



**Educación**  
Secretaría de Educación Pública

**UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL** | UNIDAD 097  
CDMX

# CONTRASTES

**NUEVAS MIRADAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA  
REVISTA CUATRIMESTRAL DE LA UPN 097 CDMX SUR**



**AÑO 3. NÚM. 6  
MAYO-AGOSTO 2024**



## **DIRECTORIO**

### **Rectora:**

Rosa María Torres Hernández

### **Secretaría Académica:**

María Guadalupe Olivier Téllez

### **Dirección de Difusión y extensión universitaria:**

Cristina Leticia Barragán

### **Directora de Unidades**

Maricruz Guzmán Chiñas

### **Directora de Unidad UPN 097 CDMX Sur**

María de Lourdes Salazar Silva

### **Dirección Editorial**

Aldo Iván Orozco Galván

## **COORDINACIÓN EDITORIAL**

María de Lourdes Salazar Silva

María de Lourdes Sánchez

Velázquez

Julio César Lira González

Juan Manuel Sánchez

Alejandro Villamar Bañuelos

Aldo Iván Orozco Galván

## **DISEÑO EDITORIAL**

Nayeli Jazmín Reyes Hernández

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 3, No. 6, Mayo – agosto 2024, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 CDMX SUR, calle Carretera Picacho Ajusco #24, Col. Héroes de Padierna, C.P 14200, Tel. (52)5538970414, <https://u097.upnvirtual.edu.mx/index.php/contrastes-097/revista-contrastes-nuevageneracion>, [difusionydivulgacion097@gmail.com](mailto:difusionydivulgacion097@gmail.com) Editor responsable: Aldo Iván Orozco Galván. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. Trámite, ISSN: Trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 CDMX SUR, Aldo Iván Orozco Galván, calle Carretera Picacho Ajusco #24, Col. Héroes de Padierna, C.P 14200, fecha de última modificación, 30 de agosto de 2024.

# CONTENIDOS

## 4 Desigualdad, inclusión, violencia, convivencia y disciplina

5. Construir nuevas formas de ser hombres y mujeres desde el espacio escolar

MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA

9. La igualdad, una mirada desde la constitución al acto educativo

LUZ MARÍA OROZCO TORRES

## 14 Teoría y campo en la educación básica

15. Desarrollo sostenible en las Instituciones de Educación Superior en México:

Transversalidad, incidencia y formalización

GUILLERMO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

19. La Imagen Digital. Sus características y su inclusión en las prácticas educativas

EDGARDO OIKIÓN SOLANO

## 28 Procesos de formación docente en educación básica

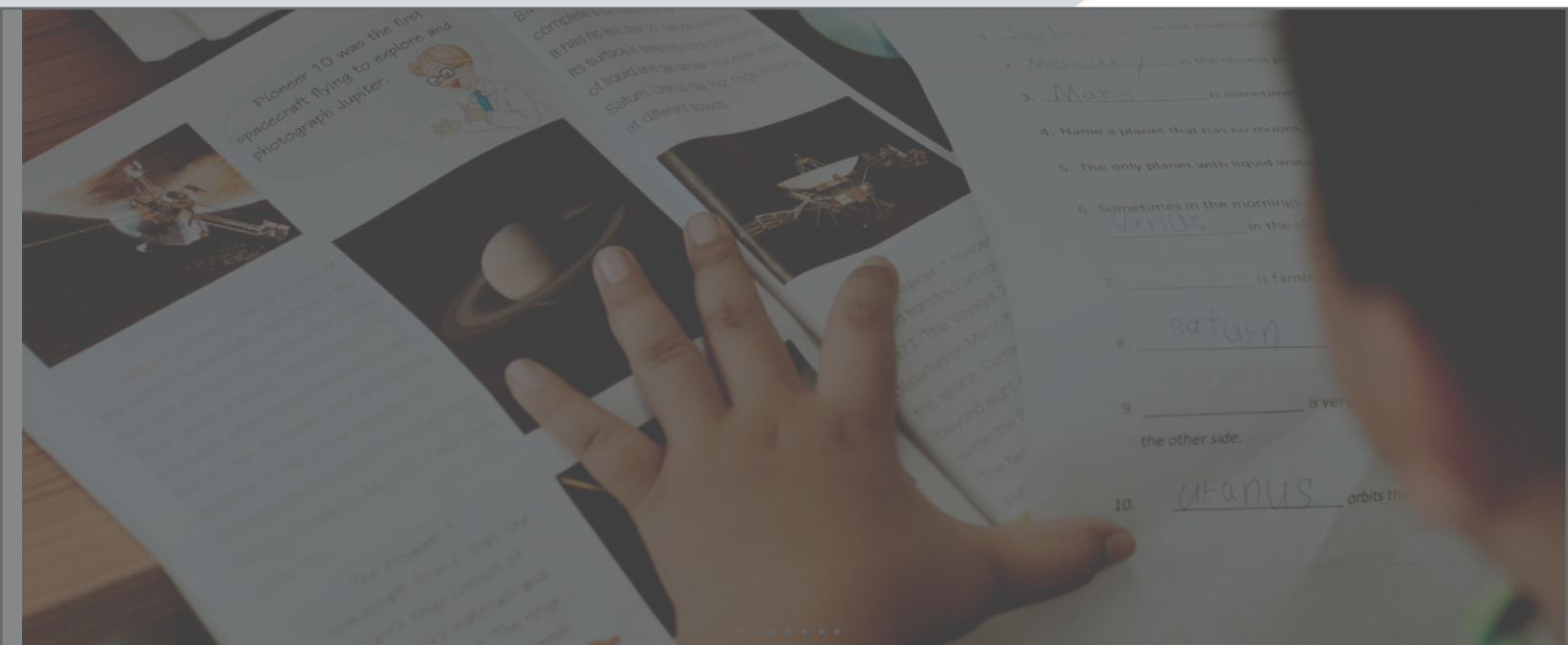
29. El posgrado de la UPN 097 Sur en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: síntesis de un diálogo

NAPOLEÓN ANTONIO CHÁVEZ SUÁREZ

## 33 Miscelánea educativa. Narrativas de experiencias docentes

34. La Universidad Vive: Un Relato de Miedo, Saber y Persistencia en la UPN 097

MARIANA ESPINOZA ECHEVERRÍA



## La Educación Básica. Retos y Transformaciones en Contextos Contemporáneos



Con gran entusiasmo, presentamos el sexto número de la revista *Contrastes: Nuevas Miradas en Educación Básica*. Esta revista se ha presentado como un espacio para explorar, reflexionar y compartir experiencias que emergen desde las aulas y contextos educativos de nivel básico y desde la docencia y la investigación en la UPN 097, cuya función principal es la formación de docentes de educación básica. Este número está dedicado a las experiencias docentes y su conexión con retos actuales de su práctica educativa.

En esta edición, la colección de artículos refleja la diversidad de miradas e inquietudes que configuran el quehacer educativo. Desde la importancia de la integración de una mirada de género que guíe la reflexión y práctica del personal docente y la educación como una herramienta para transformar inequidades sociales y reconfigurar las relaciones entre los géneros; hasta el abordaje de temáticas de relevancia y actualidad, como el desarrollo sostenible como marco de acción en las escuelas y el impacto de las imágenes digitales en los ambientes educativos como herramientas didácticas para fomentar el pensamiento crítico y analítico.

También se abordan las vicisitudes y retos de la universidad frente a la formación docente en sus posgrados, ante el apremio de vincularse como los principios de la Nueva Escuela Mexicana y los retos educativos en la actualidad.

Finalmente, para cerrar el círculo, en el último artículo resalta la visión de una docente de educación básica, quien reflexiona, a través de una narrativa personal, los desafíos y aprendizajes en su paso por la maestría en la UPN 097.

En consonancia con el espíritu de nuestra revista, los artículos de este número invitan a repensar las prácticas escolares desde perspectivas que valoren la equidad, la diversidad y la inclusión como ejes centrales para transformar la educación básica.

Agradecemos a las autoras y autores que han confiado en *Contrastes* para compartir sus trabajos, y a todas las personas que han colaborado en la elaboración de este número. Su esfuerzo y compromiso hacen posible que este espacio de diálogo y reflexión siga creciendo.

Esperamos que los contenidos de este número enriquezcan la labor docente y sirvan como inspiración para enfrentar los retos que plantea la educación en el siglo XXI.

**Consejo Editorial. Revista  
Contrastes. Nuevas Miradas en la  
Educación Básica**



# DESIGUALDAD, INCLUSIÓN, VIOLENCIA, CONVIVENCIA Y DISCIPLINA

# Construir nuevas formas de ser hombres y mujeres desde el espacio escolar

María de Lourdes Salazar Silva

Académica de la UPN 097 CDMX Sur

Nos han enseñado a ignorar nuestras diferencias o a verlas como causas de la separación y sospecha, en vez de apreciarlas como fuerzas para el cambio. Sin comunidad no hay liberación [...]. Pero comunidad no debe significar el despojo de nuestras diferencias, ni el pretexto patético de que las diferencias no existen (Audre Lorde, 2018)

**E**n este breve escrito comparto algunas consideraciones acerca de la necesidad de trabajar desde los espacios educativos la conformación de nuevas formas de ser mujeres y hombres. Estamos viviendo en la segunda década del siglo XXI, el avance del conocimiento científico y tecnológico es enorme, se habla de inteligencia artificial; Estados Unidos de América se prepara para conquistar otros planetas; en el 2030 los primeros seres humanos viajarán a Marte; la industria bélica tiene un desarrollo impresionante; en el ámbito de la medicina existe la micro cirugía y la cirugía fetal, además hay logros importantes en el tratamiento de enfermedades mortales como el cáncer, por citar solo algunos ejemplos de tal desarrollo. No obstante lo anterior, otros problemas mundiales, como el desequilibrio ambiental aparecen en escena y amenazan nuestra sobrevivencia como especie. Problemas de larga data en la historia de la humanidad se agudizan, como es el caso de las desigualdades sociales, sus expresiones son singulares en los distintos continentes, países y sectores de la población. Cabe preguntarnos si la educación puede ser una vía para enfrentar esas desigualdades sociales. Mi respuesta es afirmativa, la educación en su acepción más amplia tiene ese potencial.

Una expresión de esas desigualdades sociales lo constituye la situación aún marginal de las mujeres en los diferentes ámbitos de existencia. Tal afirmación no pretende desconocer lo mucho que se ha avanzado en esta problemática gracias a los movimientos sociales impulsados por las propias mujeres a lo largo de los siglos; sin duda su situación actual no es igual a la vivida en el siglo XX, por mencionar nuestro referente temporal más cercano. Algunos de los avances que podemos nombrar al respecto son: la apropiación del espacio público mediante el desempeño de empleos que anteriormente solo eran realizados por varones, o la incur-

sión en carreras profesionales cuya matrícula era preponderantemente masculina.

La participación de las mujeres en el ámbito político también es un avance, baste decir que al momento de escribir estas líneas tenemos una presidenta electa, y en el sexenio que inicia el primero de octubre, tendremos trece gobernadoras, tres más que en el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador. En el poder legislativo federal se alcanzó la paridad de género desde el 2018, esto quiere decir que hay un número igual o un poco mayor de mujeres ocupando las diputaciones y las senadurías. En el poder judicial tenemos una presidenta de la Suprema Corte de Justicia. En la administración pública federal existe un gabinete paritario y esta tendencia continuará en el sexenio entrante. La presencia de las mujeres también se consolida en el ámbito de la ciencia y los deportes.

El hecho de que las mujeres ya no se desempeñen únicamente como esposas y madres, que gocen de cierta independencia económica, introduce cambios en los roles al interior de las familias, en las relaciones de pareja, en general, en las interacciones entre hombres y mujeres. Pero aún hay muchas batallas que ganar para avanzar en condiciones más justas e igualitarias para la población femenina.

En algunos sectores aún es normal que los varones decidan sobre el cuerpo de sus parejas, es decir, si se embarazan o no, si interrumpen la concepción o si usan métodos anticonceptivos; es común también que las mujeres pidan permiso para trabajar o continuar con sus estudios, por ejemplo.

Por otro lado, la violencia al interior de las familias, nombrada en nuestras leyes como violencia intrafamiliar, es un gran problema en México, no obstante que se ha legislado y existen

mecanismos de política pública para sancionarla y proporcionar asesoría y atención especializada a las víctimas y a los autores de ese delito, no así para prevenirla. Un gran número de mujeres siguen siendo agredidas físicamente en los espacios públicos y privados, sin duda, la forma más extrema de violencia hacia este sector de la población lo constituye el feminicidio, la muerte por el hecho de ser mujeres, por razones de género, establece nuestra legislación penal. Lagarde (2005), enfatiza que este delito sucede cuando:

las condiciones históricas generan prácticas sociales agresivas y hostiles que atentan contra la integridad, el desarrollo, la salud, las libertades y la vida de las mujeres” (...). Se trata de una fractura del Estado de derecho, que favorece la impunidad. Por eso el feminicidio es un Crimen de Estado (p.155).

Según un informe del Centro de Estudios para el Logro de la Igualdad de Género (CELIG) de la Cámara de Diputados (2024), del 2015 al 2023 el delito de feminicidio se incrementó en un 101.7%. En estos 15 años, 2021 y 2022 registraron el mayor número de este delito, 982 y 961, respectivamente. Del 2022 al 2023 hubo una reducción del -13.3%. El 2023 cerró con 833 homicidios y para octubre del 2024 se han contabilizado 598 feminicidios. Si bien los datos muestran una disminución del delito, el problema sigue siendo grave.

Por todo lo anterior, es necesario reconocer que aun falta mucho por transformar para que las mujeres se posicionen de forma distinta en los múltiples espacios sociales, tanto públicos como privados, para participar de relaciones más igualitarias, para lograr el ejercicio pleno de sus derechos humanos y ser tratadas con dignidad.

De esas situaciones cotidianas que vivimos, deriva entonces la importancia de hablar sobre el género, como vemos, es necesario contribuir a que las relaciones desiguales sigan cambiando para lograr relaciones más equitativas entre las personas.

## ¿A qué alude el género?

¿A qué hace alusión esa palabra, de qué hablamos cuando hablamos de género? En una acepción común, género se utiliza como sinónimo de sexo, en otra, se usa para hacer referencia a estudios sobre asuntos que atañen a las mujeres. En una acepción tergiversada, el término alude a la pugna entre hombres y mujeres, cuya finalidad es que estas dejen su condición de subordinación con respecto al hombre y que además la reviertan. En otra acepción, el término hace alusión a las relaciones de poder que caracterizan las formas de interacción entre hombres

y mujeres (Hierro, 1989), pugna por visibilizarlas como una situación previa y necesaria para seguir avanzando hacia la equidad entre ambos

Esa condición de ser mujeres no tiene una existencia independiente, sino es en relación con los hombres y el lugar que ocupan en las estructuras de poder. Esa identidad sexual de los hombres también se empieza a problematizar y da paso a las masculinidades (Cruz, 2019), esto es, a formas diversas de ser o constituirse y ser hombres, por lo que la categoría de género también tiene que aludir a esas masculinidades disidentes, y /o que no se circunscriben únicamente al cuerpo de los hombres, por ello cuestionan el sistema heteronormativo vigente.

A partir de una postura decolonial (Espinosa, 2016, Curiel, 2017), la categoría de género actualmente ya no puede aludir únicamente a las relaciones de opresión entre hombres y mujeres como grupos homogéneos y descontextualizados. Se cuestiona el sistema heterosexual, binario, dominante, en el que solo se acepta la existencia de hombres y mujeres, por el contrario, se reconoce la emergencia de otras identidades sexo genéricas disidentes que se agrupan en grupos lésbico gay, transexuales, transgénero, intersexuales, queer, y la situación de subordinación y violencia que viven en un sistema heterosexual como el vigente. En virtud de ello, el género incluirá las relaciones de poder y subordinación que viven también estos grupos, relaciones atravesadas por otras matrices de poder como la raza y la clase social.

El género se puede entender entonces como ese sistema cultural que desessentializa la identidad sexual de mujeres, hombres y otras identidades sexo genéricas, cuando empieza a considerar su ser, su existencia, en condiciones sociales e históricas específicas (Lagarde, 2018), es decir, que identidad sexual e identidad genérica, se constituye a partir de otras condiciones particulares como pueden ser la raza, la clase social, el nivel educativo, entre otras, en virtud de ello se reconoce la existencia de mujeres / hombres, etcetera, diversos.

Por ejemplo, en el caso de las mujeres, esta condición se asume de forma distinta si soy una adulta mayor, indígena y analfabeta, a una joven negra, con estudios universitarios, o una adulta blanca empresaria; su ser mujer está atravesada por situaciones muy particulares que la constituyen y le dan identidad, la llevan a vivir de forma singular el hecho mismo de ser mujer. Esas condiciones específicas implican múltiples posiciones de opresión y/ o de privilegios, según sea el caso, que se imbrican (Espinosa, 2016; Collins y Bilge, 2019), a lo que Crenshaw (2012) refiere con el término interseccionalidad, que niega la existencia de una experiencia de subordinación compartida por todas las mujeres por igual (Go-

lubov, 2016).

El género nos permite comprender que nuestra existencia como hombres, mujeres o personas no binarias es un constructo social (Lamas, 2017), comprender lo anterior permitirá desaprender esos roles de género estereotipados que se nos imponen o nos los apropiamos y que limitan el pleno ejercicio de nuestros derechos humanos. Es imperativo dejar de formar a las nuevas generaciones con base en esos estereotipos. No hay una única forma de ser y comportarnos como hombres o como mujeres, no hay cualidades o rasgos identitarios exclusivos de hombres o de mujeres.

### ¿Por qué vincular las cuestiones de género con la educación?

Desde el Plan de Beijing en 1995 (ONU, 1995), se proponía que los gobiernos establecieran un sistema docente donde se consideraran las cuestiones de género para promover la igualdad de oportunidades, de educación y capacitación. Otra de las razones del por qué vincular las cuestiones de género con la educación es que esa situación de desigualdad y abuso originadas en ideas sentimientos creencias de superioridad de los hombres sobre las mujeres, principalmente, tienen que ver con enseñanzas y aprendizajes, con actitudes, prácticas y valores que han sido generadas y perpetuadas por todas las personas, hombres, mujeres, u otras identidades sexo genéricas. Algunas veces conscientes y la mayoría de las veces inconscientes, a través de procesos educativos formales y no formales. En consecuencia, si hablamos de trabajar por relaciones basadas en la igualdad de los géneros tales ideas tienen que ser transformadas y creo que corresponde a todas las personas involucrarse en esta tarea. Para ello, un buen inicio sería identificar posibles sesgos de género que permean nuestras prácticas educativas, tanto en la familia como en la institución escolar, por lo menos en cuanto a:

- a) Respetar, tolerar, valorar o por el contrario discriminar, privilegiar, estereotipar o menospreciar a un género u otro.

- b) Respetar o no los gustos o preferencias de las y los niños respecto a formas de vestir, de peinarse, en cuanto a los juegos o juguetes que eligen, independientemente de si es niña o niño.

- c) Utilizar o no lenguaje incluyente para nombrar y/o visibilizar no solo a los niños sino también a las niñas y a otras identidades.

- d) Reconocer los prejuicios y estereotipos que orientan y dan sentido a nuestras prácticas y discursos en el ámbito escolar.

- e) Las actitudes de competencia que fomentamos entre niñas y niños y que no favorecen la solidaridad, el apoyo mutuo y el respeto a las diferencias de ser, de sentir, de pensar.

- f) Si propiciamos la división de tareas o juegos en torno a los sexos o acaso la simple división entre la fila de niños y las niñas.

- g) La manera como los aspectos anteriores de nuestra labor educativa contribuyen o no al aprendizaje de los roles y estereotipos sociales de hombres, mujeres y de otras identidades sexo genéricas, y con ello, el aprendizaje de la forma tradicional, asimétrica y, en no pocas ocasiones, violenta, de relacionarnos.

- h) Si en las actividades conmemorativas de hechos históricos importantes, como la revolución o la independencia de México, visibilizamos la participación de las mujeres.

- i) Si fomentamos el juego de roles tradicionales y/o estereotipados o por el contrario, fomentamos un juego de roles distinto en el que niñas y niños jueguen a desempeñar otras profesiones y oficios distintos a los que comunmente se asumen como exclusivos para unos y otros.

- j) Si ignoramos o somos omisos ante alguna palabra ofensiva, actos de agresión o abusos por mínimos que sean, o eventos de discriminación como parte de las interacciones cotidianas entre el alumnado.

- k) Si negamos o reprimimos las manifestaciones de preferencias o identidades sexo genéricas en las y los niños.

- l) Si nos ocupamos de que en el ambiente áulico se den relaciones justas y de igualdad entre todas las personas.

Identificar estos y otros sesgos de género nos permitirá educar a las niñas y los niños con respeto, justicia e igualdad. Podremos ayudarles a construir otras formas de ser mujeres o de ser hombres y estaremos contribuyendo a fisurar las relaciones de subordinación entre los géneros para que en el futuro, ninguna persona tenga que enfrentar violencia y discriminación.

Cierro este artículo subrayando que su objetivo no es brindar orientaciones o estrategias concretas al profesorado, únicamente se pretende apoyar su proceso de revisión de sus prácticas en el aula respecto a los sesgos señalados, para que ellos, como agentes educativos autónomos, generen sus propias acciones de intervención, acordes a sus contextos escolares particulares.

### Referencias bibliográficas

CELIG (2024). Violencia contra las mujeres. México: Camara de Diputados. LXVI LEGISLATURA. <https://portalhcd.diputados.gob.mx/PortalWeb/Micrositios/5b8b3b7b-1de2-4201-9d28-e94ad0c792bc.pdf>

Collins, P. y Bilge, S. (2019). Interseccionalidad. Madrid: Ediciones Morata.

Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los marge-



- nes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En R. Platero (Ed.). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Temas contemporáneos. (pp.87-122). Barcelona: Ediciones Bellaterra . [http://jmplorquer.com/wp-content/uploads/2020/11/2020\\_EdG\\_Williams-Crenshaw\\_Cartografiando-los-margenes.pdf](http://jmplorquer.com/wp-content/uploads/2020/11/2020_EdG_Williams-Crenshaw_Cartografiando-los-margenes.pdf)
- Cruz, S. (2019). Masculinidades. En H. Moreno y E. Alcántara (coords.). *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen II*. (pp.169-182 ). México: UNAM
- Curiel, O. (2017). *Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos 1. Intervenciones en estudios interculturales*. Vol. 3(4). pp.41-61.
- Espinosa, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar: Revista de Filosofía Iberoamericana*. 12(1). pp.141-171.
- Golubov, N. (2016). Interseccionalidad. En H. Moreno y E. Alcántara (Coord.). *Conceptos clave en los estudios de género (Vol. 1, pp.197-215)*. México: UNAM.
- Hierro, Graciela (1989). *Género y Poder*. Ponencia presentada al 11 Encuentro Internacional de Feminismo Filosófico (Bs.As., noviembre 1989). <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volv/genero-y-poder>
- Lagarde, M. (2005). El feminicidio, delito contra la humanidad. En H. Congreso de la Unión. *Feminicidio, justicia y derecho*. (pp.151-164). México: H. Congreso de la Unión. <http://archivos.diputados.gob.mx/Comisiones/Especiales/Feminicidios/docts/FJyD-interiores-web.pdf>
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. México: Siglo veintiuno editores.
- Lamas, M. (2017). Género. En H. Moreno y E. Alcántara (coords.). *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen I*. (pp. 155-170). México: UNAM
- Lorde, A. (2017). Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo. En R. Campoalegre y K. Bisadesca (coords.). *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. (pp.103-107). Buenos Aires: CLACSO. [https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16590/1/Mas\\_alla\\_del\\_decenio.pdf](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16590/1/Mas_alla_del_decenio.pdf)
- ONU.(1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. <https://www.unwomen.org/sites/de->

# La igualdad, una mirada desde la constitución al acto educativo

Luz María Orozco Torres

Académica de la UPN 097 CDMX Sur

...Porque en el fondo de todo verdadero maestro existe un santo, y los santos son aquellos hombres que van dejando todo lo perecedero a lo largo del camino, y mantienen la mirada fija en un horizonte que conquistar con el trabajo, con el sacrificio o con la muerte.  
JULIO CORTÁZAR

El presente artículo tiene el propósito de compartir una reflexión que expresa una mirada de dos elementos clave para la vida personal y la vida de las instituciones de nuestro país, entre ellas las instituciones educativas, los dos elementos clave de este análisis son la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y los Derechos Humanos.

Podría pensarse que si hablamos de educación y derechos humanos, centramos la mirada al artículo 3º Constitucional y en la Declaración Universal de los DDHH y en todos los documentos y legislaciones que desde esta orden se generan; lo cierto es que en todos los artículos constitucionales provocan reflexionar sobre el acto educativo. En esta reflexión hemos tomado al artículo 4º constitucional, que junto con el 3º y los DDHH nos llevan a entender el acto educativo desde un sentido nacionalista y democrático y cómo las instituciones educativas están llamadas a realizar desde la propia curricula o desde acciones co-curriculares y extracurriculares acciones formativas con la población que educan para conocer, practicar y difundir los DDHH.

Desde su promulgación en febrero y su entrada en vigor en mayo de 1917, la Constitución es un referente histórico indispensable para entender el propio desarrollo educativo del siglo XX, de los inicios del siglo XXI y la evaluación de los DDHH.

## Desarrollo

Sin perder en la reflexión al 3º constitucional y a los DDHH, se revisan algunos postulados del artículo 4º que abonan a la praxis que las instituciones educativas en los diferentes niveles están llamadas a incorporar en sus acciones.

### *La mujer y el hombre son iguales ante la ley*

• *Toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de sus hijos.*

Libertad y responsabilidad son términos usados habitualmente muchas veces sin conciencia alguna. Desde el acto educativo los y las docentes somos reguladores para que nuestro alumnado se eduque en y para la libertad y para la responsabilidad, debemos facilitar desde lo individual hacia lo colectivo la construcción de identidades, la realización de proyectos de vida ligados a proyectos sociales, económicos y políticos, mismos que se van entretejiendo con el establecimiento de relaciones que sin libertad y responsabilidad no son posibles de legitimar la aspiración hacia un sentido de humanización. La escuela tiene derecho y obligación de establecer las estrategias para lograrlo, lo puede y debe hacer desde tres enfoques: la enseñanza de valores, la clarificación de valores y la praxis al razonamiento moral.

• *Toda persona tiene derecho a la alimentación nutritiva, suficiente y de calidad. El Estado lo garantizará.*

En primer lugar, la escuela debe educar para que las personas estén posibilidad de exigir sus derechos. Un derecho de prioridad es el de alimentación, hablar de este derecho nos invita a mirar desde una postura como la de Amartya K. Sen (1999):

en la actualidad no faltan acontecimientos terribles y desagradables, pero uno de los peores es el persistente problema general del hambre en un mundo que goza de una prosperidad sin precedentes... El hambre endémica y general causa, además, grandes sufrimientos en numerosas partes del mundo, debilitando a cientos de millones de personas y matando a una considerable proporción con inexorable regularidad estadística

En las instituciones educativas, sobre todo en

aquellas que tienen un mayor número de carencias, se presenta constantemente la falta de alimentación o de una buena alimentación. Nuestro alumnado llega a nuestras aulas con una alimentación disminuida, carente, malnutrición desde la visión de salud. Las causales son variadas, pero cuando una de ellas se adjudica al estado, esta se vuelve una violación al derecho, sobre todo cuando este teniendo la capacidad, no garantiza para su población el nivel mínimo necesario para estar protegido ante el hambre. Si el actor, el afectado es omiso ante este derecho por desconocimiento, entra al frente un tercero que le colabora al afectado el hecho de exigir se cumpla en su totalidad el derecho vulnerado. Ese tercero es la escuela, primero porque forma en la defensa de derechos vulnerados y segundo, porque los afectados son la población que atiende, y que el propósito de la escuela no se cumple precisamente porque quienes se educan tienen una prioridad: la alimentación. Desde la formación en DDHH sentada en la escuela, podemos lograr que nuestros y nuestras alumnas junto con sus familias sean conscientes de exigir lo elemental, para su subsistencia, supervivencia, su bien vivir. La escuela debe enseñar a los educandos las formas y medios de exigencia ante sus derechos sin olvidar claro las obligaciones que también le subsisten.

*•Toda Persona tiene derecho a la protección de la salud.*

Es necesario que nuestras instituciones educativas trabajen en conjunto con las dependencias de salud. Este elemento está ligado al anterior, no es de desconocimiento los niveles de obesidad, desnutrición u otro tipo de enfermedades que se generan en edades tempranas y que se visualizan en las aulas escolares. Las instituciones educativas y las dependencias de salud deben realizar trabajo en conjunto, gestiones de capacitación, información continua, campañas de salud, cooperativa escolar y acciones articuladas con la curricula que integren saberes sobre salud, buena alimentación, prevenciones, etc. pueden favorecer el hecho de una población más saludable que asistan al sector salud como hecho preventivo y no remedial. Esa gestión bilateral entre la escuela y el sector salud hay que considerarlo desde la visión que la salud es un derecho fundamental, que la participación y la responsabilidad de las personas, los grupos, las instituciones, en el desarrollo continuo de la salud es un garante para los resultados, es un trabajo en colectivo y que en ese sentido desde lo individual a lo comunitario pueden establecerse mecanismo para que ambos derechos,

salud y educación, tengan un desarrollo progresivo.

*•Toda persona tiene derecho a un medio ambiente sano para su desarrollo y bienestar. El Estado garantizará el respeto a este derecho.*

En educación básica, uno de los campos formativos es ética, naturaleza y sociedad, de ahí que el trabajo que las y los docentes hagamos sobre concientizar con nuestro alumnado el daño y deterioro ambiental que como sociedad estamos generando, debe dar como resultado una corresponsabilidad que abone a buscar estrategias locales, regionales y nacionales para el bienestar del ambiente.

Al paralelo con lo anterior, debemos tener presente que México es parte de una serie de instrumentos y tratados internacionales en materia ambiental que integran el marco jurídico en relación con el cuidado del ambiente, con base en el artículo 1° de la Constitución, de ahí que formar en este sentido no es solo un acto de buena voluntad, es unas obligaciones de quienes estamos educando en las escuelas. Una buena formación en esta la crisis ecológica provocada por el impacto de las actividades humanas, aunado a otros factores como las fuertes desigualdades mundiales en las condiciones de vida de sus habitantes. Y que narrado así es un punto de reflexión y trabajo que deben considerarse en las curricula de los diferentes niveles educativos; una introspección hacia el reconocimiento que estamos como humanidad generando una guerra del ser humano contra su entorno y contra sí mismo y cuando exista la claridad suficiente de tal hecho, todas las acciones que se hacen en los planteles educativos sobre este tema tendrán sentido y resultados.

Freire (1995) lo explica con elegancia cuando indica que la educación contribuye a una conciencia crítica e integral de nuestra situación en el planeta. La educación es entonces un espacio propicio para la formación de una población con sentido ecológico y humano. La escuela está llamada a formar personas capaces de interpretar y transformar el mundo, y de dar importancia a los derechos de todos los seres vivos (incluyendo humanos) y la naturaleza, para contribuir a plantear políticas y culturas basadas en necesidades a corto plazo.

*•Toda familia tiene derecho a disfrutar de vivienda digna y decorosa.*

.....

El aumento en los costos para la adquisición de una vivienda pesa sobre los grupos más vulnerables del país, en especial el de los jóvenes, los desempleados, los trabajadores con salarios mínimos, adultos mayores, madres solteras, y personas con discapacidades. En este sentido, la Sociedad Hipotecaria Federal en su informe del primer trimestre del 2019, reportó que el precio medio de una vivienda con crédito hipotecario en México fue de 1 millón 71 mil 235 pesos, y el precio mediano, de 617 mil 755 pesos. Los precios de la vivienda nueva en el ámbito nacional aumentaron 8.9% y los de la usada 9.2%, respecto al mismo periodo del año anterior, situación que repercute sí o sí en la intención para adquisición de una vivienda (según la fuente).

Con los datos anteriores y con la realidad que estamos viviendo, podemos tener una aproximación sobre el tema y pensar sin poner en tela de juicio que el hecho de tener una vivienda es una condición indispensable para sobrevivir y desarrollarse como ser humano en términos de seguridad, autonomía e independencia, un derecho compuesto, es decir, su ejercicio es necesario para la materialización de otros derechos, cuyo fin no se agota con un espacio para dormir o estar, sino por el contrario, su vulneración incide en la violación de otros Derechos Humanos, por lo cual, he aquí otro aspecto en el que las Instituciones educativas deben dar prioridad, primero verificando que sus educandos vivan en las condiciones mínimas, básicas deseables y en segundo lugar, orientar a las familias para el logro de tal derecho si aún no lo tienen, no ignoran cómo ejercerlo.

Nuestro alumnado en un porcentaje alto, carece de este derecho. Las instituciones educativas deben posibilitar a sus comunidades medios de difusión para que conozcan alternativas para acceder a una vivienda digna. Es posible que como algunos otros postulados este en particular no se integre a elementos curriculares, pero sí a extracurriculares que le abran a los padres de familia del alumnado horizonte para buscar alternativas de vivienda.

*• Toda persona tiene derecho a la identidad y a ser registrado de manera inmediata a su nacimiento. Se expedirá gratuitamente la primera copia certificada del acta de registro de nacimiento.*

Toda persona tiene derecho a obtener una identidad desde el momento de su nacimiento y la identidad se vincula al incluir en ella el nombre, el apellido, la fecha de nacimiento, el sexo y la nacionalidad. Esto da como resultado la prueba de la

existencia de una persona como parte de una sociedad, como individuo que forma parte de un todo; es lo que la caracteriza y la diferencia de las demás. Todos tenemos entonces el derecho de poseer una identidad oficial, tener un nombre, un apellido, una nacionalidad y a conocer la identidad de sus progenitores. Dicha acción lleva consigo el reconocimiento inmediato por parte del Estado de la existencia de la persona (niño), y la formalización de su nacimiento ante la ley. Su registro permitirá al niño-a preservar sus orígenes, es decir, las relaciones de parentesco que lo unen a sus padres biológicos. Según datos de UNICEF, de cada 10 personas sin registro de nacimiento en México, 6 son niñas, niños o adolescentes.

En los estados del sur y centro de México, se concentran los mayores porcentajes de niñas y niños sin registro de nacimiento antes del primer año de vida. Esto indica una falta de vinculación entre organismos gubernamentales exprofeso para ello, instituciones educativas y organismos no gubernamentales. Las instituciones educativas deben darse a la tarea de programar acciones inter y multidisciplinarias que disminuyan las cifras de no identidad y que por ende eleven un registro universal, gratuito y oportuno. Según los datos del INEGI, del 22 de enero del 2019, seis de cada 10 personas sin registro en el país son un niño, niña o adolescente (527,963 personas). En el grupo de población de 3 a 17 años, al menos 59 mil no asisten a la escuela y además no cuentan con registro de nacimiento, esto impacta en el sector educativo, de ahí que esta población no acude a la escuela, no tiene una formación escolar. Aquí hay un derecho vulnerado al que las instituciones educativas deben responder

*• En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez.*

*• Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios.*

*• El Estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez.*

El mando constitucional es claro al respecto de estas tres premisas enunciadas y que en conjunto puede decirse que hacen una sola. Puede afirmarse que al establecerse “el interés superior de la niñez”, todas las políticas públicas tienen que subordinarse a este objetivo, y tal vez con mayor énfasis las que tienen que ver con políticas de carácter educativo, sin menoscabar y menospreciar las que tienen que ver con alimentación, salud, esparcimiento, pero como esas de alguna manera ya fueron tratadas en líneas anteriores priorizo en este rubro lo educativo.

Considero que uno de los elementos centrales es que los niños y jóvenes realmente reciban un servicio educativo de calidad alta y a su vez creciente con efectos extremadamente positivos.

Todos los elementos integrados posibilitan a futuro mediato una mayor productividad potencial de estos niños y jóvenes, sobre todo cuando se inserten al mercado laboral. En un segundo momento es clara la certeza que la educación se constituye como uno de los principales determinantes del ascenso en la escala social y por ende económica y es posible aún eso no lo tengo muy claro, que a la larga puede repercutir en una distribución más equitativa de la riqueza y del ingreso.

Es prioridad el reconocer que la realización del interés superior del niño exige seguir desarrollando y profundizando en investigaciones sobre la infancia, en el contexto de lo que Eduardo Bustelo ha dado en nombrar como una epistemología de la infancia. Este concepto de carácter multidimensional trasciende la temporalidad presente y se proyecta hacia el futuro, apela a la responsabilidad de los adultos sobre el bienestar de los niños a partir del reconocimiento de su “eleidad”. Cuando hacemos la afirmación de los niños como sujetos de derechos no implica por ende entenderlos como personas adultas.

Es en este sentido que la interacción adultez-niñez debe trascender la idea de alteridad u otredad, para erigirse en un concepto en que esta relación se defina a partir de la palabra dada y la capacidad de escucha, de la comprensión empática de la percepción de la voluntad de los niños a partir de la memorización de la propia biografía, de la consideración de la particularidad sin afectar intereses universales, de la comprensión de la complejidad sin abstracciones violentas. Los cambios epistémicos no reconocen fronteras.

*•Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales.*

*•Toda persona tiene derecho a la cultura física y a la práctica del deporte. Corresponde al Estado su promoción, fomento y estímulo conforme a las leyes en la materia.*

La escuela es el primer espacio en el que este hecho debe visualizarse, ser tangible, las instituciones educativas son el ámbito perfecto para hacer efectivo este derecho.

El derecho al deporte y la cultura física, reconocido con el carácter de fundamental por el ordenamiento jurídico mexicano en 2011, y seguramente representa el primer eslabón de cara a la materialización del mismo en nuestro país. Debe visualizarse como la prerrogativa a favor del gobernado en el caso de la educación de niños y jóvenes que deben adquirir y desarrollar conocimientos relacionados con su cuerpo y los movimientos del mismo, así como a la práctica de actividades físicas, sea por esparcimiento o de manera profesional, mismo que se va desarrollando a través de la curricula en los diferentes grados escolares, pero que después al amparo del Estado, quedando obligado este último a la protección, al respeto y al fomento del mismo.

Desde lo educativo se deben dar pasos en la construcción de mecanismos de protección de este derecho fundamental es la comprensión del mismo, por un lado, en su vertiente genuina como derecho autónomo, y por otro, como mecanismo catalizador en la concreción de los otros derechos económicos, sociales y culturales, de la salud, la educación, de las que ya hemos hablado.

*•El Estado garantizará la entrega de un apoyo económico a las personas que tengan discapacidad permanente en los términos que fije la Ley. Para recibir esta prestación tendrán prioridad las y los menores de dieciocho años, las y los indígenas y las y los afroamericanos hasta la edad de sesenta y cuatro años y las personas que se encuentren en condición de pobreza.*

Es complicado garantizar esta prerrogativa, relacionado con lo educativo, es indispensable educar a las personas para entender y comprender a sus congéneres que viven esta situación, situar a los educandos para que logren ser empáticos con quien (es) tiene(n) una situación complicada, hacerles ver que las personas con discapacidad o alguna situación especial son seres humanos como ellos que necesitan de su apoyo de manera diferente porque alguna de sus características es especial. Ayudar, escuchar, apoyar son aprendi-

.....

zajes que la escuela debe enriquecer, así como el conocimiento y reconocimiento que esas personas tienen a que se les asista y respeten sus derechos. De hecho, la incursión real de la discapacidad en el discurso de los derechos humanos exige un cambio social y cultural y que este no se logra sólo con normas. El Derecho es necesario pero insuficiente. Se necesita utilizar la educación.

## Conclusión

Desde la reflexión expuesta, se enfatiza en primer término que la escuela, las instituciones educativas tienen la obligación de formar en los DDHH, no es una información, educar en DDHH requiere un proceso continuo, permanente que permite la construcción, la reconstrucción y la reflexión de conocimientos, conductas de valores y el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas. Educar bajo la visión de transversalidad de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y los DDHH, es también una forma de ser en lo social, es la adaptación cultural del ser humano al ambiente, con los suyos y a los suyos. Con este soporte puede sostenerse que entre mayor sea el nivel educativo, (no de escolaridad), de los individuos desde lo individual y en lo colectivo, existe un mayor crecimiento económico, político, social, cultural, etc., de un pueblo, en nuestro caso, nuestro País, de México.

Educar en el mundo y para el mundo con los otros y para los otros no es tarea sencilla ni de unos cuantos; educar es una acción permanente, quien sostenga que está solo, destella rasgos de soberbia e ignorancia. En el caso particular de la docencia, ésta se piensa y se vive a la luz de una transformación continua, seguimos educándonos al educar, seguimos aprendiendo cuando enseñamos.

## Referencias bibliográficas.

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. Revista de la CEPAL No. 88.
- Barrera, Leobaldo (2008). La salud de los adultos mayores: Una visión compartida. Maracaibo. Universidad del Zulia. Ediciones del Vice Rectorado Académico.
- Castilla Juárez, Karlos A (2013, pp. 96 y ss) “El derecho humano a la práctica del deporte. Una propuesta desde y para la Constitución mexicana, Fair Play”, Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte, Barcelona, bimestral.
- Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 TEXTO VI-.....

GENTE Última reforma publicada DOF 08-05-2020

- Díaz-Aguado, M. J. & Medrano, C. (1995). Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales. Bilbao, España: Editorial Mensajera
- Leifsen, E. (2012). Los usos del principio “el interés superior de la niñez” en la administración y las políticas de la infancia ecuatoriana. Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales Universidad de Barcelona. Vol. XVI, No. 395.
- Sessano, P. (Abr., 2006). La educación ambiental: un modo de aprender. Anales de la educación común. Tercer siglo. Año 2. N° 3, s. p
- Velásquez de la Parra, Manuel, (1991, p.477) “El derecho a la vivienda”, Aspectos jurídicos de la vivienda, Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, UNAM, Año IV, No. 18. Sep.- Dic



# **TEORÍA Y CAMPO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

# Desarrollo sostenible en las Instituciones de Educación Superior en México: Transversalidad, incidencia y formalización

Guillermo Ramírez Domínguez

Egresado de la Licenciatura en Sociología de la Educación. UPN 092 Ajusco

Trascendiendo de los discursos políticos, las infravaloraciones académicas y las confusiones que giran en torno a la sostenibilidad, desde una perspectiva práctica, el desarrollo sostenible que ya ha sido expuesto a métodos científicos y con su implementación ha generado altas expectativas como un marco de acción, requiere que apostemos a partir de este momento por la sostenibilidad. Primero porque nos acercamos al 2030, fecha límite para lograr su cumplimiento, segundo, porque la prevalencia de problemáticas no cede, debilitando la estructura social e institucional. Ahora, partiendo de la principal problemática, y para entender el desarrollo sostenible, el desconocimiento de este desarrollo es resultado de una confusión arraigada durante años con la sustentabilidad, aunque esto se debe a que, en sus inicios el desarrollo sostenible se centró principalmente en los recursos desde una perspectiva ambiental y económica, pero actualmente se demuestra que la sostenibilidad trasciende a una perspectiva social que involucra a la humanidad en sus relaciones y la diversidad de contextos. Por ello, el desarrollo sostenible planteado por Brundtland (1987) se define como el desarrollo que permite satisfacer las necesidades de las presentes generaciones sin comprometer la capacidad de satisfacer las mismas de futuras generaciones.

Es a través de intervenciones interdisciplinarias de expertos en diferentes áreas del conocimiento y la identificación de nuevas problemáticas, que se ha evidenciado el impacto de su implementación en el ámbito social, dando origen a tres pilares de la sostenibilidad: económico, social y ambiental, esto como garantía de mejora en la calidad de vida humana. Para asegurar este objetivo, la Agenda 2030, que es un conjunto de políticas orientadas a la acción propuesto por las Naciones Unidas en 2015, establece compromisos con 193 países firmantes, incluido México, para la implementación de políticas a través de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que abordan cuestiones de pobreza, desigualdades, educación, género, medio ambiente, paz y justicia, entre otras. Estos ordenados no por su relevancia, sino de manera alternada y distribuidos a modo que respeten la esencia de los tres pilares, son interdependientes y cuentan con metas que se

entrelazan para contribuir a otras metas y ODS desde una misma acción.

Para reflejar su universalidad que caracteriza a los ODS, se clasifican de diversas maneras según su naturaleza; algunos actúan como “medios” y otros como “finales”. Los ODS que se consideran medios son aquellos esenciales para la supervivencia humana, como el acceso al agua y a los recursos naturales, que a su vez contribuyen al logro de otros ODS. Por otro lado, los ODS finales se centran en aspectos como la educación, las desigualdades, la pobreza y el género. De este modo, la indivisibilidad de los ODS impide que organismos, o en este caso las Instituciones de Educación Superior (IES), prioricen ciertos objetivos para su selección individual a partir de sus intereses, exigiendo el cumplimiento responsable de todos los objetivos sin cometer faltas a metas de otros ODS (UNESCO, s.f.).

Esta interdependencia justifica la indivisibilidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que permite su implementación a nivel local con base en sus condiciones propias. Esta característica facilita su adaptación a los distintos niveles de desarrollo y recursos de cada país para la satisfacción de necesidades específicas. Además, con su integralidad toma en cuenta a cada individuo en el diseño político de esta agenda, bajo el principio de “no dejar a nadie atrás”, asegurando la intergeneracionalidad. Aunque, bien es cierto que existen metas específicas relacionadas con la edad o el género, sin embargo, se mantiene factible abordar los ODS de manera transversal, lo que aumenta la capacidad para una resolución oportuna de problemas.

Con la transversalidad me refiero a la capacidad de incidir positiva o negativamente, dependiendo su cumplimiento, en metas de un ODS que tiene relación con otro, directa o indirectamente. Un ejemplo claro de esta relación directa es la del ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico, pues al crear las condiciones para empleos dignos y satisfactorios es directa la contribución a la reducción de desigualdades, ODS 10, aunado a que, si continúan los esfuerzos se lograría poner fin a la pobreza, ODS 1,



y así podríamos continuar transversalizando metas para incidir en el cumplimiento de otros ODS. Por otro lado, la relación indirecta se ejemplifica entre el ODS 4: Educación de calidad y el ODS 5: Igualdad de género, pues en la educación se dan problemáticas vinculadas a temas de género, que afecta tanto a personal que ahí labora hasta estudiantes, agravando la situación al cruzar fronteras de la institución educativa y trascender conductualmente a otros escenarios, es ahí donde, si atendemos desde la escuela problemas de género logramos metas de dos ODS simultáneamente, pues mientras atendemos violencia, desigualdades y temas de género, garantizamos una educación de calidad, formando personas con conocimientos y habilidades en estos temas mientras se crea un clima libre de desigualdades y de violencia.

### Vínculos de la universidad y la sostenibilidad

Esto ocurre en las IES, por ser entornos que reúnen una diversidad de personalidades, condiciones y metas que simultáneamente enfrentan diversas adversidades y necesidades que requieren diferentes enfoques para abordar cada situación de manera concreta, considerando contextos intergeneracionales. El desarrollo sostenible, que esencialmente busca satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad de las futuras (Brundtland, 1987), exige que las universidades utilicen los recursos de manera responsable para atender las necesidades de la comunidad universitaria y responder a las demandas sociales, con el objetivo de asegurar la continuidad de la institución, su crecimiento y su contribución constante al desarrollo sostenible a nivel global.

El desarrollo sostenible en el ámbito universitario ha cobrado importancia recientemente, dado su impacto a partir de sus contribuciones. A pesar de la responsabilidad exclusiva de las IES para formar profesionales que posean principios y habilidades que beneficien a la sociedad y promuevan su progreso hacia la transformación social, no se limita a su ejercicio en el mercado laboral o a la promoción de prácticas y proyectos, sino que implica su rol como miembros activos contribuyentes en la construcción de comunidades sostenibles, donde intergeneracionalmente se desarrollan e interactúan a través de la generación y difusión de la sostenibilidad, integrando estos principios no solo en sus discursos, sino en sus acciones cotidianas.

Desde lo institucional es esencial, además de identificar y presentar las acciones institucionales dirigidas a la sostenibilidad, evaluar sus impactos y reconocer la percepción sobre su relevancia en

poblaciones y contextos específicos (CRES+5, 2024). Una medición de los Rankings de impacto, ofrecidos por el Times Higher Education, es la evaluación a las contribuciones de universidades a cada ODS mediante sus cuatro funciones: enseñanza, investigación, difusión y gestión de recursos que engloban los recursos humanos e institucionales (Baty, 2023). Esto debe atenderse considerando el alcance de la universidad, cuya capacidad, a través de sus facultades, permite a las instituciones de educación superior y centros de investigación contribuir al desarrollo nacional, mediante sus funciones sustantivas. Estas acciones son cruciales para promover los derechos humanos y fomentar una participación plena e inclusiva; principios que son esenciales para la sostenibilidad según la Agenda 2030.

Como universidad, no debe impugnar acuerdos establecidos en sus políticas internas ni sus compromisos sociales, mucho menos promover prácticas limitantes dentro y fuera de la institución. Garantizar el cumplimiento de lo pregonado en sus programas internos asegura el desarrollo de las nuevas generaciones que llegan con necesidades distintas y desafíos desconocidos, armadas con sus propios recursos y objetivos renovados. En este contexto, las instituciones de educación superior en México han de implementar prácticas enfocadas en la sostenibilidad, con el propósito de concienciar sobre esta temática y dirigir acciones que favorezcan dicho desarrollo, buscando así construir una cultura de sostenibilidad.

Debido a su complejidad, las Naciones Unidas invitan a los países y a sus respectivas instituciones a unirse de manera voluntaria a la Agenda 2030, estableciendo compromisos y normativas que aseguren su efectividad, ya que esta integración implica una gran responsabilidad. Si bien, el no integrarse a la Agenda 2030 no afecta el funcionamiento de las instituciones, sí impacta a la humanidad, dado que la sostenibilidad busca abordar una amplia gama de problemas que inciden en el desarrollo y el bien común. El desarrollo sostenible es una preocupación que atañe a cada persona, pues como seres sociales, compartimos necesidades. Sin embargo, la falta de formalización limita las oportunidades, los marcos legales y las políticas que guían los comportamientos hacia la sostenibilidad. Esta situación también se refleja en las Instituciones de Educación Superior (IES); el hecho de que México forme parte de la Agenda 2030 no obliga a sus universidades, tanto públicas como privadas, a formalizar sus acciones, por ende el interés dis-

minuye, obstaculizando la transición del discurso institucional a la práctica universitaria.

La educación superior para el desarrollo sostenible se considera una forma alternativa de educación, aunque todas las instituciones se adhieren parcialmente a las políticas de educación superior que enfatizan la sostenibilidad, incorporando este concepto en sus programas internos y discursos.

### **Importancia de adscribirse a los ODS**

Para asegurar el éxito de una estrategia institucional, es fundamental identificar asuntos prioritarios y valorar los avances mediante la sensibilización de los medios y objetivos. En este sentido, la adhesión de la institución a los ODS se convierte en un elemento crucial para ir más allá de las palabras y comprometerse de manera formal a contribuir al desarrollo sostenible, así como a alcanzar las metas establecidas a través de acciones cotidianas y decisiones informadas. Aunque es factible apoyar el desarrollo sostenible sin formar parte de la Agenda 2030, la falta de conocimiento, acciones y mediciones precisas puede resultar en impactos ineficaces, a pesar de los esfuerzos realizados. Además, sin una formalización adecuada, no se asegura el cumplimiento de los principios de sostenibilidad, ya que no se implementan programas internos, y la ausencia de un marco claro de sostenibilidad impide que las acciones se dirijan hacia dicho desarrollo, lo que a su vez limita la obtención de resultados óptimos.

Las instituciones de educación superior que incorporan los principios de sostenibilidad en sus programas no están exentas de enfrentar deficiencias si no se comprometen formalmente con el desarrollo sostenible. Desde su responsabilidad social, tienen la obligación de contribuir al progreso del país y de su comunidad universitaria, sin ignorar las problemáticas que afectan tanto a la institución como a su entorno. Esta adhesión voluntaria por parte de todas las instituciones de educación superior no solo eleva su reconocimiento institucional, sino que también las convierte en entidades legalmente comprometidas a cumplir con el marco político y normativo establecido en la Agenda 2030. Además, facilita el acceso a información especializada, la interacción con expertos, la participación en la formulación de políticas de sostenibilidad y proporciona validación en espacios donde se pueden presentar propuestas y publicar contribuciones.

La Red Nacional de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN, por sus siglas en inglés) se presenta como una opción valiosa para las universidades mexicanas que desean integrarse de manera

voluntaria al impulso del desarrollo sostenible, debido a las características previamente mencionadas. Esta Red, que es liderada por la UNAM y el Tecnológico de Monterrey, moviliza recursos científicos para contribuir a los avances en el desarrollo sostenible a nivel nacional, involucrando a empresas, gobiernos y universidades, y posicionando a las nuevas generaciones de profesionales como agentes de cambio. La adhesión a esta Red, que no tiene costo, permite que cualquier institución que se considere parte del desarrollo sostenible acceda a financiamientos, visibilidad internacional, difusión y cooperación interinstitucional, lo que a su vez fortalece a la universidad al consolidar funciones innovadoras y universales (SDSN México, n.d).

Por otro lado, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018) proporciona espacios de acceso abierto para que las universidades informen sobre sus contribuciones anuales, evidenciando así su responsabilidad en relación con el desarrollo sostenible y respondiendo a las expectativas de la sociedad. La manera en que la ANUIES promueve la participación de las universidades para reportar sus aportaciones tiene múltiples efectos: 1) asegura la sensibilización sobre el tema, ya que algunos desconocen la importancia hasta que se les invita a participar, 2) impulsa la consecución de más Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) al integrar los impactos de sus proyectos en un marco global, 3) revela deficiencias o áreas de mejora a partir de los resultados obtenidos, y 4) se basa en la satisfacción institucional para incrementar sus contribuciones e informes, ya que no solo se trata de contribuir, sino también de realizar la difusión adecuada para aumentar el interés en la sostenibilidad y fomentar la innovación en nuevos proyectos de diversas Instituciones de Educación Superior y disciplinas.

Todas las Instituciones de Educación Superior (IES) son fundamentales para la comprensión y aplicación de la sostenibilidad, dado que su multidisciplinariedad es esencial para este propósito. Sin excepción, todas tienen el potencial de contribuir al desarrollo sostenible, ya sea de manera formal o informal. Sin embargo, en México, las universidades que no están alineadas con la Agenda 2030 son insuficientes en su dedicación y oferta académica hacia el desarrollo sostenible. El desafío radica en que algunas de estas instituciones aún centran sus esfuerzos en la sustentabilidad, mostrando un interés que se encuentra rezagado respecto a la rápida transfor-

mación social, ya que las necesidades actuales van más allá de lo meramente ambiental. No se busca menospreciar el ámbito ambiental, sino argumentar que un enfoque en la sostenibilidad debe integrar múltiples elementos que conformen un plan más integral y eficaz, considerando todos los aspectos, sujetos y recursos involucrados. En la actualidad, las IES requieren intervenciones especializadas para cada situación emergente, lo que ha llevado a la reestructuración de programas educativos, políticas y marcos normativos que influyen en el currículo y regulan el comportamiento institucional. A través de una intervención multidisciplinaria, se asegura una ampliación del panorama que permite profundizar en objetivos compartidos entre la comunidad universitaria y la sociedad a la que pertenecen, fomentando un sentido de asociación.

## Conclusiones

El desarrollo sostenible se presenta como una necesidad urgente en las Instituciones de Educación Superior, principalmente porque nos acercamos al año 2030, que marca la fecha límite para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y los esfuerzos actuales son aún insuficientes para cumplir con el marco de la Agenda 2030. Además, las universidades deben posicionarse como líderes en este ámbito, no por mera tendencia, sino por un compromiso social que les permita atender las necesidades y expectativas de la sociedad. Un aspecto clave en el camino hacia la sostenibilidad universitaria es reconocer que cada acción tiene un impacto en una o varias metas de los ODS, contribuyendo así al fortalecimiento del desarrollo sostenible y que desde la formalización de acciones se garantiza el logro de la sostenibilidad.

## Referencias Bibliográficas

ANUIES. (2018). Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. VISION\_Y\_ACCION\_2030.pdf (anuies.mx)

Baty, P. (2024, 10 septiembre). Por qué las universidades deben ayudarnos a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Foro Económico Mundial. <https://es.weforum.org/stories/2023/09/por-que-las-universidades-deben-ayudarnos-a-alcanzar-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Brundtland. G. H. (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. <https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/>

BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\_LECTURE\_1/CMMADInforme-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf

Cursos y carreras. (n. d.). Compara dónde estudiar desarrollo sostenible en México. Recuperado el 26 de septiembre de 2024 de <https://www.cursosycarreras.com.mx/desarrollosostenible-C-831>

CRES (2018). Rol estratégico de la educación superior para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. La empleabilidad. Caso de estudio: Honduras. CRES 2018. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/educacion-superiordesarrollo-sostenible.pdf>

CRES+5. (2024). El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible. <https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/01/GT-6-Borrador-documento-base.pdf>

Pacto Mundial. (2023). Agenda 2030 de la ONU: ¿Hacia dónde vamos? <https://www.pactomundial.org/noticia/agenda-2030-de-la-onu-hacia-donde-vamos/>

Ramírez. S. R. (2012). La educación superior para el desarrollo sostenible. XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/97740/La%20educación%20superior%20para%20el%20desarrollo%20sostenible.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SDSN. (n.d). Universidades. Soluciones para el desarrollo sostenible. Universidades-SDSN México | Red de Desarrollo Sostenible MX2030 (sdsnmexico.mx)

Tecnológico de Monterrey. (2021). Iniciativas de Desarrollo Sostenible. Reporte 2020-2021. [https://tec.mx/sites/default/files/repositorio/sentido-humano/desarrollosostenible/Reporte\\_Iniciativas\\_Desarrollo\\_Sostenible\\_2020-2021.pdf](https://tec.mx/sites/default/files/repositorio/sentido-humano/desarrollosostenible/Reporte_Iniciativas_Desarrollo_Sostenible_2020-2021.pdf)

UNAM. (n.d.). La UNAM y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://web.siia.unam.mx/ods-unam/>

UNESCO. (n.d). La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. [https://www.unssc.org/sites/default/files/2030\\_agenda\\_for\\_sustainable\\_developmen\\_-\\_kcsd\\_primer-spanish.pdf](https://www.unssc.org/sites/default/files/2030_agenda_for_sustainable_developmen_-_kcsd_primer-spanish.pdf)

# La Imagen Digital. Sus características y su inclusión en las prácticas educativas

Edgardo Olkión Solano

Académico de la UPN 092 Ajusco

**E**n nuestras sociedades el uso de imágenes en muy diversas situaciones cotidianas es algo esperado, en el área de educación no es la excepción. Cuando pensamos en un salón de clases, es fácil que venga a nuestra mente la presencia de alguna imagen proyectada, que proviene de algún dispositivo electrónico; o en su defecto la presencia de imágenes en alguna plataforma de aprendizaje electrónico; pero vale la pena preguntarnos si los profesionales de la educación, estamos aprovechando al máximo estas imágenes de presencia recurrente, que son de carácter digital.

Considerando la inclusión de este nuevo tipo de imágenes en la educación, es clara la relevancia de estudiar este tema que hoy nos ocupa. Pareciera a simple vista, que se tienen asuntos educativos más importantes que atender, pero si recordamos que vivimos en sociedades con preeminencia de imágenes, nuestro objeto de estudio, toma el lugar de importancia, con el que se requiere ser atendido.

## Qué entendemos por imagen

El término imagen tiene diferentes acepciones, en razón de esto se le identifica como un término polisémico. A partir de estas diversas formas de entenderle se trata de establecer una conceptualización básica de la cual partir.

En primera instancia se tiene que, con frecuencia, el significado de este término se desprende de la raíz latina “Imago” (Etimologías de Chile, S/P), con la cual se denota la representación visual o apariencia visual de un objeto.

Por otra parte, algunos autores dedicados al estudio de la imagen ubican un origen diferente para este término que nos ocupa, ya que le asocian con la raíz YEM, de origen céltico báltico, que significa hacer doble, por lo que conciben a la imagen como “...lo que reproduce en contornos (es decir: hace dobles) los contornos de la cosa representada y llega a ser expresiva o comunicante precisamente por virtud de tal reproducción” (Taddei, 1979, p.25).

Un caso más es el de aquellos estudiosos de la imagen, que toman distancia de la etimología latina. Y ubican el origen de la palabra imagen en la raíz griega, “Icono” (Eikono) (Zunzunegui, 2010, p.22). Y esta raíz, a su vez deriva de la raíz indoeuropea weik (Etimologías de Chile), que significa “ser como”, lo que se puede enten-

der como representar algo. Debe agregarse que en la actualidad la palabra ícono, tiene un amplio uso en el campo de la computación, en el que se le emplea como una representación gráfica.

Este primer acercamiento al concepto de imagen nos trasmite una idea de disparidad en el significado que se le otorga al término; pero si hacemos una lectura más detallada de estos tres orígenes etimológicos que se le adjudican, caemos en la cuenta de que, en cada uno de ellos, se hace referencia a la “reproducción de algo”, por lo que, de manera preliminar, se puede identificar a la imagen como una representación visual idéntica de un objeto.

A esta manera de definir el término imagen, se le va a llamar una perspectiva icónica de la imagen, bajo la cual se hace referencia a las imágenes visuales, que copian fehacientemente a los objetos. Esta no va a ser la única manera de delimitar la palabra imagen, en las siguientes líneas se abordará una concepción diferente de esta palabra, que es opuesta a esta perspectiva y bajo la cual se hace alusión a aquellas imágenes de carácter visual. En esta línea se puede ubicar la obra de diferentes artistas plásticos, que emplean imágenes no figurativas. Esto no pone enfrente otros usos que puede tener la palabra imagen y que en seguida se abordarán.

## Otros usos de la palabra imagen

La palabra imagen se emplea también en otros ámbitos, uno de ellos es el de la filosofía. Y en esta área de estudio, es frecuente incluirlo en la frase: “Imágenes Mentales”, con la cual se hace referencia a aquellas imágenes que se viven interiormente.

Otro ámbito en el cual se ha incorporado, por extensión, la palabra imagen, es el de la literatura, en el que es de uso común, la expresión: “imagen poética”, en este caso se hace alusión a la imagen interna a la que unos versos nos pueden remitir, al parecer es un uso más de lo que se ha dado en llamar “Imágenes Mentales”.

La recuperación en estos dos ámbitos de estudio, de la frase “imágenes Mentales”, nos abre una perspectiva de estudio, que toma distancia de las imágenes icónicas; es decir, de aquellas imágenes visuales, con las cuales se busca reproducir fielmente

la realidad, para presentarla a nuestro sentido de la vista.

Desde esta perspectiva, se ha establecido que el pensamiento "... se constituye en imágenes. –El pensamiento se organiza con palabras, pero se piensa en imágenes, se concibe con imágenes -. (Mitry, 1978, p.117)

Regresando un poco al ámbito de la filosofía, se puede establecer que existe una larga tradición con respecto al estudio de la imagen, al margen de su carácter icónico, diversos pensadores se pueden ubicar en esta vertiente. En este punto, podemos recordar a Platón y su fábula de la caverna, con la cual deja ver su desconfianza hacia las imágenes como copias de lo real. Para él, las imágenes son siempre reproducciones distorsionadas del mundo circundante; con ellas, se pierde la esencia de las cosas bajo las apariencias.

De esta manera de acercamiento al estudio de la imagen, que va más allá de lo visual, Villafañe escribe:

...el concepto de imagen comprende otros ámbitos que van más allá de los productos de la comunicación visual y del arte: implica también procesos como el pensamiento, la percepción, la memoria, en suma la conducta. Es por tanto, un concepto más amplio que el de representación icónica..." (2006, p.30)

Esta posición, consideramos es interesante por dos motivos. Uno es que nos muestra, que la imagen no es necesariamente un reflejo mecánico de la realidad, si no que el entorno social y cultural influye de manera importante en su interpretación. Y el otro motivo tiene que ver con que la imagen conlleva procesos de pensamiento, de memoria y de comportamiento. Este Segundo motivo nos acerca a la imagen como medio de aprendizaje.

Desde el primer motivo que se ha considerado como relevante, se tiene que la interpretación de una imagen implica la intervención de una serie de códigos, que aprendemos bajo una modalidad de educación no formal, mediante las experiencias cotidianas de vida.

Por lo que toca al segundo motivo, que se ha denominado como relevante, se tiene que la imagen cumple con un papel intermediario entre las sensaciones y nuestras estructuras de conocimiento. Considerando esto, se tiene que:

Las imágenes se activan a través de esquemas cognitivos y pistas memorísticas construidas en la experiencia social y cultural, integrando categorías, acontecimientos y significados según criterios de familiaridad y relevancia de acuerdo a los gustos de época, la situación social y las motivaciones y los intereses personales. (Santos, 1998, p. 17)

Con mayor precisión, se puede decir que la imagen es también un referente conceptual, porque: "Una vez formada la imagen es parte de uno mismo, un sistema de

representación de la memoria que puede ser manipulado como una fotografía cruzando las modalidades sensoriales para recordar y anticipar escenas... (Santos, 1998, p. 17)

Con estos antecedentes, se puede entender, que si bien la imagen:

...puede funcionar como una reproducción de la experiencia anterior, no obstante, las imágenes no son copias, son estructuras cognitivas activas en busca de información en ambientes posibles, tienen la capacidad actancial de provocar reacciones emotivas, deseo y llanto, así como de activar creativamente el imaginario. De ahí que el proceso de producir y experimentar imágenes en estado de consciencia se llame <imaginar> (Santos, 1998, p. 17).

Considerando los dos acercamientos que se han hecho al concepto de imagen, se tiene que su definición requiere de dos dimensiones: una objetiva, en cuanto imagen visual o icónica y una subjetiva, en cuanto a imagen abstracta, no icónica, que se forma internamente en los sujetos.

## La imagen audio-visual

La imagen audio-visual se va a conformar con la conjunción de imagen y sonido. Esta aproximación muy preliminar, nos reitera la presencia de elementos no visuales, como es el caso del sonido, como componentes de la imagen. Escriben Aparici y García, en este sentido:

Al hablar de imagen nos referimos a una forma de reproducción que puede ser percibida no solo por la vista sino también por el oído, es decir, que vamos a utilizar el término imagen para identificar representaciones de carácter audiovisual. Son audiovisuales los medios tecnológicos que se valen del sonido, de la imagen y de ambos conjuntamente. (1989, p. 23)

Los medios audiovisuales son muy variados, entre estos se pueden ubicar algunos muy sencillos; como también aquellos más complejos de carácter electrónico. Los mismos Aparici y García (1989) exponen:

Los medios de comunicación audiovisual utilizan distintas formas de expresión. Cada medio tiene sus propias características, su propia especificidad: la radio, el audio casete o los discos hacen uso del lenguaje auditivo. Las transparencias, los carteles y la fotografía hacen uso del lenguaje vi-

sual. Los periódicos, los libros y las revistas hacen uso del lenguaje escrito. El cine, los diaporamas (conjunción de imágenes fijas proyectadas con una banda de sonido), la televisión y el vídeo hacen uso combinado de los lenguajes visual y audio. (p. 28).

El cine, como se puede ver, va a ser un medio audiovisual por excelencia y va a marcar un hito en la aparición de recursos tecnológicos. Se va a iniciar su presencia en el año de 1895, con el cinematógrafo de los hermanos Lumiere y va a impulsar una ola de cambios tecnológicos muy importantes, con un impacto considerable en el campo de la educación. En razón de esto, se ha podido establecer, que:

A partir de 1880, la explosión tecnológica cambió el mundo de la educación totalmente en todos los campos, y los aportes de las ciencias y la industria fueron llevados a la clase. El florecimiento del cine educativo se logra entre 1900 y 1910. A finales de los años 1920 se introdujo en la enseñanza el cine sonoro con poca resistencia de quienes lo veían como elemento de distracción... (Marrero, Santana, Águila y Pérez, 2016, p.128)

En este punto, es conveniente definir lo que es una imagen cinematográfica; a ésta se le visualiza como aquella que se conforma a partir de la proyección de imágenes fotográficas en secuencia, con lo cual se va a crear la ilusión de movimiento.

A fin de profundizar en esta definición de la imagen cinematográfica, se puede establecer que, para Peerlees, este tipo de imágenes son huellas de elementos que estuvieron frente a una cámara en el momento de ser captados; pero también desde otro punto de vista, son un medio para la narración. En cierto sentido, el cine va a dar continuidad a la tradición de la narración escrita presente en diferentes géneros literarios, como la novela o el cuento. En relación a esto, Barbie y Bertho (2007) exponen:

La aparición del cine implica la reintroducción, en un medio nuevo, de contenidos viejos: la gran narración novelesca, a la que el fin del siglo XIX había habituado a las poblaciones alfabetizadas de Europa, y el “espectáculo del mundo” tal como lo definía la prensa popular. No es pues sorprendente que la cuestión de la censura, durante mucho tiempo central en la historia del libro, vuelva al corazón de la vida cinematográfica de los años 1930. (p.17)

Los elementos de que va a echar mano el cine para la narración son el encuadre y el plano. Por medio de estos elementos, se logra una comunicación narrativa.

La consideración del cine, como medio educativo, se

ha planteado en consideración a que: “A veces una película de cine o un video tape puede ser el más eficiente medio de enseñanza” (Brown y Lewis, 1976, p. 97). En este punto, nuestra experiencia seguramente nos lo confirma, ya que, con frecuencia al ver un filme, nos son más claras algunas situaciones, logramos una mayor comprensión de las mismas.

Es conveniente agregar que es importante no perder de vista que el empleo del cine con una finalidad educativa, implica que lo que hagamos los profesores y los alumnos

...antes, durante y después de la proyección puede ser la diferencia entre aprendizaje eficiente o pasar simplemente el tiempo, en forma más o menos agradable. La selección de la película o la cinta apropiada para el uso en el momento oportuno, con el fin de que el aprendizaje resulte óptimo para los alumnos, involucra muchas decisiones acerca de la vocación profesional. (Brown y Lewis, 1976, p. 97)

Ya se ha mencionado líneas atrás que, a partir de los años 80 del siglo XIX, se va a dar un avance tecnológico sin precedentes, que va de la creación del cine a la invención de otros medios electrónicos, entre los que van a destacar el radio y la televisión. Estos medios electrónicos, van a ser el antecedente, para la aparición en la segunda mitad del siglo XX, de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) y bajo las cuales, la producción de imágenes va a ser digital. A continuación, se abordará este tipo de imágenes.

### Las Imágenes digitales

Entre mediados del siglo XX y lo que va de nuestro siglo la informática y las nuevas tecnologías de la comunicación han tenido un desarrollo sorprendente. Un signo que evidencia esta revolución tecnológica es INTERNET, ya que integra a los ordenadores y las telecomunicaciones. De esta revolución tecnológica es posible agregar que la tecnologías que forman parte de ella han tenido una penetración en la sociedad sin igual. Feldman, escribe relacionado con esto:

Lo más llamativo es la aceleración del índice de aceptación de las TIC. La radio llevaba existiendo 38 años cuando llegó a un mercado de 50 millones. Dieciséis años han transcurrido desde que se vendió el primer ordenador personal en 1973 hasta llegar a los 50 millones de usuarios actuales. Cuando Internet se abrió al tráfico comercial en 1993, alcanzó esta cifra en cuatro

años. Una aplicación concreta, Napster, un protocolo para transferir archivos de música, registró 25 millones de usuarios al año de su introducción. (Feldman, 2022, pp.2-3)

Este es el contexto en el que han hecho su aparición las imágenes digitales, que son el resultado del proceso llamado digitalización, el cual consiste en el modelamiento o representación, por medio de ceros y unos, que, al ser combinados de maneras muy diversas, se convierten en información, la cual puede ser guardada en la memoria de un dispositivo electrónico. Dicho con mayor precisión:

La imagen digital es (...) la representación bidimensional de una imagen empleando bits, unidad mínima de información compuesta por dígitos binarios (1 y 0), que son los que regulan los sistemas informáticos y cualquier dispositivo de tipo digital (Gómez,2017, párrafo 2)

Y se puede agregar que, a fin de acotar su definición, es posible establecer que existen dos tipos de imágenes digitales. Las denominadas como imágenes digitales procesadas (IDP) y las imágenes digitales de síntesis (IDS).

En el caso de las imágenes digitales procesadas, son el resultado:

...de lo que se conoce como «procesamiento de imágenes», que consiste en almacenar digitalmente materiales visuales previos - por ejemplo, fotografías, reproducciones fotográficas, películas o vídeos - para trabajar posteriormente sobre ellos y alterarlos/manipularlos de múltiples maneras. Es decir, son imágenes obtenidas a partir de dispositivos de conversión analógica-digital, como los escáneres o las cámaras digitales y pueden ser manipuladas digitalmente a través de software, pero éste no interviene directamente en su proceso de creación. (Gómez, 2017, párrafo 3)

Por lo que toca a las imágenes de síntesis, o también llamadas infografías, estas:

...se sitúan en el entorno de la «Computación Gráfica». Se obtienen a través de software, produciéndolas enteramente a través de algoritmos y sin necesidad de referente real, por ejemplo, realizando dibujos con el ratón o por medio de programas de renderización 2D y 3D. (Gómez, 2017, párrafo 4)

En este acercamiento a la conceptualización del término Imagen Digital, al considerar a la INTERNET, como un vehículo de comunicación humana que emplea imágenes de tipo muy variado, es prudente tener

presente, que:

...en los primeros años va a estar caracterizada –la tecnología del INTERNET- sobre todo por un lenguaje escrito, -pero- a finales del siglo XX integrará otros recursos como la imagen. Pero será en el siglo XXI, cuando se produzcan la convergencia tecnológica y la integración de lenguajes. Sin embargo, como ocurrió con el cine, Internet todavía está en un periodo inicial y aún falta crear una narrativa, y un lenguaje específico para este medio. (Aparici y Osuna, 2010, p.313)

Con los acercamientos que se han hecho a las definiciones de Imagen cinematográfica clásica e imagen digital, se puede establecer una diferenciación entre ambas; así se tiene que la imagen cinematográfica clásica se forma gracias a la luz que es captada por una cámara de cine; la cual forma fotografías en secuencia y registra el sonido correspondiente. Con estas fotografías en secuencia y los sonidos que las acompañan, se obtienen rollos de película, que son revelados y más tarde proyectados en salas de cine; mientras que la imagen digital, se forma gracias al procesamiento de los datos, que son convertidos en información.

Es conveniente agregar que en la actualidad las imágenes de cine son también digitales y se les puede ubicar como imágenes digitales procesadas, sólo con la excepción de las películas animadas por computadora. Estas imágenes siguen siendo proyectadas en salas de cine, mediante proyectores digitales; y siguen cumpliendo su función narrativa de historias, que son recibidas por el espectador.

Se puede agregar, que otro elemento de diferenciación entre imágenes cinematográficas e imágenes digitales, tiene que ver con las formas de narración. Con las imágenes digitales, ha aparecido una forma de narración diferente, que se hace posible con los nuevos medios electrónicos y las TIC.

Al respecto (Aparici, García, Fernández y Osuna, 2006), han expresado:

Los nuevos medios exigen una nueva forma de leer que no se ajusta a los paradigmas lineales y los cánones de secuencia convencionales. Todo puede presentarse de una vez y es el usuario quien escoge la forma de leer, el itinerario, si va a navegar a través de sólo imágenes en movimiento o va a usar de forma combinada ambos recursos. Es decir que las palabras o las imágenes pueden estar vinculadas de diferentes maneras. Como ha señalado Manovich: -una imagen por ordenador está hipervinculada con frecuencia a otras imágenes, textos y elementos mediáticos. En vez de

ser una entidad cerrada en sí misma, señala, conduce y dirige al usuario fuera de ella, hacia a otras cosas. Una imagen en movimiento también puede incluir hipervínculos (P. 263).

Por su parte, las imágenes cinematográficas siguen siendo utilizadas para conformar una narración lineal. En este punto, conviene hacer la aclaración que esta manera de narración lineal ha sido heredada del cine clásico, con el cual se proyectan rollos de película; y aunque, hoy el cine emplea la proyección de imágenes digitales, sigue manteniendo una lógica de narración lineal.

En resumen, se puede establecer que las imágenes digitales, tienden a poner frente a nosotros diversas formas de narración. Y de manera consecuente, nos ponen a pensar en nuevas prácticas educativas.

Teniendo en claro la caracterización que se ha hecho de las imágenes digitales; en el siguiente apartado se abordará la relación entre las imágenes y los procesos educativos, como un antecedente para reflexionar, las posibilidades educativas de las imágenes digitales.

Con frecuencia se piensa que el uso de imágenes con fines educativos es bastante reciente, hay quienes le perciben como un elemento de innovación educativa, pero **no es así, la inclusión de la imagen como recurso de enseñanza es un asunto con larga historia.** Existen registros de su aplicación para propiciar el aprendizaje que tienen larga data.

La imagen como recurso de apoyo para la enseñanza va a estar presente desde los inicios de la didáctica. Esto nos lo hace notar María Esther Aguirre (2001), en su estudio sobre el texto de Comenio: “El Orbis Pictus” (El mundo en imágenes), que va a ser un libro de texto para la enseñanza del latín, a partir de la lengua vernácula. Y cuya edición, se sitúa en 1658, hace más de treientos años.

Si bien el “Orbis Pictus”, no va a ser el primer libro escolar que se conoce, ya que:

El origen y difusión de los libros escolares está ligado, en primer lugar, a la aparición de la imprenta de tipos móviles en Europa a mediados del siglo XV, que permitió la difusión y popularización de la cultura letrada y, en segundo lugar, al surgimiento y extensión del método de enseñanza utilizado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle, a partir de las últimas décadas del siglo XVII en Francia. (Salinas y Volder, 2007, p.1)

No se puede dejar de reconocer que el Orbis Pictus, cuenta con una consideración especial; esto es, porque va a marcar un antes y un después, en la escritura de textos escolares; dada la integración que va a lograrse en él, entre texto e imagen, con la intención de apoyar la enseñanza. En este sentido, se tiene, que:

La mencionada obra de Comenio -el Orbis Pictus- tenía el propósito de enseñar a los niños la variedad del mundo material y espiritual a través de la conjunción de textos e imágenes. La combinación particular de estos dos elementos, sumados a una estructura secuenciada y cíclica de los saberes transmitidos, constituyen la señal de identidad de los manuales escolares... (Salinas y Volder, 2007, p.1)

Esta consideración nos deja ver que la singularidad del Orbis Pictus estriba también en marcar la estructura que dará identidad a los libros de texto, que se conserva hasta la actualidad. Y de igual manera, por fincar el germen de lo que podemos llamar el manejo didáctico de la imagen. Esto es porque Comenio, en esta obra que nos ocupa va a sentar las bases con respecto al uso didáctico de la imagen, es decir, como una imagen visual que sirve de apoyo a la memoria. Relacionado con esto, (Aguirre, 2001) nos deja ver que Comenio se adhiere a un movimiento docente que se opone a las prácticas educativas repetitivas, mecánicas y carentes de sentido del latín; y por demás, ajenas a la realidad cotidiana de los alumnos, que estuvieron presentes en las escuelas medievales. Al respecto, nuestra autora, nos expresa:

...una de las búsquedas de los educadores de la época se dirige a idear subsidios para la memoria, que agilicen los procesos de enseñanza: figuras dibujadas, símbolos algebraicos, cifras y caracteres, lenguajes de diversos tipos, son algunas de las propuestas que, al referirse al desarrollo de la memoria artificial –eficaz apoyo para la memoria dada por la naturaleza a cada ser humano-, se inscriben en el programa renovador de la escuela, con el propósito de almacenar debidamente la información pertinente y no saturarla innecesariamente (Aguirre,2001,p.5-6).

En esta misma línea, se puede recuperar, la expresión, que de primera mano hace el mismo Comenio, quien expresa: “La imaginación y la memoria, repletas de cosas sensibles, no captan ni retienen con igual facilidad todas las cosas. Deben, pues, ser ayudadas” (Comenio, citado por: Aguirre, 2001, p. 74).

Visto desde una perspectiva más integral, en la cual confluyen los elementos que se han expuesto, se tiene que la edición del Orbis Pictus, es un punto de distanciamiento con los textos escolares preexistentes; por no ser un evento aislado, ya que va a formar parte de un movimiento de reforma educativa,



que acompaña al surgimiento de los estados nación, que se encuentran en germen en las sociedades europeas, a partir del siglo XVII. Y que forma parte de la transición de las sociedades feudales hacia la modernidad. Es claro que Comenio, con su enseñanza acompañada de imágenes, es el teórico del proyecto educativo de los estados modernos.

La tendencia de uso didáctico de la imagen, que va a marcar Comenio, bajo la cual existe una relación estrecha entre memoria e imagen réplica de la realidad, es decir icónica, va a persistir. Testimonio de esto es el cono del aprendizaje, que va a ser propuesto por un empleado de la Mobil Oil Company, a partir del cono de la experiencia propuesto por Edgar Dale.

Con la finalidad de dar un orden, a la revisión del cono del aprendizaje, se iniciará presentado las ideas de Edgar Dale, quien en su libro: *Audiovisual Methods in Teaching*, publicado en 1946, incluye el cono de la experiencia (García, sf, párr. 4)

Al revisar el cono de Dale, se pueden identificar las categorías que él empleó, las cuales son:

1. Símbolos verbales.
2. Símbolos visuales.
3. Imágenes fijas / grabaciones / radio.
4. Películas.
5. Exposiciones.
6. Viajes de campo.
7. Demostraciones.
8. Representación dramática.
9. Experiencias forzadas.

La representación gráfica de dicho cono es la siguiente:



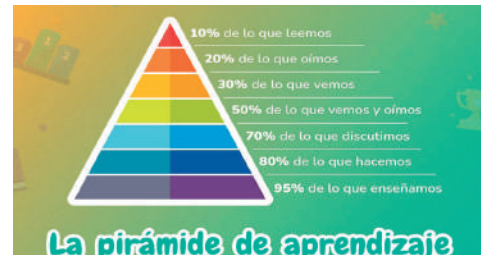
Tomado, de: *excelencemanagement* (2020) párrafo 2 (<https://excelencemanagement.wordpress.com/2020/11/27/el-cono-de-la-experiencia-y-aprendizaje-de-edgar-dale/>)

Como ya se anticipaba, un empleado de la Mobil Oil Company, a partir de este cono propuesto por Dale, conformó el cono del aprendizaje. En dicho cono se indican una serie de porcentajes de recuerdo al cabo de dos semanas, los cuales se asocian de la siguiente forma (Ex-.....

celent management, 2020):

- El 10% de lo que leemos.
- El 20% de lo que escuchamos.
- El 30 % de lo que vemos.
- El 50% de lo que vemos y escuchamos.
- El 70% de lo que decimos.
- El 90% de lo que hacemos.

Una representación gráfica de dicho cono es la siguiente, aunque es importante hacer notar que, en dicha representación, se maneja como pirámide del aprendizaje, pero el término pirámide es empleado como sinónimo de cono.



Tomado, de: Torres, Claudia, (2021), párrafo 2. (<https://www.umaximo.com/post/la-piramide-de-aprendizaje-de-edgar-dale-mito-o-realidad>)

Es conveniente hacer notar que, en esta imagen, se toma como sinónimo del término cono el de pirámide, por tanto, los datos presentados en la misma, corresponden perfectamente al cono del aprendizaje.

Es conveniente también agregar que dicho cono del aprendizaje no cuenta con ninguna base científica (García, sf, párrafo 6). Y por tanto los porcentajes que adjudica a la retención de lo que se ve y de lo que se ve y oye, no cuentan con ningún sustento.

De cualquier manera, el caso de este cono, hace patente la persistencia de esta posición bajo la cual se hace referencia a la relación entre el uso de imágenes icónicas en la enseñanza y su impacto en el aprendizaje, por la vía de ser apoyos para la memoria.

Otra señal de la persistencia de esta posición didáctica, que hace alusión a la imagen visual (icónica), como medio eficaz de aprendizaje a partir de la memoria, es la que aparece en algunos manuales didácticos editados durante el siglo XX en habla hispana. El Texto de Albes de Mattos (1958): *Compendio de Didáctica General*. Es un buen ejemplo de esto. El autor escribe:

Está científicamente comprobado que la vista es el órgano de mayor eficiencia para captar impresiones sensoriales; mientras el oído normal

sólo puede aprehender diez sonidos distintos por segundo, los ojos captan veintidós imágenes diferentes, permitiendo a los alumnos recoger mayor acervo de informaciones. Además de esta eficiencia cuantitativa superior, la visión ha demostrado también, en numerosas indagaciones científicas, un mejor rendimiento de contenido cualitativo: mayor nitidez de impresiones, aprehensión más fácil y rápida, y retentiva más fiel de las impresiones recibidas. No es, por tanto, de admirarse que la Investigación pedagógica demuestre que el 80 % de los alumnos sea del tipo visual, esto es, recuerden mejor lo aprendido visualmente (pp. 217 – 218.).

Frente a esta posición empirista de la imagen y su implementación en educación, se va a levantar una perspectiva contraria, bajo la cual se va a recuperar la concepción de la imagen subjetiva (no icónica), que ha sido abordada en la parte inicial de este trabajo. Y desde la cual se considera, que la imagen, no guarda independencia de quien la enfoca. El observador pone algo de sí en lo que percibe. La perspectiva educativa, desde la cual se va a recuperar esta concepción de la imagen ha sido nombrada como Constructivista.

Las propuestas educativas constructivistas parten de que la realidad es una construcción del sujeto, es decir:” La realidad (...) -es- construcción de su observador...” (Obradors, 2007, p. 8) y por tanto es incognoscible tal cual es, no es lo que está ahí afuera de nosotros; porque no es: “...un mero reflejo especular, sino que resulta del ordenamiento de los datos considerados empíricos, asimilados bajo un marco teórico mental” (Obradors, 2007, p. 8).

Partiendo de esta visión de la realidad, se considera que existe un universo cognitivo desde el cual se enfocan las imágenes. Y que dicho universo, va a aportar referentes para la interpretación de las mismas; y claro está, para la consecuente obtención de conocimientos.

En el siguiente apartado, se presentan algunos elementos de reflexión, para trabajar con las imágenes digitales; los cuales, parten de lo revisado a lo largo de este trabajo.

### **Algunas consideraciones en torno a la inclusión de imágenes digitales en la enseñanza**

Considerando todos elemento que se han expuesto, se propone la realización de las prácticas educativas, con las imágenes digitales, desde una perspectiva integral de la imagen, es decir bajo la cual se contemple, tanto la dimensión visual o icónica de la imagen; así como, la dimensión subjetiva de la misma. Y desde una perspectiva, que toma distancia de la imagen como apoyo únicamente de la memoria. Aprender es mucho más que memorizar. En este punto, nos afiliamos a la perspectiva constructivista, bajo la cual el aprendizaje es resultado de un proceso de construcción del conocimiento ; y bajo el cual, la imagen es también referente de conocimiento y aprendizaje.

Un elemento más de posicionamiento involucra el dar un papel activo frente a la imagen a quien aprende, puede ir más allá de ser un simple espectador, puede ser un creador de imágenes. Si bien con recursos visuales no digitales ya existía esa posibilidad; ya sea empleado dibujos, de quienes aprendían; o bien desde una posición de mayor manejo tecnológico, al recuperar las fotos tomadas por los aprendices; o en casos menos frecuentes, recuperando las cintas de película, cuyos autores eran estos mismos aprendices. En la actualidad, los dispositivos digitales presentan mayores facilidades para que los jóvenes estudiantes produzcan imágenes, a manera de fotos digitales o bien, videos digitales, con los cuales se expresen a la vez que aprendan. De esta manera, las imágenes, cobran mayor significatividad para quienes aprenden.

Es importante también el hacer explícito que las prácticas de enseñanza pueden ser presenciales o en línea; y en ambos casos, las imágenes digitales quedan contempladas. En el caso de la educación en línea, las prácticas de enseñanza pueden ser sincrónicas o asincrónicas y claro está, las imágenes digitales estarán presentes.

Por otra parte, se considera que nos encontramos en una transición entre la imagen cinematográfica analógica y la imagen cinematográfica digital (que es una variante de las imágenes digitales procesadas). En este punto, se piensa que es valioso recuperar aquellos elementos que se han adjudicado como elementos didácticos al cine basado en imágenes analógicas, y que favorecen el aprendizaje. Dichos elementos han sido señalados por diferentes autores, entre los que destacan: Monterde (1986), De la Torre, Pujol y Rajadel (2005), Gispert (2010), García Colorado, et al (2010).

Entre dichos elementos se cuentan:

- La capacidad que tiene el cine de acercar realidades distantes, tanto geográficamente, como en el plano histórico.
- La posibilidad que presenta el cine de narrar historias en las cuales se hacen patentes fenómenos de carácter humano, que bajo otros medios son poco visibles.
- La capacidad con que cuenta el cine de simular situaciones y fenómenos, por medio de sus narraciones.
- El abordar el aprendizaje, a partir de las emociones, lo cual le imprime una carga motivacional. A esto le ha dado en llamar De la Torre, Senti-Pensar (De la Torre et. al, 2005, p.13)

Se piensa que la recuperación de estos elementos didácticos aunados a las posibilidades de narración no lineal que las TIC aportan a las imágenes

nes virtuales de carácter sintético puede permitir abrir espacios de aprendizaje novedosos. De esta forma los dispositivos electrónicos pueden ser el vehículo para impulsar un aprendizaje por la vía de la interacción y el diálogo, donde justamente la imagen o las imágenes pueden ser el elemento detonador de dicha interacción y diálogo (pueden ser referentes para el diálogo; y para el conocimiento y aprendizaje, que se desprendan del mismo). En este punto la puesta en común de sentidos frente a las imágenes de los estudiantes tiene un papel central (se puede hablar de la puesta en común de las percepciones subjetivas frente a las imágenes, de los estudiantes, como elemento favorecedor del aprendizaje). Aquí la subjetividad e intersubjetividad pueden jugar como elementos precursores del aprendizaje.

Por otra parte, en el terreno de la motivación, las imágenes que acompañan a los juegos de vídeo; o presentes, en diferentes aplicaciones digitales, son de mayor significatividad para los jóvenes y tienen usualmente un efecto motivante en este sector de estudiantes, de ahí la importancia de considerarles como recursos didácticos (Las tic y las imágenes presentes en ellas, forman parte del entorno cotidiano, en el que han crecido y se han desarrollado los más jóvenes de nuestras sociedades y por tanto son elementos de significado relevante para ellos).

Es también conveniente tomar en cuenta que los estudiantes jóvenes tienen una gran familiaridad con los dispositivos electrónicos. En razón de esto, Prensky (2013) ha caracterizado a la generación joven, como nativos digitales y ha ubicado que las formas de conocimiento y pensamiento de esta generación guardan una estrecha relación con los recursos digitales. En este punto se puede hablar de que poseen una cibercultura (Levy, 2007), entendida ésta como: “El conjunto de los sistemas culturales surgidos en conjunción con las TIC“ (p. 7). Estos sistemas culturales, son referente de conocimiento y, claro está, de aprendizaje. En esto se encuentran incluidas también las imágenes digitales presentes en los dispositivos de este tipo. De manera que dichas imágenes, colaboran en los procesos de conocimiento y pensamiento, lo cual deja ver la relevancia que tiene para propiciar el aprendizaje significativo en la gente joven.

En relación con esta caracterización que hace Prensky de nativos digitales para la generación joven, bajo la cual se deja ver la brecha generacional con respecto a las habilidades de manejo de los dispositivos digitales, es decir, los adultos presentamos con frecuencia una menor habilidad para el uso de recursos tecnológicos. Con este sustento, propone una Pedagogía de la Coasociación (Prensky, 2013, pp.129-144), bajo la cual, los jóvenes con sus habilidades tecnológicas colaboran con los docentes (adultos, con frecuencia) para su enseñanza.

Es también importante considerar las posibilidades

de interacción con que cuentan las TIC en este rubro. Las imágenes digitales, tanto procesadas como de síntesis, pueden ser justamente un vehículo para la interacción y el diálogo. Al respecto, la perspectiva de aprendizaje cooperativo puede brindar un sustento valioso, tanto para los procesos de aprendizaje presenciales, como para los procesos de aprendizaje en línea.

El Aprendizaje Cooperativo se produce a partir de la interacción en grupo de sujetos con referentes de conocimiento diversos, de manera que dicha interacción heterogénea, conlleva una mayor diversidad de referentes que se ponen en juego con la interacción, de manera que se enriquece dicha interacción con puntos de vista diversos. (Jhonson, Jonshon y Holubhek, 1994)

Un concepto más, bajo el cual pueden ser recuperadas las imágenes digitales es el de ambientes de aprendizaje. Se considera que, en la creación de ambientes de aprendizaje, las imágenes digitales procesadas, como de síntesis, son un elemento de gran importancia.

En los ambientes de aprendizaje, las imágenes digitales pueden ser parte del ambiente físico; o bien, pueden ser generadoras de atmósferas proclives para el pensamiento analítico y reflexivo.

Estas han sido algunas reflexiones, que apuntan a una inclusión creativa de las imágenes digitales en las prácticas de enseñanza. Y con esto se da término a este trabajo.

## Referencias Bibliográficas

- Aguirre Lora, Ma. Esther (Mayo 2001) “Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio” en: REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 3, núm. 1, Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. [https://www.redalyc.org/pdf/155/Resumenes/Resumen\\_15503101\\_1.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/155/Resumenes/Resumen_15503101_1.pdf)
- Aguirre Lora, María Ester. “El recurso de la imagen en la enseñanza. Una historia temprana”. En : Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001. pp. 71-82.
- Alves de Mattos, Luiz (1958) Compendio de didáctica general. Buenos Aires, Kapeluz, Buenos Aires, Argentina.
- Aparici, García, Fernández y Osuna (2006) La imagen. Análisis y representación de la realidad. Barcelona, España, Gedisa.
- Aparici y Osuna (2010) “Educomunicación y cultura digital” en: Aparici, Roberto (2010) Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona, Es-

- paña, Gedisa.
- Aparici, Roberto y García, Agustín (1989) Imagen, vídeo y educación. México, F.C.E.
- Barbier, Federic y Bertho, Catherine (2007) Historia de los medios: De Diderot a Internet. Buenos Aires, Argentina, Colihue.
- Brown, W. y Lewis, B. (1976) Instrucción Audio visual. Tecnología medios y métodos. Manual de ejercicios intensivos. México.
- De la Torre et. al. Coords. (2005) El cine un entorno educativo. Madrid, España, NARCEA.
- Diaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2004) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, Mc Graw Hill.
- Etimologías de Chile.net. Diccionario Etimológico Castellano en Línea <https://etimologias.dechile.net/>
- Exelencemanagement (27/11/2020) “El cono de la experiencia y aprendizaje de Edgar Dale”. [Recuperado de: <https://excelencemanagement.wordpress.com/2020/11/27/el-cono-de-la-experiencia-y-aprendizaje-de-edgar-dale/>]
- Feldman, Maryriaan (marzo / 2002) “La Revolución de INTERNET y la Geografía de la Innovación” En: Revista Internacional de Ciencias Sociales. París, Francia, UNESCO. No. 171. pp.47-56. [https://www.researchgate.net/profile/Maryann-Feldman-2/publication/255643588\\_La\\_Revolucion\\_de\\_Internet\\_y\\_la\\_Geografia\\_de\\_la\\_Innovacion/links/54703f7c0cf2d67fc031230d/La-Revolucion-de-Internet-y-la-Geografia-de-la-Innovacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maryann-Feldman-2/publication/255643588_La_Revolucion_de_Internet_y_la_Geografia_de_la_Innovacion/links/54703f7c0cf2d67fc031230d/La-Revolucion-de-Internet-y-la-Geografia-de-la-Innovacion.pdf)
- García Colorado et. al. (2010) El cine como recurso didáctico. México, Trillas.
- García Díaz, Raúl (s/f) Las mentiras del cono del aprendizaje atribuido a Edgar Dale. [Recuperado de: <https://www.tribunasalamanca.com/blogs/para-profesionales/posts/las-mentiras-del-cono-del-aprendizaje-atribuido-a-edgar-dale>]
- Gispert Pellicer, Esther (2010) “Cine, ficción y educación”, en: Admira-Análisis de Medios, imágenes y relatos audiovisuales No. 2: 179-181. <https://dx.doi.org/10.1210.01.12>
- Gómez, Marisa (2017) “Historia de la imagen digital”. [Recuperado de: <https://interartive.org/2017/04/historias-de-la-imagen-digital-marisa-gomez>]
- Jonhson, David et al. (1994) El Aprendizaje Cooperativo en el aula. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Levy, Piere (2007) Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. México, Anthropos - UAM Iztapalapa.
- Marrero, Santana, Aguila y Pérez. (Ene.-Mar.2016) “Las imágenes digitales como medios de enseñanza en la docencia de las ciencias médicas”. En: Revista EDUMECENTRO. Santa Clara Cuba vol.8 No.1. pp. 125-142. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742016000100010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000100010).
- Mitry, Jean (1978) Estética y psicología del cine. Vol. 1 Las estructuras. México, Siglo XXI.
- Monterde, José Enrique (1986) Cine historia y enseñanza. Barcelona, España, Cuadernos de Pedagogía-Editorial LIA.
- Obradors, Laura (2007) Teoría de la Imagen. [Recuperado de: [https://www.academia.edu/31152325/TEORIA\\_DE\\_LA\\_IMAGEN](https://www.academia.edu/31152325/TEORIA_DE_LA_IMAGEN)]
- Prensky, Marc (2013) Enseñar a nativo digitales. México, Ediciones SM.
- Salinas, Walkiria y De Volder, Carolina (2007) “La colección Historia de los textos escolares argentinos. Manuales escolares”. Biblioteca del Docente [Recuperado de: <https://www.bn.gov.ar/resources/conferences/pdfs/26-3.pdf>]
- Santos, Miguel Ángel (1998) IMAGEN Y Educación, Buenos Aires, Argentina, Magisterio del Rio de la Plata.
- Taddei (1979) Educar con la Imagen. Madrid, España, Marova.
- Torres Jeldes, Claudia (9 de diciembre de 2012) ”La pirámide de aprendizaje de Edgar Dale: ¿Mito o realidad?” <https://www.umaximo.com/post/la-piramide-de-aprendizaje-de-edgar-dale-mito-o-realidad>
- Villafañe, Justo (2006) Introducción a la Teoría de la Imagen. Madrid, España, Pirámide.
- Wordpress El cono de Edgar Dale ¿dejamos de leer? En: Blog Comprensión lectora basada en evidencias. [Recuperado de: <https://clbe.wordpress.com/2013/01/29/el-cono-de-edgar-dale-dejamos-de-leer/>]
- Zunzunegui, Santos (2010) Pensar la Imagen. Madrid, España, Catedra - Universidad del país vasco

# PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE



EN  
EDUCACIÓN  
BÁSICA

# El posgrado de la UPN 097 Sur en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: síntesis de un diálogo

Napoleón Antonio Chávez Suárez

Académico de la UPN 097 CDMX Sur

En un mundo en constante transformación, marcado por avances tecnológicos y nuevas demandas laborales, es esencial que las instituciones educativas adapten sus currículos para preparar a los estudiantes de manera integral. Dialogar con la comunidad estudiantil universitaria sobre cambios curriculares y política educativa es crucial en el contexto actual.

Los estudiantes son actores clave en el proceso educativo y sus perspectivas pueden aportar valiosas ideas para la mejora de los programas académicos. Incluir a la comunidad estudiantil en estas conversaciones garantiza que las políticas educativas sean inclusivas, equitativas y alineadas con las necesidades reales de quienes viven el día a día académico. Además, el diálogo fortalece el sentido de pertenencia y fomenta una mayor participación cívica, elementos fundamentales en la construcción de una educación más democrática y plural.

## Discusión y puntos de intercambio

En este orden de ideas, se llevó a cabo la presentación que titula el presente documento. Ello durante la jornada de bienvenida a estudiantes de nuevo ingreso, llevada a cabo el pasado 7 de septiembre de 2024, denominada “El posgrado de la UPN 097 Sur en el marco de la Nueva Escuela Mexicana”. Dicho conversatorio abordó la relación entre la oferta educativa de la institución, los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y los desafíos que enfrenta el sistema educativo en México actualmente.

En el contexto de la UPN 097, se destacó la importancia de la Maestría en Educación Básica (MEB), una maestría profesionalizante que busca capacitar a los docentes en la reflexión sobre los procesos educativos, desarrollando en ellos una capacidad crítica y reflexiva para su ejercicio profesional. Además, se presenta la Especialización en Gestión de la Convivencia en la Escuela, centrada en temas de violencia, derechos humanos y cultura de paz, con el objetivo de preparar a los docentes para la creación de ambientes de convivencia inclusivos en las escuelas, y promover alternativas para enfrentar la violencia.

La presentación introdujo los principios de la .....

Nueva Escuela Mexicana, que busca formar ciudadanos críticos bajo un enfoque humanista y comunitario. Se enfatiza la inclusión y equidad educativa, la valoración de la diversidad cultural y lingüística, y la sustentabilidad, con el objetivo de garantizar una educación de excelencia para todos los estudiantes, eliminando barreras para los grupos marginados.

Se mencionaron también los antecedentes de las reformas educativas más recientes, incluyendo la Alianza por la Calidad de la Educación (2006-2012), la Reforma Educativa de 2013, y la Nueva Escuela Mexicana (2019). En ese sentido, se hizo énfasis en los cambios en la evaluación y formación docente, así como en la relación con los sindicatos y diversos sectores sociales en cuanto a la percepción de la labor docente y su impacto en los procesos de formación.

Asimismo, se exploraron los principios pedagógicos de la NEM enlazándoles al marco de la maestría en Educación Básica, centrados en el pensamiento crítico, la práctica reflexiva, y el desarrollo de habilidades. Otra de las aristas discutidas fue la formación docente continua, vinculándole con la práctica educativa en contextos concretos.

Oferta educativa del posgrado en la UPN 097 y su vínculo con la Nueva Escuela Mexicana

Entre los principales retos que enfrenta la NEM, destacan la formación continua del docente, la desigualdad educativa, la participación comunitaria, y la adecuación curricular a los contextos regionales.

Es imprescindible reconocer en los docentes su rol de intelectuales con capacidad transformadora. Tener en cuenta que lo que los maestros son, radica en su hacer, lugar de donde emergen sus saberes teóricos y prácticos. Son los propios docentes en ejercicio, quienes generan los procesos de aprendizaje de forma contextualizada; es decir, desde y con la realidad social y cultural presente en estos escenarios particulares

(Chona, 2021: 33)

La maestría en Educación Básica se basa en la vinculación de la teoría con la práctica. A través de un enfoque en la reflexión crítica y el pensamiento crítico, los docentes son capacitados para enfrentar los problemas educativos concretos que se presentan en su contexto profesional. Se promueven proyectos de investigación acción y estudios de caso como herramientas para el desarrollo docente, facilitando la aplicación de los conocimientos adquiridos en contextos reales.

Entre los comentarios e intercambios que se destacaron, resalta la preocupación por una cultura de la evaluación que genere mecanismos inclusivos y justos que reflejen el desarrollo integral de los estudiantes y los docentes.

La maestría está orientada hacia la profesionalización docente, permitiendo a los maestros profundizar en procesos educativos y desarrollar una capacidad crítica-reflexiva. El enfoque de la Maestría en Educación Básica, ofertada en la Unidad 097 de la Universidad Pedagógica Nacional, es impulsar una construcción social, cultural y política en los docentes, no solo para su beneficio personal, sino para contribuir al desarrollo social. La maestría fomenta una visión ética y crítica, lo que refleja un enfoque integral hacia la educación en la práctica diaria de los docentes. (Universidad Pedagógica Nacional, 2020)

Entretanto, la Especialización de Gestión de la Convivencia en la Escuela: Violencia Derechos Humanos y Cultura de Paz, busca desarrollar la capacidad reflexiva de los educadores para construir conocimientos y fomentar actitudes y habilidades que promuevan ambientes de convivencia inclusivos en las escuelas. Se abordan competencias necesarias para resolver conflictos y enfrentar la violencia escolar, en línea con la promoción de derechos humanos y la cultura de paz. Además, se destaca la importancia de procesos formativos significativos que favorezcan el aprendizaje de la convivencia en los estudiantes. (Universidad Pedagógica Nacional, 2024)

Ambos planes de estudio establecen vínculos con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, lo que representa una primacía para el trabajo y la formación docente en cuanto la cotidianidad de quienes ingresan. Recordemos que algunos de los fundamentos articuladores de la nueva propuesta curricular ponen especial énfasis en:

**Inclusión y equidad educativa:** Garantizar que todos los estudiantes, en especial aquellos de grupos marginados, tengan acceso a una educación de excelencia, eliminando barreras estructurales.

**Interacción cultural y lingüística:** Valorar la diversidad cultural y lingüística de México como una riqueza, apoyando la enseñanza en lenguas indígenas y su preservación.

**Sustentabilidad y cuidado del medio ambiente:** Educar a los estudiantes sobre la crisis ambiental y fomentar actitudes responsables hacia el medio ambiente, integrando la conciencia ecológica como parte del proceso formativo.

Tal como lo señala el más reciente Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria:

Los campos formativos de la educación preescolar, primaria y secundaria incorporarán en sus enfoques y contenidos uno o más de estos ejes, de acuerdo con la fase que cursen las niñas, niños y adolescentes, con apego a la realidad que viven. La pertinencia de trabajar uno u otro eje articulador en conjunción con los contenidos lo deciden las maestras y los maestros de acuerdo con sus saberes y experiencias pedagógicas, sociales, culturales y comunitarias, de modo que lo establecido en el currículo sea la base para el magisterio y el estudiantado (Secretaría de Educación Pública, 2024: 103)

No obstante, es importante tomar en cuenta una serie de retos a identificar en el marco de poder concretar la propuesta discutida. Principalmente, los siguientes:

**Formación continua y desarrollo profesional docente:** Se reconoció que es necesario mejorar la capacitación de los docentes para que se adapten a los nuevos desafíos educativos.

**Desigualdad educativa:** Es crucial asegurar que los recursos educativos lleguen a todos los sectores de la población, en especial a aquellos más vulnerables.

**Adecuación curricular a contextos regionales:** Uno de los desafíos actuales recae en adaptar el currículo educativo a las necesidades y realidades de las diferentes regiones del país.

**Sostenibilidad a largo plazo:** El mantener los avances en equidad e inclusión educativa, depende de factores diversos, tanto propios como ajenos a magisterio. Asegurar su permanencia en el tiempo no será una situación sencilla.

**Cambio de mentalidad y cultura educativa:** Se debe fomentar un cambio profundo en la forma en que se concibe la educación, tanto en los docentes como en los estudiantes y la comunidad.

La Nueva Escuela Mexicana, a la par de es-

tudios de posgrado con enfoque profesionalizante, buscan transformar el sistema educativo con una perspectiva integral y humanista, promoviendo valores como la equidad, la inclusión y la responsabilidad social. A continuación, se presentan algunos ejemplos concretos de cómo la reflexión sobre la práctica docente y el análisis de la realidad social se entrelaza con estos principios para aplicarse en diversos contextos educativos:

En escuelas rurales:

**Proyectos comunitarios:** Incorporar actividades donde los estudiantes trabajen en iniciativas que beneficien a su comunidad, como el cuidado de huertos escolares o la preservación de tradiciones locales.

**Materiales adaptados:** Crear recursos didácticos en lenguas indígenas para fortalecer la identidad cultural y mejorar la comprensión en contextos multilingües.

En escuelas urbanas:

**Educación ambiental:** Implementar proyectos de reciclaje, reforestación urbana o cuidado de áreas verdes, fomentando en los alumnos la responsabilidad ecológica.

**Talleres sobre diversidad e inclusión:** Realizar actividades que sensibilicen a los estudiantes sobre la aceptación de distintas culturas, capacidades y formas de vida.

**Proyectos interdisciplinarios:** Fomentar el diseño de proyectos que integren conocimientos de diversas materias, como elaborar propuestas de energías renovables para la comunidad.

**Talleres de emprendimiento social:** Capacitar a los jóvenes en habilidades prácticas para crear soluciones a problemas locales.

## A modo de cierre

Parafraseando a Aguirre Cisneros, Velázquez Facio & Catro Guijarro (2024), es fundamental que las autoridades educativas presten especial atención a las condiciones laborales de los docentes, garantizando un equilibrio entre la carga de trabajo, la compensación económica y el reconocimiento profesional. Además, es crucial promover su desarrollo profesional y personal mediante formación continua, asesoramiento y tutorías. Esto les permitirá mantenerse actualizados sobre las últimas tendencias educativas, metodologías pedagógicas y avances tecnológicos, facilitando la implementación de enfoques más eficientes y efectivos en el aula.

Estas reflexiones derivaron en un intercambio entre los ponentes y el auditorio, que denotó el interés por involucrarse en la participación activa respecto a la propuesta curricular. Durante el diálogo se .....

expusieron propuestas y preocupaciones en el marco de la actual asimilación de la comprensión del modelo y las experiencias vividas. Si bien consideramos necesario extender los espacios para socializar dichas experiencias, se considera que estos espacios de reflexión resultan provechosos a efecto de la trayectoria de los futuros profesionales de la educación aquí formados.

## Referencias Bibliográficas

- Aguirre Cisneros, E., Velázquez Facio, M. P., & Catro Guijarro, J. I. (2024). "Transición educativa y pedagógica. Hacia la Nueva Escuela Mexicana" En S. Rodríguez Ayala, M. d. agallanes Delgado, A. G. Moisés, M. A. Enríquez Martínez, & O. D. Jiménez Longoria, Transiciones al Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana: reflexiones, realidades y desafíos. (págs. 48-58). Zacatecas: Taberna Libraria Editores. Obtenido de <https://benmac.edu.mx/docs/LNEM.pdf>
- Chona Portillo, J. A. (2021). "Escuela, currículo y formación docente. Otras maneras de pensar" En F. Monroy Dávila, & R. Mercado Bautista, Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana (págs. 19-42). México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de <https://fomentoeditorialdge-nam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/download/15/8/77-1?inline=1>
- Secretaría de Educación Pública (2024) "Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022" Obtenido de: [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Plan-de-Estudios-Educacion-Basica\\_digital-2024.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Plan-de-Estudios-Educacion-Basica_digital-2024.pdf)
- Universidad Pedagógica Nacional. (Julio de 2020). "Actualización del Programa de Maestría en Educación Básica (Documento Base)" Obtenido de [https://upnmx24142-my.sharepoint.com/personal/direccionu097\\_upn\\_mx/\\_layouts/15/onedrive.aspx?ga=1&id=%2Fpersonal%2Fdireccionu097%5Fupn%5Fmx%2FDocuments%2FdocumentobaseMEB2020%2FDocumento%20base%20MEB%202020%20%28Versio%CC%81n%20final%29%2Epdf&parent=%2Fpe](https://upnmx24142-my.sharepoint.com/personal/direccionu097_upn_mx/_layouts/15/onedrive.aspx?ga=1&id=%2Fpersonal%2Fdireccionu097%5Fupn%5Fmx%2FDocuments%2FdocumentobaseMEB2020%2FDocumento%20base%20MEB%202020%20%28Versio%CC%81n%20final%29%2Epdf&parent=%2Fpe)
- Universidad Pedagógica Nacional (2024). "Especialización de Gestión de la Convivencia en la Escuela: Violencia Derechos Humanos y Cultura de Paz" Recuperado el 17 de septiembre de 2024, de <https://u097>.



[upnvirtual.edu.mx/index.php/posgrados/especializacion-de-gestion-de-la-convivencia-en-la-escuela-violencia-derechos-humanos-y-cultura-de-paz](http://upnvirtual.edu.mx/index.php/posgrados/especializacion-de-gestion-de-la-convivencia-en-la-escuela-violencia-derechos-humanos-y-cultura-de-paz)

MISCELÁNEA

EDUCATIVA



NARRATIVAS DE  
EXPERIENCIAS DOCENTES

# La Universidad Vive: Un Relato de Miedo, Saber y Persistencia en la UPN 097

Mariana Espinoza Echeverría

Estudiantes de la Maestría en Educación Básica. UPN 097 CDMX Sur

## Arquitectura conceptual para la reconstrucción de mi vida en la universidad

Fierro y Fortoul (2018), definen la práctica docente en términos de praxis; es decir, la continua articulación entre la experiencia de los profesores en las aulas y los supuestos teóricos que le dan cuerpo, sentido y significado a dicha experiencia. Las autoras, a partir de la teoría de la praxis y la perspectiva interaccionista resaltan la importancia de las relaciones constantes entre los sujetos y su entorno en la construcción de significados, aprendizajes y prácticas; en este caso, los míos como sujeto que al aprender enseña a través de mi interacción con los docentes y los espacios de la UPN 097.

De esta manera entiendo mi andar por la UPN 097 como un proceso de formación durante el cual robustezco mi práctica docente con la finalidad de mejorarla. Es en este camino llamado universidad que conviví con los muertos, escuchándolos con los ojos como enunciara Quevedo (2010) en aquel poema “Retirado en la paz de los desiertos”. Uno de ellos fue Bruner (1997), con quien dialogue sobre modalidades del pensamiento y es la modalidad narrativa la que me permitió reflexionar mi proceso formativo.

Bruner (1997) me contó con su libro que la mente funciona narrativamente, que es la modalidad del pensamiento que le da sentido y significado a la realidad. Le pregunte si eso quería decir que existía una sola realidad y me contestó que no, que podía haber realidades como personas en el mundo. Esa respuesta me impactó, porque de ser verdad como era posible la intersubjetividad. Más adelante me explico que las realidades mantienen ciertos patrones comunes que permiten nos comprendamos, a los que llamo universales y son nueve, con los que organizamos el mundo y le damos sentido.

Estos nueve universales son los que permiten nos entendamos, crean el sentido común y dan forma al relato sobre la vida, sobre lo social, sobre el otro y sobre uno mismo; estos son:

1. Estructura de tiempo cometido.
2. Particularidad genérica.
3. Las acciones tienen razones.
4. Composición hermenéutica.
5. Canonicidad implícita.

6. Ambigüedad de la referencia.
7. La centralidad de la problemática.
8. Negociabilidad inherente
9. La extensibilidad histórica de la narración.

A partir de ellos fue que decidí reconstruir el siguiente relato de mi experiencia en la MEB.

## Inicio del viaje hacia mi profesionalización como docente en educación básica

Nunca imaginé que el camino hacia la excelencia educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 097, sería como descender por un oscuro laberinto del que sería imposible escapar. No era solo una maestría; era una travesía por los rincones más sombríos de mi mente, donde cada clase, cada lectura y cada evaluación se convertían en un espectro que acechaba mis noches. Este es el relato de mi formación docente, un proceso que comenzó con entusiasmo y promesas de conocimiento, pero que pronto se transformó en un viaje perturbador, casi como si la universidad misma tuviera vida, respirando por sus paredes y observando mis pasos con ojos invisibles.

Todo comenzó en aquella reunión de bienvenida, donde las luces del auditorio parpadeaban como en una mala película de horror. Las caras de mis futuros colegas reflejaban la misma mezcla de emoción y temor. Nuestra directora de unidad se levantó, con una voz que resonaba como el eco de un viento helado: “Bienvenidos a la UPN 097. Aquí, ustedes aprenderán lo que realmente significa educar para transformar”. Pero no era solo una bienvenida, sentí una advertencia.

Pronto descubrí que la UPN no era una institución cualquiera. Cada corredor parecía más estrecho de lo que recordaba, como si las paredes se fueran cerrando a medida que avanzaba. Las puertas de las aulas se cerraban con un sonido seco, y las luces parpadeaban cada vez que alguien hablaba de pedagogía crítica. Algunos decían que era un viejo edi-

.....

ficio con un mal sistema eléctrico; yo sabía que era algo más.

Entre las sombras de la universidad, se destacaban los maestros, cada uno con su propia aura, su propia energía que definía nuestras experiencias.

El maestro de Metodología, conocido por su buen humor y comentarios irónicos, parecía ser la única chispa de luz en medio de la penumbra. Su risa resonaba en los pasillos, una carcajada que rompía el silencio y hacía eco en las paredes como un trueno alegre. Nos hacía reír con anécdotas extravagantes y bromas sobre las teorías más complicadas, como si entendiera que en aquel ambiente tan oscuro necesitábamos un respiro, un momento de alivio. Pero incluso en su humor había un matiz de misterio, un brillo extraño en sus ojos, como si supiera algo que nosotros no. A veces, después de una broma especialmente buena, se quedaba en silencio, observándonos con una mirada que parecía atravesarnos, como si quisiera decirnos que no todo era risa en la UPN 097.

El maestro de Política, en contraste, era la figura más tenebrosa que habitaba la universidad. Alto, de presencia imponente y con un semblante siempre severo, su voz era un murmullo grave que llenaba la clase con una sensación de peso, como si cada palabra arrastrara siglos de historia y desesperanza. Sus clases eran como descender por un túnel oscuro; hablaba de sistemas de poder, de estructuras opresivas, de conspiraciones educativas que parecían salir de la peor de las pesadillas. Al mirarnos, sus ojos parecían dos pozos sin fondo, donde se podía sentir la desconfianza, como si dudara de nuestras intenciones. A menudo, sus palabras eran acompañadas por el parpadeo de las luces, y cuando se acercaba a la pizarra, las sombras parecían alargarse como si intentaran alcanzarlo. Nadie se atrevía a hacer muchas preguntas; todos sabíamos que su respuesta sería aún más aterrador que el silencio.

La maestra de Didáctica, sin embargo, era una figura de luz en medio de la penumbra. Pequeña en estatura, pero de presencia radiante, su sonrisa era como un faro que nos guiaba en la tormenta de dudas y temores. En sus clases, el ambiente se transformaba: el aire se volvía más ligero, las sombras retrocedían, y las palabras fluían con una claridad que reconfortaba. Nos hablaba de esperanza, de la posibilidad de cambiar vidas a través de la educación, de conectar con los estudiantes de manera significativa. Parecía ajena al peso oscuro que se cernía sobre la universidad, como si una fuerza invisible la protegiera. Sus ojos brillaban con compasión, y, a veces, cuando la carga académica se volvía insoportable, bastaba con verla para recordar por qué habíamos decidido tomar este camino.

El primer gran reto llegó con el diagnóstico socioe-

ducativo, el trabajo que definiría nuestro primer año de la maestría. Al principio, parecía una tarea académica más, un estudio profundo de la realidad educativa en nuestro contexto local. Pero pronto entendí que no se trataba solo de recoger datos y escribir un informe. No, el diagnóstico parecía tener vida propia.

Mientras recopilaba información en el campo, sentí que mis observaciones se volvían borrosas, como si la realidad se distorsionara bajo la luz del día. La observación participante con maestros y padres de familia se tornaban inquietantes; sus acciones parecían ensayadas, sus ojos se movían rápidamente, como si temieran decir demasiado. Había algo en el aire, una presencia que no podía ver pero sí sentir, una voz inaudible que susurraba que no siguiera indagando.

Al regresar a la universidad con mis notas, encontré que las hojas estaban cubiertas de manchas, como si hubieran sido manchadas por lágrimas de tinta. Mis compañeros me miraban con ojos enrojecidos y ojeras profundas; algunos murmuraban que sus resultados cambiaban cada vez que los revisaban. A veces, sentía el peso de cientos de miradas invisibles mientras escribía mis hallazgos.

Pero nada me preparó para el coloquio del primer año, el evento en el que cada uno de nosotros debía presentar su diagnóstico socioeducativo ante un panel de profesores. Nos dijeron que era una oportunidad para mostrar nuestro avance, pero la atmósfera era tan densa que parecía más un juicio que una exposición académica.

El salón 311, usualmente luminoso y acogedor, estaba en penumbras. Las cortinas de terciopelo, pesadas y oscuras apenas dejaban pasar la luz del exterior. El panel de profesores, con rostros serios y sin expresión, me observaba desde la penumbra con una intensidad que perforaba mi calma.

Cuando llegó mi turno, mi voz temblaba. Las diapositivas proyectadas en la pantalla titilaban, mostrando imágenes que no recordaba haber incluido. Algunos asistentes giraron la cabeza hacia mí, con ojos que reflejaban miedo, como si esperaran que dijera algo prohibido. Cada palabra parecía pesada, como si estuviera sacando secretos que nunca debieron revelarse.

De repente, las luces parpadearon violentamente. Las sombras en las esquinas del salón parecieron moverse, acercándose lentamente, y por un momento juré escuchar un susurro,

como si la misma universidad estuviera atenta a cada uno de mis movimientos. Terminé mi presentación con un nudo en la garganta, sintiendo que algo o alguien me observaba desde lo más profundo de la universidad.

Después del coloquio, los murmullos en los pasillos se intensificaron. Algunos decían que la universidad decidía quién era digno de continuar. Recibí mi evaluación con manos temblorosas, sintiendo el peso del papel como si llevara una condena escrita en letras invisibles. Había pasado la prueba, pero el precio de aquel éxito era llevar siempre conmigo la sensación de que algo de mí se había quedado en esos pasillos, en ese salón, en esas sombras que parecían tener vida propia.

Ahora, al caminar cerca de la UPN 097, siento que la universidad sigue viva en mí, en mis pensamientos, en mis recuerdos. Sigo escuchando aquellos susurros en el viento, recordándome que este viaje educativo es solo el principio, y que los verdaderos aprendizajes, los más oscuros y profundos, apenas están comenzando.

### **Reconstrucción del uso de los universales en la escritura del escrito**

En esta sección del escrito, incluyo ejemplos específicos de los nueve universales de Bruner aplicados en mi narrativa. Durante el proceso de escritura, cada universal funcionó como un marco conceptual que orientó mi enfoque en el relato. Al reflexionar sobre la estructura de tiempo cometido, por ejemplo, organicé los eventos para que se percibiera el transcurso del tiempo de una manera significativa y comprometida con los momentos clave de mi formación. Así, cada universal se convirtió en una herramienta que orientaba mis decisiones narrativas y ayudaba a desarrollar la historia con propósito y coherencia.

Pensar en el relato a partir de estos universales no solo me brindó una estrategia de escritura, sino que también centró mi pensamiento en aspectos específicos de la experiencia formativa. Cada universal aportaba una perspectiva que enriquecía la narrativa, permitiéndome estructurar los eventos de manera que el lector pudiera captar la profundidad de mis aprendizajes y conflictos. Este proceso de construcción narrativa basada en los universales me permitió crear una historia que no solo cuenta una experiencia, sino que invita a reflexionar sobre los elementos fundamentales de la práctica educativa y su impacto en la vida personal y profesional.

#### *Estructura de tiempo cometido:*

- Ejemplo: “Nunca imaginé que el camino hacia la

excelencia educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 097, sería como descender por un oscuro laberinto del que sería imposible escapar.”

- Este ejemplo inicia el relato en un marco temporal específico que guía el lector a través del viaje educativo del narrador.

#### *Particularidad genérica:*

- Ejemplo: “El maestro de Metodología, conocido por su buen humor y comentarios irónicos... El maestro de Política, en contraste, era la figura más tenebrosa...”
- Estos personajes representan figuras arquetípicas de enseñanza que contribuyen a la experiencia educativa del narrador.

#### *Las acciones tienen razones:*

- Ejemplo: “Recibí mi evaluación con manos temblorosas, sintiendo el peso del papel como si llevara una condena escrita en letras invisibles.”
- Esta frase muestra cómo la evaluación afecta profundamente al narrador, insinuando razones emocionales y psicológicas para su temor y reacción.

#### *Composición hermenéutica:*

- Ejemplo: “Este es el relato de mi formación docente, un proceso que comenzó con entusiasmo y promesas de conocimiento, pero que pronto se transformó en un viaje perturbador...”
- El narrador interpreta su experiencia educativa en la UPN como algo más profundo, casi simbólico, invitando al lector a hacer sus propias interpretaciones.

#### *Canonicidad implícita:*

- Ejemplo: “Aquí, ustedes aprenderán lo que realmente significa educar para transformar.”
- La expectativa cultural de la universidad como un lugar de transformación refleja una norma compartida sobre el propósito de la educación.

#### *Ambigüedad de la referencia:*

- Ejemplo: “Las sombras en las esquinas del salón parecieron moverse, acercándose len-

.....

tamente, y por un momento juré escuchar un susurro...”

- Esta frase deja abierta la interpretación sobre si las sombras y susurros son reales o son una proyección del narrador, manteniendo la ambigüedad.

#### *La centralidad de la problemática:*

- Ejemplo: “Este es el relato de mi formación docente... que pronto se transformó en un viaje perturbador, casi como si la universidad misma tuviera vida...”
- La universidad en sí misma se convierte en una problemática central, un ente que parece tener voluntad y afecta emocionalmente al narrador.

#### *Negociabilidad inherente:*

- Ejemplo: “Entre las sombras de la universidad, se destacaban los maestros, cada uno con su propia aura, su propia energía que definía nuestras experiencias.”
- Este fragmento sugiere la interacción del narrador con los docentes y sus personalidades, mostrando cómo negocia su entendimiento de ellos y de la educación.

#### *La extensibilidad histórica de la narración:*

- Ejemplo: “Ahora, al caminar cerca de la UPN 097, siento que la universidad sigue viva en mí, en mis pensamientos, en mis recuerdos.”
- Este ejemplo muestra cómo el relato se extiende más allá del tiempo inmediato, impactando al narrador en su vida posterior.

Estos ejemplos reflejan cómo cada uno de los nueve universales de Bruner enriqueció la construcción de mi narrativa, dándole coherencia, profundidad y significado. Al aplicarlos, no solo pude organizar y dar vida a los eventos de mi formación, sino también invitar al lector a explorar las múltiples capas de la experiencia educativa, donde cada acontecimiento, personaje y sensación contribuyen a un aprendizaje más amplio y duradero. Este ejercicio narrativo, guiado por los universales, me permitió transformar mi vivencia en la universidad en una historia reflexiva y compleja, que no solo relata hechos, sino que también invita a pensar sobre el impacto de la educación en nuestra identidad y en la relación con nuestro entorno.

#### ***Valoraciones finales***

Al culminar este relato, no puedo evitar sentir que .....

cada momento en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, dejó una marca indeleble: una huella que trasciende el aprendizaje teórico y toca los rincones más profundos de mi identidad, tanto como docente como ser humano. La universidad, con su estructura casi viva y su atmósfera cargada de misterio, me brindó un espacio no solo para conocer, sino también para confrontar mis propios miedos y anhelos. Fue un espacio de persistencia, donde la enseñanza se reveló como una fuerza poderosa que exige resistencia, valentía y una voluntad de transformación.

La narrativa de esta experiencia, construida a partir de los universales de Bruner, no solo organiza los hechos, sino que revela las complejidades y contradicciones de un proceso formativo. Aquí, en la ambigüedad de los corredores oscuros y en la luz que proyectaban algunos de mis maestros, encontré lecciones sobre la fragilidad y la fuerza de la educación. Cada universal aplicado en la reconstrucción de este relato permitió que no solo yo, sino también el lector, pudiera sentir la densidad de cada experiencia, reconociendo que aprender y enseñar son actos simultáneamente solitarios y colectivos, llenos de silencios compartidos y susurros invisibles.

Persistir en este camino significó, en última instancia, asumir que la formación docente no es una conquista lineal, sino un viaje laberíntico donde el conocimiento es tanto una revelación como una prueba. La UPN 097, en este sentido, se ha convertido en un personaje viviente, una entidad que desafía y al mismo tiempo acompaña. La universidad no solo está presente en las aulas y en los libros, sino en cada paso que damos, en cada reflexión que nos susurra en el silencio. Hoy, al mirar hacia atrás, veo que esta experiencia no termina; continúa resonando en mi práctica diaria, en mi relación con los estudiantes, y en la manera en que percibo la educación como una poderosa narrativa en la que participamos todos.

Este proceso me recordó que la enseñanza, al igual que la narrativa, tiene la capacidad de entrelazar significados diversos y de crear puentes entre mundos que parecían imposibles de conectar. En cada elección de palabras, en cada estructura de tiempo, en cada figura que emergía en la narración, fui construyendo un espacio donde el aprendizaje va más allá de las paredes de la universidad. Así, este relato no es solo una experiencia perso-

nal, sino un eco que resuena en cada lector que alguna vez ha sentido el peso y la belleza de la educación en su vida. Porque la universidad, con su espectral y persistente voz, nos recuerda que el aprendizaje verdadero no termina; siempre queda algo más por descubrir, algo más por entender.

## Referencias

- Bruner, J. (1997). La educación puerta a la cultura. Aprendizaje Visor.
- Fierro, C; Fortoul, M. (2018). Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula. SM
- Quevedo, F. (2010). Antología poética (J. L. Abellán, Ed.). Alianza Editorial.

