momento histórico que se caracteriza por la hiperproducción tecnológica y científica, misma que se expande y circula de manera inmediata; sin embargo, dicha abundancia no necesariamente se entiende en la rutina como sabiduría al actuar.

En educación, se manifiesta también en planes y programas fragmentados, que se modifican cada sexenio, en prácticas pedagógicas que dividen los saberes comunitarios y las jerarquías epistémicas, y que en la mayoría de las veces antagonizan el saber científico, el técnico y el tradicional. Esto produce una formación incompleta que confunde a las personas frente a la complejidad de la realidad y las obstaculiza para participar críticamente en su propia transformación.

Ante esta situación, se plantea repensar la educación no como algo que se recibe desde afuera o por la mediación transmisión de nuevos contenidos desconectados de la propia realidad, sino como un lugar de encuentro entre distintas racionalidades. La escuela del siglo XXI está siendo interpelada por los contextos múltiples y heterogéneos atravesados por un campo problemático que se expresa en cuestiones ambientales, políticas, éticas, emocionales y que no pueden ser analizadas a partir de una sola matriz epistemológica.

El dinamismo del mundo actual nos impone superar la fragmentación, el aislamiento entre disciplinas para avanzar

hacia modelos de comprensión integral que articule diferentes niveles de realidad, lógicas de inclusión que lleven a paradigmas emergentes que produzcan sentido y conocimiento.

En este sentido se sitúa la propuesta de la triangulación transdisciplinar, no como técnica metodológica sino como diálogo de saberes, que triangula saberes que, al cabo de los años, han sido jerarquizados y reducidos. Triangular supone en sí mismo dialogar, reconocer los saberes empíricos y comunitarios que poseen racionalidades propias, criterios de validación contextual y una relación ética fuerte con la vida cotidiana. En ese sentido, la triangulación no busca homologar o relativizar el conocimiento, sino más bien establecer un espacio de articulación desde donde puedan cuestionarse y posiblemente anularse o jerarquizarse para luego contribuir a la emergencia de nuevos saberes.

Este texto argumenta fundamentalmente que el reencuentro entre saberes se lleva a cabo en una lógica transdisciplinar (Nicolescu, 2002) y se complejiza con el análisis moriniano desde la perspectiva de complejidad y holística integral de Wilber y que como producto de ello surge un tercer espacio: la sabiduría epistémica. No se trata de una acumulación de saberes, sino de una lógica de inclusión que mezcla rigor científico, vivencia y conciencia del propio sujeto histórico.

Tener que decir que la sabiduría epistémica abarca la construcción del sujeto, más que la acumulación informacional, es pensar que se está entrando en problemas a otro nivel. Es afirmar que todo hacer construcción de

conocimiento compromete a la totalidad del sujeto, enseñar no es un acto neutro, es la forma en la que articulamos y configuramos modos de pensar. Desde ahí, la práctica educativa se configura, entonces, como un volver a pensar la propia disciplina, y ya no sólo como sesión de exposición-repetición de la misma.

La triangulación transdisciplinaria aparece como una alternativa para resignificar la práctica educativa. No es desnaturalizarse, con cada ciencia la pedagogía del dialogo de saberes científicos con saberes comunitarios, el saber tradicional reconocido como portador de racionalidad y no como marca de pasado. En esa conjunción surge una comprensión situada que puede dar respuesta a los retos sin perder de vista la complejidad global.

En este capítulo se construye la base teórica que sostiene la idea de sabiduría epistémica y se justifica la adecuación de la triangulación trasdisciplinaria como horizonte posible para promover el diálogo entre los saberes empíricos y científicos en educación. Se sugiere con ello una lectura renovada del hacer construir saberes como práctica ética, situada y transformadora.

Desarrollo

El presente escrito se ubica en un marco epistemológico decolonial, transdisciplinario y crítico, que tiene como finalidad problematizar las formas hegemónicas de producción, validación y circulación de conocimiento que han configurado históricamente los sistemas educativos. En otros términos, la perspectiva se basa en la idea de que el

conocimiento no es un conjunto neutral, con moléculas de verdades objetivas que se pueden descubrir y conocer independientemente, sino que es una construcción histórica y social situada, influenciada por relaciones de poder, con ontologías y cosmovisiones asociadas a la comunidad. Esta mirada resulta vital para analizar el vacío de los actuales modelos educativos hoy rotos por la fragmentación disciplinaria, racionalidad instrumental y tecnificación del proceso enseñanza-aprendizaje.

En ciencia e historia de la filosofía, Kuhn (1970) constituye un antes y un después para la visión positivista respecto al conocimiento científico. La elaboración de su concepto de paradigmas científicos permite analizar la ciencia como una práctica comunitaria integrada por consensos compartidos, reglas tácitas y marcos teóricos aceptados que pueden ser puestos en cuestión a raíz de crisis epistemológicas y revoluciones científicas. Esta interpretación es sumamente importante en el área educativa, por cuanto pone de manifiesto que es común que el currículo escolar reproduzca concepciones dogmáticas del conocimiento científico, lo que traería como consecuencia la invisibilización del mismo como un saber provisional, conflictivo y contextual.

Simultáneamente, la investigación: políticas de la científicidad desde el análisis del discurso y las representaciones sociales ha puesto en evidencia tensiones estructurales vinculadas con los sistemas de evaluación, publicación y financiamiento de la ciencia, junto a problemáticas de reproducibilidad y transparencia en la investigación científica (Baker, 2016; Munafò et al, 2017).

Estos análisis fortalecen el argumento de que se requiere de una alfabetización científica crítica que trascienda la mera transmisión de contenidos y promueva la comprensión de los procesos epistemológicos, metodológicos y éticos que configuran la producción del conocimiento científico.

Desde una perspectiva crítica descolonial, de la epistemología, las lecturas de Boaventura de Sousa Santos (2014) permiten avanzar en la crítica a la hegemonía del saber científico occidental, en tanto muestran los procedimientos de epistemicidio que ha sufrido la modernidad. A través de la categoría de ecología de saberes, Santos propone una afirmación que piensa la dimensión múltiple del conocimiento y que reconoce la legitimidad de saberes tradicionales, comunitarios y ancestrales. Esta recomendación puede ser muy útil en especial para el análisis educativo en el contexto latinoamericano donde la escuela ha actuado históricamente como aparato para la homogenización cultural y cognitiva.

En este horizonte teórico, el pensamiento complejo de Morin (1999, 2001) es un eje clave de articulación. Ya que expone la necesidad de ir más allá de la lógica de la simplificación del paradigma cartesiano, por una epistemología de la complejidad que posibilite religar saberes, reconocer la incertidumbre y tomar a la interdependencia fenoménica. En ese sentido, la educación debe apuntar a la formación de sujetos capaces de interpretar la multidimensionalidad de la realidad, articular saberes científicos, técnicos y humanísticos, para integrar y construir una visión amplia de saberes.

De modo convergente, la transdisciplinariedad,

propuesta por Nicolescu (2002), se encuentra dentro del ámbito de lo complejo y establece un diálogo entre distintos niveles de realidad y tipos de conocimiento, más allá de las tradicionales fronteras disciplinarias. La transdisciplinariedad no se reduce a la interacción entre disciplinas académicas, sino que integra conocimientos no académicos, como los conocimientos tradicionales y ancestrales, en un ámbito de encuentro epistemológico centrado en el respeto, la complementariedad y la apertura ontológica. Esta visión es crucial para la educación ya que es lo que hace posible la creación de programas de estudio flexibles, contextualizados y apropiados desde el punto de vista cultural.

Por otro lado, la teoría integral de Wilber (2000) constituye un marco interpretativo que permite abordar el fenómeno educativo en una mirada integrada, que comprende las dimensiones subjetivas, objetivas, intersubjetivas y sistémicas en el conocer; el modelo integral evita el reduccionismo al sostener que todos y cada uno de los procesos de educación conllevan en sus entrañas aspectos cognitivos, emocionales, culturales, sociales y espirituales. Esta perspectiva es de utilidad para abordar la formación humana en contextos didácticos complejos marcados por la diversidad cultural, la mediación tecnológica y la rápida transformación social a la que México no es ajeno.

El sustento teórico concibe la filosofía y enseñanza de la tecnología como herramientas que cuestionan la perspectiva instrumental y neutral de las herramientas tecnológicas como parte de la educación; pensadores como Feenberg (1999), Mitcham (1994) y De Vries (2015) sostienen que la tecnología

es una construcción sociotécnica que evoluciona bajo valores, intereses y presuposiciones epistemológicas y que por lo tanto la integración en la educación de la tecnología debe ser evaluada considerando factores éticos, culturales y pedagógicos. Esta visión posibilita trascender los modelos tecnocráticos y favorecer una utilización crítica de la tecnología encaminada al progreso humano y social.

La pedagogía crítica e intercultural integra un marco ético y político fundamentales para entender la educación como práctica transformadora; bajo este prisma la escuela es un lugar donde se disputan símbolos y saberes donde se reproducen y cuestionan relaciones de poder, desigualdades sociales y jerarquías culturales. Walsh (2009), señala que es preciso construir una educación intercultural crítica que asuma la diversidad epistémica, articule el diálogo de saberes y colabore en la formación de sujetos con capacidad para involucrarse activa y comprometidamente en la transformación de sus realidades sociales.

El edificio teórico integra la filosofía de la ciencia, la epistemología crítica, el pensamiento complejo, la transdisciplinariedad, la teoría integral, y la pedagogía intercultural constituyendo un marco analítico potente para analizar la educación desde una óptica de integralidad epistémica. Es desde esta ubicación que se afirma que una educación para el siglo XXI no puede continuar desarrollándose en moldes fragmentarios/excluyentes, sino que tendrá que orientarse hacia la generación de contextos educacionales en donde tengan espacio la ciencia, la tecnología y los saberes tradicionales, asumiendo la complejidad del

mundo, así como una formación plena del ser.

Metodología

La perspectiva metodológica de este artículo tiene como fundamento la articulación de la complejidad, la transdisciplinariedad y la integralidad epistémica como principios orientadores del proceso de investigación; desde esta perspectiva la metodología se concibió no como un conjunto de procedimientos neutros aplicados a una realidad externa, sino como una práctica reflexiva, situada y dialógica, coherente con una comprensión no fragmentada del conocimiento y con el reconocimiento de la pluralidad de saberes presentes en los contextos educativos y comunitarios.

La investigación tomó un enfoque cualitativo de carácter interpretativo-crítico, con rasgos de investigación educativa situada, orientada a comprender y articular saberes empíricos y saberes científicos en un contexto específico. La experiencia se desarrolló en la Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, ubicada en la colonia Josefa Ortiz de Domínguez, en el municipio de Irapuato, Guanajuato, a partir del rescate de saberes comunitarios relacionados con el uso tradicional de plantas medicinales. Dichos saberes fueron recuperados mediante el diálogo con integrantes de la comunidad, entrevistas realizadas por los alumnos (segundo grado) particularmente sus propios abuelos o familiares, quienes compartieron conocimientos transmitidos intergeneracionalmente sobre las propiedades, usos y formas de preparación de diversas plantas medicinales empleadas en la vida cotidiana. Por ejemplo, el uso de té de hierba buena

para curar el dolor de estómago, la ruda para cuando te da aire, entre otros ejemplos.

De manera simultánea, se realizó una revisión documental y científica sobre las plantas identificadas en la comunidad, con el propósito de contrastar, complementar y documentar los usos desde el conocimiento científico, considerando aspectos como aplicaciones terapéuticas, cuidados y contraindicaciones (riesgos). Este proceso permitió establecer una triangulación entre el saber empírico comunitario y el saber científico, no desde una lógica de la jerárquica, sino desde una articulación que dialoga y se orienta a la comprensión integral del conocimiento.

Como resultado de esta triangulación, se diseñó y construyó un huerto escolar medicinal denominado El huerto de la abuela, concebido como un espacio de aprendizaje comunitario para la integración de saberes. El huerto funcionó como una estrategia metodológica y didáctica que posibilitó la concreción de la sabiduría epistémica situada, al vincular la experiencia comunitaria, el rigor científico y la acción educativa contextualizada. A través de esta estrategia, se promovió la participación activa del estudiantado, el reconocimiento de los saberes locales y la resignificación del conocimiento científico en relación con el entorno inmediato de los alumnos.

Por otra parte, se llevó a cabo un análisis de la información, se realizó mediante una interpretación hermenéutica y categorial, atendiendo a categorías emergentes relacionadas con el diálogo de saberes, la pertinencia cultural, el aprendizaje significativo y la

integralidad epistémica. La triangulación de fuentes, saberes, experiencias y perspectivas favoreció el fortalecimiento de la credibilidad y coherencia del proceso investigativo, alineando el método con la intención formativa y transformadora de la investigación. En este sentido, la metodología no se encontraba únicamente al servicio el objeto de análisis, sino que se manifestaba en una expresión concreta de la integralidad epistémica y de la sabiduría epistémica situada como principio orientador de la práctica educativa, donde diferentes miembros de la comunidad participaron significativamente.

Discusión

Al leer investigaciones o proyectos realizados en escuelas del país u otros países, resulta inspirador observar el espíritu de los docentes que se comprometen con la comunidad logrando la construcción e integración de saberes ancestrales en la comunidad, trabajo que trasciende las aulas y lo escrito en los planes y programas vigentes.

Melo (2017) es uno de los muchos ejemplos que expone su experiencia creando puentes entre la ciencia y los conocimientos ecológicos de la comunidad Wayúu documentando el concepto de ciencia para los estudiantes, y llevándolo a la aplicación funcional del contexto creando puentes entre teoría y práctica.

Estas experiencias encuentran correspondencia con los resultados del presente estudio, los cuales confirman que la fragmentación epistemológica en la educación contemporánea no responde a una limitación inherente de los saberes, sino a

las formas en que los saberes se han organizados históricamente, jerarquizados y legitimados en el ámbito escolar. El rescate de saberes comunitarios construidos por la propia comunidad sobre el uso de plantas medicinales objetivó que el conocimiento empírico posee una estructura coherente, una racionalidad propia y una profunda vinculación con la experiencia personal y comunitaria en el contexto sociocultural, lo que afirma la necesidad de superar enfoques reduccionistas que separan lo científico de lo experiencial.

Siguiendo la visión transdisciplinaria de Nicolescu (2002), en este estudio no nos limitamos a una sola verdad. Al cruzar los saberes populares con la ciencia, descubrimos que existen diferentes niveles de realidad que pueden convivir perfectamente. Observamos que el uso tradicional de las plantas medicinales y la ciencia moderna no son enemigos; al contrario, cuando se encuentran, el conocimiento se enriquece. Los resultados nos confirman que dialogar entre saberes no significa que la ciencia deba 'aprobar' a la tradición, sino que ambas se articulan para que entendamos el mundo de una forma mucho más completa y profunda.

La experiencia del huerto escolar medicinal, El huerto de la abuela puede analizarse desde la teoría integral Wilber (2000), en cuanto a que se muestra que se integran las dimensiones cognitivas, culturales, prácticas y éticas del conocimiento. El huerto sirvió como un lugar donde se concibiera el conocimiento objetivo (científico) con el conocimiento intersubjetivo (comunitario) y la experiencia subjetiva de los estudiantes, dando como resultado una aproximación más holística al aprendizaje. Esta combinación

agrega sustento a la interpretación de que educar demanda modelos pedagógicos que puedan abordar de manera intencional una pluralidad de aspectos de la experiencia humana.

El huerto de la abuela, es expresión de la materialidad y simbolicidad de la triangulación de saberes articulada en el estudio. En esta se ve la participación de los estudiantes en el cuidado de las plantas curativas, lo cual posibilitó que el establecimiento escolar se convierta en un lugar de aprendizaje situado en donde el conocer se hacía desde la vivencia, la interacción colectiva y el contacto con la naturaleza. Esta intervención no fue sólo tarea, sino que también se constituyó en un proceso de observar, dialogar y pensar en conjunto.

La forma de sentarse de los estudiantes alrededor de las plantas y las actividades en las que se involucran, preparar el terreno, plantar y cuidar el huerto, son una forma de instrucción que está más allá de las enseñanzas tradicionales de la clase; el saber se distanció de ser contenido abstracto para convertirse en experiencia vivenciada que integraba conocimientos empíricos heredados por la comunidad y explicaciones científicas en torno a las propiedades y cuidados de las plantas medicinales. El proceso promovió un vínculo más íntimo, respetuoso, consciente con el ambiente, promoviendo actitudes de responsabilidad y cuidado colectivo, fue una consecuencia destacable que reflejó que la integración de saberes, no solo se modifican los contenidos curriculares, también impacta en las relaciones pedagógicas.

El huerto escolar se consolidó como un dispositivo

formativo que permitió al estudiantado comprender el conocimiento desde una perspectiva integral, vinculada a su realidad cotidiana y a su entorno sociocultural, se confirmó que la triangulación transdisciplinar de saberes constituye una vía viable para una educación más humana, pertinente y significativa.

La participación activa de los docentes en las actividades del huerto revela una transformación en su papel pedagógico, ya no es sólo un transmisor de conocimientos, sino que se constituye en una mediadora en el diálogo de saberes. El carácter horizontal de la relación entre profesores y alumnos facilitó que se estableciera un clima de confianza mutua y cooperación y los conocimientos comunitarios fueron reconocidos y resignificados en el aula.

En conjunto, la discusión permite afirmar que la triangulación transdisciplinar de saberes empíricos y científicos dio lugar a la emergencia de una sabiduría epistémica situada, entendida como una forma de conocimiento que integra rigor, experiencia y sentido contextual; esta urgencia educativa no se circunscribe a un resultado cognitivo, sino que se manifiesta en resignificar el aprendizaje, valorar la diversidad epistemológica y en la construcción de una educación más humana y relevante. De esta manera, los resultados del estudio se orientan a robustecer las propuestas de integralidad epistémica en educación y brindan herramientas teóricas y prácticas para avanzar en modelos formativos que se correspondan con los retos sociales, culturales y ambientales del contexto mexicano y latinoamericano.

El saber científico es una de las señas de identidad de las sociedades modernas que más ha impactado sobre éstas y ha generado a la vez múltiples discusiones en el plano epistemológico, pedagógico y cultural. Su historia no puede escribirse como la historia de una sucesión de descubrimiento externo en la ciencia, sino que debe considerarse como una historia de ideas, con quehacer institucional, fuerzas sociales y políticas entrelazadas que influyen en qué se considera como conocimiento válido y la manera en que debe ser enseñado a través de la educación formal. Y desde esta perspectiva la ciencia no se limita a plantear razones sobre la realidad, sino que también es una forma enseñada, aprendida y legitimada de hacer avanzar el conocimiento en los sistemas escolares (Osborne, 2009), por tanto, seguir su desarrollo en cuanto al currículo y juntamente con epistemologías no hegemónicas (las latinoamericanas) Boaventura de Sousa Santos (2019) se convierte en una tarea pendiente.

El conocimiento científico se acompañaba en sus estadios iniciales de la experiencia y la solución de problemas prácticos de la vida cotidiana. Sin embargo, con la formación de la ciencia moderna en la Revolución Científica de los siglos XVI y XVII se estableció una forma de racionalidad que se fundamentaba en la experimentación controlada, la matematización de la naturaleza, y la búsqueda de leyes universales. Este patrón, que más tarde se institucionalizaría en academias, universidades y sistemas educativos impulsó la idea del conocimiento científico como neutro, objetivo y universal que en realidad ocultaba las condiciones históricas y culturales de producción.

Tal concepción configuró aquel instante crucial que implicó para la educación escolar moderna la naturalización de la ciencia en el currículum escolar como un cuerpo cerrado y acabado de verdades que tenían que transmitirse y memorizarse y no problematizarse ni contextualizarse históricamente (Kuhn, 1970). El giro epistemológico del siglo XX alentado por la filosofía y sociología de la ciencia posibilitó revisar y criticar esa perspectiva tradicional. Kuhn evidenció que el avance científico se estructura en base a paradigmas dominantes dentro de comunidades científicas, los cuales establecen no sólo a qué problemas se consideran legítimos sino también a qué respuestas lo son.

Esa interpretación tiene profundas consecuencias en términos de enseñanza, pues implica que la ciencia-ciencia no se puede enseñar sólo es posible enseñar ciencia-centros desarrollando propuestas didácticas que contribuyan a la comprensión de procesos históricos, controversias teóricas y rupturas en la construcción del conocimiento científico. En lo que se refiere a currículo implica salirse de un modelo enciclopedista de saber para relevarlo con un modelo formativo que estimule el pensamiento crítico y la comprensión de la ciencia como actividad humana contextualizada.

Desde la perspectiva de la epistemología latinoamericana, estas críticas adquieren un tinte particular. Escritores como Boaventura de Sousa Santos (2011) han denunciado que la ciencia moderna, en cuanto hoy se sistematiza, ha sido históricamente regida bajo una lógica de monocultivo del saber, que la rechazó y aún lo sigue negando,

confinando a otros tipos de saberes fuera del canon eurocéntrico. Aunque el conocimiento científico es alto en sistematicidad y poder explicativo, su enseñanza no ha sido acompañada por la reflexión crítica en las políticas educativas en Latinoamérica, lo que ha contribuido a muchos de estas a reproducir relaciones de dependencia en materia epistemológica y de desconocimiento hacia los conocimientos locales, indígenas y comunitarios dentro de sus currículos escolares. En tal sentido, la educación científica en América Latina se enfrenta al desafío de articular la rigurosidad metodológica de la ciencia con una mirada intercultural y contextual que reconozca la pluralidad epistemológica y, a la vez, que no se aparte de los criterios de validez del conocimiento científico.

Actualmente, la producción del conocimiento científico se desarrolla en un ámbito marcadamente global, caracterizado por una hiper-especialización disciplinar y una presión por la productividad académica. La infidelidad y la no reproducibilidad de muchos resultados de la investigación científica se ha evidenciado, y ello es debido a incentivos para publicar noticias u opiniones, que no son científicamente rigurosas, enseñanza desacertada llamada crisis de reproducibilidad (Baker, 2016). Para la educación, esta crisis significa que tienen que aprender una lección fundamental: enseñar la ciencia no como un órgano infalible, sino como un mecanismo perfectible, propenso a errores, debates y modificaciones constantes. Introducir el debate en la formación docente y en el currículo contribuye a avanzar hacia una alfabetización científica de mayor profundidad a la que

formar ciudadanos críticos y reflexivos ante.

Igualmente, los movimientos actuales en pro de la ciencia abierta y reproducible están todavía obligándola a reconsiderar la manera de relacionarse con educación y sociedad. Transparencia en los datos, en los métodos y en los procedimientos de revisión por pares, incrementa la confiabilidad del conocimiento científico y multiplica las posibilidades educativas al hacer que estudiantes y docentes puedan involucrarse en prácticas científicas auténticas. En América Latina estas iniciativas son estratégicas pues pueden incidir en la democratización de los accesos al conocimiento, en la disminución de brechas de desigualdad y en el fortalecimiento de la soberanía científica regional (Munafò et al, 2017). Desde el currículo escolar implica promover metodologías de enseñanza que incorporen la indagación, el análisis de datos reales y la consideración ética derivada del uso del conocimiento científico.

El conocimiento científico ha sido fundamental en la configuración de los sistemas educativos modernos y, para el caso mexicano, uno de los pilares sobre los que históricamente se ha sostenido el currículum escolar. No obstante, maneras de concebir, transmitir y evaluar este saber dentro de la escuela tampoco han sido neutras ni ahistóricas, sino que han determinado por modelos epistemológicos específicos que han privilegiado determinadas formas de racionalidad, objetividad y universalidad. Analizar la vinculación conocimiento científico-educación mexicana implica, en consecuencia, el estudio del desarrollo histórico de la ciencia en tanto que de una parte de los marcos pedagógicos y curriculares que han

orientado su enseñanza.

Considerando la época, el conocimiento científico se estableció como el modo dominante de generación de saber a partir de la Revolución Científica y con la institucionalización de la ciencia moderna. Su integración en la educación fue sustentada en que la ciencia proporcionaba un conocimiento verdadero, objetivo y universal, que podía dar explicaciones de la realidad sin referencia a contextos culturales o sociales. Esta idea permeó los sistemas latinoamericanos de enseñanza, así como el mexicano, en donde la enseñanza de las ciencias se organizó durante muchísimos años bajo un paradigma transmisivo en que se pretendía que los alumnos memorizaran conceptos, leyes y definiciones, no que comprendieran los procesos históricos, sociales y epistemológicos de la ciencia. Esa concepción coincide con lo que Kuhn (1970) llamó ciencia normal, en la que se imparten resultados cristalizados sin dudar de los paradigmas que los apoyan.

Sin embargo, a partir de la filosofía de la ciencia del siglo XX se pudo poner en tela de juicio esta definición estática del conocimiento científico. Kuhn demostró que la ciencia no progresa a través de un mero proceso de acumulación o avance lineal, sino que lo hace a través de revoluciones científicas que cambian la formulación de los problemas y la interpretación de los datos (Kuhn, 1970). Esta lectura tiene implicaciones concretas para la enseñanza de las ciencias, en la medida en que implica que enseñar ciencia es enseñar también la historia de sus controversias, de sus quiebres y de sus límites. En el caso mexicano, esta mirada es de especial relevancia para dar cuenta de modelos educativos que han planteado el

conocimiento científico como incuestionable y alejado de la realidad social del alumnado.

El conocimiento científico no es un contenido curricular más, sino una práctica social con la que se piensa, argumenta, indaga y se toman decisiones informadas. En este marco, la alfabetización científica actual tiene como objetivo que los alumnos comprendan no sólo los conceptos científicos, sino la naturaleza de la ciencia, sus métodos, sus incertidumbres, y su relación con la sociedad. Esta postura es congruente con las características de la Nueva Escuela Mexicana que plantea una educación para la formación del ser, orientada al pensamiento crítico y con compromiso social y que acepta la necesidad de contextualizar el conocimiento científico ante los problemas locales y nacionales.

En el caso de México, el Plan de Estudios 2022 se plantea un cambio radical en la enseñanza de las ciencias al integrarlas en el campo formativo Saberes y pensamiento científico, bajo una orientación interdisciplinaria y comunitaria. En este sentido, el conocimiento científico ya no se concibe como un saber aislado, sino que se vincula con éticas, sociales y ambientales. Esta orientación responde a las críticas que se han formulado desde la actualidad a la enseñanza científicista tradicional, ya que se indica que el alumnado ha sido incapacitado para comprender y aplicar el conocimiento científico ‘de manera útil’. Cuando el conocimiento científico se alinea con el contexto, elementos del entorno, necesidades, problemáticas y vida de los sujetos de conocimiento, los aprendizajes adquiridos son significativos y de relevancia social.

Actuales discusiones sobre el conocimiento científico abordan las limitaciones asociadas a la reproducción del mismo. Baker (2016) y Munafó et al, (2017) plantean que mediante estudios empíricos se ha revelado que resultados de corte científico no pueden replicarse de forma consistente. Esta situación, para el ámbito educativo no debe pensarse como un desastre para la ciencia, sino como un área de oportunidad para enseñar su propia naturaleza que cuenta con la capacidad de analizar sus procesos y mitiga sus debilidades y deficiencias. El conocimiento científico en la educación en México debe incluirse para analizar los fenómenos estudiados, pero no debe reducirse a esta única perspectiva, y que, dentro de su propia estructura y episteme, hay limitaciones (como la capacidad de replicación) que merman la capacidad de conocer e interactuar con la realidad.

Asimismo, se ha dicho desde la epistemología latinoamericana que la enseñanza acrítica del conocimiento científico puede reproducir formas de colonialidad del saber, al sesgar conocimientos privilegiando aquellos producidos en contextos hegemónicos y marginar saberes locales. A pesar de que el conocimiento científico tiene una potencia explicativa innegable, su adopción para la educación mexicana demanda un tratamiento intercultural para confrontarlo con otros sistemas de conocimiento sin relativizar sus criterios de validez, pero reconociendo los límites histórico-culturales de éstos. En este sentido, el currículo mexicano vigente permite establecer una comunicación crítica entre el conocimiento científico, técnico y tradicional, que la ciencia se enseñe como una forma de conocer entre otras, pero que tenga

compromisos éticos y sociales concretos.

La vinculación entre ciencia y educación en México se está reconfigurando radicalmente. Reconocer la necesidad de pasar de una enseñanza basada en la transmisión de verdades científicas a una educación orientada a la comprensión crítica de la ciencia significa reconocer la ciencia como histórica, social y provisional. Desde la Nueva Escuela Mexicana, el conocimiento científico puede transformarse en un recurso formativo fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la participación social informada y la generación de respuestas colectivas a los problemas nacionales. Así, la educación científica en México no solo aporta a la formación académica del estudiantado, sino que también contribuye a la edificación de una ciudadanía pensante que pueda dialogar con la ciencia, cuestionarla y hacer un uso responsable de ella para la transformación de la realidad social.

Para entender la realidad social, cultural y natural hoy en día es necesario darse cuenta que hay muchas maneras de conocer, las cuales, a pesar de tener un origen distinto, se complementan para tener una visión integral de los objetos de estudio. Los diferentes tipos de conocimiento que surgen de paradigmas, aportan miradas distintas de los fenómenos. Dependiendo del enfoque, suelen centrar su atención en la ciencia, lo observable, la experiencia sensible, el uso práctico del conocimiento, su utilidad, la producción, la interpretación, el pensamiento crítico, la transformación social y actualmente la integralidad. El conocimiento científico, técnico y tradicional, atiende a diferentes racionalidades, problemas, áreas y objetivos.

El conocimiento científico tiene las características de ser crítico, sistemático, por autorregularse y tener sus bases en la experiencia sensible y el método científico. Su evolución en el paso del tiempo ha permitido analizar fenómenos y crear teorías basadas en lo cuantitativo. Lo anterior le dio un rol esencial en los sistemas educativos del último siglo (Kuhn, 1970). En la educación, este tipo de conocimiento contribuye a la argumentación racional, la alfabetización científica y el pensamiento crítico. A pesar de ello, autores como De Sousa Santos (2010) señala que este tipo de conocimiento, puede estar descontextualizado, replica lógicas de dominación y excluye otras formas validas de conocimiento.

El conocimiento técnico es pragmático, es decir, se enfoca a la aplicación del conocimiento. Se orienta hacia el saber hacer. El científico es de carácter explicativo, instrumental y operativo. Según Perrenoud (2008), para que los individuos sean capaces de solucionar problemas y adquirir habilidades de la vida cotidiana, el empleo y la innovación tecnológica, se requiere de las características propias de ambos. En el ámbito educativo, el conocimiento técnico es empleado en metodologías activas en donde es posible integrar la teoría con la práctica. El trabajo por proyectos es un ejemplo de ello. Cuando se complementa con la reflexión puede utilizarse para transformar al sujeto y su entorno. Cuando este se enfoca solo en el utilitarismo o instrumentación, puede replicar estructuras de poder. Habermas (1994) menciona que puede formar sujetos acríticos, que atiende a intereses económicos y carece de consideraciones éticas y sociales. Por ello, es importante que

la formación técnica este contextualizada y alineada a las necesidades del sujeto y comunidad.

El conocimiento tradicional y ancestral está ligado a la experiencia e historia de los sujetos, comunidades y pueblos. Este se ha transmitido de generación en generación. Es un conocimiento compartido que combina aspectos simbólicos, éticos y prácticos. Quijano (2007) plantea que es una antítesis al pensamiento eurocéntrico, y ha sido una alternativa de producción y validación del saber. Su aporte está en su relación estrecha con el entorno, la conciencia del impacto de sus acciones al mismo, el valor ambiental de la interdependencia, que contribuye a la puesta en marcha de prácticas sostenibles. Según Walsh (2009) este tipo de conocimiento ha sido relegado de la educación formal y ha obstaculizado su reconocimiento pedagógico y académico.

Expresado lo anterior, es notable que cada tipo de conocimiento posee ventajas y desventajas que no pueden ser evaluadas de manera independiente. Lo científico aporta marcos interpretativos y herramientas desde lo cuantitativo; lo técnico permite usar el conocimiento con fines prácticos; lo tradicional recupera criterios culturales, éticos y ecológicos. En conjunto se complementan y brindan una mirada integral de los objetos de estudio. Morín (2008) plantea que es necesario dejar la fragmentación del conocimiento y combinar diferentes racionalidades paradigmáticas para llegar al pensamiento complejo.

En el marco de la educación de México, la Nueva Escuela Mexicana, se fundamenta en una propuesta transdisciplinar, compleja e integral desde una perspectiva

intercultural, humanista y comunitaria. Según la SEP (2022), con en este nuevo modelo educativo, el currículo ya no fragmenta el conocimiento y en su lugar busca la integración de los conocimientos técnicos, científicos y tradicionales, relacionados con el contexto social. De esta manera la formación de los sujetos no se reduce a la acumulación de conocimientos, sino a la capacidad de analizar la realidad desde múltiples perspectivas.

Comparar los diferentes tipos de conocimiento deslumbra que, de manera individual, ninguno de ellos es suficiente para afrontar los retos y necesidades educativas actuales. Su integración es de suma relevancia, ya que, de esta manera, tenemos una visión de la realidad más holística. Es decir, enfocar los esfuerzos para una integralidad epistemológica.

Uno de los principales exponentes sobre la integralidad y de manera puntual a la articulación y coexistencia de distinto tipos de conocimientos técnico, científico y tradicional, es Morin. Este autor realiza un análisis crítico de la escuela moderna centrado en la fragmentación histórica de las disciplinas. Aunque en un momento fue útil para la producción de conocimiento tecnológico y científico, en la actualidad se plantea que resulta inadecuada para tratar fenómenos complejos que requieren de articular explicaciones y respuestas desde diferentes áreas del saber.

Morin (1999) plantea que educar es afrontar la complejidad del pensamiento. Para ello es necesario interactuar con diferentes formas del conocer y organizar el conocimiento, de manera que pueda abordar la complejidad de

la realidad. En ese sentido, el saber científico tiene impactos crítico y explicativo; el conocimiento técnico el potencial para transformar la realidad; y el conocimiento tradicional las guías éticas, culturales y ecológicas para orientar las acciones. De esta forma, la complejidad propicia un equilibrio dinámico transdisciplinar.

Desde este enfoque, la integralidad en la educación supone un conjunto de retos de origen epistemológico, como la articulación entre las prácticas técnicas, disciplinas científicas y saberes de la comunidad; considerar la incertidumbre en lugar de la certeza como lo propone el conocimiento científico; e integrar elementos como la razón, la emoción, la ética, corporeidad y el contexto en los procesos educativos. Esto dará lugar a sujetos que entienden procesos, relaciones y contextos de manera integral.

En la educación, resulta imprescindible cambiar los modelos reduccionistas que propician la repetición de los conocimientos de índole técnico o científico, por aquellos que se orienten a formar sujetos con un rol activo en el proceso de conocimiento. Morin (1999) plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe fomentar la autonomía intelectual, la duda y la integración de diferentes tipos de conocimiento, es decir, una educación integral que prepare a los educandos para actuar ante los constantes cambios. Para esto, es necesario desarrollar habilidades de análisis, síntesis, creatividad, valores ambientes etc., apoyándose del conocimiento científico, técnico y tradicional.

A manera de analogía, la idea antes mencionada puede semejarse a un prisma, donde hay una coexistencia de varios

niveles de realidad y diferentes racionalidades para entender el mundo. Nicolescu (2002) añade que, la ciencia moderna no podía abarcar la complejidad de fenómenos como la vida, la conciencia, la identidad cultural o los sistemas socio ecológicos, y, por lo tanto, era necesario la transdisciplinariedad como una alternativa para conectar las ciencias, lo técnico y los conocimientos empíricos y ancestrales. Este exponente plantea que los conocimientos de los tres tipos son caminos hacia la realidad. Afirma que la transdisciplinariedad no es la disciplina superior, sino un acercamiento que va más allá de ellas. Esto indica que, es necesario reconocer que no es posible explicar la realidad desde una única perspectiva o nivel, y que la educación tiene que generar espacios donde los diferentes tipos de saberes se integren, interactúen y complementen, con el propósito de crear una comprensión más profunda.

La transdisciplinariedad entonces, se promulga como un ámbito de encuentro entre los saberes tradicionales, tecnológicos y científicos, lo cual implica una mezcla crítica e incluyente. Es un diálogo entre conocimientos que permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas. Esto se entiende como una educación en donde impere la indagación científica, los proyectos técnicos y las prácticas comunitarias. Esto requiere reflexionar sobre los modelos curriculares y sus metodologías. Estas deben permitir que los educandos indaguen y transiten en las distintas epistemologías, ontologías, metodologías y racionalidades. Los desafíos de nuestra actualidad son múltiples, y estos no pueden ser comprendidos ni mitigados desde un tipo de conocimiento. Se

requiere de una conexión crítica para poder abordarlos.

Ken Wilber (2000) es otro referente con aportaciones teóricas que nos habla de una perspectiva totalizadora del ser humano y del conocimiento. En su modelo de los cuatro cuadrantes, plasma como cada tipo de conocimiento se expresa en cuatro dimensiones de la realidad, clasificados como el interior y exterior individual, y el interior y exterior colectivo. Esto es de especial importancia para estudiar como el conocimiento científico se vincula con la observación; el tecnológico con los sistemas y la acción; y el tradicional con los valores e interpretaciones del mundo. Para este autor, los fenómenos educativos suceden en estos cuadrantes y su comprensión requiere que se abarquen todas ellas. La educación integral debe entonces incluir el rigor científico, la transformación del conocimiento técnico y la ética y cultura del saber tradicional. De esta manera, se podrá pasar de una educación sectaria a una que tenga como rasgos principales la complejidad, el holismo y el significado humano.

Según Sanz Merino y López Cerezo (2017) la cultura científica, también llamada alfabetización científica, ayuda a conocer el mundo natural y social, a ampliar el conocimiento que tenemos del mismo y a tomar mejores decisiones. Para ellos, el conocimiento científico te da una perspectiva basada en lo demostrable, lo cuantificable y lo objetivo. Es una manera de acercarse a los objetos de estudio y nos ayuda a construir la realidad desde una de las múltiples ópticas desde la que puede ser observada. Esto implica que los docentes tengan una formación y cultura científica, situación que, puede ser una de las implicaciones principales para apropiarse de este

tipo de conocimiento. Verdugo-Perona, Salaz-Portolés y Sanjosé (2019) plantean que muchos docentes tienen un dominio escaso de conceptos y metodologías para enseñar ciencias. Plantean que, debido a las carencias en su formación, las prácticas pedagógicas tienen deficiencias que impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes priorizan los procesos mecanizados y la memorización, lo cual dista de un enfoque experiencial para el aprendizaje de las ciencias en las que debe estar presente la investigación, la resolución de problemas y la comprensión de los fenómenos. Un enfoque experiencial, según Gómez Jaime (2020) proporciona herramientas para verificar la veracidad de los argumentos y discernir entre las creencias, evidencias y opiniones. Esto llevara a la formación de un ciudadano con pensamiento crítico, pues no solo se dejará llevar por los datos o información que reciba, sino que la pondrá en tela de juicio para dar validez a la misma.

Ferrada y Cisterna (2016) proponen una alfabetización científica que se complemente con una perspectiva sociocrítica, debido a que, al ser un producto humano, este se concibe en un tiempo histórico que responde a intereses de diferente índole. En ese sentido, el conocimiento científico debe acompañarse de un análisis ético, ecológico, axiológico y de derechos humanos. Esto lleva a una educación científica más integral, contextualizada y centrada en el bien de todos.

Al conocimiento científico con perspectiva sociocrítica, se pueden añadir elementos del conocimiento técnico. Actualmente, la tecnología tiene un papel altamente relevante en la educación y la manera de apropiarse y usar el

conocimiento. Un marco teórico que postula la unión del conocimiento pedagógico, disciplinar y tecnológico es el Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) el cual, es una alternativa para lograr la convergencia de estos. Para ello los docentes deben ser capacitados para no caer solamente en la incorporación de dispositivos o plataformas, sino en la comprensión de como las tecnologías transforman los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para Yáñez Corrales y Moreano Barragán (2021), Prendes Espinosa (2018), Gabriela Cenich, Araujo y Santos (2019) y Paidicán Soto y Arredondo Herrera (2024) la incorporación y uso de la tecnología en las escuelas, requiere de capacitación al personal docente, de reflexión de la práctica, seguimiento y evaluación. Para estos autores, el profesor, debe ir más allá del dominio de la tecnología y su aplicación; tiene que comprender el impacto de sus decisiones pedagógicas, las áreas de oportunidad, las posibilidades didácticas y las implicaciones éticas del uso de las tecnologías. Además, agregan que la tecnología debe tener un objetivo claro, ya que, puede reducirse a un nuevo canal para transmitir conocimientos, sin aportar ninguna innovación metodológica. En su lugar, esta debe de contribuir al alumno a desarrollarse íntegramente.

Ahora bien, el conocimiento científico con perspectiva sociocrítica apoyado del conocimiento técnico como lo es el modelo TPACK, puede ser robustecido con el conocimiento tradicional, y de esta manera integrar los tres tipos de saberes. Por mucho tiempo, los saberes tradicionales han sido descalificados por no tener la misma epistemología de los

paradigmas de investigación dominantes. En la actualidad, se reconoce y valora la importancia de saberes de tipo ancestral, local y comunitarios, puesto que enriquecen la experiencia educativa y contribuyen al logro de aprendizajes contextualizados y significativos por su pertinencia cultural.

Molina Andrade y Mojica (2012) demostraron que el conocimiento científico y tradicional, se potenciaron en entornos rurales puesto que están vinculados con las prácticas comunitarias. Hay una relación entre el arbitrario cultural impuesto en las escuelas con el que se aprende en la comunidad o en la familia. De esta manera no hay choque cultural, sino una conexión entre lo que se aprende dentro y fuera de la escuela. Esto favorece a la motivación para comprender los fenómenos naturales, crea conciencia de la interdependencia y mejora las relaciones de las comunidades con el entorno y la naturaleza.

El conocimiento tradicional, no es exclusivo de las ciencias. En otros entornos como el deportivo, ha demostrado ser de utilidad para contribuir al desarrollo de diferentes habilidades. Ejemplo de esto, es lo señalado por Silva (2025) en relación con los juegos tradicionales. Plantea que estos favorecen la solución de conflictos por vías, pacíficas, fomenta la sana convivencia, el trabajo en equipo, la comunicación y el fortalecimiento de los aspectos socio-emocionales.

Por su parte Giró Miranda (2013) menciona la introducción a los valores, el sentido comunitario, el respeto a la cultura. Ruiz Omeñaca (2023) plantean que se puede fomentar la inclusión, el reconocimiento de estereotipos y la participación equitativa. De esta manera, se concluye que los

diferentes tipos de conocimiento desarrollan habilidades diferentes en los individuos. Estos saberes se complementan y contribuyen al desarrollo integral de los sujetos.

Los resúmenes de los estudios coinciden en que la educación sigue guiada por un modelo fragmentario en el cual cada tipo de conocimiento es visto como una entidad independiente. La enseñanza de la ciencia, por ejemplo, se muestra con frecuencia disociada de sus contextos culturales, históricos y sociales, encerrada en una caja de contenidos conceptuales ajena a las problemáticas reales del día a día. A veces se introduce la tecnología como una herramienta práctica, y se deja de hablar de sus dimensiones políticas, culturales y epistémicas. De la misma manera se considera a los conocimientos tradicionales como algo secundario o periférico, cuando en realidad son fundamentales para diversos pueblos.

Morin (2001) desde el pensamiento crítico, manifiesta que “la fragmentación del conocimiento es una de las causas para no poder entender la complejidad del mundo” (p. 17). Esta declaración se corresponde con la variedad epistemológica que muestra la investigación revisada y que existen evidencias de que una compartimentación rígida entre disciplinas y maneras de racionalidad retaría el pensamiento crítico, sistemático y contextual. Por ello, no basta con modificar los temas curriculares para superar la fragmentación, sino que es necesario transformar las formas que sostienen cómo la escuela produce, difunde y valora el saber.

Una de las tensiones más relevantes en el estudio del

conocimiento es la que se produce entre el saber tradicional y el científico. Sin embargo, tal oposición también es producto de una visión reduccionista que favorece la modernidad de la racionalidad científica. Desde la transdisciplinariedad, Nicolescu (2002) plantea que el conocimiento tradicional no debe ser relegado ni considerado como pre-científico. El autor menciona que este tipo de saber surge de racionalidades legítimas y que aborda otros niveles de realidad. Desde la epistemología transdisciplinar, el conocimiento tradicional aporta a tener una visión más completa del mundo. Esta perspectiva permite entender otras formas de diversidad cognitiva y desmantela la noción de jerarquía epistémica.

Este concepto es respaldado por los hallazgos de Molina-Andrade y Mojica (2012), que demuestran que el saber ecológico tradicional ayuda a las personas a comprender los procesos naturales en su totalidad, con la inclusión de los aspectos ecológicos, espirituales y culturales. La ciencia y la tradición no son antagonistas, sino que tienen la capacidad de unirse entre sí, debido a que cada una examina el mundo desde distintos enfoques. Esto facilita, de cierta forma, el establecimiento de rutas pedagógicas que enriquecen el diálogo horizontal entre diversas maneras de saber.

El campo de las tecnologías de la información y comunicación, se han integrado para apoyar los procesos educativos. Sin embargo, se corre el riesgo de caer en un enfoque donde se priorice el conocimiento experto, la ciencia y la eficiencia sobre las cuestiones sociales y del bien común. Es decir, atender a intereses de unos pocos en lugar de los de la colectividad. Wilber (2000) se refiere a esta tendencia como

reducción tecnocrática, la cual describe como una que subordina lo técnico a lo sensorial, emocional y cultural en el proceso de aprendizaje.

Desde esa perspectiva, no basta con saber cómo usar las herramientas digitales o llevar dispositivos a la sala. Para que la tecnología se use de forma significativa, es necesario contar con una ética que oriente su uso práctico, una apreciación cultural que le permita comprender la variedad de contextos y un sentido de empatía que confiera a los procedimientos de mediación digital un matiz humano. La tecnología se ve como una cultura, no únicamente como un artefacto, que guía al desarrollo integral del estudiante y no solamente en base a indicadores de eficiencia o productividad.

La inclusión del conocimiento se refiere a la habilidad de combinar saberes tradicionales, científicos y tecnológicos en un marco plural, coherente y acordado. El objetivo de este enfoque no es desnaturalizar ninguna forma de conocimiento, sino delinear un mapa de interconexiones entre ellas, fundamentándose en su especificidad y sus potencialidades. En este contexto, la ciencia aporta a través de pruebas empíricas y rigor en los métodos; por su parte, la tecnología colabora por medio de sus innovaciones y opciones de mediación. La identidad, el significado y la interacción con la comunidad son aportes del saber tradicional.

La argumentación tiene como base tres pilares teóricos: la complejidad de Morin, que propone volver a conectar lo que está separado; la transdisciplinariedad de Nicolescu (2002), que se fundamenta en varios niveles de realidad y lógicas; y el enfoque integral de Wilber (2000), que combina dimensiones

internas y externas, individuales y colectivas. En este sentido, se hace evidente la necesidad urgente de tener una pedagogía que sea capaz de incluir, sin discriminar ni excluir a ninguna, diversas formas de conocimiento y que también abarque la complejidad cognitiva. En esta misma dirección, se requiere construir una escuela que incluya saberes, acepte la diversidad epistémica de las comunidades y fomente una comprensión que sea compleja, ética y humanice el presente.

Desde la perspectiva de la transdisciplinariedad propuesta por Nicolescu, la triangulación entre saberes empíricos y saberes científicos no conduce a una síntesis reductiva ni a la subordinación de un conocimiento frente a otro, sino a la emergencia de un tercer espacio epistemológico.

En el presente artículo, dicho espacio se conceptualiza como sabiduría epistémica situada, entendida como una forma de comprensión integral que articula experiencia, rigor y sentido ético-contextual. Este emergente no constituye un conocimiento híbrido, sino una expresión transdisciplinar orientada a la comprensión profunda y a la transformación responsable de la realidad educativa. Lo que resulta es un tercer espacio epistemológico, situado en el nivel de realidad transdisciplinar, donde emerge un tipo de conocimiento nuevo, irreducible a cualquiera de los dos polos.

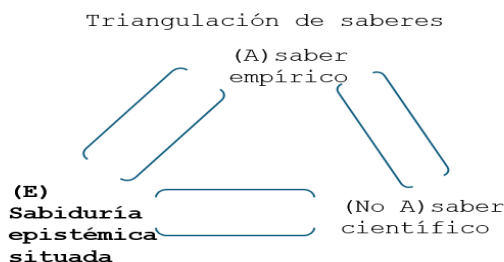


Figura 1. Ttriangulación de saberes. (Elaboración propia)

- El saber empírico pertenece al nivel de realidad vivido, encarnado, contextual, relacional.
- El saber científico pertenece al nivel de realidad objetivado, formalizado, metodológicamente controlado.
- La triangulación ocurre entre niveles de realidad, mediada por la lógica del tercero incluido.

Por tanto, el resultado no es un saber híbrido, sino un emergente transdisciplinar que: integra experiencia, sentido y rigor; produce inteligibilidad ampliada de la realidad; y permite acción ética y contextualizada.

Construcción de la definición: la sabiduría epistémica situada es un emergente transdisciplinar que surge de la triangulación dialógica entre saberes empíricos y saberes científicos, mediada por la lógica del tercero incluido, y que se expresa como una forma de comprensión integral, ética y contextualizada de la realidad, orientada no solo a conocerla, sino a habitarla y transformarla responsablemente.

Tabla I.

Triangulación de saberes

Polo	Tipo de saber	Nivel de realidad
A	Saber empírico	Vivencial comunitario —

No A	Saber científico	Abstracto metodológico –
C (emergente)	Sabiduría epistémica situada	Transdisciplinar

Fuente: autoría propia

Dinámica de triangulación:

- El saber empírico aporta: experiencia encarnada; memoria histórica; sentido cultural; ética del territorio.
- El saber científico aporta: rigor metodológico; capacidad explicativa; generalización crítica; control de sesgos.
- La sabiduría epistémica situada (emergente): integra sin jerarquizar; produce comprensión profunda; orienta la acción educativa; humaniza el conocimiento.

Nicolescu (2002) afirma que:

- La realidad está compuesta por múltiples niveles.
- El conocimiento emerge entre niveles, no dentro de uno solo.
- La lógica del tercero incluido permite superar dicotomías.

La sabiduría epistémica situada no pertenece ni al nivel empírico ni al científico, sino que emerge en el espacio transdisciplinar donde ambos se encuentran sin anularse.

Conclusiones

El análisis desarrollado en este artículo permitió evidenciar que la fragmentación epistemológica que ha caracterizado históricamente a la educación contemporánea ha limitado la comprensión integral de los fenómenos educativos

y ha contribuido a la jerarquización de determinados tipos de conocimiento en detrimento de otros. Partiendo de una revisión de la teoría y una comparativa de las racionalidades y epistemologías del conocimiento, técnico, científico y tradicional, se concluye que su segmentación y abordaje sectorial, ha afectado negativamente a los procesos de formación, ya que desarticula los aprendizajes de los contextos socioculturales, con los de origen empírico y práctico. Por ello, la integralidad surge como alternativa y propuesta para atender la necesidad de una educación que atienda a una realidad compleja.

La transdisciplinariedad, el pensamiento complejo y la integralidad, fueron la base del presente artículo, el cual, busco la triangulación entre los saberes científicos, técnicos y tradicionales para la superación del conocimiento fragmentado. Este planteamiento no busca la suma de los diferentes tipos de saber ni la jerarquización según la importancia de lo mismo, sino la convergencia, complemento y articulación entre los distintas racionalidades y niveles de realidad. Como resultado se identificó la emergencia de una epistemología integral y contextualizada.

El aporte principal del presente trabajo se sitúa en la formulación teórica de la sabiduría epistémica, producto de una triangulación entre saberes, lo cual, aporta al campo del origen del conocimiento educativo y a robustecer los marcos de análisis sobre la integración de saberes en la escuela. El alcance de este trabajo puede concretarse en la justificación del diseño curricular de la Nueva Escuela Mexicana, así como la transformación de las prácticas docentes y la formación del

profesorado hacia modelos más coherentes con la complejidad, la realidad social, el contexto mexicano y latinoamericano.

Futuras investigaciones podrán centrar su atención en la aplicación o instrumentación de la sabiduría epistémica situada y el análisis de experiencias educativas que integren la triangulación de saberes en distintos niveles y contextos educativos. Además, resulta imperante promover procesos de formación docente que fortalezcan el diálogo entre saberes, el análisis y reflexión de las diferentes racionalidades de los paradigmas educativos y sus saberes, el uso del conocimiento científico, técnico y tradicional para una educación que contemple la justicia cognitiva, la pertinencia cultural y la formación integral de los sujetos.

Referencias

- Baker, M. (2016). 1,500 scientists lift the lid on reproducibility. *Nature*, 533(7604), 452–454. <https://doi.org/10.1038/533452a>
- Boaventura de Sousa Santos (2019) *Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas* (Volumen I). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3>
- De Vries, M. J. (2015). *Teaching about technology: An introduction to the philosophy of technology for non-philosophers*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-19875-5>
- Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. Routledge. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199270613.001.0001>

- Ferrada, D., Cisterna, F. (2016). La producción de conocimiento científico en educación desde el paradigma y la racionalidad socio-crítica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 2(4), 93-90. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/251>
- Cenich, G., Araujo, S. y Santos, G. (2019). Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido en la enseñanza de matemática en el ciclo superior de la escuela secundaria. *Perfiles educativos*, 42(167), 53-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59276>
- Giró Miranda, J. (2013). El uso de juegos tradicionales en el proceso educativo y su desvirtuación en la praxis pedagógica. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (1), 251–268. <https://doi.org/10.18172/con.381>
- Gómez Jaime, P. J. (2020). La educación y el conocimiento científico: Luz que ilumina el túnel de la ignorancia. *Revista Scientific*, 5(18), 10–22. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.0.10-22>
- Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública* (4^a ed.). Gili.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226458144.001.0001>
- Melo, N. (2017). Los puentes en la enseñanza de las ciencias: un compromiso para comprender las investigaciones

sobre las relaciones entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Tecné, Episteme y Didaxis, TED*, 42, 43-61.

<https://www.redalyc.org/journal/6142/614264656003/html/>

Mitcham, C. (1994). *Thinking through technology: The path between engineering and philosophy*. University of Chicago Press.

<https://es.scribd.com/document/373412261/Carl-Mitcham-1994-Thinking-Throught-Technology-The-Path-Between-Engineering-and-Philosophy-pdf>

Molina-Andrade, A., & Mojica, L. (2012). Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 6(12), 37-53.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/7200>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seuil.

Morin, E. (2008). Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad. *Pensando la complejidad*, II(V), 27-41. <https://edgarmorinmultiversidad.org/images/publicaciones/edgar-morin-complejidad-restringida-y-complejidad-generalizada.pdf>

- Munafô, M. R., Nosek, B. A., Bishop, D. V. M., Button, K. S., Chambers, C. D., du Sert, N. P., & Ioannidis, J. P. A. (2017). A manifesto for reproducible science. *Nature Human Behaviour*, 1, Article 0021. <https://doi.org/10.1038/s41562-016-0021>
- Niculescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. State University of New York Press.
- Osborne, J. (2009). Hacia una pedagogía más social en la educación científica: el papel de la argumentación. *Educación química*, 20(3). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000200009
- Paidicán Soto, M. A., & Arredondo Herrera, P. A. (2024). Conocimiento técnico pedagógico del contenido (TPACK) en educación especial: Una revisión bibliográfica. *Hachetetepe. Revista científica De Educación Y Comunicación*, (29), 2204. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i29.2204>
- Perrenaud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2). <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6270>
- Prendes Espinosa, M. P. (2018). La tecnología educativa en la pedagogía del siglo XXI: Una visión en 3D. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (4), 6–16. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/335131>
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, 21(2-3), 168-178.

<https://doi.org/10.1080/09502380601164353>

- Ruiz Omeñaca, J. V., (2023). Juego tradicional e inclusión de género: Un estudio sobre la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Retos*, 62, 310-318. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.104498>
- Sanz Merino, N., & López Cerezo, J. A. (2017). Cultura científica para la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 11-28. <https://doi.org/10.35362/rie580472>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2025/Plan_y_programas_de_estudio_2025/Plan%20de%20Estudio%202025%20-WEB-.pdf
- Silva, C. V. (2025). Los juegos tradicionales desde la educación física como estrategia para el desarrollo de las habilidades blandas en estudiantes de básica secundaria. *DIALÉCTICA*, 1(25). <https://doi.org/10.56219/dialectica.v1i25.3876>
- Verdugo-Perona, J. J., Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé, V. (2019). Evaluación del conocimiento científico en maestros en formación inicial: El caso de la Comunidad Valenciana. *Revista de Educación*, 383, 133-162 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-404>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 25-42. <https://goo.su/x82sVVr>

- Wilber, K. (2000). *A theory of everything*. Shambhala Publications.
- Yáñez Corrales, A. C. y Moreano Barragán, E. P. (2021). Aplicación de conocimientos docentes en contenido curricular, pedagogía y tecnología a través de herramientas audiovisuales. *Educación*, 45(2), 1-12. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n2/2215-2644-edu-45-02-00242.pdf>

Capítulo 7

La Formación como imperativo ético, hacia una
práctica integral y transformadora

Yared Holanda Ramírez Espinosa
Luis Gerardo Rodríguez Mendoza

Introducción

La capacitación, como proceso integral con dimensiones científicas, sociales, históricas, éticas, pedagógicas, es el punto de partida para orientar la acción educativa. Educar no es informar, sino formar personas capaces de comprender su realidad, dialogar con otros para construir juntos decisiones conscientes que la transformen. En este mundo tan cambiante e incierto que debemos de replantear las modalidades formativas que hay y las que van apareciendo de la necesidad del momento y mejorar las prácticas pedagógicas para crear un ambiente de aprendizaje que ayude el desarrollo humano.

En este trabajo revisaremos estas modalidades desde las perspectivas que alientan la proyección de la educación como un proceso situado. Con esa perspectiva, se plantean las bases de la educación científica, la que no se limita sólo información, sino prácticas de indagación y reflexión propagadas académicamente. En el artículo se analizan cada una de las modalidades con base en las perspectivas que enriquecen la proyección de la educación como un proceso contextualizado.

Además, la ecoformación es un nuevo paradigma que transforma la educación desde la ética del cuidado, la sostenibilidad y la responsabilidad planetaria, ofreciendo modelos transdisciplinarios que integran razón, emoción, acción y espiritualidad. La capacitación en equipos es un lugar de aprendizaje grupal donde los conocimientos profesionales se construyen, negocian y actualizan en la práctica, a través de la conversación y la reflexión conjunta.

Desde aquí el ensayo confronta la pedagogía tradicional (transmisión, disciplina, homogeneización) con pedagogías contemporáneas (activa, crítica). Mientras que la pedagogía activa plantea el protagonismo del estudiante, el aprendizaje experiencial y la emoción, la pedagogía crítica hace hincapié en su función liberadora, el diálogo, la justicia social y la transformación social.

En suma, estos enfoques muestran que la formación no es un acto aislado ni una técnica pedagógica, sino un proceso relacional, ético y político de construcción de sentido de la práctica educativa. La acción pedagógica es intencionada cuando busca formar personas autónomas, reflexivas, solidarias y comprometidas con la construcción de un mundo más humano, democrático y sostenible. En esa línea, el artículo recorre cada una de estas dimensiones para mostrar cómo la capacitación puede ser la base de una pedagogía transformadora.

Modelos de formación

Aquí abordaremos las teorías pedagógicas que explican la educación. Se abordarán sintéticamente las dimensiones científica, social, histórica, eco formativa y colectiva y cómo éstas contribuyen a construir el sujeto y unas prácticas pedagógicas reflexivas, críticas y transformadoras.

La educación científica

Enseñar ciencias hoy día es una tarea compleja que abarca aspectos epistemológicos, socioculturales y pedagógicos. En este sentido, hacer ciencia ya no es un acto neutro, sino situado, colectivo y negociado. Lo que evidencia

que la ciencia es una práctica social, entretrejida por relaciones de confianza, conversación crítica y participación comunitaria, como ya advertían Serna-Montoya (2015) sobre la pluridimensionalidad en la construcción disciplinar del conocimiento.

En este sentido, hacer ciencia es reconocer que el conocimiento se construye en prácticas colectivas entre científicos, profesores, estudiantes y comunidades académicas. La validez epistémica no es una cuestión de criterios metodológicos, sino de práctica social de la crítica, verificación y confianza intersubjetiva. Como advierte Serna, conocer las prácticas científicas significa ubicarlas en su contexto histórico-cultural, más allá de las imágenes simplificadoras que las asocian con el laboratorio o el método experimental.

En ese sentido, Meinardi (2009) plantea que la formación científica del profesorado es una condición para democratizar el acceso al conocimiento y construir una educación inclusiva. Su propuesta convierte la reflexión-investigación en el aula en un proceso de cambio, ya que los profesores no sólo enseñan ciencia, la crean. En este sentido, la escuela es el espacio para construir conocimiento, desarrollando el profesor habilidades metacognitivas, compartiendo con otros colegas y negociando entre teoría y práctica para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

La educación científica, entonces, significa reconocer que la gente aprende cuando construye su aprendizaje en procesos formativos que integran experiencia, reflexión e indagación sistemática. El pensamiento complejo, rescatado por autores como Morin (1995), citado por Serna-Montoya

(2015), plantea pensar la ciencia como una red de interacciones entre lo cognitivo, lo ético y lo social. Esto implica alfabetizarse científicamente no como apropiación de conceptos, sino como adquisición de capacidades para interpretar el mundo, tomar decisiones informadas y participar en la vida democrática.

Asimismo, la escritura científica analizada por Díez Mejía (2008) es una competencia por desarrollar en la enseñanza de las ciencias. La capacidad de comunicar resultados, defender posturas y escribir textos científicos fortalece la creación de conocimiento y permite su divulgación y apropiación por la comunidad científica. La autora señala que hacer ciencia es conocer a fondo los problemas que se investigan, saber localizarlos y tener disciplina intelectual para justificar cada paso metodológico. En este sentido, aprender ciencia es aprender a comunicarla.

En definitiva, estos autores señalan que hacer ciencia es investigar, pensar ciencia, escribir ciencia, conocer la ciencia en la sociedad. No busca instruir, sino formar personas críticas, constructoras de una ciencia responsable, ética, transformadora de la sociedad. De este modo, la educación científica se convierte en un instrumento para fortalecer la cultura científica, para formar en un pensamiento crítico, inclusivo y en aras del bienestar colectivo.

En la formación científica, Serna-Montoya (20015) recalca la pluridimensionalidad epistémica y la condicionalidad social del conocimiento; Meinardi (2009), la práctica reflexiva y la transformación situada de la enseñanza. Estas posturas pueden entrar en conflicto en el rol del

profesor: mediador de la comunidad epistémica o investigador-práctico en el aula.

Esto abre la puerta a reconocer que la educación científica no puede aislarse de los procesos sociales que caracterizan la vida escolar y comunitaria, y por extensión hablar de la formación social como una dimensión complementaria y necesaria para el desarrollo de las personas.

La Formación social

La estructura social condiciona los procesos históricos, culturales y políticos que transforman a los individuos y las sociedades. Y la pedagogía no es sólo escolar, son las prácticas sociales, las instituciones, los discursos sociales, las narrativas identitarias, la convivencia. Esta mirada hace de la educación social un constructor de ciudadanía, cohesión social, vida pública.

Martínez Armengol (2025) indica que la identidad nacional mexicana es una invención histórica y social del Estado y los monopolios políticos y culturales, las resistencias y negociaciones sociales. La identidad como construcción simbólica colectiva es negociada entre políticas nacionalistas, discursos oficiales, prácticas vernáculas y relaciones de poder. Además, la globalización, el neoliberalismo y las tecnologías de la información abrieron nuevos espacios de lucha por la mexicanidad, con identidades híbridas, fragmentadas y negociadas. Esta lectura nos dice que la construcción social es un proceso hegemónico, una lucha cultural, una resignificación histórica.

Ahora bien, Ortega Cabrera (2023) propone una forma ética-humanista de estructurar la sociedad en términos de

ecología integral y bioética global. Desde el pensamiento social del Papa Francisco, formar socialmente es educar en la dignidad humana, la justicia, la solidaridad, el cuidado de la creación, integrando la moral con la acción social. Esta mirada supone que la forma social no está escrita en la historia o en la política, sino en la invención de nuevas sociedades más justas, fraternales y sostenibles. En ese sentido, la escuela es un espacio colectivo donde se encuentran familia, escuela y movimientos sociales para construir conciencia crítica frente a las desigualdades que atraviesan la vida cotidiana.

Para Latinoamérica, la reseña de Burgueño Lomelí (2014) abre la mirada de la estructura social por medio de los procesos coloniales que la edificaron. Partiendo de los debates marxistas sobre los modos de producción, el autor muestra cómo la colonia creó formas híbridas de explotación ni feudales ni capitalistas que dieron lugar a sociedades dependientes y desiguales. Esta perspectiva histórica nos revela que no se puede hablar de la sociedad latinoamericana sin hacer referencia a su pasado colonial y las relaciones de poder económico y político que la definieron. Comprender estos procesos es fundamental para explicar las desigualdades actuales y construir proyectos educativos y sociales justos.

En suma, la sociedad es un sistema que organiza la identidad, las relaciones de poder, las prácticas culturales y el código moral de un grupo. Comprenderla implica reconocer que los actores no son un producto de la sociedad, sino que la crean con sus prácticas colectivas, resistencias y proyectos de transformación. Esta mirada situada y pluridimensional permite identificar los factores que históricamente han

generado dichas dinámicas, puesto que ninguna organización social está aislada de los procesos que le dieron origen.

En la sociedad, Martínez Armengol (2025) hace una lectura histórico-política de la identidad nacional que el Estado y los monopolios culturales han construido, distinta a la de Ortega Cabrera (2023), desde una ética humanista y ecológica inspirada en la Doctrina Social de la Iglesia. A ello suman las relecturas marxistas que revisitan a Burgueño Lomelí (2014) leyendo la realidad latinoamericana en clave de estructuras económicas coloniales, forzando las explicaciones morales o culturales de la sociedad.

Por eso el análisis de la estructura social necesita de la historia; sin historia no se entiende cómo los acontecimientos, las estructuras económicas, las narraciones históricas han forjado las identidades y prácticas sociales actuales.

La Formación histórica

La historicidad es la manera de darle sentido al pasado, de construir una identidad y de comprender los procesos sociales. Más que fechas y nombres, la historia es aprender a pensar históricamente, a ser conscientes del tiempo y de las historias que construyen el presente. Desde esta perspectiva, aprender historia es interpretar, construir conocimiento disciplinar, analizar críticamente la realidad.

En el estudio de Sáiz Serrano & Gómez Carrasco (2016) se hallan diferencias entre lo que los profesores creen enseñar y lo que experimentan los alumnos en el aula. Aunque los profesores indiquen utilizar maneras participativas de construir la historia, los alumnos experimentan prácticas expositivas y memorísticas. Estas contradicciones también se

reflejan en las planificaciones institucionales, en las que no se explicitan los objetivos que los profesores afirman promover. Estas tensiones muestran que la formación histórica todavía tiene mucho que avanzar para convertirse en una práctica situada y preocupada por el estudiante, con más contenidos relacionados con la vida cotidiana y los problemas humanos que políticos o cronológicos.

Asimismo, el manual de Ortuño Molina, Bellatti & Molina Puche (2025) trata la ética de enseñar historia desde la ecoformación. Pero con mirada filosófica y transdisciplinar ya está aportando: la educación histórica debe crear pertenencia planetaria, responsabilidad ecológica. En ese sentido, aprender del pasado implica reconocer la interdependencia entre humanos y naturaleza e integrar conocimientos científicos, éticos y espirituales para solucionar los actuales problemas socioambientales. La ecoformación enriquece la formación histórica, proponiendo una pedagogía que no sólo lee el pasado, sino que forma agentes de conciencia planetaria.

Por otro lado, Hernández & Ortiz Paz (2016) hacen alusión a un modelo didáctico que sienta sus bases en la formación de docentes de Historia a través del uso de fuentes primarias, términos de segundo orden, así como de a la indagación situada. Demanda ir más allá de los modelos tradicionalistas transmisores de contenido, a través de involucrar al sujeto para que éste aprenda haciendo a partir de la praxis, que promueve no sólo el pensamiento crítico sino también de la consciencia histórica. Demuestra que aprender historia requiere en el individuo involucrarse para hacer historia, donde los futuros profesionales de la educación

verdaderamente desarrollan procesos de investigación, problematización y reconstrucción de hechos, promoviendo el desarrollo hermenéutico en lo que a la misma respecta.

Del mismo modo, Sánchez-García (2016) plantea la formación de colectivos profesionales, específicamente periodistas, donde se exalta la necesidad de pensar en la formación histórica. El estudio desarrolla la propuesta de la existencia de un intercambio académico y profesional, donde éstos se conjugan, discuten e incluso se complementan para la consecución del fortalecimiento de competencias, perfiles y criterios de formación.

En ese sentido, dentro de esta formación se han originado debates sobre la propia identidad disciplinar, el entramado social, la articulación entre la teoría y la práctica, así como en la actualización continua que responde a la vertiginosidad de los cambios dentro del campo del conocimiento y la sociedad.

Por último, y en cuanto a la formación humana en la esfera educativa, Martos García et al, (2023) y Herrera-Seda et al, (2021) desglosan la presencia de dimensiones que deben desarrollarse en colectivo, colaborativas, así como socioemocionales mismas que establecen como se aprende y enseña la Historia. Del mismo modo, considera cómo se lleva a cabo la conformación de equipos de trabajo, la negociación entre docentes y el cómo consideran y promueven la inclusión, para la construcción narrativa y con ello desarrollar habilidades complejas. Así aprendemos historia, con otros, no solos, construyendo con otros negociando con la diferencia, aprendiendo en la práctica.

La historia no es sólo el pasado, es entender el presente para crear el futuro. Supone superar prácticas rutinarias, desarrollar el pensamiento histórico y promover auténticas experiencias de indagación y reflexión colectiva. La historia es, entonces, una forma de reconocer la complejidad de los procesos humanos y las relaciones sociedad-tiempo-espacio.

Sobre la formación histórica, Sáiz Serrano y Gómez Carrasco (2016) evidencian la distancia entre lo que el profesorado considera que es enseñar historia y lo que el alumnado considera que es enseñar historia, frente a Ortuño Molina et al (2025), que señalan la carga axiológica del pensamiento histórico. Mientras que Hernández y Ortiz Paz (2016) plantean un modelo apoyado en fuentes originales e investigación situada que cuestione las posturas más filosóficas o morales de la enseñanza de la historia.

Desde esta constatación es que puede proponer transitar hacia pedagogías de la historia con conciencia de interdependencia y cuidado planetario, desde donde hablará coherentemente de ecoformación como paradigma de responsabilidad ecológica, ética de vida y ciudadanía planetaria.

La Ecoformación

La ecoformación es un modelo pedagógico para los tiempos de crisis ecológica, social, civilizatoria, un pensamiento que articula razón, emoción, ética y espiritualidad en el cuidado de la vida como centro de toda práctica educativa. Desde esta perspectiva, educar es enseñar a ser consciente de la interdependencia con los otros y con la Tierra, con conciencia planetaria, más allá de las disciplinas,

en la mente-sistema.

Como propone Acuña Rodríguez (2024), la ecoformación supone trascender la fragmentación del saber y avanzar hacia modelos transdisciplinarios del conocimiento, donde dialoguen el conocimiento científico con el ético-filosófico-cultural. La educación superior influye, ya que no solo informa, sino que educa la sensibilidad ambiental para entender cómo funciona la vida, cómo interactuamos los humanos con el ambiente y por qué necesitamos una ética del cuidado.

La ecoformación por su parte se plantea como un proyecto de civilización que pretende el cuidado del entorno, así como una consciencia en constante transformación. Por otro lado, con base en lo demostrado por Díaz Ruiz, Giraldo Gómez & Molina (2022), los huertos ecodidácticos son escenarios que buscan desarrollar la consciencia ecológica, valores encaminados al cuidado del medioambiente y su conexión con la naturaleza, a través del aprendizaje en el servicio. Desde el docente más inexperto hasta el más experimentado, aluden a la promoción de la ética, sostenibilidad y la ciencia a través de dichos huertos que abonan a la ecoformación gracias a la vivencia que conecta a los sujetos con su entorno. Desde allí la ecoformación ya no versa sólo sobre contenidos ambientales, sino sobre rehacer la escuela como lugar de cuidado, interdependencia y responsabilidad colectiva por la vida.

Acuña Rodríguez (2024), Herrera Seda y colaboradores (2021), realizaron su estudio señalando cómo la dicha modalidad se compone de prácticas corporales y procesos

reflexivos en colectivo. Generar comunidades profesionales reflexivas, dialógicas, horizontales y éticas puede capacitar a los docentes para transformar sus prácticas y desarrollar una identidad profesional comprometida con la inclusión, la sostenibilidad y la justicia social y ambiental. En este sentido, la ecoformación es un proceso integrador de pedagogía, ética y ecología. Trabajando juntos, transformando prácticas, vamos a transformar la educación.

Acuña Rodríguez (2024) plantea un paradigma transdisciplinar y espiritual para la ecoformación; Díaz Ruiz et al, (2022) la conectan con prácticas como los jardines ecodidácticos. Estas diferencias pueden crear tensiones entre posturas experiencial-prácticas y ético-filosóficas más amplias. Las propuestas de Orenes Cárceles y otros hablan de ética planetaria y transdisciplinariedad, en contra de las formas clásicas de enseñanza disciplinar.

Desde esta perspectiva, la ecoformación es un modo de pensar la escuela en términos éticos, ecológicos y comunitarios. Pero para entender toda su revolución, hay que contrastarla con las maneras más comunes de escuela. Esta diferencia se vuelve significativa cuando se le compara con la pedagogía tradicional, con su lógica de transmisión, disciplina, jerarquía del conocimiento y los problemas que la ecoformación viene a resolver y que aún persisten en la educación.

La Formación en colectivos

La formación en equipos es un área por explorar sobre cómo distintos grupos profesionales desarrollan, negocian y actualizan su conocimiento en el contexto del cambio social,

tecnológico y laboral. En este sentido, los colectivos son comunidades de aprendizaje que negocian identidades profesionales, lenguajes compartidos y procesos de aprendizaje situado, para negociar las demandas institucionales con las necesidades de la práctica.

Así, en lo que respecta al estudio de Sánchez-García (2016), se define la lógica de análisis de coincidencias y contradicciones a través de los discursos académico y profesional en las agrupaciones de periodistas de origen español.

Los efectos convergen en la necesidad de contar con una actualización constante de formación, pero a su vez carecen de acuerdos entre la regulación profesional. Mientras que algunos abogan por una formación más humanista y exigente, otros defienden la flexibilidad laboral y la práctica. Esta diferencia nos muestra cómo la habitación colaborativa es un espacio para negociar no solo la identidad profesional sino también las habilidades de la nueva era digital en la educación (Herrera-Seda et al, 2021), se analizan los saberes en colectivo, como los pedagogos, al poner de manifiesto como la reflexión colaborativa entre docentes de formación inicial y docentes en servicio logra una pedagogía inclusiva.

Gracias a ello se pueden identificar problemáticas, que cuestionen prácticas sedimentadas para elaborar estrategias situadas, enriqueciendo la relación teoría-práctica. Así pues, la reflexión compartida es una herramienta profesional para convertir la cultura escolar en modelos más equitativos, respetuosos de las diferencias.

Los grupos como aulas formativas se apoyan en la

literatura que Martos-García et al, (2023) revisaron sobre cómo los profesores agrupan en las clases de Educación Física; sus hallazgos muestran que las formas de agrupamiento homogéneo, heterogéneo o por afinidad condicionan la convivencia, la motivación y la inclusión del alumnado. Desde esta perspectiva, la formación en colectivos no sólo atañe a los colegios profesionales, sino que se vive en el día a día de los grupos escolares, donde el profesor es un agente socializador para crear experiencias justas y colaborativas.

Los colectivos permiten deliberar sobre problemas profesionales, revisar convicciones, generar propuestas y definir acuerdos éticos de ejercicio profesional, periodístico o docente. Su compromiso radica en que abren la posibilidad de construir conocimiento horizontalmente y desarrollar prácticas más democráticas, críticas e inclusivas en los contextos educativos y profesionales.

En ese sentido, es interesante contrastar la potencialidad formadora de estos grupos con las propuestas pedagógicas que históricamente han prevalecido en las escuelas, esta comparación aborda la pedagogía hegemónica y sus prácticas reproductoras con la pedagogía que colectivamente le resiste y las tensiones que hoy atraviesan la formación de formadores.

Por lo que la capacitación en equipos es un espacio de construcción colectiva de conocimientos donde los saberes profesionales se negocian, se desafían y se reconstruyen en la práctica y la reflexión compartida. Su carácter participativo y horizontal desafía las maneras verticales de hacer escuela y muestra los nudos y caminos por donde las escuelas cambian.

Esta diferencia nos lleva a pensar en cómo la pedagogía hegemónica fue armando históricamente las prácticas escolares, generando unas prácticas pedagógicas transmisoras, que hoy son el nudo para comprender las dificultades que atraviesan los colectivos y la formación docente hoy.

Paradigmas pedagógicos para la formación

Aquí se discutirán las pedagogías más controversiales en los procesos formativos, las que reconocen la multiplicidad de lugares desde donde se construye la acción pedagógica; se hará un recorrido por la pedagogía tradicional, la pedagogía activa y la pedagogía crítica, mostrando sus principios, características y cómo éstas ayudan a la enseñanza-aprendizaje. Este recorrido reconocerá las tensiones, transformaciones y miradas pedagógicas del trabajo docente hoy.

La pedagogía tradicional

La pedagogía tradicional es uno de los modelos pedagógicos que más impactó la historia de la educación latinoamericana y que hasta el día de hoy incide en las prácticas, los roles y las estructuras escolares, por lo que Borja Paredes & Velasco Currillo (2025) señalan que este método tiene su sustento en una concepción jerárquica cerrada de la enseñanza, donde el docente es la figura que posee y transmite el conocimiento y el alumno es un mero receptor, quien memoriza pasivamente.

Esta es una forma de racionalidad estatal que siempre ha buscado moldear a los individuos para unos fines sociales.

Por eso la pedagogía tradicional se caracteriza por la memorización, la sobrecarga de información descontextualizada y la evaluación cuantitativa, muy cuestionada por no favorecer el pensamiento crítico, la autonomía y el aprendizaje significativo.

Ante estas limitaciones, hoy algunas investigaciones plantean otras maneras que abren la pedagogía, Hurtado Martínez et al, (2022) establecen que el uso de las tecnologías de la información y comunicación contribuyen a la mejora y transformación de las prácticas pedagógicas y con ello mejorar el aprendizaje significativo. Su análisis en aulas de educación básica denota que el uso intencionado de TIC muestra beneficios en la comprensión de contenidos y mejora los resultados académicos en comparación con las metodologías convencionales, por lo tanto, la integración de recursos digitales al aula enriquece las estrategias didácticas y convierte el aula centrada en el discurso del docente en un aprendizaje activo.

En el mismo sentido, Robles Ortega et al, (2022) realizan un contraste entre la educación presencial y la virtual y sobre cómo los cambios tecnológicos acelerados por la pandemia transformaron la forma de enseñar y aprender. Pero la formación online también tiene sus desventajas y, aunque no es la panacea, su flexibilidad, accesibilidad y riqueza de recursos han revolucionado la forma de aprender. La evidencia indica que a pesar de que muchas escuelas cuenten con tecnologías existen desigualdades que impactan la calidad de la enseñanza, por lo que la transformación educativa no es una solución tecnológica.

Gutiérrez (2025) propone otra mirada al contrastar la educación tradicional con la coeducación, su meta-análisis muestra que, aunque comparten el mismo espacio, son antagónicas en sus finalidades pedagógicas, la escuela tradicional reproduce las jerarquías y los roles de género latentes; la coeducación persigue la justicia social, la inclusión y la igualdad. Esta comparación evidencia que la escuela tradicional representa una etapa necesaria en la historia de los sistemas educativos, pero insuficiente para enfrentar los actuales desafíos de igualdad de género y convivencia democrática.

Y al ensamblarlas, la pedagogía de siempre nos vende un modelo de siempre, el del maestro, hoy a releer en los tiempos sociales, tecnológicos, culturales. Su forma encorsetada es sobrepasada por las nuevas exigencias pedagógicas que exigen modos de hacer participativos, inclusivos y situados en el mundo. Es por ello que se debe de pasar al siguiente subtema, donde se hablarán de enfoques emergentes que negocian, tensan o transgreden la pedagogía dominante, para así conocer los cambios que se están generando en la educación.

Así, la pedagogía tradicional, que durante mucho tiempo ha definido la forma de hacer escuela, con el maestro como simple transmisor de conocimientos, no está dando respuesta a las necesidades de hoy. Su énfasis en la repetición, la disciplina, la memorización, choca con lo que hoy se requiere: autonomía, pensamiento crítico, aprendizaje significativo. Esta tensión da paso a pedagogías que revolucionan la concepción del estudiante, del profesor y del

aprendizaje, situando la experiencia, la participación y la acción en el centro, por tal motivo, es que emerge la pedagogía activa trayendo consigo una revolución de los modelos tradicionalistas, proponiendo modelos más democráticos, participativos, considerando el desarrollo integral de las personas.

La Pedagogía activa

Dentro de los sistemas educativos actuales se encuentra en boga la llamada pedagogía activa porque tiene la capacidad de promover la autonomía del educando, convirtiéndolo en el responsable de la construcción de su propio aprendizaje. Es una filosofía que transforma al estudiante en el protagonista de su aprendizaje, aprendiendo haciendo; propone que se aprende cuando el estudiante trabaja con problemas auténticos, se compromete emocionalmente con el contenido y desarrolla habilidades cognitivas, sociales y afectivas integradas.

El estudio realizado por García-Cedeño et al, (2020) analiza la relación con las habilidades emocionales en estudiantes universitarios de la provincia de Manabí, los resultados indican que existe una correlación positiva, pero baja, entre las dos variables, reforzando habilidades como la percepción, la comprensión y la autorregulación. Los oradores proponen la práctica experiencial como la vía, por eso señalan que la emoción no es la especie del aprendizaje, sino el ingrediente. Ahora bien, García-Guardia (2022) guía la pedagogía activa hacia la educación sexual temprana desde un enfoque sociocrítico y con metodologías de investigación-acción participativa. La primera avala cómo las estrategias

activas de diálogo, experimentación, reflexión compartida, intervención situada permiten a las maestras resignificar su práctica, apropiarse del contexto para construir propuestas transformadoras para la educación integral. Esta investigación muestra que la pedagogía activa apoya el aprendizaje y convierte a los docentes en practicantes reflexivos, éticos y liberadores.

Rodríguez-Panchi e Ibarra-Sandoval (2023) evidencian el impacto de estrategias pedagógicas activas en el aprendizaje significativo con herramientas tecnológicas como Google Sites. Su investigación cuasi experimental indica que las estrategias activas son más motivadoras, fortalecen los procesos cognitivos y mejoran la memoria y el meta aprendizaje; integran herramientas digitales con pedagogías participativas, los autores demuestran cómo la pedagogía activa puede resolver los desafíos tecnológicos del siglo XXI y revolucionar la educación.

Estos ejemplos demuestran que la pedagogía activa es una pedagogía revolucionaria de emoción, mente, manos y tecnología para aprendizajes profundos. Sus resultados confirman la necesidad de transformar la práctica pedagógica, de salir de la caja, de la rutina, para crear ambientes de aprendizaje que apoyen la creatividad, el pensamiento crítico y la agencia estudiantil. Esta investigación demuestra que la pedagogía activa favorece el aprendizaje y transforma a los educadores a través de una práctica más reflexiva, ética y liberadora.

Estos estudios revelan que la pedagogía activa es una pedagogía revolucionaria de emoción, mente, manos y

tecnología para aprendizajes profundos. Sus descubrimientos confirman la necesidad de transformar la práctica pedagógica, de evitar lo convencional y rutinario para la creación de ambientes de aprendizaje que apoyen la creatividad, el pensamiento crítico y la agencia estudiantil.

¿Y qué modelos pedagógicos conversan o polemizan con la pedagogía activa para interpretar las actuales transformaciones de la educación? Desde esta aseveración puede hablarse de la agencia social, política y emancipadora de la acción educativa denominada tecnoformación, en la ruta de transformar las prácticas escolares.

En conclusión, la pedagogía activa contribuye a la autonomía del estudiante, integra emoción y cognición y favorece aprendizajes significativos a través de la participación, la experiencia y la reflexión. Sus preceptos demuestran que la práctica demanda un cambio, abrirse a pedagogías más activas, participativas, que den respuesta a las necesidades sociales, educativas actuales, este horizonte pedagógico pregunta ¿de qué manera las tecnologías emergentes extienden, complican o alteran las agencias de la acción pedagógica?, interrogante que da el paso al siguiente apartado denominado Tecnoformación, el entramado entre innovación digital, desarrollo de competencias y nuevas ecologías de aprendizaje.

La Tecnoformación

La tecnoformación hoy en día ya es algo inherente a los procesos formativos, más aún después de la pandemia por COVID-19, donde el uso de tecnologías se disparó. Conociendo que la educación no se puede quedar atrás con las

tecnologías, porque transforman la manera en que los profesores enseñan y los estudiantes aprenden. En ese sentido, la tecnoformación no es apropiación instrumental de tecnologías, sino transformación de la práctica pedagógica, resignificación de la relación profesor-estudiante, reorganización de las ecologías de aprendizaje.

La investigación realizada en la Institución Educativa Técnica Comercial de Zapatoca permite observar que en tiempos de emergencia sanitaria los docentes y directivos valoraron de forma positiva el uso de herramientas tecnológicas porque fueron un apoyo para dar continuidad a los procesos educativos y permitió adaptarse a las nuevas formas de enseñar y aprender.

Los datos muestran que la tecnoformación no es alfabetización digital, son procesos estructurados de capacitación para integrar tecnologías de manera crítica, creativa y pedagógica a la práctica docente. En esa misma línea, los resultados de Moreno Fernández (2022) reafirman esa necesidad, ya que, aunque la pandemia aceleró la capacitación digital del profesorado, dejó ver carencias en el dominio pedagógico de las tecnologías. Por lo tanto, la evidencia nos indica que los profesores necesitan capacitación permanente y exigen espacios institucionalizados para desarrollar competencias en aprendizaje autónomo, uso de plataformas digitales, evaluación apoyada en TIC y diseño de ambientes virtuales de aprendizaje (Pacheco-Ruiz et al. 2020). En este sentido, la transformación digital no es un proceso aislado, sino un cambio cultural de toda la institución educativa.

En el caso del Centro Escolar Profesor Alberto Antonio Menjívar evidencia que para darle uso pedagógico a las tecnologías en las clases de matemática se necesita la intencionalidad pedagógica. Al integrar de forma pertinente las TIC's con estrategias pedagógicas, los estudiantes interiorizan los procesos matemáticos y construyen aprendizajes significativos, lo que permite plantear que la tecnoformación no es simplemente el uso de la tecnología, implica el desarrollo de capacidades desde su integración contextualizada y situada en las necesidades de los educandos.

En ese sentido, información recabada del Colegio Sebastián Barberi revela que la tecnoformación docente genera un impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, pero a su vez demuestra la principal barrera para que se lleve a cabo esta innovación es la desigualdad que genera una gran brecha digital. En muchos casos, estas diferencias crean institucionalmente unas dinámicas en que el liderazgo tecnológico lo tienen unos profesores (en concreto, los de tecnología), y el resto del profesorado se topa con dificultades para incorporar recursos digitales. Lo antes mencionado resalta la necesidad de políticas institucionales firmes que garanticen una capacitación continua y sistemática, inversión en infraestructura y acompañamiento tecnopedagógico permanente.

La tecnoformación resulta ser una necesidad de la sociedad actual, porque redefine los roles de profesores y estudiantes, las formas de enseñar y los espacios para aprender. Dentro de los retos principales se encuentran la capacitación continua de los docentes, la apropiación

pedagógica de las tecnologías y la superación de las brechas digitales, en ese mismo orden de ideas, destacan entre sus beneficios, la diversificación de estrategias didácticas, el refuerzo del aprendizaje y el acceso a nuevos recursos educativos. Es aquí donde la tecnoformación emerge como un campo de estudio que busca integrar tecnología, pedagogía y transformación educativa.

Es por ello que esta modalidad de formación no sólo cambia las prácticas pedagógicas, sino también la forma en que se construyen los aprendizajes, al adicionar nuevas mediaciones, nuevos lenguajes, nuevas maneras de estar en el mundo. Pero esta integración tecnológica también abre la puerta a preguntas sobre el rol del profesor, la autonomía del estudiante, la igualdad de acceso y la ética de los entornos virtuales. Estas tensiones brindan la posibilidad de pensar acerca de las relaciones de poder, las desigualdades y los sentidos sociopolíticos de la educación, por eso se puede hablar de Pedagogía crítica, problematizando las relaciones entre tecnología, enseñanza y sociedad.

La Pedagogía crítica

La pedagogía crítica es una de las corrientes pedagógicas con mayor influencia en América Latina, lo ha hecho como resistencia emancipadora frente las desigualdades, mercantilización y neoliberalización que han penetrado la educación en estas décadas. Como señalan Salinas-Atausinchi & Huamán Lucana (2021), el neoliberalismo ha generado un cambio significativo, convierte a la educación en una mercancía, crea competencia, estandarización y privatización. Es aquí donde la pedagogía

crítica emerge como una propuesta política, ética y humanizadora para recuperar la escuela como escenario social, le interesa no sólo pensar la realidad, sino crear conocimientos para resistir, desafiar y cambiar las estructuras de opresión y desigualdad.

La perspectiva freiriana desarrolla la conciencia crítica y la lectura de mundo para hacer personas autónomas y comprometidas con la justicia social, proporciona herramientas para resignificar el aprendizaje significativo en la educación básica con metodologías que sean agentes de cambio para transformar la planeación, la participación de los estudiantes y el papel del docente, mismos que dejan de ser reproductores de información para transformarse en acompañantes de la reflexión, diálogo y problematización de la realidad. El aula se convierte en el espacio cuestionador de los conocimientos hegemónicos, para buscar otras maneras que detonen la construcción de conocimientos sociales (López, 2019).

En lo que a interculturalidad refiere, Carabalí Aponza (2024) extiende la mirada de la pedagogía crítica a la educación básica en contextos culturales diversos. El análisis realizado refiere que la pedagogía crítica, en articulación con el enfoque intercultural, desarrolla pedagogías más equitativas y justas. Involucra valorar la diversidad de conocimientos, respetar las identidades culturales y crear las condiciones para que los estudiantes aprendan desde la equidad y no desde la igualdad que proponen los modelos dominantes, así, la pedagogía crítica no sólo lucha contra la opresión económica, sino contra las injusticias culturales,

lingüísticas, raciales.

Finalmente, Rivas Mendoza, Maldonado Pazmiño & Castro Magallanes (2025) afirman que la pedagogía crítica vive en la pedagogía como transformadora social. En el camino muestran cómo va enlazando teoría de la educación y práctica política, abriendo modos de hacer que desbordan los marcos de injusticia. Para ellas, pedagogía crítica es hacer política cultural, crear otros mundos posibles, reconstruir tejido social, formar ciudadanías para estos tiempos, en el mismo ámbito, la investigación que desarrolla Pineda Luna (2024) esboza como los esfuerzos hacia la política educativa sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) difieren de los procesos de implementación acelerados, politizados, así como centros educativos carentes de transformación.

Los estudios revisados coinciden en que la pedagogía crítica no es una metodología, sino un proyecto político-pedagógico por una educación liberadora, dialógica y por el bien común, su finalidad es teorizar la práctica, resignificar el currículo desde la realidad, formar sujetos transformadores de su realidad. Este horizonte emancipador puede reconocerse en cómo estas miradas críticas son conversadas, profundizadas o resignificadas en posteriores propuestas como la educación popular, la pedagogía sociocrítica u otras que puedes conocer en tu estructura, ampliando la mirada de los movimientos pedagógicos por democratizar y humanizar la educación.

Conclusiones

El recorrido nos muestra que la acción pedagógica es un proceso rico, interrelacionado y muy humano, así pues, la

habilitación como principio pedagógico se propaga hacia la mirada técnica o instrumental de la enseñanza, para establecerse en las esferas ética, política, social, histórica y ecológica, las cuales prometen diversas perspectivas sobre la interpretación de la realidad educativa, develando la necesidad de prácticas escolares transformadas para las demandas actuales.

Por su parte, la educación tiene como principal objetivo, el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la indagación para la construcción social del conocimiento, demostrando que la ciencia es una práctica social que se ve fortalecida con la discusión, reflexión y la participación en comunicados de aprendizaje. La dimensión social hace posible comprender la identidad, las prácticas comunitarias y las relaciones de poder que moldean cómo se aprende y cómo se enseña, haciendo alusión a una educación justa, solidaria y con responsabilidad colectiva.

La educación histórica genera aportes considerables, donde pueden integrarse los conocimientos del pasado y del presente se forma situada a través de la integración, interpretación reflexión ética. Una mirada pedagógica sobre la interdependencia planetaria dentro de la ecoformación, permite la implementación de modelos sostenibles, cuidado de vida y la transdisciplinariedad; por último, la capacitación colectiva denota profesionalización, misma que se logra a partir del dialogo entre pares, la reflexión compartida y el enriquecimiento de prácticas inclusivas, por medio de la creación de comunidades educativas formadas democráticamente.

Cuando se hace un recorrido por las pedagogías, se encuentra con que la pedagogía tradicional, la que por años moldeó la escuela, no da respuesta a las necesidades actuales. Pero la pedagogía activa recoloca al estudiante en el centro, la experimentación, la emoción, la participación. Mientras que la pedagogía crítica propone una educación como práctica liberadora y política, que cuestiona las desigualdades, transforma estructuras, despierta conciencias.

Todas las posturas abordadas coinciden en que la capacitación es un proceso vivo, dinámico, dialógico, abierto, flexible y ético. Asumir la formación como principio pedagógico significa que la educación ha de dar respuesta al hombre de hoy, integrando conocimientos, vivencias, contextos y valores; significa reconocer que la transformación educativa no requiere nuevas metodologías, sino revisar las concepciones pedagógicas, las formas de relacionarse en la escuela, el rol de todos en el proceso de aprendizaje. De este modo, el informe puede declarar que la formación no es una dimensión de la educación, sino su núcleo: la manera de formar personas capaces de comprender la realidad, de actuar responsablemente, de convivir en la diferencia y de trabajar por sociedades más justas, sostenibles y humanizadas. De esta manera, la educación es un proyecto ético-social de futuro y la formación, el horizonte desde el cual la práctica pedagógica cobra sentido, orientación y finalidad.

Referencias

Acuña Rodríguez, M. del C. (2024). Transdisciplinariedad y ecoformación: principios ético-filosóficos para la

educación superior. *Innovaciones Educativas*, 26(40).
<https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4800>

Borja Paredes, M. J., & Velasco Currillo, E. A. (2025). La Pedagogía Tradicional en Latinoamérica: Impacto y Desafíos en la Educación Actual. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 2017–2029.
<https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.153>

Burgueño Lomelí, F. (2014). Formación social-colonial y América Latina. Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*, 5(18).
<https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.1974.18.44768>

Carabalí Aponza, M. (2024). Pedagogía crítica desde el enfoque intercultural en educación básica primaria: Revisión sistemática. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(3), 237–260.
https://www.researchgate.net/publication/383419325_Pedagogia_critica_desde_el_Enfoque_Intercultural_en_Educacion_Basica_primaria_Revision_Sistemática

Díaz Ruiz, M., Giraldo Gómez, Y. V., & Molina, M. C. (2022). Formación en Educación Ambiental Crítica en una comunidad de aprendizaje de docentes. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 4(1).
https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2022.v4.i1.1302

Díez Mejía, B. L. (2008). Guidelines for preparing the introduction of a scientific article. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(1).

<https://doi.org/10.17533/udea.iece.2861>

- García-Cedeño, G. A., Vélez-Loor, M. D., Franco-Zambrano, C. N., & Ormaza-Bermello, M. I. (2020). Pedagogía activa y su impacto en las competencias emocionales de los estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 829–842. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.870>
- García-Guardia, Y. Z. (2022). Pedagogía activa: incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje generados en contextos de educación superior. *Prohominum*, 4(1), 240–257. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0103>
- Gutiérrez, V. (2025). Educación tradicional vs. Coeducación. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 111–119. <https://doi.org/10.70625/rlce/210>
- Hernández, G. D. M., & Ortiz Paz, R. (2016). Modelo de Educación Histórica y formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(18), 153–168. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2016v9n18p153>
- Herrera-Seda, C., Vanegas Ortega, C., Vicencio Callejas, E., & Maldonado Amaro, K. (2021). La reflexión colectiva entre profesoras en formación inicial y continua como espacio de construcción de una pedagogía inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 111–133. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200111>
- Hurtado Martínez, S., González Quezada, E., Gomez Cuenca, C., Machuca Yaguana, J., Medina Muñoz, M. A., & Jimenez Veintimilla, J. V. (2022). Las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente:

- más allá de la pedagogía tradicional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 2936–2949. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3293
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Rehuso*, 4(1), 99–112. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2120>
- Martínez Armengol, Á. I. (2025). Construcción y difusión de la identidad nacional y la formación social mexicana: una reflexión histórica. *Universita Ciencia*, 13(36), 233–251. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15122398>
- Martos García, D., Sánchez Hernández, N., Soler Prat, S., & Martínez Merino, N. (2023). La formación de grupos en Educación Física: una revisión de la literatura. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 9(1), 166–186. <https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.1.9090>
- Meinardi, E. (2009). Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(8). <https://doi.org/10.35362/rie5081971>
- Moreno Fernández, P. (2022). Experiencias universitarias basadas en la tecnoformación: Caso IESIP, una mirada al conocimiento. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3(6), 93–101. <https://doi.org/10.59654/471wvy10>
- Ortega Cabrera, A. (2023). Educación y formación social en una ecología integral con bioética global. *Medicina y ética*, 34(3).

<https://doi.org/10.36105/mye.2023v34n3.05>

- Ortuño Molina, J., Bellatti, I., & Molina Puche, S. (2025). Valores y enseñanza de la historia: La representación social de relevancia histórica en docentes en formación. *Revista de Educación*, 408. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-672>
- Pacheco-Ruíz, C., Rojas-Martínez, C., Niebles-Nuñez, W., & Hernández-Palma, H. G. (2020). Organizational development techniques for the technological updating of the faculty in higher education institutions. *Formación Universitaria*, 13(5), 191–202. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500191>
- Pineda Luna, O. (2024). La Nueva Escuela Mexicana y el pensamiento crítico: De la parte procedimental a la sustantiva. *Mérito Revista de Educación*, 6(18), 60–73. <https://doi.org/10.37260/merito.i6n18.5>
- Rivas Mendoza, K. L., Maldonado Pazmiño, M. F., & Castro Magallanes, I. E. (2025). Pedagogía crítica y transformación social. *Tesla Revista Científica*, 5(2). <https://doi.org/10.55204/trc.v5i2.e525>
- Robles Ortega, D. A., Hernández Rosales, M. J., Mendoza Chavarria, V. C., & Guaña Moya, J. (2022). La educación tradicional vs. La educación virtual. *RECIMUNDO*, 6(4), 689–698. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(4\).octubre.2022.689-698](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(4).octubre.2022.689-698)
- Rodríguez-Panchi, M., & Ibarra-Sandoval, F. (2023). Estrategia pedagógica activa para el aprendizaje

significativo de la asignatura Educación Cultural y Artística. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(1-1), 199–212. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1591>

Sáiz Serrano, J., & Gómez Carrasco, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: Fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175–190. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217043419014.pdf>

Salinas-Atausinchi, Y., & Huamán-Lucana, R. (2021). Pedagogía crítica: una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146–161. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.011>

Sánchez-García, P. (2016). Colectivos de periodistas ante los cambios formativos y profesionales: Paralelismos con el discurso académico. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 22(1), 531–547. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2016.v22.n1.52612

Serna-Montoya, E. (2015). Construcción disciplinar del conocimiento científico. *Revista Científica*, 22(2), 111–127. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.RC.2015.22.a9>

Capítulo 8

Deconstruyendo el currículo, una mirada para la transformación educativa

Elena María Ramírez Oros

Mariana Flores Rodríguez

Introducción

El currículo educativo ya no puede verse únicamente desde debates técnico-pedagógicos como en el siglo XIX ya que hoy forma parte de disputas epistemológicas y políticas que atraviesan nuestro tiempo y que incluso redefinen qué entendemos por educación. Como advierte Martínez Bonafé (2020), a pesar de las numerosas reformas, el currículo escolar sigue atrapado en una tradición escolástica que ha cambiado la pregunta sobre qué enseñar por una preocupación casi obsesiva por medir resultados estandarizados. Esta situación deja claro que el currículo no es solo un documento que organiza contenidos. También es una herramienta cultural que influye en la manera en que producimos y compartimos significados sobre el mundo.

En América Latina, y especialmente en México, esta crisis se intensifica. Figueroa Martínez et al, (2023) señalan a los modelos curriculares actuales, los cuales siguen reproduciendo directrices hegemónicas lo que dificulta la construcción de proyectos educativos relacionados directamente con las realidades locales. Esta distancia entre la práctica y el diseño genera tensiones que afectan a la enseñanza, es una decisión diaria por parte de los docentes debido a que intentan sostener un trabajo que no siempre se relaciona con su realidad.

La pandemia de COVID-19 dejó al descubierto desigualdades históricas y tensiones que se mantenían ocultas, las cuales quedaron expuestas ante la sociedad. Los currículos vigentes no lograron dar respuesta a ese escenario tan complejo, lo que generó una frustración tanto en los

profesores como en los estudiantes (SEP, 2022). La escuela fue obligada a mirarse en un espejo que reflejaba aquello que no estaba funcionando y ya no podía seguir ignorándose. En este contexto, la fragmentación del conocimiento y el énfasis en competencias poco contextualizadas confirmaron la urgencia de revisar, con más honestidad y profundidad, las bases epistemológicas del currículo; ya no bastaba con realizar ajustes superficiales.

Frente a este escenario, fue necesario analizar la complejidad curricular desde enfoques que se relacionan con la ecología de saberes, la ecoformación, así como el pensamiento histórico- crítico. Esto no solo ponía en duda al currículo formal, sino que lo conciben como una práctica vivida en permanente disputa. El currículo es un territorio político en el que se define qué saberes se enseñan, quién los legitima y con qué intención. Reconocer esta dimensión abre la posibilidad de construir un currículo que enfrente la crisis socio-ecológica y fortalezca el pensamiento histórico-crítico para, de esta manera, avanzar hacia una educación más justa, pertinente y conectada con el mundo que habitamos.

Desarrollo

En el artículo se sostiene que la transformación curricular demanda la articulación sistémica de cuatro dimensiones fundamentales: la dimensión ideológico-política que reconoce al currículo como campo de disputa por la hegemonía cultural; la dimensión epistemológica, que cuestiona la monocultura del saber científico occidental mediante una ecología de saberes; la dimensión socio-

ecológica, que sitúa la relación humano-naturaleza como eje transversal mediante la ecoformación; y, finalmente, la dimensión histórico-crítica, que desarrolla competencias de pensamiento histórico para desnaturalizar ideologías y construir futuros alternativos.

La noción central plantea que estas cuatro dimensiones no constituyen aspectos aislados del currículo, sino que forman un sistema complejo e interdependiente. En este sistema, la ecología de saberes funciona como alternativa epistemológica a la imposición ideológica monocultural; la ecoformación requiere, necesariamente, del reconocimiento de saberes ancestrales sobre la relación con la naturaleza, el pensamiento histórico opera como herramienta crítica para comprender las genealogías del poder; y, por último, el currículo formal se convierte en el espacio institucional donde estas disputas se materializan o se resisten.

Fundamentos del Currículo: Bases epistemológicas

Para comprender el dilema en torno al currículo podríamos cuestionarnos ¿Qué vale la pena aprender?, ¿quién decide qué se enseña?, ¿qué visión de ser humano y sociedad subyace a las elecciones curriculares? Para ellos se analizarán diferentes teóricos que han abonado al tema del currículo y veremos cómo ha ido evolucionando, respondiendo a momentos históricos.

Tyler (1986) interpreta el currículo como un instrumento para poder alcanzar objetivos determinados mediante una secuencia lineal en la que incluye, definición de objetivos, selección de experiencias de aprendizaje, organización de contenidos y evaluación de resultados. Este

modelo asume que el conocimiento puede fragmentarse en unidades, que dentro de los procesos educativos son controlables y predecibles, ya que existe un consenso social sobre los fines educativos.

Por otro lado, Grundy (1920) entiende al currículo como un proceso de construcción social en donde los maestros son transformadores, no ejecutores técnicos y rígidos. Además, el autor identifica tres intereses del conocimiento entre los cuales destaca el técnico, práctico y emancipatorio, que configuran diferentes paradigmas del currículo. Grundy considera que el interés emancipatorio orienta el currículo hacia la liberación de las coerciones ideológicas, nutriéndose de aportaciones como las de Freire (1970), para quien la educación nunca es neutra, debido a que o domestica a los educandos dentro del orden establecido, o los capacita para transformar críticamente la realidad.

Díaz Barriga (1997) menciona que toda propuesta curricular implícita o explícitamente una filosofía que es educativa, por lo contrario, los fundamentos desarrollados por Apple (1986) sitúan el currículo como una construcción social relacionada por las relaciones del poder, en donde el conocimiento oficial que se transmite representa los intereses de los grupos dominantes relacionada con la reproducción de las desigualdades.

La teoría curricular crítica sostiene que los proyectos educativos son intrínsecamente políticos, por tal motivo nunca serán neutrales, debido a que debe proyectar las intencionalidades ideológicas que articulan la sociedad. En este sentido, Ramírez (2014) menciona que esta perspectiva

integra visiones de la comunidad educativa, lo que pretende enfatizar los intereses y necesidades que requiere la sociedad, la función del currículo entonces es formar ciudadanos conscientes de las injusticias sistemáticas impulsando la educación como una herramienta para la reconstrucción del entorno.

Por otra parte, Rodríguez (2006) expresa que los fundamentos que orientan el currículo y le dan base teórica provienen de factores filosóficos, históricos, psicológicos, económicos, sociológicos y antropológicos, planteando una base teórica y conceptual que son integrados como características del currículo, construyéndose de forma colectiva y participativa según la relación con las intencionalidades que conforman los fundamentos. La articulación de dichos factores se traduce en los principios, criterios y características que definen el diseño curricular.

Históricamente, en la región de Latinoamérica la adopción del currículo ha estado marcada por la influencia de modelos externos, como el enfoque racional-científico-experimental europeo y posteriormente la perspectiva tecnicista-conductual estadounidense (Díaz Barriga, 2014), la evolución del currículo es un proceso de incorporación de rutas particulares, asociadas con los gobiernos para erradicar problemas específicos de cada región.

Currículo Formal vs Vivido

El currículo formal o prescrito constituye el marco normativo establecido por el Estado o por las burocracias administrativas, el cual puede comprometer el derecho a una educación pertinente, inclusiva y orientada a la justicia

epistémica. Macías Galeas y Cabrera Amaiquema (2025) señalan que el currículo, entendido como una construcción sociocultural, destaca la necesidad de avanzar hacia modelos más flexibles, dialógicos y culturalmente relevantes, enfatizando un rol protagónico del profesorado en la transformación de los marcos normativos y evaluativos, ofreciendo implicaciones más responsables de las políticas educativas.

No obstante, persiste una brecha significativa entre el currículo prescrito, el enseñado y el evaluado. El currículo real (o currículo vivido), constituye la manifestación práctica y situada que ocurre en el aula, determinada por las condiciones materiales, la autonomía pedagógica del docente, y las vivencias de los estudiantes. La meta de las reformas es que lo prescrito se traduzca en este currículo vivido, como un espacio de transformación social y pedagógica, sin embargo, el currículo vivido no es solo el resultado de la implementación, sino la construcción situada de condiciones materiales, organizativas, pedagógicas y que requiere una autonomía docente, formación situada, liderazgo escolar, así como modelos de acompañamiento que prioricen la reflexión y la contextualización.

Ideología y Currículo

La relación entre ideología y currículo constituye uno de los nudos críticos para comprender la educación como práctica política. Apple (1986) analiza como el currículo no simplemente transmite conocimientos, sino que participa en la producción de lo subjetivo dentro de las relaciones sociales dominantes, generando, a su vez, espacios de resistencia y

transformación.

El mismo autor sostiene que el currículo no solo refleja el conocimiento, sino que también representa los conocimientos considerados como legítimos en grupos dominantes, operando mediante la inclusión o exclusión de contenidos, así como la jerarquización de las materias.

Por el contrario, el currículo oculto, de acuerdo con Jackson (1986), hace referencia a aquellos aprendizajes explícitos transmitidos por medio de rutinas escolares establecidas, así como las relaciones de autoridad y las prácticas cotidianas en el aula.

Trujillo-Vargas et al, (2025) por su parte, señalan que el currículo opera como una reproducción ideológica particularmente efectiva debido, a que las rutinas pasan inadvertidas tanto para docentes como para estudiantes a través de los usos y costumbres que se viven de forma constante.

En este sentido, Gutiérrez (2018) clasifica tres tipos de currículo, los cuales se relacionan de forma dinámica. El primero es el currículo formal u oficial, el cual se encuentra planificado estratégicamente; el segundo es el currículo real, que se expresa en las experiencias cotidianas vinculadas al aprendizaje; y, por último, el currículo oculto, a través del cual se interiorizan conocimientos y valores de manera implícita.

De la misma forma, la investigación que realizó Díez-Gutiérrez (2020) sobre la formación inicial docente en España revela las contradicciones entre valores declarados y los que son transmitidos. Mientras que, de forma explícita, se proponen valores como la justicia, solidaridad e igualdad, de

forma implícita se transmite la competitividad, el interés propio y la desigualdad, revelando que esta universidad prepara profesionales orientados a la adaptación al mercado laboral, más que docentes críticos y comprometidos con la transformación social.

Niño Arteaga (2017) argumenta que la racionalidad eurocéntrica establece dicotomías simplistas que justifican la subordinación epistémica del Sur Global. En este sentido, la escuela, históricamente vinculada a procesos de colonización, ha fundado una sociedad disciplinaria cuyo objetivo era formar ciudadanos ordenados y aptos para la organización social dominante. No obstante, Gutiérrez (2018) señala que el currículo puede también ser espacio de resistencia mediante la capacidad crítica docente, es decir, de la posibilidad de que los educadores, mediante una reflexión consciente sobre los marcos ideológicos que configuran su experiencia, se emancipen y se constituyan como agentes de transformación.

La matriz ideológica y el legado de la racionalidad técnica

El desarrollo del campo curricular en América Latina estuvo marcado por tensiones profundas. Durante décadas, los sistemas educativos de la región recibieron modelos externos presentados bajo la promesa de eficiencia, pero que, en realidad, respondían a ideologías muy específicas. No se trató de simples transferencias técnicas, sino procesos de imposición cultural que moldearon formas de pensar, planear y regular la educación.

La racionalidad técnica tiene una historia bien definida. Surgió en Estados Unidos en el contexto del auge de la industrialización, momento en el que la productividad y la

eficiencia se consolidaron como prioridades centrales. En ese escenario, la educación comenzó a concebirse como una herramienta para la formación de mano de obra, con el propósito de mantener en funcionamiento el aparato productivo, lo que se vinculó con la aparición de los primeros enfoques curriculares centrados en objetivos e indicadores altamente específicos.

Con el paso del tiempo, especialmente a partir de la década de 1960, este modelo trascendió fronteras y se difundió en América Latina. Su adopción no fue un proceso espontáneo, sino que estuvo respaldada por organismos internacionales como la OEA, la UNESCO y la Alianza para el Progreso, que lo presentaban como la vía más rápida para modernizar los sistemas educativos. El discurso era persuasivo: había que actualizarse para no quedar fuera del desarrollo. No obstante, cuando se mira con detenimiento, esa narrativa escondía algo más profundo. Era un gesto claro de imperialismo cultural que restó valor a los saberes locales y reforzó la dependencia hacia modelos externos.

Pérez Moreno (2023) se refiere a países como Argentina, donde el currículo quedó relacionado con un enfoque racional y científico que dejó huellas duraderas. En este contexto, el Estado se posicionó como un diseñador exclusivo del currículo otorgando el papel de expertos curriculares mientras que el rol del profesorado se redujo a una función técnica, limitándose a ejecutar contenidos definidos y metodologías centradas en objetivos observables y medidos configurando a la educación como un mecanismo de control, estandarización y burocracia.

Pensamiento histórico y crítico como vía de emancipación

Frente a la dominancia del sistema social en la relación instrumental y la tecnología, emergió en América Latina un movimiento con enorme fuerza, nutrido por las ideas de Paulo Freire, quien defendía a la educación para la transformación social, desde esta mirada no solo se trataba de transmitir información, era un acto político que invitaba a leer el mundo, cuestionarlo y reconstruirlo. Este enfoque se consolidó como un pensamiento crítico indispensable que permitió a estudiantes y docentes reconocer las ideologías ocultas en la supuesta neutralidad de lo técnico, impulsando una actitud reflexiva que cuestionaba las relaciones del poder, las desigualdades, así como los discursos que moldeaban la vida escolar. Fue así como la educación dejó de ser un proceso pasivo y se convirtió en una práctica de liberación.

Todo es susceptible de transformación. Un currículo que asume esta perspectiva busca formar ciudadanos capaces de situarse críticamente en el tiempo, valorar su pasado y actuar en el presente con conciencia social.

En conjunto, estas corrientes críticas ofrecen un horizonte distinto al de la racionalidad técnica. Invitan a construir un currículo vivo, situado y emancipador, que reconozca la historia, cuestione las estructuras y abra caminos para imaginar nuevas formas de convivencia democrática.

Ecología de Saberes

La ecología de saberes, desarrollada por De Souza Santos (2009) en el marco de las Epistemologías del Sur, no se limita a reivindicar la inclusión de saberes diversos en el

currículo, sino que cuestiona fundamentalmente los principios de validación del conocimiento consolidados por la modernidad occidental.

De Souza Santos (2009) precisa que vivimos en un periodo de transición paradigmática donde el modelo de racionalidad científica moderna enfrenta una crisis profunda. Debido a modelos que operaron mediante la monocultura del saber y del rigor científico, bajo la idea de que el conocimiento científico-técnico occidental es la única forma válida de conocimiento, relegando todos los demás saberes al estatuto de creencias, opiniones o saberes vulgares.

Esta monocultura se sostiene mediante el pensamiento de un sistema de distinciones que dividen la realidad social en dos universos radicalmente distintos, De Souza Santos (2009) menciona que por un lado se encuentra el Norte global, que incluye la modernidad, la ciencia y; por otro lado, el Sur global, que incluye la tradición y la irracionalidad. Por lo que lo que queda del otro lado se vuelve literalmente inexistente, no disponible e irrelevante. Como argumenta Rodríguez (2024), esta racionalidad abismal no es meramente epistemológica, sino una condición de explotación y subordinación que crea abismos sobre la vida humana y natural.

Desde la perspectiva de (De Souza Santos, 2009), la ecología de saberes surge como alternativa que implica una ruptura de los modos occidentales del pensar y actuar, estructurándose en tres principios de este pensamiento:

1. Principio de incompletitud: ninguna forma de conocimiento puede responder por sí sola a todas las preguntas posibles. Diferentes conocimientos son más

adecuados para diferentes contextos.

2. Principio de diversidad epistemológica: la pluralidad cultural del planeta implica pluralidad epistemológica. Coexisten saberes científicos, tradicionales, populares, artesanales, entre muchos otros.
3. Principio de justicia cognitiva: existe una relación intrínseca entre justicia social y justicia cognitiva. Como argumentan Figueroa Martínez et al, (2023), la injusticia social está íntimamente ligada a la injusticia cognitiva global.

Salamanca-Aroca y Sepúlveda-Bernales (2024) identifican que la fragmentación epistemológica constituye el principal obstáculo para incorporar genuinamente la ecología de saberes, manifestándose como colonialidad del poder que concentra el control del conocimiento en instituciones eurocéntricas. Los autores propone superar los obstáculos mediante una praxis que apertura a nuevos espacios para producir conocimiento, así como el fomento del dialogo interdisciplinar y la reorganización de los ecosistemas complejos.

Por otro lado, Rodríguez (2024) articula la ecología de saberes con el pensamiento complejo que propone Morin (1999) el cual ha utilizado métodos tradicionales, entiendo así la complejidad como uno de los principios cruciales que permiten articularse con la dialogicidad y la recursividad.

Hernández Méndez et al, (2024) buscan paradigmas alternativos reconociendo saberes indígenas como epistemologías completas con conceptos ontológicos, éticos y prácticos sobre problemas contemporáneos.

Ecología de saberes y justicia epistémica

La Ecología de Saberes se menciona como un fundamento para el currículo, acompañando la Ecoformación siendo una pieza clave para la construcción de currículos que avancen hacia la descolonización e interculturalidad. No basta con mencionarlas. Se necesita reconocer y valorar los saberes locales, las lenguas originarias y las prácticas ancestrales que sostienen la vida comunitaria. Solo así es posible acercarnos a la justicia epistémica. Es un desafío, pero también una oportunidad para mirar la educación desde otro lugar.

Además, el currículo debe convertirse en un espacio de inclusión. Un espacio atento a las demandas sociales, a los movimientos culturales y a las problemáticas que surgen en el día a día de los contextos latinoamericanos. Esto implica superar el etnocentrismo que aún persiste en muchos contenidos. También exige legitimar los principios formativos que nacen de las tradiciones éticas, políticas y pedagógicas propias de nuestros territorios. En ese sentido, la educación puede abrir caminos, y construir una mirada más justa y cercana a la realidad que enfrentamos.

Herramientas epistemológicas y pedagógicas para el siglo XXI

En la actualidad los enfoques curriculares ofrecen a los estudiantes herramientas que les permitan comprender la complejidad social y ecológica que los rodea. No es tarea menor. El mundo cambia rápido y, a veces, de forma desconcertante.

Por eso, Estigarribia (2024) señala que el currículo

debe impulsar el pensamiento crítico. Esta idea implica una exigencia directa hacia los docentes. Necesitamos profesionales más preparados, con formación constante y capaces de leer los cambios que se instalan en la escuela y fuera de ella. Además, el reto es claro. Se busca formar sujetos capaces de cuestionar, de analizar y de valorar con criterio propio las estructuras sociales, políticas y económicas que moldean su vida cotidiana.

En consecuencia, este enfoque se vuelve una pieza clave para la emancipación social. También lo es para aprender a discernir. No se trata solo de acumular información, sino de comprenderla y situarla. Se trata de mirar el mundo con lucidez y humanidad. Y de hacerlo con la convicción de que otra forma de convivir y decidir es posible.

El pensamiento histórico y el contextual son cruciales, ya que la realidad se entiende como una producción social compleja y contradictoria, construida históricamente. Rojas (2020) enuncia que el pensamiento complejo genera nuevas formas de pensar, sentir y expresarse, con una visión compleja del ser humano

Principios Ético-Filosóficos de la Ecoformación

De Souza Santos (2018) explica que la ecología de saberes se basa en la coexistencia de conocimientos diversos. Esta perspectiva reconoce que no existe un único modo de conocer. Por eso identifica, valora y legitima saberes heterogéneos. Incluye criterios de rigor y validez, pero desde miradas amplias que permiten la participación de distintas voces.

Este enfoque forma parte de las Epistemologías del

Sur. Estas epistemologías nacen como una crítica fuerte al pensamiento occidental que durante siglos ha ocupado un lugar hegemónico. La ecología de saberes cuestiona esa tradición eurocéntrica y colonialista. Afirma que el conocimiento científico no es el único válido y que debe dialogar con saberes locales, indígenas, populares y tradicionales. Lo importante es que ese diálogo sea simétrico y respetuoso.

La propuesta apunta a la justicia cognitiva y al pluralismo. Entiende el conocimiento como una herramienta para transformar la realidad. La ecología de saberes nos invita a abrir no solo el currículo, sino también la mente, nos pide escuchar. Nos recuerda que, para comprender el mundo necesitamos todas las voces y todas las formas de saber que lo habitan.

La ecoformación se vincula directamente con el triángulo de la vida: la relación de la persona consigo misma (Yo), con otros seres humanos (nivel social), y con el entorno (nivel ambiental o la naturaleza) entonces entendemos esta triada como el centro de la ecoformación, integrada y sostenible de la relación entre el sujeto, sociedad y naturaleza, busca el bienestar, así como un equilibrio para el desarrollo integral de las personas

Acuña Rodríguez (2023) señala que los principios ético-filosóficos de la Ecoformación, que pueden traducirse en concepciones pedagógicas y didácticas específicas, se centran en:

1. La coexistencia: La propuesta eco formativa aboga por relaciones sostenibles de las personas entre sí y con el

medio, entendiendo que todo lo que existe coexiste y que la supervivencia humana está intrínsecamente ligada a la coevolución con las distintas formas de vida en el planeta.

2. **Actitud compleja:** Se necesita, una actitud que reúna diferentes saberes y los haga convivir. Una actitud que no solo tolere la diversidad, sino que la celebre y la disfrute. Que impulse el despertar de la conciencia, la chispa de la creatividad y ese gesto tan humano de la solidaridad. Esto significa que el conocimiento debe abrirse paso con nuevos criterios, más flexibles, más sensibles a la complejidad y a la incertidumbre del mundo real. Un conocimiento que abrace la lógica del tercero incluido y camine hacia lo transdisciplinario, porque la vida rara vez cabe en compartimentos rígidos.
3. **Ética del cuidado:** El cuidado aparece como el eje que sostiene todo. Un cuidado que empiece por uno mismo y que se extiende hacia las demás personas, hacia el país o el contexto que habitamos, y claro, hacia el medioambiente que nos sostiene día tras día. (pág. 17)

La propuesta eco formativa nos recuerda que nuestras acciones repercuten en otros seres vivos y que nuestra propia supervivencia depende de construir relaciones sanas y respetuosas con el entorno. Educar para coexistir es, en pocas palabras, educar para vivir mejor.

La actitud integradora y compleja es un llamado claro a dejar atrás formas rígidas de entender el mundo. La realidad es diversa, cambiante, a veces caótica, y por eso tiene sentido

que el aprendizaje también sea flexible, creativo, multidisciplinario.

Ecoformación y transdisciplinariedad

La ecoformación no es solo un término académico. Va más allá. Es una filosofía que invita a mirar la vida con otros ojos y a mirarnos también desde dentro. Además, se presenta como una transdisciplina que busca el desarrollo humano integral. Lo hace promoviendo una relación más armónica con el entorno y con la sociedad que habitamos.

En otras palabras, la ecoformación propone un enfoque holístico desarrollando al ser humano integro e interconectado que va más allá de una simple definición, es una forma de ver la vida dentro de ella. Por este motivo, la transdisciplina busca un desarrollo integral que se desenvuelva de forma completa con el mundo natural y social atravesando los límites y ampliándolos a su vez.

Acuña Rodríguez (2023) explica que la ecoformación se basa en el triángulo de la vida (yo/persona, otros seres humanos/sociedad, y entorno/naturaleza), y promueve un cambio de paradigma para superar la visión antropocéntrica (ego) hacia un enfoque cosmocéntrico (eco). Esta idea nos recuerda que la humanidad no es el centro, sino solo una parte importante, sí, pero no única de un ecosistema interconectado. Bajo esta mirada el currículo debe orientarse por la ética del cuidado: hacia uno mismo, hacia el otro, hacia el contexto y hacia el medioambiente.

La ecoformación se relaciona con la transdisciplinariedad, siendo un enfoque que rompe fronteras permitiendo ver la realidad a través y más allá de las disciplinas,

lo que implica transformar la práctica docente, así como la investigación hacia un enfoque más holístico apoyándose del pensamiento complejo, así como la lógica del tercero incluido, lo que permite construir una mirada más articulada con el mundo que habitamos.

La crisis planetaria y el mandato de la ecoformación

La crisis planetaria ya no es un concepto lejano. Se siente. Se vive. Es el resultado del deterioro ambiental provocado por nuestro propio modelo de desarrollo. El cambio climático avanza y la pérdida de biodiversidad se acelera. Todo esto ocurre bajo una lógica industrialista que ve la naturaleza como un almacén inagotable y al ser humano como su dueño exclusivo. El costo ha sido alto. Hoy enfrentamos una crisis de civilización que nos obliga a detenernos y pensar de nuevo (Gregosz, 2014).

En este escenario surge la Ecoformación. No aparece como una moda, sino como una respuesta profunda, la cual es presentada como una transdisciplina que invita a replantear la educación, con un propósito claro el cual es promover un desarrollo humano integral que se relacione con el entorno desde una mirada de equidad y equilibrio, superando la parte egocéntrica que nos ha guiado la manera en la que vivimos, sugiriendo una visión ecosistémica que reconoce al ser humano como una parte más del planeta, ni superior ni aislada.

La Ecoformación se convierte así en un mandato ético. También en una ruta educativa que intenta reconstruir nuestra forma de habitar el mundo. La ecoformación trasciende la educación ambiental tradicional para proponer una revolución epistemológica, ética y ontológica que

reconfigure la comprensión de lo que significa ser humano en y con la naturaleza.

Hernández Méndez et al, (2024) sostienen que la ecología rechaza el dualismo que existe entre el humano y el entorno, esta perspectiva implica abordar una visión separada entre el sujeto dividido y dominante de la naturaleza reconociendo una simbiosis continua entre el organismo, así como el entorno.

La conexión entonces con el pensamiento complejo que propone Morin (1999) es fundamental, debido a que la crisis ecológica es un síntoma de la crisis profunda enraizada de un paradigma de estructura del pensamiento occidental, en este sentido la ecoformación reconoce que todo fenómeno esta insertado en contextos múltiples como la interdependencia sistémica. Rodríguez (2024) quien complementa esta idea, hace mención que la solidaridad vivida es lo único que permite incrementar la complejidad debido a que la fragmentación conduce al colapso.

En este sentido la ecoformación debe comprenderse desde sus tres dimensiones y relacionarse, la primera la dimensión personal la cual requiere una transformación de la subjetividad donde se reconozca la interdependencia entre el bienestar individual como el ecosistémico superando el individualismo posesivo. La segunda la dimensión social, la cual se sitúa en una crisis ecológica con el contexto político-económico, debido a que según Méndez (2024) la ecoformación debe incorporar una crítica radical entre el modelo neoliberal como con el capitalista, identificando la causa de las desigualdades, racismo y depredación de recursos

naturales. Y la tercera la dimensión ambiental debido a que requiere transformación de la relación práctica con la naturaleza mediante experiencias que promueven la religación social con el entorno.

Las pedagogías eco formativas requieren coherencia entre fines y medios: aprendizaje situado en contextos reales, metodologías vivenciales que comprometan dimensiones corporales y emotivas, proyectos de investigación-acción socio ecológicos, y transdisciplinariedad que integre conocimientos científicos con saberes tradicionales.

Pensamiento histórico

El pensamiento histórico es una competencia fundamental para la formación crítica de los ciudadanos, de forma constante el subdesarrollo de los sistemas educativos lo reducen a la simple memorización de fechas y eventos es Rüsen (1992) quien propone el concepto de conciencia histórica como la operación mental por medio de la cual los seres humanos interpretan la experiencia temporal donde existe una articulación entre el pasado, presente y futuro que orienta la acción práctica en la que se distinguen la complejidad, lo tradicional, lo ejemplar y la genética.

El desarrollo del pensamiento histórico requiere enseñanza intencional que supere el modelo transmisivo. Pastor Blázquez et al, (2025) dan a notar que la enseñanza convencional privilegia la información concreta, objetiva y verificable, incluyendo competencias fundamentales como son:

1. Temporalidad (cambio-continuidad): Lo que implica comprender que las sociedades se transforman

continuamente, pero mantienen una unión entre elementos constructivos que es crucial para superar las visiones históricas que están vivas en el presente.

2. Causalidad histórica: La cual permite identificar, así como evaluar las causas estructurales, coyunturales e inmediatas comprendiendo que los fenómenos implican múltiples factores.
3. Evidencia histórica: Lo que permite analizar de forma crítica información evaluando origen, contexto, intencionalidad, así como confiabilidad, comprendiendo que el conocimiento histórico se construye por medio de la interpretación de evidencias.
4. Perspectiva histórica: Para comprender que todas las personas en el pasado actuaban desde marcos de referenciales diferentes, evitando presentismo sin caer en relativismo ético.
5. Relevancia histórica: Para evaluar qué eventos históricos son significativos, donde se reconocen los criterios de relevancia, los cuales son construidos socialmente.
6. Dimensión ética: Para formular juicios éticos razonables sobre el pasado que integren contextos históricos sin renunciar a los principios universales.

Es así como nos percatamos que el pensamiento histórico se relaciona con la crítica ideológica lo que permite comprender que las instituciones así como los sistemas de valores que parecen de una u otra forma naturales y eternos son en realidad construcciones históricas recientes susceptibles al cambio, por tal motivo la articulación con la ecoformación permite comprender que la crisis ecológica es

parte del resultado de los procesos históricos, así como la revolución industrial, la expansión colonial y el desarrollo de la posguerra.

Ideología

Díaz Barriga (2014) hace referencia que el currículo siempre es ideológico. Y lo es porque obliga a elegir. Al decidir qué saberes se seleccionan, cómo se organizan y qué se enseña, se anticipa también el tipo de persona que se busca formar en la sociedad. No es un asunto menor. Cada construcción curricular revela una postura epistémica, ideológica y política. Define qué conocimientos se consideran valiosos y, al mismo tiempo, el tipo de sociedad que se quiere impulsar.

En consecuencia, el currículo no solo ordena contenidos, también enseña a leer la realidad de una manera particular cuando se construyen y establecen propósitos, métodos de enseñanza, contenidos, metodologías se está configurando a comprender el mundo, moldeado a la ciudadanía que se pretende formar.

En otras palabras, educar implica tomar posición. Siempre. Y el currículo, con cada decisión que incluye o excluye, muestra esa posición.

En este sentido las reformas curriculares, a menudo promovidas en un contexto neoliberal, han tendido a reducir los espacios para el debate y la participación en torno a una ciudadanía pensante y activa, Esta hegemonía ideológica se manifiesta en la priorización de un enfoque centrado en disciplinas científicas tradicionales y la adquisición de habilidades para satisfacer las demandas del mercado económico (Quesada et al., 2024) en este sentido, estamos en

un programa que responde a las necesidades políticas, así como objetivos determinados, visualizándose en una serie de reformas educativas condicionadas por un sistema específico, por ello es trascendental que el docente tenga la capacidad de entender y posicionarse ante el currículum, para que pueda percibir y poseer un pensamiento crítico ante las ideologías o intencionalidades con la que este se construye siendo un elemento crucial para la mejora y transformación.

Elementos y currículo formal, análisis estructural

El currículo como dispositivo pedagógico se materializa mediante elementos constitutivos que, constituyen espacios donde se encuentran tensiones conceptuales, por lo que se analizaron seis elementos fundamentales desde sus dimensiones ideológica, epistemológica, ecoformativa e histórica.

Objetivos/Competencias: no describen neutralmente lo que los estudiantes deben aprender, sino que prescriben un tipo de sujeto deseable. Como menciona Díaz Barriga (1997) el enfoque que se contempla por competencias responde a demandas para la empleabilidad, la cual es una competencia del capitalismo, donde se fragmenta el conocimiento en unidades evaluables que facilitan la mercantilización educativa, formando sujetos aptos para el mercado laboral. Desde la ecología de saberes, los objetivos deben cuestionar el tipo de conocimiento que se pretende enseñar, evitando marginar saberes espirituales, prácticos o corporeizados. El pensamiento histórico debe constituir objetivo transversal que no se limite únicamente a la historia.

Contenidos: la selección, así como la organización forman parte de un núcleo de disputas ideológicas Apple (1986), se plantea la pregunta ¿de quién es el conocimiento que se enseña? y revela que los contenidos son resultado de luchas por hegemonía donde los grupos dominantes imponen sus saberes como universales, puesto que la organización tradicional privilegia la estructura disciplinar que reproduce fragmentación epistemológica. En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) propone la organización mediante campos formativos que integran conocimientos disciplinares diversos, buscando superar fragmentación, aunque no es una tarea sencilla debido a que enfrenta una resistencia por parte de las instituciones:

Metodología: la cual constituye el elemento crucial evidenciándose por medio de la contradicción entre las prácticas tradicionales y los discursos innovadores. Díez-Gutiérrez (2020) menciona que mientras se proclama metodologías activas siguen predominando enfoques transmisivos en donde el docente expone los temas y contenidos y los estudiantes se limitan a recibir la información de forma pasiva, reproduciendo así la educación bancaria freireana. Los enfoques del constructivismo reconocen al estudiante como constructor activo de significados, pero como advierte Grundy (1920), pueden utilizar métodos técnicos si no se interrogan críticamente sobre fines educativos, es ahí donde la coherencia que existe con la ecología de saberes demanda una metodología donde se practique el dialogo entre saberes mediante la investigación- acción, así como la sistematización de experiencias.

Evaluación: la cual constituye el elemento más ideológicamente cargado. Apple (1986) argumenta que la evaluación produce lo que cuenta como conocimiento válido y no mide aprendizajes, la hegemonía de la evaluación en este sentido privilegia la memorización. Como propone la NEM (SEP, 2022), la evaluación debe ser formativa centrándose en la retroalimentación continua más que en las calificaciones numéricas, contradiciéndose a su vez con la evaluación sumativa que es fundamental para la certificación. Con la ecología de saberes se deben de diseñar instrumentos coherentes reconociendo una diversidad entre los cuales se contemplan portafolios, proyectos integradores, narrativas reflexivas, siendo una evaluación más incluyente.

Recursos/Medios: Trujillo-Vargas et al, (2025) mencionan que los materiales educativos tienen gran influencia de como enseña debido a que los libros reproducen las visuales del currículo oculto. Por lo que la dimensión tecnológica es una herramienta que puede ser de liberación, pero a su vez es un instrumento de dominación, por tal motivo la ecología de saberes demanda el diversificar recursos como son espacios naturales, personas con conocimientos ancestrales, prácticas culturales, que permitan tener un verdadero aprendizaje, considerando el desarrollo del pensamiento de forma analítica.

Contexto: reconoce que los estudiantes son seres con conocimientos, experiencias y valores que vienen inmersos desde sus contextos y realidades, por lo que ignorar este andamiaje genera de cierta forma una violencia epistémica porque se revaloriza los saberes propios por la imposición de

conocimientos ajenos. En este sentido la NEM (SEP, 2022) propone como núcleo integrador a la comunidad la cual concibe la escuela como el centro donde convergen saberes comunitarios, familiares y escolares, por tal motivo los espacios de aprendizaje deben diversificarse e incluir a los entornos naturales que lo rodean.

Currículo Formal

El currículo formal forma parte de un espacio donde las tensiones conceptuales se concretan, resisten, así como se negocian, los planes de educación como son aprendizajes clave propuesto en el 2017 y nueva escuela mexicana 2022 tienen dos enfoques diferentes por lo cual es necesario analizarlos.

Por un lado, encontramos el plan de Aprendizajes Clave (SEP, 2017) él es representado por un paradigma humanista- competencial propuesto en el gobierno de Enrique Peña Nieto el cual organiza tres componentes entre los cuales encontramos los campos de formación académica (lenguaje, pensamiento matemático, exploración del mundo natural y social) así como áreas de desarrollo (artes, educación socioemocional y educación física) y a su vez ámbitos de autonomía curricular donde cada escuela propuesto talleres, y clubs según los intereses y necesidades de los alumnos. Dentro de su programa se incluyeron catorce principios pedagógicos que ponían al centro al estudiante, reconociendo a la naturaleza social importante, así como la revalorización docente y la ética del cuidado.

Aunque este plan proclama el humanismo predomina la lógica de competitividad, así como evaluación estandarizada, donde la ecología de saberes está ausente debido a que el

currículo mantenía una estructura euro centrada. Pastor Blázquez et al, (2025) mencionan que en implementación de este currículo predominaba la memorización sobre competencias genuinas.

Por otro lado, encontramos la Nueva Escuela Mexicana en 2022: la cual representa una ruptura en parte pragmática, este modelo fue propuesto en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador el cual pretendía revertir la visión instrumentalizada, descontextualizada y homogenizaste de las reformas anteriores (SEP, 2022). Los fundamentos que lo integran son transformadores como son: humanismo radical el cual reconoce la dimensión comunitaria, enfoque de derechos que supera igualdad formal, la revalorización magisterial con autonomía profesional, y comunidad como núcleo integrador.

Su estructura innova al incluir siete ejes articuladores entre los cuales se destacan: la Inclusión, Pensamiento Crítico, Interculturalidad Crítica, Igualdad de Género, Vida Saludable, Apropiación de Culturas, Artes, también integra cuatro campos formativos que complementan los conocimientos disciplinares, y seis fases de aprendizaje que priorizan procesos de desarrollo sobre edad cronológica. En este modelo la ecología de saberes muestra un avance donde se incluye la Interculturalidad Crítica y el principio de comunidad como núcleo integrador abren espacio para diálogo de saberes. La ecoformación se incorpora mediante el eje Vida Saludable y el campo Ética, Naturaleza y Sociedades. Además, el pensamiento histórico se incorpora en el eje de Pensamiento Crítico.

La comparación de los planes de estudio revela continuidades (ambos proclaman humanismo y autonomía curricular) y rupturas paradigmáticas: epistemológica (Aprendizajes Clave mantiene estructura eurocéntrica, NEM propone campos integrados), política (Aprendizajes Clave responde a lógicas neoliberales, NEM es anti-neoliberal), cultural (Aprendizajes Clave promueve multiculturalismo superficial, NEM propone interculturalidad crítica), ecológica (Aprendizajes Clave confina educación ambiental, NEM transversaliza relación humano-naturaleza) y pedagógica (Aprendizajes Clave enfatiza racionalidad competencial, NEM propone pedagogías comunitarias transformadoras).

Las tensiones identificadas incluyen: brecha entre documentos transformadores y sistemas conservadores, recursos insuficientes para implementación, contradicción entre evaluación formativa proclamada y evaluaciones estandarizadas externas que privilegian resultados cuantificables, y ausencia de participación democrática en diseño curricular.

Desafíos del currículo en América Latina

Las fuentes revisadas muestran algo claro, la evolución del currículo en América Latina no ha sido lineal. Más bien, está atravesada por un hibridismo conceptual que mezcla influencias externas con búsquedas propias. También está marcada por una tensión constante entre las fuerzas globales que promueven el neoliberalismo y la estandarización de competencias, y los desarrollos teóricos que nacen desde la región.

Dentro de este panorama, aparece un desafío

persistente ligado a la calidad y a las competencias, en muchos países se ha convertido en una meta urgente. Por eso el enfoque por competencias se ha extendido como una apuesta de modernización. Se busca responder a las demandas del mercado laboral y de la llamada sociedad del conocimiento. Esto obliga a incluir competencias tecnológicas, sociales y críticas y a su vez exige trabajar el pensamiento complejo, así como la capacidad de resolver problemas, en esencia intenta formar personas preparadas para los retos y problemas que plantea la vida diaria.

Sin embargo, hablar de calidad educativa es más complicado de lo que parece. No se trata solo de cumplir con indicadores o estándares, implica garantizar un acceso gratuito, universal y equitativo trascendiendo lo que se prescribe en documentos oficiales a lo que se construye día a día en la práctica en donde los docentes con sus decisiones moldean la vida de los estudiantes para transformar su realidad.

El Currículo Socioformativo surge dentro de este panorama siendo un modelo reciente que nace de la socioformación y que busca ir más allá del enfoque por competencias. Chacón (2025) explica que este currículo se organiza a través de proyectos formativos interdisciplinarios, donde su intención es clara, pretende enfrentar los retos del entorno y aportar al desarrollo social sostenible, además, promueve la cocreación y la gestión compartida del conocimiento y a su vez impulsa la mejora continua y la participación de distintos actores en los procesos educativos.

La sociedad que se busca formar apunta a ciudadanos

capaces de investigar, sintetizar, crear e innovar. Personas que puedan responder a las necesidades reales de sus comunidades. Por esta razón, aunque el currículo por competencias fue útil en su momento, hoy se reconoce que no basta. No alcanza para formar sujetos comprometidos con un desarrollo verdaderamente sostenible.

En este contexto, la educación latinoamericana enfrenta una necesidad urgente. Los países requieren procesos curriculares que contribuyan a formar talento humano capaz de ofrecer soluciones concretas a las demandas locales. Escribano (2017) plantea una pregunta clave: qué tipo de personas necesita el continente, cada país y cada región. Responderla implica repensar el currículo y abrirse a nuevas alternativas.

La socioformación se presenta como una de ellas. Su propósito es aplicar el pensamiento complejo al entorno. Lo hace desde la responsabilidad, la creatividad y una ética orientada al bien común. De esta manera, invita a construir un horizonte educativo que responda a los desafíos actuales sin perder de vista la dimensión humana.

También vale la pena detenerse un momento y subrayar el papel del docente como agente crítico. No es un asunto menor. En muchos estudios aparece, casi como un hilo común, la escasa participación del profesorado en el diseño curricular. Y eso inquieta, debido a que la mirada del profesor no es, ni debe ser como un simple ejecutor de lo que otros deciden, al contrario, su trabajo es una pieza clave en la transformación educativa. Necesitamos un profesional atento a su contexto, dispuesto a despertar curiosidad, a promover

preguntas nuevas y a sostener una práctica que una teoría y acción en un mismo gesto reflexivo.

Todavía hasta hoy en día hay fragmentación entre los niveles curriculares, a veces parece una grieta que nadie termina de cerrar, por eso urge activar el currículo vivido; ese que se construye en la escuela, con la gente, desde las experiencias reales, lograrlo no es una tarea sencilla pero el profesorado no puede seguir con un papel de obediencia técnica, por tal motivo el codiseño curricular así como la formación crítica emergen por caminos potentes en los que el docente ejerce un rol central participando en un cambio para la comunidad estudiantil donde redefine su identidad profesional y, con ello, se abre la puerta a una educación más justa, más situada y cercana a una idea de justicia epistémica.

En este escenario, la formación docente tampoco puede verse como un trámite que termina con un título. No funciona así. La profesión se alimenta de un aprendizaje constante hecho de estudio, actualización, diálogo entre colegas y, sobre todo, de lo que ocurre cada día en el aula. La práctica es una fuente viva de conocimiento. Es ahí donde se prueba, se ajusta, se crea y se genera saber pedagógico nuevo (Cubas, 2017). Por eso es tan importante que las y los docentes participen no solo en la implementación del currículo, sino también en la creación de materiales, métodos y estrategias que permitan traducir el conocimiento escolarizado en experiencias significativas para cada comunidad. Ese involucramiento sostiene el profesionalismo y evita que la labor docente se reduzca a aplicar indicaciones mecánicas sin sentido.

Frente a las tensiones que imponen las estructuras del

sistema educativo, y las relaciones de poder que las sostienen, un camino fértil es volver a la pedagogía crítica latinoamericana. Freire lo plantea con fuerza: enseñar es un acto político y ético. No solo técnico. No solo operativo. Es un acto profundamente humano. Con esta perspectiva, el currículo deja de ser un documento rígido y cerrado. Se vuelve un proceso vivo, construido entre muchos, con capacidad de dialogar con las experiencias, las desigualdades y las aspiraciones de quienes habitan la escuela.

Cuando se habla sobre la calidad educativa no solo se trata de medir resultados ni confiar en los modelos que reducen a la educación y el aprendizaje a simples cifras, el currículo arrastra tensiones profundas que siguen sin resolverse existe aún fragmentación entre los distintos niveles de concreción, habiendo poca participación real del profesorado permitiendo que predomine la evaluación estandarizada con una descontextualización cultural lo que limita la posibilidad de generar y garantizar una educación equitativa, pertinente y transformadora (Riveros, 2025).

Además, la calidad no significa lo mismo en todas partes. No existe una definición universal ni un acuerdo definitivo. Cada país construye su propia idea a partir de sus necesidades, sus historias y sus modelos de gestión. Por ejemplo, México entiende la calidad educativa como un proceso compartido donde varios actores colaboran para que exista mayor equidad, acceso, así como permanencia en los estudiantes, desde esta perspectiva el país ha impulsado evaluaciones estandarizadas las cuales sirven para diagnosticar de una u otra forma al estado en sus sistemas y a

su vez orientar las decisiones públicas.

Muchos países de Latinoamérica sienten que deben priorizar contenidos medibles, inclusive cuando no se relacionan con los fines educativos del currículo. Esta situación crea una brecha entre lo que el currículo propone y lo que realmente se impulsa dentro del aula. Es una tensión que aparece una y otra vez en los estudios.

La centralidad casi exclusiva de las pruebas estandarizadas como herramienta para evaluar aprendizajes, esta lógica responde a los enfoques gerencialistas que ponen la rendición de cuentas encima del análisis pedagógico, así como la comprensión de como aprenden los estudiantes.

Cuando el currículo se reduce a contenidos medibles se terminan moldeando prácticas docentes, además limita la creatividad, desanima la innovación e impulsa una cultura escolar donde importa más el rendimiento que la comprensión, más el puntaje que el pensamiento crítico, más la respuesta correcta que la construcción de sentido, y en ese camino, la calidad educativa se vuelve algo reducido, empobrecido, desconectado de su dimensión ética, cultural y profundamente humana.

En definitiva, la tarea pendiente en la región es avanzar en la consolidación de un campo curricular que equilibre la flexibilidad curricular con la existencia de un currículo base, garantizando que las políticas educativas no solo respondan a métricas globales de eficiencia, sino que activen el potencial transformador de la educación en clave de equidad, pertinencia y justicia epistémica.

Análisis crítico

A continuación, se realiza un análisis de referencias bibliográficas que revelan las tensiones estructurales que atraviesan el currículo educativo contemporáneo, particularmente en contextos latinoamericanos. Estas tensiones no son desviaciones corregibles mediante ajustes técnicos, sino contradicciones inherentes a sistemas educativos.

Tensión 1: Currículo estandarizado vs. Ecología de saberes: La contradicción fundamental emerge entre prescripciones nacionales que garanticen formación común (condición para movilidad estudiantil y validez de certificaciones) y el reconocimiento de diversidad epistemológica. Como argumenta Santos (2009), la justicia cognitiva es condición de justicia social: no puede haber equidad educativa mientras ciertos saberes gozan de legitimidad y otros son excluidos. No obstante, al incorporar la ecología de saberes a los sistemas enfrenta ciertas cuestiones como son ¿Cómo evaluar saberes que no se ajustan a las formas académicas para su validación? Y ¿Cómo incorporar saberes locales sin descontextualizar?

Hablar de autonomía curricular ofrece a partir de los currículos básicos nacionales una vía potencial complementándolos con espacios de contextualización local. Los autores Salamanca-Aroca y Sepúlveda-Bernales (2024) mencionan que al caminar hacia currículos que planteen problemas complejos y a su vez doten a las comunidades de herramientas para abordarlos; en el currículo debe plantearse que enseñar y que preguntar para de esta forma construir

colectivamente respuestas.

Tensión 2: Mercado laboral vs. Ecoformación: Surge entre opresiones para formar capital humano que sea competitivo para el campo laboral, y el imperativo de transformar la relación del humano con la naturaleza cuestionando los fundamentos del sistema capitalista en el que estamos sumergidos. Hernández Méndez et al, (2024), analizaron el modelo neoliberal-capitalista es causa estructural de la crisis socio-ecológica la cual tiene una lógica de acumulación ilimitada que conduce a sobreexplotación de recursos y profundización de desigualdades.

No obstante, resolver esta problemática no es exclusivamente responsabilidad de la educación, pues requiere que intervenga la sociedad con movimientos amplios y se realicen transformaciones políticas. Dentro de esta situación la ecoformación es una respuesta a la problemática que existe siendo una alternativa para que se experimenten economías solidarias, vinculación con movimientos socioambientales, análisis de economía para que se desarrollen estilos de vida sostenibles llevándose a cabo mediante proyectos productivos.

Tensión 3: Resistencias institucionales vs. Innovación: Díez-Gutiérrez (2020) habla sobre la brecha entre lo que instituciones que proclaman y hacen, entre currículos explícitos transformadores y currículos ocultos conservadores. Las resistencias estructurales incluyen culturas escolares tradicionales con estructuras rígidas, así como la formación docente desfasada, condiciones laborales precarias, infraestructuras inadecuadas, sistemas de evaluación contradictorios y mercado editorial conservador.

Superar estas oposiciones requiere de políticas sistémicas en las que exista una inversión sostenida para la formación docente, se mejoren también las condiciones laborales incluyendo infraestructuras versátiles, exista un cambio en las evaluaciones estandarizadas y la producción de materiales diversos, lograrlo no es una tarea sencilla pero tampoco imposible.

Implicaciones para la práctica educativa

Las tensiones señalan direcciones estratégicas para transformación educativa. En este sentido la formación docente permanente requiere: comunidades de práctica donde docentes investiguen colaborativamente, investigación-acción que articule reflexión crítica con acción transformadora, formación situada en escuelas reales, y acceso democratizado a investigación educativa de calidad.

La autonomía curricular ofrece posibilidades para contextualización de contenidos incorporando historia local y ecosistemas regionales, vinculación comunitaria incorporando sabedores como co-educadores, metodologías innovadoras experimentando con pedagogías activas, y evaluación contextualizada mediante portafolios y proyectos, pero a su vez enfrenta límites, como es la validez de certificaciones nacionales, desigualdades institucionales las cuales pueden profundizar brechas, y capacidades docentes heterogéneas.

Conclusiones

El currículo educativo no puede ser un asunto meramente técnico, sino que implica una cuestión política fundamental, la humanidad en este sentido enfrenta una crisis

multidimensional que integra la parte ecológica, la desigualdad, la democracia y la parte epistémica. Freire (1970), menciona que la educación nunca es neutra o doméstica, más bien capacita para transformación crítica, por este motivo las generaciones actuales tienen derecho a una educación que los prepare para la comprensión crítica y la acción transformadora de las problemáticas y crisis que se avecinan, esta transformación requiere cuestionar el desarrollo capitalista para desnaturalizar ideologías, así como la superación del mono cultura.

Sin embargo, la transformación curricular es necesaria pero insuficiente, debido a que requiere movimientos sociales más amplios, cambios en modos de producción, y transformaciones políticas profundas, por tal motivo la escuela no salvará al mundo sola, necesita del apoyo de otras partes, pero puede ser espacio donde se cultiven capacidades, valores y esperanzas que hagan posibles otros mundos, y exista realmente un cambio.

El desafío es escalar experiencias, sistematizarlas, articularlas en redes, disputar políticas públicas y construir hegemonías contrahegemónicas. Apple (1986), argumenta que las luchas curriculares son luchas por significado y poder donde se define qué conocimientos, valores e identidades se consideran legítimos. La transformación curricular entonces, es proceso permanente de problematización, diálogo y experimentación que requiere humildad epistémica y radicalidad para cuestionar fundamentos del orden social injusto e insostenible. Otro currículo es necesario, otro currículo es posible, otro currículo está siendo construido por

educadores comprometidos, comunidades organizadas y movimientos sociales que resisten la reproducción y prefiguran la emancipación.

Referencias

- Acuña Rodríguez, M. C. (2023). Transdisciplinariedad y ecoformación. *Innovaciones educativas*, 28(40), 203-222.
<https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4800>
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Chacón, A. N. (2025, 27 de agosto). Currículo y gestión curricular: análisis sobre experiencias de incidencia en la calidad educativa. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 2(3), 223-264.
<https://doi.org/10.69633/paqt4z95>
- Cruz Picón, P. E., & Hernández Correa, L. J. (2022). Tecnología, educación y poder: una dominante correlación desde el estado moderno. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(17).
<https://doi.org/10.35305/rece.v2i17.726>
- Cubas, J. C. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 1-159.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100109
- De Souza Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI/CLACSO.
- De Souza Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur*. Fundación Rosa Luxemburgo/CLACSO.

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf

Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós.

Díaz Barriga, Á. y García, J. M. (Coords.) (2014). *Desarrollo del currículo en América Latina*. Miño y Dávila.

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 9–25. <https://doi.org/10.35362/rie8223658>

Escribano, E. (2017) La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1–23. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n2/1409-4703-aie-17-02-00355.pdf>

Estigarribia, D. L. (2024, 1 de abril). Inclusión de la competencia digital en el currículo de formación docente en Paraguay. *Revista Colombiana de Educación*, 95. <https://doi.org/10.17227/rce.num95-18912>

Figueroa Martínez, E., Estrella Acencio, P., Totoy, J., & Guzmán Jordán, C. (2023). La descolonización en la universidad. La ecología de saberes como dispositivo de la desmonumentalización del saber. *Pacha*, 4(11), e230117. <https://doi.org/10.46652/pacha.v4i11.117>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gregosz, D. (2014). *Los desafíos de educación preescolar, básica y media en América Latina*. SOPLA.

Grundy, S. (1920). *Producto o praxis del currículum*. Morata.

Gutiérrez, C. C. (2018). Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria *Revista Educación*, 43(1), 623–642.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30728>

- Hernández Méndez, G., Pérez Chacón, J. L. y Simbaqueña Triana, A. (Coords.) (2024). *Ecopedagogía: Educación relacional en el ser y el hacer complejos*. Plaza y Valdés.
- Jackson, P. (1986). *La vida en las aulas*. Holt, Rinehart y Winston.
- Macías Galeas, I., & Cabrera Amaique, J. E. (2025). Del currículo prescrito y su impacto en la calidad educativa en contextos latinoamericanos. *Runae*, (13), 30–40. <https://doi.org/10.70141/runae.13.1185>
- Martínez Bonafé, J. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación en la Escuela*, (100), 1–10. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.01>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Niño Arteaga, Y. (2017). Ecología de saberes y pedagogía... *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 20(20), 145–161. <https://doi.org/10.22267/rhec.172020.6>
- Pastor Blázquez, M. M., Cambil Hernández, M. E., Bernal Bravo, C., & Molina Torres, M. P. (2025). Competencias de Pensamiento Histórico en las Pruebas de Acceso a la Universidad de Historia de España en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, 54(3), 311–319. <https://doi.org/10.17811/rifie.22310>
- Pérez Moreno, C. E. (2023). La Ecoformación Orientada al Desarrollo Humano Integral: Una Mirada Transformadora desde los Entornos Universitarios. *Revista científica Cienciaeduc*, 6(2), 451–461. <https://saber.unerg.edu.ve/index.php/cienciaeduc/iss>

- Quesada, K., Rodríguez, M. J., Llerena, L. M. y Lillo, A. D. (2024). Ciudadanía y currículum latinoamericano: aciertos y desaciertos desde las prácticas docentes. *Perspectivas*, 29, 1–21. <https://doi.org/10.15359/rp.29.7>
- Ramírez, A. M. (2014). La construcción cultural del currículo: reflexiones en clave latinoamericana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 1–31.
- Riveros, G. M. (2025, 31 de enero). Tendencias y Reformas Curriculares en la Educación Superior Latinoamericana con aportes críticos y análisis de investigaciones recientes (2018-2023). *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(1), 1859–1879. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3458>
- Rodríguez, M. E. (2024). Complejidad-ecología de los saberes: correlaciones en re-ligaje decolonial planetario. *Perspectivas Em Diálogo*, 11(27), 502–521. <https://doi.org/10.55028/pdres.v11i27.19518>
- Rodríguez, R. (2006). Investigación Curricular: Conceptos, Alcances y Proyecciones en Instituciones de Educación Superior. *Hallazgos*, 6, 63–82. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1637/1790>
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. *Propuesta educativa*, 3(2), 27–36. <https://pdfcoffee.com/1992-el-desarrollo-de-la-competencia-narrativa-en-el-aprendizaje-historico->

una-hipotesis-ontogenetica-relativa-a-la-conciencia-moral-en-propuesta-educativa-num-7-flacso-buenos-airespdf-4-pdf-free.html

- Salamanca-Aroca, C., & Sepúlveda-Bernales, V. J. (2024). Hacia una ecología de saberes para la formación docente interdisciplinar: algunas orientaciones prácticas. *Educación y Ciudad*, 46, e3010. <https://doi.org/10.36737/01230425.n46.2024.3010>
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programa de estudio para la educación básica*. SEP.
- SEP. (2022). *Plan de estudio para educación preescolar, primaria y secundaria 2022*.
- Trujillo-Vargas, J. J., Pérez-Robles, A., & Gómez-Del Amo, R. (2025). Desentrañar el currículum oculto, para una práctica pedagógica equitativa y justa. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1920>
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Troquel.

Capítulo 9

El paradigma de la formación transcultural para la educación y la integralidad

Octavio Vargas Herrera
José Jorge Flores Razo

Introducción

El mundo actual como consecuencia de una globalización que involucra un intercambio cultural a raíz de las transformaciones sociales, económicas, políticas e incluso tecnológicas, ha generado incertidumbres y dudas respecto a temas relacionados con la convivencia y la educación. Sin embargo, en el contexto histórico y cultural en el que nos encontramos, necesita un modelo educativo con un enfoque holístico que potencie las sociedades actuales en vez de dividir las. Ante esto, la integralidad emerge como una respuesta que brinda las respuestas necesarias que posibilitan concebir un mundo como un todo. Desde esta perspectiva el objetivo recae en construir sujetos como ciudadanos integrales, planetarios, inclusivos desde la visión holística

La sociedad es dinámica, está en constante cambio y evolución, de ahí que la interculturalidad se conciba como un proceso de integración, que permita fomentar valores humanos como la equidad, la igualdad, la justicia social, el respeto a la diversidad y el amor al prójimo y a nuestro planeta. No debemos olvidar nuestra historia, procesos como la colonización, que puso en evidencia la discriminación, el racismo, la segregación, acciones contrarias a lo que un enfoque integral promueve. La interculturalidad crítica sugiere la necesidad de cuestionar, juzgar de manera argumentada y reflexiva, dialogar y establecer estrategias educativas para transformar y coexistir en sociedad.

Es importante reconocer que la integralidad en la transculturalidad ofrece una visión diferente que va más allá de una simple mirada diferente, sino que actúa como un puente

que conecta diferentes sociedades y culturas. A través de lo anterior se logra significar identidades, a través de la construcción de realidades culturales basadas en el respeto a la diversidad y la coexistencia de múltiples culturas.

La integralidad tiene un papel central en el ámbito educativo constituyendo criterio guía para replantear la educación formal como la informal y contribuir a la educación integral. Actuar desde una perspectiva integral implica un cambio de paradigma, que requiere ir más allá de los modelos centrados solo en contenidos y progresar hacia procesos formativos más amplios, que se ocuparan del desarrollo pleno del ser humano en el transcurso de su vida. No se limita a la escuela el aprendizaje, teniendo lugares muchas situaciones del entorno, no siendo solo responsable de formar a las personas y la responsabilidad será repartida con la familia, la comunidad y la cultura.

Por último, la integralidad se puede articular con los pilares de la educación aportándole un sentido más humanista del proceso educativo el de aprender a conocer, el de aprender a hacer, el de aprender a convivir y el de aprender a ser. La educación no sólo persigue fines utilitaristas, también se busca la autorrealización personal, social y ética del individuo. Esta visión integral que se nos ofrece se enriquece desde la propuesta de este documento: una propuesta de reflexión amplia en la que se vinculan la cultura, educación o formación humana como procesos articulados que van en la dirección de mejorar la vida y la sociedad.

Desarrollo

Hay una intensa conexión entre la integralidad, cultura y educación que supone un pensamiento crítico que, en el marco de la globalización, el encuentro cultural ha dejado de ser un hecho marginal, y se torna en una condición estructural que influye en lo educativo y en la convivencia social; la interculturalidad precisa ir más allá de la convivencia, es necesario centrarse en las formas justas de encuentro cultural, vincula lo social con lo ético con lo cultural con lo cognitivo del ser humano y del sistema de educación que permite que la interculturalidad no sólo sea un mero discurso, sino que tenga su concreción como práctica educativa que lleva consigo cierta efectividad social (Zambrano et al, 2025).

Así, desde este punto de vista, el fortalecimiento de la educación intercultural por parte de la integralidad es, en primer lugar, la exposición que ofrece sobre las dificultades que resulta entender la complejidad de los contextos culturales sin la posibilidad de separarlos. Una educación integral implica el uso de todas las estrategias que existen para el desarrollo de los docentes y el constante desarrollo de la práctica docente a partir de las problemáticas desde las distintas perspectivas culturales. Este tipo de educación facilita la elaboración de respuestas, de manera que pueda ofrecer respuestas más relevantes y innovadoras a los contextos culturales, dado que habla de la diversidad como una forma de adquirir conocimiento, no así como un problema. En consecuencia, la integralidad facilita el desarrollo de la educación intercultural de manera sistémica, esto es, abarcar desde el ámbito del aula, la producción de conocimientos, el

currículo y la propia gestión institucional (Zambrano et al, 2025).

De esa forma, conseguimos cambiar una interculturalidad funcional que sólo se sustenta en un diálogo sin profundidad, a una interculturalidad crítica con la capacidad para cuestionar las estructuras que sostienen las desigualdades. La interculturalidad crítica deja de lado los contenidos culturales ya que no se trata sólo de agregar contenidos aislados, sino de proponer una transformación profunda de la lógica académica y pedagógica. La integralidad da cuenta de las relaciones de poder que se tienen en un sistema educativo, proponiendo una nueva reconfiguración del propio pensamiento académico, a partir de ciertos contextos sociales y culturales lo que plantea ser una forma inclusiva.

En el marco de la práctica pedagógica y del currículo, es precisamente en la transversalidad curricular donde se vislumbra una oportunidad excelente para la articulación entre integralidad e interculturalidad; donde la cultura se convierte en el hilo conductor de las áreas del conocimiento y no se reduce a materias concretas. Es posible conectar los contenidos escolares con la realidad sociocultural de los alumnos, lo que convierte el aprendizaje en significativo; es decir, que la cultura y el currículo tienen una conexión transversal, tal y como la integralidad permite a tal efecto que el diálogo, el respeto y el reconocimiento de la diversidad sean elementos transversales en el proceso educativo (Rochin et al, 2025).

De igual manera, para establecer una educación intercultural efectiva, la integralidad requiere que la

participación de toda la comunidad educativa debe ser activa. La intervención integral abarca los procesos de evaluación, los maestros, los materiales didácticos y no se restringe solamente al diseño del currículo. El maestro desempeña un papel de mediador cultural, lo que exige habilidades profesionales que le permitan identificar y apreciar los conocimientos culturales de los educandos. Es necesario la creación de materiales educativos inclusivos y también se deben aplicar evaluaciones que consideren la diversidad cultural constituyen a fortalecer el sentido de pertinencia y el rendimiento académico (Sosa y Villafuerte, 2022).

En situaciones de migración, la integralidad cobra una importancia especial al poner de manifiesto las limitaciones de ciertos modelos educativos asistencialistas. El hecho que se garantice la educación no implica que la formación de los estudiantes tenga un enfoque significativo y culturalmente relevante. La ausencia de políticas educativas integrales provoca prácticas que hacen a un lado la experiencia de los jóvenes migrantes ya que no corresponde a sus necesidades actuales. La integralidad representa una alternativa en la educación que reconfigura el proceso educativo desde el reconocimiento del ser y la formación humana, desde esta perspectiva (Puentes, 2024) menciona que se logra ver al joven migrante como un sujeto social con saberes válidos.

La educación puede carecer de un enfoque integral y cuando esto ocurre, reproduce patrones que eliminan la identidad del alumno, como ocurre en lo que se conoce como la educación bancaria, en ella el conocimiento se concibe como una transferencia unidireccional en la que el educando no tiene

una participación activa. Al poner en duda esta lógica, la integralidad participa fomentando una educación que aprecie la experiencia de existencial y cultural del alumno migrante. Así, la educación integral impulsa procesos formativos más justos, que se orientan en la equidad y en el reconocimiento de la diversidad como un elemento esencial del proceso de aprendizaje (Puentes, 2024).

La integralidad tiene un papel importante en la dimensiones sociales y estructurales de la interculturalidad, al considerarla como un proyecto colectivo no solo limitándola como una estrategia pedagógica. En contraste con multiculturalismo, que describe la presencia conjunta de culturas de forma estática, la interculturalidad es diferente con un carácter dinámico orientado a la convivencia y la búsqueda de la transformación social. La integralidad permite unir esfuerzos individuales y grupales, esto con el objetivo de mejorar las condiciones del proceso educativo desde las dimensiones de equidad e inclusión, de esta manera la educación adquiere un sentido de una sociedad democrática (Hernández, 2024).

A nivel institucional, la integralidad impulsa la creación de políticas y prácticas enfocadas en la seguridad, la protección y la sostenibilidad inclusiva. Es importante promover entornos escolares seguros y respetuosos para que los alumnos que provienen de diversas culturas se sientan valorados. De igual manera, fomentar procesos de preparación y adaptación ayudando a evitar conflictos contribuyendo a ser más fuerte la cohesión social al interior de la comunidad educativa. En esta dirección, la educación integral ayuda a

prevenir la violencia y la discriminación, reforzando los ambientes de aprendizaje positivos que fortalecen la experiencia educativa (Hernández, 2024).

La conexión entre la integralidad y la educación no se limita a la educación formal, si no que va más allá e incluye también los espacios de la educación informal, donde igualmente se generan aprendizajes significativos. Valorar los conocimientos que surgen en la comunidad, la familia y otros entornos sociales involucra distinguir la educación como un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de la vida. La integralidad ayuda a unir la educación formal y la informal, lo que propicia que ambas dimensiones se complementen y fortalezcan contribuyendo su formación social y cultural de las personas, todo esto responde a una visión más amplia de la educación (Sosa y Villafuerte, 2022).

La educación integral parte de una lógica específica que se apoya en los pilares de la educación al fomentar un desarrollo armónico del saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir. La integralidad evita que los pilares funcionen por separado permitiendo que trabajen de manera articulada, lo que contribuye a una educación integral que combine conocimientos, aptitudes, valores y actitudes. En este contexto, la interculturalidad ocupa un lugar central que fortalece el respeto entre las personas y promueve la convivencia, favoreciendo al desarrollo humano y social todo ello desde un punto de vista inclusivo (Rochin, 2025).

La integralidad es el camino que permite una verdadera y transformadora interculturalidad en el quehacer educativo al hacer converger lo pedagógico, ético y social. Esto posibilita

superar una perspectiva sectaria y transitar hacia una educación que atiende a la diversidad. Según (Zambrano, 2023) mediante un abordaje integral el currículum se forma coherente, el docente accede a un tipo de mediación consciente y el sistema educativo tiende al reconocimiento de la dignidad y saberes de cada uno de los educandos, lo cual orienta a una cultura de trabajo educativo que da por hecho favorece justicia social.

En el contexto de Latinoamérica la interculturalidad crítica se concibe como una condición histórica y social que potencia las relaciones sociales, de convivencia y educativas. No sólo se trata del contacto entre culturas sino de una red de relaciones que implican luchas en el origen del conocimiento, lo axiomático y político. Según Basail (2022) la interculturalidad crítica aparece desde esta mirada como un proyecto ético político para problematizar las desigualdades históricas y las relaciones de poder que generan exclusión.

Desde esta perspectiva, la integralidad permite a los maestros a identificar que la cultura como un proceso con varias dimensiones, desde lo económico, político y simbólico. Esto permite tener un panorama que va más allá de posturas reduccionistas que limitan la interculturalidad, a identificarse como un proceso de cambios de profundidad dentro de su estructura.

La integralidad entra a comprender que la experiencia intercultural no puede ser dividida en partes separadas, porque vivir entre culturas influye creando identidades marcadas por posiciones sociohistóricas. Una diferencia de las perspectivas funcionales que simplifican la complejidad social

según las lógicas eurocéntricas, la integralidad posibilita comprender la interculturalidad como una característica de la red de relaciones sociales. Según Basail (2022), esta perspectiva permite que las culturas se desprendan de visiones coloniales y denunciar las jerarquías que se mantienen bajo la idea de diálogo cultural, situando a la cultura como un espacio de conflicto y no un componente imparcial de la vida social.

La integralidad es examinada desde un punto de vista más holístico, que fortifica la interculturalidad crítica sumando un punto de vista complejo donde asimila las diferentes dimensiones de la diversidad. No basta con sumar las identidades culturales o étnicas, se debe entender cómo se entrampan diferentes factores en torno a la raza, el género, la clase o de otras circunstancias que constituyen la vida en la sociedad. La integralidad incide en que se relacionan relaciones de colonialidad compartidas, lo que ayuda a generar unión entre experiencias distintas. De esta forma, la interculturalidad crítica considera la posibilidad de generar nuevas formas de vivir, de pensar y de ser, considerada y puesta al servicio del conocimiento a la existencia de vida orientado a un proyecto que quiere transformar (Valenciano, 2025).

Una educación intercultural crítica propicia prácticas educativas emancipadoras y descolonizantes al mostrar las contradicciones que hay en el orden social, e impulsar procesos de formación encaminados a la transformación. La integralidad afecta al poner en juego, entre sí, una concepción estructural de la realidad, la acción consciente en el mundo y la relacional emancipadora entre actores. Según (Santillán y

González, 2024) la educación no es considerada sólo acto de instrucción sino como un proceso ontológico que transforma la situación de ser en el mundo.

La educación formal no debe enfocarse exclusivamente a transmitir un arbitrario cultural impuesto por los currículos, sino que debe reconocer los saberes tradicionales (compuestos de conocimientos ancestrales y de las experiencias culturales) como legítimos que pueden incorporarse al currículo. La integralidad permite comprender que aprender es un proceso que abarca dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y existenciales y que incluso puede impactar en la salud mental de los actores. Al incorporarlos a los sistemas educativos, la educación formal se proyecta en una visión más amplia, la que contempla la formación integral de la persona más allá de la formación en competencias instrumentales (Santillán & González, 2024).

Complementando lo anterior podemos identificar que la educación informal tiene un importante papel en la construcción intercultural a partir de la integralidad, esto debido a que los aprendizajes que emergen desde la comunidad, la familia y los espacios cotidianos, constituyen una fuente de conocimiento que interactúa con la educación escolarizada. En este sentido, la integralidad favorece un diálogo en el que no se jerarquizan los saberes, lo que permite que la educación informal fortalezca la permanencia, identidad y memoria cultural, esta articulación contribuye a una educación más contextualizada y con mayor coherencia con las realidades socioculturales de los sujetos (Valenciano, 2025).

Es importante considerar que la educación integral, encuentra en la pedagogía decolonial una base sólida para materializar la interculturalidad crítica, ya que esta pedagogía concibe al acto educativo como un hacer transmisor de la memoria colectiva en donde se sitúa a la persona en relación con el cosmos, es decir, desde esta visión, la educación rechaza al instrumentalismo y se vuelve promotora de encuentros entre saberes, valorando así los conocimientos de los pueblos originarios poniéndolos al mismo nivel que los saberes occidentales. En este sentido, pensar de manera pedagógica implica el concebir una filosofía de vida orientada al Saber vivir o dicho de otra manera, al buen vivir, lo que constituye una noción integral y holística (Valenciano, 2025).

Es importante destacar que la integralidad también viene a intervenir en la transformación del currículum educativo, de manera particular, frente a los procesos de radicalización y de deshumanización, debido a que reconocer que las desigualdades son estructurales, permite que la interculturalidad crítica pueda proponer alternativas epistemológicas contrahegemónicas. En este aspecto, la descolonización curricular implica una revisión crítica de los contenidos eurocéntricos y la incorporación de saberes y prácticas culturales diversas, reconociendo así, el valor intrínseco de ello, este proceso, requiere de una formación docente orientada a desarrollar competencias interculturales para gestionar la complejidad cultural a partir de una visión integral (Picón et al, 2024).

Un ejemplo de ello supone la manera en que la integralidad va más allá del ámbito de la educación formal lo

que se puede observar en prácticas como la adecuación cultural de los servicios de salud ya que el integrar los rituales, la vestimenta, alimentación y el acompañamiento familiar en los procesos como el parto culturalmente adecuado, viene a reflejar una concepción integral del bienestar. Así, este tipo de prácticas, evidencian una visión cosmocéntrica donde la armonía que hay entre el cuerpo, la naturaleza y la espiritualidad resulta fundamental, lo que favorece el diálogo intercultural que transforma tanto a la persona como a la comunidad, reconociendo así, que todo se encuentra interrelacionado (Valenciano, 2025).

Partiendo de una perspectiva cultural más amplia, podemos ver como la integralidad se opone a la esencialización y la otredización de las culturas, ya que desde la visión de la interculturalidad crítica se concibe a las culturas como procesos dinámicos en una constante transformación, por lo que la interculturalidad posibilita integrar la memoria colectiva, la subjetividad e historicidad, activando así legados de lucha y resistencia, que vienen a cuestionar las narrativas homogeneizadoras oficiales, este enfoque, permite construir ciudadanías alternativas y democracias inclusivas (Basail, 2022).

Gracias a ello, los pilares de la educación encuentran un sentido renovado a partir de la integralidad, en el que el desarrollo de los cuatro pilares de la educación opera de manera articulada en un proyecto educativo interculturalidad y no de manera fragmentada. Esta visión permite concebir que la integralidad favorece el que estos pilares contribuyan a una formación orientada hacia la vida en comunidad, el respeto por

la diversidad y la transformación social, lo que convierte a la educación en un espacio privilegiado para la construcción de una cultura sustentada en la justicia y reciprocidad (Santillán y González, 2024).

En consecuencia, la integralidad es aquella que recoge un cúmulo de percepciones que van más allá de una lectura reducida de la diversidad y permite involucrar una serie de disciplinas y afirmarse como un proyecto emancipador, permitiendo al individuo apropiarse de las dimensiones del ser, el saber y el poder. Por consiguiente, se abren fisuras en las formas tradicionales de educar y de convivir, al tiempo que se cuestiona la lógica fragmentaria obtenida del colonialismo moderno. Desde esta mirada, Picón et al. (2024) sostiene que reconocer las injusticias vinculadas a la raza, el género y la economía no solo visibiliza las anomalías existentes, sino que habilita un diálogo cultural más equilibrado, construido desde el respeto mutuo y la dignidad humana.

A partir de esta lógica, la integralidad pasa de ser un marco conceptual y avanza hacia reconfigurar la relación entre la diversidad y la justicia social, al momento en que se sitúa a la cultura y a la educación en una perspectiva humanista. En este aspecto, la interculturalidad crítica, tiene como objetivo fortalecer la inclusión educativa y con equidad donde se valore a las culturas marginadas y originarias, para ello es necesario combatir estereotipos y promover la justicia social para que de esta manera se posibilite el construir una identidad plural capaz de integrar la voz de las comunidades, lo que se trata de un trabajo colectivo (Valenciano, 2025) que pasa por una responsabilidad ética, que afirma que la diversidad constituye

un punto de partida para la construcción de una sociedad democrática y equitativa.

En este aspecto, analizar la integralidad se amplía al dialogar con la transculturalidad, implicando el asumir que la globalización transforma de fondo las normas de interacción social, siendo la transculturalidad un enfoque que reconoce que se vive en una sociedad diversa, por ello, se pretende que en la escuela se cree un espacio de diálogo, enriquecimiento y creación de una nueva cultura que parta del contacto continuo con diferentes tradiciones. Siguiendo esta línea, autores como Peinado (2021) plantean que la integralidad constituye un puente entre las creencias, el saber y las diferentes tradiciones, por lo que la educación transcultural prepara a los individuos para ser capaces de comprender y construir una identidad cultural múltiple y dinámica.

Por ello, cuando las tradiciones culturales se integran conscientemente y situadas en el contexto, la transculturalidad toma un carácter crítico que va a fondo y complejiza esta perspectiva. En este sentido, las aulas diversificadas fortalecen el pensamiento crítico, creativo y empáticos entre el estudiantado. Partiendo del pensamiento latinoamericano, esta aproximación permite hacer una mejor comprensión de los procesos culturales sin perder su historicidad (Henríquez, citado en Barrera, 2024).

Para esta consideración, la formación transcultural, implicará una forma de promoción de la cohesión social y un medio para evitar los conflictos derivados de la diversidad cultural, razón por la que se busca que el alumnado pueda desarrollar habilidades que puedan ayudar a enfrentarse a los

retos del mundo actual. Desde estas interpretaciones, la integralidad representaría un impulso de la capacidad creadora a la hora de poder llevar a cabo una reorganización cultural que permita el nacimiento de nuevas formas simbólicas y sociales (Henríquez, citado en Barrera, 2024).

En el ámbito del arte y en el ámbito de lo espiritual, la integralidad también se ve favorecida por manifestaciones transculturales mediante la hibridación. La poesía contemporánea neomística ejemplifica bien este entrecruce de visiones del mundo y de los elementos sagrados de todas las épocas y todos los territorios. Esta forma de expresión no se limita a reproducir las tradiciones tal cual, sino que combina diferentes códigos en un proceso de resignificación espiritual. Desde esta mirada de integralidad, el educador puede llegar a crear al buscar nuevas fórmulas de reconexión desde espacios no dogmáticos, generando sistemas simbólicos coherentes que articulan lo ancestral y lo actual (Helgueta, 2024).

El enfoque integral en el neomisticismo permite comprender al ser humano como ser de un mundo sin barreras culturales inquebrantables. En esta línea, la transculturalidad espiritual tiene como objetivo una base humana más allá de la dimensión cultural, donde también se entremezclan tradiciones como la cábala, el sufismo o la mística cristiana. Al exponerlo Helgueta (2024), la integralidad se apoya en que la búsqueda de unidad con el Todo conjugue un asociativo de los planos estético, espiritual y existencial que lleve a un ensamble del cultivo cultural que trasciende identidades particulares sin anularlas o negarlas.

En el terreno educativo, la transculturalidad encuentra

un espacio relevante con la integralidad aplicándose a los procesos de lo que podría llamarse transformación digital. Aquí surge el tema de la transculturación digital, que se define como un proceso dinámico que implica pasar de una cultura digital básica a una avanzada. En la educación superior, este proceso no es aquel que se limita al uso instrumental de las herramientas tecnológicas, sino que además integra saberes digitales que conforman un nuevo capital cultural. La integralidad permite comprender estos saberes como parte de una educación amplia que articula lo tecnológico con lo cultural y lo pedagógico, de acuerdo con (Ramírez y González, 2024).

El carácter dinámico de la transculturalidad digital se refuerza mediante una mirada integral que entiende el sentido del prefijo trans como un atravesar y trascender. Este enfoque posibilita que docentes y estudiantes sean creadores activos de contenido, no solo consumidores, al integrar herramientas digitales en entornos complejos. De esta manera, la integralidad favorece la convergencia entre lo global y lo local en escenarios glociales, donde los procesos educativos articulan identidades culturales diversas dentro de marcos digitales compartidos (Ramírez y González, 2024).

Desde la integralidad, la educación, se convierte en un elemento fundamental nunca mediador de los procesos transculturales. La educación no busca únicamente la transmisión de conocimientos, sino también la formación de seres humanos conscientes de la diversidad cultural como seres reflexivos y éticos de la diversidad cultural. La educación formal, en el contexto de la educación integra contenidos,

prácticas culturales de la época y valores. El carácter integral fomenta la integración de los conocimientos tradicionales y los digitales, por lo tanto, introduce aprendizajes significativos, donde lo cotidiano cultural es transformable y generador de la realidad (Ramírez y González, 2024).

De la misma manera, la educación informal favorece los procesos transculturales al generar espacios cotidianos de aprendizaje en los que hay un proceso cotidiano de fusión entre culturas. La integralidad permite valorar tales aprendizajes como una de las partes que conforman la formación de la persona y de su cultura. Al no jerarquizar el saber, la educación informal apoya la construcción de identidades abiertas y flexibles, favoreciendo así la incorporación de múltiples experiencias culturales a la vida diaria (Peinado, 2021).

La integralidad requiere que el sujeto tenga la capacidad de combinar los aspectos mentales y emocionales para poder prevenir conflictos dentro de la transculturalidad. La educación emocional dentro de la escuela es de suma importancia para que los seres humanos desarrollen competencias tales como la armonía que favorezcan una vida en sociedad. Según aportaciones de Peinado (2021) estas habilidades son elementales para que pueda existir un transitado de la educación intercultural a la transcultural, donde se valore el respeto y los valores universales, además de las creencias o diferencias de raza. Es necesario encontrar la manera de combinar la razón y la emoción para crear conciencias equilibradas.

Por ello, la educación integral es el espacio en el que se

da la existencia y la concurrencia de la cultura, de las emociones de los sujetos y su conocimiento. La integralidad hace posible que los cuatro pilares de la educación se unan con el desarrollar un proyecto orientado a la realización del ser humano de manera integral. Dicha conexión hace que también haya la posibilidad de que exista una articulación con la problemática presente en la actualidad de forma crítica, ética, humanitaria (Peinado, 2021).

En resumen, la integralidad apunta a la transculturalidad como un proceso creativo de superación cultural. Al juntar diversidad cultural, saberes digitales y búsquedas espirituales, la integralidad hace posible construir una nueva realidad cultural, original e independiente. De esta manera la visión integral potencia y favorece a la transculturalidad, donde se identifica que no pretende eliminar sus diferencias sino convertirse en fuerza que transforme y desarrollo a las personas en lo emocional, moral y educativo, para que estén preparadas para el mundo actual (Ramírez y González, 2024).

Según aportaciones de Cáceres et al. (2025) al pensar en el tema de la educación contemporánea, concebirla desde la integralidad requiere dar cuenta de la existencia de una crisis de sentido y de valores en los sistemas actuales, caracterizados por la fragmentación de la información. Frente a este panorama, la integralidad surge como una intervención pedagógica necesaria para superar enfoques tradicionales que ubican al estudiante en un rol pasivo. Intervenir desde la integralidad significa entender al aprendizaje como un proceso complejo donde interactúan dimensiones cognitivas,

afectivas, sociales, espirituales y físicas. Esto le otorga a la educación la función esencial de formar para el desarrollo pleno de la persona

La integralidad que la enseñanza y al aprendizaje como prácticas que conectan múltiples dimensiones de la experiencia humana. Dentro de él se modifican los roles tanto del profesor como del estudiantado. Este punto de vista se identifica que no es un método simple y nuevo, sino como una visión completa que propone colocar al ser humano en el centro del proceso educativo (Cáceres et al, 2025).

Desde este enfoque, una educación integral propicia una comprensión global del proceso educativo, al no centrar su atención, de manera exclusiva en lo académico y extender su horizonte a lo personal, ambiental y social. Según Cáceres et al, (2025) este enfoque no es un método más, sino que es una visión amplia de una educación que responde a las necesidades de la actualidad, la cual es diversa y compleja.

El holismo se fundamenta en la filosofía integral, la cual concibe la realidad como la interconectividad del todo. En educación se concreta en la concepción de un sujeto multidimensional que desarrolle aspectos sociales, afectivas y cognitivas para eliminar la segmentación del saber que ha predominado en paradigmas con racionalidades distintas a la integral (Cáceres et al, 2025).

Para que la integralidad tenga fines pragmáticos, se requiere claridad en las dimensiones pedagógicas en las que se basara el aprendizaje. El modelo de educación holística plantea 3 dimensiones: personal, interpersonal y ecológica. La primera corresponde al pilar de aprender a ser; la segunda se enfoca en

las interacciones entre personas, la convivencia y el respeto a la diversidad; la tercera lleva al reconocimiento de la interdependencia entre los humanos y el planeta (Gluyas et al, 2015).

Estas dimensiones con perspectiva integral se complementan con planteamientos que rescatan las habilidades de distinta índole como lo propuesto por Gardner en relación con las inteligencias múltiples. Con esta propuesta, se intervendría en la educación desde la integralidad al estimular no solo la inteligencia lógico-matemática, sino también las inteligencias musical, espacial, corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista. En este marco, como menciona Gluyas et al, (2015), las artes adquieren un papel muy central como medio para desarrollar la sensibilidad y la interacción con el entorno, convirtiéndose en un eje transversal del currículo.

La integralidad en relación con la educación formal requiere una administración orientada en mejorar los recursos para potenciar las habilidades de los estudiantes. Según la gestión holística, los recursos pedagógicos se deben combinar de forma adaptativa, con el fin de que se ajusten a los ritmos y estilos de aprendizaje en que cada alumno aprende. Entonces, en lugar de ver al curriculum como un documento inamovible debe concebirse como un documento vivo que responde a las necesidades de aprendizaje de la comunidad educativa (Asprilla, 2024).

De manera complementaria, la integralidad posibilita que se reconozca la importancia y la injerencia de la educación informal dentro del desarrollo del sujeto integral. Ya que el

cumulo de conocimientos y experiencias que cuenta el sujeto en contextos de educación informal favorecen el desarrollo de capacidades sociales, morales y emocionales del individuo. Al integrar las experiencias de la educación formal e informal contribuye a la construcción más integral, completa y contextualizada que responde a la visión integral de aprendizaje (Asprilla, 2024).

A pesar de las contribuciones, llevar a cabo la implementación correcta de la integralidad aún se enfrenta con grandes retos, el primero de ellos identificada como la falta de capacitación de y para los docentes, así como la resistencia como condición humana innata al aceptar cambios, lo anterior se potencializa cuando el colectivo docente ha sido formado y centra su práctica docente de manera tradicionalista. Así mismo, los sistemas de evaluación que solo se enfocan en lo conceptual, cognitivo y de procedimientos no permiten identificar dimensiones emergentes como lo social y lo emocional, lo cual demanda cambios y transformaciones de las políticas educativas y con un compromiso real, actual y con visión a futuro (Cáceres et al, 2025).

En el contexto de la educación formal, se la educación integral hoy en día significa reconocerla como un proceso central que se encuentra en constante transformación. En el pasado solo se entendía a la integralidad como un ámbito para la transformación académica de nuestros estudiantes, sin embargo, hoy en día adquiere un peso fundamental y crucial al extender su función como un proceso global de desarrollo. La integralidad permite entender a la educación formal como un proceso sistemático redefinido que busca el desarrollo de

habilidades y actitudes junto a aspectos cognitivos y humanos dentro de un mundo digitalizado y en constante cambio (Reyes, 2023).

Desde esta perspectiva, la educación formal sigue siendo estructurada, pero debe ir más allá de la enseñanza de contenidos básicos o elementales al promover el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias sociales. La integralidad propicia que la educación formal potencie la empatía y el trabajo en equipo, estos dos elementos necesarios para preparar ciudadanos aptos para convivir en diferentes sociedades. En este contexto, el enfoque basado en competencias orienta el proceso hacia la aplicación del conocimiento y de saberes en contextos reales (Reyes, 2023).

La idea que la integralidad en la educación formal se consolida al aceptar que el aprendizaje no solo sucede dentro de las aulas y la escuela. El concepto de una nueva ecología de aprendizaje hace visible que las fronteras entre la educación formal e informal son cada vez flexibles. Según Coll (2013), es imprescindible que la educación formal reformule su papel para que responda a las necesidades que se presentan a lo largo y ancho de la vida de los sujetos.

La integralidad hace posible que la escuela sea considerada como un nodo para la articulación de diversos aprendizajes, la cual debe ser capaz de identificar críticamente cuales son los conocimientos adquieren fuera del contexto áulico. Lo anterior responde a la necesidad de ya no formar estudiantes que controlen el curriculum fijo, sino orientar a la construcción de aprendices competentes con una identidad sólida, como menciona Coll (2013) desde esta perspectiva

favorece de forma integral el vínculo existente entre la cultura, la educación y el desarrollo personal.

La participación de la integralidad en la educación también modifica las concepciones pedagógicas tradicionales, donde el aprendizaje se identifica como una experiencia activa y multidimensional. Por el contrario, el aprendizaje integral exige de prácticas complejas que integren factores cognitivos, motivacionales y culturales. Al considerar al individuo como un ser que se posiciona dentro de la sociedad y un momento histórico se refuerza el vínculo entre cultura y educación (Cabero y Marín, 2017).

Partiendo de esta visión, la integralidad impulsa la personalización del aprendizaje como un principio ético y pedagógico. Es importante abordar los ritmos de aprendizaje e inteligencias múltiples para que el aprendizaje adquiera relevancia personal. La personalización del aprendizaje se transforma en un instrumento que propicia la equidad educativa ya que da el apoyo necesario que favorece el desarrollo pleno de cada estudiante dentro del sistema formal (Cabero y Marín, 2017).

Dentro de esta era digital, es importante reconocer que el uso de las Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) deben ir de la mano junto a la integralidad y la educación formal, ya que hace posible que los aprendices contribuyan de manera directa al desarrollo de su conocimiento. En consecuencia, el rol del docente ha de modificarse y convertirse en un creador en contextos de aprendizaje que fomenta una alfabetización digital e integral para ciudadanos críticos (Cabero y Marín,

2017).

La educación informal adquiere un papel importante complementa los aprendizajes formales con experiencias flexibles y de la vida real. Es así como la integralidad facilita el reconocimiento estos aprendizajes informales ya que contribuyen significativamente en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Según Coll (2013) la conexión entre las dos formas de aprendizaje impulsa trayectorias de aprendizaje que son constantes y guardan coherencia con las demandas de la sociedad actual.

En este escenario, la educación integral se identifica como el efecto de interacción entre los diferentes tipos de educación formal e informal, guiadas por una perspectiva holística. De esta manera, la integralidad permite que los pilares de la educación se compaginen en un proyecto formativo coherente, en el cual el aprender a conocer, hacer, ser y convivir se funcionen como dimensiones inseparables. Este tipo de articulación favorece la cultura educativa y potencia una formación que impulse el desarrollo humano sostenible (Reyes, 2023).

En síntesis, la integralidad impacta en la educación formal obligándola a repensar nuevos objetivos en la escolarización convencional y tradicionalista. De esta manera se establece que no solo es importante enseñar a los estudiantes contenidos, sino que los individuos sean capaces de aplicar sus conocimientos adquiridos tanto formales e informales en situaciones culturales diferentes. El tridente de integralidad, la educación personalizada y la tecnología permite que la educación cumpla la misión humanizadora

(Coll, 2013).

La educación informal, en cambio, es reconocida como el proceso omnipresente en el cual el proceso de aprendizaje está presente en la vida de los sujetos históricos y contextuales distintos. Las personas que dependen de un contexto viven situaciones significativas que ayudan al desarrollo de una serie de aspectos que se van relacionando con la identidad, la moral, etc. En este sentido la integralidad se considera comprender el desarrollo armónico de las dimensiones ética y cognitiva, planteándose como eje articulador que permite observar a la educación informal como una parte importante del proceso de formación humana (Macías y González, 2025).

La educación informal no debe concebirse como un complemento secundario del aprendizaje de los sujetos, sino todo lo contrario debe verse como un espacio vital que está conectado con los intereses reales de las personas. El aprendizaje informal favorece el aprendizaje de la práctica, colabora de forma consistente en la formación de la identidad personal y social de los sujetos. Es proceso de mejora favorece la profesionalización y potencia una formación integral que este enfocada a la participación funcional de los ciudadanos (Romanowski et al, 2022).

La integralidad se hace presente cuando los aprendizajes van más allá de la mera acumulación de información y llegan a convertirse en una formación social y ética. Desde este punto de vista la educación informal promueve la interiorización de valores como la democracia y la justicia social. La cultura educativa que emerge de estos procesos consolida la capacidad de los individuos para actuar

con responsabilidad y pensamiento crítico dependiendo del contexto, lo cual favorece el vínculo entre educación y ciudadanía (Romanowski et al, 2022).

A pesar de ello, la intervención integral en la educación informal ha demostrado que las desigualdades estructurales sí determinan el acceso en la adquisición de conocimientos. Durante la pandemia de COVID-19 tras el cierre de las escuelas, creo oportunidades las cuales estaban marcadas por el capital cultural y económico de las familias. A lo largo de aquel tiempo, la educación formal se transformó en un elemento que marco la diferencias en aprehensión de conocimientos al expandir o restringir el desarrollo de las competencias de los estudiantes según su entorno familiar (Bonal y González, 2021).

Las familias que contaron con más recursos lograron mantener la calidad de la educación a través de prácticas informales diarias, como actividades de lectura, practicar algún deporte, fomento de habilidades sociales y emocionales. En contraste, en hogares desfavorecidos, el servicio de conectividad a internet, así como la brecha digital material limito desde vivencias y limito el desarrollo de habilidades transdisciplinarias. Estas diferencias muestran que la educación informal si no tiene una base sólida en casa y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto tendera a agravar las desigualdades ya presentes (Bonal y González, 2021).

Es indispensable elaborar modelos pedagógicos que estén centrados en el estudiante para que la integralidad tenga el impacto real en contextos informales. Se deben proponer niveles de interacción para transitar de demandas cognitivas

básicas a procesos de innovación y evaluación. Este enfoque tiene el objetivo de trascender a la ciencia intuitiva mediante el desarrollo del pensamiento crítico basado en métodos científicos lo que permitirá entender el entorno próximo de una manera lógica (Macías y González, 2025).

La integralidad alcanza su más alto desarrollo cuando existe una conexión efectiva entre la educación formal e informal. De esta manera, las experiencias informales aportan significados a la formación institucionalizada, creando trayectorias coherentes. En esta red de relaciones las actividades extraescolares desempeñan un papel fundamental porque ayudan a desarrollar el carácter y a interiorizar valores, más allá del salón de clases (Macías y González, 2025).

Desde esta concepción, la educación integral estructura los aprendizajes bajo un enfoque holístico, que este orientado al desarrollo equilibrado de las capacidades sociales y cognitivas. La cultura educativa se ve favorecida a través de la idea de aprendizaje continuo como pilar del desarrollo individual y colectivo. Por lo tanto, la integralidad en la educación informal se ha de convertir en el motor que transforma las experiencias cotidianas en oportunidades de crecimiento personal (Macías y González, 2025).

Incorporar el conocimiento científico y la formación ética permite a los estudiantes la formación de ciudadanos con la capacidad de afrontar los retos y desafíos de una sociedad interconectada. Sin embargo, si no existen políticas que fomenten la equidad que enfrenten la brecha digital, la educación informal corre el riesgo de convertirse excluyentes.

Es importante reconocer que el aprendizaje es un proceso continuo y debe garantizar el desarrollo integral del individuo.

La influencia de la integralidad en la educación integral requiere que sea reconocida como un fenómeno complejo el cual demanda la influencia de enfoques inter y transdisciplinarios que posibilite entender la naturaleza humana como un sistema abierto. Este proceso de formación debe desplegar diversas dimensiones, estructurándose como una experiencia dirigida a la plenitud existencial. Es así, como la integralidad aparece como respuesta crítica al neoliberalismo, la cual desde hace décadas se enfoca a producir estudiantes estandarizados que después se convierten en trabajadores estandarizados, por ello la importancia de iniciar a humanizar los sistemas educativos (Contreras et al, 2023).

En el escenario actual, la educación integral mezcla las competencias socioemocionales con el currículo y el aprendizaje significativo. Una nueva perspectiva de calidad educativa precisa el desarrollo integral como elemento fundamental fusionando habilidades cognitivas con aptitudes tales como la empatía y la resiliencia. El sujeto entonces se redefine de la siguiente manera; como sujeto biopsicosociocultural, donde la manera en el el estudiante vive, expresa y construye su existencia a través de su cuerpo juega un papel importante en la formación de la identidad y las expectativas morales (Toapanta et al, 2025).

La formación integral necesita integrar la experiencia corporal, guiando el aprendizaje hacia una hermenéutica del yo que fomente el cuidado de la vida propia. Esta dimensión

es esencial para que dentro de las instituciones educativas se eduque a ciudadanos libres y éticos. Dentro del contexto curricular, la integralidad requiere que exista la coherencia; es decir los aprendizajes socioemocionales se deben introducir de manera deliberada, para que se perciban mejoras en el clima escolar y en los resultados académicos (Salguero et al, 2023).

En la educación superior, la integralidad tiene un impacto en la manera en que se configuran los proyectos de vida de manera significativa. De esta manera la formación debe reestablecer las metas personales con las necesidades sociales, facilitando una atención psicopedagógica que favorezca el bienestar psicológico y la toma de decisiones autónomas. Asimismo, la adopción de métodos educativos activos posiciona al estudiante como responsable de su aprendizaje uniendo intereses y emociones (Gómez et al, 2024).

Para que esta perspectiva sea funcional, el papel del docente de transformarse en un guía reflexivo con la capacidad de adaptarse a cualquier tipo de incidente crítico. La integralidad también incorpora la espiritualidad de los sujetos, en ella se busca que el ser humano experimente una conexión entre el y el cosmos. Si se cultivan estas dimensiones del ser se estará superando la fragmentación que caracteriza la sociedad contemporánea (Contreras et al, 2023).

Sin embargo, la implementación se enfrenta a obstáculos como los estándares de acreditación y de precisión académica. Este tipo de conflictos demuestra que, aun habiendo un consenso teórico, el materializar la práctica una educación integral sigue siendo un gran reto limitado ya que

esta visión instrumental no ha sido del todo aceptada en el contexto histórico y contextual actual. Ya que de esta manera se redefinen la evaluación educativa, alejándola de lo memorístico y llevándola cada vez más cerca de prácticas reales (Elizalde y Barni, 2024).

Finalmente, la integralidad busca que la formación de la ciudadanía se favorezca y se comprometa con la justicia social y el equilibrio del medio ambiente. La educación integral se identifica como un puente que conecta a la parte humanizadora del sujeto con la educación para la libertad y la responsabilidad colectiva. Al integrar diversas dimensiones del ser la educación integral cumple su promesa de preparar al ser humano para cualquier situación que se le presente en cualquier etapa de su vida (Contreras et al, 2023).

El ultimo eje, la integralidad como transformadora de los pilares de la educación, implica reconocer un cambio de los paradigmas que contemplan la calidad con inclusión. Esta perspectiva se basa en los cuatro pilares: aprender a aprender, hacer, ser y vivir juntos. Para erradicar la fragmentación que existe en lo cognitivo y proponiendo que la cultura junto con la educación se convierte en inseparables para el fortalecimiento del ser (Lan, 2025).

Se debe asumir que la integralidad exige incorporar procesos de pensamiento crítico y que caminen de la mano con el desarrollo afectivo, identificando la diversidad como un valor. Los cuatro pilares no funcionan de manera separada, sino como dimensiones entrelazadas que nos permiten aprender a lo largo de la vida. De manera histórica la dimensión aprender a conocer ha sido priorizado dentro de la

educación formal, informal, sin embargo, según aportaciones de Lan (2025) la integralidad identifica como pilares del proceso educativo el aprender a vivir juntos y el aprender a ser.

El aprender a vivir juntos se posiciona en un lugar central ya que se orienta a la construcción de la empatía y la resolución pacífica de conflictos. La integralidad exige que exista una sana y pacífica convivencia dentro del aula. Desde esta red, se identifica que la cultura desempeña un papel decisivo, ya que supone que los estudiantes se han de reconocer a sí mismos y a los otros a partir de sus diferencias y construir vínculos basados en valores (Meza y Gajardo, 2024).

La integralidad se hace presente al incorporar las competencias del siglo XXI, estas habilidades son identificadas como el pensamiento crítico y las habilidades digitales. Estas competencias favorecen el desarrollo integral de los estudiantes al estimular su creatividad y la resolución de problemas. De la misma manera integrar el arte y la tecnología facilita la creación de aprendizajes holísticos que favorecen la participación social activa y la inclusión de la sociedad contemporánea (Miranda et al, 2024).

Para lograr lo anterior, el docente debe auto percibirse como un sujeto que reflexiona constantemente y dirigida su esfuerzo a los pilares de la educación, en especial al aprender a ser y al aprender a conocer. El conocimiento pedagógico es de suma importancia que dentro de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) tengan un propósito claro y que determinen al tipo de persona que se quiera formar. Un

proyecto integral articula la cultura del contexto del sujeto con los desafíos de la sociedad global, obteniendo una armonía dentro de lo que se enseña con lo que se hace cada día (Zambrano, 2023).

De esta manera el rol del docente debe orientar su práctica a potenciar los pilares de la educación al promover en el alumno la reflexión crítica sobre la realidad que vive y que responda a su contexto. La integralidad requiere que los docentes fomenten la habilidad de entender su entorno histórico y social de manera responsable. Fortaleciendo la relación existente entre la educación formal, cultura comunitaria y aprendizaje significativo, de esta manera el aprendizaje se relaciona con la vida diaria (Zambrano, 2023).

La educación formal debe articularse con la informal como parte de un proceso continuo de aprendizaje. De esta manera la escuela se convierte en un espacio clave que prepara a los estudiantes a actuar en diversos entornos, en coherencia con los pilares de la educación que favorecen el aprender a convivir. Esta relación favorece una educación integral que arraiga la identidad cultural del sujeto y reconoce su individualidad. En este contexto la evaluación se convierte en un proceso personal que se caracteriza por los ritmos y formas de aprender (Lan, 2025).

Finalmente, la integralidad tiene un efecto de equilibrio en el proceso educativo. Ya que articula de manera armónica el saber y el hacer con el ser y el convivir como base de la formación de los estudiantes. Desde esta perspectiva la educación debe verse como un proceso de realización personal y social. El desafío del presente siglo recae en traducir estos

pilares de la educación en estrategias claras que pongan en primer lugar las dimensiones emocional y ético, para que cada sujeto pueda desarrollarse y después ayudar a la sociedad a construirse de manera más justa y unida (Zambrano, 2023).

Conclusiones

Es importante reconocer que la integralidad no solo es un enfoque complementario ni pasajero, es necesario identificarlo como un fundamento epistemológico, pedagógico, y ético, el cual permite repensar la educación, la cultura y la convivencia humana en diversas situaciones humanas como la diversidad, desigualdad, inclusión y complejidad social. A lo largo de las categorías analizadas en este documento se ha demostrado como la integralidad interviene en los procesos interculturales, educativos y de formación. Esto permite borrar visiones fragmentadas que solo ven al ser humano en dimensiones aisladas.

Entender que la relación entre la interculturalidad y la integralidad reconoce que el dialogo existente entre las culturas no debe entenderse como una relación básica y poco profunda. Lograr una intervención integral implica integrar aspectos fundamentales como lo pedagógico, lo ético y lo político. Lo anterior para poder cambiar las relaciones sociales educativas reconociendo la dignidad, los saberes y las experiencias de los seres humanos.

En el contexto de la interculturalidad critica la integralidad emerge para transitar hacia un proyecto emancipador. Es importante reconocer que la integralidad busca erradicar formas de dominación que se establecieron

desde la época colonial y aún se encuentran vigentes hasta nuestros días. Desde este punto de vista el dialogo intercultural deja de considerarse neutral y pasa a convertirse en una práctica concreta que se enfoca en la justicia social, en la equidad. Humanizar la educación implica asumir un sentido descolonizador, e identificarlo como un proceso integral en lo cultural, político, económico y en educación

Por su parte la transculturalidad no solo permite observar cómo como las culturas interactúan, sino que entre ellas se pueden fusionar, cambian de significados y entre ellas crean nuevas realidades simbólicas. Partiendo de lo anterior la integralidad tiene un efecto positivo que evita la fragmentación y posibilita una síntesis creadora, donde las diferencias no son borradas, sino que se convierten en un motor que impulsa el desarrollo afectivo, moral y espiritual.

Dentro de la educación la integralidad se identifica como un motor de cambio importante. El ver la educación de esta manera ayuda a dejar por un lado los modelos que únicamente transmiten información. También ayuda a ver y entender que el aprendizaje es un proceso que incluye diversos aspectos como lo son: lo mental, lo social, lo emocional, lo ético y lo espiritual. Educar integralmente traerá como resultado personas que puedan desarrollar proyectos de vida destacados, ser ciudadanos responsables y que logren responder de manera crítica y creativa ante los posibles retos del siglo XXI.

Dentro de lo que corresponde a la educación formal, la integralidad demanda redefinir los objetivos, los modelos y el alcance formativo, para que deje de ser considerada educación

informal. No se trata de garantizar el acceso a la educación como lo pretenden las políticas públicas, sino que se debe centrar en ofrecer a los estudiantes practicar dentro de las instituciones educativas que integren conocimientos, habilidades, valores y actitudes. A la par se debe integrar de manera responsable el uso de la inteligencia artificial y la tecnología para que se fusione y transforme la educación formal, informal y los pilares de la educación, para que de esta manera se rediseñe una formación real y humana.

De esta manera, se debe reconocer que la educación informal adquiere un papel central cuando se ve desde una forma integral. Es importante reconocer, que la educación informal está presente dentro de todos los momentos de la vida de los seres humanos, y que ella permite que el sujeto sea capaz de actuar en diferentes situaciones, donde se adquiere conocimiento y su forma de pensar y de ser se modifica. Es importante reconocer que, dentro de este punto de vista, concebir que la brecha digital y cultural impiden que los estudiantes tengan el mismo nivel de acceso al conocimiento. Es por ello por lo que se debe asegurar que la educación informal esté apoyada a través de políticas educativas que apoyen a las familias a tener un acceso a las TICCAD para que potencie su aprendizaje.

Podemos realizar una reflexión sobre la educación integral, donde nos reafirma que educar no es solo dar instrucciones, sino también es humanizar y preocuparse por la construcción del ser. Unir la razón, emoción, cuerpo y espíritu ayuda a comprender lo complejo que puede llegar a ser una persona, y con ellos mejorar los métodos educativos que no

toman en cuenta la individualidad. El poner al estudiante en el centro de la educación fomenta la creación de métodos de enseñanza que sean activos y reflexivos, que den prioridad al bienestar emocional, esto será una de las condiciones necesarias para una educación sustancial.

Unir la integralidad con los pilares de la educación brinda un fundamento que ayuda a dar coherencia y profundidad al proceso educativo. Aprender a conocer, hacer, ser y vivir juntos debe de dejarse ver como dimensiones distintas y aisladas y verse mejor como un proceso donde los integrantes dentro del proceso educativo dependen unos de los otros, entre ellos debe existir una armonía donde se construyan en conjunto y de manera integral. Para que los pilares se conviertan en una realidad es necesario que la institución educativa, la formación continua de los docentes adquieran una versión ética que tenga como fin el bien de toda la comunidad.

Para finalizar, es de suma importancia reconocer que la integralidad en la educación cada día asume un papel más importante y que tarde o temprano todas las instituciones educativas llegaremos a ello. Desde este punto de vista nos lleva a reconocer que su influencia actúa como diseñador y modificador de la educación tradicional y transfórmala con un enfoque humano, intercultural, y con justicia social. Adoptar este enfoque no es fácil, pero se deben de superar las barreras de resistencia que no permiten el desarrollo y la apropiación de este enfoque educativo emergente. Si queremos tener sociedades más justas, conscientes, con diversidad cultural y humana, la educación integral es el camino que debemos

seguir.

Referencias

- Asprilla, F. (2024). Modelo de Gestión Holística para la Optimización de Recursos Pedagógicos en un Currículo Basado en Competencias. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 1054–1073.
<https://doi.org/https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.465>
- Barrera, V. (2024). Transculturalidad crítica en los Seis ensayos en busca de nuestra expresión de Pedro Henríquez Ureña. *Perífrasis*, 15(31), 83–100.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25025/perifrasis202415.31.05>
- Basail, A. (2022). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *Liminar, Estudios Sociales y Humanísticos*, 20(1), 2007–8900.
<https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905>
- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), 44–62.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>
- Cabero, J. y Marín, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 29–42.
<http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.4>

- Cáceres, E., Yepez, P., Punto, E. y Rondon, O. (2025). Modelo Holístico : Implicancias en la Educación Actual. *Revista Internacional . Tecnológica - Educactiva Docentes 2.0*, 18(1), 291–300.
<https://doi.org/https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.617>
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez (Comp.) *Aprendizaje y Educación En La Sociedad Digital*. Universitat de Barcelona.
<http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/AprendizajeEducacionSociedadDigital.pdf>
- Contreras, N., Ropa, B. y Alama, M. (2023). Educación integral holística: Un reto pendiente en el sistema educativo peruano. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 000621.
<https://doi.org/https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.1>
- Elizalde, C. y Barni, C. (2024). Educación integral en tiempos de cambio. *Revista Educación*, 48(1), 1–18.
<https://doi.org/http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55934>
- Gluyas, R., Esparza, R., Romero, M. D. C. y Rubio, J. E. (2015). Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3), 1–25.
<https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- Gómez, C., Sánchez, V. y Pérez, A. (2024). Formación integral

y configuración de proyectos de vida: consideraciones para la adecuada atención psicopedagógica de estudiantes en la educación superior. *Miradas*, 19(2), 25–47. <https://doi.org/10.22517/25393812.25683>

Helgueta, J. (2024). Hibridez transcultural en la poesía neomística en lengua española. Una perspectiva a partir de casos recientes. *En-Claves Del Pensamiento*, 35, 108–135. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i35.634>

Hernández, E. (2024). Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. una aproximación a sus significados. *Revista Inclusiones*, 11(1), 94–114. <https://doi.org/10.58210/inclu3492>

Lan, S. (2025). De la Educación Tradicional a la Moderna, Cambio de Paradigma. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 1274–1294. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.912>

Macías, A. P. y González, G. (2025). Intervención educativa de enseñanza informal en ciencia: hacia un modelo pedagógico para actividades extraescolares. *Didac*, 85, 108–115.

https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ene-jun.244

Meza, A. y Gajardo, K. (2024). ¿Estamos educando el ser y el convivir? Una revisión sistematizada sobre los pilares de la educación. *Foro de Educación*, 22(2), 123–141. <https://doi.org/10.14201/fde.22207>

Miranda, C., Rodríguez, A. M. y Téllez, F. J. (2024). Tejiendo Saberes: Un Análisis de las Convergencias entre las Competencias del Siglo XXI, las Matemáticas y el Arte. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1),

11965–11984.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10749

Peinado, M. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 82–91. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.5>

Picón, A., Enver, O. y Lucio, Y. (2024). Interculturalidad crítica: ¿ cómo descolonizar la educación? *Codigo Científico*, 5(1), 1009–1032. <https://doi.org/https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/414>

Puentes, L. M. (2024). Migración y educación: la ineterculturalidad crítica como herramienta de transformación. *Revista Boletín Redipe*, 3, 0–7. <https://doi.org/https://doi.org/10.36260/mv4xa692>

Ramírez, A. y González, J. R. (2024). Transculturación digital: reflexión de un cambio permanente en la educación superior. *Emerging Trends in Education*, 7(13), 89–102. <https://doi.org/10.19136/etie.a7n13.6297>

Reyes, M. (2023). Educación formal y no formal en México. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 2(3), 29–34. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i3.59>

Rochin, F., Gutierrez, F. y Cabral, F. (2025). Identificación y Análisis de Estrategias de Educación Intercultural como base para el Desarrollo Académico y Social en México. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 2236–2251. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.978>

- Romanowski, J., Cartaxo, S. R., Hoça, L., Pura, M. y Mendes, A. (2022). Aprendizajes de los profesores sobre la docencia en una sociedad conectada. *Ciencia y Educación*, 6(1), 27–42. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp27-42>
- Salguero, J., Sánchez, A., Méndez, A., Covarrubias, M., Gaytán, F. y Recamán, A. (2023). La corporalidad como dimensión de la formación integral en la educación superior y media superior. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 7033(60), 1–20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-010)
- Santillán, E. y González, E. (2024). Interculturalidad crítica y educación en América Latina. *Cuadernos Fornterizos*, 6, 6–8. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20983/cuadfront.2024.6de1>
- Sosa, M. y Villafuerte, C. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes: Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(26), 1918–1931. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>
- Toapanta, V., Toaquiza, C., Escobar, Á., Pérez, N. & Sánchez, A. (2025). Educación integral: articulación entre calidad educativa, currículo y competencias socioemocionales en la Educación Básica. *Prospherus*, 2(3), 898–917. <https://doi.org/10.63535/ja7msz06>
- Valenciano, G. (2025). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial en pro del diálogo, el encuentro entre

saberes y el saber vivir. *Wimb Lu*, 20(2), 1–22.
<https://doi.org/10.15517/sxsfyaf61>

Zambrano, A., Machado, H., Aguilar, G. y Moncayo, A. (2025). La interculturalidad en la Investigación: una revisión de literatura sobre la enseñanza de la metodología de investigación en contextos diversos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 9(16), 406–428.
<https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/609>

Zambrano, R. (2023). El saber pedagógico como herramienta para la construcción del proyecto educativo institucional. En Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 95-102). Editorial UNIMAR.
<https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c321>

Este libro se terminó de editar en Junio de 2026 en las oficinas de Gucumatx Producciones, Mérida, Yucatán, México; para las Ediciones Normalísimo Extraordinario.