

Nuevas miradas en educación. Pedagogías, experiencias y estrategias educativas

Por Atzimba Elena Navarro Mozqueda

Portada

**Nuevas miradas en educación,
Pedagogías, experiencias y estrategias educativas**

Coordinadora

Atzimba Elena Navarro Mozqueda

Autores

Héctor Martínez Ruiz

José Alberto Posadas Juárez

Jorge Dávila Ortiz

Dra. Liduvina Pérez Olvera.

Dra. Margarita Cruz Torres

Dra. Montfragüe García-Mateos

Dr. Francisco Javier de Santiago Herrero

Sonia Sujell Velez Baez,

Nubia Carolina Roveló Escoto,

Marilú Servín Miranda

Atzimba Elena Navarro Mozqueda

Itzel Castañeda Barrera

Haydee Maricela Mora Amezcua



Portadilla

Agradecimiento

**Proyecto realizado gracias al Fondo para el Fortalecimiento de la
Investigación, vinculación y extensión (FONFIVE) de la Universidad
Autónoma de Querétaro(UAQ) en su convocatoria 2024.**



Índice

Reseñas de autores

Introducción.

Capítulo I Pedagogías del desprendimiento. A propósito de la disolución de los fundamentos.

Héctor Martínez Ruiz

José Alberto Posadas Juárez

Jorge Dávila Ortiz

Capítulo II La solución pacífica de conflictos: una habilidad socioemocional.

Liduvina Pérez Olvera.

Margarita Cruz Torres

Capítulo III Combinaciones Silábicas para la enseñanza del lenguaje escrito dirigido a la población infantil con discapacidad intelectual.

Montfragüe García-Mateos

Francisco Javier de Santiago Herrero

Capítulo IV Círculos de voz: prácticas creativas de vinculación y crianza en maternos institucionales.

Sonia Sujell Velez Baez

Nubia Carolina Roveló Escoto

Marilú Servín Miranda

Capítulo V Construcción de Material didáctico y taller

Nuevas miradas en Educación a través de obras creativo- educativas

Atzimba Elena Navarro Mozqueda

Itzel Castañeda Barrera

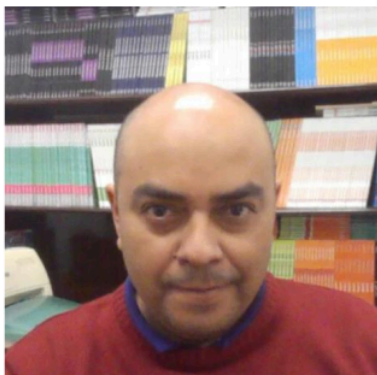
Haydee Maricela Mora Amezcua

Anexo Material didáctico *Fichero de actividades. Costalito de Herramientas.*

Nuevas Miradas en Educación a través de Obras Creativo-Educativas.



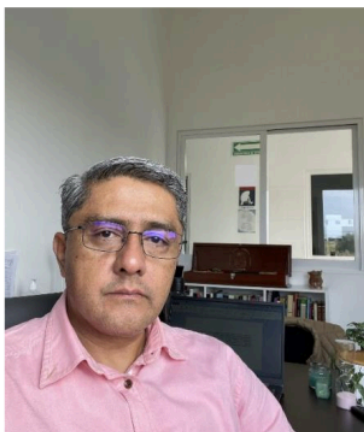
Reseñas de Autores



Dr. Héctor Martínez Ruiz. Originario de la ciudad de Querétaro. Escritor, es maestro-investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro. Sus líneas de investigación son: Historia viva, Educación simétrica, Pedagogías del desprendimiento y Antropología transdisciplinar. Es miembro honorario de la Asociación de Cronistas Municipales del Estado de Querétaro (CROMEQ A.C.) y de PRESERVA A.C. Autor de *Historia de la Arqueología en Querétaro* (AHQ-UAQ), *Educación y cambio cultural en Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro* (Palibrio), *Retórica de la Política a la Mexicana* (SUPAUAQ, EBA-UAQ, CROMEQ A.C.) y *El mito del Chan y la resignificación del culto al Agua* (SUPAUAQ, EBA-UAQ, CROMEQ A.C.). Autor de libros relacionados con las Humanidades y Ciencias sociales para la Educación Medio Superior por las editoriales Cengage, Editorial DC y Grupo Editorial Patria. Ha colaborado como profesor en el Instituto Tecnológico de Monterrey Campus Querétaro (ITESM-CQ), Universidad Marista de Querétaro e Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Guanajuato (ICYTEG) y en la Universidad Autónoma de Querétaro, en la Facultad de Informática (Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa y la Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje), Facultad de Filosofía (Licenciatura en Antropología, Licenciatura en Historia), Maestría de Creación Educativa y Escuela de Bachilleres. En la actualidad realiza investigación sobre la historia de la antropología en Querétaro con enfoque decolonial.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6129-7790>





Dr. José Alberto Posadas Juárez, doctor en antropología, ³⁷ profesor investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores, nivel 1, de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Líneas de investigación: violencia criminal, seguridad humana y desapariciones forzadas.
Código ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1345-2597>



Dr. Jorge Dávila Ortiz ⁴³ estudió la licenciatura en Biología Marina en la Universidad Autónoma de Baja California Sur UABCS en la ciudad de La Paz, realizando estudios en tiburones de los cuales obtuvo su tesis de licenciatura (1996 a 2002). Posteriormente ingresó al Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada CICESE en Baja California, en donde estudió tanto la maestría (2002 a 2004) como el doctorado (2005 a 2010), ambos con



orientación en Biotecnología Marina. Sus investigaciones de maestría estuvieron orientadas en los estudios genéticos poblacionales de un pez piedra, mientras que para el doctorado, estudió el efecto en peces de una sustancia encontrada en el brócoli y que tiene propiedades quimioprotectoras contra moléculas mutagénicas y carcinogénicas. Como parte de su experiencia profesional, tuvo la oportunidad de impartir clases de ciencias en bachilleratos privados (2010 a 2023), así como a nivel profesional en el Centro de Enseñanza Técnica y Superior de Ensenada, CETyS Universidad (2012 a 2013). A partir del 2014, comenzó a impartir clases en el área de ciencias para el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California, CoBachBC del nivel medio superior, en donde actualmente trabaja. Además, su experiencia profesional también incluye publicaciones arbitradas relacionadas con temas científicos (tres), educativos (una) y del tipo científico-social (una).

ORCID: (<https://orcid.org/0009-0009-6300-300X>)



Dra. Liduvina Pérez Olvera, Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Querétaro, Maestra en Derecho Penal por la Universidad Cuauhtémoc Plantel Querétaro, Doctora en Derecho por la Universidad Ejecutiva del Estado de México y actualmente Doctorante del Doctorado en Educación de la Universidad OMI, funge como investigadora y docente de tiempo completo categoría VII, miembro del Cuerpo Académico Criminalidad, Victimidad y Sistemas de Justicia UA-CA-154 de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro con líneas de investigación en las ciencias penales y la cultura de La Paz, así mismo, cuenta con perfil deseable PRODEP. Es autora de diversas publicaciones como *“Violencia en los adultos mayores y niños: el delito y la calificativa”* publicado en el libro *“Bioética,*



violencia y conflictos internacionales”, *La Ley Olimpia, ¿Constituye una medida eficaz?*, publicado en el libro Ciudadanía digital u tecnología educativa, “*El Derecho a la Identidad de género en niñas, niños y adolescentes*”, publicado en el libro “*Derecho a la identidad como Derecho Humano*” y “*la Confidencialidad en los Medios Alternativos de Solución de conflictos*”, entre otros.

Por otra parte, se ha desempeñado cómo abogado litigante en materia penal, con una trayectoria de más de 25 años, miembro del Colegio de Abogados Penalistas de Querétaro y cuenta con una con certificación CONOCER EC 1038.

ORCID <https://orcid.org/0009-0008-2989-7188>



¹⁶
Dra. en D. Margarita Cruz Torres. Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Maestra Derecho Penal y Doctora en Derecho, por la misma universidad. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) ³⁹ Cuenta con el Reconocimiento de Perfil Deseable del Programa de Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública (PRODEP), pertenece al Sistema Nacional de Investigadores con distinción de Investigadora Nacional Nivel I, otorgado por el Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Líder del Cuerpo Académico Criminalidad, Victimidad y Sistemas de Justicia UAQ-CA-154. Certificada en el Estándar de Competencia Laboral EC1038 Intervención de Conflictos por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). Coordinadora de la Unidad Universitaria de Medios Alternativos de Solución de Conflictos (UUMASC). Colaboradora del Centro de Estudios Interdisciplinarios e Investigaciones de Género, así como de Red de Docentes por la Paz de la UAQ. Miembro de la Fundación Latinoamericana



de Justicia Restaurativa Objetivo 16, del ³⁵ Colegio de Abogados Penalistas del Estado de Querétaro A.C. y del ¹³ Colegio de Doctores y Posgraduados en Derecho y Ciencias Jurídicas. ¹³ Responsable de proyectos de investigación en materia de prevención social de la violencia y la delincuencia, cultura de paz, medios alternativos de solución de conflictos y justicia restaurativa. Ponente en Congresos nacionales e internacionales. ¹³ Autora de artículos en revistas indexadas y de divulgación científica, así como publicaciones de capítulos de libros.

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8143-5345>



Dra.M.ª Montfragüe García Mateos. Profesora del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Psicología (Universidad de Salamanca, España) desde el 2021. También forma parte -desde su creación en el año 2015- del equipo de investigadores en la Unidad de Análisis de la Conducta Criminal -UACC- de la Universidad de Salamanca (España). En esta unidad ha contribuido en tareas docentes e investigadoras.

Anteriormente trabajó como personal docente e investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca (España) desde 1997 hasta el 2021.

Ha realizado varias estancias en la Universidad de San Buenaventura de Cartagena (Colombia) colaborando en tareas docentes e investigadoras en el ámbito de la investigación criminal y de la educación.

Cuenta con diferentes publicaciones científicas (libros, capítulos de libros, revistas indexadas en bases de datos de alta indexación). Estas publicaciones, entre otras, son derivadas de la colaboración en proyectos de investigación competitivas con la Universidad de Querétaro (México) y la Universidad de San



Buenaventura de Cartagena (Colombia), así como de la codirección de varias tesis doctorales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6519-6329>



36

Dr. Francisco Javier de Santiago Herrero. Profesor del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Psicología (Universidad de Salamanca, España).

Creador y director de la Unidad de Análisis de la Conducta Criminal -UACC- en el Grado de Criminología (Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca, España) creada en el 2015. Igualmente, creador y director de la Unidad Clínica de Psicoterapia Psicoanalítica Breve (UCLIPPSI) dentro de las Unidades de Asistencia Clínica Universitaria de la Facultad de Psicología (Universidad de Salamanca, España). Además, en el 2018 es nombrado subdirector del Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de Salamanca – actualmente Centro de Investigación en Género de la Universidad de Salamanca (CIGESAL)-.

Ha realizado varias estancias en la Universidad de San Buenaventura de Cartagena (Colombia) colaborando en tareas docentes e investigadoras en el ámbito del psicoanálisis y de psicología criminal.

Cuenta con numerosas publicaciones científicas (libros, capítulos de libros, revistas indexados en bases de datos de alta indexación). Estas publicaciones, entre otras, son derivadas de la colaboración en proyectos de investigación competitivas con la Universidad de Querétaro (México), la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México), la Universidad de San Buenaventura de Cartagena (Colombia) y de la Universidad de Salamanca.

ORDID <https://orcid.org/0000-0003-3366-2855>





¹⁷
Dra. Sonia Sujell Velez Baez. Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro y Maestra en Psicología Clínica por la UAQ

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

Docente investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, cuenta con el Perfil Deseable PRODEP.

Fue Miembro del Núcleo Básico de la Maestría en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia MSMIA (UAQ).

Es miembro del Cuerpo Académico 108-UAQ Educación, Po(é)tica y Psicoanálisis, de la Facultad de Psicología y Educación de la UAQ. Integrante del Comité Evaluador de tutorías. Responsable del programa de tutorías Facultad de Psicología y Educación Campus SJR. Miembro del comité del proceso de autoevaluación CIEES Facultad de Psicología Campus SJR.

Miembro de la comisión de reestructuración curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología y Educación (UAQ). Responsable de programa de extensión y servicio social "Incidencia Psicosocial desde CeSeCo SJR" con clave 1152202, UAQ (2012-a la fecha). Coordina y supervisa equipos de intervención y prácticas profesionales en Centros de Asistencia Social en San Juan del Río, Oro. Sus líneas de investigación: Estudios interdisciplinarios: sociedad, educación y psicoanálisis y Estudios transdisciplinarios: Arte, Género y Cultura de Paz.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5168-5183>





¹
Dra. Nubia Carolina Rovelo Escoto. Licenciada y Maestra en Psicología Clínica por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México. Diplomada ¹ de Estudios Avanzados (DEA) del Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud por la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca (USAL), España. Doctora en Psicología Clínica y de la Salud por la Universidad de Salamanca (USAL), España obteniendo Sobresaliente Cum Laude.

⁶
Especialidad en Ética de las investigaciones por la Facultad de Filosofía de la UAQ. Docente e investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la UAQ. Coordinadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios e Investigaciones de Género (CEIIG-UAQ) desde octubre de 2022.

Miembro del Cuerpo Académico en Consolidación 108 Educación, Poética y Psicoanálisis. Cuenta con el Perfil PRODEP y es Candidata al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México.

Obtuvo el Premio mexicano de psicología 2023 en modalidad investigación otorgado por la Federación Mexicana de Colegios y Asociaciones de Psicología (FENAPSIME).

¹²
Cuenta con publicaciones nacionales de autoría individual en libros y capítulos de libros, y publicaciones nacionales e internacionales en coautoría en libros, capítulos, coordinación de libros y artículos científicos.

Ha dictado conferencias, cursos, talleres y diplomados en diversos espacios académicos en México y en el extranjero (España, Ecuador, Chile, Perú, Bolivia, Uruguay y Puerto Rico).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2576-179X>





Mtra. Marilú Servín Miranda. Maestra en Trabajo Social por la Escuela Nacional de Trabajo Social. UNAM (ENTS / UNAM). Especialista en Modelos de Intervención con Mujeres y Licenciada en Trabajo Social (ENTS / UNAM). Fue Directora de la Unidad de Atención a Violencia de Género (UAVIG) en la Universidad Autónoma de Querétaro (2018-2023) y actualmente es integrante del Centro de Estudios Interdisciplinarios e Investigaciones de Género de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (CEIIG-FPyE UAQ). Forma parte de los núcleos académicos de la Especialidad en Familias y Prevención de la Violencia de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y de la Maestría en Cultura de Paz de la Facultad de Psicología y Educación ambas de la Universidad Autónoma de Querétaro. Es docente de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa de la Facultad de Psicología y Educación de la UAQ y docente de la Licenciatura en Trabajo Social en la Escuela Nacional en Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Cuenta con ocho diplomados en temas relacionados con Derechos Humanos, Estudios de las Masculinidades y Estrategias de Trabajo con hombres; Gestión Educativa en Perspectiva de Género, Ciudadanía y Medio Ambiente; Mujer y Liderazgo; Profesionalización de las Organizaciones de la Sociedad Civil; Violencia Familiar; Atención Social a la Familia; y Capacitación Jurídica para Defensoras Populares. Fue Consejera Electoral por el 03 y el 04 Distrito Electoral del Instituto Nacional Electoral en el Estado de Querétaro en el periodo comprendido entre 2011 y 2018.

ORCID:<https://orcid.org/0009-0007-2670-5577>





Atzimba Elena Navarro Mozqueda

Bailarina de ballet de profesión. Cuenta con estudios de Licenciatura en Letras Españolas en La Universidad de Guanajuato Especialidad de Terapia de Danza y Movimiento en El Instituto INTEGRO, Guadalajara, Jal. Maestría en Arte con línea terminal en Arte Contemporáneo y Sociedad de la Facultad de Bellas Artes UAQ y Doctorado en Artes, por la Universidad de Guanajuato.

Es catedrática investigadora de la Facultad de Artes de la UAQ desde el 2005 a la fecha. Cuenta con perfil PRODEP y Reconocimiento SNII nivel Candidata. Es líder del Cuerpo Académico UAQ-108 Educación, Po(é)tica y Psicoanálisis. Desarrollando la línea de investigación Estudios Transdisciplinarios: Arte, género y cultura de paz. Integrante de la Red Docentes para una Cultura de Paz UAQ desde 2020.

Fue galardonada con la Medalla al Mérito Académico UAQ en 2015. Ha impartido diversos cursos relacionados con la danzaterapia, la salud integral, el bienestar y el cuidado de sí dirigidos a formación docente de todos los niveles educativos, inclusión educativa y poblaciones diversas; ha publicado varios artículos y capítulos de libro relacionados a sus líneas de investigación y participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales.

Sus principales intereses actualmente se centran en promover acciones que fomenten la cultura de paz desde el arte de forma transversal y transdisciplinaria en los temas educación inclusiva, bienestar y perspectiva de género.

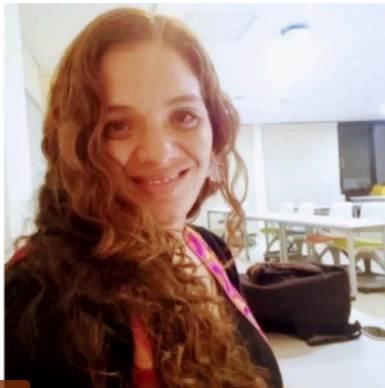
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5371-5532>



Dra. Itzel Castañeda Barrera.

Doctora en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad (Universidad Autónoma de Querétaro). Docente en la Maestría Educación Creativa en la Universidad Autónoma de Querétaro. Docente de Educación Básica en la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro en el nivel primaria. Asesora pedagógica e investigadora independiente.

ORCID: <http://orcid.org//0000-0002-6343-7205>



19

Haydee Maricela Mora Amezcua. Licenciada en Economía y Maestra en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctora en Estudios Interdisciplinarios por la Universidad Autónoma de Querétaro. Es Profesora-Investigadora Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Querétaro. Cuenta con el reconocimiento de perfil PRODEP, y forma parte del Sistema Nacional de

Investigadores de México. Ha sido merecedora de diversas distinciones académicas como el Premio a la Labor Docente Xahni 2020 de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Actualmente es Coordinadora ¹⁴ de la Especialidad en Familias y Cuidados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Es miembro del Comité de Ética de la misma Facultad.

Sus temas de investigación están enfocados en la construcción de una Cultura de Paz, estudios sobre violencias estructurales como la Discriminación, Racismo, Aporofobia y Xenofobia, y el estudio de las desigualdades sociales de poblaciones vulneradas históricamente.

¹⁵ Forma parte de la Red de Colaboradores de la Iniciativa para la Erradicación de Racismo en la Educación Superior de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. UNESCO-UNTREF, Argentina. De la Red de Docentes por la Paz de la Universidad Autónoma de Querétaro. Del Grupo de Trabajo Educación para la Paz, Derechos Humanos y Convivencia Democrática de América Latina (EPyC). Es miembro de la Red Regional de Educación para la Ciudadanía Mundial, UNESCO. Es miembro del Cuerpo Académico UAQ-108 Educación, Po(é)tica y Psicoanálisis.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4326-751X>

Introducción

La educación es un componente fundamental del ser humano, ya que a través de ella se transmite y resguarda la cultura, además de re-crear la sociedad. Tal situación compleja deviene en una relación en la que ambas se nutren, es decir, educación y cultura están en interacción constante. Recordando lo que señala Ferrini (1997) "los sistemas educativos, son sistemas socialmente construidos y por tanto nada neutrales. De ahí la importancia del proyecto educativo de una institución que exige un aprendizaje integrado a lo sociocultural y que se perfila como previo al proceso crítico." (p.1) Por tal motivo, es imperante un constante esfuerzo por estar y ser actores educativos humanos en sintonía con las necesidades del momento presente desde una visión humanista-crítica, alejada de la instrumentalización de los actores educativos y del acto educativo en sí mismo.

En la actualidad, la mayor parte de los trabajos que versan sobre la formación educativa, tienen como centro de su interés, las cuestiones didácticas o psicopedagógicas. Se piensa que el éxito educativo consiste en utilizar métodos de enseñanza cada vez más innovadores y, en especial, destacan el papel del estudiantado como protagonista de su propio aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández, 1998). Sin embargo, suele descuidarse su carácter complejo. Tal situación acaba reflejándose en una visión disciplinaria e instrumental; lo cual se refleja en la saturación de contenidos, memorismo, énfasis en los conocimientos declarativos, lo cual se puede entender como una pedagogía del indicador y el trinomio perfecto: prueba estandarizada- calidad- evaluación cuantitativa (Castañeda, 2022, p.64).

En otras palabras, en la sociedad actual, la profesión docente se ha complejizado, en aras de la calidad educativa enfocada hacia resultados cuantitativos y colocando a la educación como instrucción para formar capital humano, fomentando acciones centradas en el burocratismo, al promover una abrumadora carga de trabajo administrativo, la labor docente se centra en el cumplimiento de indicadores obedeciendo a la mencionada pedagogía del indicador y enfocando sus esfuerzos en el cumplimiento de contenidos educativos

descontextualizados o alejados de las realidades propias del estudiantado, separándole cada vez más del *magisterio*, concebido como un acompañamiento amoroso, humano y promotor de fomentar el despliegue de los talentos de cada sujeto.

Marcando una clara distinción entre educación e instrucción y entendiendo la educación creativa como el reconocimiento de habilidades propias de todos los actores educativos en sintonía con sus contextos, así como partiendo de la necesidad de fomentar en los escenarios educativos el acto creativo como una acción cotidiana que acompañe los contenidos, valorando la educación integral, la inclusión, y el desarrollo socioemocional de niños, niñas y jóvenes, el entramado de estos 5 capítulos reunidos en esta obra muestran el camino de las reflexiones y trabajo de investigadores e investigadoras que desde la transversalidad de disciplinaria, encuentran una posibilidad para brindar *Nuevas miradas en educación*, a través de propuestas pedagógicas, experiencias y estrategias educativas particulares y aplicadas en diversos contextos.

Partiendo en el primer Capítulo de repensar en forma crítica los fundamentos teóricos del que hacer educativo para visualizar la necesidad de un cambio de rumbo. En el capítulo I *Pedagogías del desprendimiento. A propósito de la disolución de los fundamentos* los autores Héctor Martínez Ruiz, José Alberto Posadas Juárez, y Jorge Dávila Ortiz, repasan los fundamentos desde la modernidad, tomando como punto de partida la filosofía occidental que junto con los movimientos sociales como la revolución industrial promovió el uso de la razón como piedra angular de la mentalidad filosófico-científica, para a partir de ahí plantear un recorrido histórico que en el Siglo XX se afianza en el término “modernidad sólida” centrada en la idea de que la ciencia y la razón aseguraban la certeza en el conocimiento del mundo; en contraste con la *sociedad líquida* que observa la crisis y desvanecimiento de toda clase de fundamentos incluidos los modelos instruccionales en la educación, expresando a partir del posicionamiento del pensamiento débil, la crisis del sistema educativo actual y abogando por la posibilidad construcción de conocimiento desde una libertad epistémica, a propósito de las pedagogías del desprendimiento, abriendo las interrogantes ¿cómo se

concibe el pensamiento débil desde la pedagogía? ¿Es posible generar propuestas educativas acordes a esta postura?

En el capítulo II *La solución pacífica de conflictos: una habilidad socioemocional como práctica cotidiana en el aula*, las autoras Liduvina Pérez Olvera y Margarita Cruz Torres, partiendo de la concepción de que el conflicto es una parte inherente de la naturaleza humana que se presenta en todos los ámbitos de la vida, por ello, aprender a convivir es fundamental para construir relaciones sociales armónicas y funcionales, especialmente en áreas educativas. De ahí que la solución pacífica de conflictos sea una competencia clave dentro del aprendizaje socioemocional y un factor determinante para lograr una sana convivencia, un buen clima escolar y un mayor logro académico.

Consideran del aula escolar como espacio de posibles conflictos, para proponer la integración de estrategias de resolución pacífica de conflictos en la práctica docente diaria, situándola como una habilidad socioemocional transversal, en este capítulo, se abordan los fundamentos conceptuales de la inteligencia emocional de Goleman, su relación con el aprendizaje socioemocional (SEL) propuesto por CASEL y el impacto de intervenciones estructuradas en la reducción de la violencia escolar y la mejora del ambiente educativo. Esto, desde una perspectiva jurídica, educativa y social, enfatizando su relevancia como derecho y como medio de formación en ciudadanía, cultura de paz y respeto a los derechos humanos. Abonando a una acción para el desarrollo de la educación integral propuesta en eje transversal del Modelo Educativo (MEU) desde una experiencia situada y llevada a cabo de manera empírica en estudiantado de educación Superior en la Universidad Autónoma de Querétaro que permitió visualizar como las estrategias de resolución pacífica puede convertirse en oportunidades de aprendizaje, fortalecimiento de relaciones y desarrollo de competencias socioemocionales proponiendo estas estrategias como prácticas cotidianas en las aulas universitarias.

En el capítulo III *Combinaciones Silábicas para la Enseñanza del lenguaje escrito dirigido a la población infantil con discapacidad intelectual*, la autora

Montfragüe García-Mateos y el autor Francisco Javier de Santiago Herrero, abren un tema imperdible para la educación inclusiva que toca los fundamentos de esta obra y se alinea con el MEU que promueve desde su eje transversal destacando temas esenciales para la formación integral, expresadas en el mismo documento:

... a través de la identificación de acciones específicas que ayuden a avanzar en los Objetivos del Desarrollo Sostenible, así como el pensamiento crítico y la reflexión sobre temas globales. Para cumplir con el objetivo se incentiva a toda la comunidad universitaria a participar en iniciativas y eventos que promueven la responsabilidad social, la sostenibilidad, la equidad y la inclusión (UAQ, 2023, p.36).

Encontrando a su vez coincidencias con modelos promovidos en la educación superior en ámbitos internacionales como es el caso de la universidad de Salamanca, España, donde se sitúa esta colaboración de investigación que expone una metodología innovadora para el aprendizaje de lenguaje escrito en población infantil con Discapacidad Intelectual, fundamentada en diversos artículos científicos clínicos que han mostrado en los últimos años una debilidad en este tema de atención. A través de esta propuesta se refuerzan los estudios precedentes demostrando que la metodología silábica facilita el aprendizaje no sólo de la lectura sino también de la escritura de palabras tal y como afirman Baylis and Snowling (2012) y que este rendimiento mejora notablemente cuando en su enseñanza se refuerzan simultáneamente la ruta visual y auditiva tal y como lo confirman Roch y Jarrold (2008). Además se amplía la posibilidad de aplicaciones no sólo en población con discapacidad intelectual, sino también a población en general con dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito.

En el capítulo IV Sonia Sujell Velez Baez, Nubia Carolina Roveló Escoto, Marilú Servín Miranda, abordan los *Círculos De Voz: Prácticas Creativas De Vinculación Y Crianza En Maternajes Institucionales*, como una estrategia creativa que abre un espacio de posibilidades pedagógicas desde espacios alternativos,

presentando una experiencia de intervención educativa y relacional en contextos institucionales de cuidado y crianza infantil, fundamentada desde la pedagogía crítica en contextos no escolarizados, mediante la implementación de los "Círculos de Voz y Palabras" como estrategia creativa para promover la construcción de vínculos afectivos entre cuidadoras institucionales, madres de nacimiento y niñas institucionalizadas. La propuesta se fundamenta en una investigación cualitativa realizada en San Juan del Río, Querétaro (México), que exploró las prácticas de maternaje en un centro residencial para niñas en situación de resguardo. El estudio pone en evidencia que las maternidades no son exclusivas de la biología, sino que pueden ser compartidas y construidas a partir de la presencia afectiva y del cuidado ético sostenido en prácticas de crianza (Velez, S. S., Roveló, N., & Morales, K. 2024, noviembre 12–14).

Los *Círculos de Voz y Palabras* emergen como una metodología pedagógica creativa que facilita el encuentro, la reflexión y la reconstrucción de vínculos, contribuyendo así a escenarios educativos humanistas centrados en la dignidad y el bienestar de las infancias. Este trabajo invita a repensar las prácticas institucionales, reconociendo que el derecho al cuidado puede ser visto como una práctica educativa capaz de transformar las relaciones cotidianas y de generar espacios de acompañamiento, escucha y protección.

En el cierre de esta recopilación el Capítulo V da cuenta de la *Construcción De Material Didáctico Y Taller Nuevas Miradas En Educación A Través De Obras Creativo Educativas* que emana de la investigación global de esta investigación de la cual esta obra es parte de los productos; Atzimba Elena Navarro Mozqueda, Itzel Castañeda Barrera y Haydee Maricela Mora Amezcua emprenden la tarea de recopilar, sistematizar y promover los trabajos realizados por la población de un posgrado educativo con tintes filosóficos- humanistas.

Generando una vinculación directa con el sector educativo y con las demandas actuales de la educación, en reflexión acorde con la propuesta de una atención hacia un cambio de paradigma educativo y que de una manera práctica mediante una investigación aplicada logró desarrollar un material didáctico como propuesta de la posibilidad de implementar estrategias de educación creativa en las

aulas del Estado de Querétaro y que quede como legado del posgrado de Maestría en Educación Creativa para quien fuera su razón de ser: las y los docentes. Este capítulo nos brinda de manera generosa en el anexo de esta obra, el material didáctico desarrollado: *Fichero de actividades*. *Costalito de Herramientas*. Nuevas Miradas en Educación a través de Obras Creativo-Educativas.

Así, esta obra presentada más que como una recopilación, como una construcción conjunta, una coincidencia de visiones y preocupaciones desde la investigación y práctica educativa y en atención a la formación integral promovida por el Modelo Educativo Universitario (MEU) de la UAQ que tiene como finalidad que las personas sean “conscientes, críticas y activas en la construcción de una sociedad humanamente desarrollada y justa, en todas las dimensiones profesionales, intelectuales, políticas y éticas, comprometida con las cuestiones centrales de los proyectos de desarrollo humano sostenible” (Alarcón, Guzmán y García, 2019, p. 5 citado en UAQ, 2023, p. 14) , es el resultado del trabajo colaborativo de integrantes del Cuerpo Académico 108, *Educación, Po(é)tica y Psicoálisis*, integrantes del cuerpo Académico UAQ – 154 *Criminalidad, Victimidad y Sistemas de Justicia* y la colaboración internacional de investigadores de la Universidad de Salamanca, del Departamento Personalidad, Evaluación y tratamientos Psicológicos, y contó con el beneficio del Fondo para el Fortalecimiento de la Investigación, vinculación y extensión (FONFIVE) de la Universidad Autónoma de Querétaro(UAQ) en su convocatoria 2024; en aras de que estos enfoques críticos, transdisciplinarios se traduzcan en prácticas educativas vivas en las que docentes de todos los niveles y latitudes viertan su propia experiencia para acogerlas, cuestionarlas, teorizarlas y abrir el diálogo conjunto.

Atzimba Elena Navarro Mozqueda

Referencias

- Castañeda, B. I. (2023). La práctica pedagógica de la educación primaria en dos espacios for-males del s. XXI. Hacia una propuesta educativa desde el Buen Vivir. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Querétaro]. <https://ring.uaq.mx/bitstream/123456789/8827/1/RI007669.pdf>
- Díaz Barriga, A. F., & Hernández, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. (pp. 69-112). McGrawHill.
- Ferrini, R. (1997). LA TRANSVERSALIDAD DEL CURRÍCULUM. *Revista Electrónica Sinéctica*, 11, 1-9. PDF.
- UAQ. (2023). Modelo Educativo Universitario (MEU) <https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/EI-Modelo-Educativo-Universitario-MEU.pdf>
- Velez, S. S., Roveló, N., & Morales, K. (2024, noviembre 12–14). *Maternidades y acciones vinculares: madres e infancias institucionalizadas* [Ponencia]. Diálogos Latinoamericanos 2024: educación para la paz, derechos humanos, memoria, para la convivencia democrática.

CAPITULO I

Pedagogías Del Desprendimiento. A Propósito De La Disolución De Los Fundamentos

*La otredad esencial del hombre, el saberse otro,
inicia otro movimiento: desconocerse es comenzar a conocerse;
la soledad, una forma de comunión;
el vacío, de plenitud.
R. Juarroz*

Héctor Martínez Ruiz/UAQ

<https://orcid.org/0000-0001-6129-7790>

José Alberto Posadas Juárez/ UAQ

<https://orcid.org/0000-0002-1345-2597>

Jorge Dávila Ortiz/COBACHBC

<https://orcid.org/0009-0009-6300-300X>

Introducción

La *modernidad*, entendida como lo propio de la actualidad, desde el punto de vista de la filosofía occidental, inició con las tendencias intelectuales de los siglos XIV al XVI, con lo que se dio en llamar renacimiento, reforma protestante y revolución científica, todas caracterizadas por recuperar el principio del *homo mensura* y el uso de la razón, piedra angular de la mentalidad filosófico-científica ya en la Ilustración, en el siglo XVIII porque, a decir de Kant (1986), es el momento en que la Humanidad, por su propio esfuerzo, emergió de su inmadurez, tuvo el coraje de valerse de la razón y “atreverse a pensar por sí misma” (*sapere aude*). El nuevo paradigma se caracterizaba por el supuesto de anclarse sobre bases firmes y estables, capaces de ofrecer la seguridad y confianza a la aspiración humana de la búsqueda del progreso.

A partir del siglo XIX y buena parte del XX, la razón, como el imaginario que permitía establecer una correspondencia entre la acción humana y el orden del

mundo se le empezó a denominar “modernidad”. Se trata de una discursividad que pregonaba la libertad, la abundancia y la felicidad (Ávila-Fuenmayor, 2020). La manifestación concreta de este pensamiento se cristalizó en un conjunto de instituciones, a decir dependencias, discursos, normas y símbolos que le daban orden y sentido a la sociedad occidentalizada y que, pese a su carácter imaginado, operaban en la realidad concreta, ya que “instituí” todas las formas establecidas de la acción individual y colectiva. (Castoriadis, 2007)

A la modernidad imaginada, Bauman (2004) la describe como “modernidad sólida”, porque se afina en la idea de que la ciencia y la razón aseguraban la certeza en el conocimiento del mundo. Para Vattimo (1996), por este rasgo, la modernidad también se caracteriza por la supremacía del conocimiento científico-técnico y por la fe en el progreso, que resalta el valor de lo nuevo. Pero esta idea no era reciente, ya que fue heredera del pensamiento platónico en cuanto reconoce la existencia de estructuras estables que imponen la tarea de fundamentar todo mediante la razón.

El caso es que desde ese imaginario “volátil”, se dio por hecho la existencia de fundamentos “fuertes”, “sólidos” que daban claridad y confianza gracias a los discursos emanados de la actividad científica. Así, los dogmas religiosos dieron paso a los axiomas científicos y, la ciencia especulativa transmutó en *cientificismo*, es decir, se llegó a pensar que generaba verdades sostenidas por sí mismas e impuso la idea de que la ciencia representa la única forma legítima de conocimiento (Wallerstein, 2004). Para Gadamer (1998), se trató del naciente *imperialismo científico* que pretendía el control absoluto de toda actividad y saber humano, así como la aspiración de imponer la metodología y el criterio de objetividad universal bajo el argumento de que era una actividad es capaz de solucionar todos los males de la Humanidad y de doblegar, de una vez por todas la naturaleza en beneficio social.

Crisis y pérdida de los fundamentos

No sólo fue Europa y Estados Unidos, todas las sociedades occidentalizadas perdieron la perspectiva de sus límites, creyeron que sus horizontes correspondían

a los del porvenir universal; que la razón ilustrada era infalible, que la teoría de la modernización era la vía regia para alcanzar el progreso y que la naturaleza proveería de los recursos en forma ilimitada para sostener a ritmo constante la actividad productiva. (Daza, 2010)

Contrario a lo expresado, se observa la crisis y desvanecimiento de toda clase de fundamentos, sean religiosos, políticos, científicos y filosóficos, porque el mundo es cada vez más precario, provisional y pasajero, lo que generó el recelo e incredulidad hacia los valores ilustrados forjadores de una “realidad sólida” que antes era incuestionable para las generaciones pasadas, pero que hoy están diluidos, situación que se volvió más grave en la globalización, que aumentó la crítica hacia un sistema político, económico y social que fragmenta las vidas de la personas y que hace de su existencia “pequeñas miserias” de supervivencia y resignación en el mejor de los casos, cuando no, vidas de exclusión o “desviación social” (Bourdieu, 2007)

Pese a que hay quienes aún esperan que se cumplan las promesas de la modernidad, se resisten a pensar que todavía es posible enfrentar la crisis civilizatoria existente porque se trata de un proyecto inacabado (Martínez, 2013), los sucesos ocurridos a lo largo de siglo XX hicieron ver que las circunstancias sociales y ecológicas no correspondían a las aspiraciones de la modernidad imaginada de los ilustrados, en especial a partir de la década de 1950, cuando se observó que ese discurso estaba agotado, que no cumplió su objetivo ni lo cumpliría, por lo tanto era tiempo de aceptar su fracaso e iniciar la superación de sus contradicciones, entre las que se encuentra el abuso de la razón y el empleo de metarrelatos para legitimarse a sí misma (Lyotard, 1989).

En otras palabras: las supuestas verdades científicas no sirven para el mundo humano, para el mundo enmascarado, para el mundo ritualizado. La ciencia y la metafísica han supuesto un mundo verdadero, infinito, eterno, fuera del espacio y del tiempo. *Ciencia y metafísica, positivismo y platonismo*, creyeron que este universo de verdades eternas y absolutas era el “mundo real”, un

mundo que estaba ahí afuera, y que sólo se trataba de encontrar el medio (el lenguaje) apropiado para descubrirlo. (Mèlich, 2003, p. 35)

Este desencanto se refleja en las humanidades y ciencias sociales, que perdieron su espíritu crítico y combativo al grado que hoy en día están subyugadas por el pensamiento neoliberal. Decía Sloterdijk (2003) que el declive filosófico inició cuando se asoció saber con poder. Según el pensador sueco, fue así como culminó la tradición de una práctica que, como su nombre indica, era amor a la verdad, amor al saber, algo impensable si se vincula al poder.

De la filosofía surgieron –según se dice– ya en el siglo XIX, las modernas ciencias sociales y se consolidan las teorías del poder asimétrico (Martínez y Posadas, 2025) que impusieron la idea de que, en efecto, “saber es poder” y ahora, inmersos en la sociedad del conocimiento, hay quienes ya proclamaron al capitalismo neoliberal como triunfante y sin rival. Asistimos al auténtico *fin de la historia*, para Fukuyama (1992), en la que el conocimiento es una mercancía que se vende al mejor postor (poder económico/político) y, a la vez, se usa para la dominación (Lyotard, 1989).

Marcuse (2005) ya lo advertía desde mediados el siglo XX y es consecuencia del devenir propio de las sociedades unidimensionales que, bajo la apariencia de la democracia, permiten y animan la explotación del “hombre por el hombre”, misma que se justifica y replica gracias al uso de propaganda alienante, capaz de legitimar la explotación y generar/legitimar las necesidades más banales. El pensador alemán, es una de las voces que denunció cómo las ciencias sociales y las humanidades están al servicio de los poderes constituidos, en fin, de su degradación como característica general. De manera que los ciudadanos se hayan reducidos a una sola dimensión: la alienación, insertos en sociedades que no conocen otros valores que la eficacia y el poder. El individuo unidimensional (alienado) es el propio de ese modelo social.

El filósofo alemán identifica lo que denomina “pensamiento unidimensional” de la sociedad, caracterizado por el pensamiento único, la estandarización, homogeneidad y ausencia de criterio personal, en que la filosofía y las ciencias

sociales, como aliadas de la ciencia en general, defienden la primacía de la técnica, sí, la técnica, que dio a Occidente el dominio sobre la naturaleza. Con la ciencia, en cambio, surgida de la voluntad de poder, redujo la realidad a una sola dimensión: la cantidad. Sí, todo es cuantificable. Bajo esta perspectiva no hay más verdad que la científica-técnica, pero la realidad actual que presenta es la que impone el nuevo absoluto: el mercado. La visión humana del mundo se reduce a la que provee el conocimiento tecno-científico mercantilizado y, valores como los emanados de la ética o de la estética, en apariencia más libres, se presentan como parte de la verdad unidimensional. Así, la realidad, y con ella el mundo y los sujetos son analizables, cuantificables y cosificables.

Morin (2006) también señaló la degradación de las sociedades unidimensionales, pero como resultado de la barbarie, en el sentido de la demencia que las caracteriza y de los actos incomprensibles cometidos en nombre de la ciencia. Igual Benjamin (2003) quien, años atrás, observó algo similar en el arte moderno, que ya era de apariencia porque se le despojó de su *aura*, esto es, su misticismo y se convirtió en un bien de consumo más, en una mercancía. En el plano social, esto se refleja en el comportamiento estandarizado, en palabras de Ritzer (1996), con la *mcdonalización*, es decir, la tendencia irreflexiva a la homogeneidad del comportamiento representado por la aplicación de políticas eficientistas, propias de las empresas capitalistas en aras de elevar la productividad. Puesto que el lenguaje determina la estructura mental, ya advertía Paz que, cuando una sociedad se corrompe, lo primero que se gangrena es el lenguaje (Sucre, 1971) y sí, hace años que el *semiocapitalismo* impuso el canon del gerencialismo en todos los órdenes de la vida. (Martínez, 2013; Berardi, 2017)

Es evidente que el semiocapitalismo traduce todo a términos economicistas (Berardi, 2017), aún las relaciones sociales, no sorprende que funcionen bajo las reglas del mercado. Podría decirse que hay maneras de resistir, que los sujetos generan respuestas que permiten atemperar el orden dominante (De Certeau, 2000), pero lo cierto es que la crisis actual, el miedo al miedo de la incertidumbre y volatilidad de la vida (Berman, 1982) induce al extremo de asirse a lo único que parece indemne del modelo social: el mercado, sin reparar que su característica

central tiene como fin alentar la angustia para dar paso a la novedad consumista, en la que los sujetos al igual que los productos que consumen, se vuelven “desechables” y de un día para otro dejan de estar a la “moda” (*La vida es corta... ¡Compra más!*), esta es una característica propia de las sociedades del conocimiento unidimensionales en las que, como explicara Lyotard (1989), el conocimiento –mercantilizado – quedó sujeto a las reglas del mercado.

En la vida diaria, esta realidad se observa en la mentalidad gerencial; se planea la vida como empresa productiva, el afán por obtener las acreditaciones requeridas para ser exitoso y el afán de competencia, aún en el uso desbordado de las Redes Sociales, la uniformidad de los patrones de consumo, los procedimientos de gestión empresarial aplicados en las instituciones públicas y la proliferación de franquicias, así como el auge de los grandes corporativos transnacionales y el énfasis por el emprendimiento, así como el de los modelos instruccionales en la educación. En suma, se trata de lograr la máxima eficiencia, que se traduce en la mayor exigencia del rendimiento laboral a costa de la despersonalización, la automatización del comportamiento, la rivalidad y, a la larga, el aislamiento y la frustración social. (Ritzer, 1996)

Asociada a la banalidad consumista de las sociedades occidentalizadas, es posible advertir una serie de inconsistencias en las relaciones humanas, la mayoría caracterizadas por la “frivolidad” o “razón cínica”. Dice Sloterdijk (2003), que esta postura se finca en la debacle de los grandes relatos/ficciones, esa sería otra consecuencia de la pérdida de los fundamentos. Capitalizado por el modelo social actual, se multiplica el temor a perder lo que se tiene o bien, la idea de que no hay sentido y todo es incierto, en definitiva se trata de una era de vacío, como lo adelantara Lipovetsky (1994), simple reflejo de que se vive en un mundo precario, efímero pero que precipita, como ya se dijo, la adopción de conductas *cínicas, light*, en apariencia, carentes de referentes, con grandes vacíos morales que, a nivel individual, explica la disolución de la *identidad* y la aparición de las denominadas *identificaciones*, de las que sus portadores “entran” y “salen” al tenor de motivaciones diferentes aunque la mayoría esté guiada por los dictados del Absoluto-mercado (Coelho, 2000) y que se expresan en el desprecio por la vida

misma y la exigencia de una mayor autoproduktividad individual para alcanzar el éxito como sea. (Han, 2012; Lafarge, 2016)

El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse.

Esta autorreferencialidad genera una libertad paradójica, que, a causa de las estructuras de obligación inmanentes a ella, se convierte en violencia. Dado que todos se explotan, nadie soporta a nadie. Todos viven escindidos en un escenario de libertad obligada a la que se abandonan, por lo que odian su libertad que tanto defienden. Se quejan de lo que desean y nada los llena. Por eso tienen que rendir más, entablar un sistema de competencia cuya ferocidad destruye toda convivencia verdadera y se traduce en violencia. (Han, 2012: 32)

Con la disolución de los fundamentos, los sujetos, en su mayoría, se aferran a lo que se les presenta como real o verdadero: el mercado (Berman, 1982). En la modernidad “sólida” se creía que los roles y el estatus de las instituciones y estructuras sociales “fuertes” eran incólumes, incuestionables; que los valores eran atemporales y proveían de estabilidad y permanencia al sistema social. Pero en la actualidad, esto queda en el olvido, dando lugar a lo que el propio Bauman (2004) identifica como “modernidad líquida”, categoría de análisis que permite visualizar el estado constante y de transformación de las sociedades actuales, en clara alusión a la propiedad física de los líquidos, los cuales experimentan cambios continuos y fluyen con facilidad.

No obstante, lo que Bauman (2004) identifica como “modernidad líquida”, para otros autores es “posmodernidad”, aunque es igual de imaginada. Se trata de la condición que enfrentan las sociedades occidentalizadas por causa de nuevos fenómenos y tendencias de las que no es tan fácil comprender desde la modernidad imaginada. Sería resultado de ideas filosóficas originadas entre los siglos XIX al XXI

que ponen de manifiesto la incapacidad del proyecto ilustrado para lograr sus metas. Como parte de esa crítica, hay quienes expresan que, si se descuentan los alcances tecno-científicos, el paradigma moderno no representa un “avance” significativo, además de que se trata de un imaginario agotado. Desde luego que el asunto es más complejo y escapa a los alcances de este trabajo, no obstante, cabe abonar a la discusión porque es evidente el conflicto generado ante el fin de sus certezas, que induce a pensar y mirar con cautela los discursos “sólidos”.

Si es una época que corresponde, como ya se mencionó, al desvanecimiento de toda clase de fundamentos, habría que tomar en cuenta que, ya desde el siglo XIX, fue evidente lo inviable de la modernidad, es decir, al tiempo que se enunció el proyecto moderno hubo reacciones contramodernas (Sebreli, 2011), de manera que cabría plantear, en todo caso, que lo sólido de la modernidad fue parcial y aún que no fue tal, sino líquida, porque la idea fuerte de progreso se diluía conforme la modernidad misma andaba y se dirigía hacia un rumbo contrario al anticipado. Incluso cabría considerar que no fue una sino varias, de forma que las “modernidades líquidas” tomaron sendas distintas y tuvieron resultados variados, en los que, a la par, se gestaron corrientes y contracorrientes heterogéneas y hasta divergentes en sus fines y fundamentos, por ejemplo, movimientos irracionalistas, racionalistas y demás compartieron rasgos de rechazo y/o aceptación a la sociedad industrial (Berman, 1982) e hicieron ver que lo pre/visto no correspondía a lo planeado o qué decir de las hibridaciones existentes que, como en el caso de Latour (2007), planteó la necesidad de superar el tabú de la modernidad, lo que le llevó a afirmar que no hubo tal. De ahí que quepa pensar: la modernidad nunca fue, si acaso, no sólo una, ni sólida. Si es que hubo modernidad –“sólida”– esta fue privativa para unos cuantos (Sebreli, 2011).

De su parte, Vattimo (1996) identificaba la posmodernidad como el fin de la modernidad y a esta última con la metafísica, por lo tanto, renunciar a la metafísica equivalía a superar la modernidad. En tal empresa, habría que señalar los elementos metafísicos inherentes a la experiencia moderna que la modernidad misma no interpreta (Ravera, 1993). Puesto que la modernidad imaginada es un “metarrelato” en sí, cabe reconocer que sus pretendidos valores “afianzadores” –

sus fundamentos “fuertes”– no son más que ficciones convertidas en “verdades”, las cuales están muy lejos de ser lo que se ha dicho de ellas. Igual son ficciones que sostienen que es posible acceder a la realidad o la verdad única, porque éstas *siempre fueron lo que se quería que fueran* en la modernidad imaginada. Por ejemplo, se llegó a pensar, desde la teoría del conocimiento, que era posible conocer, que el lenguaje existía en la naturaleza o que la Humanidad marchaba hacia el progreso. En el primer caso, dado que los fenómenos observados en la naturaleza son resultado de la consciencia, el mundo así conocido no es más que fenómeno, apariencia, no la cosa en sí (noumeno) (Schopenhauer, 2021); en el segundo caso, el lenguaje no existe en la realidad (Nietzsche, 1996). Cegadas por el axioma de que el lenguaje es el mundo mismo, las sociedades occidentalizadas pasaron por alto que las palabras son referentes de la y no la realidad misma y que es imposible aprehender el mundo en sí. Ya Harari (2017) sostenía que el humano se forjaba una idea del mundo mediante el uso de diferentes lenguajes, pero que todos se reducían a una cosa: a simples historias, producto de una realidad imaginada, cree en “cosas” que existen sólo en su propia imaginación y busca dotarles de existencia. En el mismo sentido, Prigogine hablaba de que en la realidad social existen bifurcaciones sucesivas de las cuales es imposible saber de antemano qué camino seguir, donde el lenguaje es un conjunto de palabras que designan un estado mental, no más. (Wallerstein, 2005)

Nietzsche (1996), al igual que autores clásicos como Gorgias de Leontinos y Protágoras de Abdera (Arnau, 1998; Solana, 1996) ejemplifican la resistencia a este pensamiento. En el caso del filósofo alemán, identificado como crítico de la modernidad imaginada, denunciaba la falsedad de sus valores y propuso prescindir de la verdad porque no hay hechos sino interpretaciones, situación que también debe considerarse como otra elucidación. Asimismo, puso en cuestión el afán – arbitrario y caprichoso– de pretender conocer la verdad del mundo, no es posible, se trata de una aspiración inalcanzable porque el lenguaje usado para tal fin es una ficción, de la que el ser humano olvidó esa condición, como tantos otros inventos suyos (Nietzsche, 1996).

[...] ¿Qué es, entonces, la verdad? Un dinámico tropel de metáforas, metonimias y antropomorfismos; en suma, un conjunto de relaciones humanas que, realizadas, plasmadas y adornadas por la poesía y la retórica, y tras un largo uso, un pueblo considera sólidas, canónicas y obligatorias; las verdades son ilusiones cuyo carácter ficticio ha sido olvidado; son metáforas cuya fuerza ha ido desapareciendo con el uso; monedas que han perdido su troquelado y que ya no son consideradas como tales sino como simples piezas de metal. Seguimos sin saber de dónde procede el impulso hacia la verdad, pues hasta ahora sólo hemos hablado de la obligación que ha establecido la sociedad para garantizar su existencia, la obligación de ser veraz; lo que equivale a decir utilizar las metáforas en uso. Por consiguiente, hablando en términos morales, sólo hemos prestado atención a la obligación de mentir, en virtud de un pacto, de mentir de una forma gregaria, de acuerdo con un estilo universalmente válido. Ahora bien, el hombre olvida esta situación y, por ello, miente de un modo inconsciente y a causa de un uso secular —y merced a ese modo inconsciente, esto es, a ese olvido accede al sentimiento de la verdad— (Nietzsche, 1996, p. 231).

En el tercer ejemplo, no es posible hablar de Humanidad como unidad. Morín (1997), plantea que hoy, dicha unidad imaginada, responde a ingenuas apariencias que la mirada crítica disipa como humo. De hecho, la idea de unidad humana es una idea tardía y frágil, corroída y disuelta. Sauret (2008) afirma que, en parte, este equívoco se debe a que la fe “irracional” en la racionalidad instrumental incapacitó a sus portadores para observar las propias experiencias y aceptar que se trataba de otra ilusión más. Podría decirse que la parte *demens* subordinó a la *sapiens* en las sociedades occidentalizadas y así se ha conducido, al menos, los últimos quinientos años (Morin, 2006).

Resulta evidente que la modernidad sólida –imaginada – como herramienta de análisis, ya resulta forzada, irreal, nunca fue lo que se dijo, existió sólo en la mente de sus creadores y de sus beneficiarios. Los flujos y reflujos alteran las relaciones sociales de forma impredecible, los resultados siempre son

insospechados, incluso en aquellas sociedades en las que, en apariencia, no cambian o sea más fácil predecir el sentido que podría tener.

Pensamiento débil y educación

Lo expresado ayuda a vislumbrar un posicionamiento identificado como del *pensamiento débil*, la cual propone tomar cierta distancia de los discursos “sólidos” de la modernidad imaginada (Vattimo, 1996). La estructura fuerte (metafísica) que prescribía una visión de la existencia, con todo y su corpus ideológico argumental se puede entender como *ficción ficcionante*, abordaje que da pauta para formular una invitación permanente al pensamiento débil por el que no resulta complicado desprenderse de todo aquello que constriñe la aventura creadora por el conocimiento (Vattimo, 1996; Wallerstein, 2004). Si se quiere, cabe imaginar una razón débil, que concibe la realidad inseparable de la ficción porque es reflejo del lenguaje/lenguajes, de la palabra/palabras y del (los) silencio/silencios, inseparable/s de las interpretaciones, porque vivimos en un “mundo interpretado” “mundo imaginado” en el que no hay nada que permita sentirse seguro de nada, por lo tanto, de aceptar esta condición. (Mèlich, 2003)

El fundamento “fuerte” desaparece o mejor aún, adquiere una dimensión más asequible, se debilita por decirlo así, porque sólo permite interpretar. Tiene un alcance más humano al “hacer soñar, pero sabiendo que se sueña”, algo que la filosofía moderna olvidó, puesto que “hacía soñar sin decir que se soñaba” (Vattimo, 1996).

La renuncia al “orden” impuesto desde el cientificismo, implica tomar en cuenta que el conocimiento se puede construir en libertad epistémica, de manera que el afán por la comprensión fenoménica de lo que nos rodea, no sólo se limita a fórmulas instrumentales utilitarias; no hay límites que la restrinjan como, por ejemplo, las que impone la lógica formal en la ciencia clásica, porque la generación de conocimiento desborda cualquier regla que intente acotarlo, al aceptarse la existencia de paralogías, antilogías y lógicas multivalentes (Martínez, et al, 2024: 659).

De esta manera, se reduce el “vértigo” de la pérdida de los fundamentos al caer en cuenta que todo aquello que ofrecía un sostén para conducirse en la vida es inventiva humana, de manera que enfrentar esta verdad permite abordar la pregunta por el mundo desde la consciencia de la fragilidad humana, lo que ayuda a entender que todo constructo intelectual tiene la finalidad de darle un sentido a la existencia de la que se sabe no tiene rumbo. Ciertamente que situarse en una dimensión “líquida”, más próxima a lo “sólido” es más asequible que asumir la existencia en lo “gaseoso” o más aún, en el “vacío”. No obstante, en dicha afirmación siempre se toma en cuenta lo inestable, incierto, el error que, a nivel ontológico, supone estabilidad en lo inestable... el olvido de esa condición podría explicar la desmesura de las sociedades occidentalizadas respecto a su visión del mundo y la naturaleza.

El humanismo funda al hombre aislándolo de la naturaleza y autonomizándolo en el derecho; el hombre es autosuficiente y adquiere su legitimidad y su fundamento en la (su) Razón: homo sapiens quizás surgió de la naturaleza, pero, por su sapiencia, escapa a esta naturaleza. El hombre es el ser supremo, superior, y, por eso mismo, debe ser respetado y honrado en todo hombre. (Morin, 1997, p. 2).

Incorporar el pensamiento débil en la educación como parte de la reflexión pedagógica puede resultar complicado, porque también está copada por el Absoluto-mercado, basta observar cómo las universidades e instituciones públicas operan como empresas privadas, preocupadas por figurar en el *marketing* empresarial y en replicar el cientificismo academicista asimétrico del experto que califica quién puede hablar, de qué y desde dónde. Al margen de tales desmesuras ególatras cabe preguntarse: ¿cómo encarar una realidad que se volvió incoherente e irreal, una fatalidad ante el afán de forjar una visión “real” y “verdadera” de un mundo que nunca se comprenderá? Bien, como ya se expresó, hay, al menos dos caminos, el asignado por el Absoluto-mercado y otro, el reducto de la auto/co/creación, que supone aceptar el vacío sin temor y asumir que la

emancipación se ubica en la propia condena, una suerte de ética de la desesperación, de insatisfacción y despedida hacia los relatos que se replican de manera acrítica porque se piensan ciertos en sí mismos (Sucre, 1971).

Puesto que todo lo que se enseña es producto de un imaginario ¿cómo se concibe el pensamiento débil desde la pedagogía? ¿Es posible generar propuestas educativas acordes a esta postura? Cada quien deberá formular sus propias respuestas sobre el asunto. En este caso, contestar dichas interrogantes implica tener presente que los temas educativos, en su generalidad, se estudian desde la óptica de la modernidad “sólida”, donde el discurso institucional suele ser poco cuestionado, aun cuando se aborda desde enfoques críticos. Esto se debe al empleo del lenguaje “institucionalizado”, por lo que no se alcanza a hacer una ruptura, en consecuencia, resulta limitado escapar a dicha condición. Al respecto, Deleuze (2005) decía que subyace la creencia de que mediante las instituciones es posible lograr los ideales sociales. Por decirlo de una manera, representan lo más “sólido” de la modernidad.

No obstante, lo que se socaba de lo “institucional” como imaginario es lo que subyace los discursos, prácticas y símbolos. Para ejemplificar, en las pedagogías tradicionales, al abordar los grandes retos educativos actuales, su *corpus* epistémico resulta limitado ya que sus principios mantienen una dimensión “sólida”, no contemplan la transgresión de lo institucional, ni el de sus principios fundadores, porque representa una contradicción a los “fines sociales”, así que todos sus esfuerzos –salvo escasas excepciones– tienden a “solidificar” la condición “líquida” de los discursos educativos, debido a que en estos cobra sentido y se expresa el ser de la sociedad. Lo anterior no es de extrañar, desde que los centros escolares, con la Ilustración en el siglo XVIII, fueron concebidos como “templos del saber científico”; se prioriza la enseñanza de la visión científica del mundo, la cual suele ser poco cuestionada y hasta replicada de manera acrítica.

De acuerdo con Feyerabend (1989), se podría decir que esto se debe a que la investigación de corte científicista impone este designio, de ahí su esfuerzo personal por tomar distancia de tal condicionamiento incitar a la anarquía epistémica para cuestionar la labor científica que se ciñe a reglas fijas e inmutables. Algo similar

ocurre en la educación, con métodos didácticos y enfoques “fuertes”, anclados en principios normativos inflexibles que también suelen ser irreflexivos al destacar la memorización y reproducción de lo que se da por hecho; la reflexión pedagógica poco avanza si se reduce a generar significados de autores y teorías, habría que abrirse en generar las propias, teorizar es, ciertamente ejercitar el pensamiento (Onfray, 2008), pero además podría entenderse también como una forma de insubordinación intelectual. Cabría que acudir/generar anarquías pedagógicas, tal vez como las que emanan de enfoques críticos decoloniales/descoloniales/transdisciplinarios, que se traduzcan en prácticas educativas en las que profesores, docentes, educadores y maestros valoren la propia experiencia y la teoricen, se atrevan a cuestionar los discursos oficiales, las voces autorizadas y los programas de estudio, en suma, a dejar de replicar y de aceptar imposturas teórico/didácticas.

En cuanto al contenido educativo, todavía resulta poco convencional que se invite a la comunidad a reflexionar sobre los objetos de conocimiento y sus elementos de irracionalidad, de sentido común, cargas ideológicas, gustos o de intuición, los cuales deben ser reconocidos y visibilizados para evitar el adoctrinamiento, sin que por ello se les demerite; por ejemplo, hasta hace poco se empezó a hablar del error como forma de aprendizaje, pero aún tiene sesgos punitivos. Cabría pensar que educar supone dejar que los otros aprendan de sus errores por grandes que sean. (Mèlich, 2004)

Schopenhauer (2021) decía que el mundo del humano no existe más que como representación, es decir, como resultado de la propia percepción. Todo lo que se conoce sucede y sólo existe como producto de la consciencia humana, en consecuencia, privilegiar el conocimiento como representación, no supone más que aceptar que se trata de un constructo limitado y hasta engañoso. Y esto ocurre en la escuela, la enseñanza suele presentarse de manera acrítica y memorística porque el mundo se percibe ordenado, todo tiene su lugar en el espacio y el tiempo, sólo hay que saber por qué y para qué. A la educación científica parece bastarle esta visión, pero lo realmente grave es que se omita que se trata sólo de una versión imaginada que cambiará con el tiempo.

Puesto que el conocimiento humano es imaginario ¿qué debe aprenderse en la escuela? Bien, desde la fragmentación e incoherencia del mundo moderno y, en especial el enajenamiento social, lo primero a considerar sería superar el carácter adoctrinante, que la escuela no se conciba como “templo de saber científico”, sino que se redimensione como un espacio para la auto/creación/recreación del conocimiento, para que el estudiantado lo deconstruya en comunidad; otra tarea urgente es acotar el semiocapitalismo y generar lenguajes alternos que permitan otros “decires” (Da Sousa, 2018). Por ejemplo, cuando se habla de calidad en educación cabría diferenciar el sentido gerencialista del que proveen otros enfoques, que destacan el carácter *ser-en-relación*, principio elemental de la convivencia en la diferencia.

Acerca de si existe la posibilidad de superar dicho estado, desde la praxis educativa, todo es posible, en especial si el propósito es destacar la forma, no su contenido ni sus métodos, es decir, acudir al sentido de la pedagogía como teoría de la educación, misma que se haya reducida a una dimensión psicológico-cognitiva/técnica, es decir, didáctica.

Entendámoslo bien y, para eso, expulsemos de nuestra mente las imágenes conocidas. El atontador no es el viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más educado está, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método, y más se preocupará en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor. Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos modos para explicarle,

más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma. Y comprobaré que comprendió. (Ranciere, 2003: 8)

Se trata de contribuir al desprendimiento de posturas fuertes y colonizantes. Quién interioriza esta reflexión, queda en libertad de construir antimicroteorías pedagógicas transitivas, de apertura, pero sobre todo de “despedida”, de desprendimiento del conocimiento “sólido”, de las metateorías, de la geopolítica del conocimiento y de los métodos de enseñanza “infalibles”, para dar cabida a lo incierto. A decir de Mèlich (2003), posibilitar una práctica educativa que dé cauce a la incesante transformación sí, una transformación ambigua, transgresora, sin verdades absolutas o intemporales que, ajena a todo dogmatismo y certeza definitivos, se abra a la contingencia y ambigüedad.

Las pedagogías imaginadas permiten abrirse a la comprensión de las condiciones cambiantes del entorno social y la forma en que inciden en las nuevas generaciones, sin intentar colonizarlas (solidificarlas). Henry Giroux (1996) hablaba de “zonas de frontera”, esto es, espacios de encuentro, cruce y diálogo, en los que hay posibilidad para la coexistencia discursiva de planteamientos “sólidos” y “categóricos” con “líquidos”, “paralógicos” y “anárquicos”, en los que acaece lo multi, inter y transdisciplinario (Martínez, et al., 2024).

Para Arnau (2005), esta es una tarea más sencilla de lo que se piensa, ya que el afán por generar explicaciones sobre el mundo es común a todas sociedades, por lo mismo, tarde o temprano hay afinidad es dicho interés. Pese a las diferencias existentes, estas son mínimas, porque en todos los casos hay coincidencias en los planteamientos y explicaciones, aunque surjan y sigan diferentes rutas explicativas, todas son igual de válidas, sean las que sean. De su parte, Trías (2000), afirma que al no ser posible una norma universal, la propia condición humana debe entenderse como una relación de frontera y en la educación hay que considerar este rasgo. El filósofo español afirmó que se requería poner en diálogo a la “razón” ilustrada y crítica con lo que negaba: la parte *demens*, la sinrazón, el pensamiento mágico, lo sagrado, lo pasional, lo religioso y las pasiones.

Gadamer (1998), como Trías (2000) apuntaba hacia la existencia de formas de experiencia humanas igual de valiosas que la científica, como la religiosa, histórica o filosófica, portadoras de una pretensión de verdad válida en su justa limitación; recuperar esas experiencias es importante, como es limitar el abuso de la abstracción metódica en la ciencia, lo que no significa emprender una cruzada anticientífica, sólo redimensionar sus alcances para ponerle fin a la dominación tecno-científica-económica actual (Echeverría, 2003) que conduce a la decadencia humana.

10

El tecnocapitalismo tiende a nivelar el planeta, convirtiéndolo en una única planta de producción e intercambio, un orden cada vez más sombrío de seres humanos iguales, orientado hacia ese crecimiento desmedido y autorreferencial en virtud del cual la tierra está completamente expuesta al forzamiento de la maquinación y de la economía calculadora (Fusaro, 2022: 80).

Bachelard (2000) reconocía que el conocimiento científico se generaba al refutar/negar el conocimiento común, de la misma manera en que la filosofía cuestiona/niega aquellos sistemas filosóficos que se presentan como indiscutibles, acabados, completos o absolutos, en suma perfectos. Pero ¿por qué no tendría cabida el proceso inverso, esto es, que el conocimiento común refute/niegue/enriquezca al conocimiento científico? Donde haya lugar para toda clase de contenidos, sean “sólidos”, “líquidos” y aun “gaseosos”, que su condición no sea obstáculo, ya que en todos los casos, se trata de construcciones sociales, imaginarios que buscan darle sentido a la existencia. Si con ello desaparece el vértigo al vacío provocado por la apertura paradigmática, será porque hubo la aceptación de lo incierto, lo desconocido, en consecuencia, de la fragilidad existencial.

Sobre la cuestión ¿hay posibilidad de generar propuestas educativas desde el pensamiento débil? Sí, pero es una tarea compleja. Una vez aceptado que los fenómenos sociales están interconectados, resulta difícil pensar aún que la educación sólo se centre en aspectos económicos. No obstante, esta práctica es una de las que mejor refleja los valores y normas de cada sociedad, por ende, se reconoce que la educación como instrucción, se empeña en ser sólida. En lo

general, niega otra condición que no sea estar al servicio de los dictados del modelo social en turno pese a las contradicciones existentes, de ahí la dolorosa aceptación de que no está concebida para atenuar los vicios de origen, sino que los acrecienta (Sauret, 2008). En esta “dialéctica del engaño”, se podría pensar que las formas líquidas, son más libres, pero esto no es del todo fidedigno, ya que existen “cauces oficiales” que las predeterminan acorde a intereses por demás explícitos. De ahí que para muchos, el reto de la educación no esté centrado en los dilemas aquí propuestos, sino justo en el peligro que representa lo contrario, es decir, la idea de entenderla como práctica abierta, inconclusa y con el potencial de contribuir a generar otras formas de construir lo social, en definitiva maneras de decir/hacer para andar el propio camino, contrario a los designios del Absoluto-mercado, como ya lo sugerían Freire, Apple y McLaren (Martínez, 2013).

De andar este camino, habrá que emprender acciones anti-institucionales deconstructivas (Martínez, 2013), producto de re/interpretaciones empírico-teóricas y oponer el vacío-creador a lo ya instituido, a lo duradero así como socavar las certezas, porque no es posible asegurar nada. Se podrán abrir caminos educativos diversos. *Destruir/deconstruir* en el sentido de *deshacer* lo existente, no implica quedarse ante lo “demolido”, sino abrirse a la pluralidad de alternativas por/surgir de entre los “escombros”. No se trata de buscar para encontrar, sólo de buscar para proseguir en movimiento y estar alertas frente a la seguridad que genera pasividad, alienación, confort y apego.

Pedagogías del desprendimiento

Las *pedagogías del desprendimiento* no deben entenderse como una propuesta redentora (Castoriadis, 2007), ni mucho menos atribuible a un solo autor, por el contrario, se conciben como exigencia/imposibilidad y cuestionamiento constante que se vuelven sobre sí a efecto de emprender su autocrítica, herética y heterotópica (Popper, 1991). Es posible proyectar ese carácter en la pedagogía crítica de Freire, Apple, McLaren y Giroux (Martínez, 2013), en la pedagogía del silencio (Torralba, s/f), la pedagogía descolonial (Méndez, 2010), la pedagogía transgresora (hooks, 2021) o la pedagogía decolonial (Walsh, 2017), por citar

algunas. Al tener presente lo imposible de la empresa humana y señalar la trampa de una realidad a la que es posible acceder pero que es “inexistente”; aceptan su propio *impase* y se limitan a compartir la necesidad de dar un giro, de la certidumbre a la incertidumbre (Wallerstein, 1999, 2004); a hacer eco al decir propio para situarse donde las voces fueron acalladas o nadie dice nada e intervenir donde parece que ya se dijo todo. Se trata de un decir/decires que cabe/n porque cada quien aporta su sentido/perspectiva, ahora que la verdad unidimensional se haya vacía de contenido. Es *poíesis* sí, porque ésta no es exclusiva de nadie, pero se trata de una *poíesis crítica*, dado que la auténtica creación lo es siempre; autocuestionarse o aceptar la crítica da pauta para incluir el decir de otros (Heidegger, 2000; Popper, 1991) y evitar caer en la trampa de la autopromoción de quienes no hacen autocrítica de lo que escriben y más bien escriben para vender. (Adorno, 2003)

Habrà que trascender —es preciso— lo que ya se conoce y aventurarse a romper con todos los hábitos y creencias, incluso los principios teórico/metodológicos de la investigación filosófico/científica y abordar los problemas de la existencia desde la imaginación poética, es decir, con creatividad sin límites; una forma de lograrlo es superar el “culto al pasado”, representado en teorías y autores que sesgan el talento intelectual y la construcción de un pensamiento propio (Bachelard, 2000).

Las pedagogías del desprendimiento así imaginadas, incorporan una conciencia corrosiva que desdice/deshace; que repudia lo dicho/hecho porque siempre habrá algo más qué decir/hacer; la precariedad es su punto de partida para lo que aún no se comparte; no pretenden convencer de nada, sólo compartir; destacan la belleza de lo efímero del conocimiento en consonancia con el mundo cambiante; recuperan el aura del acto educativo como tarea propia de quien acude —en visita para dar de qué hablar (Méndez, 2010)— a educarse en compañía de otros. Las pedagogías del desprendimiento se conciben como teoría educativa auto/transgresora que acepta su necesaria transformación y niegan que su pretensión sea la de colonizar. Son pues, abiertas e inacabadas. Erigidas desde la incertidumbre, lo inimaginable y de lo que habrá de recrearse (Wallerstein, 1999),

vislumbran la educación como una práctica tendiente a motivar el encuentro de distintas concepciones sobre la realidad, a las que considera de naturaleza aproximativa y nunca deterministas.

Destacan el principio de que cada quien descubra por sí mismo su sentido para elegir qué hacer de la propia vida (Pico, 2019), la condición de “inventar” respuestas ante las preguntas de la vida para superar la ficción dominante y lo cotidiano del “atontamiento” (Ranciere, 2003). No proponen nuevos métodos o teorías, sino la recuperación de las ya existentes y desestimadas por aquellas que, pese a que sostengan lo contrario, usurpan y, a la vez se presentan como el nuevo canon del pensamiento único. Hacen una invitación a revalorar la propia práctica, a teorizarla, a que docentes, profesores, educadores o maestros transmuten pedagogos en desprendimiento, a que generen y compartan sus propios discursos, en lugar de reproducirlos; a compartir lo que hacen de múltiples y variadas maneras, porque no se dejan encasillar fácilmente en el paradigma hegemónico; que encuentren en la oposición, en la protesta la forja de su propia práctica, frente a la estandarización instruccional que se presenta como la única y legítima. (hooks, 2020; Fusaro, 2022)

Hacen énfasis en que si es que todo es producto del imaginario, habrá que dilucidar entre conformarse en reproducir discursos o armar los propios, entre defender los impositivos imaginarios o inventar otros sin esa pretensión. Teorizar la propia existencia se vuelve una suerte de expiación; el pedagogo en desprendimiento pone en cuestión su propia práctica, así como el conocimiento oficial, lo despoja de su carácter de real, cierto y verdadero; busca discurrir entre los alcances y límites de su empresa al convertirse en protagonista de su propia práctica.

Puesto que la educación supone transgredir límites, hay que impulsar cambios en lo establecido, a decir, la domesticación y a reconciliarse con lo efímero de la condición humana. Habrá que aceptar la desilusión, la inconformidad y la indignación con el mundo construido por unos para otros. La prioridad será aceptar/enfrentar los sentimientos de inutilidad hacia el sistema que extravió el rumbo y optar por distanciarse de la totalidad unidimensional y del *equivoco*

originario ocasionado por la *didactología* que redujo la reflexión pedagógica a técnica del uso eficaz y eficiente de recursos, materiales y estrategias. Cuando el pedagogo ya no se conforme con ser *didactólogo*, se desprenderá de fórmulas didácticas mágicas y de lecciones explicadoras “atontadoras” colonizantes (Ranciere, 2003). Al respecto, las pedagogías del desprendimiento dan cabida a teorías y prácticas en las que educar es una tarea que está más cerca del tacto que de la táctica, de aquellas que buscan la sabiduría en lo incierto. (Mèlich, 2003)

Si educar fuera eso, una técnica, los buenos profesionales apenas cometerían errores, porque la enseñanza “consistiría en aplicar un conocimiento técnico y unas destrezas que se podrían confiar a unos expertos.” [...] Pero la esencia del educador no se basa en la pericia técnica. Lo esencial del educador es precisamente el tacto, es decir la sensibilidad pedagógica. El tacto es una forma de interacción humana en la que nos mostramos inmediatamente activos en una situación. Somos sensibles a lo que le sucede a otra persona, somos receptivos a sus palabras y a sus silencios. (Mèlich, 2003, p. 43)

Bajo el supuesto de la praxis educativa en desprendimiento, la construcción de saberes –transitivos– no se restringe al “desarrollo de competencias”, a la espera de “aprendizajes logrados” o “progresivos”, ni a la simple “formación” de sujetos leales al Absoluto-mercado. La otredad esencial humana de saberse otro, deja abierta la posibilidad de que surjan un sinnúmero de movimientos diversos, en los que *desconocerse permita comenzar a conocerse y negarse, a aceptarse, para cuidar de sí en comunidad* (Foucault, 1987), donde la soledad sea entendida como una forma de comunión con uno mismo, requisito para acudir al encuentro de los otros en el vacío que hoy se intenta llenar con lo banal del emprendimiento guiado por el absoluto del mercado, y se entienda como oportunidad de acaecer en lo impropio. Pero se requiere aceptar el vacío y la ausencia para generar lo que se habrá de compartir.

Estamos acostumbrados a pensar la experiencia del aprendizaje como actividad que se pone al servicio de lo que nos orienta y nos centra en la búsqueda de un objetivo o meta educativa nítidamente definida. Aprendemos según ese formato: como un sistema de señalizaciones que nos permite saber a cada momento dónde estamos y hacia dónde queremos dirigirnos. Punto y final de partida claros.

Según esta lógica, para aprender lo primero que hay que hacer es *tomar conciencia* de lo que antes de aprender ya sabíamos y articular lo que está por aprender sobre lo ya aprendido. Construimos el aprendizaje, de forma *significativa*, cuando lo que se da a aprender queda articulado, como algo nuevo, sobre lo que ya sabíamos, incluso, a veces, al precio de deformar lo nuevo para ajustarse a lo viejo. Pero esta lógica es errónea. Pues es justamente lo nuevo que hay que aprender lo que debe protegerse: la capacidad de novedad y de sorpresa. (Bárcena, 2000, p. 10)

En ausencia, lejos de su rol de portavoz oficial del conocimiento válido, el maestro se sitúa como otro en convivencia con otros, comparte su propio decir. Al tener en cuenta la imposibilidad humana para traducir la experiencia total del mundo, porque es inagotable, se abre a otros mirares, otros decires ilimitados y, al hacerlo, se encamina por otras rutas, alejadas de la desmesura; se despoja de la soberbia del sabelotodo y de paso, redescubre la aventura de hacer experiencia cada día y de negarla al anochecer porque observa la educación como parte de la vida en *devenir-pleno-efímero* siempre en compañía de otros.

Tomo aquí, por tanto, la expresión “acontecimiento” en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de “hacer” una experiencia como algo que nos ocurre, que “se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma”. El acontecimiento es lo “grave”, lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da a pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga —llama— a la reflexión atenta. Los acontecimientos nos obligan a “hacer una experiencia” en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzado por algo

que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. (Bárcena, 2000, p. 14)

El desprendimiento da paso a la creación de modelos explicativos alternativos, “efímeros”, “vacíos” que consideren la fragilidad de la vida, por lo tanto fomentan su necesario cuidado, que acompañan la despedida de los metarrelatos y aceptan el carácter ficticio y limitado del conocimiento humano (Martínez, et al, 2024); que consideran la vida/conocimiento en acaecer pleno, alejada de la obsolescencia programada que impide el disfrute de cada instante; a trascender la visión de la escuela, del aula, como institución imaginada de encierro, ordenadora de cuerpos y discursos (Foucault, 1976), para que sea vista como un espacio donde ya no se coloniza porque propicia un acercamiento a la otredad y el saber diverso, sí al mundo en *devenir-pleno-efímero*.

Nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy –en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente– cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (Masschelein y Simons, 2014, p. 3)

Conclusión

Se destaca la emancipación intelectual como autocrítica y desprendimiento; lo que se propone es desbastar los discursos sólidos de la modernidad imaginada con la finalidad de poner al descubierto su contradicción en la educación. Se trata de una acción que busca concebirla como práctica emancipadora ¿de qué? De todos aquellos saberes/decires/haceres únicos, oficiales o incuestionables. Lo anterior implica aceptar que la búsqueda de certezas es una aspiración humana inalcanzable. Si la visión del mundo actual fue considerada una herejía en el pasado y, en el futuro, será vista como superstición (Sauret, 2008) ¿qué caso tiene replicar cualquier tipo de conocimiento científico/teoría/discurso como verdad incuestionable? Es necesario reconocer que nada es definitivamente verdadero. La ciencia y su producto –el conocimiento– son creación humana. Asumir y compartir la idea de que la aventura del conocimiento se reduce al de simples consumidores de fábulas científicas, resignifica lo imaginario de la educación y la escuela, que adquieren un carácter simétrico (Martínez, 2013), caracterizado por el acompañamiento recíproco y de autoaprendizaje en un lugar/tiempo destinado para la convivencia, en el cual, los individuos se humanizan al inventar/reinventar relatos de lo que son y es el mundo. De igual forma, asistir a la escuela significa la vuelta al goce de la vida cuando se aleja del discurso “atontador”, gerencial y bancario.

Cabe pensar si conviene trascender la idea de que la educación responda a los retos de las nuevas circunstancias geopolíticas/geoeconómicas/geosociales. Contra la directriz del mercado como absoluto, las pedagogías del desprendimiento imaginadas son *poíesis crítica* o mejor aún, *antipoíesis*, porque buscan la transgresión de lo ya dicho para dar cabida a todo lo que está por decirse y a todos los que habrán de decirlo. Se presenta como un impulso más de la propia vida, exigencia extrema que conlleva cierta desilusión e inconformidad con un mundo que se construye día tras día, pero no porque se dirija hacia la nada, sino por todo aquello que embauca para mantener una visión alienada y de servidumbre intelectual.

Es una invitación a empoderarse de la propia existencia, de que maestros, educadores, profesores y docentes dejen de reproducir discursos/técnicas y a partir de las propias experiencias co-construyan ambientes educativos en los que prive la

fraternidad, elemento orientador de dicha relación; que no se reduzca a aspectos meramente didácticos o se reduzca a lograr los fines institucionales, sino que se deleiten en su labor como una oportunidad de repensar la importancia de la condición humana, la propia, la del estudiantado y la comunidad en general.

En una praxis educativa “débil”, el maestro no planea la reproducción de conocimientos y de conductas, porque no coloniza la experiencia de otros, ni la propia, se arroja más allá de los contenidos desde la fugacidad de la vida; pone en cuestión los modelos educativos; teoriza y toma consciencia de ello, acción que inicia en su persona y cuyo trazo comparte, no impone, convive en libertad compartida al dejar al/los otro/s el gozo responsable de crear lo propio y de poder negarlo para darle continuidad a esta labor sin atarse a sus creaciones. Sí, teorizar la propia práctica lleva a transgredir-se, transmutar-se reproductor/atontador/funcionario en pedagogo en desprendimiento de posturas fuertes replicadoras de metarrelatos legitimadores de las asimetrías.

Referencias

- Adorno, T. (2003). “El ensayo como forma”. *Notas de literatura*, Akal.
- Arnau, H., et al (1998). *Temas y textos de filosofía*, Addison Wesley.
- Arnau, J. (2005). *La palabra frente al vacío*, El Colegio de México- Fondo de Cultura Económica.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2010). “Crítica a la modernidad: el eclipse de la razón”. *Revista de Artes y Humanidades UNICA* 2(11) 167-185.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Siglo XXI.
- Bárcena Orbe, Fernando (2003); “Aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender” en *Enrahonar*, núm. 31, Universidad Complutense de Madrid.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*, FCE.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*, Editorial Itaca.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*, Caja

Negra Editores.

Beltrán, J. y Pereda, C. (Comp.) (2002). *La certeza ¿un mito? Naturalismo, fabilismo y escepticismo*, UNAM-IIF.

Berman, M. (1982). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*, FCE.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets Editores.

Coelho, T. (2000). *Diccionario crítico de política cultural*. ITESO.

Da Souza, B. (2018). "Introducción a la epistemología del sur". En Meneses M.P. y Bidaseca, K. (2018). *Epistemología del sur*, CES-CLACSO.

Daza, H. (2010). "La sociedad moderna". En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* (16 82), pp. 61-83

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, UIA-ITESO.

Deleuze, G. (2005). "Instintos e instituciones". En Deleuze, G. *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*. Pre-Textos.

Feyerabend, P. (1996). *Adiós a la razón*, Editorial Tecnós.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, siglo XXI.

Fukuyama, F. (1992). *El Fin de la historia y el último hombre*, Editorial Planeta.

Fusaro, D. (2022). *Pensar diferente. Filosofía del disenso*, Editorial Trotta.

Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método*, Ediciones Sígueme.

Giroux, H. (1996). "Educación posmoderna y generación juvenil". *Nueva Sociedad* Núm. 146 Noviembre-Diciembre.

Kant, I. (1986). "Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?". En *Revista colombiana de educación*, Universidad Nacional de Colombia.

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*, Herder.

Harari, Y.N. (2017). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Penguin Random House,

Heidegger, M. (2000). *Nietzsche*, Ediciones Destino.

hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir*, Madrid: Capitán Swing.

Lafarge, P. (2016). *El derecho a la pereza*, Lalleivur S.L. Virus Editorial.

- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo sobre antropología simétrica*, Siglo XXI.
- Lipovetsky, G. (1994). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo Contemporáneo*. Anagrama.
- Lyotard, F. (1989). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Cátedra.
- Nietzsche, F. (1996). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Tecnós.
- Marcuse, H. (2005). *El hombre unidimensional*, Editorial Ariel.
- Martínez, H. (2013). *Educación y cambio cultural en Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro*, Palibrio.
- Martínez-Ruiz, H., et al (2024). "La Transdisciplinariedad como práctica dialógica-pluriversal. Un enfoque decolonial". *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 654–678. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.437>
- Martínez Ruiz, H., y Posadas Juárez, J. A. (2025). "La delimitación teórica del carácter simétrico y asimétrico del poder. Notas para su discusión". *Revista Multidisciplinar Epistemología de las ciencias*, 2(1), 235-257. <https://doi.org/10.71112/0jcq7292>
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Miño y Dávila.
- Mèlich, J.C. (2003). "La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario". *Educación* núm 31, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Méndez, Mario. (2010). "La educación mediada por el mundo: Pistas para la promoción de prácticas educativas descolonizadoras". *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 47-58. <http://doi.org/10.15359/ree.14-1.4>
- Morin, E. (2005). *Breve historia de la barbarie en Occidente*, Paidós.
- Morin, E. (1997). "La unidualidad del hombre". *Gazeta de Antropología*, (13) 1-6. <http://hdl.handle.net/10481/13575>
- Onfray, M. (2008). *La comunidad filosófica. Manifiesto arquitectónico para la Universidad Popular*, Gedisa.
- Pico, G. (2019). *Discurso sobre la dignidad del hombre. Una nueva concepción de la Filosofía*, Ediciones Winograd.

- Popper, K. (1991). *La lógica de la investigación científica*, 1991.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*, Laertes.
- Ritzer, G. (1996). *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*, Editorial Ariel.
- Ravera, R. (1993). "Entrevista a Gianni Vattimo". *Cuadernos Gritex*, (5-6) 77-87.
- Sauret, A. (2008). *Textos atorrantes*, Ediciones Coyoacán.
- Sebreli, J.J. (2011). *El olvido de la razón*, Debate.
- Schopenhauer, A. (2021). *El mundo como voluntad y representación*, Porrúa.
- Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica*, Ediciones Siruela.
- Solana, J. (1996). *Protágoras de Abdera. Dissoi Logoi*, Akal.
- Sucre, G. (1971) "Poesía crítica. Lenguaje y silencio". *Revista iberoamericana* (37) 575-597. DOI:10.5195/reviberoamer.1971.2873
- Torralba, F. (s/f). *Pedagogía del silencio*. <https://goo.su/urbDx>
- Trías, E. (2000). *Ética y condición humana*, Península.
- Vattimo, G. (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, Gedisa.
- Walsh, C. (Ed.) (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II), Abya Yala.
- Wallerstein, I. (1999). *El fin de las certidumbres en ciencias sociales*, UNAM.
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*, Gedisa.
- Wallerstein, I. (2005). "El fin de las cer certezas y los intelectuales comprometidos"

CAPITULO II

La Solución Pacífica De Conflictos: Una Habilidad Socioemocional

Como Práctica Cotidiana En El Aula

Liduvina Pérez Olvera. UAQ

<https://orcid.org/0009-0008-2989-7188>

Margarita Cruz Torres. UAQ

<https://orcid.org/0000-0001-8143-5345>

I. Introducción

La interacción dentro del aula provoca inevitablemente roces, que pueden consecuentemente, volverse conflictos. Que cuando no se resuelven de manera directa, afectan las relaciones interpersonales, el desarrollo de la profesión docente e incluso, el aprendizaje del estudiante. De ahí la importancia del cómo se gestionan; pues, mientras que los conflictos mal manejados pueden derivar en violencia, exclusión y desmotivación, su resolución pacífica puede convertirse en oportunidades de aprendizaje, fortalecimiento de relaciones y desarrollo de competencias socioemocionales.

Romero Gálvez (2003), recordando las palabras de Robbins (1994), refiere que el conflicto es un proceso que parte de las percepciones de un sujeto (A), quien entiende que sus intereses han sido afectados negativamente por otro sujeto (B), o que dichos intereses pueden llegar a ser afectados negativamente por este. Así como que, para que dicho conflicto exista, necesariamente deben participar en él, dos o más personas que interactúan. Por ejemplo: Juan (A), es un estudiante de sexto semestre de la Licenciatura de Derecho, en su materia de Derecho Penal, le solicitaron un proyecto en equipo que vale el 60% de su calificación. El equipo se integra por tres miembros Juan (A), Pedro (A) y María (B); Juan y Pedro están muy comprometidos con el proyecto, pero, María no atiende a la parte del trabajo que le corresponde, no acude a clases y esto comienza a molestar a Juan y a Pedro, pues no quieren reprobar.

En dicho ejemplo, se cumplen los elementos de la definición de Robbins (1994), y se tiene como resultado un conflicto, lo que nos lleva entonces a

preguntarnos, ¿cómo resuelvo este conflicto?, ¿qué consecuencias tendrá en mi aula el conflicto entre Juan, Pedro y María?, ¿Qué factores influyeron en la decisión personal de los agentes?, ¿La comunicación entre estos agentes es adecuada?, ¿existen medios no violentos para resolver las diferencias? La respuesta, se vuelve sumamente compleja. Pues la escuela, como microcosmos social, es un espacio donde confluyen múltiples interacciones humanas, con contextos socioculturales y económicos diferentes e incluso desiguales, que dan origen, desarrollo y resolución a los conflictos, que lejos de ser negativos per se, ofrecen oportunidades para el desarrollo de habilidades de convivencia, si son abordados adecuadamente.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021), las habilidades socioemocionales (HSE) -como la autorregulación, la empatía y la comunicación asertiva- son predictores relevantes del éxito escolar y social. Bajo este contexto, el aprendizaje socioemocional (SEL) se posiciona como una metodología integral que permite a los docentes y estudiantes adquirir habilidades esenciales para la gestión de emociones, la empatía, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables.

Por ello, este artículo analiza la implementación del aprendizaje socioemocional (SEL) a través del marco propuesto por CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), en las planeaciones docentes como medio para prevenir, abordar y resolver los conflictos que se presentan cotidianamente en el aula. Partiendo de la hipótesis de que, el SEL representa una herramienta pedagógica fundamental para fomentar relaciones pacíficas, cooperativas y resilientes entre los estudiantes.

II. Metodología.

Esta investigación se realizó a través de un estudio empírico, bajo técnicas de investigación de campo y documental consistentes en la compilación de encuestas, uso de escala de clima escolar CECE, escala de habilidades socioemocionales de Goldstein, entrevistas semiestructuradas, así como el análisis de las legislaciones educativas aplicables.

Para su desarrollo, se utilizó una metodología sintética interpretativa. Así, por medio de un estudio cuantitativo de datos secundarios, se logró identificar el panorama del clima escolar que tiene la comunidad universitaria de la Universidad Autónoma de Querétaro; las competencias y herramientas con las que cuentan para la resolución de conflictos, así como el nivel de efectividad de estas. Por otra parte, a través de un estudio de campo se analizaron las habilidades socioemocionales como una herramienta para resolver los conflictos dentro de las aulas. Para ello, se emplearon las siguientes técnicas:

- a) *Investigación documental*: Se analizaron diversos ensayos de revistas, artículos científicos, libros electrónicos, memorias de foros, circulares, decretos, leyes, expedientes públicos y plataformas y páginas web del municipio. Así como planes de estudio, programas de curso y planeaciones didácticas.
- b) *Investigación de campo*: Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 81 alumnos y exalumnos de diversas licenciaturas de la Universidad Autónoma de Querétaro, encuesta de clima escolar CECE y encuesta de habilidades socioemocionales de Goldstein.

III. Resultados

Este apartado se compone de dos partes, en la primera analizamos los conceptos de habilidades socioemocionales, el aprendizaje socioemocional SEL (Social and Emotional Learning), los conflictos en general, la inteligencia emocional, la mediación en el aula y la interrelación entre estos conceptos, mientras que, en la segunda parte, analizamos el clima escolar desde la perspectiva estudiantil, y la viabilidad de la implementación del marco CASEL en la educación superior.

a) Habilidades socioemocionales (HSE)

Las habilidades socioemocionales (en adelante HSE) son un conjunto de competencias cognitivas, conductuales y emocionales que permiten reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables, Cedeño (2022) citando a Montagud (2021) refiere que son conductas aprendidas que llevamos a cabo cuando

interactuamos con otras personas y que nos son útiles para expresar nuestros sentimientos, actitudes, creencias, e incluso nos permiten defender nuestros derechos, es decir, no son un rasgo de la personalidad, sino que son comportamientos adquiridos que se pueden perfeccionar con el tiempo.

² Cedeño (et. al. 2022), refiere en su obra "*Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre los estudiantes*" que estas habilidades, como expresión conductual de competencias adquiridas mediante la práctica de la inteligencia emocional, son esenciales en el contexto social para generar climas de respeto y cooperación y su ausencia da paso a entornos caracterizados por irrespeto, animosidad y potencial violencia.

De acuerdo con esta misma investigación existen diez principales tipos de habilidades socioemocionales, entre ellas encontramos la resiliencia, el autoconocimiento, la conciencia social, la colaboración, la empatía, la autogestión, la toma de decisiones responsable, la comunicación asertiva y las relaciones personales. A continuación, se analizan algunos de estos conceptos:

Según Luthar et al. (2000), la resiliencia es la capacidad de adaptarse positivamente ante situaciones, de crisis o conflicto, esta, permite superar la adversidad y desarrollar recursos personales para afrontarla, esta habilidad se observa tradicionalmente en personas que, frente a crisis o pérdidas, logran mantener un funcionamiento psicológico saludable y reconstruir sus proyectos de vida, por ejemplo, la muerte de algún miembro de la familia, las crisis financieras u otros acontecimientos que marquen su negativamente al sujeto y alteren su entorno.

Por su parte, Goldstein describe al autoconocimiento como la habilidad para reconocer y comprender las propias emociones, fortalezas, debilidades, valores y motivaciones, así mismo, esta habilidad permite que los sujetos se percaten de cómo su comportamiento afecta a los demás.

Ahora bien, la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), ha definido a la conciencia social como la capacidad de comprender perspectivas y mostrar empatía hacia personas de diversos contextos y culturas, esto implica que las personas que han desarrollado esta habilidad sean sensibles ante la injusticia y disposición para actuar en beneficio de otros. Este aspecto

socioemocional, está íntimamente relacionado con la colaboración, que ha sido definida por Rodríguez (2024), como la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables, recíprocas y funcionales con personas y grupos sociales.

La empatía, por su parte, la capacidad de experimentar y comprender las emociones de otros, diferenciando entre empatía cognitiva (comprender) y afectiva (sentir), para establecer vínculos profundos y resolver conflictos de manera pacífica. (Rodríguez, 2024).

En cuanto a la autogestión, entendida como la capacidad de regular emociones, pensamientos y conductas para lograr metas a corto y largo plazo, permite al sujeto mantener control sobre sus impulsos, tener un buen manejo del estrés y lograr una organización personal. (Rodríguez, 2024).

Según Rest (1986), la toma de decisiones responsable es el proceso de seleccionar conductas considerando normas éticas, seguridad y bienestar propio y ajeno, esto implica evaluar consecuencias, alternativas y riesgos.

Alberti y Emmons (2008) definen a la comunicación asertiva como la habilidad de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de forma clara, directa y respetuosa, resaltando que, es esta la que favorece la resolución de conflictos sin agresión ni pasividad. Esta habilidad está íntimamente ligada con la última habilidad que definiremos, denominada relaciones personales, que, de acuerdo con Cedeño (2022), son vínculos emocionales y sociales que satisfacen la necesidad humana de pertenencia, estos implican crear, mantener y fortalecer lazos basados en confianza, respeto y reciprocidad, para una mejor convivencia.

Esto nos lleva a preguntarnos, *¿Las habilidades socioemocionales se relacionan directamente con la mejora del clima escolar?*, en respuesta, podemos decir que sí, pues su aplicación favorece que los estudiantes adopten actitudes empáticas, manifestando comunicación clara y comprensión mutua, lo que reduce tensiones y fomenta la asertividad, evitando que las relaciones se tornen conflictivas o agresivas.

b) La resolución de conflictos y la inteligencia emocional.

Según la Real Academia de la Lengua Española (2024), ³⁴ el término “conflicto” proviene del latín *conflictus*, que significa chocar, afligir o infligir, y conlleva una confrontación o problema que implica lucha, pelea o combate, este concepto se ha relacionado tradicionalmente con conceptos como desgracia, violencia, disfunción o patología, percibiéndose como algo aberrante o desafortunado que afecta negativamente a quienes lo protagonizan

No obstante, las definiciones contemporáneas planteadas por Fuquen (2023) ²⁹ amplían esta perspectiva, al entenderlo como una contraposición ideológica que surge cuando personas o grupos desean realizar acciones mutuamente incompatibles, y la posición de uno es vista por el otro como un obstáculo que impide satisfacer su propio deseo. Aquí, no necesariamente se trata de acceder a recursos materiales, pues a veces el conflicto es fruto de percepciones erróneas o limitadas sobre esos recursos (Fuquen, 2023). Este concepto, también puede describirse como un estado emocional doloroso, provocado por tensiones entre deseos opuestos, lo que genera contrariedades interpersonales o sociales, manifestándose a menudo como estrés.

Desde otro enfoque, según Suares (1996), el conflicto es un proceso interaccional que nace, evoluciona y puede transformarse, desaparecer o incluso estancarse. Esto enfatiza que los conflictos no sólo se dan como sucesos aislados, sino como dinámicas relacionales construidas entre dos o más partes, en donde predominan interacciones antagónicas frente a las cooperativas, pudiendo llegar incluso a la agresión mutua.

Así, a partir de estas consideraciones, el conflicto debería dejar de concebirse únicamente como un fenómeno patológico, para reconocerse como una condición inherente a la convivencia humana, que, aunque genera tensión y malestar, también representa una oportunidad de aprendizaje y desarrollo, que visto desde una mirada constructiva, se redefine como un reto intelectual y emocional, desde el cual se puede reconstruir el tejido social mediante enfoques no violentos, y promover estrategias como la negociación, la mediación, la conciliación o el arbitraje, enfocadas en que los actores involucrados se transformen en agentes activos de cambio.

Esta concepción lleva a cuestionar la idea de que el objetivo debe ser eliminar el conflicto a toda costa, sino que más bien, el reto consiste en gestionarlo adecuadamente, orientando el proceso hacia un desenlace constructivo.

Aquí entran en juego herramientas tradicionales como la negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje, que permiten canalizar las diferencias de forma no violenta y otras herramientas no tradicionales como lo son las habilidades socioemocionales, que invitan a reconocer la legitimidad de las necesidades de la otra parte y promueven la disposición a encontrar soluciones mutuamente satisfactorias, desde el uso de la inteligencia emocional.

En el ámbito educativo, por ejemplo, los conflictos son inevitables; entre estudiantes, entre docentes y alumnado, o incluso entre la institución y la comunidad y si se abordan desde un enfoque punitivo exclusivamente, se corre el riesgo de perpetuar tensiones y excluir a quienes podrían aprender a través del diálogo. En cambio, la resolución pacífica de conflictos puede integrarse en los programas de formación como una competencia socioemocional clave, brindando a los estudiantes herramientas para enfrentar las diferencias en su futura vida laboral y personal.

En este sentido, la educación superior no solo debe formar profesionales técnicamente competentes, sino también ciudadanos capaces de manejar la diversidad de perspectivas y resolver disputas sin recurrir a la violencia, mediante el diálogo, la negociación, la cooperación y el respeto. Una vez que hemos analizado este concepto, hablemos de la llamada inteligencia emocional, popularizada por Goleman en 1995, y definida ²⁶ como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como de identificar, comprender e influir en las emociones de los demás, esta, comprende habilidades como la autoconciencia, regulación emocional, empatía y habilidades sociales, que son fundamento para una resolución pacífica de conflictos y según este autor, es incluso, más importante que el coeficiente intelectual para el éxito personal y profesional, de ahí que profesionistas con mayor competencia socioemocional sean quienes modelan comportamientos prosociales y facilitan ambientes de aprendizaje seguros y motivadores dentro de su constructo social.

La resolución de conflictos pacífica se fortalece entonces, cuando los actores aplican competencias emocionales para interpretar perspectivas, expresar necesidades sin agresión y negociar acuerdos, por ello, la literatura organizacional también sugiere que la inteligencia emocional mejora la gestión de conflictos en contextos colaborativos, lo cual puede transpolararse al entorno escolar.

c) Análisis estadístico de las habilidades sociales.

Para este análisis se realizaron 81 encuestas de habilidades socioemocionales (Goldstein, 1980), a personas de entre 18 y 40 años de edad, de acuerdo con los siguientes porcentajes; el 65.4% jóvenes de entre 21 y 30 años, el 32.1% jóvenes de entre 18 y 20 años y el 2.5% adultos de entre 31 y 40 años. De los cuales el 56.8% fueron mujeres y el 43.2% hombres. De dichas encuestas y con base en la escala adaptada de Goldstein, cuyo puntaje mínimo es de 50 puntos y el máximo 250, de la distribución real de los resultados, se observa lo siguiente:

El análisis de los puntajes indica que la mayoría de los participantes se concentra en niveles Medio (36.25 %) y Alto (32.5 %). Seguidos de un porcentaje menor en Muy alto (13.75 %). Esto sugiere que, en general, existe un buen desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, el autocontrol, la comunicación asertiva y la cooperación. Estas

competencias facilitan la prevención y resolución pacífica de conflictos dentro del aula, ya que la mayoría de los estudiantes tiene recursos para manejar tensiones, expresar desacuerdos de forma respetuosa y buscar acuerdos. No obstante, un 21.25 % de los participantes se ubica en niveles Bajo o Muy bajo, lo que evidencia la presencia de un grupo que podría presentar mayores dificultades para gestionar

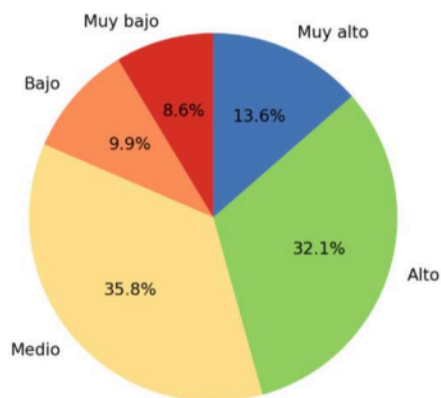


Imagen 2. Distribución de niveles de habilidades

emociones, regular impulsos o resolver desacuerdos sin recurrir a conductas disruptivas.

En síntesis, el panorama general es positivo y apunta a un aula con potencial para mantener un clima armónico (véase imagen 2), pero se recomienda una intervención focalizada en los casos con menor puntaje para evitar que las carencias individuales se traduzcan en conflictos recurrentes o escaladas de tensión, es decir, con un acompañamiento adecuado, es posible que todo el grupo alcance niveles más altos de competencia socioemocional, favoreciendo un entorno inclusivo y colaborativo.

d) *Clima escolar del centro de estudios.*

El clima escolar es un elemento determinante para el bienestar de los estudiantes y para el desarrollo de un aprendizaje significativo, este, no se limita únicamente a la infraestructura o a los recursos académicos, sino que engloba también, la calidad de las relaciones interpersonales, el respeto por la diversidad y la manera en que se gestionan los conflictos.

Para este análisis se realizaron 68 encuestas a estudiantes de entre 18 y 40 años, de los cuales el 44.1% son hombres y el 55.9% son mujeres. De estos, el 27.9% se encuentran entre los 18 a 20 años, el 70.6% se encuentra entre los 21 y 30 años y el 1.5%, entre los 31 y 41 años. Los resultados indican que el 78 % de los estudiantes percibe las relaciones con sus compañeros como regulares o buenas, y un 14.7 % las considera muy buenas, lo que refleja un ambiente de convivencia mayormente positivo. En cuanto a la relación entre docentes y estudiantes, el 66.2 % la describe como basada en respeto y confianza, y un 29.4 % la ve como distante pero cordial.

Ahora bien, el apoyo percibido por parte del centro escolar, para el bienestar emocional y académico se divide en tres bloques el primero del 45.6 % de los alumnos, consideran que si han tenido apoyo suficiente, 45.6 % parcialmente, y 8.8 % no lo ha tenido, de estos, el 26% refiere que la falta de apoyo ha sido en el ámbito socioemocional, el 25% en el ámbito económico, el 38% en la parte institucional, el 1.5% de movilidad, el 4.5% no ha tenido déficit en ninguno de los aspectos y el 1.5% refiere que ha tenido déficit en todos los aspectos, esto revela que, aunque existe

una base sólida de respaldo institucional, casi la mitad de los estudiantes siente que dicho apoyo no es completo. En la misma línea, el 52.9 % señala que “casi siempre” se siente escuchado por docentes o coordinadores, pero el 26.4 % indica que esto sucede “rara vez” o “nunca”, evidenciando áreas de mejora en los canales de comunicación.

En cuanto al respeto por las diferencias culturales, sociales o ideológicas, el 51.5 % considera que sí existe, y el 42.6 % afirma que se da solo parcialmente. Sin embargo, un dato preocupante es que el 100 % de los encuestados ha sido testigo o víctima de alguna forma de discriminación. A pesar de que el 54.4 % percibe un ambiente inclusivo hacia las diversidades sexuales y de género, el 33.8 % lo siente solo parcialmente y un 11.8 % no lo percibe.

Respecto a la resolución de conflictos entre estudiantes, el 44.1 % menciona que se logra mediante diálogo directo, y un 22.1 % mediante mediación docente o de tutores, lo que habla de un 66.2 % de casos que se resuelven de manera pacífica. Sin embargo, un 26.5 % opta por evitar o ignorar el conflicto, y un 7.4 % afirma que desde su perspectiva los conflictos escalan y generan problemas mayores. Asimismo, el 36.8 % ha presenciado situaciones de violencia verbal, psicológica o física. Situación que se vuelve preocupante pues el 57.4 % de los encuestados tiene conocimiento de mecanismos institucionales de resolución pacífica de conflictos, pero el 42.6 % no, lo que limita su uso y efectividad.

Ahora bien, dentro de esta encuesta de clima escolar (CECE), se preguntó a los alumnos ¿Qué aspectos consideras más positivos del clima social en el centro escolar?, siendo de los aspectos más mencionados como positivos destacan el respeto, la diversidad, la inclusión, el compañerismo, el diálogo, la solidaridad y el apoyo entre estudiantes y docentes, así como las redes de apoyo institucional, las actividades recreativas y la existencia de protocolos para atender conflictos. Sin embargo, algunas respuestas reflejan tensiones en ciertos grupos, así como percepciones de falta de atención o de coherencia entre el discurso inclusivo y la práctica diaria.

De estos resultados, se observa que el clima en el centro escolar presenta un balance positivo, con un predominio de relaciones respetuosas y colaborativas,

tanto entre estudiantes como entre docentes y alumnado, lo que constituye un terreno fértil para la resolución pacífica de conflictos, favorecida por el diálogo y la mediación.

No obstante, persisten desafíos importantes como la discriminación reportada por la totalidad de los participantes, la percepción parcial de inclusión y el desconocimiento de casi la mitad del estudiantado sobre los mecanismos de resolución pacífica de conflictos, así como el hecho de que una proporción significativa de conflictos se evite o se ignore indica la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales y la cultura de la mediación.

IV. Práctica cotidiana en el aula: La solución pacífica de conflictos como una habilidad socioemocional imprescindible

Basado en los marcos anteriores, se propone una estrategia estructurada de integración cotidiana en el aula que articula la instrucción directa, modelado, práctica guiada y reflexión de la resolución de conflictos como habilidad socioemocional en el aula, misma que parte de cuatro principios guía, la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales, el modelado por parte del docente, las oportunidades frecuentes de práctica y la reflexión colectiva.

Ya que como hemos observado, no es suficiente esperar que los estudiantes “aprendan” a resolver conflictos por observación, sino que estos requieren instrucción directa en habilidades como escucha activa, expresión de emociones, uso de lenguaje no violento, y negociación. Es aquí, donde el docente debe actuar como modelo de regulación emocional, empatía y resolución constructiva con coherencia entre lo enseñado y lo vivido refuerza la internalización; para ello se recomienda usar juegos de rol, simulaciones y mediaciones guiadas para que los estudiantes ensayen respuestas pacíficas en contextos controlados, en uso del



Ilustración 1. Adaptado de Gráfica del Modelo de Aprendizaje Socioemocional, por CASEL.ORG, 2020, disponible en línea en <https://aprenderconemocion.com/recursos/modelo-casel-de-aprendizaje-socioemocional/>

modelo CASEL y el Aprendizaje socioemocional SEL (Social and Emotional Learning).

De acuerdo con el marco CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020), el aprendizaje socioemocional, es el proceso por el cual las personas adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar sus emociones, así como para establecer y mantener relaciones saludables, tomar decisiones responsables y resolver conflictos de manera constructiva. A través de cinco competencias o principios interrelacionados, como lo son la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsables (Neimi, 2020).

Dicho proceso, es lineal y comienza (o debería hacerlo) durante la niñez, pues es en esta etapa cuando se adquieren las habilidades sociales básicas (como escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse o presentar a otra persona, hacer un cumplido y despedirse), mismas que se refuerzan durante la adolescencia y culminan en la etapa adulta, con el máximo desarrollo de las habilidades sociales complejas (como pedir ayuda, participar, dar y seguir indicaciones, disculparse o convencer a los demás). A continuación, analizamos de manera breve, las cinco competencias antes mencionadas.

1. **Autoconciencia.** Esta competencia consiste en comprender las emociones, pensamientos, y valores propios, así como su influencia en el comportamiento propio, bajo distintos contextos. Así como la capacidad de reconocer las limitaciones y sus fortalezas. (CASEL, 2020).
2. **Conciencia social:** Se entiende como la capacidad de comprender la perspectiva sociocultural de otras personas y ser empático con ellos. Esto incluye sentir compasión por los demás, comprender las normas sociohistóricas y reconocer el apoyo. (CASEL, 2020).
3. **Autocontrol:** Consiste en manejar emociones, pensamientos, y comportamientos propios de manera efectiva dependiendo de las situaciones a que se enfrente, para lograr sus metas y aspiraciones. Lo que incluye la

capacidad para retrasar la gratificación, manejar el estrés y sentir la motivación y la voluntad para lograr metas personales y colectivas. (CASEL, 2020).

4. **Habilidades para relacionarse:** Consiste en la habilidad del ser humano para establecer y mantener relaciones saludables, construir redes de apoyo, así como para comunicarse claramente, escuchar de manera activa, colaborar con otros para resolver y negociar conflictos de manera constructiva. (CASEL, 2020).
5. **Toma de decisiones responsables:** Se entiende como la habilidad de considerar la norma ética y los problemas de seguridad, para tomar decisiones constructivas respecto de su persona y la sociedad que los rodea, así como para evaluar las consecuencias de sus acciones sobre sí y sobre los demás. (CASEL, 2020).

Ahora bien, de acuerdo con este marco, dichas habilidades solo se pueden adquirir de manera efectiva, a través de entornos seguros, equitativos, y colaborativos (trabajos coordinados con entorno escolar, familiar y comunitario), permitiendo así a los estudiantes desarrollarse de manera plena en su etapa adulta y en su vida profesional. De ahí que se considere que la aplicación de los SEL en programas educativos, planes de estudio e incluso en las planeaciones didácticas diarias es de suma importancia para promover la equidad, la excelencia educativa y el desarrollo individual del estudiantado, así como la mejora de la experiencia educativa, la creación de relaciones de confianza y la colaboración interinstitucional (estado, hogar e institución educativa). No obstante, uno de los retos más grandes de la aplicación de los SEL, deviene del uso que se ha dado en el marco educativo mexicano e internacional, pues si bien tiene premisas muy prometedoras, principalmente se enfoca en educación básica y media superior.

e) Programas SEL en el contexto educativo mexicano.

En 2019, tras la publicación de la reforma a la Ley General de Educación, México, instauró un nuevo paradigma conocido como “la Nueva Escuela Mexicana (NEM)”, un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario, que no sólo reorganizó los principios filosóficos y metodológicos del aprendizaje, sino que reconoció también, la necesidad de atender el desarrollo integral del alumnado,

incorporando de manera explícita las habilidades socioemocionales en los programas de estudio de la educación básica y medio superior.

Este proyecto se estructuró, bajo los principios de promoción de una ciudadanía activa y responsable, revalorización del magisterio, equidad e inclusión y educación integral, en busca de responder a la necesidad de formar ciudadanos integrales, capaces de desenvolverse en un contexto social, cultural y económico caracterizado por la globalización, la diversidad y la complejidad de los retos contemporáneos.

Ahora bien, para adaptarse a los cambios sociales y a las demandas de un mundo en constante transformación es indispensable el bienestar y progreso de los estudiantes, de ahí que se realizó esta modificación, pues el marco curricular vigente hasta la reforma se centraba en gran parte en aprendizajes de corte cognitivo, con un énfasis insuficiente en competencias socioemocionales que, como explicamos anteriormente son fundamentales en el contexto escolar, que durante mucho tiempo ha estado marcado por los conflictos, la desigualdad, la violencia de género, la discriminación y el deterioro. Sin embargo, este enfoque, que se alinea con el marco CASEL, no fue implementado en programas universitarios, la pregunta aquí es *¿por qué?, ¿acaso no es importante desarrollar estas competencias en la educación superior?, ¿o cómo es que se implementan?*, para responder esta interrogante analizaremos grosso modo la educación superior en México.

Si bien los antecedentes de la educación superior pueden rastrearse hasta la época colonial, con ⁴⁵ la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México en 1551 por cédula real de Carlos V (Aviña, 2000), su concepción moderna como un sistema nacional articulado se consolidó a lo largo del siglo XX, particularmente con la reforma educativa de 1917 y, de manera más explícita, con la incorporación de su obligatoriedad en el artículo 3ro de la CPEUM.

Desde entonces, el panorama de la educación superior en México experimentó un crecimiento sostenido, impulsado tanto por la iniciativa gubernamental como por el sector privado. Así, los gobiernos estatales, reconociendo la importancia estratégica de contar con profesionales capacitados para el desarrollo económico y social, y obligados por las leyes de la materia, comenzaron a crear universidades

públicas en distintas regiones, con el objetivo de descentralizar la oferta educativa y facilitar el acceso a jóvenes de comunidades alejadas de los grandes centros urbanos.

25

Basándose en el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, con enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, orientándose a desarrollar las facultades técnicas o profesionales del ser humano. Sin embargo, la universidad no solo es concebida como un medio de formación profesional, sino que también se entiende como un espacio para la investigación, la innovación, la transmisión de la cultura y la solución de problemas nacionales, con principios de libertad académica y responsabilidad social.

Paralelamente a esto, diversas fundaciones y organizaciones civiles establecieron instituciones privadas, muchas de ellas inspiradas en modelos educativos internacionales, con propuestas académicas orientadas a la innovación y a la formación especializada en áreas emergentes.

Guerra (1983) documenta que, para finales de 1982, ya operaban en México alrededor de 300 instituciones de educación superior, lo que evidencia un proceso de diversificación y expansión del sistema, caracterizado por una mayor cobertura, pluralidad ideológica y heterogeneidad en los enfoques pedagógicos. Este crecimiento, sin embargo, también trajo consigo retos significativos, como la necesidad de garantizar estándares de calidad, actualizar planes y programas de estudio, y asegurar la pertinencia de la formación frente a las demandas cambiantes del mercado laboral y de la sociedad.

Aviña (2000), retomando el análisis de Guerra (1982), señala que, históricamente el modelo pedagógico en este nivel educativo se ha centrado en la transmisión unidireccional del conocimiento técnico y científico profesionalizante, donde, el docente fungía principalmente como expositor y el alumno como receptor pasivo, lo que limitaba la capacidad crítica, la creatividad, las habilidades socioemocionales y el pensamiento autónomo de los estudiantes.

No obstante, la Ley de Educación para el Estado de Querétaro y Ley General de Educación en el año de 2019 y 2024 respectivamente, permitieron estructurar los marcos de aprendizaje más allá de la parte técnica y ahondar en la parte

sociológica y emocional; partiendo del desarrollo integral y progresivo del ser humano.

Así, estos marcos normativos abrieron un nuevo paradigma en la educación superior, al prever que, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o., de la Constitución Federal, tendrían también, que promover, a través de cursos, talleres u otras actividades, los valores de la justicia, la ética social, la observancia de la ley, la igualdad de los individuos ante ésta, la solución no violenta de conflictos, así como propiciar el conocimiento, defensa y respeto de los derechos humanos, para el desarrollo de una cultura de paz y de no violencia (LEEQ,2015).

Y que, la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, debiendo formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias (LGE, 2024).

Ahora bien, es ampliamente reconocido que, al concluir la educación superior, el estudiantado se enfrenta a un entorno laboral complejo, caracterizado por la diversidad de pensamientos, valores, intereses y experiencias de las personas con las que interactuará. Esta pluralidad implica que, en múltiples ocasiones, las perspectivas y formas de interpretar la realidad de los demás serán distintas, e incluso opuestas, a las propias, lo que puede generar tensiones o discrepancias. Tales circunstancias constituyen un terreno fértil para la aparición de conflictos, de ahí que nos preguntemos, *¿qué herramientas conceptuales, técnicas y actitudinales ofrece la educación superior para que sus egresados puedan enfrentar estos retos de manera efectiva y constructiva?* La respuesta a esta pregunta conduce inevitablemente a examinar el papel formativo de las instituciones universitarias más allá del ámbito técnico o disciplinar, poniendo énfasis en el desarrollo de competencias transversales, como las habilidades socioemocionales, la comunicación asertiva, la gestión pacífica de conflictos y la toma de decisiones responsables, pues, estas capacidades, correctamente fomentadas durante la trayectoria académica, permiten que el egresado no solo se adapte a un entorno

laboral heterogéneo y cambiante, sino que también pueda convertirse en un agente de cohesión, diálogo y colaboración en los distintos escenarios donde se desempeñe.

V. Conclusiones.

La solución pacífica de conflictos, entendida como una habilidad socioemocional, debe dejar de ser episódica o reactiva y convertirse en práctica cotidiana en el aula, pues cuando se enseña, modela y practica de manera sistemática, se transforma tanto las relaciones interpersonales como los logros educativos.

Por ello, a modo de conclusión, se proponen estrategias concretas que deben implementar los docentes dentro del aula de manera cotidiana a efectos de procurar la resolución pacífica de conflictos como un RSE, destacando, entre estas, los círculos restaurativos diarios/semanales, como espacios estructurados donde los estudiantes comparten emociones, escuchan a otros y resuelven tensiones emergentes antes de que escalen; los programas de mediadores entre pares a través de selección y entrenamiento de estudiantes para mediar conflictos menores bajo supervisión; la creación e implementación de protocolos de “pausa reflexiva”: para enseñar a los estudiantes a detenerse, nombrar su emoción y elegir una respuesta antes de reaccionar impulsivamente; la creación de un mapa de conflictos y acuerdos de aula, donde se identifican tipos comunes de conflicto y las estrategias acordadas para solucionarlos, dándoles agencia y claridad y por último el entrenamiento en CASEL, a través de ejercicios guiados para “ponerse en los zapatos del otro”, lo que reduce la reactividad y mejora la comprensión mutua.

Referencias Bibliográficas.

Aviña, C., (2000). Origen de la Educación Superior Mexicana. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (17), 52-55.

- Bisquerra Alzina (2003), Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43 disponible en línea en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- CASEL. (2020) Aprendizaje SEL, Funsación Allstate Foundation. Disponible en línea en: <https://casel.org/>
- Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas J.- R., & Gómez Villalba, D. A., (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. Revista Universidad y Sociedad, 14(4), 466-474. Disponible en línea en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n4/2218-3620-rus-14-04-466.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2025), DOF última reforma 15-04-2025. Disponible en línea en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Fuquen Alvarado, ME., (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. Tabula Rasa , (1), 265-278.
- Goldstein et. Al. (1980) Test de habilidades socioemocionales; Disponible en línea en: https://www.academia.edu/37068490/Test_de_habilidades_sociales_GOLDSTEIN
- Goleman, D. (1995) Inteligencia emocional. Disponible en línea en: http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- González Ortega, B. (2021). Reforma educativa 2019: retos y perspectivas. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00001. Epub 26 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2555>
- Ley de Educación del Estado de Querétaro (2019), Diario Oficial de la Federación. Disponible en línea en: <http://legislaturaqueretaro.gob.mx/app/uploads/2016/01/LEY026.pdf>
- Ley General de Educación (2024), artículo 15, Diario Oficial de la Federación. Disponible en línea en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Rangel Guerra, A. La educación superior en México, El Colegio de México, México,
1983

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión
23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [septiembre 2024].

CAPITULO III

Combinaciones Silábicas Para La Enseñanza Del Lenguaje Escrito Dirigido A

La Población Infantil Con Discapacidad Intelectual

Dra. Montfragüe García-Mateos
Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. España
<https://orcid.org/0000-0002-6519-6329>

Dr. Francisco Javier de Santiago Herrero
Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. España
<https://orcid.org/0000-0003-3366-2855>

I. INTRODUCCIÓN

La relación entre competencia fonológica y deletreo de palabras como base facilitadora para el aprendizaje de la lectura ha sido evidenciada por numerosos estudios en diferentes idiomas (Adams, 1990; Alegría, 1985, 2006; Carrillo, 1994; Cupples e Iacono, 2000; Roberts, 2005; Vellutino, 1979; Vellutino et al., 2006; Snowling y Scanlon, 2004; Want et al., 2021) de tal forma que esta conexión entre conciencia fonológica y aprendizaje lector se convierte en el pilar más influyente para aprender a leer o, igualmente, cualquier dificultad en esta relación se convierte en el origen de las dificultades para adquirirlo (Ramus et al., 2003; Vellutino et al., 2004).

En la población infantil con discapacidad intelectual (en adelante DI), la investigación sobre la asociación entre ambas competencias y rendimiento lector se ha centrado preferentemente en niños con Síndrome de Down (en adelante SD) con retraso intelectual moderado (Naess, 2016; Naess et al., 2012a). Estos niños con DI son quienes plantean mayores dificultades para la adquisición del lenguaje oral como del escrito (Rondal, 2003).

En cuanto a la selección específica de niños con SD, Smith et al. (2020) destacan que son la población infantil con DI que “ha motivado la mayor parte de las investigaciones, trabajos de aplicación y ensayos clínicos sobre este tema en los últimos 50 años” (p. 134) aunque, la mayoría de los estudios, según este autor, se ha centrado especialmente en el desarrollo del lenguaje oral. A este respecto, la

adquisición de la lectura y la escritura, los resultados de muestran igualmente el papel destacado que pueda tener la conciencia fonológica en el rendimiento lector, aunque para la población infantil con DI muestran cierta controversia (Smith et al., 2020).

Los trabajos que investigan esta capacidad en niños con DI muestran peores resultados en la realización de tareas asociadas a la conciencia fonológica (Dessemontet et al., 2017). Este trabajo se les hace especialmente difícil cuando son tareas de omisión de fonemas en la sílaba y/o conciencia de la rima (Bird et al., 2000; Cupples e Iacono, 2000; Cupples e Iacono, 2002; Kennedy y Flynn, 2003a, Kennedy y Flynn, 2003a b; Næss, 2016; Verucci et al., 2006). Por tanto, a diferencia de la población general, para los niños con DI el aprendizaje de la lectura se convierte en una tarea más compleja, pero no imposible si “se proporciona una intervención específica” (Cleave et al., 2011, p. 342).

Esta controversia, respecto a si es o no conveniente el entrenamiento previo en conciencia fonológica para iniciar la enseñanza del lenguaje escrito, lleva a plantear a McIntyre (2021) la necesidad de seguir investigando respecto a cómo enseñar “las habilidades de alfabetización temprana en niños con Discapacidad Intelectual (DI)” (p.16) e, igualmente, a preguntarse de nuevo si los niños con Discapacidad Intelectual Moderada pueden aprender a leer alfabéticamente en ausencia de conciencia fonológica (Cardoso-Marins y Frith, 2001; Cossu et al., 1993a; Roch y Jarrold, 2008) o si, por el contrario, no hay necesidad de entrenarlos previamente en conciencia fonológica tal y como afirma Ratz (2013).

Pero para comprender mejor qué sucede en este proceso de adquisición de la lectura en niños/as con DI es necesario entender qué es esta discapacidad. El DSM-5 (2014) la incluye dentro de los *Trastornos del neurodesarrollo* definiéndola como un “déficit de las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia” (p. 31). Esta discapacidad, en sus diferentes grados, presenta diferentes limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el nivel de adaptación y funcionamiento autónomo. Por tanto, en su diagnóstico se debe incluir también la valoración del funcionamiento

40 adaptativo y los niveles de apoyos requeridos desde el modelo multidimensional propuesto por la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (Luckasson et al., 2002; citado en Wehmeyer & al., 2008). De estas limitaciones, en DI destacan las repercusiones negativas en las habilidades conceptuales: lenguaje oral - comprensivo y expresivo-, así como la adquisición de la lectura y escritura (DSM-5, 2014; Verdugo, 2012).

Para Rondal (2003), este retraso especialmente grave para las personas con discapacidad intelectual moderada y severa pues el lenguaje tal y como se describe el DSM-5 (2014) “es mucho menos complejo que en sus iguales” (p. 35) pues, aunque sigue los mismos patrones de desarrollo que la población general infantil, se observa en sus estructuras formales una adquisición más “lento y difícil” (Rondal, 2003, p. 137). Estas limitaciones lingüísticas afectan esencialmente al vocabulario (inicio de las primeras palabras hasta los 18-30 meses y primeras producciones significativas hacia los 4 años) y a la sintaxis (inicio del habla telegráfica hacia los 4/5 años) con la presencia de un desarrollo gramatical siempre incompleto y con notables limitaciones en la estructura y longitud de la frase, así como graves fallos en la comprensión/producción de las voces de pasiva (Rondal, 2003). No obstante, Rondal (2003) destaca la importancia de la edad mental en el diagnóstico y pronóstico de la DI al ser “una variable predictiva del léxico, tanto receptivo como productivo” (p. 139) teniendo en cuenta que, este desarrollo lexical cuando alcanza el volumen de 50 palabras permite la realización de frases de dos elementos “anunciando el inicio de la sintaxis” (Puyuelo, 2003, p. 91).

Por tanto, y como conclusión de lo anteriormente expuesto, se plantea con este trabajo una metodología de intervención asentada en el conocimiento de la estructura silábica de la palabra con significado para el niño con DI. De esta manera, el trabajo en la estructura y conciencia silábica puede ayudar y permitir el aprendizaje del lenguaje escrito en ausencia de la conciencia fonológica, así como la ampliación del vocabulario y su uso espontáneo para la población con discapacidad intelectual moderada, siendo extrapolable también a la población general con dificultades para aprender a leer y escribir de tal manera que el

propósito sea que *si los niños con DI pueden aprender con esta metodología, por qué la población general con dificultades lectoras no.*

II. EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO Y LAS DIFICULTADES PARA LA ADQUISICIÓN

2.1. ADQUISICIÓN EN LA POBLACIÓN GENERAL INFANTIL

El aprendizaje de la lectura y escritura en la población general infantil requiere obligatoriamente pasar por tres fases con un orden determinado e invariable (Fritz, 1989):

1. *Fase Logográfica* o reconocimiento contextual de la palabra escrita (el niño sabe que las grafías escritas representan la palabra con/sin significado para él)
2. *Fase Alfabética* correspondiente al aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema -el verdadero aprendizaje del lenguaje escrito-, empleando la ruta fonológica o vía indirecta para el reconocimiento de las letras y su lectura dentro de la palabra (el silabeo del aprendiz) y,
3. *Fase Ortográfica* cuando la lectura de la palabra es instantánea empleando la ruta visual o vía directa (la lectura sin titubeos del experto de palabras familiares).

Para Fritz (1989), los niños disléxicos o con dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito “parecen quedar atrapados en la primera fase [logográfica] en vez de seguir adelante normalmente” (p. 24), es decir, no superan la fase logográfica por lo que presentan graves dificultades en la lectura de palabras nuevas.

Esta situación es debida a que no logran relacionar los sonidos que componen las palabras con las letras que las constituyen, es decir, identificar el orden concreto de los sonidos individuales de cada palabra oral para poderlos transformar en sus correspondientes letras. Para Fritz (1989): “La estrategia alfabética es el obstáculo más importante en la adquisición de la capacidad de leer y escribir... debido al análisis fonológico que requiere la estrategia alfabética” (p.31).

De esta forma los niños con dificultades de aprendizaje de la lectura se “atascan” en la imposibilidad de leer palabras desconocidas o emplean el deletreo constante (fase alfabética) y/o erróneo de cada palabra entorpeciendo o imposibilitando con ello la lectura fluida de cualquier palabra. Ese “atasco les impide pasar a la fase ortográfica de lectura fluida de la mayoría de las palabras (el lector experto) etapa que, para la población infantil general, suele abandonarse hacia los 6/7 años (Fritz, 1989).

Una de las habilidades metalingüísticas más importantes que el niño debe adquirir para superar esta fase alfabética y llegar a la etapa ortográfica es la denominada *conciencia fonológica* (De Eslava y Cobos, 2008). Esta competencia lingüística corresponde a la capacidad para identificar, aislar y diferenciar cada uno de los fonemas que componen la palabra de tal forma que aprenda a reconocer, añadir, omitir o sustituir unos fonemas por otros dentro de la palabra: “poder manipular deliberadamente los componentes sonoros de las palabras” (Mena, 2020, p.5). Cualquier dificultad en esta habilidad o su ausencia (en la conciencia fonológica) generará significativas dificultades para el aprendizaje y/o desarrollo de la lectura (Catts, 1996; Liberman, 1988, citados por Domínguez, 1994).

2.2. ADQUISICIÓN EN LA POBLACIÓN INFANTIL CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Respecto a la población infantil con discapacidad intelectual y la ausencia de la conciencia fonológica antes de iniciar el lenguaje escrito, los resultados del estudio de Degasperi et al., (2011) muestran que estos niños/as, al igual que les sucede a los niños disléxicos, también presentan graves dificultades adquirir habilidades de metalenguaje, concretamente en la conciencia silábica y/o conciencia fonológica, lo cual dificulta superar la fase alfabética de deletreo y una adecuada competencia en fluidez lectora.

Otro aspecto influyente en el rendimiento lector en niños con DI moderada es el nivel de desarrollo lingüístico pues actúa como vehículo facilitador y reforzador de la competencia lectora (Buckley, 2003; Burgoyne et al., 2012; Cardoso-Martins et al., 2009; Catts y Kamhi, 2005; Vellutino et al., 2004). Concretamente, los estudios

de metaanálisis realizados por Naess (2016) y Næss et al., (2012a) destacan la importancia de un buen nivel de desarrollo de vocabulario, y no tanto de la conciencia fonológica, como factor predictivo de la adquisición de la lectura de palabras y del perfil lector de estos niños con DI moderada.

Estos mismos resultados también son observados por Mengoni et al., (2013) y Cupples e Iacono (2002) al comprobar como la competencia lectora mejora notablemente cuando se realiza con palabras con significado y, especialmente, cuando se asocian a su referente visual. Esta estrategia combinada entre palabra oral, imagen y grafía facilitan su inclusión en el lenguaje oral pues “la ortografía puede proporcionar información fonológica sobre la nueva palabra y no sólo una pista visual adicional” (Mengoni et al., 2013, p. 238) por lo que fonología, significado y letras nuevamente se benefician mutuamente en el aprendizaje lector.

Igualmente, existen recientes estudios que confirman esta influencia mutua y beneficiosa entre la competencia lingüística oral, las habilidades de metalenguaje (segmentación silábica) para el aprendizaje del lenguaje escrito en niños/as con DI moderada. Para Robles-Bello et al. (2020) “estas tareas de segmentación y atención del habla son fuertes predictores de la adquisición del lenguaje en niños pequeños con SD” (p. 99) y, así mismo “las habilidades lingüísticas tempranas parecen ser fundamentales para sentar las bases del desarrollo de las habilidades de codificación, además de tener efectos directos en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora” (Hjetland et al., 2019, p. 761).

No obstante, otras investigaciones destacan el papel influyente de la memoria a corto plazo verbal en la adquisición de la lectura (Cardoso-Martins et al., 2009; Ratz, 2013) puesto que, al leer y deletrear palabras, no toda la información se procesa fonológicamente, sino que también su rendimiento se ve influida por la memoria a corto plazo verbal. Para Ratz (2013), probablemente, es la auténtica barrera que dificulta el paso hacia la última fase ortográfica o lectura directa de la palabra puesto que “el lector tiene que memorizar los fonemas identificados desde el principio de la palabra en adelante, con el fin de unirlos al significado de la palabra” (p. 4511). Para este autor la tarea extra de memorización de grafías y sonidos es lo que limita realmente la lectura fluida de las palabras.

De todo ello se deriva la necesidad de plantear nuevas investigaciones centradas en la forma de diseñar planteamientos para la enseñanza de la lectura en términos de fluidez (codificación y conciencia fonológica) y de comprensión lectora (vocabulario significativo) tal y como recomiendan Burgoyne et al. (2012), Naes (2016) y Robles-Bello et al. (2020). No obstante, se cuenta con escasas metodologías de enseñanza del lenguaje escrito específicas para la población con DI que combinen simultáneamente estrategias visuales – apoyo visual y ortográfico- con estrategias verbales -palabras con significado- y refuerzo de la memoria de trabajo verbal de la que tanto se benefician los niños con DI moderada (Roch y Jarrold, 2008). Más recientemente, Cleave et al. (2011), sugieren aplicar otro tipo de estrategias de metalenguaje -sin llegar a omitir la conciencia fonológica- previas a la enseñanza del lenguaje escrito centrada “en todos los aspectos del desarrollo del lenguaje escrito para que las personas con síndrome de Down puedan alcanzar su máximo potencial de alfabetización” (p. 342), donde también se incluye la comprensión lectora (Cleave et al., 2011) la cual se ve fuertemente influenciada por el acceso al significado de las palabras (García-Mateos et al., 2014).

Tomando en cuenta esta advertencia de trabajar e ir más allá de la conciencia fonológica, Baylis and Snowling (2011) comprueban que el entrenamiento sistemático en conciencia silábica, como paso previo a la adquisición de la conciencia fonológica, beneficia notablemente al rendimiento y éxito lector.

Esta idea también es apoyada por Ratz (2013) quien constata como la mayoría de los niños con DI moderada logra aplicar estrategias alfabéticas en la lectura de palabras si previamente se trabaja y entrena la lectura mediante la combinación de sílabas. Esta estrategia silábica, como sustituta de la enseñanza de la lectura a través de una metodología global pura, evita convertir la lectura en un ejercicio puramente memorístico convirtiendo la palabra escrita en una imagen lolográfica (fotográfica) y, como consecuencia, impedir la lectura de nuevas palabras mediante el uso de la vía indirecta. Además, Ratz (2013) refuerza este aprendizaje de la lectura mediante sílabas porque considera que la agrupación de los fonemas es más sencilla bajo la estructura silábica al reducir la cantidad de elementos a memorizar verbal y visualmente: “la memoria a corto plazo visual casi normal puede

ayudarles a aprender la correspondencia grafema-fonema con mayor facilidad, y esta es una condición previa para la etapa alfabética” (p. 4512). Ratz (2013) refuerza esta estrategia de enseñar a leer por sílabas con apoyo visual como la más eficaz para acceder a la fase alfabética, y desde ahí, a la ortográfica mediante práctica sistemática en niños con DI moderada.

Para finalizar, se insiste en la necesidad de adquirir y desarrollar tanto el lenguaje oral como el escrito por ser los pilares fundamentales para la aceptación e inclusión escolar, así como el desarrollo personal de la población con DI, (Flores et al., 2006; Law et al., 2011; Mank et al., 1997; Jenaro, 2004; Parliament of Australia, Senate Standing Committees on Community Affairs, 2014; Ruben, 2000). Por tanto, el apoyo y la solución a las necesidades educativas de esta población se convierte en toda una exigencia puesto que “el abandono del apoyo del sistema educativo puede conducir a resultados desfavorables” comprobando que “tan sólo el 27% de los jóvenes con DI se matricularon en educación superior tras cuatro años en la Educación Secundaria” (Durking y Rubenstein, 2021, p. 79).

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, este proyecto de investigación plantea una metodología de enseñanza del lenguaje escrito iniciado en el entrenamiento en conciencia silábica y la combinación de sílabas escritas que refuerce simultáneamente a la competencia lingüística oral -concretamente vocabulario- y la lectura autónoma. Igualmente, se utiliza una metodología de enseñanza que evite el aprendizaje directivo bien por parte del profesorado o, bien por el propio aprendizaje del código escrito -silabarios cerrados-, sino que al igual que aconseja Mena (2020) se asiente en “la actividad significativa de leer o escribir” (p. 3) y que, además, se asiente en la enseñanza incidental (Garrido y Santana, 2002) por ser además “una de las mejores conocidas y más ampliamente aceptada en las intervenciones naturales de enseñanza” (McIntyre, 2021, p.15). Para ello se realizará una:

Instrucción intensa, motivadora y significativa que sea explícita... utilizando enfoques cualitativos y / o de métodos mixtos para crear y mantener lectores efectivos y brindar a las personas con Discapacidad Intelectual el apoyo que

tanto necesitan para adquirir independencia en la vida cotidiana, incluida la vida en las escuelas y más allá (Alquraini y Rao, 2020, p. 102).

III. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

¿Es posible enseñar a leer y escribir a niños con Discapacidad Intelectual moderada en ausencia de habilidades de conciencia fonológica tal y como plantean Cardoso-Martins et al. (2001)?

El programa de instrucción que se *presenta* a continuación trata de dar luz a dicha cuestión.

Además, se muestran diferentes tareas que permitirán:

- a) Promover la adquisición de la conciencia silábica en la palabra hablada
- b) Trabajar la sílaba escrita asociada a la sílaba oral una vez adquirida la conciencia silábica de la palabra
- c) Enseñanza del lenguaje escrito desde las diferentes combinaciones de familias silábicas previamente adquiridas como conciencia silábica oral y escrita
- d) Adquirir la conciencia fonológica trabajando exclusivamente las sílabas más complejas del español
- e) Ampliar el vocabulario significativo para el niño con DI mediante tareas lúdicas trabajado de forma simultánea al aprendizaje del lenguaje escrito.

IV. PROCEDIMIENTO DE ENSEÑANZA

El método de intervención para la enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito sigue la recomendación de de Ratz (2013) quien afirma que:

Enseñar a estos estudiantes a leer por sílabas parece una consecuencia razonable y requiere ofrecer palabras reales que tengan las sílabas enmarcadas en círculos o diferenciadas en distintos colores sabiendo que los

resultados de este tipo de enseñanza son hipotéticos y están por demostrar (p. 4512).

Este programa consta de tres fases que se expone a continuación:

Fase 1: Entrenamiento en conciencia silábica

- a) Silabeo: El programa de instrucción se inicia adiestrando en la adquisición de la conciencia silábica. Para ello se trabaja con palabras habladas que se dividen oralmente en las diferentes sílabas que la componen con la ayuda de un apoyo visual (un cuadradito equivalente a cada sílaba de la palabra) o auditivo (una palmada por sílaba). Ambos apoyos pueden ser simultáneos dentro de la misma tarea de silabeo de la palabra.
- b) Identificación silábica: una vez adquirida la capacidad para dividir en sílabas la palabra se le pedirá, con la ayuda de los apoyos visuales, que identifique el cuadradito correspondiente a la sílaba pronunciada por el terapeuta. Para ello debe colocar sobre el cuadradito una pegatina, gominola...

Estas sílabas a identificar serán las correspondientes a las posiciones inicial, final y mitad de la palabra (recomendable hacerlo en ese orden de tareas)

- c) Una vez que el niño puede identificar autónomamente la posición de la sílaba el terapeuta inicia la enseñanza del lenguaje escrito mostrando y superponiendo en el cuadradito la sílaba escrita que se está trabajando.

Hasta aquí el trabajo se realiza con la palabra hablada exclusivamente siendo la sílaba escrita parte del apoyo visual para la tarea de segmentación e identificación silábica (la conciencia silábica de la palabra)

Fase 2: Inicio de la pre-lectura y pre-escritura desde segmentación de la palabra y su asociación con la grafía de la sílaba seleccionada.

Esta segunda fase se asienta en la recomendación de Roch y Jarrold (2008) en cuanto a la necesidad de crear metodologías específicas para la enseñanza del lenguaje escrito a niños/as con DI donde se combinen tanto estrategias visuales

como estrategias verbales. Esta recomendación es seguida en nuestro caso con la simultaneidad de ejercicios de segmentación silábica que combinan el apoyo visual/gráfico de la sílaba escrita (estrategias visuales) junto a la segmentación oral de la palabra hablada (estrategia auditiva verbal).

La tarea consiste en la selección espontánea por parte del niño de una palabra muy significativa que ha surgido de una de las sílabas presentadas, por ejemplo “pa” de *papá* (como *palabra tradicional* o, “sa” de *fresa* por ser muy familiar para el niño. Es importante destacar que, en este tipo de metodología, es el niño quien selecciona por sí mismo la palabra elicitada desde la sílaba y que, a diferencia respecto a los silabarios o “cartillas” tradicionales, la selección del vocabulario para generar la familia silábica no es directiva, sino que está creado por el niño desde su propio lexicón facilitando de esta forma su memorización.

Esta palabra espontánea -creada desde el referente de la sílaba- se denominada *palabra generatriz* y servirá como modelo para seleccionar y suscitar la familia silábica a trabajar.

Fase 3: Presentación de la familia silábica y de sus posibles combinaciones silábicas para formar palabras con significado

Por último, y desde este paso se inicia el aprendizaje formal del lenguaje escrito tanto en lectura como en escritura. Las estrategias y tareas aplicadas responden al aprendizaje incidental, es decir, al denominado *Aprendizaje por descubrimiento* o *Aprendizaje Significativo No Dirigido* y que es aconsejado por Garrido y Santana (2002) y por McIntyre (2021) como una de las mejores estrategias de aprendizaje en la población con necesidades educativas especiales tanto en español como en inglés.

En este momento se parte de la palabra elegida por el niño/a “Palabra Generatriz” mostrando de forma escrita su familia silábica escrita cada una en su correspondiente cuadradito y así leer cada una de ella repetidas veces con un orden diferente evitando que, en esa *canCIÓN infantil del silabario*, “se aprenda la melodía, pero no la letra”. Nuevamente se le pide que lea diferentes combinaciones silábicas “descubriendo” un vocabulario propio, significativo y funcional para él o ella. Igualmente se descartan las combinaciones silábicas leídas sin significado. Estas

combinaciones significativas se escriben sílaba a sílaba con apoyo visual, es decir, se selecciona cada sílaba en su cuadradito y finalmente se lee y copia correctamente.

Para reforzar y ampliar su vocabulario se “guardan” las nuevas palabras en un diccionario personal que se repasará al inicio de cada sesión reforzando así su léxico oral desde la palabra escrita.

El orden por seguir en la presentación y aprendizaje de las familias silábicas será con sílabas directas (C+V) e inversas (V+C).

Por último, la tercera fase del programa de enseñanza consistirá en la lectura de diferentes palabras y pseudopalabras, así como ejercicios de dictado de palabras y pseudopalabras con las sílabas trabajadas. El programa finalizaría con el entrenamiento en conciencia fonológica exclusivamente para las estructuras silábicas más complejas de nuestro idioma: sílabas mixtas (C+V+V), sinfones (C+C+V) y sílabas trabadas (C+C+V y C+C+V+C) como “tra” y “tran- “así como las de mayor dificultad en nuestro idioma (C+C+V+C+C) como “trans- “.

A continuación, se presenta un ejemplo gráfico de cómo llevar a cabo los pasos del programa descritos anteriormente

FASE 1: ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA SILÁBICA

Tarea 1: Segmentación Silábica

Nombrar imágenes o dibujos y dividir la palabra en sílabas con golpes de voz (apoyo verbal) y se asociará cada sílaba con un cuadraditos de papel (apoyo visual)



/lá/

/piz/



Tarea 2: Identificación silábica

Se selecciona una sílaba de la palabra para identificar el cuadrado correspondiente. La posición y orden de las sílabas a identificar será progresivamente en inicio, final y mitad de palabra para facilitar la tarea tal y como recomiendan Domínguez y Clemente (1993). Se identifica con una pegatina o coloreando el cuadradito

Ejemplo 1: “Lápiz” ¿Dónde está “la”?



/lá/

/piz/



Ejemplo 2: “Abuela” ¿Dónde está “la”?



/A/ - /bu/ - /e/ - /la/



FASE 2: INICIACIÓN A LA SÍLABA COMO APOYO VISUAL ESCRITO

El objetivo en esta fase trata de conseguir la sensibilización a la representación ortográfica de la sílaba para posteriormente iniciar la enseñanza de la lectura y escritura de palabras. En este paso se sustituye el apoyo visual gráfico (pegatina) por la sílaba escrita

Tarea 3: Presentación de la sílaba escrita como apoyo visual

3.1. Visualización de la sílaba escrita

Se selecciona una de las sílabas ejercitadas previamente y se muestra su forma escrita. Al inicio de esta fase se emplea siempre la misma vocal escrita en diferentes posiciones dentro de la palabra (ej.: **lata-pala-ensalada**) para luego introducir nuevas vocales.



/la/ /ta/



3.2. Sensibilización a la grafía y lectura de la familia silábica

Una vez que el niño memoriza dicha asociación entre sílaba oral y sílaba escrita se inicia la presentación de la familia silábica completa tomando como referente una *Palabra-Imagen* muy familiar para el niño (*Palabra generatriz*) seleccionada espontáneamente por él.

Ejemplo: Digamos palabras con “pa”: “Paloma” - “papá”- “palo” ¿Cuál te gusta más?

La palabra seleccionada por el niño se asocia a su familia silábica, generalmente suele ser “papá”



/papá/



El terapeuta lee repetidas veces las diversas combinaciones silábicas para “descubrir” qué palabras con significado fomentando el Aprendizaje *Significativo* y *No Dirigido* ampliando de forma incidental su vocabulario hablado (Garrido et al., 2002; McIntyre (2021).

Ejemplo: ¿Qué palabras había escondidas?: /papá – pepe – papi – pepa – pepi – pipa .../



En este momento el niño sólo repite o lee las sílabas para componer palabras oralmente

3.3. Lectura y copia de las sílabas que forman las nuevas palabras

Una vez que puede leer las diferentes sílabas sin cometer errores se le pide que las copie y compruebe si corresponde al modelo silábico escrito como apoyo visual.

Una vez aprendida una familia silábica se presenta otra nueva con los mismos pasos ampliando la combinación silábica entre ambas para generar nuevas palabras.

Una vez que logra repetir y leer dos familias silábicas se presenta una nueva teniendo en cuenta que la sílaba escrita y sus combinaciones todavía son un apoyo visual escrito a la palabra hablada. La tarea consistirá en unir las sílabas-modelo presentadas como apoyo visual. A continuación, se ofrece una imagen para su mejor aclaración.

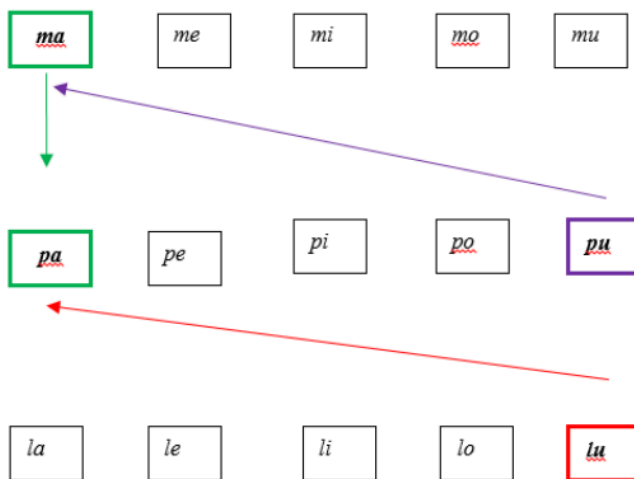
mami



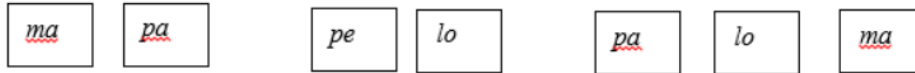
Papi



Pala



Algunas palabras nuevas surgidas de la combinación entre las tres familias silábicas: pala – mapa – lupa – pelo - paloma ...



Este léxico funcional queda recogido en su “diccionario personal”, no generado por el silabario sino por el propio niño, y que se repasará al inicio de cada sesión para recordar el nuevo vocabulario y su significado.

Este cuadradito se irá sustituyendo progresivamente por líneas para copiar sobre ella la sílaba correspondiente.

FASE 3: INICIACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO

Una vez conseguida la conciencia silábica y el aprendizaje de las sílabas escritas se iniciará la escritura al dictado de palabras y pseudopalabras para, progresivamente, empezar a trabajar con el silabario o cartilla escolar (González et al., 2010). De esta forma, se puede utilizar los mismos libros que el alumnado de clase fomentando con ello la inclusión en el aula al llevar los mismos materiales que el resto de la clase.

3.1. Iniciación a la lectura silábica y copia de palabras

En este momento se trabaja la lectura silábica desde la grafía silábica y se copiará cada sílaba para formar la palabra escrita completa.

LECTURA

ESCRITURA

<u>ma</u>	<u>pa</u>	<u>ma - pa:</u> mapa
<u>pu</u>	<u>ma</u>	<u>pu - ma:</u> puma
<u>lu</u>	<u>pa</u>	<u>lu - pa:</u> lupa
<u>pa</u>	lo	<u>pa-lo-ma:</u> paloma

3.2. Lectura, copia y dictado de palabras con y sin significado.

Poder memorizar cada sílaba facilitará la construcción de nuevo vocabulario desde las diferentes familias silábicas y sus combinaciones. Esto permitirá:

- El uso tanto de la vía indirecta como indirecta en aquellas palabras formadas inicialmente sólo con sílabas directas (CV) para posteriormente aprender las sílabas inversas (VC) con el desarrollo natural de la conciencia fonológica a través del aprendizaje del lenguaje escrito tal y como comprueban Domínguez y Clemente (1993) y Roch y Jarrold (2008).
- Comprensión y memorización de nuevas palabras y su significado
- Presentación de palabras polisílabas de mayor complejidad (>4 sílabas o poco familiares) aplicando espontánea y autónomamente la vía indirecta al poder silabear para acceder al significado
- Aumentar la complejidad lectora al trabajar con frases aplicando ambas vías y asociar su significado con la imagen correspondiente

FASE 4: CONOCIMIENTO ORTOGRÁFICO DE LA PALABRA ESCRITA Y APRENDIZAJE DE SÍLABAS COMPLEJAS

Una vez superadas las fases anteriores y tener un claro dominio de la conciencia silábica y su representación gráfica, es decir, el conocimiento ortográfico de las sílabas más sencillas se entrenará en la adquisición de las sílabas más complejas de nuestro idioma (CVC - CCV- CCVC) trabajando la conciencia fonológica exclusivamente en este tipo de estructura silábica

4.1. Identificación y adición de fonos dentro de la sílaba (Sánchez et al., 1989).

Se trabaja la tarea de identificación del fonema en final de sílaba por ser la más fácil de realizar y seleccionando fonemas oclusivos y todos aquellos que sean más fácil de alargar su pronunciación. Se parte de una sílaba conocida y se añade un nuevo fonema; por ejemplo: “pa- “, “pa-sss”; “na- “, “nannnnn- “y se asocia a la grafía correspondiente. Nuevamente se seleccionan palabras funcionales y con significado que incluyan este tipo de sílabas para facilitar el sentido de la tarea, así como el interés por su lectura y escritura.

Otro ejercicio de gran facilidad será añadir consonantes a una vocal; por ejemplo: “a” –“assss” (aspas); “e” – “essss” (estrella) y así con cada vocal. Y así sucesivamente con las diferentes estructuras

V. PROSPECTIVA DE LAS COMBINACIONES SILÁBICAS COMO METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO

Con la aplicación del programa se evidencian los siguientes aspectos:

- a) La población infantil con discapacidad intelectual puede aprender a leer y escribir en ausencia de conciencia fonológica tal y como planteaban a través del desarrollo de la conciencia silábica Cardoso-Martins et al. (2001).
- b) La conciencia fonológica puede ser también un efecto de la alfabetización (Castle y Coltheart, 2004) y que ha sido planteado por Roch y Jarrold (2008):

No queda claro si la conciencia fonológica es un requisito previo necesario para los aspectos del desarrollo de la lectura o, si los individuos con síndrome

de Down mejoran sus habilidades de conciencia fonológica una vez que comienzan a leer” (p. 314)

En este sentido, el estudio de Baylis y Snowling (2012) refuerza la idea de que es posible aprender a leer y escribir sin conciencia fonológica y desde metodologías silábicas porque, según estos autores “el análisis de la sílaba escrita refuerza espontáneamente la decodificación fonológica mediante la identificación visual y escrita a través de la asociación y conversión entre grafema-fonema” (p. 51). Por tanto, los resultados pueden mostrar el desarrollo espontáneo de la conciencia fonológica trabajando previamente la conciencia silábica a través del lenguaje escrito.

c) La sílaba, como unidad de lectura, facilita el aprendizaje del lenguaje escrito en español puesto que “la lectura en español se lleva a cabo utilizando una secuencia silábica (sílaba por sílaba)” (Ardilla, 2019, p. 17)

d) La metodología silábica facilita el aprendizaje no sólo de la lectura sino también de la escritura de palabras tal y como afirman Baylis and Snowling (2012) y que este rendimiento mejora notablemente cuando en su enseñanza se refuerzan simultáneamente la ruta visual y auditiva tal y como lo confirman Roch y Jarrold (2008).

e) Ratifica los hallazgos de Cupples e Lacono (2002) y Mengoni et al., (2013) respecto al incremento del vocabulario comprensivo y expresivo en la población infantil con Discapacidad intelectual cuando se trabaja la lectura funcional y significativa de palabras. Esta idea también es planteada por Peterson et al., (2009) al plantear que la unión entre la conciencia semántica de la palabra y la conciencia lexical facilita el reconocimiento ortográfico, la memorización escrita y su inclusión en el lenguaje oral.

f) Verifica que la lectura eficaz y comprensiva potencia motivación hacia la lectura autónoma en esta población infantil tal y como aseveran Snowling et al. (2005).

- g) Generalizar la aplicación del programa de intervención en la población infantil con graves dificultades para el aprendizaje de la lectura –niños con dislexia- puesto que, ambas poblaciones siguen los mismos pasos en su adquisición (Ratz, 2013).
- h) Igualmente generalizar la aplicabilidad del programa para los niños con TEL puesto que tienen gravemente afectados tanto su desarrollo lingüístico como su capacidad para adquirir el lenguaje escrito (Ygual-Fernández y Cervera-Mérida, 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbeduto, L. (1991). Development of verbal communication in persons with moderate to mild mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 17, 91-115.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de lectura y de sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades - 20 años después -. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alquraini, T. A. y Rao, S. M. (2020). Developing and sustaining readers with intellectual and multiple disabilities: A systematic review of literature. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 91–103. <https://doi-org.ezproxy.usal.es/10.1080/20473869.2018.1489994>
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5^R)* (5ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana
- Ardila, A. (2011). Trastornos adquiridos en el lenguaje oral y escrito en español. *Revista de Investigación Lingüística*, 14, 11-22.
- Baylis, P. y Snowling, M. J. (2012). Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 39-56.

- Beecher, L. y Childre, A. (2012). Increasing literacy skills for students with intellectual and developmental disabilities: Effects of integrating comprehensive reading instruction with sign language. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 487–501.
- Bird, E. K. R., Cleave, P. L. y McConnell, L. (2000). Reading and Phonological Awareness in Children with Down Syndrome. A Longitudinal Study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(4), 319-330.
- Buckley S. (2003). Literacy and language. En J.A. Rondal, y S. Buckely (Eds.), *Speech and language intervention in Down Syndrome* (pp. 132-153). Whurr Publishers.
- Buckley, S. J., Bird, G. y Byrne, A. (1996). Reading acquisition by young children with Down Syndrome. En B. Stratford y P. Gunn (Eds.), *New approaches to Down syndrome* (pp. 268–279). Cassell.
- Burgoyne, K., Duff, F., Clarke, P., Smith, G., Buckley, S., Snowling, M. y Hulme, C. (2012). A Reading and Language Intervention for Children with Down Syndrome. Down Syndrome Education International
- Cardoso-Martins, C. y Frith, U. (2001). Can individuals with Down syndrome acquire alphabetic literacy skills in the absence of phoneme awareness?. *Reading and Writing*, 14(3-4), 361-375.
- Cardoso-Martins, C., Peterson, R., Olson, R. y Pennington, B. (2009). Component reading skills in Down syndrome. *Reading and Writing*, 22(3), 277-292.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing*, 3(6), 279- 298
- Castles, A. y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Catts, H. W. y Kamhi, A. G. (2005). *The connections between language and reading disabilities*. Editorial Lawrence Erlbaum Associates
- Cleave, P. L., Bird, E. K. y Bourassa, D. C. (2011). Developing phonological awareness skills in children with Down syndrome. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 35(4), 332–343.

- Cossu, G., Rossini, F. y Marshall, J.C. (1993a). When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome, *Cognition*, 46, 129–138.
- Cupples, L. y Iacono, T. (2000). Phonological awareness and oral reading skill in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(3), 595-608.
- Cupples, L. y Iacono, T. (2002). The efficacy of "whole word" versus "analytic" reading instruction for children with Down syndrome. *Reading and Writing*, 15(5-6), 549-574.
- De Eslava, L. M., y Cobos, J. E. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(S2), S55-63.
- Degasperi, L., Micciolo, R., Espa, G. y Calzolari, S. (2011). Phonemic not syllabic awareness is linked to literacy in Italian children with Down syndrome. *Journal of Pediatric Neurology*, 9(3), 325–332.
- Dessementet, R. S., de Chambrier, A.-F., Martinet, C., Moser, U. y Bayer, N. (2017). Exploring phonological awareness skills in children with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(6), 476–491. <https://doi-org.ezproxy.usal.es/10.1352/1944-7558-122.6.476>
- Dockrell, J. E. y Connelly, V. (2009). The impact of oral language skills on the production of written text. *Teaching and Learning Writing*, 62, 45-62.
- Dodd, B. (2013). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder* (2a ed.). Whurr Publishers
- Domínguez-Gutiérrez, A. B. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 15(51), 59-70.
- Domínguez-Gutiérrez, A. B., y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?. *Comunicacion, Lenguaje y Educación*, 5(19-20), 171-181.
- Durkin, M. y Rubenstein, E. (2021). Epidemiology of intellectual and developmental disabilities. En L. Glidden, L. Abbeduto, L. L. McIntyre y M. J. Tassé (Ed.).

APA handbook of intellectual and developmental disabilities: Foundations. (1ª ed., pp. 73-87). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000195-001>

- Fletcher, H. y Buckley, S. (2002). Phonological awareness in children with Down syndrome. *Down Syndrome. Research and Practice*, 8, 11–18.
- Flores, N., Jenaro, C., y Arias, B. (2006). Quality of working life indicators in sheltered workshop workers: An analysis based on the job demands resources model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19 (3), 230.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, 32, 301-330.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. En EESS de Logopedia y Psicología del Lenguaje (Eds.). *Actas V Simposio "La lectura"* (pp. 21-31). Editorial Universidad Pontificia Salamanca.
- García-Mateos, M., De Santiago Herrero, F.J. y Salas Muriel, R. (2014) Retraso lingüístico, asimilación del texto y problemas de aprendizaje En *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 261-266.
- Garrido Landívar, J. y Santana Hernández, R. (2002). *Adaptaciones curriculares: Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. CEPE.
- Goetz, K., Hulme, C., Brigstocke, S., Carroll, J. M., Nasir, L. y Snowling, M. (2008). Training reading and phoneme awareness skills in children with Down syndrome. *Reading and Writing*, 21(4), 395-412.
- González, M.I, De la puente, M.S, Rico, M.C y Sánchez, M.V. (2010). *Vivencias 1-2-3: Método Sensorio-Motor para el Aprendizaje de la Lectoescritura*. CEPE
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C. y Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751–763. <https://doi-org.ezproxy.usal.es/10.1037/edu0000321>

- Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M. y Carroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 351-365.
- Jenaro, C. (2004). Trabajo y discapacidad. En J. de Elena (coord.), *Desigualdad social y relaciones de trabajo* (pp. 129-142). Ediciones Universidad de Salamanca,
- Kay-Raining Bird, E., Cleave, P. y McConnell, L. (2000). Reading and phonological awareness in children with Down syndrome: A longitudinal study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 319-330.
- Kennedy, E., y Flynn, M. (2003a). Early phonological awareness and reading skills in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 8(3), 100-109
- Kennedy, E. J. y Flynn, M. C. (2003b). Training phonological awareness skills in children with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 24(1), 44-57.
- Kirk, S.A., McCarthy, J.J. y Kirk, W.D. (1989, 2º edición): *ITPA. Test Illinois de habilidades psicolingüísticas. Adaptación española*: S. Ballesteros y A. Cordero. TEA.
- Laing, E. y Hulme, C. (1999). Phonological and semantic processes influence beginning readers ability to learn to read words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(3), 183-207.
- Law J., McBean K. y Rush R. (2011). Communication skills in a population of primary school-aged children raised in an area of pronounced social disadvantage. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46, 657-64.
- Lemons, C. J., y Fuchs, D. (2010). Modeling response to reading intervention in children with Down syndrome: An examination of predictors of differential growth. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 134-168.
- Loveall, S. J., y Connors, F. A. (2016). Reading skills in Down syndrome: An examination of orthographic knowledge. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(2), 95-110.

- Llobera, F., y Fernández, P. (2014). Mejora de la comunicación y del lenguaje oral con la ayuda visual de los signos manuales en alumnos con discapacidad intelectual. Estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(3), 101-117.
- Mank, D., Cioffi, A. y Yovanoff, P. (1997): "Analysis of the typicalness of supported employment jobs, natural supports, and wage and integration outcomes", *Mental Retardation*, 35, p. 185-197
- McIntyre, L., Kunze, M., Barton, H. y Mathew, V. (2021). Early intervention for children with intellectual and developmental disabilities. En L. Glidden, L. Abbeduto, L. L. McIntyre & M. J. Tassé (Ed.). *APA handbook of intellectual and developmental disabilities: Vol. 2. Clinical and Educational Implications: Prevention, Intervention, and Treatment* (1ª ed., pp. 3-22). Editorial: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000195-001>
- Mena, S. (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 2-7.
- Mengoni, S. E., Nash, H. y Hulme, C. (2013). The benefit of orthographic support for oral vocabulary learning in children with Down syndrome. *Journal of Child Language*, 40(01), 221-243.
- Næss, K. A. B. (2016). Development of phonological awareness in Down syndrome: A meta-analysis and empirical study. *Developmental Psychology*, 52(2), 177-190. DOI: 10.1037/a0039840.
- Næss, K. A. B., Melby-Lervåg, M., Hulme, C. y Lyster, S. A. H. (2012a). Reading skills in children with Down syndrome: A meta-analytic review. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 737-747.
- Nunes, L.G., Navatta, A.C. y Miotto, E.C. (2017). Instrução fônica como intervenção no processo da leitura e escrita em estudantes com deficiência intelectual. *Psicopedagogia. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 34 (103), 65–74.
- Parliament of Australia, Senate Standing Committees on Community Affairs (2014). *Inquiry into the prevalence of different types of speech, language and*

communication disorders and speech pathology services in Australia.
Parliament of Australia.

- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S. y Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103(1), 56.
- Puyuelo, M. (2003). Comunicación y lenguaje. Desarrollo normal y alteraciones a lo largo del ciclo vital. En M. Puyuelo y J. Rondal (Eds.), *Manual del desarrollo y alteraciones del lenguaje* (pp. 87-132). Masson.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S. y Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865.
- Rastle, K. y Brysbaert, M. (2006). Masked phonological priming effects in English: ¿Are they real? Do they matter? *Cognitive Psychology*, 53(2), 97-145.
<https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2006.01.002>
- Ratz, C. (2013). Do students with Down syndrome have a specific learning profile for reading? *Research in Developmental Disabilities*, 34(12), 4504-4514.
- Roberts, T.A. (2005). Articulation accuracy and vocabulary size contributions to phonemic awareness and word reading in English language learners. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 601-616
- Robles-Bello, M. A., Sánchez-Teruel, D., y Camacho-Conde, J. A. (2020). Variables that predict the potential efficacy of early intervention in reading in Down Syndrome. *Psicología Educativa*, 26(2), 95-100.
<https://doi.org/10.5093/psed2020a1>
- Roch, M., & Jarrold, C. (2008). A comparison between word and nonword reading in Down syndrome: The role of phonological awareness. *Journal of Communication Disorders*, 41(4), 305-318.
- Rondal, J. A. (1995). *Exceptional language development in Down syndrome: Implications for the cognition-language relationship*. Cambridge University Press
- Rondal, J. A. y Edwards, S. (1997). *Language in mental retardation*. Editorial Whurr Publishers.

- Rondal, J. A. (2003). Retrasos mentales. En M. Puyuelo y J. Rondal (Eds.), *Manual del desarrollo y alteraciones del lenguaje* (pp. 133-187). Masson.
- Ruben, R. (2000). Redefining the survival of the fittest: Communication disorders in the 21st century. *Laryngoscope*, 110(2), 241-245.
- Sánchez, E., Rueda, M. I., y Orrantia, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(3-4), 101-111.
- Smith, E., Hokstad, S. y Næss, K.-A. B. (2020). Children with Down syndrome can benefit from language interventions; Results from a systematic review and meta-analysis. *Journal of Communication Disorders*, 85. <https://doi-org.ezproxy.usal.es/10.1016/j.jcomdis.2020.105992>
- Vellutino, F.; Fletcher, J.; Snowling, M. y Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1), 2–40
- Verdugo, M. Á. (2012). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34,(1), 1-17
- Verucci, L., Menghini, D., y Vicari, S. (2006). Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(7), 477-491.
- Wang, J., Pines, J., Joanisse, M. y Booth, J. R. (2021). Reciprocal relations between reading skill and the neural basis of phonological awareness in 7- to 9-year-old children. *NeuroImage*, 236. <https://doi-org.ezproxy.usal.es/10.1016/j.neuroimage.2021.118083>
- Wehmeyer, M., Buntinx W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, V., Verdugo M.A, Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Craig, E., Coulter, D., Gómez, S., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J. y Yeager, M. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero*, 39, (3), 5-18

Ygual-Fernández, A., y Cervera-Mérida, J. F. (2001). Valoración del riesgo de dificultades de aprendizaje de la lectura en niños con trastornos del lenguaje. *Revista de Neurología Clínica*, 2(1), 95-106.

CAPITULO IV

Círculos De Voz: Prácticas Creativas De Vinculación Y Crianza En Maternajes Institucionales

Sonia Sujell Velez Baez, UAQ.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5168-5183>

Nubia Carolina Roveló Escoto, UAQ.

<https://orcid.org/0000-0003-2576-179X>

Marilú Servín Miranda, UAQ.

<https://orcid.org/0009-0007-2670-5577>

Introducción

En la actualidad, los desafíos vinculados al cuidado y la protección de las infancias se complejizan ante la creciente institucionalización de niñas y niños que, por diversas circunstancias, son separados de sus familias de origen. Las instituciones de asistencia infantil, que tradicionalmente han operado bajo modelos de resguardo físico y atención básica, enfrentan hoy la necesidad urgente de repensar sus prácticas hacia propuestas más integrales, afectivas y humanizantes. El cuidado y la crianza en estos escenarios, no puede limitarse a la satisfacción de necesidades materiales, sino que debe ser concebido como una práctica pedagógica esencialmente relacional, capaz de restituir vínculos y dignidad a las infancias.

El presente capítulo se inscribe en el marco del libro *Nuevas Miradas en Educación a través de Obras Creativo Educativas*, tiene como objetivo difundir metodologías pedagógicas innovadoras que transformen las prácticas educativas desde una perspectiva humanista. Desde esta mirada, proponemos visibilizar una experiencia educativa no convencional, situada en un espacio institucional que, aunque no es una escuela, constituye un escenario educativo y profundamente vinculado al desarrollo integral de las niñas que lo habitan.

A través de la implementación de los *Círculos de Voz y Palabras*, se diseñó un dispositivo creativo y participativo que permitió generar espacios de encuentro mensual entre las cuidadoras institucionales —mujeres religiosas encargadas del cuidado cotidiano— y las madres de nacimiento de las niñas resguardadas. Estos

círculos se consolidaron como espacios educativos relacionales, donde el diálogo, la escucha activa y la reconstrucción de memorias compartidas se convirtieron en vehículos para fortalecer los lazos afectivos y repensar el sentido del maternaje.

Lejos de reproducir modelos verticales o asistencialistas, esta propuesta promueve una pedagogía horizontal, donde todas las voces tienen cabida, especialmente aquellas que históricamente han sido silenciadas: las de las madres que enfrentan situaciones de exclusión, las de las cuidadoras institucionales que ejercen maternajes cotidianos desde la ética del cuidado y de la crianza, y las de las niñas que habitan estas instituciones con trayectorias de vida marcadas por la adversidad.

El aporte de esta experiencia radica en reconocer que las prácticas de maternaje pueden ser compartidas, múltiples y no exclusivas de la maternidad biológica. En este sentido, los *Círculos de Voz y Palabras* constituyen una metodología educativa creativa, ya que permiten construir escenarios de diálogo significativos que contribuyen a la reparación simbólica y al fortalecimiento del tejido vincular, especialmente en contextos donde el cuidado y la crianza han sido institucionalizados.

Este trabajo también cuestiona las lógicas tradicionales que conciben la institucionalización como una ruptura definitiva con las familias de origen, planteando en cambio la posibilidad de construir redes de apoyo transitorias, donde el objetivo no sea reemplazar a las figuras maternas, sino acompañar a algunas infancias desde la proximidad afectiva y la contención ética.

En concordancia con los principios del libro, esta propuesta busca aportar a la generación de escenarios educativos humanistas y creativos, donde la dignidad de las personas —en este caso, madres, cuidadoras y niñas que por diversas circunstancias habitan escenarios de institucionalización— sea el eje central de la intervención.

1. Representaciones sociales de la maternidad: de la historia a la actualidad.

Las maternidades están atravesadas por un entramado complejo de discursos sociales que se configuran históricamente, en interacción con los contextos políticos y económicos de cada época. En este sentido, la maternidad no

es un hecho natural, sino una construcción social cargada de significados diversos y a menudo contradictorios (Cáceres-Manrique, Molina-Marín & Ruiz-Rodríguez, 2014).

González Pastor Toledo (2018), realiza un estudio sobre la situación de las infancias provenientes de familias mayoritariamente de escasos recursos económicos en Estados Unidos y Europa a principios del siglo XIX, en este texto da cuenta del abandono de niños y niñas de manera regular desde la Antigüedad, siendo la iglesia una de las instituciones que se hizo cargo de la asistencia durante siglos; a manera de ejemplo, enuncia algunas de las prácticas relativas al abandono de infancias:

Se vendían a los hijos como esclavos o los utilizaban como prenda por deudas o como rehenes políticos. También se daba el caso de enviar a los niños a vivir con otras familias para educarlos hasta los 17 años. De igual manera, se enviaban a los niños a otras casas para ser sus sirvientes. La mayoría de estas costumbres permanecieron hasta el siglo XIX ... La forma de abandono predominante era enviar a los niños a la casa del ama de cría, es decir, que los niños salieran de casa para ser amamantados por la nodriza (González Pastor Toledo, 2018, pp. 27-28).

Resulta ilustrativo la configuración histórica del rol de las "amas de cría" o "nodrizas", ambas figuras femeninas que, desde épocas remotas, se encargaron del amamantamiento y cuidado de los hijos e hijas principalmente de mujeres de clases sociales altas, debido a causas como enfermedad, fallecimiento materno o la imposición de normas sociales que separaban la crianza de la maternidad biológica (Rodríguez García, 2017). De ahí que reafirmemos que la figura del "ama de cría" más allá de la dimensión biológica es parte fundamental de las acciones del maternaje.

Estas mujeres a cargo de la crianza de los hijos de otras mujeres, muchas veces desde una posición subordinada y mercenaria, establecieron vínculos significativos y duraderos con los infantes, revelando que el cuidado y la afectividad

en la crianza trascienden la maternidad biológica. Así, se configuró la idea de maternaje como una práctica que podía ser asumida por diferentes figuras, siempre que medie el afecto, la responsabilidad y la presencia activa en la vida del niño o niña.

En este sentido, la maternidad, lejos de ser un fenómeno natural o instintivo, ha sido históricamente una construcción social, cultural y política profundamente atravesada por las relaciones de clase, raza y género. La figura de las amas de cría o nodrizas dan luz a ese puenteo a razón de realizar prácticas de crianza de los hijos e hijas de otras mujeres, muchas veces a costa de su propio ejercicio de la maternidad. Aunque esta figura parece haber desaparecido con la modernidad, sus funciones, han persistido a lo largo del tiempo bajo nuevas vestiduras.

Es por ello que reflexionar de una manera crítica, histórica y situada sobre el papel de las amas de cría en la configuración de los sistemas de crianza resulta fundamental, examinando sus orígenes, su impacto subjetivo y social, y las formas en que este modelo de maternidad delegada persiste y se transforma en América Latina.

El ejercicio de las amas de cría, encargadas de amamantar y, en muchos casos, criar a los hijos de otras mujeres, usualmente pertenecientes a clases altas, fue una práctica frecuente desde la Antigüedad clásica, pasando por la Edad Media y alcanzando su auge entre los siglos XVII y XIX en Europa y América. Lejos de tratarse de una práctica benévola o maternal en sentido convencional, implicaba una relación profundamente asimétrica, donde la capacidad biológica y afectiva de las mujeres pobres —muchas veces racializadas— era puesta al servicio de otras, en una transacción atravesada por el poder.

Elisabeth Badinter (1980), en su clásico estudio *L'amour en plus*, ya cuestionaba la supuesta universalidad del “instinto maternal”, mostrando que las mujeres burguesas europeas durante siglos no ejercieron directamente la lactancia y delegaron esa función a amas de cría, a menudo contratadas por medio de acuerdos económicos, sociales o de servidumbre. Para Badinter, esto evidencia que el amor materno no es una esencia natural, sino una construcción cultural que depende de los intereses y valores de cada época. Como ella afirma: “la ternura

materna no es un sentimiento natural; es una actitud adquirida que depende, sobre todo, de las condiciones sociales de las mujeres" (Badinter, 1980, p. 34).

En América Latina, la figura de la *ama de cría* adquirió una dimensión aún más compleja al inscribirse en el contexto de la colonialidad del poder. Durante los siglos coloniales y buena parte del siglo XIX, fueron mujeres esclavizadas, indígenas o mestizas quienes cumplieron la función de alimentar y criar a los hijos de las élites criollas. En Brasil, por ejemplo, se documentan numerosos casos de mujeres africanas esclavizadas seleccionadas como amas de cría en las casas de las familias de raza blanca, lo cual era considerado un privilegio dentro de la jerarquía esclavista, pero que implicaba una dolorosa contradicción: por ejemplo el amamantamiento y el vínculo afectivo dirigido a los hijos de otros mientras era separada de los propios.

Esta doble forma de impacto sobre la mujer —para la madre que delega y para la que cría sin reconocimiento— revela que el trabajo afectivo no puede comprenderse como un mero “don femenino”, sino como una dimensión política profundamente estructurada por las relaciones de poder, clase y racialización.

Beatriz Nascimento (1989) señala que esta práctica consolidó no únicamente una forma de expropiación del cuerpo negro, sino también una forma simbólica de apropiación afectiva: las nodrizas eran simultáneamente necesarias y subordinadas. A menudo eran retratadas en pinturas o fotografías de época como figuras maternas, pero su aporte era invisibilizado en los relatos familiares. En este sentido, la nodriza fue un pilar de la domesticidad colonial, una figura estructurante del hogar burgués latinoamericano que conjugaba trabajo reproductivo, emocional y corporal.

En México, Argentina, Colombia y otras regiones, muchas mujeres indígenas o campesinas ocuparon el rol de cuidadoras ejerciendo prácticas de crianza en hogares blancos o mestizos en medios urbanos. Si bien la lactancia delegada comenzó a declinar, la función de sostener afectivamente a la infancia ajena permaneció y la desigual distribución del trabajo de crianza se consolidó como una de las marcas más persistentes de las sociedades poscoloniales. En líneas anteriores enfatizamos que para el interés de este capítulo y su abordaje es el

hallazgo localizado sobre la raíz etimológica de la palabra *ama de cría* y su entramado histórico que hemos bordeado.

La raíz etimológica de “ama de cría” procede del latín *amma* (“nodriza”) y se reconoce en la sonoridad balbuceada del bebé —amma, mamá, mamar—, formas tempranas del fonema bilabial /m/ asociado a alimento y consuelo. Esta sonoridad concentra un campo semántico afectivo y puede entenderse como un don recíproco que se teje en el intercambio simbólico y comunicativo a través del alimento y del afecto cercano y amoroso. De ahí que el papel de las amas de cría trascienda lo físico-funcional y participe hondamente en la constitución de la subjetividad infantil. Si bien hoy la figura ha perdido predominio, la revisión histórica muestra que fue una práctica de gran relevancia, puente de cuidado y ejercicio de crianza en diversos tiempos y contextos.

El referente psicoanalítico de Freud y varios estudios contemporáneos han sabido advertir, que los primeros vínculos afectivos son decisivos en la configuración del psiquismo. En este sentido, muchas amas de cría asumieron funciones propias de figuras maternas. La homofonía ***amma–ama–amar*** pone de relieve que el amor, en su forma más primaria, es inseparable de la dependencia, la ternura y la entrega, y que figuras como el *ama de cría*, aun sin ser la madre biológica, dejan huellas afectivas que modelan la forma de amar a lo largo de la vida, debido a que como lo hemos revisado las implicancias subjetivas y subjetivantes de esta relación incluyen:

- a) En lo psíquico, la asociación del amor con la experiencia de dependencia y vulnerabilidad.
- b) En la memoria afectiva, la inscripción de cuidado y deseo como elementos inseparables.
- c) En el imaginario cultural, la consolidación del vínculo entre maternidad y amor, tanto como ideal normativo como campo de disputa simbólica.

2. Escenarios actuales: derecho al cuidado, maternidad, institucionalización y crianza.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos hizo pública la resolución de la opinión consultiva 31/25, emitida con fecha del 12 de junio del 2025, en relación

al derecho al cuidado y su interrelación con otros derechos, establece que *el derecho al cuidado es un derecho autónomo derivado de la Convención Americana sobre Derechos Humanos* “en tanto protege un conjunto específico de condiciones materiales y relacionales que resultan esenciales para el bienestar y la dignidad humana” (párrafo 114) y es preciso realizar el análisis del cuidado “a partir de sus tres dimensiones básicas: ser cuidado, cuidar y el autocuidado” (párrafo 115). Esta opinión consultiva establece una profunda relación entre el derecho a ser cuidado entendido como el proceso de “recibir atenciones de calidad, suficientes y adecuadas para vivir con dignidad” (párrafo 116) adecuado a la etapa vital de la persona; y el derecho a cuidar que “implica que las personas cuidadoras, -tanto en el ámbito familiar, como fuera de él- puedan ejercer su labor sin discriminación” (párrafo 117) atendiendo a que su labor coadyuva a generar “bienestar físico, espiritual, mental y cultural” de las personas que reciben el cuidado, en una mirada abarcativa, es lo que permite sostener la vida.

Reconocer como derecho autónomo al cuidado, conlleva a apelar a la responsabilidad del Estado mexicano para garantizar medidas legislativas, en materia de política pública y de protección de las personas sujetas de cuidados y de las personas cuidadoras que realizan estas labores remuneradas o no; tiene una mención especial la necesidad de “políticas públicas de cuidado, la protección especial de niños, niñas y adolescentes a quienes sus familias no puedan brindarles cuidados adecuados, o quienes se encuentren en cualquier modalidad de institucionalización” (Opinión N.9).

Al respecto del proceso de institucionalización, se reconoce que existen familias y concretamente mujeres, que históricamente han tenido la responsabilidad ejercer el cuidado a través de la maternidad, que no cuentan con la capacidad o posibilidad de brindar los cuidados, en situaciones donde convergen pobreza o pobreza extrema, enfermedad, discapacidad, desempleo o imposibilidad de combinar trabajo y crianza, falta de acceso a servicios, entre otros. Y es ahí donde tiene lugar las múltiples formas de provención del cuidado ante situaciones de especial vulnerabilidad, que convoca a “asumir dicha responsabilidad o prestar la

asistencia necesaria a padres o cuidadores para que puedan cumplir con ella” (párrafo 178)

Específicamente el marco normativo que México ha suscrito en materia de niñez, es la Convención de los Derechos del Niño (1989) “...en la que se reconoce a los/as niños/as y adolescentes como sujetos de derecho, lo cual permitió orientar las políticas públicas constituyéndose la internación en instituciones de abrigo una medida excepcional y transitoria”. (Gastaminza, 2017, p.23). Esta Convención hace un llamado a garantizar el interés superior niño y el derecho al cuidado necesarios para su bienestar y desarrollo pleno; particularmente ²⁰ el artículo 3 de la Convención de los Derechos del Niño indica que todas las medidas concernientes a los niños ²² que tomen las instituciones públicas o privadas deberán atender el interés superior del niño. La Observación General No 14 (2013) del Comité de los Derechos del Niño establece primordialmente sobre el derecho del niño a que su interés superior sea considerado como un *derecho sustantivo, un principio jurídico interpretativo y una norma de procedimiento*. ³⁸

En el territorio nacional, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) les reconoce el carácter de titulares de derechos, señala que “el interés superior de la niñez deberá ser considerado de manera primordial en la toma de decisiones sobre una cuestión debatida que involucre niñas, niños y adolescentes” (Art.2, LGDNNA) y reconoce a los Centros de Asistencia Social como “el establecimiento, lugar o espacio de cuidado alternativo o acogimiento residencial para niñas, niños y adolescentes sin cuidado parental o familiar que brindan instituciones públicas, privadas y asociaciones” (Art.4, Fracción V, LGDNNA).

El título cuarto, relacionado a la Protección de niñas, niños y adolescentes, se destina un Capítulo Único denominado De los Centros de Asistencia Social donde se describen todas las obligaciones, requisitos y recursos tanto humanos como materiales con los que debe contar cualquiera de estas instituciones que acojan a menores de edad (Art.107-113 LGDNNA). Así el derecho al cuidado para el caso de Niñas, Niños y Adolescentes establece una relación con el Interés Superior de la niñez, al ser comprendido en el sentido más abarcativo como un derecho sustantivo [es decir inherente a la persona, que privilegia su dignidad

humana], un principio jurídico interpretativo [es decir, como el referente para proteger ampliamente a las niñeces y adolescencias] y como norma de procedimiento [esto implica tener como guía en cualquier procedimiento donde se deba sostenerse como sujetos de derechos a niñas, niños y adolescentes].

Respecto a la institucionalización de niños, niñas y adolescentes (NNA) se ha consolidado como una medida de protección ante situaciones de negligencia, maltrato, aunque también como un recurso solicitado por las propias madres o tutoras como estrategia de resguardo ante la imposibilidad de ejercer la crianza, por carecer de los medios económicos necesarios para ello.

En el caso de México, la asistencia social que puede brindarse a quienes requieren especial protección ante situaciones de riesgo se encuentra regulada por la Ley de Asistencia Social en su artículo 3ro, y la Ley General de Salud en su artículo 167, ambas legislaciones coinciden en lo sustantivo para referirse a la asistencia social como el conjunto de acciones tendientes a modificar y mejorar las circunstancias de carácter social que impidan al individuo su desarrollo integral. La asistencia social en México ha buscado brindar el apoyo básico para que las personas, familias o grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad y/o riesgo social puedan acceder a ejercer los derechos que posibilitan la subsistencia, incluyendo el cuidado y con ello se coadyuva en la protección del interés superior de la niñez.

En América Latina, algunas instituciones ofrecen internamiento transitorio bajo el modelo de internado para niños y niñas que se encuentran institucionalizados bajo consentimiento de sus familias de origen y se realizan acciones por mantener o reconstruir los vínculos afectivos entre las infancias institucionalizadas y las figuras adultas que asumen su cuidado. En varias de estas instituciones, las figuras responsables del cuidado de la población son las mujeres religiosas que realizan prácticas de acompañamiento y crianza que es y ha sido de gran importancia.

Según datos de Aldeas Infantiles SOS (2022) sobre los cuidados alternativos e institucionalización "Se estima que más de 29 mil niños, niñas y adolescentes viven en orfanatos o albergues y cerca de 5 millones de niños mexicanos están en

riesgo de perder el cuidado de sus familias por causas como pobreza, adicciones, violencia intrafamiliar y procesos judiciales". Estas cifras revelan una situación muy grave y urgente de atención para las infancias y adolescencias en condiciones de vulnerabilidad ya que de no ser atendidas los centros de asistencia social se verán rebasadas y sin posibilidad de brindarles la atención adecuada.

Velez Baez (2019) sostiene que la infancia vulnerable no solamente debe ser entendida desde una perspectiva de déficit o carencia, sino desde la posibilidad de generar entornos de protección y cuidado afectivo que garanticen su desarrollo integral. Así, el papel de las instituciones se vuelve doblemente relevante: como agentes de resguardo inmediato y como entornos capaces de reproducir, o bien transformar, las relaciones que las infancias establecen con el mundo. Si no se prioriza ese entorno de protección, existe el riesgo de ruptura del tejido vincular lo cual conlleva consecuencias en el desarrollo emocional, social y afectivo de las infancias.

Las cuidadoras, nanas y niñeras modernas, frecuentemente en estas instituciones, cumplen muchas de las funciones históricas de las amas de cría: cuidan, alimentan, contienen emocionalmente, educan y acompañan a los hijos de familias que no pueden estar a cargo de sus hijos por diversas causas y en otros escenarios son madres y padres de las familias quienes delegan esta responsabilidad a otras mujeres por un salario.

Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado por Arlie Hochschild (2000), quien acuña el concepto de cadenas globales de cuidado para describir cómo mujeres migrantes del Sur Global dejan a sus propios hijos al cuidado de terceros mientras crían a los hijos de familias del Norte o de élites urbanas. Se trata de una nueva configuración de la maternidad delegada, que desde un modelo de explotación exporta e importa trabajo afectivo, con un alto costo emocional para las mujeres que lo ejercen.

En América Latina, estas figuras persisten de manera estructural. En México, muchas mujeres indígenas trabajan como cuidadoras en hogares urbanos. En Argentina, las niñeras bolivianas, paraguayas o del norte del país son una presencia constante en los barrios de clase media. En Colombia, las trabajadoras

afrocolombianas realizan tareas de cuidado en las ciudades del interior. Estas mujeres —como sus antecesoras, las amas de cría— sostienen las formas de vida de otros, a menudo bajo condiciones de invisibilización, afecto instrumentalizado y precarización laboral. Como señala Rodríguez Enríquez (2012), el trabajo de cuidado sigue siendo feminizado, racializado y desvalorizado, aún cuando sea indispensable para el funcionamiento social.

Las amas de cría no son figuras del pasado: fueron parte constitutiva de un modelo de maternidad delegada que estructuró las relaciones de clase, género y raza en los sistemas de crianza. Reconocer esta genealogía es un paso necesario para pensar políticas de cuidado con justicia social, donde el trabajo afectivo no sea precarizado ni invisibilizado. Implica también revalorizar la historia de esas mujeres que, desde los márgenes, han sostenido la vida de otros cuerpos, con amor, dolor y resistencia. En tiempos en que se habla de corresponsabilidad, es fundamental recordar que cuidar en los entornos de privilegio no puede seguir siendo una tarea depositada en el sacrificio invisible de las mujeres empobrecidas. Por ello, resulta fundamental el diseño de estrategias que promuevan relaciones de cuidado, crianza y contención emocional entre las cuidadoras institucionales y las madres de nacimiento, fortaleciendo las redes de apoyo en torno a la infancia.

3. Acciones vinculares: *los Círculos de Voz y Palabras* como dispositivo relacional

La pregunta que guió nuestra investigación fue: ¿cómo promover vínculos entre maternidades e infancias bajo el modelo institucional de internado? Este interrogante nos llevó a la creación de un dispositivo de intervención denominado *Círculos de Voz y Palabras*, orientado a generar espacios de diálogo mensuales entre las figuras de cuidado institucional y las madres o tutoras de las infancias atendidas. Los hallazgos revelan que, independientemente del modelo de atención —internado residencial o modalidad ambulatoria—, lo esencial es fomentar encuentros horizontales, basados en la escucha activa, el reconocimiento mutuo y la memoria compartida. Estos espacios posibilitan la reconstrucción del tejido vincular mediante prácticas relacionales que resignifican el rol de la madre, la cuidadora y la institución.

Los *círculos de voz* han constituido una estrategia pedagógica y metodológica que recupera el sentido profundo de la palabra como herramienta de emancipación, sanación y construcción colectiva del saber. Se trata de espacios horizontales donde cada persona es reconocida como portadora de una voz válida, situada y significativa, y donde el acto de hablar y escuchar trasciende lo comunicativo para volverse político, ético y transformador. Esta propuesta tiene su raíz en las tradiciones ancestrales de los pueblos originarios que, por siglos, han utilizado los *círculos de palabra* como mecanismos comunitarios para la resolución de conflictos, la transmisión oral de saberes, la toma de decisiones colectivas y la espiritualidad compartida. Estos espacios rituales fundaban una ética de la escucha y del respeto mutuo que hoy resuena en las prácticas de pedagogía crítica contemporánea.

En el siglo XX, Paulo Freire recupera este legado y lo sistematiza en su propuesta de los círculos de cultura, desarrollada en el contexto de la alfabetización popular en Brasil. En *Pedagogía del oprimido* (1970/2005), Freire sostiene que la educación liberadora no consiste en transmitir conocimientos desde un sujeto que sabe hacia otro que ignora, sino en establecer una relación dialógica en la que ambos se reconozcan como sujetos capaces de nombrar y transformar el mundo. “Nadie educa a nadie —escribe—, nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p. 97).

Desde esta perspectiva, el diálogo no es una técnica, sino una condición ontológica de la existencia humana auténtica. Los círculos de voz, como reconfiguración contemporánea de los círculos de cultura freireanos, mantienen esta orientación ética y política: son lugares donde se construye conciencia crítica (*conscientização*), se desnaturalizan las estructuras de opresión y se recupera la potencia colectiva de la palabra compartida.

En América Latina, esta propuesta ha sido actualizada y resignificada en diversas experiencias pedagógicas, comunitarias y de justicia social. Por ejemplo, en Colombia, los círculos de escucha han sido clave en el trabajo de la Comisión de la Verdad, permitiendo a comunidades afectadas por el conflicto armado narrar su experiencia de violencia y construir procesos colectivos de memoria y sanación.

En estos espacios, la escucha activa y el reconocimiento mutuo han contribuido a la elaboración simbólica del dolor y a la reconstrucción del tejido comunitario (Comisión de la Verdad, 2022). En México, programas como Escuelas para la Paz (CEPAZ, 2017) han integrado los círculos de palabra como parte de las prácticas de justicia restaurativa en entornos escolares, mostrando efectos positivos en la resolución pacífica de conflictos, la disminución de violencia y el fortalecimiento de vínculos afectivos entre estudiantes y docentes.

La propuesta metodológica de los círculos de voz se estructura a partir de una serie de momentos secuenciales que, lejos de funcionar como una receta cerrada, se adaptan a cada contexto social y cultural que está constituido por cuatro momentos definidos. El primer momento es la investigación participativa del contexto: se identifican las preocupaciones, tensiones y afectos que circulan entre las y los participantes, a través de preguntas abiertas, entrevistas, imágenes o palabras generadoras. A diferencia de los enfoques convencionales, aquí el facilitador no impone los temas, sino que los descubre junto al grupo, legitimando el saber situado y cotidiano.

En el segundo momento se forma el círculo: el grupo se dispone en una configuración circular, con un objeto simbólico de la palabra que circula de mano en mano y establece una temporalidad y un ritmo que impide la interrupción y promueve la escucha activa. Se establecen acuerdos de cuidado, respeto y confidencialidad, creando un marco seguro para el intercambio.

El tercer momento es la apertura del diálogo. Aquí puede usarse una provocación inicial —una historia, una canción, una imagen, una pregunta detonadora— que active la memoria, la emoción y el pensamiento. La palabra circula libremente, sin jerarquías ni evaluaciones. Cada voz aporta una experiencia, una interpretación, una emoción, y es recibida con atención plena.

El cuarto momento es la profundización crítica: a través del diálogo, se analizan las estructuras sociales implicadas en las vivencias compartidas (desigualdad, violencia, exclusión, racismo, patriarcado, colonialismo) y se construyen interpretaciones colectivas que permiten trascender lo individual para comprender lo estructural. Finalmente, el cierre del círculo no busca clausurar, sino

abrir posibilidades de acción. Se recuperan las resonancias más importantes, se puede generar una bitácora colectiva, una acción simbólica, un compromiso ético o un proyecto común.

Este enfoque metodológico ha sido retomado y enriquecido por diversas voces contemporáneas. La pensadora feminista bell hooks (1994), profundamente influenciada por Freire, plantea que enseñar y aprender deben ser actos de libertad, amor y transgresión. Para hooks, los espacios diálogo requieren ser un lugar donde se abracen el dolor, la rabia y la esperanza, donde se reconozca el cuerpo, la emoción y la experiencia de quienes históricamente han sido marginados. Son "espacios de posibilidad donde podamos volvernos plenamente humanos" (hooks, 1994, p.207).

En ese sentido, los círculos de voz promueven la ciudadanía crítica, como señala Henry Giroux (1988), y al mismo tiempo la subjetividad afectiva y relacional, como espacio de construcción de vínculos, identidades y agencia colectiva. Por su parte, Orlando Fals Borda (1985) sostiene desde la Investigación Acción Participativa que el conocimiento no puede separarse de la vida, y que el saber popular también es ciencia. Los círculos de voz, en esta línea, son dispositivos para que los pueblos hablen, piensen y planifiquen desde sí, descolonizando el saber y recuperando su derecho a narrarse.

El impacto de los círculos de voz en América Latina ha sido particularmente notable en experiencias educativas y de transformación social. En Argentina, por ejemplo, la organización Pañuelos en Rebeldía ha utilizado círculos de palabra en procesos de formación popular y militante, integrando prácticas de escucha feminista, memoria insurgente y pedagogía anticolonial (Zelmanovich & Longo, 2019).

En Bolivia, experiencias como la Red Tinku han articulado círculos de palabra con cosmovisiones indígenas andinas, haciendo de la educación popular un espacio de diálogo entre saberes ancestrales y contemporáneos (Zemelman, 2012). En Brasil, el Movimiento Sin Tierra (MST) ha implementado círculos de estudio y diálogo como herramienta de formación política en sus escuelas campesinas, donde la palabra compartida es clave para la conciencia de clase y la organización

(Caldart, 2004). Más allá del formato, su impacto radica en recuperar la palabra como territorio político, en reconocer al otro como sujeto de saber y en construir juntas y juntos nuevas formas de estar en el mundo.

Sin embargo, es necesario advertir sobre el riesgo de institucionalización vacía o domesticación de esta práctica. Cuando los círculos de voz se reducen a una técnica de gestión emocional sin cuestionar las estructuras de poder que atraviesan las vidas de quienes participan, pierden su sentido original. Como señala Freire, “el diálogo que no problematiza la realidad termina convirtiéndose en slogan” (2005, p. 119). Por ello, mantener viva la radicalidad ética y política de los círculos implica sostener una pedagogía comprometida con la dignidad, la justicia y la transformación colectiva.

Los círculos de voz no son una herramienta didáctica más, ni una moda pedagógica. Son una apuesta política por la democratización del conocimiento, de un saber que a partir de asumirlo puede transitar de una función particular que asuma un rol específico, por ejemplo, como hemos mencionado las amas de cría asumían una práctica de crianza importante sobre los hijos ajenos.

La reconstrucción del lazo social, la escucha activa como acto ético y la transformación del mundo desde abajo y con todos. Son una propuesta que desde este lugar, es pedagógica, del reconocimiento, de la escucha, de la palabra encarnada y de la memoria insurgente. Allí donde se alza la voz en círculo, se abre una grieta en el orden dominante, una posibilidad de futuro compartido. En tiempos de ruido, fragmentación y violencia simbólica, recuperar el círculo es un acto de resistencia amorosa.

4. Análisis metodológico

La investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, con una perspectiva comprensiva y participativa. Se eligió como método principal la entrevista en profundidad, complementada por observación participante no estructurada. Esta combinación permitió acceder a los sentidos subjetivos que las cuidadoras atribuyen a su función maternal, así como a las dinámicas relacionales en los espacios cotidianos de cuidado y crianza institucional.

Participaron cinco mujeres religiosas encargadas del cuidado de trece niñas en una institución residencial ubicada en San Juan del Río, Querétaro. Las entrevistas, para las que se solicitó consentimiento informado, fueron grabadas y posteriormente transcritas de manera literal. El análisis se llevó a cabo a través de la técnica de codificación abierta, identificando categorías emergentes relacionadas con los vínculos afectivos, las memorias de maternaje, las tensiones éticas del cuidado, las prácticas de crianza y las formas y modos de resistencia institucional.

Adicionalmente, se promovió la creación de los Círculos de Voz y Palabras como una metodología participativa que facilitó la recolección de datos, además de que se constituyó en sí misma como una estrategia de intervención, que de acuerdo a Velez Baez (2024), enfatiza la importancia de metodologías que no se limiten a documentar el dolor, sino que generen espacios de transformación subjetiva y reparación simbólica, particularmente cuando se trabaja con infancias vulneradas. La reflexividad metodológica fue otro pilar fundamental ya que las investigadoras mantuvieron un diario de campo donde se registraron observaciones, emociones y tensiones vividas durante el proceso, permitiendo una lectura más situada y ética de los hallazgos.

La indagación participativa se llevó a cabo en un espacio institucional de cuidado, donde cinco mujeres —cuidadoras de tiempo completo— acompañan la vida cotidiana de trece niñas de entre 3 y 12 años, mientras sus familias atraviesan situaciones de fragilidad económica, inestabilidad emocional o contextos que dificultan ejercer la crianza de forma constante y presencial. La estancia de las niñas en esta institución no es definitiva: se concibe como un resguardo temporal que asegura su bienestar mientras las familias buscan recuperar condiciones que permitan la reunificación.

El Círculo de Voz y Palabras se constituyó como un lugar seguro donde las cuidadoras, las niñas y sus madres pudieron narrar, escuchar y reflexionar sobre las experiencias de cuidado compartido. Más allá de una reunión formal, fueron encuentros de una vez por mes, durante seis meses de estancia institucional, que permitieron reconocer afectos, resignificar prácticas y construir un sentido colectivo frente a la complejidad de la separación temporal.

A partir del dispositivo de intervención que tomó nombre de *Círculos de Voz y Palabras* promovida en la institución con las madres de las niñas internadas y las mujeres religiosas a cargo de su cuidado y responsabilidad se encontró lo siguiente:

a) Vínculos afectivos auténticos

En las sesiones, las cuidadoras narraron cómo las niñas buscan su compañía en momentos de tristeza o alegría, tanto para resolver necesidades materiales, como para recibir gestos de contención: un abrazo, una palabra de ánimo, una caricia al peinarles el cabello. Una de ellas, contó que una niña de seis años, después de un día difícil en la escuela, le pidió “sentarse un ratito en su regazo para que el corazón se calmara”. Este tipo de interacción muestra que la relación se construye en la cotidianidad, a partir de la confianza y el cuidado recíproco.

Las madres, al escuchar estas anécdotas, reconocieron que el vínculo entre cuidadoras y niñas no compite con el materno, sino que lo sostiene y enriquece mientras ellas no pueden estar físicamente presentes.

b) Maternidad como ejercicio ético y afectivo

En el círculo, las cuidadoras reflexionaron que la maternidad no debe entenderse únicamente como una relación biológica o un mandato naturalizado. Ellas ejercen un acompañamiento ético, donde el compromiso surge de una elección consciente: estar presentes en el desarrollo emocional, educativo y social de las niñas, cuidando que la autoridad se ejerza sin violencia y que la disciplina esté mediada por la empatía. Una de ellas expresó: “No soy su mamá, pero cuando le enseño a atarse las agujetas o a lavarse los dientes, lo hago pensando que cada paso que aprenda le servirá para toda la vida, y eso me compromete como si fuera mi propia hija”.

c) Prácticas solidarias femeninas ancestrales

Varias de las cuidadoras y madres recordaron historias familiares sobre tías, vecinas o madrinas que cuidaban a los niños del barrio, prácticas que evocan las figuras de nodrizas y comadres. En la institución, estas prácticas se han adaptado: la hora de la comida, por ejemplo, es un momento en el que las niñas ayudan a servir, prueban recetas tradicionales de las cuidadoras y escuchan relatos de su infancia. Esto refuerza la transmisión cultural y genera un sentido de pertenencia.

Se reconoció que estas redes de cuidado entre mujeres no son una novedad, sino una continuidad histórica que, en este contexto, adquiere un nuevo significado: el de resistir al desarraigo y construir hogar en medio de la institucionalización.

d) Redes de apoyo temporales

Uno de los acuerdos más valiosos surgidos del círculo fue reafirmar que la institucionalización no debe ser un reemplazo definitivo del hogar, sino un sostén temporal que permita que las niñas regresen a sus familias cuando sea posible. Las cuidadoras y madres coincidieron en la importancia de mantener un vínculo activo durante este periodo: llamadas telefónicas, visitas programadas, cartas y pequeños objetos que viajan de un lado a otro como recordatorio de la conexión.

Un ejemplo compartido fue el de una niña que guarda una pulsera hecha por su madre y, cada noche, antes de dormir, la toca para sentirse cerca de ella. La cuidadora que acompaña este ritual no lo interrumpe, sino que lo fomenta, reconociendo que ese gesto es parte del lazo materno.

e) Narrativas compartidas y resiliencia colectiva

El Círculo de Voz y Palabras permitió que las madres verbalizaran sentimientos de culpa, miedo o tristeza que, hasta entonces, habían guardado en silencio. Al escucharse unas a otras, comprendieron que no estaban solas en sus dificultades y que podían apoyarse mutuamente.

Las cuidadoras también compartieron sus propios desafíos: el cansancio físico, la carga emocional y la necesidad de sostener vínculos sin apropiarse de ellos. Este intercambio abrió la puerta a construir narrativas más complejas y menos culpabilizantes, donde el cuidado se entiende como una responsabilidad distribuida y sostenida en comunidad.

En síntesis, la experiencia mostró que:

- a. Se reconocen vínculos afectivos auténticos entre las cuidadoras y las infancias, que van más allá del cumplimiento profesional de funciones asistenciales.
- b. La maternidad no es exclusiva ni naturalizada, sino que puede ser asumida desde un lugar ético y afectivo por quienes acompañan la crianza en contextos adversos.

- c. Se reactualizan prácticas solidarias femeninas ancestrales, como las de las nodrizas, que hoy cobran un nuevo sentido al ser aplicadas a contextos institucionales.
- d. La institucionalización no debe implicar la sustitución de vínculos, sino la promoción de redes de apoyo temporales, que fortalezcan la posibilidad de retorno al entorno familiar cuando las condiciones lo permitan.
- e. Los círculos permiten poner en palabras experiencias silenciadas, dar sentido al dolor y construir narrativas compartidas que habiliten formas de resiliencia colectiva.

En contextos de separación temporal, el cuidado institucional puede ser un espacio de afecto, ética y colaboración, siempre que se mantenga como una red de apoyo y no como sustitución definitiva del hogar. Los vínculos entre cuidadoras y niñas se consolidan en la vida diaria, mediante gestos que afirman la dignidad, la seguridad y el sentido de pertenencia. Es así como resultó importante reconocer la función de las mujeres “amas de cría” que realizaron por mucho tiempo un apoyo sustancial por las prácticas de maternajes, no solamente sostenidas por el salario, sino por las relaciones y vínculos con las niñas en la crianza, que se procuró recuperar a partir del Círculo de Voz y Palabras.

La experiencia de *Círculos de Voz y Palabras en este estudio y esas prácticas ancestrales y trasladadas a la actualidad* de diversa manera, permitieron rescatar la memoria de prácticas solidarias femeninas ancestrales, actualizándolas en un contexto institucional que reconoce y respeta el lazo materno. Al dar lugar a las emociones y a la construcción de historias compartidas, este espacio se convirtió en un laboratorio de resiliencia colectiva, donde las cuidadoras, madres y niñas tejen juntas una trama de afecto que trasciende la distancia física y resiste las condiciones adversas.

5. Reflexiones finales: hacia la vinculación afectiva

La experiencia presentada evidencia que los modelos institucionales de cuidado infantil no son escenarios neutros, sino espacios atravesados por tensiones

éticas, relaciones de poder y desafíos afectivos. En este marco, la implementación de los *Círculos de Voz y Palabras* se revela como una metodología pedagógica y relacional capaz de propiciar encuentros significativos entre cuidadoras institucionales, madres de nacimiento y niñas institucionalizadas, contribuyendo a la reconstrucción de vínculos y a la generación de escenarios educativos humanistas, centrados en la dignidad y el bienestar de las infancias. Estas estrategias no pueden limitarse a la educación formal; deben enraizarse en las prácticas cotidianas de crianza y cuidado, habilitando espacios diferenciados de encuentro y reparación simbólica del daño (Bahajin, 2018; Cerdas-Agüero, 2015).

La relevancia es que se configura como dispositivo para transitar del aislamiento al encuentro, de la espera pasiva a la acción colectiva, y de la fragmentación institucional a la recomposición del lazo humano, con efectos visibles en la generación de confianza, el sentido de pertenencia y la continuidad afectiva entre madres, cuidadoras e infancias. En el entramado invisible de la vida cotidiana, muchas mujeres —sin ser nombradas en los relatos oficiales— sostienen la existencia de otros: limpian, cocinan, crían, consuelan y contienen, a menudo desde la periferia simbólica, económica y política. Herederas contemporáneas de las amas de cría, y junto con aquellas que temporalmente no pueden ejercer la función de maternaje, requieren ser visibilizadas y reconocidas.

En este sentido, los *Círculos de Voz y Palabras* no es un acto de inclusión caritativa aislado, constituye en realidad un gesto de reparación epistémica y justicia social. Dar lugar a la voz y a las palabras, a la escucha de sus relatos significa abrir grietas en el silencio impuesto, reconocer la complejidad de los afectos que circulan —el apego a niñas o niños ajenos, la ternura ofrecida sin condiciones, la rabia frente a la desvalorización, el duelo por la separación— y legitimar estas experiencias como saberes situados que desafían la invisibilización histórica del cuidado y la crianza en niñas institucionalizadas.

Visibilizar estas prácticas implica también situarlas en el contexto de una estructura social que continúa feminizando y precarizando el trabajo de cuidados. De acuerdo con datos de la CEPAL (2016), las mujeres en América Latina dedican entre 21 y 42 horas semanales a labores no remuneradas, perpetuando la

desigualdad económica y la feminización de la pobreza. Frente a ello, es frecuente que mujeres requieran de servicios institucionales para resguardar a sus hijas mientras ellas laboran.

En esta realidad, *los Círculos de Voz y Palabras* permiten politizar la experiencia individual y construir redes de solidaridad que trascienden la esfera privada, activando procesos de organización, generación de saberes y propuestas de cambio institucional. Dar voz a las mujeres que ejercen funciones de crianza y cuidado delegadas es, por tanto, un acto reparador, transformador y profundamente político, que restituye su condición de sujetas pensantes, sentientes y creadoras de mundo, reconociendo que en sus cuerpos, gestos y memorias se teje una pedagogía de historia, memoria, voz, acciones y palabras que no puede quedar relegada al margen.

Desde la experiencia desarrollada, es posible afirmar que sí podemos imaginar —y construir— modelos institucionales que promuevan vínculos afectivos capaces de resistir la deshumanización de la crianza y restituir el derecho de las infancias a crecer acompañadas. A través de esta propuesta pedagógica hemos dado cuenta que, incluso en contextos donde las niñas viven separadas temporalmente de sus madres, se pueden generar entornos afectivos sólidos y significativos.

La palabra y la escucha se convierten en puentes que desarticulan la distancia física y simbólica impuesta por la institucionalización. Las cuidadoras religiosas u otras que ejercen esta función, desde una ética del cuidado y las prácticas de crianza que no sustituye la maternidad, pero sí la acompañan, establecen vínculos que trascienden lo meramente asistencial; las madres encuentran un espacio para compartir su dolor, narrar sus estrategias y mantenerse presentes en la vida cotidiana de sus hijas; y las niñas reconocen en estos gestos de continuidad afectiva un sostén que les brinda seguridad y pertenencia. Este modelo no idealiza la institución, más bien la concibe como un entramado temporal de redes afectivas que protegen y mantienen vivo el lazo materno.

Lejos de sustituirlo, lo cuidan y resignifican, al tiempo que visibilizan la labor de las cuidadoras como herederas contemporáneas de prácticas solidarias

femeninas ancestrales. Así, las instituciones de alojamiento, albergue temporal o transitorio pueden y deben aspirar a ser espacios de transformación relacional, donde el cuidado y crianza sea un acto ético y político que preserve la humanidad de todos los involucrados. En este horizonte, abrir círculos de voz con mujeres cuidadoras es reconstruir la historia desde abajo, desde la carne viva de quienes sostienen la vida en las sombras, y afirmar que la voz que cuida también piensa, también duele y también transforma.

Desde un enfoque crítico, también reconocemos que los modelos institucionales, están atravesados por lógicas de poder, normativas disciplinarias y tensiones éticas tal como lo advierte Foucault (1988). Al promover una metodología pedagógica creativa que facilita el encuentro, la reflexión y la reconstrucción de vínculos, contribuye a escenarios educativos humanistas centrados en la dignidad y el bienestar de las infancias. Estamos convencidas que las estrategias de intervención generadoras de cambios sustantivos no pueden limitarse a la educación formal, es fundamental que estén presentes en las prácticas cotidianas de crianza y de cuidado. Sostenemos que la propuesta de los Círculos de Voz y Palabras permite ese encuentro y reconocimiento de la otra persona en tanto ser humano, restituye una mirada donde se privilegia su valor y dignidad, que no debe perderse aún en contextos de institucionalización.

Finalmente, las instituciones de alojamiento, albergue temporal o transitorio tienen la posibilidad de convertirse en espacios de transformación relacional, donde la crianza y la protección se ejerzan desde la corresponsabilidad, la escucha y la construcción colectiva de vínculos. Los resultados se reflejan en la generación de confianza, sentido de pertenencia y continuidad afectiva, componentes esenciales para garantizar el bienestar integral de las niñas y la solidez de las redes que las sostienen.

En este horizonte, los Círculos de Voz y Palabras no solo constituyen una estrategia de intervención, y al mismo tiempo una apuesta integral para la protección, cuidado y crianza de poblaciones vulnerables especialmente aquellas que se encuentran institucionalizadas a partir de una estadía transitoria en la institución: lo nombrado y lo escuchado se inscriben en un entramado de voces y

palabra, de significaciones que se co-construye, se reconoce en la alteridad y se confronta con los discursos que lo han modelado. Esas reuniones periódicas con madres, niñas y mujeres responsables de su cuidado y crianza en la institución, construyeron un espacio para narrar, reconocer, reconocerse y escuchar y escucharse. Ese espacio es un dispositivo que habilita la transmisión simbólica y el reconocimiento mutuo, condiciones fundamentales para la recomposición del lazo social.

Asimismo, las prácticas de acompañamiento, cuidado y crianza —ejercidas tanto por las madres como por las cuidadoras— adquieren una dimensión de saber encarnado. Saber de la experiencia situada: de la corporalidad que ha sostenido, protegido y nutrido vidas en contextos de separación temporal por razones diversas.

En este sentido, la voz y la palabra se vuelve un acto de restitución, como aquel ejercido, hace muchos años atrás por las mujeres denominadas por la historia “amas de cría”, actos, palabras y voz que devuelven a cada mujer su lugar como sujeto de palabra y como portadora de un conocimiento que es, al mismo tiempo, íntimo y colectivo. Así, los Círculos de Voz y Palabras tejidos en estos escenarios se erigen como un puente entre lo personal y lo social, entre el dolor y la posibilidad, entre el silencio heredado y la palabra que, al pronunciarse, inaugura nuevos modos de existir y vincularse.

Referencias

- Aldeas Infantiles SOS. (2022). *Datos y estadísticas. Trabajando juntos podemos cambiar esta realidad*. <https://www.aldeasinfantiles.org.mx/conocenos/datos-y-estadisticas>
- Badinter, E. (1980). *L'amour en plus: Histoire de l'amour maternel (XVIIe–XXe siècle)*. Flammarion.
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18(78), 93-111. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6888319.pdf>
- Beller, W. (2012). Teorías en tensión: Sujeto y subjetividad. *Reencuentro*, (65), 30-37.

- Cáceres-Manrique, F. M., Molina-Marín, G., & Ruiz-Rodríguez, M. (2014). Maternidad: un proceso con distintos matices y construcción de vínculos. *Aquichan*, 14(3), 316-326. <https://doi.org/10.5294/aqui.2014.14.3.4>
- Caldart, R. S. (2004). Pedagogía del Movimiento Sin Tierra: escuela, territorio y lucha de clases. El Colectivo.
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- Centro de Estudios para la Paz. (2017). Informe de sistematización del programa Escuelas para la Paz. CEPAZ.
- Comisión de la Verdad. (2022). Hay futuro si hay verdad. Informe final. Comisión de la Verdad.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible. CEPAL / Naciones Unidas <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/9674705b-b3b8-47b2-a339-831cd0af39d4/content>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. 2025. Opinión consultiva OC-31/25 de 12 de junio de 2025 solicitada por la República Argentina. El contenido y el alcance del derecho al cuidado y su interrelación con otros derechos. <https://corteidh.or.cr/OC-31-2025/index.html>
- Denborough, D. (2008). Collective narrative practice: Responding to individuals, groups and communities who have experienced trauma. Dulwich Centre Publications.
- Eliacheff, C. (1993). *El cuerpo y la palabra*. Nueva Visión.
- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular. Siglo del Hombre Editores.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014). *Estado Mundial de la Infancia 2014 en cifras: cada niño cuenta*. Nueva York: Naciones Unidas. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/informe-estado-mundial-de-la-infancia-2014-de-unicef-evidencia-la-desigualdad-y>
- Foucault, M. (1988). *Tecnologías del yo*. Paidós.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Gastaminza, F. (2017). La infancia institucionalizada: un terreno de disputa de discursos. VI Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2017, Ensenada, Argentina. En *Memorias del Sexto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. En Memoria Académica.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12457/ev.12457.pdf
- Giddens, A., Beck, U., Luhmann, N., & Bauman, Z. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Anthropos.
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. Bergin & Garvey.
- González Pastor Toledo, L. F. (2018). *La infancia institucionalizada. Un análisis sobre la creación de subjetividades y tecnologías del yo en el Centro Amanecer para Niños*. Repositorio Institucional de UAM-Xochimilco
<https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/26524>
- Hochschild, A. R. (2000). Global care chains and emotional surplus value. In W. Hutton & A. Giddens (Eds.), *On the edge: Living with global capitalism* (pp. 130–146). Jonathan Cape.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Nascimento, B. (1989). *O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil*. Paz e Terra.
- Rodríguez Enríquez, C. (2012). Las cadenas globales de cuidados: Miradas feministas sobre la organización transnacional del trabajo de cuidados. *Nueva Sociedad*, (240), 94–106.
- Rodríguez García, R. (2017). Nodrizas y amas de cría: más allá de la lactancia mercenaria. En Massó Guijarro, E. (Ed.), *Mamar. Mitos y logotipos sobre la lactancia humana*. ILEMA. *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, (25), 37-54.

Velez, S. (Comp.). (2019). *Un llamado en el silencio*. Universidad Autónoma de Querétaro.

Velez, S. S., Roveló, N., & Morales, K. (2024, noviembre 12–14). *Maternidades y acciones vinculares: madres e infancias institucionalizadas* [Ponencia]. **Diálogos Latinoamericanos 2024: educación para la paz, derechos humanos, memoria, para la convivencia democrática.**

Zemelman, H. (2012). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Siglo XXI.

Zelmanovich, P., & Longo, M. (2019). Pañuelos en rebeldía: educación popular, feminismos y acción directa. El Colectivo.

Marco Normativo

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2025. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Vigente. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Convención sobre los Derechos del Niño. 1989. Organización de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Ley de Asistencia Salud. 2004. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Vigente. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LASoc.pdf>

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. 2014. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Vigente. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

Ley General de Salud. 1984. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Vigente. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGS.pdf>

Observación General No 14 del Comité de los Derechos del Niño (2013)

Organización de las Naciones Unidas.

<https://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/observaciones-generales-comite-derechos-del-nino/>

CAPITULO V

Construcción De Material Didáctico Y Taller

Nuevas Miradas En Educación A Través De Obras Creativo Educativas

Atzimba Elena Navarro Mozqueda. UAQ

<https://orcid.org/0009-0008-5371-5532>

Itzel Castañeda Barrera. USEBEQ

<http://orcid.org/0000-0002-6343-7205>

Haydee Maricela Mora Amezcua. UAQ

<https://orcid.org/0000-0002-4326-751X>

Introducción

Atender a las necesidades educativas actuales desde una mirada multi, inter y transdisciplinaria que permitan fomentar una Práctica Pedagógica (PP) desde un abordaje de la complejidad resulta menester en las universidades.

Esta propuesta de formación de docentes desde una educación creativa apunta en una dirección del libre intercambio de ideas, emociones, sentimientos, anhelos donde acaece la ciencia con el arte, el conocimiento con la sabiduría, en simetría fraterna, en el entendido de que el reencuentro de sí como seres humanos plenos, dignos, libres puede darse de manera honesta y franca para vislumbrar y dar cabida a mundos educativos sustentados en principios forjados por sí, justo en aras de corresponder a la vida, a la dignidad de quienes dan sentido a esta tarea educativa, con el propósito de crear escenarios educativos que no desdibujen los rostros humanos antes bien que emanen del encuentro y el diálogo.

Desde donde se retome no sólo una necesidad de atención a la formación docente basada en los contenidos, el cumplimiento de indicadores o la institucionalización y sus actuales demandas, sino donde se puedan recobrar los espacios educativos formales e informales y de todos los niveles educativos equiparables a escenarios y los contenidos ensalcen obras creativas, no diseños

curriculares, sino en ese sentido obras inéditas, que emancipen el quehacer educativo en todos sentidos, partiendo para ello de la propia experiencia de los creadores, es decir, de los docentes.

De ahí que el objetivo de la presente investigación sea promover que los trabajos realizados por la población egresada de la Maestría en Creación Educativa, posgrado educativo con tintes filosóficos- humanistas, que se desarrolló en la Universidad Autónoma de Querétaro con tintes singulares desde su origen y que estuvo operando durante generaciones 6 del 2011 al 2023, para que se proyecten a partir de diferentes caminos al sector directamente implicado que es el educativo en todos sus niveles, ya que los propios docentes creadores se encuentran inmersos en diversos contextos e instituciones educativas de los diferentes niveles, coadyuvando desde una visión multi y transdisciplinaria al cumplimiento de los ODS particularmente el número 4 que enuncia: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”(United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2023).

Alejándose de una mirada instrumental de la educación, para que más allá de las tesis elaboradas, que suelen quedarse en el acervo bibliográfico de las bibliotecas, estas obras, puedan ser aplicadas en diferentes espacios y trasciendan a las aulas proponiendo una nueva mirada de la educación, con la esperanza de vislumbrar y dar cabida a mundos educativos sustentados en principios forjados por sí, justo en aras de corresponder a la vida, a la dignidad de quienes dan sentido a esta tarea educativa.

Justificación.

Las instituciones educativas deben ser espacios que cuenten con principios y metodologías aprendidas en el aula, donde se adquieran conocimientos y capacidades éticas que son necesarias para formar conciencia crítica hacia la realidad que se vive, permitiendo que diferentes visiones del mundo se encuentren, logrando una convivencia pacífica de respeto a las diferencias (Mora, 2022).

4

Un informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XX de nombre Informe Delors, se publicó en el año de 1996, fue realizado por educadores internacionales que contaban con experiencia en la vida diaria de las aulas escolares. En este informe se describe la forma en la que debe asumirse el desafío de la educación para el siglo XXI, que toma en cuenta los importantes cambios y necesidades de la sociedad.

4

Se habla entonces de cuatro pilares centrales de la educación los cuales son los siguientes: 1. Aprender a conocer: su justificación es el goce de comprender, conocer, descubrir. Se busca aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. 2. Aprender a hacer: los aprendizajes deben evolucionar y no ser solo transmisión de prácticas, se requiere la experimentación por parte del educando. 3. Aprender a vivir juntos: este se requiere para la búsqueda de la paz, donde los seres humanos puedan convivir respetándose unos a otros. 4. Aprender a ser persona: con la educación se busca transmitir a todos los seres humanos libertad de pensamiento, de sentimientos y de imaginación para tener un desarrollo completo del hombre en toda su riqueza individual (Mora, 2022).

4

La educación la podemos definir como “un derecho humano inalienable, un proceso que dura toda la vida y tiene lugar en toda la sociedad, mediante el cual todas las personas aprenden y desarrollan al máximo su potencial, el conjunto de su personalidad, su sentido de la dignidad, sus talentos y sus capacidades mentales y físicas, dentro de las comunidades y los ecosistemas locales, nacionales, regionales y mundiales y en beneficio de estos” (UNESCO, 2024, p.3)

2

La creatividad tiene un papel imprescindible en la educación; la creatividad es un tema que forma parte de múltiples agendas de organismos internacionales como es la UNESCO; en varios de los temas prioritarios la creatividad aparece como eje transversal potenciador del desarrollo individual y social de las comunidades (Elizondo, 2018).

En la Conferencia Mundial sobre la educación cultural y artística de la UNESCO en 2024, se menciona que la cultura y las artes, “enriquecen y revitalizan la educación, ofreciendo a todo tipo de alumnos, incluidos los que están en situación de vulnerabilidad, los medios para expresar su humanidad y acceder a todo un

abanico de formas de expresión y de modos de pensar, conocer, ser y hacer, así como a los relatos e idiomas de pueblos y comunidades que dan sentido a su lectura del mundo, potencian su autoconfianza y su motivación y contribuyen así a un mejor aprendizaje” (UNESCO, 2024, p.3). Se explica también que en la creatividad cultural y artística se puede desarrollar un conjunto de aptitudes cognitivas, sociales, emocionales y conductuales, que refuerzan el aprendizaje y la sensibilidad con el medio natural y se fomenta el diálogo, la cooperación y el entendimiento intercultural, elementos necesarios para enfrentar de modo sostenible los problemas y procesos de transformación del mundo (UNESCO, 2024).

Integrar la cultura y las artes en la enseñanza y el aprendizaje, es una tarea relevante, donde se puede hacer partícipe a instituciones y espacios culturales, portadores del patrimonio vivo, mediadores comunitarios locales y otros profesionales y agentes del sector cultural para lograr ir extendiendo una educación enraizada localmente, que construya una relación fuerte entre el alumnado de todas las edades y procedencias, sus comunidades y su entorno. Esta contribución puede ayudar a subsanar carencias pedagógicas, fomentar la integración del alumnado desfavorecido y enriquecer la educación, reforzando los intercambios culturales para ayudar a promover la diversidad cultural, la creatividad, la innovación, la investigación y la creación colectiva (UNESCO, 2024).

En el campo de la creatividad, los paradigmas socioculturales establecen herramientas teórico-prácticas para la transformación educativa. Los procesos creativos se desarrollan a partir de interacciones entre personas y objetos de la cultura en diversos lenguajes, prácticas culturales y consensos construidos en comunidad; los contextos educativos suelen tener un rol central en la promoción de la creatividad como práctica cultural compartida, circulan diversos conocimientos, lenguajes, interacciones y objetos de la cultura, elementos que son claves para la creatividad (Elizondo, 2018).

Si logramos comprender que la creatividad es mucho más que enfocarnos en el arte, las propuestas de educación encaminadas a promoverla pueden ser muy variadas; las propuestas deberán reconocer las particularidades de las personas, sus intereses, motivaciones y potencialidades. Así también, las posibilidades de

desarrollar contextos educativos creativos no deben limitarse a ciertas disciplinas, espacios curriculares o tipos de contenidos. Se deben promover diferentes habilidades cognitivas y socio-emocionales, desarrollar propuestas educativas en el marco del respeto, la tolerancia por la diversidad y el diálogo cooperativo entre alumnos y docentes (Elizondo, 2018).

Para desarrollar la formación del profesorado, es necesario incluir la educación cultural y artística con una mirada innovadora capacitando a los docentes en el uso de métodos de enseñanza y contenidos didácticos nuevos y creativos, promoviendo el diálogo y la colaboración entre el personal educativo para compartir experiencias educativas, artísticas y culturales mediante la inclusión de material cultural y artístico en los procesos educativos y la promoción de actividades culturales y artísticas informales y no formales dirigidas al alumnado (UNESCO, 2024).

En el aula, es importante que el profesorado promueva el aprendizaje como acto creativo, poner atención a los momentos de la clase en los que surgen preguntas, comentarios y aportaciones espontáneas, ofreciendo apoyo, y orientación que estimule el pensamiento divergente, la originalidad y la discusión enriquecedora entre los participantes (Elizondo, 2018).

Atendiendo el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que fomenta la Universidad Autónoma de Querétaro y tomando en cuenta que las estrategias docentes deben enfocarse de forma creativa, lúdica e innovadora al desarrollo de las competencias del siglo XXI, como apunta Pereira Baz (2024):

El conocimiento de los conceptos y contenidos clave no son suficientes, por sí solos, en la sociedad actual. En la escuela, en el trabajo y en sus relaciones cotidianas las personas necesitan tener un pensamiento crítico y analítico, trabajar en colaboración con otros, resolver problemas y organizarse de manera autónoma.(párr. 13)

En ese mismo sentido, el Modelo Educativo Universitario (MEU), se sustenta en “el Humanismo, el cual constituye la base de la formación integral del

estudiantado y el principio fundamental del quehacer universitario" (MEU, 2017, p.4), ya que coloca en el centro a los actores involucrados en la educación desde una mirada de dignidad humana, ya que no los concibe únicamente como capital humano. Teniendo como base ese documento que todo programa educativo de la institución toma para su aplicación y cumplimiento se señala:

El Modelo Educativo Universitario concibe el enfoque pedagógico como una guía sistemática, a partir de posturas conceptuales, que permite orientar las prácticas de enseñanza, así como determinar propósitos, ideas y orientaciones para el aprendizaje, por medio del establecimiento de directrices consideradas óptimas para su buen desarrollo. (UAQ, 2017, p.6)

Tomando además en consideración la apertura a la diversidad de enfoques pedagógicos toda vez que la Práctica Pedagógica exige una constante actualización y evaluación se atiende a los cuatro ejes propuestos en el enfoque pedagógico universitario: el conocimiento centrado en el aprendizaje, el aprendizaje significativo, la flexibilidad curricular y un enfoque multi-inter y transdisciplinar. Tomando en cuenta los siguientes aspectos pedagógicos:

- Promover la vinculación teoría práctica.
- Promover la enseñanza y el aprendizaje en escenarios reales.
- Favorecer la creatividad.
- Adaptar formas de enseñanza a partir de los diversos contextos y escenarios en que éstas se hacen posible.
- Promover el aprendizaje cooperativo y colaborativo. (UAQ, 2017, p.8-9)

Marco Teórico

Este trabajo promueve una nueva mirada educativa, una que fomente el reencuentro de las y los docentes con la singularidad de su tarea educativa; la cual se centra en la convivencia humana, en el trabajo con sujetos, no objetos, con singularidades, con sentires, dolores y sueños. El trabajo docente con personas, en donde la creación de escenarios educativos acorde a las necesidades actuales

glocales se torna menester hoy en día ante ³ lo que algunos autores como Quintero (2010) y Lander (2009) denominan crisis civilizatoria; esta categoría expresa las extraordinarias vicisitudes actuales, evidenciando que “el actual modelo depredador de sometimiento sistemático de la naturaleza a las exigencias fáusticas de un crecimiento sin fin está destruyendo las condiciones que hacen posible la vida en el planeta Tierra” (p.197), ³ esta crisis se amplifica cada vez más por colocar en el centro el mercado y dirigir los esfuerzos de la humanidad hacia producir, consumir, tener y poseer, sin importar el costo de tales acciones.

Por lo anterior, se exhorta a repensar los espacios escolares como lugares de encuentro para la convivencia en los que se promueva un horizonte de sentido diferente al instrumental para cuestionar paradigmas y de ser posible ampliarlos o renovarlos, ya que como explica Yentzen (2003):

Los paradigmas como círculos concéntricos que conviven en cualquier presente histórico, y por ello menos o más amplios y profundos –menos o más creativos; y el que nosotros podamos pasar con nuestra comprensión de un paradigma a otro, cambia de una manera muy importante nuestra relación con el mundo de las ideas. (p.14)

Esta invitación a cuestionar los paradigmas que miran a la educación como instrucción, como algo cientificista, instrumental, es decir, una visión de la educación subordinada a los intereses económicos que colocan en el centro el mercado y no la vida, es con el propósito de construir sociedades más fraternas, responsables con su entorno y con su bienestar. Tal cuestionamiento, promueve transmutar la mirada hacia el reconocimiento de múltiples realidades y los discursos que reconocen la diferencia y especificidad humana para alentar la convivencia en la diferencia pero también la búsqueda de la afinidad, de lo que tenemos en común, de aquello que permita la vida en comunidad. Esta iniciativa invita a mirar a la educación creativa alejada de lo que Paulo Freire (1973), expuso en su trabajo la Pedagogía del oprimido como una educación bancaria; la cual se centra únicamente en realizar depósitos de conocimientos en los sujetos, situación que aleja a las personas a

proponer y crear desde sus contextos hacia un horizonte de sentido que busque una transformación social. Frente a este alejamiento este proyecto busca promover una mirada educativa que promueva, proponga y provoque: “Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo.” (Walsh, 2014, p.75) erigidas en los principios de:

- a) Animar el pensamiento crítico.
- b) Fomentar una mirada multi-inter o transdisciplinaria.
- c) Reconocer a la ética y humanismo como actores fundamentales que sustenten las propuestas educativas.
- d) Practicar el respeto a la diferencia.
- e) Atender a un compromiso social dentro del contexto actual.

Este proyecto busca promover ³ un pensamiento alternativo de alternativas, ser una opción como posibilidad de definir en qué mundo nos encontramos, conocer y considerar el contexto a nivel internacional, nacional, estatal y local, es decir, desde lo glocal, para proponer caminos capaces de llevarnos hacia un horizonte de sentido que permita transformarlo a partir de cuestionar los modos de vivir, sentir y hacer en la educación actuales y proponer escenarios educativos a partir de nuevas miradas en educación.

Esta propuesta de educación creativa, retoma también los fundamentos de Saramago (2010) sobre la relación entre la educación universitaria y la democracia, destacando la necesidad de una educación crítica y transformadora en la construcción de una sociedad más justa. El autor critica la tendencia de algunas universidades a servir a intereses privados y destaca la importancia de que la universidad sea un espacio de debate, conciencia social y producción de conocimiento crítico. Señala, además, que la educación no debería limitarse a formar trabajadores para la economía, sino ciudadanos comprometidos con el bienestar común.

Por ello, es imprescindible que la educación no solo sea crítica y transformadora, sino también artística y creativa, promoviendo espacios donde la juventud pueda reflexionar sobre sí misma y sobre el mundo que le rodea.

Propuesta Metodológica

Mediante la utilización del marco teórico planteado se realizó, el diseño una propuesta de capacitación docente que emanará de las tesis de la población egresada de la Maestría en Creación Educativa que a través de 5 generaciones cristalizaron proyectos educativos que fueron implementados en aulas, la mayoría de ellas por única e inédita ocasión, sumando esfuerzos por dar difusión a esta voz de docentes creativos/as que habían experimentado en sus propias aulas y contextos los beneficios de la implementación de la creatividad, las herramientas artísticas, la innovación y sobre todo el recobrar el amor por la labor magisterial, a través de un encuentro de egresados llevado a cabo como una de las acciones del proyecto “Nuevas Miradas en Educación a través de obras creativo- educativas” y que pudieran en manos de su propios protagonistas, sintetizar estas propuestas para conformar un programa de capacitación docente tendiente a brindar conocimientos e implementar la educación creativa en actividades didácticas concretas; del encuentro se seleccionaron para el actual ejercicio cinco obras creativas que fueron sintetizadas y reunidas en el material didáctico “Costalito de Herramientas” dirigido a docentes de todos los niveles educativos y diferentes campos del conocimiento.

Acciones desarrolladas:

Se convocó y desarrolló un coloquio de egresados de la Maestría en Creación Educativa para hacer la selección de obras con las personas autoras por convocatoria abierta entre la población egresada y el cual fue llevado a cabo en el Museo de Arte Contemporáneo de Querétaro en el mes de noviembre del 2024 en el cual se desarrolló mediante mesas de trabajo donde fueron expuestos los proyectos de las personas participantes y en un trabajo colaborativo fue establecido un formato para sintetizar las obras como talleres educativos dirigidos a docentes de todos los niveles.

Se realizó la revisión y unificación del contenido de la síntesis de las obras para desarrollar fichas didácticas que fueron la base para el material didáctico, quedando conformado por 22 fichas reunidas en 5 talleres:

Canto Elemental Huitzillín, Martha Paola Corrales Justo.

Creación Artística para la equidad, María Celina Covarrubias González Meza

Dibujo creativo, Diana Magdalena Mandujano Villa.

Danza creativa: Movimiento Raíz, Atzimba Elena Navarro Mozqueda.

Somos de maíz, María Murrieta Salazar.

Y 8 anexos que complementan las actividades de los talleres. (Anexo 1).

Posteriormente se llevó a cabo el diseño del material didáctico *Costalito de herramientas* y gracias a los recursos obtenidos del Fondo para el Fortalecimiento de la Investigación, Vinculación y Extensión (FONFIVE) en su convocatoria 2024 se imprimió el material didáctico.

Se realizó una prueba piloto de presentación del material mediante la realización de un taller con docentes de nivel preescolar y primaria en donde se pudieron recabar los resultados de este taller mediante un cuestionario de Google Forms que se distribuyó entre la población asistente al taller piloto a manera de resultados preliminares y como consideraciones de mejora para el desarrollo de futuros talleres para la difusión de este material.

Estas acciones se describen a continuación en los resultados preliminares de esta investigación.

Resultados

Para la presentación del material didáctico se redactó un texto que forma parte del material impreso como un folleto que acompaña las fichas didácticas y que describe brevemente el objetivo y la estructura de cada uno de los talleres dando crédito a sus autoras.

En el taller *Canto Elemental Huitzillín: Espacio de encuentro con la música interna*, Martha Paola Corrales Justo, nos invita a reflexionar acerca de nuestro estar en una sociedad con exigencias en torno al capitalismo, el cual nos lleva a un estilo

de vida materialista centrado en la productividad y el consumismo. Ella sugiere que estas lógicas lentamente nos van llevando hacia una deshumanización, hacia la separación entre las emociones y el Ser.

Por lo anterior, recurre al canto como vía para expresar las emociones y recordar que este no es solo un don reservado para unos pocos elegidos. La autora propone que cantar es una expresión natural de nuestras emociones, una forma de conectar con nuestra esencia, con nuestro entorno y comunidad además que trasciende las barreras del tiempo y el espacio. Al participar en el canto recuperamos un aspecto esencial de nuestra humanidad, permitiéndonos reconectar con nuestras emociones y restablecer el vínculo con nuestro Ser en medio de un mundo que frecuentemente nos empuja a desconectarnos de lo que realmente somos.

La autora propone cerrar cada sesión en *COSMUNIDAD*, lo cual implica fomentar un sentido de comunidad y colaboración entre los participantes al compartir sus reflexiones y experiencias relacionadas con el canto y la expresión personal.

En el taller titulado *Creación Artística para la equidad*, María Celina Covarrubias González Meza nos invita a repensar la situación actual, en la cual se observan dinámicas sociales permeadas de violencia. Por lo anterior, ella propone la necesidad de abordar la igualdad de derechos desde la diferencia, es decir, reconocer la diversidad de formas de vida y contextos que existen en México, no hacer énfasis en sus necesidades, identidades y pertenencias particulares, que acentúa su ya marcada invisibilización y discriminación, y que también son formas de violencia.

En este taller se invita a recordar la capacidad humana de conocer, de reflexionar, de pensar las situaciones que se están viviendo en cierto lugar, con su contexto histórico y cultural específico. Lo anterior, con la finalidad de contextualizar y de rescatar, esa conciencia a la que pueden llegar las y los actores, de los sujetos, que forman esa realidad. Sin embargo, ella nos advierte que esa conciencia tampoco va a llegar por sí sola, por eso la importancia de promover la reflexión mediante el diálogo guiado, un diálogo, que debe ser en horizontal, de acuerdo a

las percepciones y necesidades de la población y no impuesto desde arriba.

La creadora de este taller exhorta a los docentes a continuar con el compromiso ético-político en las aulas al ser promotores de experiencias educativas; las cuales permitan: resarcir, disminuir, y prevenir esta grave situación que afecta a todas/os las/los estudiantes del país.

En el taller titulado *Dibujo creativo*. Una propuesta para la observación y meditación en la educación Diana Magdalena Mandujano Villa nos invita a cuestionar algunas creencias respecto al dibujo como son: dibujar es complicado, el dibujo realista es mejor que un dibujo abstracto, que se debe ser virtuoso en la técnica, el dibujo es exclusivamente para exponerse en galerías, se requiere una licenciatura para dibujar o poco sirve dibujar.

Este tipo de creencias fomentan que con el paso del tiempo la infancia se aparte del dibujo y perciben esta actividad como algo complejo e innecesario dejando esta tarea en el olvido donde una línea o un garabato están prohibidos en una hoja. Sin embargo, la infancia libre de paradigmas es creativa y revela su sentir y pensar con los materiales que tenga en el momento: crayolas, lápices, plumones, pinturas, líneas, curvas, colores y formas con dibujos que manifiestan emociones, pensamientos y realidades con inocencia.

La autora expone que afortunadamente, esta expresión privada en el ser humano se puede recuperar. En algunos casos es muy fácil, solo es necesario tomar el lápiz y empezar el trazo para recordar cómo colocar líneas, formas, puntos y colores, lo anterior resulta sencillo y relajante. Sin embargo, otras veces las creencias son fuertes y el trazo de una línea resulta un obstáculo penoso de atravesar. Sin embargo, la práctica constante derriba poco a poco las creencias erróneas; con actividades que dejan de lado el realismo, la perspectiva y el dominio de la técnica para encontrar la expresión auténtica de lo plasmado en el papel.

Este taller es una propuesta ante esta fuerte limitación, una invitación en la enseñanza del dibujo como expresión propia sin fines estéticos, numéricos o de comercialización. Cuyo único fin es exteriorizar libremente a través de dibujos: emociones, pensamientos, planes, ideas, proyectos, letras o la decoración de una hoja para sí mismo. Este espacio propone ser un lugar en donde la teoría y técnica

sean herramientas para mejorar la expresión del mensaje o brindar más elementos al dibujante con el propósito de exteriorizar su sentir. Lo anterior libera la expresión del Ser en infinitas posibilidades desde el tema hasta la forma en la que se quiere representar.

En el taller “*Danza creativa: Movimiento Raíz*”, Atzimba Elena Navarro Mozqueda nos comparte que la danza y el movimiento en general ha sido a lo largo de la historia un medio de comunicación social, un factor que desarrolla la armonía individual desarrollando en la humanidad las tres esferas del desarrollo integral: mente – cuerpo – espíritu. Asimismo, expone que es una actividad colectiva que desarrolla la generación de comunidad y el sentido de pertenencia, utilizada en todas las culturas en aspectos: rituales, festivos y recreativos.

Esta constatado científicamente, que la danza y el movimiento como actividad humana es una de las actividades que desarrolla a la par los dos hemisferios del cerebro, por lo que esta propuesta da cuenta de que los conocimientos teóricos no están separados de los sensitivos y perceptivos, más aún, estos pueden ayudar a desarrollar competencias transversales en el estudiantado y mejores resultados en las propias materias básicas y/o teóricas.

La propuesta de danza creativa pone énfasis en un paradigma del cuidado de sí a través de la consciencia corporal, sin necesidad de ser docto en el área de la danza sino partiendo del desarrollo de la propia consciencia corporal como docentes y la creatividad como esencia se traerá a los participantes a un conocimiento de su propia organización corporal y de su modo particular de comportamiento llevándolo a una nueva realidad corporal y una nueva concepción pedagógica del movimiento.

Finalmente, en el taller “*Somos de maíz*”. Encuentro con la madre tierra María Murrieta Salazar nos invita a repensar como influye en los espacios educativos la idea de un mundo moderno y civilizado construido desde el paradigma occidental; el cual ha imperado con una visión instrumental de la naturaleza, explotándola para beneficio humano, alejándonos del sentimiento de pertenencia, respeto y comunión con la Madre Tierra. Esta obra educativa propone ser un escenario que, ante la urgencia de un cambio para enfrentar la crisis civilizatoria actual, con consecuencias

como el cambio climático, afectación de los ecosistemas y pérdida de biodiversidad en el planeta; es imperativo que las relaciones humanas con la naturaleza sean motivo de reflexión.

Uno de los objetivos de la presente propuesta de creación educativa, es reflexionar en torno a formas de pensar, sentir y relacionarnos con la Madre Tierra de manera fraterna y armónica, para la búsqueda de nuevos caminos y significaciones de las relaciones humanas con la vida en el planeta. Por lo tanto, para resignificar los vínculos perdidos con la Madre Tierra, la sabiduría del “Buen Vivir” de los pueblos originarios de Abya Yala – sinónimo de América que en lengua kuna, significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra en florecimiento”– puede ayudar a retomar el camino olvidado, a seguir huellas y rastros que nos lleven de regreso a mirar la esencia de la vida, ya que estos pueblos tienen un concepto sagrado de la Madre Tierra, fuente de vida de todos los seres que la habitan y que pertenecen junto con los elementos naturales, a la comunidad del cosmos.

Se propone una experiencia educativa en relación a la Madre Tierra a partir del maíz, presente en nuestra cultura y vida cotidiana, que es herencia ancestral y simboliza el alimento sagrado que se vincula con la tierra y el trabajo campesino. A partir del ejemplo de la milpa, se reflexiona sobre la vida en un ecosistema con sus seres y elementos naturales, y la importancia de su cuidado, para después dar paso al reconocimiento de la vida en nosotros mismos, del cuerpo y su propia naturaleza, identificando cómo los elementos naturales se manifiestan en nosotros como un microcosmos. Así, se hace patente que, para recuperar el sentido de respeto y pertenencia a la Tierra, para cuidar la vida en el planeta y de otros, es necesario cuidar de la propia vida, buscando retornar a la idea de la armonía integral. Este taller busca fomentar el aprecio de las cosas naturales que nos rodean como el cielo, las estrellas y paisajes, y así tomar conciencia del sentido sagrado de la vida, de nuestra pertenencia a la Madre Tierra y al cosmos, para cosmo-ser y poder aportar al enriquecimiento y cuidado comunitario.

Todos los talleres pueden complementarse entre sí para conectar actividades y que su uso sea más enriquecedor. Están diseñados en tres momentos, los cuales se entrelazan para iniciar y culminar con un breve producto o trabajo que permita

cristalizar los aprendizajes adquiridos. Las actividades planteadas se pueden integrar en cualquier momento de un proyecto para enriquecerlo o complementarlo.

El propósito de este material es que sea un apoyo y que permita al docente que lo utilice descubrir nuevos horizontes en su diario quehacer educativo junto con sus estudiantes. (Anexo Fichero *Costalito de Herramientas*)

Dicho material fue presentado en un taller dirigido a población docente que para prueba piloto se gestionó con la Escuela City Kids de la ciudad de Querétaro, que atiende educación preescolar y primaria, logrando la asistencia de 45 docentes con la gestión y apoyo de las autoridades de dicha institución, se entregó el material didáctico a la escuela y se desarrolló el taller durante la jornada de Consejo técnico correspondiente al mes de junio, con una duración de dos horas, con la siguiente estructura:

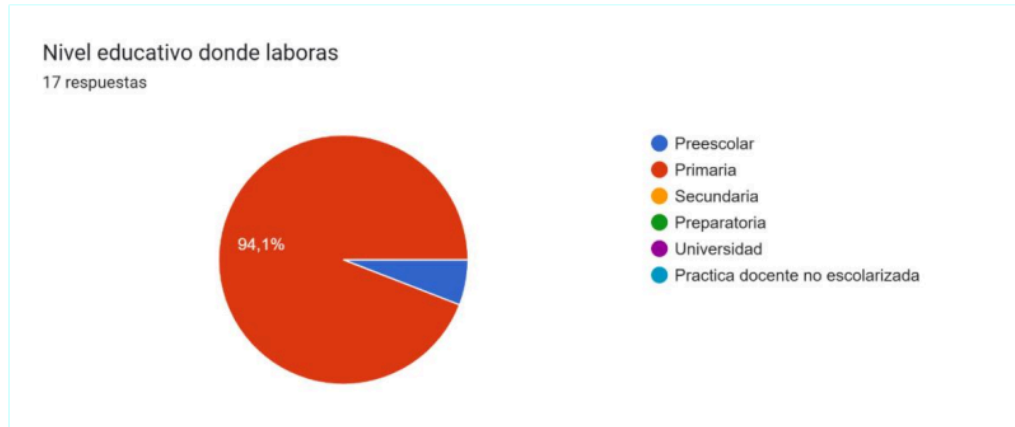
- Entrega de material al colegio y participantes, lista de registro.
- Introducción: dinámica de integración grupal y sensibilización mediante la lectura de un cuento y un ejercicio de respiración.
- Presentación teórica del fichero *Costalito de herramientas*
- Taller práctico de diversas actividades vivenciales basadas en las fichas didácticas del material dando énfasis a la posible combinación de los 5 talleres eligiendo para ello una actividad de cada taller y haciendo énfasis en la adecuación a los diferentes niveles educativos impartidos por la población participante.
- Retroalimentación, mediante el cuestionario y cierre.

De esta experiencia mediante el cuestionario de retroalimentación de Google Forms se recabaron los siguientes resultados.

El cuestionario fue distribuido mediante un código QR y la liga del mismo por medio de WhatsApp, y se pidió la participación voluntaria de las personas participantes en el taller, un factor que generó un sesgo fue el que las personas ya no tenían el tiempo suficiente para responder por tener que atender otras actividades, por lo que de los 45 asistentes sólo se lograron recabar 17 respuestas lo cual constituye una muestra del 38% del total de personas participantes en el taller.

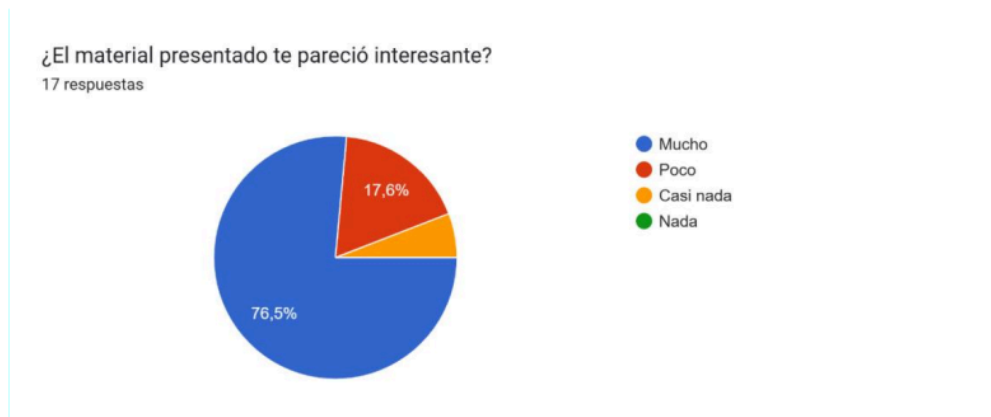
A la pregunta sobre el nivel educativo que imparten las personas participantes el 94.1% corresponden a docentes de nivel primaria y sólo el 5% a nivel preescolar. (Figura 1)

Figura 1. Nivel educativo donde labora.



Se preguntó sobre su percepción de interés sobre el material presentado encontrando que el 76.5% respondieron mucho, 17.6%poco y 5.9% casi nada, lo que avalúa como mayoritario el interés de docentes en el material. (Figura 2)

Figura 2. ¿ El material presentado te pareció interesante?



A la pregunta si el contenido del material didáctico les pareció funcional a la disciplina y nivel de la materia que imparten las respuestas fueron 70.6% mucho,

17.6% poco, y 11.8% casi nada. Evaluando el material mayoritariamente como funcional al nivel primaria, que es el nivel donde imparte clase la mayoría de la muestra. (Figura 3)

Figura 3. ¿El contenido del material te pareció funcional en base a tu disciplina y nivel educativo?



Se incluyeron en el cuestionario dos preguntas abiertas cuyo análisis se realizó mediante un análisis cualitativo de comentarios que fueron unificados por palabras clave. La primera de ellas indagó sobre la motivación que despertó en las personas participantes implementar el material en su práctica docente:

15 de los comentarios expresaron que: si les motiva implementar estas actividades, 1 persona contesto que no y 1 persona sin comentarios.

Los comentarios positivos especificaban: Motivar la reflexión, intriga para verificar su funcionamiento, modificar y adaptar las actividades a su contexto, la utilización de música como método de aprendizaje, seguir capacitándose, despertar curiosidad en el estudiantado, desarrollo de creatividad, implementación del juego, baile, actuación, desarrollo de relajación y concentración, exploración de nuevas maneras de sentir y expresar, hacer uso de manera transversal.

La última pregunta indaga sobre algunos comentarios u observaciones que consideren para mejora del material fueron muy enriquecedores los comentarios recibidos para poder rediseñar el taller y enriquecer el material didáctico emanado de esta investigación, entre ellos expresaron: Adaptarlo a materias específicas, abrir un foro de discusión para dar continuidad a su aplicación entre la comunidad docente, organización del tiempo durante el taller o dar más tiempo para hacer un cierre con opiniones para cada actividad, tener más tiempo de exploración del material, más participación activa y retroalimentación, en general les pareció un material completo, profesional, bien diseñado, útil y que abre una oportunidad para su implementación en centros educativos.

Esta experiencia ayuda por un lado a reconocer que existen población docente interesada en una nueva mirada educativa, sin embargo, es necesario promover talleres como este que les permitan un acompañamiento para transformar sus paradigmas a partir de nutrirse de discursos diferentes y autores diferentes a los que ya conocen.

Además de fomentar que el trabajo realizado por las personas egresadas del programa continúe dejando un legado y una inspiración para que docentes desarrollen también sus propias obras educativas de una manera sistematizada y no se queden en el olvido grandes trabajos realizados por docentes de educación básica.

Este taller constituyó un ejemplo de cómo a través de un trabajo en red interinstitucional, se pueden entretelar propuestas que den cabida a escenarios educativos humanos, sin perder de vista la cuestión académica, espacios que permitan explorar y explorarnos desde diferentes miradas.

En base a estos resultados obtenidos en la primera experiencia del material con docentes de nivel primaria y preescolar y de las propias reflexiones y experiencia de las investigadoras se abre un camino de oportunidades para esta investigación, pudiendo por un lado visualizar las áreas de oportunidad para el taller de presentación del material didáctico la primera de las cuales y que constituyó la principal problemática enfrentada fue el tiempo establecido para el taller que se había estructurado para impartirse en dos horas eligiendo una actividad a

desarrollar de cada uno de los talleres propuestos, lo cual resulto insuficiente en este tiempo, al enfrentar la cantidad de docentes. Por una parte, debe estructurarse el taller para un tiempo más amplio donde se pueda desarrollar cada taller en una sesión por separado, además de una sesión introductoria de carácter teórico para la presentación del material.

Algunos otros aspectos que quedan como área de oportunidad son: acotar el número de participantes para poder brindar una mejor atención a cada docente y fomentar más la interacción personal como uno de los principales objetivos de humanización de la práctica docente. Conocer anticipadamente el espacio disponible y condiciones técnicas del mismo para poder garantizar el correcto desarrollo del taller.

Si bien, uno de los objetivos del material es mostrar su adaptabilidad, flexibilidad e incentivar la propia creatividad de los docentes para ellos puedan replicar esa acción con su estudiantado, este tipo de propuestas dan cuenta del arduo trabajo por hacer en torno al cambio de paradigmas educativos, el Fichero de Actividades *Costalito de herramientas: nuevas miradas educativas* cumple el objetivo de motivar a los docentes a incentivar su propia creatividad, a utilizar las estrategias propuestas de educación creativa con su estudiantado.

Queda como tarea pendiente explorar aplicaciones de estos talleres en espacios educativos, así como hacer una nueva recopilación de obras creativas educativas que puedan ampliar y dar continuidad a esta línea de investigación, que amplíen los horizontes educativos para docentes y a través de ello los espíritus creativos de infancias y juventudes.

Referencias

Castañeda, B. I. (2023). La práctica pedagógica de la educación primaria en dos espacios for-males del s. XXI. Hacia una propuesta educativa desde el Buen Vivir. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Querétaro].

<https://ring.uaq.mx/bitstream/123456789/8827/1/RI007669.pdf>.

Díaz Barriga, A. F., & Hernández, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un*

- aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista.* (pp. 69-112). McGrawHill.
- Elisondo, R. M. (2018). Creatividad y educación: Llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad* (27) 145-166
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Distrito Federal, México: Siglo veintiuno editores, S.A.
- Mora, H. (2022) La Importancia de la Ética y los Derechos Humanos en la Educación. *Pedagogía y Sociedad*, 25 (64), 40-60.) Julio-octubre.
<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1510>
- Pereira Baz, M. Á. (2024, abril 25). *Artículo: 7 elementos esenciales del ABP* | Cedec.<https://cedec.intef.es/7-elementos-esenciales-del-abp/>
- Quintero, P. (Coord.). (2014). *Crisis civilizatoria, desarrollo y Buen Vivir*. Argentina: Ediciones del Signo.
- Saramago, J. (2010) *Democracia y Universidad*. Ediciones Complutense. ISBN 978-84-9938-039-1
- UAQ. (2017). Modelo Educativo Universitario (MEU)
<https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/El-Modelo-Educativo-Universitario-MEU.pdf>
- UNESCO (2024). Conferencia Mundial sobre la educación cultural y artística. UNESCO, Abu Dabi.
https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_ES_0.pdf
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial*. United Nations.
<https://doi.org/10.18356/9789210024938>
- Walsh, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. Querétaro, México: En cortito que's pa'largo.
- Yetzen, E. (2003). Teoría general de la creatividad. Polis. Revista latinoamericana. 2(6).
- Zapata, M. J. (2003). Poíesis Educativa. México: FUNDAp.

ANEXO

Nuevas miradas en educación. Pedagogías, experiencias y estrategias educativas

INFORME DE ORIGINALIDAD

5%

ÍNDICE DE SIMILITUD

FUENTES PRIMARIAS

1	dda.uaq.mx Internet	194 palabras — 1 %
2	hdl.handle.net Internet	171 palabras — < 1 %
3	ri-ng.uaq.mx Internet	135 palabras — < 1 %
4	revistas.uniss.edu.cu Internet	131 palabras — < 1 %
5	www.usebeq.edu.mx Internet	123 palabras — < 1 %
6	comunicacion-cientifica.com Internet	95 palabras — < 1 %
7	educacionycultura.cultura.gob.cl Internet	84 palabras — < 1 %
8	ba.uaq.mx Internet	78 palabras — < 1 %
9	psicologia.uaq.mx Internet	69 palabras — < 1 %
10	ia801502.us.archive.org Internet	

52 palabras — < 1 %

11 www.revistas.una.ac.cr
Internet

48 palabras — < 1 %

12 bulletin.sipsych.org
Internet

44 palabras — < 1 %

13 fundacionobjetivo16.org
Internet

42 palabras — < 1 %

14 es.wikipedia.org
Internet

40 palabras — < 1 %

15 ceaal.org
Internet

35 palabras — < 1 %

16 revistacopala.net
Internet

35 palabras — < 1 %

17 risei.org
Internet

29 palabras — < 1 %

18 datospdf.com
Internet

28 palabras — < 1 %

19 www.sistemas.dfie.ipn.mx
Internet

28 palabras — < 1 %

20 www.adp.edu.pe
Internet

27 palabras — < 1 %

21 www.conocimientosweb.net
Internet

27 palabras — < 1 %

22 bienestaryproteccioninfantil.es
Internet

26 palabras — < 1 %

23	docplayer.es Internet	26 palabras — < 1 %
24	José Lizandro Cedeño Almeida, Daniela Abigail Murillo Intriago, Johanna Isabel Zambrano Alcívar. "Materiales lúdicos con integración tecnológica para potenciar la creatividad en niñas y niños de 24 a 36 meses", Religación, 2025 Crossref	24 palabras — < 1 %
25	www.coursehero.com Internet	24 palabras — < 1 %
26	www.todostartups.com Internet	24 palabras — < 1 %
27	www.omniscens.com Internet	23 palabras — < 1 %
28	www.revista.ciinsev.com Internet	23 palabras — < 1 %
29	ade.edugem.gob.mx Internet	22 palabras — < 1 %
30	noticias.uaq.mx Internet	22 palabras — < 1 %
31	revistas.ubiobio.cl Internet	22 palabras — < 1 %
32	view.genially.com Internet	22 palabras — < 1 %
33	disfrutamiblogcurioso.blogspot.com Internet	21 palabras — < 1 %
34	riaa.uaem.mx Internet	

21 palabras — < 1 %

35 plazadearmas.com.mx
Internet

20 palabras — < 1 %

36 1library.co
Internet

19 palabras — < 1 %

37 www.comie.org.mx
Internet

19 palabras — < 1 %

38 transparencia.hidalgo.gob.mx
Internet

18 palabras — < 1 %

39 www.alfredogaribay.digital
Internet

18 palabras — < 1 %

40 www.tdx.cat
Internet

18 palabras — < 1 %

41 www.uaq.mx
Internet

18 palabras — < 1 %

42 digitum.um.es
Internet

17 palabras — < 1 %

43 mexico.quadratin.com.mx
Internet

16 palabras — < 1 %

44 www.corteidh.or.cr
Internet

16 palabras — < 1 %

45 www.dykinson.com
Internet

16 palabras — < 1 %

EXCLUIR CITAS ACTIVADO
EXCLUIR BIBLIOGRAFÍA ACTIVADO

EXCLUIR FUENTES DESACTIVADO
EXCLUIR COINCIDENCIAS < 16 PALABRAS