



Universidad Autónoma
del Estado de México

OEI



DESARROLLO HUMANO PARA EL APRENDIZAJE SOCIAL

Jannet Socorro Valero Vilchis
Mariana Vanessa Martínez Balderas
Laura Espinoza Avila
Coordinadoras



Doctora en Ciencias Sociales
Martha Patricia Zarza Delgado
Rectora de la Universidad Autónoma del Estado de México

Doctora en Ciencias Computacionales
Arianna Becerril García
Secretaria de Ciencia

Doctor en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales
Francisco Herrera Tapia
Secretario Académico

Doctora en Estudios Latinoamericanos
Cynthia Ortega Salgado
Secretaria de Identidad y Cultura

Doctor en Ciencias Sociales
Jorge Alejandro Vásquez Caicedo
Secretario de Gobernanza Universitaria

Doctora en Farmacia y Tecnología Farmacéutica
Mariana Ortiz Reynoso
*Secretaria de Vinculación, Extensión y Promoción
de la Empleabilidad*

Maestra en Administración
Miriam Liliana Padilla Mora
Secretaria de Gestión y Administración Universitaria

Maestra en Hacienda Pública
Miriam Sierra López
Secretaria de Finanzas

Doctora en Humanidades
María de las Mercedes Portilla Luja
Secretaria de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional

Doctora en Ciencias con Énfasis en Educación
Miriam Sánchez Angeles
Secretaria de Igualdad Sustantiva y Cuidados

Doctor en Ciencias e Ingeniería de Materiales
José Guadalupe Miranda Hernández
*Secretario de Centros Universitarios
y Unidades Académicas Profesionales*

Maestrante en Derecho
Evangelina Sales Sánchez
Consejera Jurídica Universitaria

Doctora en Diseño
María Fernanda Valdés Figueroa
Directora General de Comunicación Social Universitaria

Doctor en Políticas Públicas
Bernardo Jorge Almaraz Calderón
Jefe de la Oficina de la Rectoría

**DESARROLLO HUMANO PARA EL
APRENDIZAJE SOCIAL**

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS
Editorial de la Universidad Autónoma del Estado de México

Doctora en Ciencias Sociales
Martha Patricia Zarza Delgado
Rectora

Doctora en Estudios Latinoamericanos
Cintha Ortega Salgado
Secretaria de Identidad y Cultura

Doctor en Administración
Jorge Eduardo Robles Alvarez
Director de Publicaciones Universitarias

CENTRO DE INVESTIGACIÓN MULTIDISCIPLINARIA EN EDUCACIÓN

Doctora en Ciencias Sociales
Ana María Reyes Fabela
Coordinadora

DESARROLLO HUMANO PARA EL APRENDIZAJE SOCIAL



JANNET SOCORRO VALERO VILCHIS
MARIANA VANESSA MARTÍNEZ BALDERAS
LAURA ESPINOZA AVILA
Coordinadoras



OEI



*“2026, Conmemoración del ingreso de la científica y académica
Elena Cárdenas Guerrero al Instituto Científico y Literario”*

Este libro fue positivamente dictaminado con el aval de dos revisores externos, conforme al Reglamento de la Función Editorial de la UAEMEX, y fue sometido a un proceso de identificación de duplicidad de la información mediante un *software* especializado.

Primera edición, enero 2026

DESARROLLO HUMANO PARA EL APRENDIZAJE SOCIAL

Jannet Socorro Valero Vilchis, Mariana Vanessa Martínez Balderas, Laura Espinoza Avila
Coordinadoras

Universidad Autónoma del Estado de México
Av. Instituto Literario 100 Ote., Col. Centro
Toluca, Estado de México
C.P. 50000
Tel: 722 481 1800
<http://www.uaemex.mx>

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (Reniecyt): 1800233



Esta obra está sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional. Los usuarios pueden descargar esta publicación y compartirla con otros, pero no están autorizados a modificar su contenido de ninguna manera ni a utilizarlo para fines comerciales. Disponible para su descarga en acceso abierto en: <http://ri.uaemex.mx>

ISBN: 978-968-9718-57-4

ISBN: 978-607-633-744-8 (Colección)

Hecho en México

Director del equipo editorial: Jorge Eduardo Robles Alvarez
Coordinación editorial: Ixchel Edith Díaz Porras
Gestión de diseño: Margarita Suárez Arriaga
Corrección de estilo: Amelia Suárez Arriaga
Diseño y formación: Margarita Suárez Arriaga
Diseño y portada: Luis Alberto Maldonado Barraza



PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	13

EDUCACIÓN **01**

Métodos y enfoques didácticos para potenciar capacidades en la universidad	17
Claudia Lucía Benhumea Rodríguez	
Juan Jesús Velasco Orozco	

El desarrollo humano como propulsor del enfoque de responsabilidad social en la formación profesional del diseño de comunicación	31
Mariana Vanessa Martínez Balderas	
Gerardo Antonio Panchi-Vanegas	

Postpandemia Covid-19: lecciones aprendidas y por aprender desde la formación universitaria a la práctica clínica en cuidados de la salud	45
María del Carmen Tovar Moncada	

La violencia escolar como desafío docente	59
Laura Espinoza Ávila	
Isaac Valdespín López	

C O N T E N I D O

Posthumanismo y educación superior Jannet Socorro Valero Vilchis	71
SOCIAL	02
Los cuerpos de agua en el desarrollo humano y la calidad de vida Dulce María Coyoli Pereyra	91
Reflexión conceptual sobre la relación del proceso de urbanización y el desarrollo humano Mónica Guadalupe González Yñigo José Isabel Juan Pérez	101
Empleo y trabajo decente para todas: convergencia del paradigma del desarrollo humano y la perspectiva de género Luz María Villalva Campos	119
FOMO y desarrollo humano juvenil: implicaciones del entorno digital desde el enfoque de capacidades de Nussbaum Karen Jiménez Arriaga David Aaron Miranda García	133
Las aspiraciones en la adolescencia: horizontes de cambio sostenible Aimeé Estibaliz Ramírez Ortiz	151
ACERCA DE LOS AUTORES	165

El libro *Desarrollo Humano para el Aprendizaje Social* constituye el cuarto tomo de la Colección de Desarrollo Humano, editada por el Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México, en coedición con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Esta colección surge con la finalidad de ofrecer a la comunidad académica, educativa y social un espacio de reflexión multidisciplinaria sobre las dimensiones humanas, éticas, sociales y culturales que configuran el desarrollo de las personas y las comunidades en el siglo XXI.

El primer tomo, *Educación para el Desarrollo Humano*, abordó las bases conceptuales y pedagógicas del enfoque; el segundo, *Economía y Ética del Desarrollo Humano*, profundizó en la articulación entre justicia social, bienestar y responsabilidad económica; y el tercero, *Desarrollo Humano Sostenible*, propuso una mirada hacia la interdependencia entre las capacidades humanas y los límites del planeta.

En continuidad con esta trayectoria, el cuarto volumen, *Desarrollo Humano para el Aprendizaje Social*, constituye un análisis científico realizado por egresadas y egresados del Doctorado en Estudios para el Desarrollo Humano, programa de posgrado adscrito al Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México. Esta característica confiere al tomo una especial relevancia académica, pues recoge investigaciones originales que integran rigor metodológico, reflexión crítica y compromiso social, en torno a la relación entre educación, desarrollo humano y aprendizaje colectivo.

La obra reúne contribuciones que reflexionan sobre la vinculación entre educación, ciudadanía, ética y bienestar común, entendiendo el aprendizaje social como una condición indispensable para el florecimiento humano. Desde el marco teórico del Enfoque de Capacidades, propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum, algunos capítulos examinan cómo la educación universitaria, las metodologías didácticas contemporáneas y las prácticas profesionales pueden convertirse en espacios de emancipación, justicia y agencia personal.

PRESENTACIÓN

A lo largo del texto, se analizan las metodologías emergentes que favorecen el desarrollo de las capacidades humanas —como la argumentación socrática, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, la neuroeducación y la educación socioemocional—, articulando la dimensión pedagógica con los valores de la responsabilidad social, la sostenibilidad y la equidad. Asimismo, se incluyen estudios de caso interdisciplinarios en campos como el diseño, la salud y la docencia universitaria, que evidencian la posibilidad de construir una educación comprometida con la realidad social y orientada al fortalecimiento de la dignidad humana.

Este volumen representa, por tanto, un avance sustantivo en la consolidación del desarrollo humano como eje transversal de la educación superior, ofreciendo rutas conceptuales y metodológicas para repensar la enseñanza y el aprendizaje en clave de justicia social. Su pertinencia radica en reconocer que el desarrollo de las sociedades contemporáneas no depende únicamente del crecimiento económico o tecnológico, sino de la capacidad colectiva para aprender juntos, convivir éticamente y construir un bienestar compartido.

La Universidad Autónoma del Estado de México y la Organización de Estados Iberoamericanos reafirman, con esta publicación, su compromiso con la promoción de una educación transformadora, humanista e incluyente, que sitúe a las personas en el centro del conocimiento y de la acción social.

Este cuarto tomo es también un testimonio del compromiso científico y ético de las y los egresados del Doctorado en Estudios para el Desarrollo Humano, quienes, mediante su investigación y reflexión académica, contribuyen al fortalecimiento de una agenda educativa orientada al bien común y a la formación de una ciudadanía crítica, solidaria y comprometida con el futuro compartido.

Ana María Reyes Fabela

En un siglo XXI marcado por crisis complejas y transformaciones aceleradas —desde la emergencia climática hasta la disrupción digital y la polarización social—, se impone la necesidad de un enfoque que sitúe a la persona, sus libertades y sus capacidades en el centro del progreso. El paradigma del desarrollo humano, que se aleja de las métricas puramente económicas para abrazar una visión integral del bienestar, ofrece una brújula ética y analítica indispensable para nuestro tiempo. Esta obra colectiva se erige en esa tradición, no para repetir sus fundamentos, sino para demostrar su pertinencia en el debate contemporáneo, argumentando que el verdadero desarrollo es aquel que expande las oportunidades reales de las personas para vivir una vida que valoren.

En esta obra se recupera en esencia el sentido del bienestar humano, se reúnen voces de distintas disciplinas para hablar sobre varios aspectos del *desarrollo humano para el aprendizaje social*, con una cohesión teórica y la visión estratégica de sus coordinadoras: Jannet Socorro Valero Vilchis, Mariana Vanessa Martínez Balderas y Laura Espinoza Ávila. El trabajo de estas investigadoras trasciende la mera compilación; es un acto de contribución intelectual que traza un mapa coherente a través de un territorio disciplinar a menudo fragmentado. Con notable profesionalismo científico, han orquestado un diálogo académico de una actualidad innegable. Su mérito no sólo reside en haber identificado la urgencia de aplicar el paradigma del desarrollo humano a los desafíos del siglo XXI, sino en haber convocado a un conjunto de especialistas capaces de explorar sus fronteras. El resultado es una obra que es, a la vez, rigurosa en su análisis y profundamente relevante para la sociedad.

El objetivo primordial de este libro es analizar la aplicación del enfoque de desarrollo humano a un espectro diverso de desafíos sociales, educativos y culturales de nuestro tiempo. Para lograrlo, la obra se articula como una colección de capítulos que, si bien abordan temáticas específicas, convergen en una preocupación común: cómo potenciar las capacidades humanas en un mundo complejo e interconectado. Esta arquitectura permite crear un diálogo polifónico donde cada capítulo, si bien autónomo, conversa con los demás, generando una comprensión del desarrollo humano más rica y matizada de la que podría ofrecer una monografía de autor único.

P R Ó L O G O

La contribución fundamental de esta obra no reside en la repetición teórica, sino en un deliberado acto de anclar la teoría en la realidad. Se rescata al paradigma del desarrollo humano del debate académico abstracto para mostrar su riqueza y poder de análisis ante las realidades urgentes y complejas de la vida contemporánea, desde la ansiedad digital hasta las crisis de salud pública. La fortaleza conceptual de la obra es su amplitud interdisciplinaria, que demuestra la versatilidad y la potencia del enfoque de desarrollo humano. Al tejer conexiones entre este marco teórico y problemáticas urgentes, la obra ilumina nuevas vías para la reflexión y la acción. Entre sus aportaciones se encuentran:

- Educación y pedagogía: se analiza cómo los métodos didácticos en la universidad pueden trascender un modelo utilitarista para potenciar capacidades humanas centrales como el pensamiento crítico y la empatía. Y la perspectiva del futuro de la educación con el desarrollo tecnológico que configura el posthumanismo.
- Ética profesional: se aplica el paradigma del desarrollo humano para forjar un enfoque de responsabilidad social en la formación de diseñadores de comunicación, centrandolo en la práctica en las personas y no sólo en la industria.
- Salud y resiliencia: se extrae lecciones de la pandemia de Covid-19 para repensar la formación en cuidados de la salud, defendiendo la sanidad pública y desnudando la vulnerabilidad de sus profesionales.
- Sostenibilidad y medioambiente: se explora la relación vital entre los cuerpos de agua y la calidad de vida, argumentando que la salud de los ecosistemas es una condición indispensable para el desarrollo de capacidades humanas.
- El entorno digital: se investiga el impacto del fenómeno FoMO (*Fear of Missing Out*) en el desarrollo juvenil, utilizando el enfoque de capacidades para analizar cómo la ansiedad digital puede limitar el bienestar y la autonomía.
- Equidad y género: se hace converger el desarrollo humano con la perspectiva de género para examinar las barreras estructurales que impiden el trabajo decente para las mujeres, abogando por la corresponsabilidad y la justicia social.

Estas contribuciones se desprenden de los argumentos escritos en los capítulos de la obra. Cada autora y autor, con un desarrollo científico riguroso en su campo, presenta una parte de la realidad del desarrollo humano, con la finalidad de mostrar los desafíos a los que se enfrenta la humanidad. Se invita a los lectores a recorrer el contenido del libro, pues encontrarán la riqueza temática de la obra al leer cada capítulo, desde su perspectiva particular. Enseguida se expone un breve adelanto de cada capítulo:

1. En *Métodos y enfoques didácticos para potenciar capacidades en la universidad* (de Claudia Lucia Benhumea Rodríguez y Juan Jesús Velasco Orozco), se analiza cómo las metodologías pedagógicas en la educación superior pueden y deben orientarse a cultivar el pensamiento crítico y las capacidades humanas centrales propuestas por Nussbaum, desafiando un modelo educativo enfocado meramente en la utilidad económica.
2. En *El desarrollo humano como propulsor del enfoque de responsabilidad social en la formación profesional del diseño de comunicación* (de Mariana Vanessa Martínez Balderas y Gerardo Antonio Panchi-Vanegas), se explora cómo el desarrollo humano puede ser el propulsor de la responsabilidad social en la formación de diseñadores de comunicación, ejemplificándolo a través de un impactante estudio de caso centrado en las infancias y adolescencias que tienen un referente de crianza en prisión en el Estado de México.
3. En *Postpandemia Covid-19: Lecciones aprendidas y por aprender desde la formación universitaria a la práctica clínica en cuidados de la salud* (de María del Carmen Tovar Moncada), se reflexiona sobre los desafíos que la pandemia impuso a la formación y práctica de la enfermería, erigiéndose como una defensa de la sanidad pública y del papel determinante que juega el personal de salud para enfrentar crisis presentes y futuras.
4. En *La violencia escolar como desafío docente* (de Laura Espinoza Ávila e Isaac Valdespín López), se aborda la complejidad de la violencia en el entorno escolar como un fenómeno que afecta a toda la comunidad educativa y representa un desafío mayúsculo para el personal docente, detallando sus diversas manifestaciones, desde las físicas hasta las simbólicas.
5. En *Posthumanismo y educación superior* (de Jannet Socorro Valero Vilchis), se examina cómo el pensamiento posthumano ofrece un marco crítico para reconfigurar la universidad contemporánea, proponiendo superar el antropocentrismo del humanismo clásico para dar paso a una educación más inclusiva, relacional y no jerárquica.
6. En *Los cuerpos de agua en el desarrollo humano y la calidad de vida* (de Dulce María Coyoli Pereyra), se sostiene que la salud de los ecosistemas hídricos es una condición vital para el bienestar humano, vinculando de manera directa la sostenibilidad ambiental con el desarrollo de capacidades esenciales como la salud, la economía y la cultura.

7. En *Reflexión conceptual sobre la relación del proceso de urbanización y el desarrollo humano* (de Mónica Guadalupe González Yñigo y José Isabel Juan Pérez), se investiga cómo se ha estudiado académicamente la relación entre la urbanización y el desarrollo humano, cuestionando la premisa de que la primera conduce automáticamente a una mejora del segundo y explorando sus complejas interacciones.
8. En *Empleo y trabajo decente para todas: convergencia del paradigma del desarrollo humano y la perspectiva de género* (de Luz María Villalva Campos), se examinan las barreras estructurales y culturales que limitan la participación laboral de las mujeres en México, utilizando el desarrollo humano y la perspectiva de género como herramientas para abogar por la corresponsabilidad y la equidad.
9. En *FoMO y desarrollo humano juvenil: implicaciones del entorno digital desde el enfoque de capacidades de Nussbaum* (de Karen Jiménez Arriaga y David Aaron Miranda García) se analiza cómo el “miedo a perderse algo” (FoMO), intensificado por las redes sociales, impacta negativamente en los jóvenes, arrastrándolos a un ciclo vicioso de dependencia digital y malestar psicológico que limita su autonomía y bienestar emocional.
10. En *Las aspiraciones en la adolescencia: horizontes de cambio sostenible* (de Aimeé Estibaliz Ramírez Ortiz), se explora cómo se configuran las aspiraciones de los adolescentes en el contexto del desarrollo sostenible, destacando el impacto que tuvo la pandemia de Covid-19 en su visión de futuro, su conciencia social y su capacidad de agencia.

Desarrollo humano para el aprendizaje social es más que un compendio académico; es una obra intelectual indispensable y un llamado a la acción. En sus páginas, el lector encontrará un diálogo vibrante que conecta la teoría con la realidad, ofreciendo análisis minucioso y perspectivas innovadoras para los problemas que nos definen como sociedad. Por ello, extendemos una invitación a la lectura a todos aquellos —estudiantes, académicos, profesionales y ciudadanos— interesados en construir un futuro donde el desarrollo sea, ante todo, sinónimo de dignidad, equidad y florecimiento para todas las personas. Esta obra no es sólo un llamado a la reflexión, sino un conjunto de aportaciones conceptuales para académicos, responsables de políticas públicas y ciudadanos comprometidos con forjar un porvenir más justo y sostenible.

El volumen cuatro de la Colección Desarrollo Humano aborda temáticas del desarrollo humano desde una perspectiva interdisciplinaria y con un particular énfasis en el aprendizaje social en contextos contemporáneos. A través de los capítulos que conforman esta obra, se examinan diversas aristas del desarrollo humano, que vinculan fundamentos teóricos con experiencias prácticas, y apuntan hacia la formación de individuos y comunidades capaces de responder a los retos sociales, culturales y tecnológicos del siglo XXI.

El propósito central del presente volumen es exponer la aplicabilidad y pertinencia del enfoque de desarrollo humano para analizar y abordar un espectro diverso de desafíos contemporáneos. No se trata de repetir fundamentos teóricos ya establecidos, sino de anclar el paradigma en la realidad, mostrando su poder explicativo y su utilidad práctica frente a problemáticas urgentes que afectan a distintos sectores de la población.

Para lograr este objetivo, la obra se estructura como una colección de diez capítulos que, desde perspectivas disciplinares específicas, convergen en una preocupación común: la expansión de las oportunidades reales de las personas para desarrollar sus capacidades. Dicha composición permite que cada texto funcione como una ventana particular hacia el desarrollo humano, ofreciendo al lector la posibilidad de aproximarse al tema desde múltiples ángulos sin perder de vista la unidad conceptual que subyace al conjunto.

La fortaleza de esta obra reside en su amplitud interdisciplinaria, que demuestra la versatilidad y potencia del enfoque de desarrollo humano. Al tejer conexiones entre este marco teórico y problemáticas que atraviesan distintos ámbitos de la vida social —la educación, la salud, el trabajo, el medio ambiente, la tecnología—, el libro ilumina nuevas vías tanto para la reflexión académica como para la acción práctica.

Además, la obra contribuye a expandir las fronteras del propio paradigma. Al aplicarlo a fenómenos relativamente nuevos como la ansiedad digital o al dialogar con corrientes de pensamiento emergentes como el posthumanismo, los autores demuestran que el desarrollo humano es un marco vivo, capaz de adaptarse y responder a los desafíos cambiantes de nuestra época sin perder su núcleo ético fundamental: la centralidad de la dignidad humana y la expansión de las libertades.

INTRODUCCIÓN

La lectura de esta obra puede abordarse de múltiples formas. Cada capítulo mantiene su autonomía y puede leerse de manera independiente según los intereses particulares del lector. Sin embargo, existe también un valor agregado en la lectura secuencial, que permite apreciar las resonancias y los ecos entre distintos temas, descubriendo así las múltiples dimensiones del desarrollo humano y las formas en que diversos fenómenos sociales se entrelazan para limitar o expandir las capacidades de las personas.

Bienvenidos y bienvenidas a este viaje intelectual colectivo. Que estas páginas inspiren no sólo la reflexión, sino también el compromiso con la transformación social que nuestro tiempo reclama.

Jannet Socorro Valero Vilchis
Mariana Vanessa Martínez Balderas
Laura Espinoza Ávila

EDUCACIÓN

01

MÉTODOS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS PARA POTENCIAR CAPACIDADES EN LA UNIVERSIDAD

Claudia Lucia Benhumea Rodríguez
Facultad de Antropología, UAEMEX
clbenhumea@uaemex.mx

Juan Jesús Velasco Orozco
Facultad de Antropología, UAEMEX
jjvelascoo@uaemex.mx

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual cuestiona el papel de las instituciones; para el caso de la Universidad, existen argumentos que sugieren una necesaria revisión de las intenciones y la forma en que los procesos formativos inciden en su consecución dentro de la realidad social. El presente capítulo comienza con la intención de abordar algunas interrogantes sobre la importancia de hablar del desarrollo humano y su aterrizaje en una de las funciones básicas de la universidad. Lo anterior implica abrir el escrutinio a la forma en que la educación, como parte de las funciones centrales de la universidad, responde en un contexto donde prevalecen valores económicos, y ante los que se genera cierta divergencia entre la génesis y misión de la universidad, toda vez que autores como Sousa (2005) denuncian una crisis auspiciada por una descapitalización global en la inversión y apoyo económico para el sostenimiento de las universidades públicas por parte de los gobiernos, obligándolas a integrarse a una dinámica de mercantilización a través de la generación de ingresos propios a partir de su oferta académica. Por otra parte, la necesidad de contar con egresados que se ajusten a las necesidades del mercado laboral, como parte de las políticas de los modelos neoliberales, tuvo eco en los pilares educativos de la universidad, generando condiciones que priorizan la formación de capital humano a través de la aplicación de un conocimiento económicamente útil (Sousa, 2005).

Ante los escenarios previos, Nussbaum (2010) sugiere la formación a través de valores y condiciones que lleven a un desarrollo humano que desafíe la asimilación pasiva, y que prepare para un “pensamiento crítico en un mundo complejo” (p. 39). El pensamiento crítico, aunado a la creatividad, la empatía, la democracia, la ciudadanía, son premisas subyacentes en la propuesta de Nussbaum. Es decir, la educación se tiene que fortalecer a través de interrelaciones cívicas y morales que permitan la convivencia, por lo que no puede supeditarse a la esfera económica, sino que debe orientarse a la potenciación del desarrollo humano, que se caracteriza por la preparación en torno a capacidades “en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación” (Nussbaum, 2010, p. 47).

Dado que la enseñanza es uno de los ámbitos donde es posible formar para las capacidades, en el capítulo se abordan las metodologías y enfoques didácticos que permiten propiciar el desarrollo humano según sus bases teóricas, sus fines y sus características, toda vez que la enseñanza se ha centrado en esta esfera, sobre todo en la actualidad, y de forma explícita, la propuesta de capacidades para el desarrollo humano no es parte central en las propuestas curriculares universitarias, lo que hace relevante su análisis para aproximarse a sus posibilidades en este sentido.

EL DESARROLLO HUMANO Y LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El término desarrollo humano traza una ruptura con la perspectiva económica del desarrollo, con base en una comprensión multidimensional de las variadas realidades humanas, que asume la necesidad de dotar de justicia social y propiciar el mejoramiento de la vida de las personas. Amartya Sen, en el *Desarrollo como libertad*, aborda el desarrollo “como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutan los individuos” (Sen, 2000, p. 19), que tiene que ver con la libertad “de acción y de decisión con las oportunidades reales que los individuos tienen, dadas sus circunstancias personales y sociales” (Sen, 2000, p. 33). Si bien el concepto es profundamente filosófico, entraña una dimensión tangible, en la que la persona es agente de su vida, un sujeto activo capaz de tomar decisiones a partir de su perspectiva en aras de la dignidad y calidad de vida. Para Sen, uno de los roles que deben asumir los gobiernos, y en este caso las instituciones públicas, es evitar y erradicar la privación de las libertades fundamentales, potenciar los derechos básicos de las personas y proveer un marco para acceder a las oportunidades en los sentidos social, político, económico, entre otros, desde una perspectiva de comunidad.

En la misma idea, Martha Nussbaum (2012) ofrece un enfoque de capacidades que potencian el desarrollo humano y que se asocian con el acceso a las libertades y oportunidades que refiere Sen (2000). A esta propuesta se le conoce como el enfoque de capacidades, que podría concebirse como equivalente o como una parte del desarrollo humano. Nussbaum (2012) prefiere verlo como un equivalente, y la razón es que, en su perspectiva, las capacidades constituyen un acercamiento a cómo se procura la justicia social directamente en la vida de las personas. Nussbaum refiere que las libertades sustanciales que sugería Sen dan pauta al marco arquitectónico de capacidades que ella propone, toda vez que implican “la combinación entre facultades personales y el entorno político social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40). Con base en esto, Nussbaum aporta un listado de capacidades centrales que se deben potenciar: vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2012, p. 53-54).

Cuando se habla de potenciar las capacidades humanas, hay una estrecha relación con la educación. Alkire y Deneulin (en Deneulin y Shahani, 2009) afirman que entre las metas del desarrollo humano está el capacitar a las personas para ser agentes de sus propias vidas en sus comunidades (p. 28), lo cual significa que en la educación se debe volver explícita la forma en que las personas pueden desarrollar la capacidad para dirigir sus destinos. Primero, porque la educación es una capacidad que potencia la existencia de otras capacidades; de igual forma, la educación facilita el pensamiento crítico para el ejercicio de la libertad y el empoderamiento personal y, adicionalmente, permite la toma de decisiones de vida.

La universidad, como concepto, desde su origen ha tenido como misión el propiciar tanto el desarrollo integral como el bien común. Hace casi 80 años, Houssay (1941), en su libro *Función Social de la Universidad*, afirmaba que más allá de las funciones sustantivas delegadas a la universidad de forma tradicional, la universidad constituía el pináculo de la excelencia del desarrollo humano. En su perspectiva, la universidad tenía una misión casi poética, que trascendía a la transmisión de conocimientos, y que elevaba a la universidad a un centro del progreso intelectual y social, que destacaba y exaltaba los valores de los egresados para contribuir al bienestar del resto de la sociedad.

Morin y Delgado (2017) afirman que la universidad no logra esta misión, toda vez que ha acogido valores del mercado y ha aceptado la adopción de agendas internas que no obedecen a la generación del bien común, ni del desarrollo de la persona de forma integral. Nussbaum (2010) agrega que la educación enfrenta una crisis mundial no entendida. Primero, porque la educación tradicional aboga por la alfabetización y las competencias matemáticas y tecnológicas como parte de una economía basada en la

información. Por otra parte, se están erradicando las materias y carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario, ya que no se perciben económicamente valiosas, dando paso a la enseñanza de capacidades utilitarias asociadas a la rentabilidad. Su observación es recurrente en reportes periodísticos, por ejemplo, en *The Guardian* (Adams, 14 de agosto de 2024) denunciaba *A-level students choosing narrower range of subjects after Gove changes*, en el que estudiantes británicos tenían una menor posibilidad de acceder a distintas carreras, dado que las opciones principalmente se asociaban al ámbito STEM, con un marcado aumento a partir de 2018. De igual forma, *The Hechinger Report* (Barshay, 22 de noviembre de 2021) afirmaba que había una reducción de egresados en el ámbito de las humanidades en Estados Unidos. Por otra parte, recientemente *The American Anthropological Association* ha desplegado propaganda en torno a estrategias de movilización para proteger su disciplina ante lo que consideran un reto que enfrentan todos los departamentos de antropología en Estados Unidos, dada la disminución de recursos económicos.

Nussbaum (2012) sugiere las formas en que se puede propiciar el desarrollo humano, de inicio, a través del fortalecimiento de la enseñanza de las humanidades, ya sea como materias específicas, o bien, a partir de la expansión de las carreras afines. Al hablar de humanidades suele haber una referencia al arte, literatura, filosofía, historia, antropología, entre otras; sin embargo, la definición de los campos sociales y humanos en educación superior depende de la propia orientación de los planes de estudios. Además de la explicitación curricular, Nussbaum (2010) sugiere el aterrizaje por medio de metodologías pedagógicas en el aula, principalmente apoyadas de la reflexión al estilo socrático, concretamente en la argumentación. Melanie Walker (2008), quien también hizo una propuesta de capacidades explícita para el nivel superior, a partir de las capacidades propuestas por Nussbaum, pero redefinidas según las necesidades y características del nivel (capacidad de razonamiento práctico, resiliencia educativa, conocimiento e imaginación, relaciones sociales y redes sociales, respeto, dignidad y reconocimiento, integridad emocional, integridad corporal), sugiere de forma prioritaria el enfoque pedagógico “no entendido simplemente como los métodos de enseñanza, sino como un proceso interactivo correlativo y ético entre catedráticos y estudiantes, así como entre estudiantes y estudiantes...” (Walker, 2008, p. 104).

Walker (2008) agrega otras posibilidades, tales como la inversión en recursos para favorecer la equidad, la inclusión, pero al referirse a la pedagogía, reconoce la necesidad de articular tanto las habilidades de los docentes, las condiciones contextuales de las instalaciones universitarias, la comprensión de que a través de los distintos contenidos se pueden practicar las capacidades sin que se conviertan en una materia, y la disposición de

los estudiantes para aprender, sin que las capacidades se vuelvan un marco impuesto ante la posibilidad de disentir de su importancia con base en “las necesidades subjetivas de los estudiantes que pudieran no necesariamente acoplarse a los intereses del selector”, pero que “una sociedad considera como importantes y en torno a las cuales existe un consenso” (Walker, 2008, p. 111), que es una de las críticas que llega a enfrentar el paradigma del desarrollo humano.

Una vez que se vislumbra el ámbito pedagógico como uno de los medios para propiciar las capacidades, es relevante analizar algunas metodologías y enfoques didácticos reiterativos en la actualidad dentro de las aulas universitarias (toda vez que son parte de las capacitaciones que ofrecen las universidades y que son parte de los temas más discutidos en la literatura), incluso en el escenario en el que no contengan de forma explícita las capacidades para el desarrollo humano, pero cuyas bases sí se articulan con los principios que las guían.

METODOLOGÍAS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS PARA FORTALECER EL DESARROLLO HUMANO EN EL AULA

Según Morin (2006), el conocimiento universitario está cimentado en las necesidades de la realidad, y para ello debe combinar la enseñanza con la práctica autodidacta desde una perspectiva antropológica y social en la que los saberes se integren en aras de la comprensión humana. Esto significa que tanto el arte, la ciencia, la cultura, la filosofía, la tecnología, el desarrollo humano concurren, de forma que se manifieste la complejidad y la transdisciplina. Lo anterior sugiere el uso de metodologías didácticas donde no se separe la teoría de la práctica y donde los conocimientos no sean solamente utilitarios, sino que permitan trascender al propio sentido, enseñar la condición humana y construir la reflexividad y el sentido crítico de forma colectiva. De forma explícita, Nussbaum (2010) habla de la importancia de la argumentación al estilo socrático, como una herramienta de cuestionamiento, intercambio de ideas, reflexión, diálogo, crítica, que son fundamentales para propiciar algunas de las libertades a través de las que se pueden acceder a través del desarrollo de las capacidades. Sin embargo, los docentes hacen un uso variado de prácticas en el aula, a veces con conocimiento pedagógico a partir de su formación o capacitación previa, otras más sumándose a tendencias que observan en colegas o en comunidades de aprendizaje virtuales, e incluso como experimentación de los recursos y con base en la naturaleza de las disciplinas bajo las que trabajan. Así, surge la pregunta: ¿qué metodologías y enfoques didácticos favorecen las capacidades para el desarrollo humano?

Cuando hablamos de metodologías y enfoques didácticos, en la actualidad es posible reconocer que se ha desarrollado un amplio abanico de posibilidades a partir de los fenómenos emergentes que se han suscitado, entre ellos, el avance tecnológico. El acercamiento a éstas sugiere una revisión general, que para este capítulo se hará a través de su presencia en la contemporaneidad, y que, en la intención de revisar un mayor número, se agruparán según su origen, intenciones, fundamentos y características.

METODOLOGÍAS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS MEDIADOS POR LA TECNOLOGÍA

En el ámbito tecnológico y digital se habla reiteradamente de la presencia del microaprendizaje (Hug, 2007), el aula invertida (Bergmann y Sams, 2012), la gamificación, el diseño de pensamiento (Goldman y Zielezinski, 2022), la realidad virtual y aumentada, el diseño adaptativo, el aprendizaje personalizado, el aprendizaje híbrido, entre otros, pues su base es la construcción del conocimiento a partir de las necesidades de la persona, la accesibilidad a los contenidos y la conectividad. Teóricamente, estas metodologías se fundamentan en la educación ubicua que sugieren Burbules (2012) y el conectivismo de Siemens y Downes (Downes, 2012). Además de éstas, se utilizan metodologías vinculadas con otras de las perspectivas, que se adaptan a las condiciones y modalidades virtuales o en línea. El uso de estas metodologías y enfoques presupone la autonomía en el aprendizaje, la atención a la diversidad, el uso del pensamiento crítico, aunque también conllevan dificultades tales como el diseño instruccional y distintos riesgos en la privacidad y seguridad informática. El crecimiento del aprendizaje personalizado es tan importante que ha sido referido en el informe *Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* (UNESCO, 2023), *Informe sobre la juventud: Tecnología en la educación, ¡Una herramienta a nuestra medida!* (UNESCO, 2024b), en el informe *Estado de las tecnologías educativas en las Instituciones de Educación Superior en México* (ANUIES, 2024). Incluso, el foro organizado por el Tecnológico de Monterrey: *Insights for the Future of Education (IFE Conference)* (Conecta Tec, 2025), aborda la forma en que se potencian estas y otras metodologías.

Dichas metodologías son flexibles y permiten la relación y adaptación de algunos enfoques que se explicarán en los siguientes bloques. Si se observan en términos de la propuesta de capacidades de Nussbaum (2012), se pueden asociar a la capacidad de los sentidos, la imaginación y el pensamiento, de inicio, porque permiten la formación científica básica; además, pueden favorecer el pensamiento crítico, y metodologías como

la gamificación pueden desarrollar la capacidad de imaginar. También podrían implicar la capacidad de control sobre el entorno, en el ámbito material, dada la posibilidad de utilizar las habilidades en el entorno laboral. El uso de estas metodologías no garantiza el desarrollo de estas capacidades, sobre todo si se hace de una forma transmisiva, o si las tecnologías se perciben como el fin y no como el medio.

METODOLOGÍAS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS ASOCIADOS A LAS NEUROCIENCIAS

En una segunda gran perspectiva, distinguimos el crecimiento de las neurociencias que han permitido la incursión de propuestas didácticas apoyadas en el conocimiento de la biología del cerebro; así, ha surgido una disciplina, la neuroeducación y su subdisciplina, la neurodidáctica (entre otras), de la que derivan estrategias específicas para la enseñanza de la lectura, la escritura, las matemáticas, etc. Los trabajos de Mora (2014) y de Dehaene (2015) son pioneros, y revelan la importancia del juego, de las emociones y de la planificación del aprendizaje. El enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) se fundamenta en las neurociencias y ha tenido una destacada presencia en la educación, al punto de que la UNICEF (2022) reconoce su importancia en la educación inclusiva. Otros aportes de las neurociencias a la educación están relacionados con la implementación del aprendizaje con los sentidos o multisensorial y la redefinición de técnicas y actividades específicas apoyadas en la comprensión del procesamiento cognitivo. En este campo, utilizar métodos y enfoques basados en las neurociencias puede ayudar, aunque no de manera directa, a desarrollar la capacidad de las emociones al conocer cómo se forman y se regulan. También permite desarrollar elementos de la capacidad de la razón práctica a partir de las posibilidades de planificación de la vida y, más concretamente, del aprendizaje. Asimismo, la capacidad del juego se ve favorecida por estas metodologías, por lo que hay vinculación con las capacidades en el desarrollo humano.

METODOLOGÍAS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS ASOCIADOS AL BIENESTAR EMOCIONAL

Dentro de una siguiente línea, se encuentran las metodologías y enfoques asociados a la procuración del bienestar emocional, en donde se distinguen varios influjos. Por una parte, en los ámbitos curriculares alrededor del mundo se han creado programas específicos de atención emocional, sobre todo después de la pandemia por Covid-19. En el caso de México, dentro de los *Aprendizajes clave para la educación integral*, emitidos por la SEP (2017),

se integraron distintas aristas para el manejo de las habilidades socioemocionales a través de la transversalización en algunas asignaturas, y más recientemente, en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se retoman como educación socioemocional, igualmente de forma integral y transversal. En España, se implementó el programa “En sus zapatos”, que tuvo como intención el fomentar la empatía a través del teatro y que además fue reconocido como un programa innovador (UNESCO, 2024a). En Estados Unidos, el programa *Collaborative for Academic, social and Emotional Learning* (CASEL, 2020) ha definido las competencias y áreas del aprendizaje socioemocional. La adopción de las premisas tiene como fundamento teórico las propuestas generadas por Goleman (1995), Bar-On, Maree y Elias (2007), entre otros, donde se aboga por una educación socioemocional orientada a la autorregulación, el autoconocimiento, la gestión de las emociones y la atención plena. En un segundo ámbito, existe una incursión del Mindfulness, que retoma el trabajo de Kabat-Zinn (2013), cuyo método de atención plena se adaptó más tarde a la educación.

Este conjunto de metodologías y enfoques está vinculado con algunas de las capacidades que retrata Nussbaum (2012), por ejemplo, la capacidad de los sentidos, imaginación y pensamiento, en la que se ponen de manifiesto la expresión libre y el disfrute de experiencias. La capacidad de emociones tiene amplias posibilidades de atenderse, puesto que se abordan distintas dimensiones, tales como el afecto, la resiliencia y la gratitud. La capacidad de la razón práctica también está inmersa, ya que la gestión de las emociones y el reconocimiento personal sientan bases para la planificación de la vida. La capacidad de afiliación se ve favorecida a través de las habilidades para la convivencia armónica y la percepción de valía personal. La capacidad de vivir con otras especies y la capacidad de juego se favorecen al reconocer las emociones y capacidades propias. Como se puede ver, estas metodologías pueden ser fundamentales en el desarrollo de las capacidades, aunque de igual forma, requieren una planificación cuidadosa, y se reconoce que, a pesar de que el tema suele llevarse por expertos en la psicología, la masificación y urgencia en los temas ha dado pauta a que docentes en todos los niveles se acerquen a ellos como amateurs, lo cual tampoco garantiza el desarrollo de las capacidades, aunque sí constituye un acercamiento a ellas.

METODOLOGÍAS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS ACTIVOS, SITUADOS Y SOCIOCRÍTICOS

En una cuarta esfera, hay tres vertientes estrechamente vinculadas. Éstas comparten premisas basadas en la perspectiva sociocultural del constructivismo, debido a la importancia que se le da a la realidad y al contexto social. Además, tienen fundamentos

del humanismo, especialmente en lo relacionado con el protagonismo del estudiante y sus necesidades en el proceso de aprendizaje. Así, están las: a) metodologías activas, b) las metodologías apoyadas en el aprendizaje situado y, por otra parte, las c) metodologías sociocríticas.

Si bien las metodologías activas y aprendizaje situado coinciden con algunas de las metodologías que aquí se agrupan como sociocríticas, y en algunos otros casos se asocian con metodologías previas, tales como las neurociencias, aquí sugerimos que las metodologías activas se diferencian porque provienen de lógicas distintas (aunque relacionadas), conllevan procesos interactivos que propician la comprensión, responsabilidad y/o reflexión sobre el aprendizaje y priorizan la colaboración. Al hablar de aprendizaje situado, se hace referencia a un enfoque que evoca la realidad a través de situaciones «auténticas y contextualizadas» (Velásquez, 2024, p. 9), de forma que los estudiantes relacionen y apliquen los conocimientos adquiridos con su entorno. Las metodologías sociocríticas implican que los aprendizajes se relacionen con el entorno y conlleven un ejercicio activo de transformación de la realidad a través de la crítica. Como se puede ver, hay una estrecha relación entre todas las propuestas, por lo que los métodos y enfoques pueden ser recurrentes en las tres, y se mantuvieron en su conjunto aquí, pues como se anticipó, su base teórica es sociocultural y humana (en las metodologías activas se puede encontrar la base neuroeducativa y la tecnología educativa); todas tienen un acercamiento con la realidad, conllevan la participación activa y procesos de aprendizaje significativo, además de sugerir o implicar la colaboración (aunque el aprendizaje activo podría prescindir de éste), propician la reflexión, la crítica, la metacognición, procesos de planificación, de comunicación, y pueden integrar aprendizajes interdisciplinarios. De éstas, la que más difiere es la perspectiva sociocrítica que suma la transformación.

Las metodologías activas incluyen el aula invertida, la gamificación o ludificación, el aprendizaje experiencial, el método de casos (MC), el aprendizaje por proyectos, los paisajes de aprendizaje. El aprendizaje situado se apoya de las situaciones de aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios (ABPrI), el aprendizaje basado en proyectos (ABPr), el aprendizaje basado en retos (ABR), el aprendizaje basado en indagación (ABI), la historia de vida, entre otros. Las metodologías sociocríticas son herederas de las pedagogías críticas, y nuevamente aparece el aprendizaje basado en problemas (ABP), el método de casos (MC), el aprendizaje basado en proyectos (ABPr), el aprendizaje basado en indagación (ABI), el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje servicio (A+S), el aprendizaje solidario (Velásquez, 2024; Zumba *et al.*, 2021; Chiva y Martí, 2016), entre otros.

Las metodologías en este ámbito, además de tener las premisas que ya se han indicado, como el permitir la inmersión en la realidad y sus problemas, propician la adquisición de habilidades y conocimientos para su resolución. Desde esa vertiente, los estudiantes son centrales y tienen que desarrollar habilidades para colaborar, gestionar y autorregular su aprendizaje a fin de comprender la realidad, por ejemplo, la prevalencia de brechas de género, etnia, nacionalidad, condición socioeconómica, entre otras, cuya comprensión permitirá cambiar las condiciones en la búsqueda de una justicia social. Por ejemplo, el A+S (de igual forma, pero en menor medida el ABP, ABPr, MC, ABI, ABR) permite el acercamiento con la comunidad, incidiendo en acciones concretas, no sólo abordando la teorización, sino que el trabajo entre la comunidad y los estudiantes genera sinergias que facilitan el empoderamiento del estudiante, con una visión de colectividad, que desarrolla las bases sobre cómo vivir juntos. En el ámbito universitario (aunque también en el básico, pues es parte de las premisas de la NEM), se ha buscado el llevarlo cada vez más tal como sugiere Martínez (2008), al referir que se abona a la ciudadanía y que la universidad tiene un papel preponderante en la transformación de la sociedad.

En este grupo de metodologías se puede ver un acercamiento a casi todas las capacidades, aunque con menor énfasis la primera, la capacidad de vida. Lo anterior no es por la cantidad de metodologías agrupadas, pues, como se indicó, la mayoría de estas son reiterativas. La razón por la que se cubre la mayoría de las capacidades es que en sus premisas centrales se relaciona el aprendizaje con la realidad y la comunidad. Además, los estudiantes están involucrados directamente en el proceso de aprendizaje. Son protagonistas de su aprendizaje al tomar decisiones y son sujetos activos en su medio, lo cual les permite convertirse en agentes. A través de estas metodologías pueden transformar la realidad y generar acciones colectivas desde la reflexión crítica.

CONCLUSIONES

La organización en estos grupos permitió esbozar algunas de las formas en que se pueden propiciar las capacidades como parte del desarrollo humano desde la dimensión pedagógica que sugiere Walker (2008); por una parte, porque tienen un marcado enfoque social (sobre todo el ámbito sociocrítico), porque potencian el florecimiento humano a partir de considerar al estudiante como el centro de la educación, y explorar sus necesidades emocionales y propiciar la reflexión de su aprendizaje. De igual forma, hay una base de justicia social, sobre todo en las perspectivas sociocríticas. Sumado

a esto, se ha indicado que estas tendencias son recurrentes en el aula, y aunque no hay informes al respecto, sí hay investigación a través de muchos proyectos que estudian estas didácticas, puesto que obedecen a necesidades en la educación.

Es probable que haya faltado integrar otras metodologías, así como perspectivas y enfoques; sin embargo, se recabaron algunas de las más recurrentes y de tendencia en la literatura. Cabe mencionar que no se desglosaron las técnicas y estrategias específicas que conllevan, y que el conocerlas podría ser todavía más ilustrativo respecto a la forma en que se potencian las capacidades. Algunas consideraciones en el uso de estas metodologías y enfoques es que no todos los docentes tienen la formación didáctica; sin embargo, las capacitaciones de las universidades giran en torno a ello. En lo concerniente a las metodologías apoyadas en la tecnología educativa, es muy importante que se integren previsiones en torno a la seguridad y a la privacidad que implica su uso. Es importante tener en cuenta que cualquiera de las metodologías conlleva una necesaria conciencia crítica por parte de los docentes, de forma que puedan complejizar el uso de las metodologías y los enfoques dentro de su labor; de lo contrario, podrían aterrizar en una enseñanza transmisiva y no abonar a la potenciación de las capacidades.

REFERENCIAS

- Adams, R. (14 de agosto de 2024) [*The Guardian*] *A-level students choosing narrower range of subjects after Gove changes*. Recuperado de https://www.theguardian.com/education/article/2024/aug/14/a-level-students-choosing-narrower-range-of-subjects-after-gove-changes?utm_source=chatgpt.com
- American Anthropological Association (2025). Recuperado de <https://americananthro.org/>
- ANUIES (2024). *Estado actual de las Tecnologías Educativas en las Instituciones de Educación Superior en México*. Recuperado de https://www.metared.org/content/dam/metared/estudiosinformes/libros_estado_actual_te_ies_2024.pdf
- Bar-on, R., Maree, J. y Elias, M. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Londres: Praeger.
- Barshay, J. (22 de noviembre de 2021). [*The Hechinger report*] *Proof points: the number of college graduates in the humanities drops for the eighth consecutive year*. Recuperado de https://hechingerreport.org/proof-points-the-number-of-college-graduates-in-the-humanities-drops-for-the-eighth-consecutive-year/?utm_source=chatgpt.com
- Bergman, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Washington: Iste.

- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters / Encuentros / Recontres on Education*, 13, 3-14. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/4472/4513&ved=2ahUKEwiW7cWRgt6MAxWtLEQIHQ4APJMQFnoECB8QAQ&usg=AOvVaw0Zv8BLIcZgnxC-jUU85Otp>
- CASEL (2020). *CASEL'SEL framework*. Recuperado de <file:///C:/Users/claud/Downloads/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Chiva, O. y Martí, M. (coords.) (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Barcelona: Graó.
- Conecta Tec (2025). *Cuatro perspectivas de tendencias en la innovación educativa. IFE Conference 2025*. Recuperado de <https://conecta.tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/cuatro-perspectivas-de-tendencias-en-la-innovacion-educativa>
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Argentina: Siglo XXI.
- Deneulin y Shahani (eds.) (2009). *An introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. Londres: Earthscan.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge. Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada. Recuperado de https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Goldman, S. y Zielenzinski, B. (2022). *Design thinking for every classroom. A practical guide for educators*. Nueva York: Taylor and Francis.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Lelibros.
- Houssay, B. (1941). *Función social de la Universidad*. Argentina: Best hermanos. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000112.pdf>
- Hug, T. (ed.) (2007). *Didactics of microlearning. Concepts, discourses and examples*. Austria: Waxmann.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living*. Nueva York: Bantam Books.
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morin, E. (2006). *Modelo educativo: Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Uruguay: Katz editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.

- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de [https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprendizajes%20clave\(1\).pdf](https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprendizajes%20clave(1).pdf)
- Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM.
- Tecnológico de Monterrey (2025). *Insights for the future of education IFE Conference*. Recuperado de <https://ifeconference.tec.mx/>
- UNESCO (2023). *Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* Recuperado de https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/7952%20UNESCO%20GEM%202023%20Summary_ES_Web.pdf
- UNESCO (2024a). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: policy guide*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261>
- UNESCO (2024b). *Informe sobre la juventud: Tecnología en la educación, ¿Una herramienta a nuestra medida!* Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392857>
- UNICEF (2022). *La tecnología y el Diseño Universal para el Aprendizaje*. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>
- Velásquez, J. (2024). *Metodologías sociocríticas y estrategias didácticas para el aprendizaje situado*. Docencia digital.
- Walker, M. (2008). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas. Hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, 2(142), 103-119. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/604/60414206.pdf>
- Zumba, G. et al. (2021). *Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la educación superior*. Texas: Editorial Tecnocientífica Americana.

EL DESARROLLO HUMANO COMO PROPULSOR DEL ENFOQUE DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DISEÑO DE COMUNICACIÓN

Mariana Vanessa Martínez Balderas
Facultad de Arquitectura y Diseño, UAEMEX
mvmartinezb@uaemex.mx

Gerardo Antonio Panchi-Vanegas
UAEMEX
gpanchiv@uaemex.mx

INTRODUCCIÓN

Se considera que el desarrollo humano puede ser propulsor del enfoque de responsabilidad social en la formación profesional del diseño de comunicación. La interdependencia entre naciones, derivada del fenómeno de globalización, demanda de una gestión social que oriente la toma de decisiones bajo principios éticos claros e integrados para responder ante los impactos a los sistemas naturales, industriales y sociales, colocando como prioridad y elemento participativo a las personas. De manera particular, el diseño de comunicación participa de manera importante en la comunicación de valores, porque promueve ideologías y pautas de comportamiento social a través de los mensajes que difunde en la cultura.

Se aborda en primer lugar el antecedente del desarrollo desde la idea de progreso y su influencia en el sistema: económico, ambiental y social. Su impacto en todas las esferas de la vida humana y planetaria ha derivado en la necesidad de una postura del desarrollo que coloque a las personas en el centro y la riqueza como un medio, no como el fin. En este sentido, como segundo apartado se reflexiona la pertinencia del paradigma del desarrollo humano en la formación y la acción profesional del diseñador de comunicación visual, como actor que tiene un rol de participación importante en el sistema de producción

cultural y de consumo. Como tercer apartado, se presenta un estudio de caso que surge del ejercicio áulico llevado a cabo en la asignatura de Metodología del Diseño Gráfico, del nivel Licenciatura de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEMéx, con el objetivo de ofrecer a los estudiantes una experiencia de aprendizaje significativo respecto a la importancia de adoptar un enfoque de responsabilidad social, una perspectiva de derechos y el enfoque del desarrollo humano a una problemática identificada en el contexto de las infancias y adolescencias que tienen un referente de crianza en prisión en el Estado de México.

Se analiza la importancia y pertinencia del enfoque del desarrollo humano, la perspectiva de derechos que refiere particularmente a la protección de las infancias, los derechos humanos y derechos de las personas privadas de la libertad, así como el enfoque de responsabilidad social, como elementos clave en la formación profesional del diseño de comunicación. A través de la investigación documental y empírica, se analizó la experiencia de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional del diseño de comunicación, en la U.A. Metodología del Diseño Gráfico, con estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Diseño Gráfico, de la Universidad Autónoma del Estado de México, durante el periodo 2024-B.

La investigación tuvo por objetivo acercar, como parte de los contenidos y estrategias metodológicas de la Unidad de Aprendizaje, el sustento que aporta Amartya Sen del desarrollo humano, la perspectiva de derechos de infancias y elementos del enfoque de responsabilidad social, para el ejercicio metodológico de problematizar en la investigación para el diseño. A diferencia de cursos anteriores, en los que se ha impartido la U. A. Metodología del Diseño Gráfico como una asignatura puramente teórica respecto a teoría del conocimiento y los métodos del diseño gráfico, se optó por aportar de manera complementaria un marco teórico que permitiera fortalecer el enfoque de responsabilidad social en el diseño, a través del ejercicio de la investigación.

De manera metodológica se consideró pertinente la aplicación del método de estudio de caso y métodos de diseño como Design Thinking y método IDEO, para los procesos de problematización y conceptualización, en el desarrollo de la propuesta que se presenta de uno de los equipos de estudiantes, que aportaron un proyecto significativo desde el diseño de comunicación. La problemática que se planteó a los estudiantes fue referente a las infancias que permanecen con sus madres en prisión hasta los tres años de edad. Este es un tema que se trabaja a través de la cátedra de investigación: Infancia es destino. Infancias con referentes de crianza en prisión, en la Universidad Autónoma del Estado de México.

LOS IMPACTOS DE LA MODERNIDAD EN LA SOCIEDAD GLOBAL DEL SIGLO XXI

Uno de los paradigmas que caracterizan a la sociedad occidental es la idea del progreso. La idea de que avanzamos como sociedad en la medida que las condiciones de vida mejoran, ha sido un principio básico en la configuración de las sociedades, el actuar de los individuos y la creación de sistemas políticos, económicos, culturales, religiosos e incluso científicos. El progreso ha cambiado a lo largo de los siglos, y data desde la reflexión filosófica clásica; influyó de manera importante en el cristianismo y es un antecedente importante en las teorías de la evolución, el progreso y el desarrollo económico (Touraine, 2006). Es también un antecedente importante del fenómeno de la modernidad, como proceso social que condujo a la diferenciación de los diversos sectores de la vida social: política, economía, vida familiar, vida social, religión, ciencia, tecnología y cultura.

Durante el siglo XVIII, conocido como el Siglo de las Luces o la Ilustración, cobró fuerza el enfoque antropocéntrico que marca el gran quiebre entre la fe y la razón, lo que acelera el proceso de secularización en Europa. Por convención histórica, es en este periodo cuando se reconoce el inicio de la modernidad a partir del surgimiento de una revolución científica que aportó notables avances en los campos de la física, astronomía, química y matemáticas. Con ello se experimentó un gran optimismo en la capacidad del hombre para descifrar los misterios de la naturaleza. Filósofos notables como Bernard Mandeville y David Hume (Touraine, 2006), destacaron el carácter acumulativo del progreso y enfatizaron la necesidad imperativa de progresar desde el desarrollo tecnológico y científico.

De acuerdo con Eric Jones (en Académico, 2011), estudioso de los factores que dieron lugar a la Revolución Industrial del siglo XIX (de 1760 a 1840), el impulso que dio origen al desarrollo industrial capitalista fue posible a través de la interrelación de factores como el derecho de propiedad, la innovación empresarial y científica, la acción conjunta de los Estados-nación, el avance tecnológico y la manipulación de la naturaleza para la obtención de recursos y su implementación en una diversa gama de tecnologías, procesos industriales y la producción para el consumo por parte de la sociedad. Tanto en Inglaterra, como de manera consecutiva en toda Europa, se produjo una transformación radical a partir de que el mercado interno inglés se convirtiera en un motor de desarrollo económico, que a su vez se expandió en otros países de Europa gracias a que las exportaciones ocuparon cada vez un papel más importante en el desarrollo comercial y el avance en materia de transporte.

Con el avance tecnológico y la producción industrial en serie se consolidó el predominio por los intereses económicos y una competencia frenética por el poder y la lucha de clases sociales, lo cual dio lugar al sistema económico capitalista que hoy en día es global y vigente. Su influencia afecta directamente las políticas internacionales y locales. Es producto de la modernidad, paradigma que se soporta en un ideal del progreso a través de la ciencia, la tecnología y la acumulación de riqueza. De acuerdo con el planteamiento de Habermas (2002), la modernidad es un “proyecto inacabado” porque se ha expresado bajo un solo tipo de racionalidad, la racionalidad instrumental.

Bajo la postura racional-instrumental, sus adeptos apoyan la producción de masas y la cultura que deriva de ella, la preferencia por lo nuevo, lo transitorio, lo fugaz, lo utilitario y lo desechable. Se opta por una actitud individualista que expresa el desinterés por los otros o los diferentes, y que, por tanto, promueve conductas que colocan a las personas como los medios y no como los fines del desarrollo. Simmel (1977) expresa que la falta de reflexión acerca de cómo se consiguen los intereses propios, aunado al anonimato que aporta el encubrimiento de las masas, ha dado lugar a una crisis de fragmentación social e insatisfacción oculta, en la que la seguridad interior es reemplazada por una “urgencia desasistida” provocada por la “hiperactividad y la excitación de la vida moderna”.

La sociedad global del siglo XXI experimenta como nunca antes un mundo sumamente interrelacionado. Los desafíos más importantes, como el cambio climático, la crisis económica y la polarización social, se experimentan de manera compartida y creciente, con reducida capacidad por parte de las instituciones para responder ante las barreras que impiden la cooperación internacional. Aun cuando se han alcanzado mayores niveles de confort y avance tecnológico, no ha sido posible reducir los altos niveles de pobreza, desigualdad y falta de acceso y oportunidades en materia de salud, educación y un mejor nivel de vida para una gran parte de la población mundial.

De acuerdo con el Informe sobre Desarrollo Humano 2023-2024 (PNUD, 2024), se experimenta un mayor índice de las desigualdades en los valores del Índice del Desarrollo Humano (IDH), que mide la salud, el ingreso y la educación, tras veinte años de progreso que se habían experimentado. En palabras de Achim Steiner: “La trayectoria del progreso del desarrollo humano se desplazó hacia abajo y ahora está por debajo de la tendencia anterior a 2019” (PNUD, 2024, p. 8). Para recuperar el rumbo de crecimiento es necesario aprovechar el avance tecnológico y la interconexión mundial. Elegir la cooperación, en lugar del conflicto o la rivalidad entre naciones. En el informe se describe que uno de los principales factores limitantes del DH es la deficiente gestión de la interdependencia entre países.

El fenómeno de interdependencia se experimenta en ámbitos sustanciales de la vida, tanto humana como planetaria. La economía y la revolución digital son los motores de cambio en las dinámicas de las sociedades, porque aceleran el intercambio de datos, la oferta y demanda de productos y servicios de consumo, así como la influencia cultural entre sociedades. Estos cambios suscitan un impacto para las poblaciones, las economías y los ecosistemas. En las últimas décadas se han experimentado fenómenos cada vez más críticos, como resultado de las dinámicas de interdependencia global: pandemias, alimentos con microplásticos por contaminación de los océanos y la tierra, desastres naturales devastadores, extinción de especies y ecosistemas, gentrificación urbana, por mencionar tan sólo algunos.

Para que el desarrollo humano sea realidad y no utopía, se precisa de colaboración mundial. La cooperación y el desarrollo son dos elementos imprescindibles para combatir los grandes temas de debate internacional (Ulloa, 2007). Entre las problemáticas que rebasan las fronteras de los países se menciona: la globalización, la pobreza, la desigualdad social, la atención a grupos vulnerables, la migración, la desigualdad y discriminación, la equidad de género, la ampliación de acceso a oportunidades de desarrollo, el acceso a servicios de salud y de educación de calidad, la protección al medio ambiente, el calentamiento global. Estos problemas poseen en común la causa de una deficiente distribución de recursos y oportunidades entre regiones más desarrolladas y las menos desarrolladas del planeta.

DEL DISEÑO PARA LA INDUSTRIA A DISEÑAR PARA LAS PERSONAS

Diseñar es una actividad inherente a la naturaleza creativa del ser humano. Su práctica se ha hecho patente desde el descubrimiento de las primeras herramientas y utensilios que datan de épocas prehistóricas. También ha sido un tema de reflexión desde la época que precede a la modernidad. Marco Vitrubio Polión, el famoso arquitecto de la época clásica, postulaba desde entonces tres fundamentos de la naturaleza expresiva de la forma: utilitas, firmitas y venustas. Luis Rodríguez Morales lo refiere así: “Firmitas equivale a los aspectos tecnológicos (algunos los llaman ‘constructivos’), utilitas a los que se refieren a la función (‘propósito’, según otros) y venustas corresponde a las características expresivas de la forma” (en Margolin, 2005, p. 51). Sus principios se mantienen vigentes y aplicables a la cultura material que se produce en la actualidad. El acto de diseñar ha transformado los entornos naturales en una realidad propia del ser humano y de sus formas de organización social, lo que a su vez condujo a la cultura industrial.

El diseño gráfico surgió principalmente en respuesta a las circunstancias y el contexto que la Revolución Industrial del siglo XIX propició en materia de creación, elaboración, distribución y promoción del comercio. Su principal enfoque era centrarse en el objeto; posteriormente, en el significado, la experiencia y los entornos. Hoy en día, como refiere Víctor Margolin (2017), la comunicación visual con carácter social y en sus múltiples formas se vuelve el desafío central para los diseñadores gráficos. Significa orientar la acción profesional del diseño gráfico a promover un comportamiento social positivo en materia de temas como la tolerancia racial y étnica, la igualdad de oportunidades, la conservación de la energía y el cuidado ambiental, la promoción de conductas ciudadanas sostenibles, responsables y humanas, entre otros temas.

El diseñador de comunicación debe desarrollar su capacidad creativa no sólo en la etapa de diseñar un mensaje de comunicación, sino también, y más aún, en el proceso de implicarse en la realidad para problematizarla y ser capaz de formular un problema y sus posibles soluciones, lo que le oriente a hacer suya la complejidad de la realidad y ser capaz de identificar los aspectos y naturaleza del problema, sus diferentes puntos de vista y contradicciones. En palabras de Frigerio (2011): “La realización del proyecto exige un conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar, para adquirir ese conocimiento hay que investigar, y para investigar se requiere de un cierto entrenamiento en el planteamiento de problemas” (p. 124). En este sentido, los métodos de investigación cualitativa y el conocimiento que aportan las ciencias sociales se vuelven un soporte y sustento fundamental para pensar el diseño centrado en las personas.

El enfoque centrado en las personas permite al diseñador desarrollar una comprensión del problema desde la empatía. Battarbee (2004) describe que diseñar con empatía involucra: “dejar la oficina (de diseño) y empezar a sumergirse en las vidas, ambientes, actitudes, experiencias y sueños de los futuros usuarios, internalizando sus requerimientos”. Significa que el proceso de diseño, además de contemplar elementos racionales y prácticos, concibe también experiencias y contextos personales del usuario. De manera complementaria, el co-diseño, ayuda a descubrir, a partir de lo que la gente dice y a partir de lo que para la gente significa cierta experiencia o situación, tanto oportunidades como obstáculos sociales, políticos, económicos y culturales donde es posible aportar mediante el diseño.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL ENFOQUE DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL DISEÑO DE COMUNICACIÓN VISUAL DESDE EL MARCO DEL DESARROLLO HUMANO

Los cambios sociales, culturales, tecnológicos, económicos y ambientales, derivados del fenómeno de la modernidad y la globalización, han suscitado en la profesión del diseño gráfico la necesidad de reflexionar su naturaleza disciplinar para actualizar su acción profesional con base en las necesidades del contexto global donde se inserta, así como la interacción que sostiene con otras disciplinas. A partir del ejercicio unánime aprobado en la Asamblea General de ICOGRADA en La Habana, 2007, se aprueba que el término “Diseño Gráfico” ha evolucionado a un estado plural con múltiples denominaciones: comunicación gráfica, comunicación visual, diseño visual, diseño de comunicación; siendo esta última la denominación aprobada.

Con el objetivo de actualizar la concepción del Diseño de Comunicación, se determinó como: “una actividad intelectual, creativa, estratégica, técnica y de dirección (...) involucra esencialmente la producción de soluciones visuales para problemas de comunicación” (ICOGRADA, 2007, p. 43). De manera puntual, se describe a manera de manifiesto las principales acciones que el diseñador de comunicación, como profesional y ciudadano global, será capaz de aportar desde su actuar profesional. Si bien anteriormente la disciplina daba énfasis al enfoque centrado en el producto de diseño, actualmente se procura desarrollar en el diseñador un pensamiento crítico y creativo, orientado por la investigación, la experimentación y la evaluación, así como el ejercicio de un trabajo colaborativo e interdisciplinar.

En el Manifiesto ICOGRADA (2007), se menciona una serie de objetos de diseño de comunicación que el diseñador debe ser capaz de crear como son: diseño de identidad visual, diseño editorial, diseño tipográfico, diseño de información, diseño publicitario, ilustración, fotografía, sistemas de señalización, diseño de envases y embalajes, diseño de animación, diseño de interfaces de productos, servicios, juegos, de interacción y ambientes; visualización de datos, así como cualquier otra actividad que precise de formas visuales online y offline. En este sentido, el diseñador debe desarrollar la capacidad de adaptarse al cambio tecnológico y el aprendizaje de nuevas maneras de visualizar y comunicar los conceptos mediante diferentes y nuevos medios de comunicación.

Ante las complejas dinámicas actuales, derivadas de las distintas formas de organización social, se precisa de un enfoque inclusivo que respete la diferencia, la diversidad humana, ambiental y cultural. El diseñador debe adoptar una postura a partir de la cual procure conciliar puntos de vista y alternativas de solución a través de identificar puntos en común en situaciones de conflicto. En este sentido, se vuelve un

tema relevante el cuestionar: ¿Cuáles son los principios éticos y bajo qué marco teórico es posible que el diseñador adopte valores y elementos que le permitan responder y prever las consecuencias de la acción del diseño sobre las personas, las comunidades y el medio ambiente?

Se considera que la postura del desarrollo humano, proveniente de la teoría económica de Amartya Sen, es pertinente para potenciar el enfoque de responsabilidad social en la formación profesional del diseño de comunicación. En el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1990), se define el desarrollo humano como “el proceso de expandir las opciones de las personas”. A diferencia de la postura utilitarista del desarrollo económico, el desarrollo humano sostiene que el bienestar y la calidad de vida son posibles en tanto las personas logren desarrollar sus capacidades y ampliar sus opciones. Por lo tanto, la verdadera riqueza de los países no se encuentra en la acumulación de bienes e ingresos, sino en su gente, con la posibilidad de elegir vivir una vida digna y creativa.

De acuerdo con Amartya Sen (2000), la capacidad es el ejercicio de la elección que hace factible la libertad que tienen las personas para vivir su vida de la manera en que la valoran. Abarca desde aspectos básicos hasta los más complejos, como son: tener salud, educación, relaciones afectivas, crear e imaginar, participar como ciudadanos, trabajar de manera digna, entre muchas otras. Además de la capacidad, concibe también los funcionamientos, como aquellas cosas que la persona puede ser y hacer en función de sus recursos y el uso que puede hacer de ellos. En este sentido, las circunstancias personales y sociales se encuentran entrelazadas y delimitan el alcance de posibilidades a elegir que tienen las personas. Un ejemplo de capacidad podría ser elegir comprar una bicicleta (recurso), y como funcionamiento, poder trasladarse de un lugar a otro y hacer ejercicio físico.

Mientras que el desarrollo económico utiliza como indicador el PIB, es decir, el nivel de ingreso económico como único factor para evaluar el progreso y bienestar de una sociedad, el desarrollo humano utiliza el IDH como indicador que evalúa al menos tres aspectos básicos: el ingreso, el acceso a la salud y la educación. Involucra determinar hasta qué punto las personas son capaces de funcionar adecuadamente, e implica tener en cuenta una amplia gama de capacidades y funcionamientos. En este sentido, Cejudo (2006) refiere que “el catálogo de capacidades no puede cerrarse de antemano porque los funcionamientos relevantes y su importancia relativa dependen del ámbito del bienestar humano que se desea evaluar” (p. 366). Identificar las capacidades y funcionamientos de las personas en un contexto social determinado ofrece tener un panorama de cómo es la vida de las personas, lo que necesitan y lo que valoran para juzgar su bienestar y calidad de vida.

El diseño de comunicación tiene la posibilidad de ejercer un impacto positivo en la sociedad, siempre y cuando se lleve a cabo desde un marco de responsabilidad social y ético, ya que afecta, como lo expresa Jorge Frascara (2015): “el conocimiento, las actitudes y el comportamiento de la gente” (p. 19). Desde esta perspectiva, el diseño de comunicación es una disciplina que trasciende mucho más allá del fin comercial y estético, con el cual se le suele identificar en la cultura del consumo.

CASO DE ESTUDIO: PROYECTO DE DISEÑO DE NARRATIVA VISUAL EN LA U. A. DE METODOLOGÍA DE DISEÑO GRÁFICO: INFANCIAS CON REFERENTES DE CRIANZA EN PRISIÓN

Como parte de los resultados de la presente investigación, se describe a continuación la experiencia de enseñanza-aprendizaje obtenida en la Unidad de Aprendizaje de Metodología del Diseño Gráfico, correspondiente al tercer semestre de la Licenciatura en Diseño Gráfico, de la Universidad Autónoma del Estado de México, durante el periodo de septiembre-diciembre de 2024. Uno de los objetivos primordiales de la asignatura es comprender fundamentos de la teoría del conocimiento para desarrollar la capacidad de problematizar la realidad a través de procesos metodológicos básicos de la investigación en el diseño.

En la primera etapa del curso se acercó a los estudiantes el enfoque del desarrollo humano (EDH), aportando elementos teóricos y conceptuales que permitiera a los estudiantes la comprensión del enfoque de responsabilidad social (ERS), desde el tema de las capacidades de Amartya Sen y la perspectiva de derechos de las infancias (PDI), para abordar de manera particular a este sector social. Con base en el método de estudio de caso, los estudiantes realizaron ejercicios de problematización en torno al adultocentrismo y su impacto en las infancias en México.

En la segunda etapa del curso, se invitó al Dr. en E.D.H. Gerardo Antonio Panchi-Vanegas a impartir una clase en línea, referente a su tema de investigación: “Si yo fuera un niño que nació en prisión, ¿Qué consejo me darías?”. Este proyecto forma parte del trabajo de la Cátedra de Investigación: Infancias con referentes de crianza en prisión. Infancia es destino, de la UAEMéx. Los estudiantes conocieron durante esta clase algunas de las narrativas obtenidas por parte de su estudio llevado a cabo en el centro penitenciario Quinta del Bosque, del Estado de México, donde se encuentran adolescentes, personal de seguridad y de servicio social del sistema de justicia penal.

A continuación, se muestra uno de los proyectos que destacaron por la aportación que presentan con base en el sustento del desarrollo humano y el enfoque de responsabilidad social.

NARRATIVA

Se eligió una narrativa obtenida del testimonio de una persona de trabajo social que presta su servicio dentro del Centro Penitenciario Quinta del Bosque, del Estado de México. En esta narrativa, la persona expresa que en el centro no existen condiciones para que las madres ofrezcan a sus hijos una crianza adecuada. Los espacios son reducidos y conviven al mismo tiempo con otras madres e hijos. También la persona expresa que se han dado pláticas de orientación y sensibilización a las madres, sobre la importancia de que los niños conozcan el mundo exterior y el medio ambiente. De igual manera, se les ha hecho saber que la alimentación que reciben sus hijos en este lugar, tampoco es la adecuada para su edad, ni en calidad nutricional ni en cantidad.

PROBLEMA IDENTIFICADO Y PROPUESTA DE SOLUCIÓN

Como problema de investigación, se identifica que los niños mexicanos menores de tres años de edad, que viven con sus madres en prisión, no tienen la oportunidad de vivir con las condiciones básicas y adecuadas para su desarrollo integral. Al permanecer al interior de los centros penitenciarios, los NN no tienen la oportunidad de conocer y experimentar el mundo, lo cual vulnera su desarrollo cognitivo, emocional, social y del lenguaje.

Se identifica que el centro penitenciario no cuenta con recursos suficientes para cubrir las necesidades básicas de atención para el desarrollo integral de NN que permanecen con sus madres en centros penitenciarios.

A partir de la investigación realizada, se propone como alternativa de intervención atender la capacidad de sentidos, imaginación y pensamiento, desde el diseño de comunicación visual, mediante el diseño de material didáctico a manera de juego de mesa, que a través de elementos visuales narrativos e interactivos permita promover el funcionamiento de experiencias lúdicas de aprendizaje y convivencia, con la intención de acercar a los NN objetos, animales y situaciones que desconocen por estar alejados del exterior.

Desde los principios de la CDI, se atiende el principio de no discriminación, el principio de desarrollo integral y el principio de participación, al aportar un recurso didáctico dirigido a la atención del aprendizaje y el ejercicio de estrategias que posibiliten la inclusión y la sana convivencia de NN como parte de la sociedad.

El impulso de la capacidad de sentidos, imaginación y pensamiento es sustancial para que NN desarrollen habilidades creativas, del lenguaje y de pensamiento. El desarrollo de su lenguaje y pensamiento es una primera etapa necesaria para que posteriormente les sea posible aprender a hacer valer su voz en la protección a sus derechos y su participación en la sociedad. Involucra que desde el acompañamiento de un marco de protección, NN que tienen un referente de crianza en prisión sean conscientes, responsables y proactivos en relación con visibilizar su experiencia a favor de mejorar las condiciones de otros NN que viven una situación de vulnerabilidad.

RESULTADOS

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer desde la perspectiva de derechos de las infancias la situación legal y experiencial en que se encuentran NN con referentes de crianza en prisión. Esta experiencia de conocimiento les permitió comprender con mayor profundidad, y no sólo desde lo que se dice en los medios de comunicación o la cultura, la realidad que vive este sector de la población y el marco de derechos que son necesarios tener en cuenta para evitar la discriminación, la exclusión y cualquier tipo de práctica que atente a los derechos de las infancias y las adolescencias, de manera particular, en el contexto penitenciario del Estado de México.

Los estudiantes conocieron el trabajo de investigación desde el área de la criminología y las ciencias sociales, lo que les permitió tener una experiencia de aprendizaje colaborativa e interdisciplinaria. Adquirieron conocimiento y tomaron conciencia de la importancia del cuidado de las etapas de desarrollo de las personas, y de manera especial en la importancia de la etapa temprana de desarrollo de las infancias, en relación con su aprendizaje, su lenguaje y su capacidad para expresarse y aprender a través de la experiencia del juego.

El aporte teórico del enfoque del desarrollo humano les permitió comprender la importancia del tema de las capacidades y funcionamientos, así como verlo palpable en la condición que experimentan los NN con referentes de crianza en prisión. Identificaron la necesidad de atender la capacidad de aprendizaje como parte esencial del desarrollo integral de las infancias, e idearon una propuesta de solución para facilitar el acceso al funcionamiento de esta capacidad. Aplicaron el conocimiento adquirido de los resultados de investigación cualitativa y del sustento que proveen las ciencias sociales para traducirlo en elementos simbólicos, narrativos e interactivos para el diseño del juego de mesa.

Los estudiantes tomaron en consideración, desde el enfoque de responsabilidad social, aspectos como el de la empatía, la sensibilidad intelectual para crear imágenes y elementos simbólicos a través del *storytelling*, con la finalidad de crear un objeto y una experiencia de diseño que conecte con los niños y facilite a los adultos una interacción y convivencia sana. Aplicaron los principios del diseño empático al proponer una solución de diseño lúdica, que promueve el aprendizaje y la convivencia sana a través de la experiencia de usuario.

En lo que concierne al marco de derecho, es importante mencionar la aproximación y comprensión que tuvieron los estudiantes acerca de los principios que establece la Convención de los derechos de las Infancias: derecho a la no discriminación, el derecho

al interés superior, el derecho al desarrollo integral y el derecho a la participación. De igual manera, se tuvo en cuenta el marco legal de protección a las mujeres que son madres privadas de la libertad y que por ley en México tienen derecho a ejercer su maternidad y permanecer con sus hijos dentro de los centros penitenciarios, hasta que las NN cumplen la edad de tres años. Asimismo, pudieron tener una mayor comprensión de las diversas condiciones que viven las personas en contextos penitenciarios, entre ellas: infancias que viven dentro y fuera de prisión, adolescentes privados de la libertad, personas adultas privadas de la libertad que quienes ejercen la crianza, personal de escenarios de cuidados, familias, instancias, medios de comunicación, sociedad civil y distintos sectores que tienen una participación en el complejo contexto del sistema penitenciario en México.

Imagen 1. Propuesta preliminar por parte de estudiantes de LDG de diseño de juego de mesa para facilitar el aprendizaje del lenguaje y la imagen de objetos y experiencias del mundo exterior, en NN que viven dentro de prisión.



CONCLUSIÓN

La formación profesional del diseño de comunicación visual precisa desarrollar una sensibilidad intelectual, mediante la observación e investigación de los fenómenos sociales y los diversos ambientes y situaciones que configuran la vida del comercio, la cultura y el medio ambiente. Involucra crear significados para una comunidad de clientes y usuarios diversos, desde soluciones innovadoras, que sean cultural, ética y profesionalmente apropiadas. Por lo tanto, el diseñador, más que ser un actor pasivo que recibe los requerimientos de un cliente, debe ser capaz de identificar y definir problemas y soluciones a través de conceptualizar, articular y transmitir mensajes, ideas o sistemas de experiencias nuevos, actualizados o fusionados.

La experiencia de enseñanza aprendizaje en la U.A. de Metodología del Diseño Gráfico fue gratificante para los estudiantes de Diseño, y también desde el ejercicio docente de nivel licenciatura. Con este ejercicio se comprobó la pertinencia de una formación profesional desde un enfoque de responsabilidad social, soportado en marcos como el desarrollo humano y la perspectiva de derechos referentes a la protección de las infancias y adolescencias, derechos humanos y derechos de las personas privadas de la libertad. La colaboración interdisciplinaria es también un elemento necesario para observar y aportar a la realidad con propuestas de diseño con incidencia social. La contribución del diseño de comunicación no sólo concierne al ámbito comercial. Existe una amplia área de oportunidad para la acción profesional del diseño en temas que conciernen a mejorar la calidad de vida de las personas, reducir la desigualdad, discriminación, pobreza y falta de accesibilidad para sectores de la población que viven algún tipo de condición vulnerable.

REFERENCIAS

- Académico, E. (2011). *La revolución industrial en Inglaterra*. Buenos Aires: La Bisagra. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliocolmexuni/30032?page=2>.
- Battarbee, K. (2004). *Co-experience: understanding user experience in social interaction*. Doctoral dissertation. Series ILMARI A51, University of Art and Design Helsinki.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo Humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía. Universidad de Córdoba*, (234), 365-380. Recuperado de file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-DesarrolloHumanoY Capacidades-2083128.pdf.

- Frascara, J. (2015). *Diseño gráfico para la gente: comunicaciones de masa y cambio social*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Frigerio, M. (2011). *Acerca de la enseñanza del diseño*. Buenos Aires: Nobuko.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa*. México: Taurus.
- ICOGRADA (2007). Manifiesto ICOGRADA 2011, para la enseñanza del Diseño. Recuperado de https://www.theicod.org/storage/app/media/resources/Icograda%20Documents/IcogradaEducationManifiesto_2011.pdf.
- Margolin, V. (2005) *Las rutas del diseño*. México: Designio.
- Margolin, V. (2017). *Construir un mundo mejor. Diseño y responsabilidad social*. México: Designio
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990). Informe sobre el Desarrollo Humano. Bogotá (PNUD) Colombia: Tercer Mundo Editoriales. Recuperado de <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1990escompletonostats.pdf>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2024). Informe sobre Desarrollo Humano. Salir del estancamiento. (PNUD) Reimaginar la cooperación en un mundo polarizado. Recuperado de <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2023-24>.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.
- Simmel, G. (1977). *Filosofía del Dinero*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Touraine, A. (2006). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ulloa, R. (2007). *La cooperación internacional en la era de la globalización*. México, Instituto Politécnico Nacional.

POSTPANDEMIA COVID-19: LECCIONES APRENDIDAS Y POR APRENDER DESDE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA A LA PRÁCTICA CLÍNICA EN CUIDADOS DE LA SALUD

María del Carmen Tovar Moncada
FESZ, UNAM y Centro Universitario Valle de Chalco, UAEMEX
mdtovarm@uaemex.mx

INTRODUCCIÓN

La reciente pandemia por SARS-CoV-2 impuso un desafío significativo para todo el mundo. El presente ensayo busca contribuir en defensa de la sanidad pública, la formación y el trabajo de los profesionales de la enfermería, desnudar su situación de vulnerabilidad, enfatizando las labores que realizan y rescatar el importante y determinante papel que juega el personal en cualquier problema de salud, presente y futuro.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el 30 de enero de 2020 una pandemia por la enfermedad llamada Covid-19, lo que significó un estado de emergencia para la atención médica. El virus se detectó en murciélagos, después en pangolines y de ahí en seres humanos. El primer caso se detectó a fines de diciembre de 2019 en una provincia en China y en sólo semanas se extendió a todo el mundo, ocasionando una severa crisis económica, social y de salud, nunca antes vista en el mundo actual (Maguiña, Gastelo y Tequen, 2020).

El virus causante, identificado posteriormente como SARS-COV-2, se detectó en Wuhan, China. Los virus son causantes de una amplia variedad de enfermedades en los seres humanos; no es una novedad. La noticia fue que este tipo de coronavirus, llamado así por la cubierta proteica con espículas, ocasionó una enfermedad respiratoria con alta contagiosidad y alta mortalidad (Fernández, Sánchez y Sánchez, 2021).

La alerta a nivel internacional ya había ocasionado para mayo de 2020 casi 6 millones de casos, y más de 350,000 muertes en el mismo periodo. En 2021, hubo 169 millones de casos confirmados a nivel mundial y 3,5 millones de muertes (Yasmin y Yousuf, 2025). Para 2025, se reconocen 6,5 millones de muertes a nivel mundial y, desafortunadamente, las cifras siguen en aumento (Alizadeh *et al.*, 2023).

PROFESIONALES DEL CUIDADO FRENTE A LA PANDEMIA

Para presentar una mejor imagen del caso de enfermería, este trabajo se divide en dos partes: la primera, referente a la formación universitaria y la segunda, enfocada en la práctica asistencial, por ser la más visible y la que engloba la mayor cantidad de personal del área de la salud.

Formación universitaria en enfermería

La gravedad de la pandemia ocasionó la implementación de restricciones para contener la enfermedad y tratar de disminuir los contagios, como el cierre de escuelas y de servicios públicos a lo mínimo necesario, el distanciamiento social, el uso de desinfectantes y antisépticos en superficies y entradas, así como el uso de cubrebocas desechables mientras se circulaba en vía pública, espacios públicos y cualquier lugar fuera de casa. Esto impactó en todos los sectores de la vida: el económico, cultural, social y de salud; desde luego, a nivel internacional y como país, pero a nivel local, de primera mano, se vivió con cambios en todos sentidos (Ballena *et al.*, 2021).

A nivel social, se convocó a permanecer en casa y salir lo mínimo indispensable. La suspensión de actividades esenciales y no esenciales del gobierno colaboraron en esta restricción, que se aplicó a partir del 15 de marzo en México (Gobierno de México, 2020). Además de las limitaciones en movilidad, que eran bastante restrictivas, se vivió con incertidumbre, dado que los comunicados oficiales eran semanales o mensuales y no a mediano o largo plazo, representando dificultades para planear el futuro, lo cual es esencial para los seres humanos. Estas afectaciones en cuestiones mentales se ampliarán más adelante.

En materia educativa, los planteles de todos los niveles cerraron y se envió a alumnos, docentes y toda la comunidad educativa a permanecer en casa. Esto representó un reto para las familias, porque se comenzaron las clases y actividades en línea,

sincrónicas y asincrónicas, aumentando los requerimientos para cumplir en tiempo y forma las labores educativas, incluyendo: red Wifi, equipos de cómputo o al menos teléfonos celulares con la capacidad para trabajar, lo cual se multiplicaba cuando eran varias las personas de un hogar que tenían que cumplir con estas necesidades.

En el caso de la universidad, buscando siempre trabajar con base en sus postulados de autonomía, cogobierno, libertad de cátedra, gratuidad, extensión universitaria e investigación, debía implementar mecanismos para que todos los alumnos tuvieran acceso al conocimiento, reconociendo su deber de proteger y promover el crecimiento de sus recursos humanos (Tauber, 2021).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asumieron el protagonismo. De manera acelerada, los docentes en general comenzaron a diseñar y planificar propuestas pedagógicas, utilizando plataformas virtuales u otros entornos tecnológicos en medio de una crisis sanitaria y con limitaciones en la capacitación digital en general, y carencias en el empleo de recursos y herramientas digitales, sobre todo para lograr tener una práctica educativa efectiva y de calidad (Fernández, Chamizo y Sánchez, 2021; Maggio, 2021).

En la universidad pública en particular, quienes cursan las carreras de las ciencias de la salud requieren de grandes esfuerzos para formarse como futuros profesionales competentes y aptos para asumir cualquier cargo sobre su vida laboral, buscando el desarrollo de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y capacidades actitudinales para enfrentarse a cualquier reto y lograr la autorrealización (Mamani, 2021). En tiempos de pandemia, la educación a distancia reformó la educación; ahora el estudiante es responsable de autoeducarse y adaptarse a un nuevo entorno. Para las ciencias de la salud, esto se acrecienta, porque se requiere combinar periodos teóricos y prácticos continuamente, pero los hospitales estaban cerrados.

La carrera de Enfermería se caracteriza por ser indudablemente y en gran parte caracterizada por ser práctica, esto implica dificultad para el aprendizaje, presentando retos diferentes y complejos; sin embargo, los campos clínicos cerraron sus puertas a los estudiantes, con el objetivo de salvaguardar su vida (Flores y Martínez, 2020).

Los docentes se vieron en la imperiosa necesidad de desarrollar, a partir de su experiencia, imaginación y necesidad, prácticas análogas a distancia. Los alumnos desarrollaban desde casa las técnicas y los procedimientos necesarios en las distintas prácticas programadas. Esto se hizo buscando de alguna manera suplir la presencialidad y ocupar el tiempo y los recursos individuales en procedimientos análogos, que se esperaba fueran a corto plazo para que los alumnos pudieran entrar nuevamente en contacto con los pacientes.

La relación de los estudiantes con los pacientes es crucial en la formación en el ámbito clínico; esto tiene mucho valor para los estudiantes y el desarrollo y adquisición de las competencias no sólo en la relación social de escucha y acompañamiento, sino en la comprensión de la persona que recibe el cuidado como un ser humano, integral, afectado por la enfermedad. De hecho, una de las mayores preocupaciones que se percibieron en los estudiantes fue la falta de contacto con pacientes, la falta de contacto con el medio hospitalario, de manera que no tenían la posibilidad de reconocer las necesidades físicas, fisiológicas ni mentales o espirituales de las personas cuando están a su cargo. Esto generó estrés tanto en alumnos como académicos, evidenciando las dificultades en la salud mental de los participantes (Escandell-Rico *et al.*, 2023).

Se mencionan desventajas importantes de estas adaptaciones de la educación en línea, dificultades en el acceso a la tecnología, desconocimiento en el uso de plataformas y herramientas, así como sentimientos de soledad, miedo, incertidumbre, tristeza, vulnerabilidad, depresión y desamparo, que no favorecían que los estudiantes ni los docentes se concentraran en sus responsabilidades, porque la salud y la vida estaban en vilo (Asenjo-Alarcón *et al.*, 2021).

Una vez concluida la pandemia, en la cuestión escolar se obtuvieron algunas repercusiones positivas en la formación en enfermería, como el desarrollo de otras metodologías dinámicas y atractivas, la exploración de herramientas alternativas y complementarias para el trabajo pedagógico, como videos, simulaciones, juegos en línea, etcétera; así como la flexibilidad para ajustar tiempos y movimientos para asistir a sesiones en línea y compaginar las responsabilidades de casa o laborales junto con la escuela (De Araujo *et al.*, 2023).

Práctica asistencial en enfermería

En lo referente a la práctica asistencial en enfermería, además de estar sometidos a las restricciones de la población general, se vivieron situaciones propias como la conversión de hospitales, el aumento sin precedentes del número de pacientes a atender, la gravedad de los casos y las particularidades en la utilización de equipo de protección personal completo, de manera continua, donde su uso diario representó retos en sí mismo.

La pandemia por Covid-19 incrementó la demanda de servicios de cuidado de la salud, en lo cual es cardinal el trabajo de enfermería (Lahite-Savón *et al.*, 2020).

Durante 2020 se habían confirmado más de 110,000 casos de infección y un total de 1,547 muertes (Vilchis *et al.*, 2020). Para 2021, en la Ciudad de México, la cifra

de personal de salud infectado con SARS-COV-2 era de más de 17,000 casos, y la mortandad en la capital del país fue de casi 300, sólo en ese año. De estas cifras, más de la mitad eran enfermeras y enfermeros, lo cual es comprensible dado que permanecen más tiempo en la atención directa de los pacientes (Camacho-Servín *et al.*, 2021).

La mayoría de los hospitales del país se convirtieron en centros de atención Covid, completa o parcialmente. Es decir, se disminuyó la disponibilidad de la atención para todas las demás personas y sus padecimientos a lo mínimo indispensable, promoviendo las consultas a distancia, como la telemedicina. Las consultas de primer nivel de atención para las personas con buen apego al tratamiento y estables se difirieron, así como las consultas de medicina general y de especialidad hasta cada tres meses. Las intervenciones quirúrgicas también se difirieron, y de preferencia sólo se realizaban en caso necesario (Rodríguez-Álvarez, 2024).

En algunos hospitales públicos se procuró que el personal laborara en área Covid la mitad de la jornada, como una medida para proteger su salud; porque durante esas cuatro horas se debían dedicar única y exclusivamente a atender a sus pacientes y de ninguna manera podían tener en cuenta sus propias necesidades. Con doble uniforme quirúrgico siempre se sentía calor y el personal sudaba profusamente dentro de sus uniformes; la comunicación era complicada porque no se escuchaba con las barreras de protección personales. Tampoco podían tomar líquidos, salir al sanitario; no podían secar el sudor ni rascarse en caso de comezón en alguna parte del cuerpo, mucho menos consultar el celular ni tenerlo en la mano.

En algunos centros Covid, el personal de enfermería por iniciativa propia y con recursos propios compraron teléfonos celulares y tiempo aire suficiente para que las personas pudieran estar en contacto con sus familiares. Esos teléfonos permanecían disponibles a quien lo requiriera. Algunos otros hospitales implementaron una comunicación institucional similar con equipos adquiridos por los centros. Esto se hizo porque no había visitas y las personas no podían tener otro medio de comunicación con quien estaba hospitalizado. De hecho, se convirtió en un medio para despedirse de sus familiares.

Como el contacto social estaba restringido, se eliminaron las salas de espera, ya que no eran sitios seguros. En los primeros meses de la emergencia, los familiares permanecieron fuera de los hospitales, en las calles, cercanos para atender alguna situación. Sin embargo, como aun así podían contagiarse, se le pedía a la gente que dejara teléfonos de contacto y se retiraran a su domicilio. Las oficinas de trabajo social se encargaban de hacer los enlaces vía celular para tener noticias de la persona enferma, fueran buenas o malas noticias.

La saturación en los hospitales llevó a las unidades a implementar en las puertas externas, que dan a la calle, un puesto de triage para evitar que las personas ingresaran a la institución y desde ahí tomar decisiones. En ese triage modificado se determinaba si la persona infectada debía ingresar para internarse o podía atenderse en su domicilio. Las personas llegaban por sus propios medios; si era caminando se les pedía mantener la distancia de al menos un metro entre ellas; si llegaban en auto particular se les solicitaba no descender y se les atendía en su coche.

No sólo se atendía a las personas en hospitales convertidos, también se crearon centros Covid en lugares públicos, de grandes dimensiones y con la infraestructura para la valoración, observación e internamiento en caso necesario.

Esto a pesar de que, al principio, quienes pudieron comprobar ser portadores de enfermedades no transmisibles tuvieron una licencia médica por seis meses; se esperaba con ello proteger al personal. Sin embargo, se comprobó que en América Latina, en específico en México, la infección por SARS-COV-2 no fue similar a Europa o países desarrollados —donde la mayor morbimortalidad se presentó en adultos mayores—, sino más bien afectó a adultos maduros, la mayoría con enfermedades crónicas degenerativas como diabetes mellitus, hipertensión arterial sistémica, patologías cardíacas, triglicéridos y colesterol elevados, y otras más.

Dentro de los hospitales, dependiendo de las instituciones, se tomaron varias estrategias para que el personal se expusiera lo mínimo necesario. Hubo hospitales donde se les otorgó licencias temporales a quienes padecían enfermedades no transmisibles como hipertensión arterial sistémica, diabetes mellitus, hipercolesterolemia, trigliceridemia o alguna otra. Esto fue así, dado que a nivel mundial estas personas tenían más peligro de mortandad al exponerse al virus SARS-COV-2. Como la pandemia no cedía, al contrario, las cifras de morbilidad y mortalidad seguían al alza, se procedió a reintegrar a este personal de manera paulatina y con la urgencia de necesitar de sus servicios. Además, se contrató más personal para la atención.

Los regímenes terapéuticos para las enfermedades no transmisibles están encaminados a la modificación de hábitos alimenticios, higiénicos y de apego a los horarios para la medicación.

Al personal de enfermería se le asignó participar con los pacientes sin importar la gravedad de los signos y síntomas, desde quienes tenían sólo fiebre, tos, escurrimiento nasal y malestar general, hasta quienes estaban con una baja saturación de oxígeno y requerían cánula orotraqueal y apoyo ventilatorio mecánico.

El principal problema para las personas que adquirieron el virus SARS-COV-2 era la insuficiencia respiratoria. La situación se agudizó cuando los ventiladores mecánicos no alcanzaban para cubrir la demanda.

Uno de los síntomas más preocupantes en los pacientes Covid era el nivel de oxigenación. Por una cuestión fisiológica, el secuestro de oxígeno sin tratar podía, y en algunos casos así sucedió, ocasionar la muerte del paciente. Esta situación se agravó porque fue generalizada, y además de la saturación en los servicios hospitalarios, a la alta contagiosidad se sumó la dificultad para mantener los niveles de oxígeno en rangos compatibles con la vida.

Por ello, uno de los procedimientos más comunes era la intubación endotraqueal y la conexión a un ventilador mecánico invasivo. La demanda de ventiladores superó la disponibilidad que se tenía, problema que se presentó a nivel nacional, porque los equipos requieren esterilidad en toda la tubuladura y también asepsia en sí.

Además, el tratamiento requería colocar a los pacientes en posición prono. Es decir, se necesita que un equipo de al menos seis personas debe ayudar para voltear a los pacientes boca abajo y que todo su equipo se mantenga funcionando en las distintas posiciones en las que se les colocara. Esto requirió más trabajo de todo el personal de salud: enfermería, medicina, camillería.

Sin embargo, esta enfermedad estaba muy lejos de una presentación típica; se agregaron en algunos casos signos y síntomas gastrointestinales, renales y hematológicos que complicaban la atención.

El cuidado de enfermería incluyó toma y valoración de signos vitales, oximetría y temperatura corporal con especial atención, la administración y ministración de la medicación intravenosa particularmente, instalación, mantenimiento y retiro de dispositivos, catéteres, sondajes y monitoreos, así como la atención de las necesidades de higiene y alimentación.

La atención debía seguir rigurosamente las medidas de seguridad, minimizar el uso de aerosoles, la realización de pruebas complementarias en caso necesario, no permitir visitas, establecer registros de las personas que ingresaban en las salas aisladas, definir los diagnósticos enfermeros y establecer las intervenciones y actividades en caso necesario. Ofrecer apoyo emocional y vigilancia aún más estrecha cuando se coloca al paciente en posición decúbito prono. Además, notificar al equipo médico en caso de detección temprana de manifestaciones de gravedad, asegurar el cumplimiento de la terapéutica, realizar controles y balance de líquidos, recomendar que los pacientes duerman y descansen en la medida de lo posible, realizar trabajo interdisciplinario también con inhaloterapia para verificar el tratamiento respiratorio, y con nutriología, para corroborar la administración y consumo de las dietas.

Asimismo, fue importante ofrecer cuidados paliativos a los pacientes que lo requirieran, verificar los desechos que tuvieron contacto con las secreciones respiratorias, e informar al paciente y la familia sobre su estado de salud y, en caso de alta por mejoría,

proporcionar la información necesaria en relación con la higiene personal, medidas de aislamiento, manipulación de alimentos, manejo de residuos, ventilación de habitaciones, documentación y registros necesarios para realizar en casa (Lahite-Savón, 2020).

Todo ello considerando la ética y la moral bajo las cuales se generan los valores con los que el equipo de enfermería trabaja todos los días: respeto, empatía, responsabilidad, lo cual es mencionado en el decálogo de ética de la enfermería (Secretaría de Salud, 2001).

Sin embargo, la atención se realizaba con los medios disponibles, el tratamiento fue evolucionando conforme se aprendía con la respuesta de los pacientes y se administraron cada vez medidas diferentes, con mejores resultados.

Para ello, el personal utilizó equipo de protección personal y se adhirió a las normas de prevención donde se solicitaba el lavado de manos con agua y jabón entre la revisión de cada paciente, así estuvieran uno junto al otro. También se precisó del uso de bata y gorro, lentes de seguridad, cubrebocas KN-95 o doble de triple protección; y en algunos lugares, con base en la disponibilidad, uso de guante doble y overol desechable sólo cuando fue posible (Servin *et al.*, 2020).

El personal ingresaba a las salas Covid con uniforme quirúrgico, botas quirúrgicas, overol (en caso de disponibilidad) o doble bata quirúrgica, doble guante quirúrgico estéril, cubre bocas KN95, careta o goggles y gorro quirúrgico. Vestirse y desvestirse con todo este material era un reto diario. Se dispuso de una sala especial para esta actividad y se desarrollaron procedimientos estandarizados para que el personal se colocara el material, pero, sobre todo, había una técnica puntual para el retiro de cada uno de los implementos; porque, al haber estado expuesto, cada material estaba contaminado y su retiro implicaba no tocar las superficies externas de cada uno de ellos, y a la vez evitar tocar su propio uniforme con el que se iba a retirar del vestidor. Todo se colocaba en bolsas plásticas rojas, de acuerdo con la normatividad nacional (Gobierno de México, 2002).

Posteriormente, en otro vestidor era indispensable retirarse ese uniforme quirúrgico y en bolsa plástica trasladarlo para su desinfección y lavado personal. Mientras, en las salas Covid se hacía todo lo posible por mantener a la gente respirando. Los insumos poco a poco se fueron agotando y como no eran suficientes, sobre todo en hospitales públicos, los familiares y el mismo personal compraban por cuenta propia, si sus posibilidades lo permitían, implementos y medicamentos necesarios.

Fue de conocimiento público que hubo escasez y uso inadecuado de equipos de protección personal al interior de los hospitales. Los integrantes de los equipos de salud, en especial de enfermería, tuvieron las mayores tasas de infección y, por tanto,

de morbilidad y mortalidad durante la pandemia, y después de ella. Gran parte del personal adquirió la infección una, dos, tres o más veces, y esto afectó y desgraciadamente aumentó la vulnerabilidad del personal.

El personal de salud, durante la primera ola, y con el objetivo de evitar la infección de sus familias, se alejó de sus hogares, rentando dormitorios cercanos a los hospitales para no estar en contacto e impedir la proliferación de las infecciones. Sin embargo, esto fue contraproducente, afectando la salud mental del personal, pues se presentó frustración, cansancio y tristeza. El estar alejado de las familias disminuyó su capacidad de protección; se sabe y se reconoce que el ambiente familiar sano y positivo otorga un apoyo para las personas que tienen ese contexto. Para la salud emocional se necesitaba regresar a un ambiente de aceptación y cariño, de comprensión y afecto, que, por lo general, se brinda en familia, y en estos momentos era más que necesario que quien se dedicaba a enfermería, medicina, trabajo social, psicología y otras más tuviera un apoyo emocional (Ramos *et al.*, 2023).

Si un servicio de hospitalización es estresante, en tiempos de pandemia se vivió con mayor desgaste en todo sentido; porque además de los retos físicos constantes, laborar en un área con tasas de mortalidad tan altas implicaba trabajar con la muerte todos los días, todos los turnos, lo cual ocasionaba desgaste emocional, psicológico, espiritual y moral.

Las cantidades alarmantes de fallecidos rebasaron los refrigeradores del servicio de patología y se entregaban a los familiares en cajones sellados al principio, y después en bolsas dobles de mortaja, con recomendaciones claras y muy enfáticas de no abrir, por la alta contagiosidad del virus.

Entre todo el personal de salud, el de enfermería tuvo una alta incidencia de esta enfermedad; es decir, enfermeras y enfermeros se contagiaron de Covid y se reinfectaron en dos o tres ocasiones incluso. En consecuencia, la mortalidad también tuvo cifras altas; murió una gran cantidad de personal de enfermería.

Enfermería es la mayor fuerza de trabajo en el sistema de salud de cada uno de los países del mundo. Si existieran políticas en salud referentes al cuidado y al autocuidado, y al reconocimiento del desarrollo científico en enfermería, el manejo de la pandemia pudiera haber sido mejor. Las pautas normativas que involucran trabajo de autocuidado para toda la población, empoderando al personal especialista en la promoción de la salud, además de la atención en enfermedad, es por su definición la mejor estrategia para prevenir enfermedades (Federico *et al.*, 2021).

El panorama se complicó porque en gran cantidad de casos no estaban diagnosticadas o no se seguía un régimen terapéutico recomendado y esto agravó la situación de salud.

CONCLUSIONES

El personal de enfermería es esencial para el adecuado funcionamiento de los sistemas de salud a nivel mundial. Su trabajo está enfocado en la atención y acompañamiento de las personas enfermas, y su papel de cuidado de la salud debe llegar a toda la población. La pandemia por SARS-CoV-2 refrendó su compromiso y denotó su responsabilidad al someterse a una gran cantidad de presiones, dificultades y carencias, y, aun así, seguir brindando cuidado.

El sistema sanitario debe crecer en los tres niveles de atención, enfatizando la prevención, la detección temprana y oportuna y la educación para la salud, como elementos únicos capaces de disminuir la severidad de futuras pandemias que, desde luego, sabemos que se van a seguir presentando. Lo mejor que se puede hacer es estar preparados para ello, no sólo con las mejores intenciones y deseos, sino con personal preparado, capacitado y con los recursos suficientes y necesarios para su trabajo.

Es muy importante proteger la salud mental de los profesionales sanitarios, ya que resulta indispensable en el adecuado combate contra cualquier pandemia y para, al mismo tiempo, mantener su salud, su seguridad y su bienestar (Simón *et al.*, 2022).

A nivel global, los gobiernos deben fortalecer los sistemas de vigilancia para la detección temprana de enfermedades, sobre todo las transmisibles, e implementar acciones oportunas de acuerdo con los microorganismos o agentes causales determinados. La experiencia dice que los agentes de transmisión respiratoria son muy fácilmente transmisibles, por lo que la práctica básica como la higiene de manos es esencial; también se debe informar a la población en todo momento, con medidas claras (Rodríguez-Álvarez *et al.*, 2024).

Es necesario promover el trabajo colaborativo del equipo de la salud, aprovechando las competencias de los profesionales de cada área y su capacidad resolutoria para prevenir, atender y mejorar la atención de la población (Ramos, 2023). Además, se debe empoderar al equipo de salud proporcionándole apoyo emocional y mental en caso necesario, de manera que la salud psicológica de los profesionales sea un punto de anclaje para el trabajo al que se enfrentan diariamente.

En enfermería es necesario promover el autocuidado, estableciendo reuniones multidisciplinarias para intercambiar experiencias e impresiones que permitan reflexionar y evaluarse como seres humanos con la capacidad de brindar cuidado.

Ahora más que nunca, enfermería debe reconstruirse fuerte y empoderada, continuar levantando la voz como profesionales del cuidado de la salud del ser humano y reconocerse como agentes de cambio, evitando que la improvisación y la práctica rutinaria los

determinen; además de guiar la prestación de sus servicios por el juicio clínico y el pensamiento reflexivo para que, con base en sus conocimientos, se brinde la atención de enfermería en cada centro hospitalario donde se desempeña.

Para el caso de futuras pandemias, el rol de enfermería es crucial, debe proveer cuidados directos de calidad, brindar soporte emocional, educar a pacientes, familias y personal de salud, abogar por pacientes y familias, coordinar acciones de prevención en la comunidad en el control de infecciones e incidir en las políticas para tomar decisiones a nivel macro.

Se requieren políticas públicas de salud centradas en el reconocimiento del cuidado como elemental para el ser humano y, sobre todo, cuando hay enfermedad; el personal de enfermería requiere remuneraciones adecuadas y seguridad laboral, para que enfermeras y enfermeros redoblen esfuerzos y continúen cuidando de la sociedad.

REFERENCIAS

- Alizadeh, H. *et al.* (2023). Impactos de la pandemia COVID-19 en el ámbito social y lecciones para la gestión de crisis: una revisión de la literatura. *Nat Hazards*, (117), 2139-2164. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11069-023-05959-2>
- Asenjo-Alarcón, J. A. *et al.* (2021). Nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Investigación en Salud*, 5(2): 73-9. Recuperado de <https://doi.org/10.35839/repis.5.2.867>.
- Ballena, C. L. *et al.* (2021). Impacto del confinamiento por COVID-19 en la calidad de vida y salud mental. *Revista El Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 14(1), 87-89. Recuperado de <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2021.141.904>.
- Camacho-Servín, B. A. *et al.* (2021). Morbimortalidad en mujeres y hombres trabajadores de la salud infectados con COVID-19 en la Ciudad de México: un estudio transversal descriptivo. *Revista CONAMED*, 26(3), 116-125. Recuperado de <https://doi.org/10.35366/101676>.
- De Araújo Nascimento, A. *et al.* (2023). Repercusiones de la pandemia de COVID-19 en la formación en enfermería. *Scoping Review. Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 31. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6414.3911>.
- Escandell-Rico, F. M. *et al.* (2023). Percepción de los estudiantes de enfermería con las prácticas clínicas durante la pandemia Covid-19. *Rev Ciencia y Enfermería*, 29(26). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.29393/ce29-26pefl20026>.

- Federico, L. *et al.* (2021). Políticas de cuidado, enfermería y pandemias. *Filosofía e historia de la ciencia y sociedad en Latinoamérica. Volumen I. Medio ambiente y sociedad*. Asociación de Filosofía e Historia de la Ciencia del Cono Sur.
- Fernández Ruiz, S., Sánchez Bayle, M. y Sánchez Fernández, C. (2021). *Salud, pandemia y sistema sanitario*. Madrid: Akal.
- Fernández, T. M., Chamizo, S. R. y Sánchez, V. R. (2021). Universidad y pandemia: a comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos Revista Internacional de Comunicación*, (52), 156-174. Recuperado de <https://orcid.org/0000-0001-9158-1530>.
- Flores Huilcatoma, N. S. y Martínez García, D. (2020). Uso de nuevas tecnologías en tiempos de pandemia en la formación de los estudiantes de enfermería de la Universidad Técnica de Ambato. *Rev Enfermería Investiga, Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*. 6(4), 1-11. Recuperado de <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/view/1200/1054>.
- Gobierno de México (2002). NOM-087-ECOL-SSA1-2002 sobre el manejo de residuos peligrosos biológico infecciosos. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=704675&fecha=17/02/2003#gsc.tab=0.
- Gobierno de México (2020). Comunicado conjunto no. 3 presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>.
- Lahite-Savón, Y. *et al.* (2020). El desempeño del personal de enfermería durante la pandemia de la COVID-19. *Revista Información científica*, 99(5), 494-501. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551764957011>.
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad. Pandemia... y después. *Rev Integración y conocimiento*. 10(2), 203-217. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8171323>
- Maguiña Vargas, C., Gastelo Acosta, R. y Tequen Bernilla, A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19. *Rev Med Hered*, 31, 125-131. Recuperado de <https://doi.org/10.20453/rmh.v31i2.3776>.
- Mamani, H., M. (2021). Enseñanza virtual y satisfacción del estudiante de Enfermería de una universidad pública de Tacna durante la pandemia. *Rev. Investigación e Innovación*, 1 (2), 139-149. Recuperado de <https://orcid.org/0000-0002-5487-8033>
- Ramos Gil, E. *et al.* (2023). Impacto de la pandemia de la COVID-19 en los profesionales de Atención primaria y propuestas de mejora. *Comunidad*, 25(2), 29-35. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.55783/comunidad.250202>.

- Rodríguez-Álvarez, M. *et al.* (2024). Preparación pandémica: acciones requeridas. Conclusiones del panel multidisciplinario PUIREE, 2024. *Salud Pública de México*, 66(4), 616-626. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.21149/116157>.
- Secretaría de Salud, México (2001). Código de Ética para las enfermeras y los enfermeros de México. Secretaría de Salud, México. Recuperado de http://www.cpe.salud.gob.mx/site3/publicaciones/docs/codigo_etica.pdf.
- Servín, T. E. *et al.* (2020). Equipo de protección personal y COVID-19. *Rev Cirujano General*, 4(2), 116-123. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.35366/95370>.
- Simón, M. A. *et al.* (2022). Análisis del impacto psicoemocional de la pandemia del COVID-19 entre los profesionales de enfermería. *Enfermería Global*, (65), 184-200. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.489911>.
- Tauber, F. (2021). Avances y desafíos de un modelo de universidad pública en tiempos de pandemia. *Revista ES (en y sobre Educación Superior)*, 1(1-2): 1-33. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/27186539e039>.
- Vilchis, R. A. *et al.* (2020). ¿Cómo ha afectado la pandemia COVID-19 al personal de salud en México? *Boletín COVID-19 Facultad de Medicina UNAM*, 1(10), 11-14. Recuperado de <https://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/03/COVID-19-No.10-05-Personal-de-Salud.pdf>.
- Yasmin, S. y Yousuf, A. M. (2025). Un análisis detallado de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19): perspectivas pasadas y futuras. *Patogenia microbiana*, 203. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.micpath.2025.107398>.

LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO DESAFÍO DOCENTE

Laura Espinoza Ávila

Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria, UAEMEX

lespinozaa@uaemex.mx

Isaac Valdespín López

Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria, UAEMEX

ivaldespinl@uaemex.mx

INTRODUCCIÓN

Hablar de la violencia se ha vuelto un tema ineludible en la actualidad, en virtud de la normalización con la que se manifiesta en la vida cotidiana. Este fenómeno, cada vez más presente en los últimos años, no ha dejado fuera a las escuelas o centros escolares: ha permeado en los espacios educativos, afectando tanto a la comunidad estudiantil como al personal docente.

El presente trabajo permite tener una visión general del fenómeno de la violencia escolar y lo que representa para el docente: un desafío.

En el primer apartado se aborda una breve historia de la violencia, se señala que es un fenómeno ineludible al hombre, que siempre ha existido, a lo largo de la historia de la humanidad.

Posteriormente se habla de las características de los estudiantes del siglo XXI, considerando las circunstancias que les rodean, por ejemplo, la composición de sus familias, las cuales dicen mucho de los cambios que enfrenta la sociedad

También se abordan las políticas que han atendido este fenómeno a nivel mundial y los esfuerzos realizados para prevenirla, antes que atenderla.

Se abordan las características de la violencia, desde su definición hasta su tipología. Luego se puntualiza en la violencia escolar, destacando cómo se puede identificar y se concluye con los desafíos que el docente tiene frente a este fenómeno.

Para terminar, se presentan las conclusiones, en las que se hace referencia a la complejidad del fenómeno de la violencia y los efectos que trae consigo.

BREVE HISTORIA DE LA VIOLENCIA

La violencia ha existido a lo largo de la historia de nuestra sociedad. Es fundamental admitir que no es un fenómeno natural, por lo que se puede eliminar paulatinamente de nuestra vida y modificar el argumento que siempre nos ha acompañado de que los seres humanos somos violentos por naturaleza, de que siempre han existido las guerras y las peleas (Mercado, 2018).

Si hablamos de violencia en las escuelas, definitivamente se considera este problema de gran importancia, debido a la frecuencia con la que se presenta entre los estudiantes, los docentes y todos los miembros que trabajan en conjunto en los centros escolares.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DEL SIGLO XXI

Es sabido que los estudiantes mantienen una vida activa, la cual se manifiesta en diferentes escenarios: sus casas u hogares, colonias, comunidades, unidades habitacionales, etc., sobre todo en los centros escolares, sin olvidar el tiempo considerable que dedican a las redes sociales. En otras palabras, ellos se mantienen constantemente conectados con su entorno y con el mundo; sin embargo, esto no significa que estén bien informados. La difusión de noticias falsas o también llamadas por ellos *fake news* promueve información sensacionalista y carente de fundamento, lo cual distorsiona su percepción de la realidad. Cuando ellos cambian continuamente de escenarios y de formas de interacción, también están en condiciones de trasladar conductas violentas, así como la forma en la que responden a diversas situaciones y las secuelas de dichas conductas, desde el hogar hacia la escuela y viceversa. Las instituciones, en muchos casos, tienden a reforzar estas conductas debido a la multiplicidad de significados que se atribuyen a la violencia. Esta ambigüedad contribuye a legitimar el poder que la sociedad confiere a dichas instituciones; en consecuencia, los individuos terminan por ejercer la violencia como una conducta normalizada, aceptada socialmente y avalada institucionalmente.

En la actualidad, la violencia se presenta como uno de los problemas globales más preocupantes para la humanidad. Instituciones de alcance internacional (OMS, UNESCO) atienden esta problemática mediante acciones orientadas a los países miembros, impulsando políticas de prevención.

POLÍTICAS INTERNACIONALES PARA ATENDER LA VIOLENCIA

La UNESCO ha generado diversas acciones encaminadas a atender la violencia y acoso en las escuelas, y ha designado el primer jueves de noviembre de cada año como Día Internacional contra la Violencia y el Acoso en la Escuela; asimismo, trabaja con un enfoque integral en materia de salud escolar a través de cuatro vastos ámbitos:

Proporcionar los datos más recientes y completos a escala mundial en materia de violencia y acoso escolar.

Apoyar la formulación de políticas eficaces con miras a prevenir y abordar la violencia y el acoso escolar, incluida la violencia escolar por razones de género.

Mejorar, en el marco de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, la recopilación de datos en materia de violencia y acoso escolar.

Reforzar las respuestas nacionales con miras a hacer frente a la violencia y al acoso escolar, en particular las respuestas del sector educativo (UNESCO, 2019).

Busca también evaluar los logros alcanzados en la Meta 4.a de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), referente a ofrecer entornos seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia escolar es un problema complejo que se ha convertido en una realidad cotidiana en las instituciones educativas de todo el mundo. Su expansión ha sido generalizada, afectando a todos los actores del entorno escolar: personal administrativo, docentes, estudiantes, padres de familia, autoridades educativas y la comunidad en general, sin distinción de clase o estrato social. La violencia desintegra el tejido social, amenaza la vida, la salud y el bienestar de las personas, y obstaculiza el proceso de aprendizaje, el rendimiento académico y, en general, el desarrollo humano.

En la vida cotidiana, la violencia suele abordarse atendiendo únicamente sus síntomas. Esta reacción inmediata se manifiesta, por ejemplo, cuando un estudiante comete una acción destinada a dañar a otro: la respuesta inicial suele ser interrumpir el acto y prohibir

su repetición. No es sino hasta que ocurren reincidencias cuando se decide involucrar a otros actores, como las autoridades escolares o los padres de familia. En los casos más graves, se recurre a la intervención de profesionales en psicología o incluso a las fuerzas de seguridad pública.

CONCEPTO DE VIOLENCIA

Según la Real Academia Española (RAE, 2019), el término violencia proviene “del latín *violentia*. Cualidad de violento. Acción y efecto de violentar o violentarse. Acción violenta o contra el natural modo de proceder. Acción de violar a una persona”. De esta definición se desprende que la violencia hace referencia a la acción de causar daño a uno mismo o a los demás, con fines concretos y determinados por parte de quien la ejerce.

Aunque la mayoría de los actos violentos no resultan mortales, sus efectos pueden ser físicos y/o psicológicos, y manifestarse de forma temporal o permanente. La violencia puede definirse de diversas maneras, dependiendo del enfoque teórico adoptado y del propósito de quien la conceptualiza. Medirla representa un gran reto, pues no existe un único factor que explique por qué algunas personas se comportan de manera violenta y otras no.

Pick y Givaudan (2006) definen la violencia como “cualquier acto mediante el cual una persona trata de doblegar o paralizar a otra con el uso de la fuerza, ya sea física, psicológica, económica o sexual. Su intención, más que dañar, es dominar y someter ejerciendo el poder”. En este sentido, la violencia responde a una lógica de dominación, en la que las víctimas suelen ser personas especialmente vulnerables, como aquellas con baja autoestima o con dificultades para integrarse socialmente, debido a sus condiciones de vida o a características físicas particulares.

Asimismo, Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2012) definen la violencia como “aquella conducta u omisión intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio”. Este tipo de comportamientos generalmente surgen en contextos donde el poder es inequitativo y de prevalencia en el tiempo, lo cual trae como consecuencia que la relación se torne negativa en la vida de las partes involucradas.

En 2002, la OMS la define como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones e incluso la muerte”.

En suma, la violencia en general es un fenómeno prevenible y evitable. Y si hablamos de violencia escolar, se tiene que atender desde la prevención para poder así evitar que se agranden los problemas que esto conlleva, con acciones encaminadas a establecer parámetros claros de conductas aceptables dentro y fuera del salón de clase y, en general, los que marquen las instituciones o centros educativos como parte de sus normas y/o leyes que las gobiernen.

VIOLENCIA ESCOLAR

Se le considera “como un fenómeno multidimensional que se manifiesta en diversos ámbitos, formas y que además tiene diversas consecuencias” (Trucco e Inostrosa, 2017). También es definido como:

Un concepto polisémico, multidimensional y complejo, por lo que no hay acuerdo entre los investigadores acerca de cómo definirlo; se dificulta porque suele asociarse con fenómenos heterogéneos que se presentan en el espacio escolar tales como el robo, la agresión contra los profesores, las peleas entre alumnos, el desorden y la falta de atención”. (Saucedo y Guzmán, 2018)

Este fenómeno está relacionado también a conductas disruptivas o indisciplina que se presentan al interior de las aulas o el entorno escolar y que pueden presentarse sólo ocasionalmente y desaparecer; sin embargo, sus efectos suelen ser negativos, al igual que cuando se presenta el fenómeno de manera recurrente.

Como puede observarse, la complejidad del tema es considerable; definir el problema representa un reto tanto en el ámbito teórico como en la vida escolar. Identificar sus manifestaciones resulta difícil, ya que el comportamiento de la persona dentro del entorno donde se desenvuelve permite determinar lo que se considera como violencia o no.

Existen entornos en los que el comportamiento de los individuos se caracteriza por un trato “pesado”, “rudo” o “fuerte”, el cual puede interpretarse como parte habitual de su forma de relacionarse. No obstante, cuando estas mismas formas de comunicación se trasladan a otros contextos donde las interacciones cotidianas son distintas, es común que dichas conductas sean percibidas como violentas.

En la práctica educativa, “la violencia en la construcción teórica la ubicamos en la dualidad de la modernidad entre la búsqueda de un estado perfecto para superar lo imperfecto; en el discurso disciplinario encontramos la delimitación de lo normal y lo patológico, el progreso y las regresiones, beneficios y prejuicios” (Pedroza y Villalobos, 2013). El profesorado tiende a legitimar sus acciones considerando dos fuentes principales de respaldo: por un lado, el que le otorga la institución educativa y, por otro, el que recibe por parte de las familias del alumnado. Esta legitimación puede derivar en el uso de un doble discurso, donde se rechaza la violencia de forma declarativa, pero al mismo tiempo se recurre a ella como un recurso válido y autorizado. Sin embargo, es importante recordar que la escuela tiene como misión fundamental formar a los alumnos para la vida en sociedad.

En los últimos años, la violencia escolar ha sido reconocida como un tema prioritario en la investigación educativa, dada la urgencia de su atención. Uno de los principales desafíos ha sido alcanzar un consenso sobre qué se entiende por violencia escolar (como ya se había señalado en párrafos anteriores, se tienen serias dificultades para poder definirla) y cuáles son sus manifestaciones más representativas (Ayala, 2015). Entre los comportamientos identificados, se encuentran: la indisciplina, empujones o jalones, desobediencia, insultos, castigos, expulsiones, humillación, gritos, retos virales (encontrados en redes sociales, los cuales exponen a los estudiantes a conductas de riesgo, tanto en lo individual como en lo colectivo) y la culpabilización. Morin (2016) señala que la humillación constituye la forma más grave de estas expresiones. Las consecuencias de dichas conductas son predominantemente negativas, ya que dejan secuelas e impactan el desarrollo evolutivo, psicológico, social y, en general, afectan las características de la personalidad del individuo; en el contexto del presente trabajo, de los estudiantes.

Se ha planteado que la violencia escolar debe analizarse desde una perspectiva sociocultural, considerando factores como las tradiciones y los estilos de vida; los aspectos familiares, relacionados con la convivencia en el hogar, la relación con los padres, hermanos y demás integrantes de la familia; así como los aspectos individuales, entre los que se incluyen las cualidades personales, emociones, sentimientos, gustos, preferencias, costumbres, consumo de información o interacción en las redes sociales y hábitos. En otras palabras, como señala Moreno (2005), es necesario abordarla a partir de “creencias, actitudes y estructuras sociales”, dado que estos elementos influyen directa o indirectamente en las dinámicas escolares. No es posible identificar causas únicas que expliquen todas las formas de violencia detectadas en el ámbito escolar —y tampoco en otros contextos—. En este sentido, la escuela enfrenta un desafío importante, ya que todos estos factores han experimentado transformaciones en los últimos años.

Por ejemplo, los diversos tipos de familia que se configuran en la actualidad generan nuevas formas de interacción social que impactan directamente en la vida escolar; las autolesiones que llegan a detectarse al interior de los centros escolares suelen ser cada vez más frecuentes, los hábitos de los estudiantes, los cuales están inclinados hacia los juegos *on line*, que hacen que adquieran conductas alienadas, separadas del entorno familiar, social y, por supuesto, escolar, entre otras.

No debe perderse de vista que la personalidad del estudiante está conformada por las experiencias adquiridas a lo largo de su desarrollo. Esto nos lleva a considerar, por ejemplo, que si el entorno donde creció fue favorable, ese aspecto actuará en su beneficio. No obstante, si fue testigo y/o víctima de violencia en el ámbito familiar, escolar o social, el panorama cambia radicalmente, ya que dichos patrones de comportamiento tienden a reproducirse en cualquier espacio donde el individuo se desenvuelva.

Por último, es menester señalar que la familia tradicional generalmente favorece la cultura de la violencia, puesto que el dominio masculino sobre la familia y el control que el hombre tiene sobre ella sigue prevaleciendo a la fecha.

DESAFÍOS DEL DOCENTE FRENTE A LA VIOLENCIA ESCOLAR

A continuación, se describe una serie de conductas, comúnmente observadas dentro del aula, que pueden generar o propiciar situaciones de violencia. Estas conductas son protagonizadas por el propio alumnado. Ejemplo de ello:

- Roban cosas de sus compañeros
- Esconden cosas de los compañeros
- Hablan con malos modales
- Maltratan material de compañeros
- Ponen apodos
- Insultan
- Faltan al respeto a sus compañeros
- Discriminan a sus compañeros por sacar buenas calificaciones
- Discriminan a sus compañeros por malos resultados académicos
- Discriminan por diferencias culturales
- Discriminan a quien pertenece a alguna etnia
- Discriminan por profesar cierta religión o pertenecer a cierto grupo religioso
- Discriminan por la nacionalidad que pudieran tener algunos compañeros

- Discriminan por el color de piel
- Discriminan por alguna preferencia sexual
- Causan desperfectos en el salón de clase (rayan bancas, el pizarrón, las paredes, los techos del aula, ensucian los pisos a propósito, etcétera)
- Envían mensajes ofensivos a través del correo electrónico o alguna red social
- Graban a compañeros o compañeras para exhibirles posteriormente
- Sacan fotos para exhibirlas después
- Hacen “memes”
- Meten miedo a los compañeros
- Los obligan a hacer cosas
- Pegan o golpean a compañeros
- Amenazan con navajas u otros objetos
- Protagonizan agresiones físicas
- Organizan agresiones físicas cerca de la escuela
- Hablan mal unos de otros
- Generan rumores negativos
- Dificultan la explicación del docente
- Arrastran bancas para generar disturbio en la clase
- Ni trabajan ni dejan trabajar
- Dificultan la explicación del profesor (hablando fuerte o interrumpiendo a cada rato)

A continuación, se describen conductas que se presentan de docentes a estudiantes:

- No escuchan a los estudiantes
- Castigan injustamente
- Amenazan a los alumnos
- Intimidan
- Insultan
- Ignoran
- Bajan calificación injustamente
- Rompen trabajos o tareas frente a todo el grupo
- Acosan sexualmente
- Tienen preferencia por algunos alumnos en particular
- Ridiculizan

En seguida, se describen conductas que se presentan de estudiantes a docentes:

- Interrumpen clase
- Amenazan
- Insultan
- Tienen malos modales
- Ponen apodos
- Faltan al respeto
- Rompen cosas personales
- Roban objetos
- Roban dinero
- Hablan mal del docente
- Hacen “memes”
- Esparcen rumores negativos
- Avientan cosas durante la clase
- Hablan durante la clase
- Gritan
- Dañan sus autos
- No trabajan
- No siguen instrucciones
- Pueden discriminar por alguna característica de personalidad del docente
- Se salen del aula sin pedir permiso
- Ingresan al aula sin pedir permiso

Como se ha observado, existe una gran diversidad de conductas que pueden manifestarse dentro del aula, muchas de las cuales implican distintos niveles de violencia. El docente se enfrenta a estas situaciones en múltiples ocasiones, por lo que debe encontrar estrategias adecuadas para abordarlas de manera efectiva. En este sentido, la experiencia y la madurez profesional del docente son elementos fundamentales para atender tales situaciones con profesionalismo y empatía.

Por otra parte, es importante subrayar la necesidad de que el docente mantenga una conciencia clara de su propio estado emocional. En caso de enfrentar asuntos personales no resueltos, es recomendable que los atienda, ya sea de forma autónoma o con el acompañamiento de un profesional de la salud mental. Sólo así podrá encontrarse en óptimas condiciones socioemocionales para afrontar los desafíos que exige su labor educativa con responsabilidad y equilibrio.

CONCLUSIONES

La violencia en el contexto escolar, particularmente en la relación pedagógica entre alumnado y profesorado, constituye un fenómeno complejo y multifacético que requiere ser comprendido desde una perspectiva amplia e interdisciplinaria. Las distintas manifestaciones de violencia —física, verbal, psicológica, simbólica y digital— afectan no sólo el clima escolar, sino también el bienestar emocional, el desarrollo integral y el rendimiento académico de los estudiantes.

El análisis realizado permite observar que tanto el alumnado como el profesorado pueden ser emisores y receptores de prácticas violentas, muchas de ellas normalizadas o invisibilizadas por su sutileza o por dinámicas institucionales profundamente arraigadas. La violencia no siempre se expresa de manera evidente; con frecuencia adopta formas indirectas, encubiertas o legitimadas culturalmente, lo cual dificulta su identificación y abordaje oportuno.

A pesar de los esfuerzos por clasificar y entender las tipologías de violencia escolar, es evidente que aún existen zonas grises que deben ser exploradas. Ello exige el compromiso de todos los actores educativos, así como el fortalecimiento de políticas públicas, protocolos institucionales y estrategias pedagógicas que promuevan una convivencia escolar basada en el respeto, la equidad y la inclusión.

En este sentido, se vuelve imperante fomentar la formación en habilidades socioemocionales, el desarrollo de una cultura del diálogo y la implementación de prácticas restaurativas, con el objetivo de prevenir la violencia y construir entornos escolares seguros, democráticos y humanizantes.

El docente del siglo XXI sigue teniendo desafíos que atender; sin embargo, estos se están volviendo cada día más complejos y difíciles de entender. Por ejemplo, el identificar la violencia que se ejerce entre los estudiantes, de los estudiantes al docente o, en el peor de los casos, del docente al estudiante.

Para finalizar, se puede resaltar que hace falta generar y difundir normas claras de comportamiento y convivencia entre los diferentes actores en el ámbito educativo, los cuales, de no respetarse, pueden generar acciones violentas. Teniéndose estas normas, se podrían evitar conductas violentas al interior del aula y de los centros educativos.

REFERENCIAS

- Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2012). *CUVE³ Cuestionario de Violencia Escolar-3*. Barakaldo: Albor-Cohs.
- Ayala, M.R. (2015). Violencia Escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11 (4), 493-509. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Mercado, R. (2018). La implementación limitada y tardía de políticas públicas para combatir la violencia escolar en México. *Sincronía*, (73), 1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513853876022>.
- Moreno, E. (2005). La violencia en las escuelas. *Revista Educación*, 29(2), 139-155. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44029209.pdf>
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Recuperado de https://es.scribd.com/read/462418082/Ensenar-a-vivir-Manifiesto-para-cambiar-la-educacion#y_search-menu_827029
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Pedroza, R. y Villalobos, G. (2013). Violencia en la práctica educativa del proceso de pedagogización de la infancia. *QUADERNSdigitals.NET*, (76), 1-26. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_836/a_11284/11284.pdf
- Pick, S. y Givaudan, M. (2006). *Violencia. Cómo identificar y evitar la violencia en cualquiera de sus formas*. México: Wallace Editores.
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://www.rae.es/>
- Saucedo, C. L. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: Tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245. Recuperado de <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5344/Las%20violencias%20en%20el%20espacio%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

POSTHUMANISMO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Jannet Socorro Valero Vilchis

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UAEMEX

jvalerov@uaemex.mx

INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XXI, la educación superior enfrenta una serie de transformaciones profundas que desbordan las herramientas analíticas ofrecidas por los marcos tradicionales del humanismo occidental. La universidad moderna, concebida como una institución racional, universalista y antropocéntrica, ha comenzado a mostrar fisuras ante las múltiples crisis que atraviesa la sociedad contemporánea: crisis ecológicas, tecnológicas, epistémicas y afectivas que cuestionan no sólo los contenidos de la enseñanza, sino también la forma en que concebimos al sujeto del conocimiento. Frente a este panorama, el pensamiento posthumano emerge como una alternativa crítica que permite repensar la educación superior desde nuevas ontologías, nuevas relaciones entre seres humanos y no humanos, y nuevas prácticas de producción y transmisión del saber (Ferrando, 2019).

El posthumanismo no es un concepto uniforme ni unívoco; se trata, más bien, de un campo heterogéneo de reflexiones filosóficas, éticas y políticas que comparten una crítica a los supuestos del humanismo clásico —aquel que colocó al sujeto racional, blanco, masculino y occidental en el centro del mundo—. Desde esta óptica, la universidad no escapa a dicha genealogía, pues ha sido uno de los dispositivos institucionales más eficaces para reproducir ese sujeto y sus formas de saber. Sin embargo, los límites de este modelo se han hecho visibles a través de diversos síntomas: la exclusión de saberes otros (feministas, decoloniales, ecológicos), la rigidez de los planes curriculares, la jerarquización de disciplinas, y la disociación entre lo cognitivo y lo afectivo en la práctica educativa (Braidotti, 2013; Haraway, 1991).

Frente a estas tensiones, el posthumanismo propone una reapropiación crítica de la universidad. No se trata de desechar la institución universitaria, sino de transformarla desde dentro, mediante una apertura a formas alternativas de pensamiento, existencia y relacionalidad. En este sentido, la educación superior se convierte en un espacio privilegiado para ensayar nuevas articulaciones entre saber, poder y vida, donde la figura del sujeto cognoscente no sea el único centro de referencia, sino que dé paso a ecologías del conocimiento más amplias y distribuidas (Barad, 2007; Santos, 2010).

La presente contribución se inscribe en ese horizonte crítico. Retoma y amplía los planteamientos desarrollados por la autora en su tesis doctoral, con el propósito de articular una reflexión sistemática sobre el vínculo entre posthumanismo y educación superior. El objetivo central de este capítulo es mostrar cómo el pensamiento posthumano ofrece claves conceptuales, éticas y metodológicas para reconfigurar la universidad contemporánea en un sentido más inclusivo, relacional y no antropocéntrico. En particular, se propone: a) delinear los fundamentos filosóficos del posthumanismo, b) examinar sus implicaciones para la noción de sujeto en la era digital y tecnocientífica, c) identificar los desafíos que ello plantea para las universidades latinoamericanas, y d) proponer orientaciones pedagógicas inspiradas en una perspectiva posthumana.

La pertinencia de este enfoque es especialmente significativa en contextos como el latinoamericano, donde las universidades operan en escenarios marcados por la desigualdad estructural, la fragmentación del conocimiento y la tensión permanente entre innovación tecnológica y exclusión social. En este marco, pensar la educación superior desde el posthumanismo no implica una simple actualización teórica, sino una apuesta política por imaginar mundos habitables más allá del mandato del sujeto moderno. Ello exige revisar críticamente las condiciones materiales y simbólicas que hacen posible la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, así como reconocer la agencia de múltiples actores —humanos y no humanos— en la construcción del conocimiento (Hayles, 1999; Latour, 2007).

Asimismo, resulta indispensable considerar que las transformaciones posthumanas no se limitan al ámbito teórico. En muchas universidades del mundo —incluyendo experiencias incipientes en México— ya se observan prácticas pedagógicas que cuestionan la centralidad del logocentrismo, promueven el trabajo interdisciplinario, y exploran nuevas mediaciones tecnológicas y afectivas en el aula. En este sentido, la reflexión propuesta aquí no parte de un vacío, sino que dialoga con iniciativas reales que están intentando materializar una universidad diferente: más abierta, más sensible, más atenta a las redes de interdependencia que sostienen la vida.

El capítulo se organiza en siete apartados. Tras esta introducción, el segundo apartado ofrece un recorrido por los fundamentos filosóficos del posthumanismo, destacando sus principales influencias teóricas y su distinción respecto del transhumanismo. El tercero se centra en la noción de sujeto posthumano, especialmente en su relación con las tecnologías digitales, los cuerpos expandidos y las nuevas formas de agencia. El cuarto examina las tensiones estructurales que enfrenta la universidad moderna para adaptarse a estos cambios, mientras que el quinto se dedica a explorar el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como ejemplo de institución que ha comenzado a abrirse a paradigmas emergentes. El sexto apartado propone una serie de orientaciones para una pedagogía posthumana, y el capítulo cierra con una reflexión sobre los desafíos ético-políticos de pensar la educación más allá del humanismo.

En suma, este trabajo no sólo busca problematizar la relación entre posthumanismo y universidad, sino también ofrecer elementos para una práctica educativa transformadora, situada y comprometida con el futuro compartido de la humanidad y de lo más-que-humano.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL POSTHUMANISMO

El pensamiento posthumano se configura como una crítica radical al paradigma antropocéntrico que ha sostenido gran parte del proyecto moderno y de la epistemología occidental. Aunque sus raíces son múltiples, pueden rastrearse en tradiciones filosóficas que, desde el siglo XX, comenzaron a cuestionar la centralidad del sujeto racional, autónomo y universal. Entre estas influencias destacan el estructuralismo y el posestructuralismo francés, la crítica feminista, las filosofías de la diferencia, los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (STS), así como los enfoques ecológicos y decoloniales. El posthumanismo no propone simplemente una negación del humanismo, sino una transformación profunda de sus premisas, prácticas y efectos políticos (Ferrando, 2019).

Una de las primeras fisuras importantes al sujeto moderno provino del trabajo de Michel Foucault, quien en *Las palabras y las cosas* (1966) auguró “la muerte del hombre” como figura epistemológica central. Para Foucault, el sujeto no es el fundamento del saber, sino su efecto. Esta descentralización del sujeto fue recogida y radicalizada por pensadores como Jacques Derrida, quien mostró cómo toda identidad —incluida la del humano— es una construcción diferida, inestable y dependiente de una red de oposiciones binarias. En este contexto, el posthumanismo hereda una crítica a la metafísica de la presencia, a la razón logocéntrica y a la idea de un yo transparente y autoevidente (Derrida, 1972).

A partir de estos antecedentes, diversas autoras feministas han sido fundamentales para consolidar un enfoque posthumano. Donna Haraway, en su célebre *Manifiesto Cyborg* (1991), introduce una figura híbrida que desdibuja los límites entre lo humano, lo animal y lo maquínico. El *cyborg* de Haraway no es una metáfora tecnológica, sino una herramienta crítica que desafía las dicotomías natural/cultural, hombre/mujer, organismo/máquina. Este gesto inaugura una genealogía de pensamiento que será posteriormente ampliada por autoras como Rosi Braidotti, quien en *The Posthuman* (2013) plantea una “sujetalidad nómada” basada en la multiplicidad, la afectividad y la sostenibilidad ecológica.

Rosi Braidotti distingue entre el antihumanismo posestructuralista (que se limita a deconstruir la figura del Hombre) y el posthumanismo afirmativo, que busca construir alternativas éticas y políticas a partir de una visión no antropocéntrica de la vida. Para ella, el sujeto posthumano está constituido por flujos, intensidades y relaciones interdependientes entre humanos, no-humanos, tecnologías y entornos naturales. Esta visión implica una ruptura con la ontología individualista del humanismo liberal, y una apertura hacia formas de subjetividad relacional, rizomática y situada (Braidotti, 2013).

Por su parte, Francesca Ferrando (2019) ha sistematizado el campo del posthumanismo en tres vertientes principales: el posthumanismo crítico, el posthumanismo cultural y el posthumanismo filosófico. El primero se enfoca en la crítica al humanismo eurocéntrico y sus exclusiones; el segundo, en las representaciones culturales de lo posthumano (en el arte, la literatura y los medios); y el tercero, en las consecuencias ontológicas y epistemológicas de superar la noción de “lo humano” como centro. Ferrando (2019) plantea que lo posthumano no es una categoría cerrada, sino una invitación a repensar nuestra existencia en términos de redes, afectos, vulnerabilidades compartidas y coevoluciones entre especies y tecnologías.

El pensamiento de Karen Barad (2007) también es clave en este entramado. Desde una perspectiva inspirada en la física cuántica y el feminismo, Barad propone el concepto de “agencia intra-activa”, que rompe con la idea de entidades preexistentes que interactúan. En su lugar, plantea que los agentes se constituyen mutuamente a través de sus relaciones materiales y discursivas. Esto implica que ni el sujeto ni el objeto son ontológicamente previos a la relación: son co-emergentes. Esta concepción relacional de la realidad es profundamente transformadora para la epistemología educativa, ya que cuestiona los binarismos sobre los que se funda la pedagogía moderna: sujeto/objeto, mente/cuerpo, teoría/práctica, humano/naturaleza.

A esta genealogía también se suma el pensamiento de Yuk Hui, quien ha desarrollado el concepto de *tecnodiversidad* para contrarrestar el universalismo tecnológico de Occidente. Hui sostiene que no existe una sola manera de pensar la tecnología, sino múltiples cosmologías técnicas enraizadas en tradiciones culturales específicas. Este enfoque es especialmente pertinente para los países del Sur global, pues permite imaginar formas de tecnociencia no coloniales, que dialoguen con saberes locales, con prácticas ancestrales y con imaginarios distintos del progreso lineal. En términos educativos, la tecnodiversidad invita a pensar currículos que no se limiten a reproducir modelos eurocéntricos de innovación, sino que integren otros modos de vinculación entre conocimiento, técnica y vida (Hui, 2021).

También deben mencionarse las contribuciones de pensadores como Gilbert Simondon, quien replanteó la noción de individuación a partir de los procesos tecnológicos, y Bruno Latour, cuya teoría del actor-red disuelve las fronteras entre humanos y no-humanos en la producción del conocimiento. Para Latour, la ciencia es una práctica híbrida donde los instrumentos, los laboratorios y los discursos están tan implicados como los científicos. Esta perspectiva resuena con la idea de un aprendizaje distribuido, donde la cognición no reside únicamente en los cerebros humanos, sino también en los dispositivos, los entornos y las relaciones que conforman una ecología del saber (Latour, 2007).

En conjunto, estos autores y autoras configuran un horizonte posthumano que desplaza la figura del Hombre como medida de todas las cosas, y abre la posibilidad de pensar desde una ontología de la interdependencia, la vulnerabilidad y la co-producción de mundos. Desde esta perspectiva, la educación superior no puede seguir operando como si el sujeto moderno fuera el único interlocutor válido del saber. Es necesario incorporar otras formas de agencia, otras formas de relación con el conocimiento, y otros marcos ético-políticos que reconozcan la pluralidad de existencias que habitan nuestras aulas, laboratorios y territorios.

En el siguiente apartado se abordará cómo estas ideas filosóficas encuentran resonancia en la noción de sujeto posthumano, particularmente en el contexto digital, tecnocientífico y afectivo que atraviesa la vida contemporánea. Allí se explorarán figuras como el *cyborg*, el avatar, el algoritmo y la red como modalidades emergentes de subjetividad.

EL SUJETO POSTHUMANO EN LA ERA DIGITAL Y TECNOCIENTÍFICA

Uno de los aportes más significativos del pensamiento posthumano radica en su crítica a la concepción moderna del sujeto como una entidad unificada, autoconsciente, racional y separada del mundo. Esta imagen, heredada del cartesianismo y consolidada en la Ilustración, se ha mantenido como el pilar de los sistemas educativos occidentales, incluyendo la educación superior. Sin embargo, en el contexto actual —atravesado por desarrollos en inteligencia artificial, biotecnología, redes digitales y crisis eco-sociales— dicha figura se revela insuficiente para comprender las nuevas formas de subjetividad que emergen en nuestras sociedades. El sujeto posthumano, por tanto, no es simplemente una evolución del sujeto moderno, sino una ruptura ontológica que nos obliga a repensar qué significa ser, conocer, aprender y enseñar (Hayles, 1999; Braidotti, 2013).

Para la ciberfeminista Donna Haraway, el sujeto contemporáneo no puede entenderse sin considerar sus ensamblajes tecnológicos. En su *Manifiesto Cyborg* (1991), propone una figura híbrida —el *cyborg*— que borra las fronteras entre organismo y máquina, naturaleza y cultura, cuerpo y código. Lejos de ser una criatura distópica, el *cyborg* representa la posibilidad de articular identidades parciales, ubicadas y abiertas al devenir. Esta propuesta tuvo un profundo impacto en los estudios culturales y de género, pero también permite pensar la subjetividad educativa más allá de las oposiciones mente/cuerpo, razón/afecto, humano/no humano que estructuran muchas de nuestras prácticas pedagógicas.

En esta misma línea, N. Katherine Hayles (1999) analiza el tránsito de un sujeto liberal a un sujeto posthumano en el contexto de la informatización de la vida. Para Hayles, el sujeto posthumano se caracteriza por su inscripción en redes de información, su dependencia de sistemas computacionales y su vulnerabilidad a los flujos de datos que circulan en la cultura digital. A diferencia del yo cartesiano, el sujeto posthumano no es autónomo ni unitario, sino distribuido, fragmentado y tecnológicamente mediado. Esta visión es particularmente relevante para el ámbito universitario, donde la relación entre estudiantes, docentes y conocimiento está cada vez más mediada por plataformas digitales, algoritmos de evaluación, recursos de inteligencia artificial y dispositivos móviles.

La noción de subjetividad distribuida también ha sido desarrollada por Karen Barad, quien, desde una ontología relacional, propone el concepto de “intra-acción” para dar cuenta de la co-emergencia de agentes humanos y no humanos en contextos educativos. Según Barad (2007), no existen entidades previamente constituidas que interactúan; en cambio, los agentes (estudiantes, docentes, tecnologías, objetos de

conocimiento) se constituyen mutuamente en la práctica educativa. Esta visión tiene implicaciones pedagógicas profundas, pues desplaza el foco desde el sujeto individual hacia los ensamblajes materiales-discursivos que hacen posible el aprendizaje.

Otro aspecto fundamental del sujeto posthumano es su dimensión afectiva y corporal. Contrario a la tradición moderna que privilegia la razón abstracta, el pensamiento posthumano reivindica los cuerpos como lugares de conocimiento, agencia y transformación. El cuerpo ya no es un mero soporte de la mente, sino una entidad sensible, vulnerable, atravesada por flujos de información, emociones, políticas y tecnologías. Rosi Braidotti (2013) ha insistido en la importancia de una ética posthumana que reconozca la interdependencia entre cuerpos humanos, animales, maquínicos y planetarios, superando así la lógica de separación y control que ha dominado la modernidad.

En la actualidad, múltiples figuras condensan esta transformación del sujeto: el avatar que navega entornos virtuales, el algoritmo que predice comportamientos, el cuerpo sensorizado que cuantifica su rendimiento, la red afectiva que circula en redes sociales, el estudiante que aprende mediante simulaciones inmersivas. Todos ellos desafían la idea de un yo homogéneo, presente y autosuficiente, al tiempo que nos invitan a pensar nuevas formas de subjetividad pedagógica. Desde esta óptica, enseñar ya no es transmitir un contenido a una mente receptora, sino facilitar condiciones para que emerjan ensamblajes relacionales y afectivos que produzcan conocimiento situado.

El surgimiento de tecnologías, como la inteligencia artificial generativa, la realidad aumentada, el análisis de *big data* y la computación afectiva, pone en cuestión los modelos tradicionales de agencia educativa. ¿Quién aprende cuando un estudiante interactúa con un asistente conversacional? ¿Quién enseña cuando una plataforma adapta automáticamente los contenidos según el perfil del usuario? ¿Cómo se transforma la subjetividad cuando el entorno digital condiciona los ritmos, las respuestas y las expectativas del proceso formativo? Estas preguntas no pueden responderse desde la noción clásica de sujeto, sino que requieren un marco posthumano que reconozca la participación activa de múltiples actores no humanos en la producción de lo educativo (Latour, 2007).

Asimismo, el enfoque posthumano pone en cuestión la jerarquía entre disciplinas, entre saberes legitimados y saberes periféricos. Si el conocimiento se produce en red, si el sujeto es múltiple y si las tecnologías participan activamente en los procesos de aprendizaje, entonces la división entre ciencias duras y blandas, entre teoría y práctica, entre técnica y ética, se vuelve insostenible. En este sentido, la educación superior posthumana exige una reorganización curricular que no sólo promueva la interdisciplinariedad, sino que reconozca la necesidad de aprender desde la complejidad, la interdependencia y la vulnerabilidad compartida.

Finalmente, no se puede ignorar el riesgo de que el posthumanismo sea capturado por lógicas tecnocráticas o neoliberales. De ahí la importancia de distinguirlo del transhumanismo, que promueve la mejora del cuerpo y la mente humana mediante tecnologías, pero manteniendo intacta la lógica del control, la eficiencia y la superioridad. Mientras el transhumanismo apuesta por la superación del humano mediante la técnica, el posthumanismo propone una redistribución de la agencia, un descentramiento del yo y una ética del cuidado frente a las múltiples formas de vida que cohabitan el planeta (Ferrando, 2019).

En suma, el sujeto posthumano que habita las aulas universitarias no puede ser reducido a un usuario de plataformas, ni a un receptor pasivo de contenidos digitales. Es una figura compleja, interrelacional, tecnológicamente mediada, afectivamente situada y políticamente constituida. Reconocer esta complejidad no implica perder claridad, sino asumir la responsabilidad de diseñar experiencias educativas que estén a la altura de los desafíos éticos, epistemológicos y ontológicos de nuestra época.

CRÍTICA A LA UNIVERSIDAD MODERNA

La universidad moderna, heredera del modelo napoleónico y del proyecto ilustrado, ha desempeñado un papel central en la configuración del sujeto moderno, en la reproducción de las jerarquías epistémicas y en la consolidación de los Estados-nación. Fundada sobre los principios del racionalismo científico, la autonomía disciplinaria y la idea de una verdad universal, la universidad ha sido una institución clave en la formación de profesionales, investigadores y ciudadanías “ilustradas” bajo la promesa de progreso y modernidad. Sin embargo, estas proposiciones han comenzado a mostrar signos de agotamiento. La crítica posthumana a la universidad moderna no parte de una negación total de su legado, sino de una interrogación sobre los límites, exclusiones y violencias estructurales que han sido históricamente invisibilizadas por su marco epistémico (Santos, 2010; Braidotti, 2013).

Una de las críticas más contundentes proviene de las epistemologías del sur, que han señalado cómo la universidad ha operado como un dispositivo de colonialidad del saber. Desde este enfoque, autores como Boaventura de Sousa Santos sostienen que el conocimiento científico moderno ha funcionado como una forma de epistemicidio, al deslegitimar otras formas de conocimiento —indígenas, campesinas, populares, orales, femeninas— en nombre de la objetividad, la neutralidad y el método. La universidad,

en este sentido, no ha sido simplemente un espacio de formación y producción de conocimiento, sino un agente activo en la exclusión sistemática de saberes subalternos (Santos, 2010).

El pensamiento posthumano coincide con esta crítica al denunciar la centralidad del sujeto cognoscente como único referente válido de producción de verdad. La figura del investigador como sujeto racional, desvinculado del mundo que estudia, ha sido sostenida por una serie de dualismos que estructuran el conocimiento moderno: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, teoría/práctica, humano/no humano. Estos binarismos han delimitado las fronteras de lo que se considera conocimiento legítimo, al tiempo que han invisibilizado la dimensión afectiva, relacional, corporal y situada del acto educativo (Barad, 2007).

En el plano institucional, la universidad moderna ha tendido a organizar el saber en compartimentos estancos, mediante la consolidación de disciplinas rígidas, jerárquicas y a menudo competitivas entre sí. Esta lógica disciplinar ha dificultado el diálogo transversal, la integración de conocimientos y la respuesta a problemas complejos del mundo contemporáneo, que exigen enfoques interdisciplinarios, transdisciplinarios e incluso indisciplinados. Desde la perspectiva posthumana, esta fragmentación no sólo es epistemológicamente insuficiente, sino también éticamente cuestionable, pues impide ver las interdependencias que configuran la realidad vivida.

Otro punto crítico se relaciona con los mecanismos de evaluación y productividad académica, que han sido moldeados por modelos neoliberales de gestión. El llamado “capitalismo académico” ha instalado una lógica de competencia permanente entre investigadores, docentes y universidades, donde lo importante no es la calidad del conocimiento, sino su cuantificación en métricas: número de publicaciones, índices de citación, patentes, *rankings* internacionales. Esta cultura de la evaluación ha erosionado el sentido ético y colectivo de la labor educativa, promoviendo el individualismo, la precarización docente y la instrumentalización del saber (Peters, 2013).

La figura del estudiante también ha sido afectada por esta lógica. La universidad moderna ha tendido a concebir al estudiante como un “receptor” de contenidos, un “cliente” de servicios educativos o un “futuro recurso humano” para el mercado laboral. Esta visión utilitarista reduce la experiencia educativa a un proceso de acreditación de competencias, desvinculado del desarrollo ético, afectivo y comunitario. Desde una perspectiva posthumana, esta concepción resulta reduccionista, pues ignora las múltiples formas de subjetividad, agencia y relacionalidad que los estudiantes encarnan en su tránsito por la universidad (Braidotti, 2013; Haraway, 1991).

Además, la arquitectura física y simbólica de muchas universidades sigue reproduciendo esquemas de exclusión: aulas centradas en el profesor, estructuras jerárquicas que dificultan la participación estudiantil, currículos ciegos a la diversidad cultural y sexual, tecnologías educativas que replican los sesgos del poder. A pesar de los discursos institucionales sobre inclusión y equidad, muchas veces persisten dinámicas de violencia simbólica, clasismo, racismo, capacitismo y androcentrismo que afectan la vida cotidiana de quienes habitan estos espacios.

El pensamiento posthumano invita a cuestionar no sólo los contenidos de la enseñanza, sino también las condiciones materiales, afectivas y políticas que hacen posible la experiencia educativa. Propone pensar la universidad no como un templo del saber separado del mundo, sino como un nodo en una red de interdependencias: con la tierra, con las tecnologías, con los territorios, con los cuerpos, con los afectos. Desde esta perspectiva, la universidad debe repensarse como una ecología del conocimiento, donde las fronteras entre docencia, investigación, vinculación y cuidado se desdibujan a favor de una lógica más situada, colaborativa y responsable con la vida (Barad, 2007; Braidotti, 2013).

Esta crítica, por supuesto, no niega los esfuerzos que muchas universidades están haciendo para transformarse. En América Latina, por ejemplo, han surgido iniciativas importantes de universidad intercultural, de educación comunitaria, de investigación-acción participativa y de justicia epistémica. Sin embargo, muchas de estas experiencias siguen siendo marginales dentro del sistema universitario dominante. Por ello, el desafío posthumano consiste en politizar el sentido de la universidad, desplazándola de su pretensión de neutralidad para reconocerla como un espacio en disputa, atravesado por relaciones de poder, por memorias coloniales y por potencialidades emancipadoras.

En este marco, es pertinente preguntarse: ¿cómo formar subjetividades éticas, críticas y creativas en un mundo atravesado por la crisis ecológica, el auge de las tecnologías emergentes y la multiplicación de identidades fluidas? ¿Cómo desmontar las lógicas excluyentes que han definido quién puede saber, qué saberes importan y cómo deben enseñarse? ¿Cómo construir una universidad sensible a las vulnerabilidades, atenta a las interdependencias y abierta a lo más-que-humano? Estas preguntas no tienen respuestas simples, pero constituyen el punto de partida para imaginar una educación superior posthumana.

El siguiente apartado explorará una experiencia concreta que ilustra algunas de estas transformaciones: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A través del análisis de iniciativas institucionales, programas transdisciplinarios

y enfoques pedagógicos emergentes, se examinará cómo una universidad pública latinoamericana puede comenzar a articular una respuesta situada, crítica y afirmativa a los desafíos del pensamiento posthumano.

EL CASO DE LA UNAM

La UNAM constituye una de las instituciones más influyentes y complejas del sistema de educación superior en América Latina. Con más de tres siglos de historia —desde sus antecedentes en la Real y Pontificia Universidad de México—, la UNAM ha sido un espacio de producción de conocimiento, formación profesional, debate público y creación cultural. Sin embargo, también ha reproducido muchos de los supuestos del modelo universitario moderno: disciplinariedad rígida, jerarquías epistémicas, distinción tajante entre teoría y práctica, y una visión eurocéntrica del saber. Frente a los desafíos contemporáneos, algunas de sus unidades académicas y centros de investigación han comenzado a explorar formas distintas de pensar, enseñar y aprender, en sintonía con los postulados del pensamiento posthumano.

Una de las expresiones más visibles de esta transformación es el trabajo desarrollado por el Centro de Ciencias de la Complejidad (C3). Este centro, creado en 2012, tiene como objetivo fundamental promover la investigación transdisciplinaria sobre problemas complejos, como el cambio climático, la salud pública, la movilidad urbana o la inteligencia artificial. A diferencia de otros espacios académicos, el C3 parte de la premisa de que los problemas contemporáneos no pueden abordarse desde una sola disciplina ni bajo la lógica de la especialización. Por el contrario, propicia un enfoque sistémico, ecológico y colaborativo, en el que intervienen físicos, biólogos, filósofos, urbanistas, artistas, epidemiólogos, ingenieros y activistas (C3 UNAM, 2023).

La apuesta del C3 puede leerse como una apertura a una lógica posthumana del conocimiento, donde las fronteras disciplinares se disuelven y el saber se construye desde la interacción situada entre agentes humanos, tecnologías y ecosistemas. Su modelo operativo incluye residencias transdisciplinarias, seminarios experimentales y prácticas pedagógicas que cuestionan el formato tradicional de la clase magistral. Aquí, el aprendizaje se entiende como co-producción de conocimiento, atravesado por afectos, incertidumbre y experimentación.

Otro espacio relevante es el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), que ha desarrollado líneas de investigación sobre epistemologías feministas, crítica ambiental, tecnologías emergentes y derechos digitales.

En este centro, se han publicado trabajos que cuestionan la noción de neutralidad tecnológica, que problematizan el impacto de los algoritmos en la vida cotidiana y que proponen una relectura del cuerpo, la subjetividad y la educación desde claves no antropocéntricas. Estas investigaciones se inscriben claramente en la órbita de un pensamiento posthumano, en tanto reconocen la agencia de lo no humano, la importancia de lo afectivo y la necesidad de revisar la noción de sujeto desde la multiplicidad.

Asimismo, dentro de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), se han impulsado proyectos que integran ambientes de aprendizaje híbrido, simulaciones inmersivas, inteligencia artificial y tecnologías accesibles para poblaciones con discapacidad. Estas iniciativas buscan no sólo mejorar la cobertura, sino repensar la relación entre cuerpo, tecnología y saber, con un enfoque de inclusión digital que resuena con las preocupaciones éticas del posthumanismo (CUAIEED, 2022).

En cuanto a las políticas institucionales, la UNAM ha publicado documentos programáticos que abogan por una *universidad sustentable, interdisciplinaria y socialmente comprometida*. Si bien estos discursos aún conviven con inercias tradicionales, reflejan una disposición creciente a revisar los marcos epistemológicos que han sustentado la universidad durante décadas. En diversas facultades y escuelas se han incorporado cursos de ética ambiental, ciencia y sociedad, filosofía de la tecnología y estudios culturales críticos, que abren la posibilidad de formar profesionales con sensibilidad hacia los vínculos entre conocimiento, poder y vida.

Por otra parte, en la UNAM también se ha fortalecido la *agenda de género y diversidad*, con programas como el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género y la creación de unidades de igualdad sustantiva. Estas políticas, aunque no necesariamente inspiradas en el posthumanismo, contribuyen a desmontar las bases patriarcales y binaristas del sujeto universitario moderno, y abren espacios para el reconocimiento de otras corporalidades, otras experiencias y otros saberes. El pensamiento posthumano encuentra afinidad en estos procesos de transformación ética y afectiva de la comunidad académica.

No obstante, es importante señalar que estas iniciativas coexisten con fuertes resistencias internas, estructuras burocráticas rígidas y una cultura institucional que, en muchos casos, continúa reproduciendo lógicas meritocráticas, jerárquicas y capacitistas. La transformación hacia una universidad posthumana no es un proceso lineal ni homogéneo; requiere disputas simbólicas, reorganizaciones curriculares, cambios metodológicos y, sobre todo, una voluntad política sostenida para replantear qué y para qué se enseña en la universidad pública.

El caso de la UNAM, entonces, no representa una realización plena del paradigma posthumano, sino un campo de tensiones donde conviven prácticas innovadoras con dispositivos tradicionales. Su importancia radica en que, como universidad nacional y pública, tiene la capacidad de incidir en la formación de miles de estudiantes, en la orientación del pensamiento científico, y en la construcción de imaginarios colectivos sobre lo que significa ser humano, aprender y convivir en el siglo XXI. En ese sentido, constituye un laboratorio vivo de posibilidades para una educación superior transformadora.

En el próximo apartado se abordarán algunas *propuestas pedagógicas* inspiradas en el pensamiento posthumano, como herramientas para avanzar en la construcción de una universidad más relacional, situada y comprometida con la sostenibilidad ética del conocimiento.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR POSTHUMANA

Pensar la educación superior desde una perspectiva posthumana implica asumir que enseñar y aprender no pueden seguir basándose en la figura del sujeto racional, autónomo y universal, ni en la transmisión vertical de contenidos disciplinarios. La pedagogía posthumana se orienta hacia formas de conocimiento relacional, afectivo, situado y abierto a la agencia de entidades no humanas. Esta propuesta no es meramente teórica; se traduce en estrategias concretas que pueden transformar el aula, el currículo, la relación pedagógica y las propias formas institucionales. A continuación, se presentan seis líneas pedagógicas posibles, derivadas de los planteamientos del pensamiento posthumano.

1. Superar la centralidad del sujeto y promover ecologías de saberes

El modelo pedagógico tradicional parte de un sujeto cognoscente que se relaciona con un objeto de conocimiento externo, separado, neutral. El enfoque posthumano plantea que el conocimiento emerge de relaciones entre múltiples agentes —humanos y no humanos— que se co-constituyen en la experiencia. Esto requiere un giro desde el sujeto hacia la relacionalidad, desde el conocimiento como representación hacia el conocimiento como práctica encarnada. Pedagógicamente, implica diseñar ambientes de aprendizaje que reconozcan la interdependencia entre estudiantes, tecnologías, territorios y comunidades.

Aquí resuena el concepto de *ecología de saberes* propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2010), quien propone integrar conocimientos científicos, ancestrales, técnicos, artísticos y cotidianos en el currículo universitario. La pedagogía posthumana debe habilitar ese diálogo entre saberes heterogéneos, superando la hegemonía del conocimiento eurocentrado y monodisciplinar.

2. Incorporar la dimensión afectiva y corporal del aprendizaje

El racionalismo moderno subordinó el cuerpo y la emoción a la mente abstracta. Por el contrario, el pensamiento posthumano insiste en que los cuerpos —humanos y no humanos— son actores epistémicos. Desde esta perspectiva, aprender no es únicamente procesar información, sino experimentar, sentir, afectar y ser afectado (Braidotti, 2013; Barad, 2007). Esto implica reconocer los cuerpos como superficies de inscripción del poder, pero también como fuentes de creatividad, intuición y resistencia.

En términos pedagógicos, se trata de romper con el aula centrada en la voz del docente y abrir espacio a prácticas educativas más sensoriales, inmersivas, performativas y experienciales. Las metodologías teatrales, las caminatas epistemológicas, los laboratorios de creación, el trabajo con el cuerpo, el arte y el juego, permiten movilizar el saber más allá de la palabra escrita o hablada.

3. Reconocer la agencia de las tecnologías en el proceso educativo

El enfoque posthumano no niega la tecnología; por el contrario, la reconoce como parte constitutiva de la subjetividad y del conocimiento. Sin embargo, no se trata de una visión instrumental, donde la tecnología es un mero recurso didáctico, sino de una visión onto-epistémica, donde las tecnologías participan activamente en la configuración de los procesos de aprendizaje. Desde esta óptica, el aula no es un espacio “natural” al que se le añade tecnología, sino un ensamblaje de cuerpos, saberes, dispositivos, flujos de información, tiempos asincrónicos y mediaciones algorítmicas.

Esto exige una alfabetización digital crítica que permita a los y las estudiantes no sólo usar plataformas, sino comprender sus implicaciones políticas, económicas, afectivas y epistemológicas. La pedagogía posthumana debe preguntarse cómo los entornos digitales configuran el acceso al conocimiento, cómo reproducen o subvierten jerarquías, y cómo pueden abrirse a usos creativos, colaborativos y justos.

4. *Fomentar subjetividades múltiples, situadas y no antropocéntricas*

El pensamiento posthumano descentra al sujeto humano como medida de todas las cosas, y abre la posibilidad de pensar subjetividades múltiples: *cyborgs*, animales, colectivos, redes, algoritmos, territorios. En el ámbito educativo, esto se traduce en una pedagogía que valore la diversidad de formas de ser, saber y aprender. La pedagogía posthumana reconoce que no todos los estudiantes responden al mismo patrón: hay diferencias generacionales, culturales, afectivas, lingüísticas, corporales, tecnológicas y epistémicas que deben ser consideradas como riquezas, no como obstáculos.

Por ello, las estrategias didácticas deben abrirse a narrativas polifónicas, a materiales no textuales, a evaluaciones sensibles a la trayectoria de cada sujeto y a formas de acompañamiento que respeten los ritmos y modos de existencia de los y las estudiantes. Esto incluye, además, un compromiso ético con la accesibilidad, la equidad y la justicia cognitiva.

5. *Diseñar currículos orientados a la sostenibilidad de la vida*

Una universidad posthumana no puede limitarse a formar profesionales funcionales al mercado. Debe formar personas capaces de pensar críticamente el mundo, de actuar con responsabilidad en contextos de crisis ecosocial y de imaginar futuros habitables. En este sentido, el currículo universitario debe abrirse a problemáticas emergentes como el colapso climático, la crisis del cuidado, la tecnopolítica, la interdependencia planetaria, la inteligencia artificial y la bioética.

Esto implica integrar contenidos ético-políticos en todas las carreras, fomentar la investigación transdisciplinaria y promover proyectos de intervención social vinculados con comunidades reales. La pedagogía posthumana no busca neutralidad, sino compromiso: una apuesta por formar sujetos capaces de habitar éticamente un mundo más-que-humano.

6. *Transformar las relaciones pedagógicas hacia el cuidado y la co-creación*

Finalmente, la pedagogía posthumana propone sustituir la figura del docente como transmisor de conocimientos por la del acompañante, facilitador o co-creador de procesos. Esto no implica una renuncia a la responsabilidad docente, sino una

redefinición del poder pedagógico como un vínculo ético, afectivo y horizontal. Enseñar es crear condiciones para que el conocimiento emerja en red, en comunidad, en diálogo entre diferencias.

Esta ética del cuidado no es sentimental ni individualista; se trata de reconocer que toda experiencia educativa implica una exposición mutua, una responsabilidad compartida y una afectación recíproca. En este sentido, la evaluación no puede ser una sanción, sino una herramienta para el crecimiento, la reflexión y la reconfiguración constante del proceso educativo.

CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

El pensamiento posthumano se presenta como una oportunidad crítica para revisar los fundamentos epistemológicos, éticos y pedagógicos de la educación superior. No se trata de una moda intelectual ni de una mera extensión del discurso humanista, sino de una ruptura que interpela los modos en que hemos concebido históricamente al sujeto, al conocimiento y a la universidad. La propuesta posthumana, tal como se ha desarrollado a lo largo de este capítulo, ofrece herramientas conceptuales y prácticas para construir una universidad más sensible a la complejidad del presente, más abierta a la diversidad de formas de vida y más comprometida con la sostenibilidad del futuro.

A lo largo de este texto se ha argumentado que la universidad moderna, aún con sus aportes históricos, ha estado anclada en una ontología antropocéntrica, binaria y disciplinaria que resulta insuficiente para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Esta insuficiencia no es sólo teórica, sino estructural: se manifiesta en las resistencias a la transdisciplinariedad, en la exclusión de saberes no hegemónicos, en la tecnocracia evaluativa, en la precarización docente y en la reproducción de formas de violencia epistémica, sexogenérica y racial.

El pensamiento posthumano permite trazar una vía alternativa, no como un modelo acabado, sino como un horizonte ético, político y pedagógico. En este horizonte, el conocimiento no se entiende como un reflejo de la realidad, sino como una práctica material, relacional, afectiva y situada. El sujeto deja de ser el centro soberano del saber y se convierte en un nodo dentro de ensamblajes múltiples donde interactúan cuerpos, tecnologías, ambientes, emociones y memorias. La educación superior, en consecuencia, se redefine como un espacio de co-producción de mundos, más que como una fábrica de competencias o de credenciales.

Los casos analizados, especialmente la experiencia de la UNAM, muestran que es posible ensayar transformaciones institucionales en esa dirección. Aunque aún limitadas y fragmentarias, estas experiencias indican que el pensamiento posthumano no es una abstracción teórica, sino una práctica emergente que se expresa en currículos alternativos, metodologías experimentales, pedagogías del cuidado, políticas de inclusión y ecologías del saber. El desafío consiste en sistematizar, profundizar y sostener estas transformaciones, resistiendo tanto la inercia institucional como las cooptaciones neoliberales que vacían de contenido las nociones de innovación y flexibilidad.

De cara al futuro, se abren múltiples líneas de trabajo. Una de ellas es el desarrollo de *currículos posthumanos*, que integren contenidos críticos sobre la relación entre ciencia, tecnología, sociedad y naturaleza, y que promuevan metodologías colaborativas y reflexivas. Otra línea es la consolidación de *comunidades pedagógicas* que funcionen como laboratorios de experimentación ética y epistémica, más allá de la lógica del aula tradicional. También es urgente avanzar en la creación de *marcos normativos y evaluativos* que reconozcan la diversidad de trayectorias, de cuerpos y de saberes presentes en la universidad.

Asimismo, la educación superior posthumana requiere repensar el vínculo entre universidad y sociedad, no como extensión o servicio, sino como *interdependencia activa*. Las universidades deben aprender de las comunidades, de los territorios, de las resistencias cotidianas, y abrirse a formas de conocimiento que no caben en los *papers* ni en los *rankings*. En este sentido, una universidad posthumana será también una universidad decolonial, feminista, ecológica y tecnopolíticamente consciente.

En suma, este capítulo ha buscado contribuir a la construcción de un marco teórico-práctico que permita pensar la universidad desde el pensamiento posthumano. Esta tarea no puede realizarse en solitario ni de forma abstracta: requiere colaboración, afecto, imaginación y compromiso político. Como toda transformación profunda, será lenta, conflictiva y desigual. Pero es una transformación urgente, si queremos que la universidad siga siendo un lugar habitable, plural y digno para quienes vendrán.

REFERENCIAS

- Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Braidotti, Rosi (2013). *The posthuman*. Polity Press.

- CUAIEED (2022). *Informe de actividades 2021-2022*. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM. Recuperado de <https://cuaieed.unam.mx/>
- Centro de Ciencias de la Complejidad (C3 UNAM) (2023). *Proyectos e iniciativas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://c3.unam.mx>
- Derrida, Jacques (1972). *La diseminación*. Fundamentos.
- Ferrando, Francesca (2019). *Philosophical posthumanism*. Bloomsbury Academic.
- Foucault, Michel (1966). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Haraway, Donna (1991). *Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Hayles, N. Katherine (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Hui, Yuk (2021). *Recursivity and contingency*. Rowman & Littlefield International.
- Latour, Bruno (2007). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Peters, Michael A. (2013). *Education, philosophy and politics: Selected works*. Routledge.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Epistemologías del sur*. CLACSO.
- Simondon, Gilbert (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Éditions Jérôme Millon.
- Valero Vilchis, Jannet Socorro (2023). *Posthumanismo y educación superior: tensiones, desplazamientos y reapropiaciones*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional Autónoma de México.

SOCIAL

02

LOS CUERPOS DE AGUA EN EL DESARROLLO HUMANO Y LA CALIDAD DE VIDA

Dulce María Coyoli Pereyra

Programa Investigadoras e Investigadores COMECYT

dcoyolip180@alumno.uaemex.mx

INTRODUCCIÓN

Hasta mediados del siglo XX aún se pensaba en la calidad de vida como un asunto meramente económico, cuanto más solvencia y bienes materiales poseía una persona, mejor era su calidad de vida; incluso, aún en la actualidad muchas personas trabajan de forma excesiva o abandonan a sus familias y hogares bajo el argumento de la búsqueda de una mejor calidad de vida, pero ¿es realmente esto lo que significa tener una vida de calidad?

La teoría del desarrollo económico como medida de prosperidad tuvo cierta influencia en este pensamiento, al basarse en la idea de que el aumento en el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita es suficiente para reducir la pobreza y mejorar la calidad de vida de las personas. Este modelo fue por un tiempo la medida más aceptada de estándar de vida (Porter y Lawrence, 2014); sin embargo, excluye de la concepción de bienestar aspectos tanto o más importantes para la persona como sus oportunidades y anhelos.

Ante esto, autores como Mahbub Ul Haq y Amartya Sen propusieron una alternativa de medición basada en un enfoque de desarrollo centrado en la persona, considerando las oportunidades y libertades particulares con las que cuenta, ya que para Sen (2004) existe una relación entre el ingreso y lo que una persona es capaz de hacer; de manera que este autor propone priorizar la riqueza humana antes que la economía de una nación (Sen, 2009). De este modo, al centrarse en lo que el ser

humano puede ser o hacer, el enfoque de las capacidades se contraponen a aquellas visiones utilitaristas centradas en el ingreso y la economía, y sienta las bases para el surgimiento de nuevas perspectivas enfocadas en el hombre y la naturaleza.

Así, a finales de la década de 1980, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) publicó el informe Brundtland con la intención de responder a la preocupación sobre el deterioro medioambiental, así como al uso y explotación de recursos sin afectar de forma negativa las necesidades de las generaciones futuras (Universidad Europea, 2025).

Es entonces como la perspectiva de desarrollo centrado en el ser humano, estrechamente ligado a la calidad de vida, incluyó el concepto de sostenibilidad en el Informe Anual del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2011 (PNUD, 2011), reconociéndolo como parte fundamental del bienestar humano al no limitarse a un tema ambiental (que de por sí ya tiene un impacto significativo en cualquier forma de vida —humana, animal, vegetal—), sino incluyendo a la persona y su manera de vivir como agente de cambio (positivo o negativo), para el planeta y sus habitantes (PNUD, 2011). De igual forma, las Naciones Unidas (2025) incluyeron el tema del agua en dos de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible pertenecientes a la Agenda 2030, refiriéndose a la necesidad humana básica de contar con agua limpia y a la importancia de la salud de los cuerpos de agua en la calidad de vida de las personas.

Lo anterior evidencia la estrecha relación que existe entre el desarrollo humano y la sostenibilidad. Amartya Sen (2013) no limita esta última a las necesidades humanas, por el contrario, replantea el papel de la persona como mero receptor de los recursos hacia uno activo y transformador por medio de sus capacidades, libertades y elecciones. De igual forma, la teoría de Martha Nussbaum (2012) ofrece un marco filosófico fundamental para entender la calidad de vida no sólo en términos económicos, sino como la posibilidad de que los individuos alcancen un “florecimiento humano” (Nussbaum, 2012) pleno, basado en capacidades esenciales como la salud, el acceso a la educación y la participación en un entorno sostenible; de manera que el desarrollo debe medirse por la capacidad de las personas para realizar funcionamientos valiosos y no sólo por su ingreso o economía.

De este modo, la sostenibilidad ambiental se convierte en una capacidad colectiva: sin ríos limpios o humedales protegidos, las comunidades ven limitadas sus oportunidades de subsistencia, salud y desarrollo cultural. Este enfoque adquiere especial relevancia al analizar la relación entre los cuerpos de agua y el bienestar humano, ya que estos ecosistemas son vitales para garantizar derechos básicos como el agua potable, la seguridad alimentaria y la salud ambiental.

El agua es un recurso fundamental para la supervivencia humana y el desarrollo sostenible. Los cuerpos de agua dulce y salada —como ríos, lagos, océanos y humedales— desempeñan un papel crucial en la regulación de los ecosistemas, la provisión de alimentos y el bienestar socioeconómico de las poblaciones. Sin embargo, en la actualidad, factores como la contaminación, el cambio climático y la sobreexplotación, amenazan estos recursos, afectando directamente el bienestar de millones de personas.

Este capítulo explora la relación entre los cuerpos de agua, el desarrollo humano y la calidad de vida, destacando su impacto en la salud, la economía y la cultura bajo la mirada del daño ambiental y sosteniendo la tesis de que dichos elementos naturales son vitales para la consecución del bienestar humano. Lo anterior se basa en un cambio de paradigma donde se abandona la antigua idea de considerar a los cuerpos de agua como una amenaza al bienestar humano, para visualizarlos como parte de un sistema ecológico que interactúa con las personas de forma complementaria y cooperativa, generando espacios no sólo de oportunidad ambiental, sino también de orden social, recreativa, cultural y económica.

LOS CUERPOS DE AGUA COMO BASE DEL BIENESTAR HUMANO

Los cuerpos de agua son un recurso fundamental para la vida humana y los ecosistemas, de estos últimos depende la economía, la salud, la seguridad alimentaria y la calidad de vida del planeta, ya que cualquier amenaza contra ellos puede producir un fallo en el sistema alimentario e influir en la sobrevivencia de las especies (Vammen, 2021). Lamentablemente, en la actualidad, el mundo enfrenta una crisis hídrica ocasionada por diversos factores derivados de la actividad humana, como los que señala Ortega (2024):

- Cambio climático: Altera los patrones de precipitación en forma de lluvias intensas con inundaciones que contaminan las fuentes de agua o, por el contrario, a través de sequías prolongadas que, junto con la evaporación de ríos y lagos debido a temperaturas extremas, reducen la disponibilidad del líquido para consumo.
- Sobreexplotación: La gran demanda del líquido extraído para la agricultura, la industria y el consumo doméstico supera la capacidad de regeneración natural de los cuerpos de agua, provocando la disminución de sus niveles e incluso llegar a la afectación del ecosistema por medio de la sequía.

- **Contaminación:** La introducción de cuerpos extraños y sustancias tóxicas provenientes de fertilizantes y pesticidas de uso agrícola, así como los vertidos industriales y domésticos arrojados sin tratamiento previo, reducen la cantidad de agua segura para el consumo y provocan alteraciones en la vegetación y fauna silvestre.
- **Desarrollo económico:** El establecimiento de industrias, el crecimiento poblacional y la necesidad del aumento en la producción de bienes y servicios inherente a éste (Adame y Cubero, 2024) acrecienta la demanda de recursos hídricos de forma desproporcionada en relación con la capacidad de recarga de los acuíferos.
- **Infraestructura inadecuada:** La falta de infraestructura adecuada impide la captación, tratamiento, reciclaje y distribución del agua de forma adecuada, lo que limita el acceso y favorece su desperdicio (Ortega, 2024).

Todos estos factores, ya sea de manera individual o en conjunto, inciden en la forma en la que las personas enfrentan su cotidianidad y en las oportunidades a las que pueden acceder, o en palabras de Amartya Sen (2004), en sus capacidades y libertades. Para Nussbaum (2012), dichos elementos son cruciales dentro de una vida de calidad y se relacionan con los funcionamientos que puede lograr, es decir, “las cosas que logra ser o hacer al vivir” (Sen, 2004, p. 55), como la salud, expectativa de vida, educación y recreación, aspectos para los que de forma directa o indirecta es necesario el acceso al agua.

LOS CUERPOS DE AGUA Y LA SALUD HUMANA

El acceso a agua limpia y segura es un derecho humano básico reconocido por las Naciones Unidas (2025); sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) estima que alrededor de 2 mil millones de personas carecen de acceso a agua potable y al menos 1700 millones consumen agua contaminada con heces fecales humanas y animales, químicos tóxicos como arsénico, fluoruros, nitratos plaguicidas y microplásticos, lo cual aumenta el riesgo de contraer enfermedades que pueden conducir a la muerte. Dicho organismo también calcula que cada año alrededor de un millón de personas fallecen a causa de enfermedades prevenibles, ocasionadas por la insalubridad del agua, saneamiento insuficiente o mala higiene.

Por otra parte, los cuerpos acuáticos contaminados representan una fuente infecciosa para la vida a su alrededor, pues los tóxicos afectan directamente a las plantas y animales, además de circular en el aire provocando altos niveles de metales pesados en la sangre que derivan en padecimientos graves como insuficiencia renal. Tal es el caso de las comunidades de El Salto y Juanacatlán, en Jalisco, México, cuyos habitantes atribuyen esta afección frecuente en menores de 30 años sin enfermedades crónicas a la contaminación del río Santiago (Hernández, 2022); además, en comunidades aledañas al río Lerma, en el Estado de México, se presentan casos de conjuntivitis, rinitis y nacimientos con deformaciones (Osorio, 2021).

Lo anterior impide el desarrollo específico de dos de las diez capacidades que Martha Nussbaum (2012) señala como esenciales para la obtención de una vida digna: la vida y la salud física. En ambos casos el agua potable es indispensable, ya que de ello depende la posibilidad de prevenir padecimientos gastrointestinales y respiratorios a través de la higiene personal y de alimentos, la hidratación y el aseo del ambiente cotidiano. Además, la salud física también depende en gran medida de una buena nutrición, la cual no se podría lograr sin los productos agrícolas y demás alimentos que requieren del agua para su producción. Por otra parte, casos como el de Jalisco representan un obstáculo grave para el desarrollo de las capacidades y funcionamientos a nivel comunidad, pues limitan las oportunidades y libertades de la gente, y, por lo tanto, merman en gran medida su calidad de vida.

IMPACTO ECONÓMICO

Los cuerpos de agua, desde los océanos hasta los ríos y lagos, han sido fundamentales para el desarrollo de las civilizaciones a lo largo de la historia. Su influencia no se limita sólo a la supervivencia biológica, sino que también tiene un profundo impacto en la economía y, por ende, en la calidad de vida de las personas.

El agua es un recurso esencial para múltiples sectores económicos. En la agricultura, por ejemplo, los ríos y lagos permiten el riego de cultivos, lo que garantiza la seguridad alimentaria y genera empleo en zonas rurales; mientras que en el ámbito industrial, el agua es indispensable para procesos de fabricación, refrigeración y generación de energía. Las centrales hidroeléctricas, que dependen de ríos y embalses, son una fuente clave de energía renovable en muchos países. Además, los puertos marítimos y fluviales facilitan el comercio internacional, conectando economías y permitiendo el intercambio de bienes a escala global.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023), los recursos hídricos en México se distribuyen entre la agricultura, ganadería y acuicultura (76%), el abastecimiento público (15%), la industria autoabastecida (5%) y las centrales termoeléctricas (4%). Dichas industrias no sólo brindan bienes de consumo y servicios a la población, sino que también generan una gran cantidad de empleos. Por este motivo, el Grupo Banco Mundial (2025) resalta la relación entre el agua y la pobreza, afirmando que para poder erradicarla es necesario transformar el uso y gestión de los recursos hídricos, logrando de esta forma garantizar el uso eficiente y sostenible del agua a favor de las personas, los alimentos y el planeta; por lo que la seguridad hídrica contribuye a la formación de economías fuertes y resilientes.

Lo anterior se puede observar en casos de pérdida de cuerpos de agua debido a la sequía o contaminación que logran destruir economías basadas en la pesca. En este caso, no solamente se da una afectación en el poder adquisitivo de las personas y el PIB nacional, sino también en capacidades fundamentales como la salud y la alimentación.

Lamentablemente, el modelo de calidad de vida basado en la economía, al coincidir con el viejo paradigma que prioriza lo urbano por encima de la naturaleza, incitó al entubamiento de muchos ríos con la finalidad de construir vías de comunicación que favorecerían el desarrollo económico a través de la producción y el ingreso.

El agua es indispensable para la mayoría de los procesos productivos; sin embargo, son estos mismos los que generan la mayor parte de la contaminación de los acuíferos, al verter aguas residuales sin tratamiento que contienen sustancias tóxicas difíciles o imposibles de ser asimiladas mediante condiciones naturales. Esto dificulta el goce de una mejor calidad de vida a través de un medio ambiente sano y favorece la pérdida de capacidades como la salud y la integridad física.

Por otro lado, el rescate de un cuerpo de agua saludable puede acarrear beneficios económicos para la comunidad en donde se encuentra inserto. Se ha demostrado, en casos como el del río Cheonggyecheon en Seúl, que la inversión que se hace en este tipo de proyectos significa una oportunidad para el desarrollo económico, mediante la instalación de comercios y servicios en la ribera urbana siempre que, evidentemente, no pongan en peligro los recursos naturales.

ASPECTOS CULTURALES Y RECREATIVOS

Más allá de su utilidad práctica, los cuerpos de agua tienen un valor cultural y espiritual para muchas comunidades, como es el caso del río Yamuna, en India, que es considerado sagrado por el hinduismo (Pathak, s.f.), pero que lamentablemente sus prácticas

culturales y religiosas han contribuido a una severa contaminación de sus aguas. En Japón, los baños termales (*onsen*) (Japan Rail Pass, 2019) son una práctica cultural que combina relajación y conexión con la naturaleza. Estas tradiciones no sólo refuerzan la identidad cultural, sino que también promueven un sentido de comunidad y bienestar.

Por otra parte, los cuerpos de agua ofrecen innumerables oportunidades para la recreación, lo cual contribuye significativamente a la calidad de vida. Actividades como la natación, el surf, el kayak y la pesca no sólo son formas de ejercicio físico, sino que también fomentan la capacidad básica del juego (Nussbaum, 2012) y permiten a las personas conectarse con la naturaleza y reducir el estrés. Estudios han demostrado que vivir cerca del agua puede tener efectos positivos en la salud mental como la reducción de estrés y del uso de antidepresivos; además, pasar tiempo cerca de agua dulce conduce a una mejor salud mental y proporciona felicidad (Mc Dougall *et al.*, 2022).

Por tales motivos, la degradación de los cuerpos de agua incide de forma directa en el bienestar humano, pues su destrucción erosiona capacidades vinculadas a la identidad y a la salud emocional.

Con base en lo anterior, se puede decir que los funcionamientos básicos que brindan los cuerpos de agua ofrecen la oportunidad de alcanzar algunos más complejos, como la autodignidad o sentirse feliz, pues si una persona no goza de buena salud, o si no cuenta con un trabajo que le permita sostenerse de forma digna a él mismo o a su familia, difícilmente se sentirá feliz y pleno.

De igual manera, las bondades que nos brindan los acuíferos también inciden de forma indirecta en el desarrollo de capacidades. Por ejemplo, si un individuo nace con la capacidad básica de contar con una inteligencia superior a la del promedio o tener un talento extraordinario para el deporte, pero cuenta con una nutrición deficiente o nula debido, en este caso, a la falta de alimentos por una sequía, no podrá desarrollar esta capacidad, por lo que se perdería. Asimismo, al no ser su elección el dejar de lado dicha capacidad (sino que por la falta del funcionamiento básico de la nutrición no fue posible desarrollarla), también pierde la libertad de elegir lo que le gustaría hacer con su vida y tendría que limitarse a las opciones que su situación le puede ofrecer, si es que cuenta con alguna. Así lo afirma Sen (1985), al referirse a la buena vida como “una vida de elecciones genuinas y no aquella en que se obliga a la persona a seguir una vida en particular”.

Por su parte, Nussbaum (2012) también va más allá de la concepción del bienestar como el logro de los funcionamientos básicos; para ella, lo que en realidad contribuye a lograr una vida de calidad es la igualdad de oportunidades para alcanzarla. En este sentido, el estado en el que se encuentren los ríos, arroyos y demás cuerpos de agua es

de vital importancia, ya que las comunidades que sufren los estragos que causa esta situación (enfermedades, escasez de agua, inundaciones, malos olores, tóxicos que se esparcen por medio del aire, etc.) evidentemente limitan las oportunidades con las que podría contar la población, al desviar su atención a atender estas emergencias en vez de enfocarse en lo que realmente anhelan; es decir, al limitar sus oportunidades, se limita su libertad para elegir lo que quieren lograr.

Lamentablemente, parece que el ser humano no es consciente de todo lo que implica para sí mismo el deterioro no sólo de los ríos, lagos, mares y cualquier acuífero, sino del medio ambiente en general. El antropocentrismo ha hecho que perdamos la capacidad de mirar a nuestro alrededor y percibirnos como parte de un sistema que está a punto de colapsar si no reaccionamos.

CONCLUSIONES

Los problemas asociados a la contaminación hídrica empeoran cada día debido al cambio climático y al crecimiento de la población mundial, pues mientras la demanda de recursos aumenta, la salud de los acuíferos va en declive. La sobreexplotación y falta de una cultura orientada a la preservación y conservación ha resultado en la degradación y pérdida de funciones naturales e incluso la muerte de cuerpos de agua alrededor del mundo. Esto impacta de manera directa la calidad de la vida de las personas, ya que el mundo está llegando a una crisis hídrica que podría ser irreversible.

Los cuerpos de agua, así como su protección o deterioro, influyen de manera directa en el alcance de algunos de los funcionamientos más básicos del hombre y vitales para su supervivencia, como la salud y la nutrición; además, contribuyen a la consecución de una vida digna por medio de los empleos inherentes a la cadena productiva y distribución de productos cuyo proceso contiene el uso de agua. Por otra parte, la salud mental también se ve favorecida mediante la recreación, el descanso o el simple goce de la contemplación de la naturaleza, el sonido relajante del correr de un río y el hecho de respirar aire puro sin los contaminantes o malos olores de los cuerpos de agua contaminados.

Al respecto, la perspectiva de Sen permite replantear la sostenibilidad no como un concepto abstracto, sino como una condición necesaria para el ejercicio de los funcionamientos y capacidades humanas; de igual forma, la visión de Nussbaum sobre calidad de vida sitúa a los cuerpos de agua como pilares de capacidades humanas esenciales. Por tanto, en un mundo con creciente estrés hídrico, estos enfoques requieren

de acciones que equilibren sostenibilidad ambiental y desarrollo humano, asegurando que el «florecimiento humano» (Nussbaum, 2012) no sea un privilegio, sino un derecho universal.

Es por esto que las personas no deben adoptar un papel pasivo en el tema de la sustentabilidad ni percibir a la naturaleza únicamente como un proveedor de bienes y servicios, sino que, idealmente, tendrían que percibirse como parte de ella y ser agentes de cambio, quienes, desde su libertad de elección, dirijan sus acciones hacia un manejo y aprovechamiento más responsable y consciente de los recursos naturales en pro de una mejor calidad de vida, no sólo de forma individual sino a nivel planetario.

REFERENCIAS

- Adame, L. y Cubero, B. (2024). *HR Ratings: Estrés hídrico y sus principales causas en México*. Mundo verde. Recuperado de <https://www.estrategia-sustentable.com.mx/2024/04/08/hr-ratings-estres-hidrico-y-sus-principales-causas-en-mexico/>
- Grupo Banco Mundial (2025). *Agua*. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/topic/water/overview>
- Hernández, M. (2022). *El río que enferma y mata con ayuda de la corrupción en México*. [Video] YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0vBKbJbXLMg&t=216s>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Distribución y usos del agua*. Cuéntame de México. Recuperado de https://cuentame.inegi.org.mx/explora/geografia/usos_del_agua/
- Japan Rail Pass (2019). *Los 10 mejores Onsen y pueblos Onsen de Japón*. Japan Travel Blog. Recuperado de [https://www.jrailpass.com/blog/es/los-10-mejores-onsen-japon#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20un%20onsen?,los%20ryokan%20\(posadas%20tradicionales\)](https://www.jrailpass.com/blog/es/los-10-mejores-onsen-japon#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20un%20onsen?,los%20ryokan%20(posadas%20tradicionales)).
- Mc Dougall, C. *et al.* (2022). Blue space exposure, health and well-being: Does freshwater type matter? *Landscape and Urban Planning*. 224. 1-9. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2022.104446>.
- Naciones Unidas (2025). *El ACNUDH y los derechos al agua y al saneamiento*. Naciones Unidas Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/water-and-sanitation>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Agua para consumo humano*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/drinking-water>

- Ortega, P. (2024). La crisis mundial del agua: Un desafío para el desarrollo sostenible. *El Economista*. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/los-especiales/La-crisis-mundial-del-agua-Un-desafio-para-el-desarrollo-sostenible-20240228-0034.html>
- Osorio, J. (2021). *Región de Emergencia Ambiental: Cuenca del Alto Lerma y Región Texcoco, Estado de México*. [Webinario]. Secretaría de Ciencia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kafqK6w7jyE&t=63s>
- Pathak, S. (s.f.). *Yamuna River Revival: Historical Significance, Ecological Crisis, and Sustainable Restoration Strategies*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/390873615_Yamuna_River_Revival_Historical_Significance_Ecological_Crisis_and_Sustainable_Restoration_Strategies
- Porter, M. y Lawrence, W. (2014). Los 80 años del PIB. *La Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com/opinion/foros/los-80-anos-del-pib/N5PNZJI2C5A5XERJM7DA7TGBOQ/story/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Recuperado de <https://www.undp.org/es/el-salvador/publicaciones/informe-sobre-desarrollo-humano-2011-sostenibilidad-y-equidad-un-mejor-futuro-para-todos>
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2004). Capacidad y bienestar. En Nussbaum, M. y Sen, A. (eds). *La calidad de vida* (pp. 54-83). Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2009). Desarrollo económico y libertad. *Revista Apuntes del CENES, XXVIII, (48)*, 311-328. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=479549576011>
- Sen, A. (2013). The Ends and Means of Sustainability. *Journal of Human Development and Capabilities, 14, (1)*. 6–20. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/19452829.2012.747492>.
- Universidad Europea (2025). *Informe Brundtland: qué es y por qué se desarrolla*. Sostenibilidad. Recuperado de <https://universidadeuropea.com/blog/informe-brundtland/>
- Vammen, K. (2021). Calidad del agua y ecosistemas. En Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (ed). *Coloquio Ciencia y Sociedad. Calidad del agua: Salud de los ecosistemas y salud humana*. Recuperado de https://www.interacademies.org/sites/default/files/2021-09/Libro_Calidad_del_Agua-1.pdf

REFLEXIÓN CONCEPTUAL SOBRE LA RELACIÓN DEL PROCESO DE URBANIZACIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO

Mónica Guadalupe González Yñigo
Facultad de Planeación Urbana y Regional, UAEMEX
mgonzalez@uaemex.mx

José Isabel Juan Pérez
CIME, UAEMEX
jijuanp@uaemex.mx

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la urbanización se ha posicionado en el imaginario colectivo como el ideal para la mejora del ser humano (Genatios, 2017). No obstante, el acelerado proceso de urbanización a nivel mundial ha llevado a la consolidación de un modelo desigual, marcado por la ineficiencia económica y el deterioro ambiental, generando como resultado el cuestionamiento sobre la verdad de esta premisa. En el análisis de este proceso se han incorporado conceptos clave que permitan comprender sus efectos, como es el caso del desarrollo humano.

Pareciera ser que la adopción del desarrollo humano en el proceso de urbanización es automática; sin embargo, es notorio que no ha ocurrido siempre de esta manera, de ahí que el presente capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre la relación del proceso de urbanización y desarrollo humano a través de una revisión de literatura académica, que mediante múltiples metodologías y enfoques investigan esta relación. Se pretendió examinar el interés por la temática, por lo que se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo ha sido estudiada la relación del desarrollo humano y el proceso de urbanización?

La presente reflexión contribuye así a considerar las implicaciones que la investigación académica pueda tener en el análisis de la vinculación entre el desarrollo humano y el proceso de urbanización, con el propósito de evaluar el estado del arte en la temática, identificando al mismo tiempo las principales brechas de investigación en la materia, las cuales podrían ser útiles para futuros estudios e investigaciones asociados con esta cuestión.

METODOLOGÍA

En la integración del presente capítulo se propuso la revisión de investigaciones sobre el análisis del proceso de urbanización y el desarrollo humano, delimitado a trabajos que aborden únicamente esta relación, a fin de poder reflexionar sobre su desarrollo y su contribución en el análisis de dicho proceso en el contexto del territorio, clasificándose en las dimensiones: descriptiva, indirecta, estadística y medioambiental.

Se presentan los resultados de un análisis cualitativo bajo el método exploratorio; en el mismo se realiza una interacción entre la técnica documental y el análisis de contenidos (Muñoz Serna *et al.*, 2021; Tinto Arandes, 2013), siendo la principal contribución el valorar hasta qué punto está presente la relación desarrollo humano y proceso de urbanización, con el fin de cumplir con el objetivo antes previsto.

A fin de alcanzar el objetivo, la investigación se divide en diferentes etapas: en la primera, a través de la técnica documental y el análisis de fuentes bibliográficas y hemerográficas, se estableció la fundamentación teórica conceptual del proceso de urbanización y el desarrollo humano, desde una visión histórica y de discusión de sus dimensiones, resaltando el eje territorial como el punto de interacción para su instrumentación.

En la segunda etapa se realizó de manera exhaustiva la revisión en el ámbito de la literatura seleccionada (García-Peñalvo, 2022), posteriormente se empleó el marco SALSA (por sus siglas en inglés, Search, Appraisal, Synthesis y Analysis) (García-Peñalvo, 2022; Grant & Booth, 2009), considerando las siguientes características:

- **Búsqueda:** se hizo la búsqueda con los términos “Human development urbanization” y “desarrollo humano y urbanización”. Al respecto, es pertinente aclarar que por cuestiones de delimitación se centró la búsqueda a urbanización, ya que al incluir el concepto de proceso representaba un sesgo y limitación de los resultados. La indagación se realizó en la plataforma web de *Google* académico, considerando para ello el criterio de exclusión de análisis territorial.

- Evaluación: en el primer bloque se aplicaron los criterios de correspondencia con el ámbito temático (territorial), mientras que para el segundo bloque se aplicó el criterio de vinculación directa entre los términos (aquellos que abordaban su análisis como parte del objetivo general).
- Síntesis: se extrajeron las características más relevantes de los estudios e investigaciones con base en la pregunta de investigación propuesta.
- Análisis: se presenta el estado de la cuestión sobre la relación entre los dos términos.

En la primera fase de la metodología, es decir, la búsqueda, considerando las palabras clave, se obtuvieron 124 resultados para el primer término y 8,960 para el segundo. En la fase de evaluación ocurrió una disminución de los resultados en función del análisis de cumplimiento con la relación entre estos conceptos, lo que conllevó a la identificación de veinte trabajos relacionados, los cuales representan la base para su presentación en el apartado de síntesis y vinculación para el respectivo análisis.

PROCESO DE URBANIZACIÓN

La urbanización es un fenómeno en expansión tanto en extensión superficial de los territorios como por el crecimiento demográfico (Martín Ramos, 2004). El proceso de urbanización ha constituido uno de los tópicos urbanos más significativos en la discusión mundial; también en el transcurso de la historia de la humanidad, ha suscitado múltiples expectativas debido a su doble condición como fenómeno de tendencia creciente y de utilización de recursos.

El concepto de proceso de urbanización, o su versión abreviada como urbanización, se ha aceptado de forma general por los expertos en análisis territoriales, resaltando su vinculación con una amplia diversidad de procesos sociales. No obstante, el mismo ha sido sujeto de la asignación de contenidos y perspectivas diferentes, y en ocasiones contrapuestas, las cuales responden a la línea de investigación que lo aborda (Pradilla, 1986).

El proceso de urbanización puede entenderse como la articulación de las múltiples relaciones sociales, económicas, culturales y políticas entre grupos y clases sociales; dichas relaciones no son lineales, sino que se desarrollan según el modo de producción predominante (Lozano, 1992). En consonancia, Pérez (2004) recuperó la noción de articulación multifactorial, pero vista desde un desarrollo complejo de producción

del conjunto de soportes materiales necesarios para la aglomeración de la población y actividades que permitan el desarrollo de la acumulación del capital, la población y la legitimidad de las relaciones sociales.

Unikel (1968) señaló que, al ser un proceso complejo, este se manifiesta a través de dos grandes fenómenos: en primer lugar, corresponde a la creciente concentración de la población urbana, que se manifiesta mediante el crecimiento de las localidades existentes y del surgimiento de nuevas. El segundo consiste en la evolución de la forma de vida de la población. En este sentido, el proceso de urbanización puede observarse desde una cuestión demográfica-espacial (primer fenómeno) o desde el análisis cualitativo (segundo fenómeno).

En resumen, Pradilla (1986) señaló que el abordar el proceso de urbanización está asociado con cinco visiones: 1) como un proceso de formación social durante un periodo histórico determinado; 2) la vinculación con la naturaleza, visto desde los cambios de apropiación/ transformación/ destrucción; 3) desde la localización territorial de los elementos, relaciones y contradicciones constitutivas de la forma social; 4) desde el análisis de los soportes materiales de la formación social; y 5) sobre la distribución territorial de la población, generada por la combinación desigual de los procesos anteriores. Esta última es la más significativa para el presente trabajo, ya que el análisis de estos modelos desiguales ha llevado a la introducción de nuevos conceptos, tal como el desarrollo humano.

DESARROLLO HUMANO

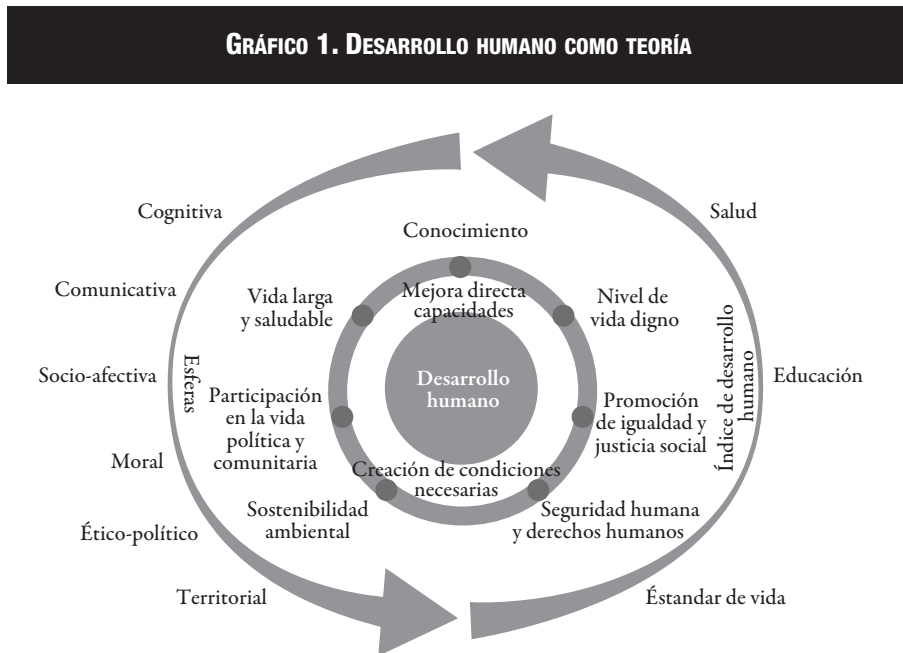
Como resultado de las críticas al enfoque economicista de los estudios sobre el desarrollo y la preocupación sobre el incremento de la desigualdad, el concepto de desarrollo humano surgió a finales del siglo XX como un paradigma que se concebía como “la ampliación de la capacidad de la población para realizar actividades elegidas y valoradas libremente” (Sen, 2000a, p. 89), fundamentado en instituciones y en un marco político que coadyuve a disminuir las injusticias y potencializar las capacidades, centrando la atención en los fines y no solamente en los medios, siendo fundamental el proceso (Sen, 2000b).

A pesar de que la idea de desarrollo humano es un tributo a antiguos líderes de pensamiento político y económico a lo largo de la historia (Malik, 2014), Amartya Sen y Mahbub ul Haq impulsaron su materialización mediante la elaboración y edición del primer informe sobre desarrollo humano, editado por el Programa de Naciones Unidas

para el Desarrollo (PNUD), en el cual se presentaba un indicador que trascendía el criterio de la renta per cápita (Tezanos Vázquez *et al.*, 2016), proponiendo el índice de desarrollo humano (IDH) como una medición centrada en ingreso, escolaridad y salud, el cual ha evolucionado y ajustado según las necesidades de la población e intereses de las organizaciones sociales y de las instituciones gubernamentales.

El componente de longevidad se representa por el indicador de esperanza de vida al nacer, se centra en la creencia común de que una vida prolongada es valiosa en sí misma y esto se relaciona con una mayor esperanza de vida. En relación con el componente de conocimientos, se retoman cifras de alfabetismo, ya que son el reflejo del acceso de las personas a la educación; por último, el tercer componente de niveles decentes de vida se refiere al manejo de recursos necesarios para alcanzarlos, siendo éste el más difícil de medir debido a sus implicaciones y limitaciones, por lo que se utiliza el indicador de ingreso per cápita, ya que tiene un cubrimiento nacional amplio.

Por lo tanto, el concepto de desarrollo humano y su medición presta atención a los funcionamientos y las capacidades (PNUD, 2016), centrándose en las personas y en su vinculación con otras dimensiones relevantes (Gráfico 1):



Fuente: Elaboración propia con base en Delgado (2006), García-Lirios (2019), Giraldo *et al.* (2009), González Yñigo (2022), PNUD (1990, 2012, 2016).

Como se observa en el gráfico anterior, las dimensiones del desarrollo humano conllevan a reconocer la importancia del individuo en la configuración del tejido social, teniendo como principal reto la articulación de los procesos de socialización e individualización, centrándose en una serie de esferas interrelacionadas a fin de alcanzar su objetivo. Resalta la esfera territorial en el contexto de oportunidades al alcance de los individuos; cabe aclarar que el concepto de territorio se recupera de la noción del lugar donde se desarrolla la acción, es decir, la reunión entre materia y acción del objeto de interés y del sujeto interesado; en conclusión, es un espacio apropiado (Monnet, 2013).

La vinculación entre el territorio y el desarrollo humano mediante la propuesta de una esfera territorial ha permitido su análisis desde múltiples escalas espaciales y temporales; asimismo, producto del cambio en la concepción de ciudad como escenario de producción, se han generado propuestas tales como derecho a la ciudad (Harvey, 2013), justicia espacial (Soja, 2010) y ciudad justa (Fainstein, 2010), resaltando la importancia de la distribución equitativa y las capacidades (García-Lirios, 2019).

Si bien estas propuestas se han desarrollado como resultado del análisis de las problemáticas en las ciudades, queda pendiente el análisis de la relación sobre los impactos que genera el proceso de urbanización y la no necesaria causalidad de mejora en temáticas específicas como el desarrollo humano; de ahí que surge el interés por reflexionar sobre su vinculación en el contexto académico, visto desde la esfera territorial, específicamente en el proceso de urbanización.

DESARROLLO HUMANO Y PROCESO DE URBANIZACIÓN

Sobre el estudio del desarrollo humano y su relación con el proceso de urbanización, el primero de estos se entiende como un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades, implicando la formación de capacidades humanas y su uso; es decir, significa ampliar las oportunidades de los individuos como el nivel de bienestar, diferenciando la formación de capacidades humanas y la manera en cómo se emplean (PNUD, 1990).

En contraste, el proceso de urbanización se ha entendido como un medio para el alcance del desarrollo humano, si es que este último se concibe como la ampliación de capacidades; es decir, la combinación de cosas valiosas que las personas puedan hacer o ser, por lo que, aunado a la gestión de la demografía, la economía política, la equidad y el manejo del medio ambiente conforman grandes retos en su vinculación (Giraldo *et al.*, 2009).

Asimismo, el territorio es fundamental para instrumentar acciones concretas que permitan cumplir los objetivos previstos; entendido que ante el inminente crecimiento poblacional y predominancia urbana es preciso abordar su relación no como una relación directa, sino como un complejo de interrelaciones con efectos divergentes, por lo que desde las actividades de la academia se ha abordado esta temática.

Para la presente investigación, es relevante vincular el desarrollo humano con el urbanismo, específicamente el proceso de urbanización, ya que a partir de la Nueva Agenda Urbana (Naciones Unidas, 2017) se reconocieron sus limitaciones presupuestarias e institucionales; por lo que se propuso un cambio de visión en el que las personas deben ser consideradas el centro y solución del problema, lo cual debe ser sustentado en las políticas públicas de corte urbano (Genatios, 2017).

Respecto a la relación del proceso de urbanización con el desarrollo humano, se realizó el análisis de la información obtenida y fue posible la conformación de la Figura 1. En cuanto a la relación proceso de urbanización y desarrollo humano, se hizo el análisis de la literatura correspondiente:

FIGURA 1. INVESTIGACIONES RELACIONADAS

DESARROLLO HUMANO Y PROCESO DE URBANIZACIÓN	Estadísticos	Modelos	Maiti (2017) Huang & Jiang (2017) Anisujjaman (2015) Cutillas (2014) Tripathi (2019) Mayer- Foulkes (2012) Vergara Durán <i>et al.</i> (2009) Suárez <i>et al.</i> (2012) Njoh (2023)
	Descriptivos	Caracterización	Banco Mundial (2009) Naciones Unidas (2017) Giraldo <i>et al.</i> (2009) Ángeles-Castro (2013)
	Indirectos	Complementario	Mayer & Ramírez (2016) Prado Salmón (2016)
	Medio ambientales	Vinculación	Navarrete Peñuela (2017) Lee (2007) Swar <i>et al.</i> (2024) Cebeci Mazlum (2024) Zhang <i>et al.</i> (2023)

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión académica.

En realidad, existen pocos estudios cuyo principal objetivo sea el establecer el vínculo del desarrollo humano con el proceso de urbanización; estos se han dirigido en su mayoría hacia cuatro enfoques: 1) estadísticos, 2) descriptivos, 3) indirectos y 4) vinculación medioambiental.

Los estudios estadísticos han hecho uso de herramientas que le permitan representar, modelar y proyectar tendencias, y argumentar una correlación de corte cuantitativa. Con el objetivo de exponer las desigualdades resultantes del proceso de urbanización, Maiti (2017) realizó un estudio comparativo entre India y China, concluyendo que ambos países están lejos de alcanzar su sostenibilidad y que existe un efecto negativo en la tasa de crecimiento de población en ambos países. Huang & Jiang (2017) mostraron la relación entre los indicadores del PIB y el IDH, argumentando que no es un proceso lineal y estático, por lo que se identificaron patrones de comportamiento y una relación positiva.

Anisujjaman (2015) evaluó las tendencias demográficas en Bengala Occidental (India), en las cuales resalta la importancia de la urbanización como una dimensión clave en el proceso de desarrollo socioeconómico, así como la necesidad de tomar en cuenta las características de los países, con la finalidad de diferenciar los alcances entre los que se encuentran en desarrollo o en vías de desarrollo.

Respecto al análisis demográfico, Cutillas (2014) demostró la vinculación entre el aumento del IDH, la reducción de fecundidad de las mujeres y su vinculación con la presencia de problemas sociales y ambientales asociados con el proceso de urbanización y la concentración de servicios en ciudades del Magreb Central. Bajo esta línea de análisis de impactos, Tripathi (2019) evaluó el impacto de la urbanización en el valor del IDH en varios países, mediante la estimación de datos a través del panel de Tobit de efecto aleatorio en el periodo de 1990 a 2017. Concluyó que la urbanización es esencial para lograr un mayor nivel de desarrollo humano, considerando para ello el porcentaje de urbanización como el parámetro más importante de la evaluación.

En este mismo caso, también resalta la investigación de Njoh (2003), quien presentó el análisis de la posible relación entre desarrollo y urbanización en África Subsahariana, bajo los componentes del IDH, concluyendo que entre ambos existe una correlación positiva, así como la necesidad de apostar por una nueva concepción de desarrollo.

Mayer-Foulkes (2012) realizó un análisis trasnacional de los componentes del IDH para 11 países, revelando un patrón complejo de divergencia y convergencia en la evolución de estos componentes. Este análisis se hizo mediante regresiones de crecimiento simultáneas que incluyen interacciones entre los componentes del IDH

e indicadores de urbanización, siendo entonces una variable clave para los indicadores del desarrollo humano, ya que en sí misma puede proporcionar una agenda concreta para el desarrollo que aborde todos los aspectos de la vida económica, política, cultural y social, así como el desarrollo humano.

En Latinoamérica, Vergara Durán *et al.* (2009) establecieron la asociación entre desarrollo humano y calidad de vida como ejes transversales para la construcción de un modelo de gestión urbana sostenible. Esto con el propósito de generar perspectivas de análisis integrales en donde se muestren las relaciones entre ambos parámetros para Colombia. En el caso mexicano, Suárez *et al.* (2012), mediante el empleo de Sistemas de Información Geográfica y el método cartográfico, analizaron el IDH y el índice de consolidación urbano y regional (ICUR), focalizándose en los patrones espaciales de la desigualdad, el desarrollo humano y la urbanización; además de la influencia significativa del factor espacial sobre los niveles de desigualdad municipal, los resultados obtenidos demuestran que existe una correlación.

Respecto a los estudios de tipo descriptivo, han sido en su mayoría elaborados por organismos internacionales especializados, destacando los trabajos del Banco Mundial (2009) y Naciones Unidas (2017), los cuales buscaban visibilizar las condiciones de la situación de las ciudades y su falta de vinculación con el desarrollo humano, mostrando la necesidad de cambiar el paradigma a través de múltiples iniciativas, programas y proyectos que permitan materializar su propuesta.

Dentro de esta categoría, resaltan los estudios e investigaciones de análisis histórico y descripción del proceso, tal es el caso de Giraldo *et al.* (2009), quienes presentan un análisis mixto sobre cómo ha sido el proceso de urbanización, centrándose en una serie de propuestas sobre la forma en que se debe dirigir la urbanización para el desarrollo humano, resaltando la importancia de los instrumentos locales de política económica.

Los estudios de tipo indirecto se relacionaron con enfoques académicos, los cuales retoman la correlación de las diferentes áreas y escalas. A nivel ciudad, Mayer y Ramírez (2011) abordaron cómo desde la economía se puede analizar la vinculación de la urbanización y el desarrollo humano, proponiendo distintas políticas públicas que buscan su análisis mediante el uso de información microeconómica y el contexto de los componentes geográficos.

Prado Salmón (2016) señaló que, desde la ciencia política, se consideró como un elemento de análisis la necesidad de diseñar un marco normativo que permita materializar la relación e importancia de la inclusión del desarrollo humano dentro de las prioridades, políticas y planes de las dependencias gubernamentales.

Ángeles-Castro (2013), mediante la comparación de componentes demográficos, educativos y económicos en escala internacional y nacional, demostró la existencia de patrones temporales que justifican el efecto positivo en el crecimiento poblacional nacional, sugiriendo acciones de política pública a nivel regional, tales como la desconcentración de las dependencias y creación de cadenas productivas.

En relación con los estudios de corte medioambiental, Navarrete-Peñuela (2017) centró su investigación en la relevancia de la construcción de ciudades sustentables a partir del análisis de las actuales condiciones del desarrollo humano y su relación con los principios internacionales.

Lee (2007) abordó las implicaciones de la actividad humana en el medio ambiente por el proceso de urbanización, resaltando su relación con el desarrollo humano y cómo se ha dejado de lado su objetivo, centrándose principalmente en el crecimiento y concluyendo sobre la importancia de retomar este tipo de estudios para el desarrollo actual.

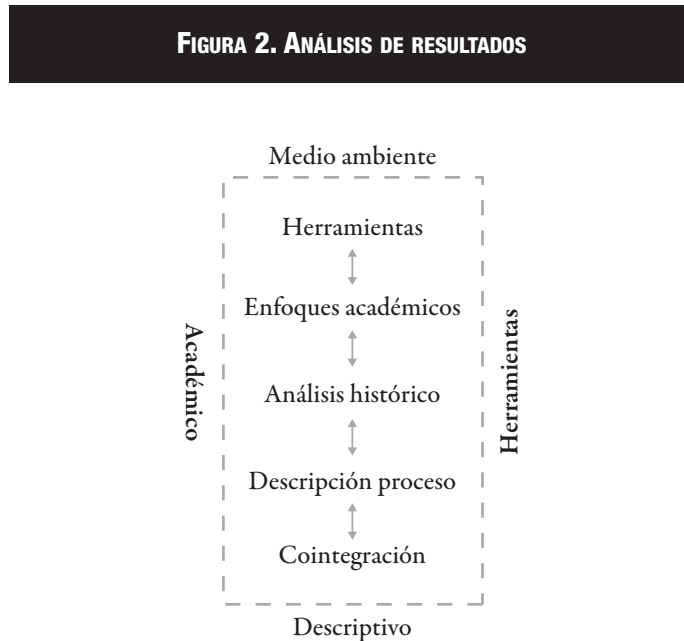
Sarwar *et al.* (2024) investigaron la influencia de la urbanización y el desarrollo humano controlado por el Producto Interno Bruto y la industrialización en las huellas ecológicas, destacando los patrones entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y los no pertenecientes, siendo que en los primeros las huellas ecológicas aumentan con la urbanización y el crecimiento del PIB, a la vez que se observa un impacto negativo en el IDH y la industrialización en la huella ecológica. En contraste, los países no pertenecientes tienen un impacto positivo del PIB y el IDH, y un impacto negativo de la industrialización y la urbanización en las huellas ecológicas.

Cebeci Mazlum (2024) estudió la relación entre el IDH, la urbanización, el crecimiento económico y la huella ecológica en los países MINT (México, Indonesia, Nigeria y Turquía), mediante el análisis de panel de cointegración, concluyendo que las variables se encuentran cointegradas. Señaló también que existe una relación de causalidad bidireccional entre la huella ecológica y la urbanización en los países.

Zhang *et al.* (2023) investigaron la relación entre la urbanización y la desigualdad humana materializándose en el consumo, demostrando que la urbanización reduce el consumo material y que la desigualdad incrementa el consumo. Concluyen que la promoción de la urbanización y la reducción de la desigualdad humana son compatibles con la sostenibilidad ecológica y la justicia social.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el contexto de la fase de síntesis, se analizaron y asociaron los elementos fundamentales sobre la relación del desarrollo humano y el proceso de urbanización, observándose lo siguiente (Figura 2):



Como resultado del análisis de los estudios e investigaciones, se desarrolló un marco analítico que consideró cada uno de los elementos encontrados, en el cual se abordaron las implicaciones de esta relación.

Se pudo observar que la herramienta principal para el análisis de esta vinculación es la estadística, ya que mediante la modelación, correlación y generación de tendencias es posible establecer cuantitativamente sus efectos. No obstante, esto permitió comprender que la urbanización debe ser una dimensión clave para cualquier tipo de desarrollo (Mayer-Foulkes, 2012; Njoh, 2003) (económico, humano, social, etc.), pero es fundamental la necesidad de una nueva concepción, en la cual la urbanización sea la agenda para el desarrollo (Tripathi, 2019).

Los estudios indirectos que se retomaron permitieron comprender la vinculación entre enfoques académicos y cómo se han establecido patrones para su análisis, con la finalidad de vislumbrar las diversas necesidades (Mayer y Ramírez, 2011). Por otra parte, los estudios de corte descriptivo fomentan una visibilización más concreta de la problemática, mediante análisis históricos y de procesos, lo que muestra la ausencia de vinculación, la necesidad de cambiar de paradigma y resaltar lo local como la forma para su instrumentación (Giraldo *et al.*, 2009).

En los últimos años se ha fortalecido la vinculación con las condiciones medioambientales; si bien se presentan análisis estadísticos, estos se encuentran bajo el marco de la cointegración (Cebeci Mazlum, 2024), así como la construcción de la sustentabilidad desde el desarrollo humano, destacando que éste ha permanecido excluido, dejando de lado la urbanización, centrándose en el crecimiento (Lee, 2007).

En consecuencia, después de haber realizado el análisis de la literatura obtenida mediante la metodología SALSA, se concluye que la relación entre urbanización y desarrollo humano se ha abordado desde diferentes dimensiones, enfoques y propósitos, además de que muestra un creciente interés; sin embargo, aún se encuentran limitadas las investigaciones al respecto, lo cual sugiere que se pueden desarrollar distintas vías para su abordaje y estudio:

- Desde una perspectiva académica, sería relevante ampliar el alcance de los análisis basados en esta relación en diferentes ámbitos: en primer lugar, el alcance geográfico, ya que aún se encuentra limitado a escala nacional o regional, cuando se puede apostar por escalas de análisis más pequeñas o bien, su conjugación a nivel mayor, tal es el caso de lo megalopolitano. En segundo lugar, una postura teórica más clara permitiría definir las dimensiones a tomar en referencia para su relación y cómo esto tiene implicaciones operativas, ya que, como se observó, el empleo de múltiples categorías puede afectar sus resultados.
- Desde una perspectiva técnica, es posible realizar análisis con mayor precisión y profundidad que puedan implementarse de forma útil en los entornos urbanos, para lo cual es necesario operacionalizar variables con el fin de generar metodologías aplicadas.
- Desde una perspectiva operativa y política, es necesario asegurar que la investigación en esta temática se convierta en un insumo relevante para la planificación urbana, la cuestión humana y la toma de decisiones.

CONCLUSIONES

La discusión sobre el proceso de urbanización y sus implicaciones ha sido una cuestión recurrente en los estudios de planeación territorial. No obstante, ha permanecido ausente el análisis de otros conceptos complementarios, entendiéndose que el propio proceso de urbanización por sí solo alcanzaría ciertos objetivos; dentro de estos resalta el desarrollo humano, ya que solamente ha sido considerado como un complemento de la discusión, malentendiéndose como sólo el cumplimiento del índice.

Mediante la utilización de la metodología SALSA, se concluye que la vinculación ha ocurrido principalmente de forma indirecta y complementaria, limitándose a emplear el concepto de desarrollo humano como un indicador para mostrar la problemática del proceso de urbanización.

Sobre los estudios de tipo estadístico, se demuestra que sí existe una relación; no obstante, ésta no da el mismo resultado y tampoco incide en todos los aspectos de la misma forma, debiéndose a la conceptualización del proceso de urbanización, entendido como un medio para el alcance del desarrollo humano y no desde una visión del territorio.

Los estudios de corte institucional e indirectos son los más reiterativos, los primeros de estos se limitan a la caracterización del proceso, siendo un área de oportunidad el análisis causal. En contraste, sobre los estudios indirectos, en la fase de evaluación fue necesaria su delimitación, resultando que en realidad sólo se utiliza el desarrollo humano en el proceso de urbanización como un complemento para caracterizar y exponer la problemática.

Por último, los estudios de corte ambiental son los más frecuentes, como resultado del creciente interés por los impactos y análisis prospectivo, así como por la creciente concientización de la relevancia de la temática como el espacio y dotador de recursos; no obstante, el desarrollo humano vuelve a ser parte del discurso como un complemento de esto.

Respecto a la pregunta de investigación planteada, se concluye que el proceso de urbanización se ha abordado desde la expectativa del desarrollo; sin embargo, los diversos trabajos muestran que esto no ha sido así, ya que se identificaron las diversas problemáticas y cómo éstas afectan, además de que se plantea la oportunidad de analizar los impactos —positivos y negativos— que genera el proceso de urbanización en la dimensión del desarrollo humano, pero no entendido desde una visión de causalidad y linealidad, sino desde la complejidad.

REFERENCIAS

- Ángeles-Castro, G. (2013). Crecimiento económico y desarrollo humano en la ciudad de México con respecto a un entorno nacional: Una perspectiva neoclásica y dualista. *Economía, Sociedad y Territorio*, 13(42), 432-457. Recuperado de <https://doi.org/10.22136/est00201355>.
- Anisujjaman, M. (2015). Urbanisation and human development: A study of West Bengal. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4(7), 1-8. Recuperado de <http://www.ijhssi.org>.
- Banco Mundial (2009). *Sistemas de ciudades: La urbanización, motor del crecimiento y el alivio de la pobreza*. Red sobre Desarrollo Sostenible, Unidad de Coordinación para el Sector Urbano y los Gobiernos Locales.
- Banco Mundial (2019). *Desarrollo urbano, panorama general*. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/topic/urbandevlopment/overview>.
- Cebeci Mazlum, E. (2024). Linking Human Development Index, Urbanization, Economic Growth and the Ecological Footprint: The case of MINT countries. *Kent Akademisi*. Recuperado de <https://doi.org/10.35674/kent.1516464>
- Cutillas, E. (2014). Población, desarrollo humano y proceso de urbanización en los países mediterráneos del Magreb Central. *Geographicalia*, 65, 39-60. Recuperado de https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/02108380
- Delgado, R. (2006). El desarrollo humano: Un panorama en permanente transformación. *Revista Tendencia & Retos*, 11, 97-115.
- Fainstein, S. (2010). *The just city*. Cornell University Press.
- García-Lirios, C. (2019). Dimensions of human development theory. *Ehquidad: Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 11, 27-54. Recuperado de <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0002>
- García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones sistemáticas de literatura. *Education in the Knowledge Society*.
- Genatios, C. (2017). *La Nueva Agenda Urbana como motor de desarrollo humano*. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/ciudades-sostenibles/es/nueva-agenda-urbana/>
- Giraldo, F. et al. (2009). Urbanización para el desarrollo humano. En UN-Habitat (ed.), *Climate change 2013 - The physical science basis*, 53(9). Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas JAVEGRAF. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- González Yñigo, M. G. (2022). *La megalópolis de la Zona Metropolitana del Valle de México: Un estudio desde los principios del desarrollo humano (2000–2020)*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de México.

- Grant, M. J. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Akal.
- Huang, G. y Jiang, Y. (2017). Urbanization and socioeconomic development in Inner Mongolia in 2000 and 2010: A GIS analysis. *Sustainability*, 9(2), 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/su9020235>
- Lee, K. N. (2007). Un mundo en proceso de urbanización. *La situación del mundo 2007: Nuestro futuro urbano. Informe del Worldwatch Institute sobre el progreso hacia una sociedad sostenible*, Icarla editorial.
- Lozano, W. (1992). Proceso de urbanización, modelos de desarrollo y clases sociales. En FLACSO (ed.), *Proceso de urbanización, modelos de desarrollo y clases sociales en República Dominicana: 1960-1990* (pp. 13-47).
- Maiti, M. (2017). Urbanisation and inequalities in China and India: Overview and comparative study. *Theoretical and Applied Economics*, 24(4), 121-136.
- Malik, U. A. (2014). *Urbanization and human development: A new look* [Documento de trabajo]. Recuperado de https://mhrc.lums.edu.pk/sites/default/files/user376/urbanization_and_human_development_0.pdf.
- Martín Ramos, Á. (2004). Una cuestión sustantiva. En UPC (ed.), *Lo urbano en 20 autores contemporáneos* (pp. 7-13). Lightning Source.
- Mayer, D. y Ramírez, G. (2011). *Ciclo de vida humano y ciclo de vida urbano: Urbanización y desarrollo económico* (Documento de trabajo núm. 503). Recuperado de <https://www.libreriadice.com/librospdf/DTE-503.pdf>.
- Mayer-Foulkes, D. (2012). Divergences and convergences in human development. *Indian Journal of Human Development*, 2, 175-224.
- Monnet, J. (2013). El territorio reticular. *Enfoques y métodos en estudios territoriales*. RETEC/ Doctorado de Estudios Territoriales, Universidad de Caldas.
- Muñoz Serna, Y. L. et al. (2021). Un acercamiento al proceso de transformación de la comunidad de Santiago de Cali: Análisis de contenido de los planes de desarrollo periodo 2016-2019. *Sotavento M.B.A.*, 32, 58-67. Recuperado de <https://doi.org/10.18601/01233734.n32.05>.
- Naciones Unidas (2017). Nueva Agenda Urbana. Secretaría de Hábitat III. *Hábitat y Sociedad* (10).
- Navarrete-Peñuela, M. (2017). Desarrollo urbano sustentable: El gran desafío para América Latina y los preparativos para HÁBITAT III. *Luna Azul*, 45, 123-149. Recuperado de <https://doi.org/10.17151/luaz.2017.45.8>.

- Njoh, A. J. (2003a). Urbanization and development in sub-Saharan Africa. *Cities*, 20(3), 167-174. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0264-2751\(03\)00010-6](https://doi.org/10.1016/S0264-2751(03)00010-6).
- Pérez, P. (2004). La urbanización y la política de los servicios urbanos en América Latina. *Andamios*, 10(22), 45-67. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000200004.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1990). *Informe sobre desarrollo humano 1990*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012). *Informe anual 2011/2012: El futuro sostenible que queremos*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2016). *Informe sobre desarrollo humano 2016: Desarrollo humano para todos*. Recuperado de <https://doi.org/ClasificaciónJEL:C13,J21>.
- Pradilla, E. (1986). Los límites del concepto “proceso de urbanización”. *Desarrollo agrario, asentamientos rurales y movimientos de población* (pp. 24-35). Recuperado de http://www.emiliopradiillacobos.com/ago2011/1985_Los%20limites%20del%20concepto.pdf
- Prado Salmón, F. (2016). El olvidado desarrollo urbano desde una perspectiva institucional y de gestión. *Tinkazos: Revista Boliviana de Ciencias Sociales*, 11(25).
- Sarwar, N. et al. (2024). Impact of urbanization and human development on ecological footprints in OECD and non-OECD countries. *Heliyon*, 10(19), e38058. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38058>.
- Sen, A. (2000a). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sen, A. (2000b). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 55, 14-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/539/53905501/>
- Soja, E. (2010). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.
- Suárez, M. et al. (2012). Desigualdad, desarrollo humano y la consolidación urbano-regional en México. *EURE*, 38(115), 73-93.
- Tezanos Vázquez, S. et al. (2016). *Manuales sobre cooperación y desarrollo: Desarrollo humano, pobreza y desigualdades*.
- Tinto Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. *Provincia*, 29, 135-173.
- Tripathi, S. (2019). Urbanization and Human Development Index: Cross-country evidence. *Munich Personal RePEc Archive (MPRA)*. Recuperado de <https://mpr.a.ub.uni-muenchen.de/97474/>.
- Unikel, L. (1968). El proceso de urbanización en México. *Demografía y Economía*, 2(2), 135-149.

Vergara Durán, R. A. *et al.* (2009). El desarrollo humano y la calidad de vida integrados en un modelo de gestión urbana para Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 25(2), 374-390. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v25n2/v25n2a15.pdf>.

Zhang, S. *et al.* (2023). Urbanization, human inequality, and material consumption. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5). Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ijerph20054582>.

EMPLEO Y TRABAJO DECENTE PARA TODAS: CONVERGENCIA DEL PARADIGMA DEL DESARROLLO HUMANO Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Luz María Villalva Campos
Universidad Mexiquense del Bicentenario
lvillalvac002@alumno.uaemex.mx

INTRODUCCIÓN

Este capítulo examina las condiciones estructurales que inciden en la participación laboral femenina en México, con especial atención a las coyunturas históricas de desigualdad de género y a la configuración social del cuidado. El abordaje se enmarca desde el enfoque del desarrollo humano y de la perspectiva de género. El estudio se sustenta principalmente en los resultados obtenidos de una investigación aplicada al personal administrativo de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), desarrollada en el contexto de un proyecto de tesis doctoral.

Los datos revelan una marcada desigualdad en el uso del tiempo: las mujeres destinan significativamente más horas al trabajo no remunerado, especialmente en tareas domésticas y de cuidado. Esta sobrecarga impacta su disponibilidad para acceder a mejores condiciones laborales y limita sus oportunidades de crecimiento profesional. Las cifras evidencian que, aunque el empleo femenino tiene efectos positivos en la economía y el desarrollo comunitario, aún persisten barreras estructurales y culturales que requieren intervención institucional. Se muestra evidencia sobre la importancia de replantear el contrato social de género, integrar la corresponsabilidad en las políticas institucionales y públicas para avanzar en la construcción de entornos laborales equitativos que reconozcan el valor del trabajo no remunerado y promuevan la inclusión efectiva de las mujeres en los espacios laborales.

En México, al igual que en el resto de América Latina, persisten coyunturas que obstaculizan el acceso y la permanencia de las mujeres en el ámbito laboral, restringiendo con ello el ejercicio de su derecho a un empleo digno. Dichas coyunturas se pueden identificar en relaciones de poder en desigualdad, en cánones culturales discriminatorios y violentos, en la naturalización de la división sexual del trabajo que atribuye una distribución desmesurada de las responsabilidades de cuidado a las mujeres y la concentración del poder y las jerarquías en el espacio público a los hombres. Estos elementos, además, se interrelacionan y refuerzan entre sí, manteniendo barreras que complejizan alcanzar la autonomía económica femenina (CEPAL, 2017).

En este contexto, el presente capítulo ofrece elementos de análisis sobre la participación de las mujeres en el ámbito laboral, incluyendo tanto las dinámicas del trabajo asalariado como las del trabajo no remunerado, mismas que desde la intimidad de los hogares sustentan el funcionamiento de la economía. Asimismo, se integran a este análisis los datos que tienen como base la información cuantitativa obtenida para un proyecto de tesis doctoral, mediante una “Encuesta al personal administrativo sobre participación laboral de las mujeres en la UAEMéx”, haciendo visibles las coyunturas estructurales de desigualdad de género en el ámbito laboral, sus consecuencias en términos de generación de ingresos y la distribución de su tiempo.

El presente análisis se sustenta en el paradigma del desarrollo humano y en la perspectiva de género. Desde estas ópticas, se reconocen marcos de acción internacional, como la Agenda 2030, que establecen la igualdad como requisito indispensable para potenciar el desarrollo y fortalecer las capacidades humanas. Bajo esta premisa, la equidad de género adquiere un papel estratégico tanto en el funcionamiento del mercado laboral como en el impulso del desarrollo sostenible (CEPAL, 2018). En consonancia con estos enfoques, este apartado examina las coyunturas contemporáneas que inciden el acceso y la permanencia de las mujeres en el empleo.

EMPLEO Y TRABAJO DECENTE: PUGNA DEL DESARROLLO HUMANO

El desarrollo humano se caracteriza por su interés en trascender el enfoque economicista que predominó hasta mediados del siglo XX sobre el estudio del desarrollo de las sociedades. Esta postura inspira y sustenta el análisis de conceptos como: empleo y trabajo, incorporando además de dimensiones económicas, las dimensiones sociales, políticas y culturales, con el propósito de justificar la pertinencia de emplear el calificativo “decente” para su descripción.

El desarrollo humano puede comprenderse como una forma de entender la vida, y sus raíces se identifican en las propuestas principalmente de Amartya Sen, quien define el desarrollo humano como un proceso que amplía las capacidades y opciones de las personas, permitiéndoles ser y hacer lo que valoran. De esta manera, esta teoría coloca en el centro la expansión de las libertades y la superación de las privaciones, con el fin de que las personas logren sus aspiraciones. Así, se concibe a las personas como portadoras de capacidades, siendo ellas tanto el medio como el objetivo del desarrollo; sin olvidar que las capacidades de las personas están estrechamente vinculadas al contexto económico, político, social, cultural y ambiental en el que se desarrollan. Por lo tanto, para asegurar la ampliación de estas capacidades, la formulación de políticas debe tener en cuenta tanto las necesidades individuales como las posibilidades colectivas (Gálvez, Gutiérrez y Picazzo, 2011).

Bajo esta premisa y con el propósito de avanzar en la construcción de un indicador alternativo para medir el desarrollo, transitando de una visión economicista centrada en tener (dinero y mercancías) hacia una visión holística centrada en el ser (bienestar y capacidades de los seres humanos) (Sen y Nussbaum, 1993). El Índice de Desarrollo Humano (IDH) fue concebido no sólo como un instrumento para comparar el progreso entre naciones, sino también como un medio para promover transformaciones estructurales e institucionales que garanticen a las personas la libertad de aspirar legítimamente a la realización de sus propósitos dentro de la sociedad en la que habitan. Este indicador se compone de dimensiones vinculadas con derechos humanos esenciales, entre las que destacan la educación, la salud, el ingreso digno y la posibilidad de disfrutar de una vida larga.

El IDH ha ganado una gran aceptación global, ya que permite identificar el nivel de desarrollo de cada país a partir de tres factores clave, y con el impulso crítico han incorporado aspectos regionales y de género. El IDH representa para la teoría económica una mirada más amplia, ya que su diseño invita a analizar la capacidad de una sociedad para ofrecer a su población las oportunidades necesarias para mejorar su bienestar social. Este enfoque se aplica tanto al presente como al futuro, proponiendo colocar a las personas, sus necesidades, aspiraciones y capacidades en el centro del proceso de desarrollo.

En el contexto de configuración de este paradigma que supone el desarrollo humano, las instituciones públicas internacionales han sido contagiadas de sus preceptos y convencidas de que la teoría y la historia generan nuevos enfoques sobre el conocimiento y las realidades sociales. En 1999, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) estableció la noción de *trabajo decente*, bajo la premisa de que la justicia social no debe

supeditarse a consideraciones meramente económicas. Este principio se encuentra plasmado tanto en la Constitución de la OIT como en su anexo, la Declaración de Filadelfia, donde se afirma de forma categórica que “el trabajo no es una mercancía” y que “la pobreza, en cualquier lugar, constituye una amenaza para la prosperidad”. En síntesis, la relevancia de la calidad del trabajo es equiparable a la de contar con oportunidades efectivas de empleo (OIT, 2013).

De acuerdo con la OIT (2013), para alcanzar el objetivo de promover un trabajo decente, es necesario priorizar los siguientes objetivos: garantizar el respeto a los principios y derechos fundamentales en el trabajo; crear más oportunidades de empleo e ingresos para hombres y mujeres; ampliar la protección social; y promover el diálogo social. Se precisa que el concepto de trabajo decente corresponde a las realidades, valores y metas de cada sociedad, siendo dinámico y adaptándose al avance social y económico de cada país. Por ello, resulta necesario que la agenda del trabajo decente sitúe la igualdad de género y los desafíos del desarrollo como categorías de análisis.

El enfoque que propone el concepto de trabajo decente ha sido decisivo para su inserción en la agenda mundial. La Agenda 2030 reconoce que el trabajo decente para todos debe situarse en el centro de políticas para el desarrollo sostenible. La Organización de Naciones Unidas (2023) señala al respecto que la reactivación económica global avanza de forma paulatina, en un contexto donde las condiciones adversas del mercado laboral empujan a un número creciente de personas hacia la informalidad. Antes del inicio de la pandemia, la proporción de empleo no formal mostraba una ligera tendencia a la baja, pasando de 58,6% en 2015 a 57,8% en 2019. No obstante, las restricciones y medidas sanitarias implementadas para contener la Covid-19 ocasionaron pérdidas laborales, afectando de manera más marcada a las mujeres. Aunque se prevé que las tasas globales de desempleo regresen e incluso se sitúen por debajo de los niveles previos a la crisis sanitaria, las economías de bajos ingresos continúan enfrentando dificultades estructurales. Un dato preocupante es que las mujeres jóvenes presentan el doble de probabilidades que sus pares masculinos de encontrarse sin empleo, fuera del sistema educativo y sin acceso a programas de capacitación.

Con la perspectiva del desarrollo humano y considerando que el mundo laboral es el espacio donde se genera la mayor parte de los ingresos de los hogares, y además las desigualdades inherentes a su distribución (CEPAL, 2014), se han vuelto necesarios los análisis sobre la calidad del empleo. Estos análisis revelan que existe un grupo de personas que enfrentan condiciones diferenciadas en todas las esferas de la vida, pero sobre todo en el mercado del empleo, las mujeres. Este apartado parte de considerar

que, desde una perspectiva de género, el análisis del mundo del trabajo requiere una visión integral que contemple tanto las dinámicas del empleo asalariado como el trabajo no remunerado.

En América Latina se evidencian fuertes desigualdades de género reflejadas en una menor participación femenina en el empleo. Por ejemplo: la concentración de mujeres en actividades económicas y puestos de baja productividad y remuneración, la aún vigente brecha salarial y la asignación desigual de responsabilidades domésticas y de cuidado.

LAS MUJERES EN ESCENARIOS DEL EMPLEO EN MÉXICO: UNA MIRADA ESTRUCTURAL

La incorporación de las mujeres en el mercado de trabajo tiene implicaciones directas en la economía. En términos macroeconómicos, su baja participación en el empleo remunerado constituye un factor clave para indicadores como el Producto Interno Bruto (PIB). En la perspectiva microeconómica, la incorporación de las mujeres al mundo laboral modifica la dinámica de los hogares, pues se ha observado que la participación femenina incide en la asignación de recursos, priorizando el gasto en necesidades básicas como salud, educación y alimentación (Duflo, 2012; Rubalcava, Teruel y Thomas, 2009). Asimismo, el acceso al empleo fortalece la capacidad de decisión de las mujeres y su reconocimiento como sujetas activas en el desarrollo de sus comunidades.

En este sentido, resulta imprescindible analizar las condiciones que limitan el acceso femenino a espacios laborales. El Banco Mundial (2020) distingue dos grandes grupos de obstáculos: aquellos relacionados con la demanda laboral —es decir, las condiciones que determinan la contratación de mujeres— y aquellos vinculados con la oferta —las posibilidades y decisiones de las propias mujeres para insertarse en el empleo remunerado—.

Entre las barreras de demanda, la disponibilidad de empleos dignos ha sido un factor determinante. Como señala Goldin (1995), el incremento sostenido de la participación laboral femenina durante el siglo XX estuvo directamente relacionado con la expansión de empleos formales y bien remunerados. Esta situación resalta el papel central del Estado en la generación de condiciones laborales adecuadas, en particular en lo referente a salarios reales y a la creación de un entorno laboral inclusivo.

Asimismo, las normativas legales y los marcos institucionales desempeñan un papel crucial. Leyes, reglamentos y convenios que promuevan la igualdad de género en el trabajo son fundamentales para garantizar el acceso equitativo a oportunidades laborales y para promover la transformación hacia la corresponsabilidad de la vida laboral y familiar.

Desde el enfoque de la oferta, estudios empíricos han demostrado que las condiciones socioeconómicas del entorno familiar influyen significativamente en la participación laboral femenina. En particular, el nivel educativo de los padres se relaciona positivamente con las oportunidades de inserción laboral de las mujeres (Campos-Vázquez y Vélez Grajales, 2014). Este hallazgo refuerza la idea de que las trayectorias laborales femeninas están determinadas por una combinación de factores estructurales y características individuales.

A estas limitaciones se suma el acceso restringido a recursos productivos. Históricamente, las mujeres han enfrentado desigualdades en la propiedad de bienes como viviendas o vehículos, lo cual limita su capacidad para emprender actividades económicas. Además, las normas y actitudes sociales actúan como mecanismos de control simbólico, condicionando el comportamiento mediante sanciones morales y culturales como la culpa o el estigma (Sunstein, 1996; Elster, 1989; Ostrom, 2000).

Una de las barreras más persistentes se identifica en las tareas de crianza y cuidados; investigaciones han demostrado que el tiempo destinado a estas tareas influye de manera decisiva en la disponibilidad horaria de las mujeres para el empleo remunerado (Sánchez *et al.*, 2015). Becker (1965) argumenta que la distribución del tiempo de las mujeres responde, en muchos casos, a la necesidad de priorizar la crianza y el cuidado de los miembros del hogar.

La participación laboral femenina está profundamente influida por una estructura social que continúa asignando a las mujeres la mayor parte de las responsabilidades familiares. Esta situación obliga a muchas a retrasar su ingreso al empleo o a integrarse bajo condiciones que les permitan compatibilizar ambas esferas, lo cual implica un alto costo de oportunidad frente a quienes permanecen en el hogar dedicadas exclusivamente a tareas no remuneradas. En respuesta a este contexto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007) ha conceptualizado esta situación como un “impuesto reproductivo”, que se manifiesta en la sobrecarga de trabajo no remunerado que recae desproporcionadamente sobre las mujeres.

Este fenómeno tiene raíces históricas en un contrato social tradicional que asigna a los hombres el rol de proveedores y a las mujeres el de cuidadoras. Este enfoque impulsa propuestas que abogan por la corresponsabilidad en la vida laboral y las

responsabilidades familiares. Sin embargo, el concepto de trabajo decente se erige como elemento determinante en el proceso de desarrollo humano, particularmente para las mujeres. El trabajo decente implica la creación de empleos que ofrezcan condiciones laborales dignas, seguras y justas, además de garantizar el pleno goce de los derechos laborales fundamentales. Este tipo de trabajo no sólo proporciona seguridad económica, sino que también contribuye a fortalecer el sentido de dignidad de las mujeres.

CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN LABORAL FEMENINA Y EL IMPACTO A SU DESARROLLO HUMANO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO

La participación laboral de las mujeres en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) ha ocupado un lugar principal en los compromisos institucionales con la equidad de género. A través de la Coordinación Institucional de Equidad de Género (CIEG), la universidad ha implementado políticas orientadas a la igualdad sustantiva, la prevención de la violencia y la promoción de espacios laborales inclusivos. Este esfuerzo le ha permitido obtener el Distintivo Oro en la Norma Mexicana NMX-R-025-SCFI-2015 sobre Igualdad Laboral y No Discriminación (UAEMéx, 2023).

No obstante, investigaciones señalan que a pesar de estas políticas, persisten condiciones estructurales que afectan la plena inclusión de las mujeres. En áreas como ingeniería y medicina, continúa existiendo una alta masculinización, con proporciones de hasta 86 hombres por cada 100 profesores (Vargas, 2024). Además, las mujeres reportan mayores niveles de carga por trabajo doméstico y de cuidados, lo que incide negativamente en su desarrollo profesional, tiempo libre, acceso a estímulos y ascensos académicos (López y Ramírez, 2022).

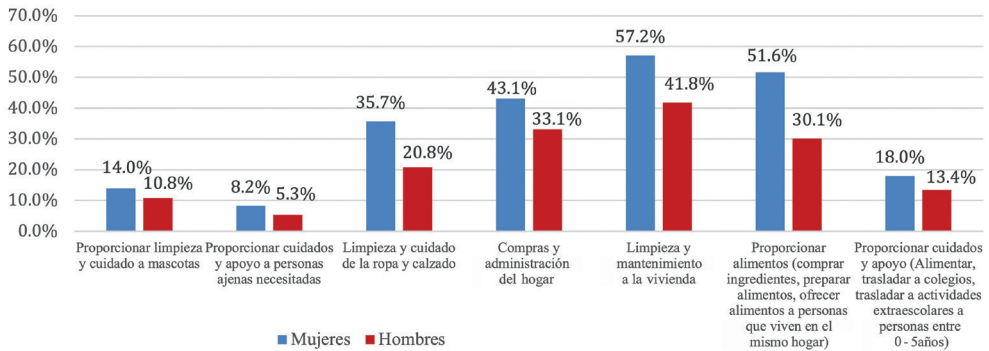
En este apartado se ofrece un análisis desde la perspectiva del desarrollo humano y de las relaciones de género, respecto a condiciones y prácticas culturales que experimenta el personal y particularmente las mujeres que laboran en diferentes espacios de la Universidad Autónoma del Estado de México. Los datos que integran este análisis tienen como base la información cuantitativa obtenida para un proyecto de tesis doctoral, mediante una “Encuesta al personal administrativo sobre participación laboral de las mujeres en la UAEMéx”, levantada del 15 de julio al 15 de septiembre de 2022, a través de la Coordinación Institucional de Equidad de Género (CIEG). La aplicación del instrumento de recopilación de información, enviado a través de una encuesta electrónica, tuvo un alcance importante. Al 15 de septiembre de 2022 se recibieron 1,291 respuestas de personas que laboran en diferentes centros de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La población de estudio se conformó por la totalidad de personas adscritas a algún centro de la institución que recibieron una invitación oficial y, después de acceder al consentimiento informado, decidieron contestar la encuesta. Se exploraron elementos como el uso del tiempo, trabajo extradoméstico, destino de los recursos recibidos y percepción sobre las condiciones laborales. Con este análisis se muestran condiciones culturales y sociales que impactan en las personas para mediar las actividades laborales con las familiares y cotidianas:

Uso del tiempo de las personas que laboran en diferentes espacios de la Universidad Autónoma del Estado de México: Como se expuso, para incorporarse al mercado laboral, así como para desempeñarse en cargos de dirección, resulta determinante tener autonomía para disponer de tiempo adicional al horario y jornada. Para ello, el instrumento permitió conocer si las personas encuestadas durante la semana previa al llenado del cuestionario destinaron más de dos horas a realizar alguna de estas actividades: proporcionar limpieza y cuidado a mascotas, proporcionar cuidados y apoyo a personas ajenas, limpieza y cuidado de la ropa y calzado, compras y administración del hogar, limpieza y mantenimiento a la vivienda, proporcionar alimentos (comprar ingredientes, preparar alimentos, ofrecer alimentos a personas que viven en el mismo hogar) y proporcionar cuidados y apoyo (alimentar, trasladar a colegios, trasladar a actividades extraescolares a personas entre 0-5 años).

Los resultados revelan que en ninguna de las actividades los hombres superaron a las mujeres en destinar más de dos horas a alguna actividad planteada. Asimismo, en ninguna de estas actividades hombres y mujeres estuvieron cerca de tener una participación equitativa.

Las diferencias más significativas se encuentran en las tareas de crianza, representadas en la actividad seis (comprar ingredientes, preparar alimentos, ofrecer alimentos a personas que viven en el mismo hogar) con una brecha de 21.5 puntos porcentuales; es decir, 51.6% de las mujeres (más de la mitad encuestadas) dedica más de dos horas a esta actividad, y sólo 30.1% de los hombres manifiesta la misma dedicación. Le siguen las tareas de cuidado enlistadas en la actividad número cinco (limpieza y mantenimiento a la vivienda) con una brecha de 15.4 puntos, donde 57.2% de las mujeres afirman destinar más de dos horas a la realización de estas tareas, mientras que sólo 41.8% de los hombres dedica el mismo tiempo a dichas tareas, tal como se aprecia en la Gráfica 1.

GRÁFICA 1. “USO DEL TIEMPO DE LAS PERSONAS QUE CONTESTARON LA ENCUESTA”

Fuente: Elaboración de la autora con datos obtenidos a través del instrumento de recolección de información.

Los resultados confirman que las mujeres que laboran en cuestiones administrativas en la UAEMéx continúan asumiendo de manera desproporcionada las responsabilidades del trabajo no remunerado, particularmente en tareas de crianza, preparación de alimentos y mantenimiento del hogar. Esta desigualdad no es una cuestión individual o circunstancial, sino que responde a un entramado cultural y estructural que reproduce estereotipos de género profundamente arraigados.

Históricamente, el sistema social mexicano ha asignado a las mujeres el rol de cuidadoras principales, incluso cuando participan activamente en el mercado laboral. Esta expectativa social se refleja en la carga adicional que enfrentan las mujeres que laboran en cuestiones administrativas en la UAEMéx, quienes deben sumar a sus actividades laborales las jornadas paralelas de trabajo doméstico. Esta “doble presencia” limita su disponibilidad para asumir puestos de mayor responsabilidad o para acceder en igualdad de condiciones a oportunidades de desarrollo profesional y personal.

La brecha de tiempo entre hombres y mujeres —que en actividades como la preparación de alimentos alcanza más de 21 puntos porcentuales— revela la falta de corresponsabilidad en el ámbito familiar. En consecuencia, el uso desigual del tiempo se convierte en un obstáculo tangible para el desarrollo humano de las mujeres que laboran en cuestiones administrativas en la UAEMéx, afectando su autonomía, su bienestar y su plena inclusión en espacios de toma de decisiones dentro y fuera de la institución.

A partir de este análisis, se puede identificar como posibilidad para avanzar hacia la equidad real la transformación de las prácticas cotidianas que sostienen estas desigualdades, el papel de la institución como promotora del reconocimiento del valor del trabajo no remunerado, la implementación de medidas de redistribución y la promoción de una cultura de corresponsabilidad.

El dinero que reciben tiene destinos diferenciados: Se preguntó a las personas encuestadas sobre el destino de los recursos que obtienen por su empleo en la institución educativa. Como se muestra en la Gráfica 2, se presentan los porcentajes de mujeres y hombres que indicaron destinar mayor cantidad de ingresos en cada categoría.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, los resultados muestran que los ingresos obtenidos por el empleo en esta institución educativa sirven como sostén familiar tanto para hombres como para mujeres. No obstante, se identifican diferencias y coincidencias en el destino de los recursos, que son dignas de análisis: en primera instancia se puede decir que la categoría a la que menos recursos destinan tanto hombres como mujeres es el esparcimiento, sin que esto signifique que no hay diferencias: 5.5% de los hombres nombró al esparcimiento como su principal destino de recursos, mientras que 4.7% de las mujeres indicó tener la misma prioridad. La diferencia, aunque mínima, puede tener relación con la disposición de tiempo para el esparcimiento; a medida que las personas tienen mayor participación en las tareas de cuidado y crianza, cuentan con menor disponibilidad de tiempo para las actividades de esparcimiento.

Se encontraron diferencias de dos puntos porcentuales en la categoría de ahorro e inversión: 8.4% de los hombres indicó destinar prioritariamente su salario a conceptos como tandas, cajas de ahorro y seguros de vida, mientras que sólo 6.4% de las mujeres manifestó tener las mismas prioridades. Estos resultados hacen sentido si se toma en cuenta que, como se muestra en el capítulo uno, las mujeres tienen una posición inferior en la participación de activos financieros, bancarios, fondos para el retiro o pólizas de seguros.

Los resultados de la categoría cuidados personales (productos y servicios cosméticos, ropa, masajes y tatuajes) cuestionan el estereotipo de género que supone a las mujeres como personas vanidosas pendientes de su cuidado estético, pues sólo 5.9% de las mujeres encuestadas manifestaron que esta categoría representa su prioridad en el destino de los recursos. En contraste, 7.3% de los hombres señala destinar prioritariamente su salario a cuidados personales.

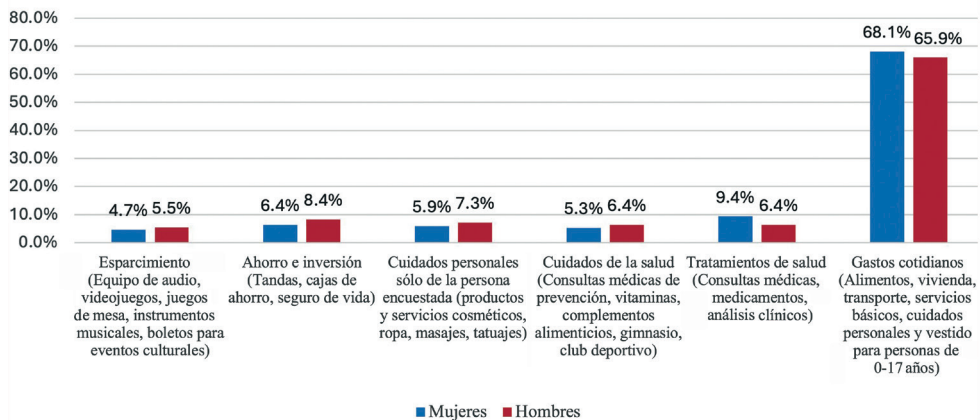
Los cuidados de la salud (consultas médicas de prevención, vitaminas, complementos alimenticios, gimnasio, club deportivo) representan una categoría con particular interés si se considera que destinar dinero a estos rubros representa una estrategia de prevención

en temas de salud y financieros. Por ello, resulta importante señalar que existe una diferencia porcentual de 1.4 entre hombres y mujeres. Sólo 5.9% de las mujeres indicó que los cuidados de la salud representan el destino número uno de sus ingresos, mientras que 7.3% de los hombres señaló este rubro como el principal destino de su salario.

Estos resultados son una buena introducción a la siguiente categoría: tratamientos de salud (consultas médicas, medicamentos, análisis clínicos). Si se considera que al menos en situaciones ordinarias la no prevención es la antesala de los padecimientos crónicos, los resultados cobran sentido. Se encontró que 9.4% de las mujeres identifican a los tratamientos de salud como el principal destino de su salario, en contraste con 6.4% de los hombres que afirman lo mismo.

Finalmente, se encontró que la mayor cantidad de mujeres y hombres indicaron que los gastos cotidianos (alimentos, vivienda, transporte, servicios básicos, cuidados personales y vestido para personas de 0-17 años) representan el principal destino de sus recursos. No obstante, también en esta categoría se encontró una diferencia porcentual de 2.2 puntos: 68.1% de las mujeres encuestadas manifestó que los alimentos, el pago de la vivienda, el transporte y los servicios básicos son a lo que prioritariamente destinan su salario, en contraste con 65.9% de los hombres. De esta manera se cuestiona también el rol de género, que designa a los hombres como los principales proveedores de las familias.

GRÁFICA 2. EL DESTINO DE LOS RECURSOS POR SEXO



Fuente: Elaboración de la autora con datos obtenidos a través del instrumento de recolección de información.

Los datos analizados permiten identificar que estas decisiones de gasto no son meramente individuales ni neutras, sino que están atravesadas por condiciones estructurales de género. Es decir, no se trata sólo de preferencias personales, sino de realidades materiales determinadas tanto por los roles asignados, como por la nula corresponsabilidad en el ámbito doméstico y las brechas en el acceso a recursos. Para avanzar en la equidad, es imprescindible que las políticas institucionales promuevan una redistribución justa del trabajo de cuidado, incentiven el empoderamiento económico femenino y fomenten condiciones para el bienestar integral de las mujeres.

CONSIDERACIONES FINALES

Es importante reconocer que la aportación teórica que constituye el término empleo digno tendría dificultades para adoptarse en la definición de las políticas de desarrollo y en la agenda de instituciones globales como Naciones Unidas, sin la movilización social que ha irrumpido en el escenario político nacional y global desde la década de 1960, particularmente los posicionamientos políticos de las mujeres.

Es vigente afirmar que la participación de las mujeres en el mercado laboral está profundamente influida por roles y estereotipos de género, los cuales están arraigados culturalmente en diversas expresiones de las sociedades. Esta realidad alcanza a mujeres que laboran en la UAEMéx, ya que asumen una doble carga: empleo formal y trabajo doméstico no remunerado. Por tanto, y a pesar del reconocimiento institucional y el avance en marcos normativos, la evidencia empírica muestra que persisten desigualdades de fondo que deben ser abordadas mediante políticas de corresponsabilidad social del cuidado y mecanismos efectivos de reconocimiento al trabajo femenino, tanto remunerado como no remunerado.

Las decisiones de gasto y uso del tiempo como priorizar el bienestar común, salud preventiva o ahorro están condicionadas por normas sociales. Los hallazgos no sólo analizan estereotipos de género como el del hombre proveedor o el de la mujer vanidosa, sino que evidencian cómo las responsabilidades diferenciadas en el hogar y el trabajo impactan de forma directa en la manera en que hombres y mujeres administran su tiempo e ingresos. Por tanto, más allá de decisiones individuales, estas diferencias son producto de desigualdades estructurales que requieren políticas institucionales que promuevan la corresponsabilidad económica y del cuidado.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (2020). *La participación laboral de la mujer en México*. Recuperado de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/753451607401938953/pdf/La-Participacion-Laboral-de-la-Mujer-en-Mexico.pdf>.
- Becker, G. S. (1965). A theory of the allocation of time. *Economic Journal*, 75(299), 493-517.
- Campos Vázquez, R. M. y Vélez Grajales, R. A. (2014). Female labour supply and intergenerational preference formation: Evidence for Mexico. *Oxford Development Studies*, 42(4), 553-569.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2007). *Trabajo femenino es fundamental para la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/comunicados/trabajo-femenino-es-fundamental-la-superacion-la-pobreza-america-latina-caribe>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2014). *Panorama social de América Latina, 2014* (LC/G.2635-P). CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2017). *Estrategia de Montevideo para la implementación de la Agenda Regional de Género en el marco del desarrollo sostenible hacia 2030* (LC/CRM.13/5).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2018). *La ineficiencia de la desigualdad* (LC/SES.37/3-P).
- Duflo, E. (2012). Women's empowerment and economic development. *Journal of Economic Literature*, 50(4), 1051-1079.
- Elster, J. (1989). Social norms and economic theory. *The Journal of Economic Perspectives*, 3(4), 99-117.
- Gálvez, E. y Gutiérrez y Picazzo, E. (2011). El trabajo decente: Nuevo paradigma para el fortalecimiento de los derechos sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 73(1), 73-104.
- Goldin, C. (1995). The U-shaped female labour force function in economic development and economic history. En T. P. Schultz (ed.), *Investments in women's human capital* (pp. 61-90). University of Chicago Press.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial*. Recuperado de https://agenda2030.mx/docs/doctos/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1999). *Programa de trabajo decente*.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2008). *El trabajo decente en un mundo globalizado*.

- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2013). *El trabajo decente, la concepción de la OIT y su adopción en Argentina*.
- Ostrom, E. (2000). Collective action and the evolution of social norms. *Journal of Economic Perspectives*, 14(3), 137-158.
- Rubalcava, L., Teruel, G. y Thomas, D. (2009). Investments, time preferences, and public transfers paid to women. *Economic Development and Cultural Change*, 57(3), 507-538.
- Sánchez Vargas, A. *et al.* (2015). La participación laboral femenina y el uso del tiempo en el cuidado del hogar en México. *Contaduría y Administración*, 60(3), 651-662. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.cya.2015.05.013>.
- Sen, A. y Nussbaum, M. (comps.) (1993). *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Sunstein, C. R. (1996). Social norms and social roles. *Columbia Law Review*, 96(4), 903-968.
- López, A. y Ramírez, M. (2022). Trayectorias laborales femeninas en instituciones públicas de educación superior. *Revista Género y Educación*, 15(3), 45-61.
- UAEMéx (2023). *UAEMéx obtiene nivel oro en la Norma Mexicana NMX-R-025-SCFI-2015*. Dirección de Comunicación Universitaria. Recuperado de <https://www.uaemex.mx>.
- Vargas, L. (2024). Desigualdades de género en la docencia universitaria: el caso UAEMéx. En Observatorio Universitario de Género (ed.), *Mujeres y ciencia en cifras*. UAEMéx.

FOMO Y DESARROLLO HUMANO JUVENIL: IMPLICACIONES DEL ENTORNO DIGITAL DESDE EL ENFOQUE DE CAPACIDADES DE NUSSBAUM

Karen Jiménez Arriaga

Universidad del Valle de México, Campus Toluca

karen.jimenez@uvmnet.edu

David Aaron Miranda García

CIME, UAEMEX

damirandag@uaemex.mx

*“En la era digital, el verdadero riesgo no es sólo perderse un momento,
sino perder la capacidad de vivirlo plenamente.”*

INTRODUCCIÓN

El fenómeno conocido como *Fear of Missing Out* (FoMO), o el miedo a perderse algo, describe una forma de ansiedad prevalente, especialmente entre los jóvenes, que se manifiesta en contextos donde la interacción digital juega un rol central. Esta ansiedad se desencadena cuando los individuos sienten que están siendo excluidos de experiencias placenteras y emocionantes en las que otros están participando (Przybylski *et al.*, 2013). En este sentido, las redes sociales, con su presencia omnipresente, han intensificado notablemente este fenómeno, ya que plataformas como Instagram, TikTok y Snapchat proporcionan un flujo continuo de contenidos cuidadosamente seleccionados que muestran estilos de vida ideales, fomentando la comparación social y, a menudo, la insatisfacción (Rosen *et al.*, 2013; Elhai *et al.*, 2016).

En un mundo donde la inmediatez digital se ha convertido en norma, comprender cómo el FoMO impacta en las capacidades humanas de los jóvenes no sólo es un ejercicio académico, sino una necesidad urgente para orientar políticas, programas y prácticas que promuevan su bienestar integral.

Numerosos estudios han mostrado que el FoMO está estrechamente vinculado a un uso problemático de las redes sociales, que a su vez está relacionado con una menor satisfacción con la vida (Elhai *et al.*, 2016; Baker *et al.*, 2016). Przybylski *et al.* (2013) sugieren que el FoMO puede predecir conductas digitales problemáticas, dado que las personas que experimentan un FoMO elevado tienden a revisar sus redes sociales con mayor frecuencia y sienten ansiedad cuando están desconectados. Investigaciones más recientes, como las de Oberst *et al.* (2017), señalan que los jóvenes que padecen un mayor FoMO tienen niveles más altos de ansiedad y experimentan un bienestar emocional deteriorado, lo cual crea un ciclo vicioso de dependencia de la tecnología y malestar psicológico.

De acuerdo con Przybylski *et al.* (2013), el FoMO se caracteriza por un sentimiento de frustración o angustia ante la percepción de que otras personas están viviendo experiencias más satisfactorias o emocionantes. Este fenómeno también está vinculado a la creciente necesidad de validación social, obtenida principalmente a través de las plataformas digitales, lo que contribuye a una constante búsqueda de aceptación y refuerza la ansiedad social (Elhai *et al.*, 2016). La presión por mantenerse informado sobre los eventos sociales en el ámbito digital se convierte en un impulsor clave de este fenómeno, llevando a los individuos a permanecer conectados a pesar de que esto pueda afectar negativamente su bienestar emocional.

Las redes sociales como Instagram, Facebook, Twitter y TikTok han transformado profundamente la manera en que los jóvenes interactúan socialmente y perciben sus propias vidas. Estas plataformas no sólo sirven para conectar a las personas con amigos y familiares, sino también actúan como espacios donde se exponen y negocian identidades, muchas veces de manera pública y a gran escala. En este contexto digital, los jóvenes se ven constantemente expuestos a la comparación con las vidas de los demás, que a menudo son presentadas de manera idealizada, curada o manipulada para dar una impresión de perfección.

Este fenómeno fomenta la creación de estándares poco realistas sobre el éxito, la belleza y la felicidad, generando una presión constante para que los jóvenes cumplan con esos ideales. La exposición repetida a representaciones filtradas de la vida puede generar inseguridades, llevando a sentimientos de insuficiencia y desconcierto en aquellos que no se identifican con esas imágenes. La constante comparación social

se convierte en una característica inherente de la experiencia digital, lo que afecta negativamente la autoestima y el bienestar emocional de los jóvenes (Przybylski *et al.*, 2013; Elhai *et al.*, 2016).

De hecho, estudios recientes han demostrado que el uso excesivo de redes sociales está estrechamente relacionado con niveles más bajos de autoestima, particularmente en adolescentes que se involucran activamente en la comparación social *online* (Rosen *et al.*, 2013; Bernal Párrega y Tello Mayorga, 2025). Estas investigaciones también han puesto de manifiesto que, especialmente en el caso de las mujeres adolescentes, la comparación con las imágenes idealizadas proyectadas en las redes sociales genera un mayor sentimiento de insuficiencia, lo cual repercute de manera negativa en su bienestar psicológico.

Como señalan Rosen *et al.* (2013), el uso intensivo de plataformas sociales puede intensificar los sentimientos de inseguridad y ansiedad entre los adolescentes y jóvenes adultos, exacerbando el FoMO. La exposición a contenidos cuidadosamente seleccionados refuerza la tendencia a la comparación social, distorsionando la realidad y creando una presión constante por estar al tanto de todo lo que ocurre en el mundo digital. Esto tiene un impacto perjudicial en el bienestar emocional y psicológico de los jóvenes (Villarreal Espinosa, 2024).

Además, los algoritmos que gestionan estas plataformas juegan un papel crucial al intensificar el FoMO, ya que priorizan contenidos que muestran a otras personas disfrutando de experiencias que los usuarios no están viviendo en ese momento. Esta exposición continua genera una sensación de pérdida y exclusión, alimentando la ansiedad y reforzando la necesidad de estar constantemente actualizados sobre lo que ocurre en la vida de los demás. Este ciclo repetido de comparación y exclusión puede tener efectos significativos sobre el bienestar emocional de los jóvenes, dificultando que disfruten de su presente y desarrollen relaciones auténticas y saludables.

El impacto del FoMO en el bienestar y el desarrollo humano de los jóvenes tiene profundas implicaciones, particularmente cuando se aborda desde la perspectiva del enfoque de capacidades de Martha Nussbaum. Según esta teoría, el bienestar humano se mide por la capacidad de una persona para desarrollar plenamente sus habilidades en áreas fundamentales como la salud, las relaciones, la autonomía y la educación (Nussbaum, 2011). En este contexto, el FoMO representa una barrera para el ejercicio pleno de estas capacidades, ya que la presión constante por estar conectados y la ansiedad por no estar al tanto de las actividades sociales ajenas limitan la capacidad de los jóvenes para tomar decisiones autónomas, cultivar relaciones genuinas y participar de manera significativa en sus entornos sociales y académicos (Elhai *et al.*, 2017).

Por lo tanto, es fundamental comprender cómo el FoMO influye en el desarrollo humano de los jóvenes. Este análisis puede arrojar información valiosa sobre los retos emocionales y sociales que enfrentan en la era digital. Al integrar el fenómeno del FoMO con el enfoque de las capacidades de Nussbaum, este estudio pretende identificar formas de apoyar el desarrollo integral de los jóvenes, promoviendo un entorno digital que favorezca su bienestar y les permita prosperar de manera equilibrada y significativa.

En este sentido, el enfoque de las capacidades de Nussbaum resulta ser una herramienta crucial para comprender cómo el FoMO puede interferir con el bienestar y el desarrollo pleno de los jóvenes. Esta teoría, que evalúa el bienestar humano en función de las libertades y oportunidades que tiene una persona para desarrollar sus capacidades, proporciona un marco valioso para examinar cómo los jóvenes pueden verse limitados en su capacidad de funcionar plenamente, debido a la influencia de las redes sociales y el FoMO.

Dada la magnitud del impacto del FoMO sobre el desarrollo humano juvenil, resulta urgente diseñar estrategias de intervención que aborden este fenómeno desde múltiples frentes. En el plano ético, se requiere fomentar una conciencia crítica sobre el uso de redes sociales y promover principios como la autenticidad, el respeto a la privacidad y la responsabilidad digital. Desde una perspectiva educativa, es fundamental implementar programas que fortalezcan las competencias socioemocionales y digitales de los jóvenes, integrando contenidos que los capaciten para identificar los efectos del FoMO y desarrollar habilidades de autorregulación. En el ámbito del acompañamiento emocional, se deben ofrecer espacios de escucha y orientación psicológica que permitan a los jóvenes expresar sus angustias, fortaleciendo su autoestima y capacidad de reflexión. Finalmente, en el terreno de las políticas públicas, es necesario establecer marcos regulatorios que garanticen un entorno digital más saludable, así como diseñar campañas de sensibilización dirigidas tanto a jóvenes como a educadores y familias, con el objetivo de reducir el impacto de la ansiedad digital.

METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño analítico-documental, orientado a comprender críticamente cómo el fenómeno del *Fear of Missing Out* (FoMO) afecta el desarrollo humano juvenil en el contexto digital. El estudio se sustenta en una revisión sistemática y reflexiva de literatura científica, teórica y empírica publicada entre 2011 y 2025, seleccionada a partir de criterios de relevancia

temática, rigor académico y actualidad. Para ello, se consultaron bases de datos como Scopus, ScienceDirect, SpringerLink y Google Scholar, priorizando artículos revisados por pares y obras teóricas fundamentales, como las propuestas por Martha Nussbaum y Amartya Sen.

La elección del enfoque de capacidades humanas de Nussbaum (2011) como eje teórico-metodológico responde a su pertinencia para evaluar el bienestar desde una perspectiva ética, integral y centrada en las libertades sustantivas de las personas. En este sentido, las diez capacidades centrales propuestas por Nussbaum funcionaron como categorías de análisis para examinar los efectos del FoMO en la vida juvenil, permitiendo identificar cómo este fenómeno digital interfiere en dimensiones clave del desarrollo humano, tales como la autonomía, la afiliación, el juego, la salud emocional y la participación en el entorno social.

Este análisis se complementó con el uso de fuentes secundarias, siguiendo una lógica interpretativa que favorece la comprensión profunda de los procesos psicosociales vinculados al uso de redes sociales y la ansiedad digital (Elhai *et al.*, 2016; Hunt *et al.*, 2018). A través de una perspectiva interdisciplinaria, se incorporaron también estudios recientes de psicología, educación y comunicación digital, que enriquecen la reflexión crítica sobre la experiencia juvenil contemporánea y los riesgos asociados a la hiperconectividad.

En consecuencia, este estudio no pretende ofrecer una generalización estadística, sino una aproximación comprensiva y crítica que visibilice las tensiones entre el desarrollo humano pleno y los entornos digitales dominados por la lógica del consumo de información, la comparación social y la validación externa constante (Przybylski *et al.*, 2013; Van Dijck, 2013).

EL FOMO Y DESARROLLO HUMANO JUVENIL: ANÁLISIS DESDE LAS CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM

El desarrollo humano es un concepto complejo que abarca más que sólo dimensiones económicas o materiales. A lo largo de la historia, este concepto ha sido abordado desde diversas perspectivas, todas intentando comprender los factores que permiten a los individuos llevar una vida plena y significativa. Sin embargo, el enfoque propuesto por Martha Nussbaum ofrece una visión integral del desarrollo humano, al centrarse en las capacidades humanas, entendidas como las libertades y oportunidades que permiten a las personas alcanzar su máximo potencial y vivir con dignidad (Nussbaum, 2011).

En contraposición a teorías tradicionales que miden el progreso a través de indicadores cuantitativos como el Producto Interno Bruto (PIB) o los ingresos, Nussbaum sostiene que el verdadero parámetro del desarrollo humano reside en la expansión de capacidades fundamentales. Éstas incluyen áreas cruciales como la autonomía, la salud, la educación y las relaciones interpersonales. De acuerdo con Sen (1999), la capacidad de los individuos para actuar plenamente en dichas áreas es la base de su bienestar. En este sentido, las políticas de desarrollo deben centrarse en crear las condiciones adecuadas para que las personas puedan ejercer estas capacidades de manera efectiva y sin restricciones.

Dentro de este contexto, el fenómeno del FoMO, o miedo a perderse algo, ha emergido como un factor que afecta considerablemente las capacidades de los jóvenes, particularmente en el entorno digital. El FoMO se define como la ansiedad que experimentan los individuos al percibir que están siendo excluidos de experiencias significativas que otros están viviendo, y esta sensación se ve exacerbada por la omnipresencia de las redes sociales (Przybylski *et al.*, 2013). Esta preocupación constante por estar desinformado o desconectado crea un ciclo continuo de angustia, que a menudo se traduce en una dependencia de la validación externa, afectando de manera negativa la salud emocional de los jóvenes (Elhai *et al.*, 2016).

Como resultado, el FoMO limita varias de las capacidades fundamentales propuestas por Nussbaum, especialmente la autonomía, ya que la necesidad constante de estar conectado y al tanto de todo lo que ocurre impide a los jóvenes tomar decisiones de forma reflexiva e independiente. La sensación de no poder desconectarse de las redes sociales priva a los individuos de la capacidad de disfrutar de momentos de tranquilidad o de tomar decisiones sin la presión del entorno digital.

Además, la exposición constante a vidas aparentemente perfectas y cuidadosamente curadas en plataformas como Instagram, Facebook y TikTok afecta negativamente la capacidad de los jóvenes para establecer relaciones genuinas. La constante comparación con las imágenes ideales proyectadas en las redes sociales contribuye al deterioro de la afiliación, que es una de las capacidades esenciales para el bienestar social. De hecho, investigaciones han demostrado que este fenómeno también impacta en el bienestar emocional, generando una desconexión de las relaciones auténticas y fomentando un sentimiento generalizado de insuficiencia (Rosen *et al.*, 2013). Las interacciones sociales en línea, a menudo superficiales y orientadas a la validación, dejan de ser un medio para la construcción de relaciones profundas y se convierten en una fuente de estrés constante.

El FoMO, por lo tanto, no sólo tiene un impacto negativo en la salud emocional de los jóvenes, sino que también socava su desarrollo integral. Este fenómeno interfiere con diversas capacidades humanas esenciales para el bienestar, por lo que es crucial realizar un análisis detallado de cómo afecta al potencial de los individuos. Es fundamental entender cómo este tipo de ansiedad puede limitar la capacidad de los jóvenes para disfrutar de un desarrollo saludable y equilibrado. A continuación, se examinará de qué manera el FoMO influye en cada una de las capacidades fundamentales propuestas por Nussbaum, lo cual permitirá proporcionar una visión más profunda sobre su impacto en el desarrollo de los jóvenes en la era digital.

VIDA

Una de las capacidades clave del desarrollo humano es vivir una vida de calidad, que involucra tanto la longevidad como el bienestar físico y mental. Sin embargo, el FoMO puede interferir con esta capacidad, al generar ansiedad constante por la percepción de estar perdiéndose experiencias importantes, lo que aumenta los niveles de estrés. Esto afecta negativamente tanto la salud física como mental de los jóvenes, quienes priorizan actividades en línea por encima de su bienestar. El FoMO se ha vinculado con trastornos como insomnio, ansiedad y depresión (Przybylski *et al.*, 2013), y un estudio reciente en China evidenció que este fenómeno puede predecir síntomas depresivos a través de la exclusión social (Gao *et al.*, 2023).

Además, la constante preocupación por estar “conectados” interfiere con la capacidad de disfrutar de momentos de descanso y actividades que favorecen el bienestar emocional, lo cual impide llevar una vida equilibrada y saludable, como señala Nussbaum (2011). De hecho, la investigación también ha mostrado que la dependencia de las redes sociales puede afectar negativamente la salud mental y el bienestar general de los jóvenes, limitando su capacidad para desarrollar su potencial de manera plena (González *et al.*, 2023).

SALUD CORPORAL

El FoMO también afecta negativamente la capacidad de los jóvenes para mantener una buena salud física. La presión constante de estar conectados y participar en eventos sociales o virtuales puede alterar hábitos fundamentales como el sueño, la alimentación y

el ejercicio. El tiempo dedicado a la vigilancia de redes sociales y la continua comparación con los demás genera comportamientos de autolesión, tales como la privación del sueño y el consumo excesivo de alimentos poco saludables. Un estudio realizado por Lup *et al.* (2015) demostró que el uso excesivo de las redes sociales se asocia con una menor satisfacción en la vida y un aumento de los niveles de estrés, lo que compromete directamente la salud física, uno de los pilares del enfoque de las capacidades de Nussbaum (2011).

Además, la ansiedad constante por estar al tanto de la vida social de los demás puede llevar a un agotamiento físico y mental, lo cual dificulta la capacidad de los jóvenes para mantener su bienestar a largo plazo. Estos efectos evidencian cómo el FoMO limita las capacidades humanas esenciales para el desarrollo pleno y saludable.

INTEGRIDAD CORPORAL

La capacidad de moverse libremente, estar protegido de la violencia y tener control sobre el cuerpo es esencial para el desarrollo humano. La presión social actual afecta esta capacidad, ya que obliga a los jóvenes a participar en actividades sociales, tanto físicas como virtuales, sin tener en cuenta sus deseos o necesidades personales. La constante necesidad de estar “conectados” o de participar en ciertas experiencias puede llevar a los jóvenes a sentirse forzados a exponerse a situaciones incómodas e incluso peligrosas. Esta falta de control sobre el propio cuerpo, impulsada por la ansiedad de no quedar fuera, pone en riesgo la autonomía y la integridad física de los individuos (Davenport, 2019). Por ejemplo, participar en actividades sociales cuando se sienten fatigados o sin ganas puede resultar en un desgaste emocional y físico innecesario (Nussbaum, 2011).

SENTIDOS, IMAGINACIÓN Y PENSAMIENTO

La capacidad de usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar de forma crítica es esencial para el desarrollo intelectual y personal. La constante sobrecarga de información y distracciones de las redes sociales interfiere en esta capacidad, dificultando la concentración y el pensamiento profundo. Los jóvenes sienten la necesidad de mantenerse al tanto de todo lo que ocurre, lo cual interrumpe su capacidad de reflexión y creatividad. Según Rosen *et al.* (2013), el uso excesivo de las redes sociales afecta la concentración y el pensamiento crítico, debido a las constantes interrupciones.

Además, la ansiedad por no “perderse” eventos o tendencias sociales reduce el tiempo destinado a actividades cognitivas más profundas, como leer, estudiar o desarrollar proyectos personales.

Asimismo, la comparación constante con otros en plataformas digitales limita la capacidad de pensar de manera autónoma y crítica, ya que las opiniones externas suelen influir más que el juicio propio, afectando la independencia del pensamiento (Nussbaum, 2011).

EMOCIONES

El FoMO tiene un impacto directo sobre las emociones de los jóvenes, interfiriendo en su capacidad de sentir y expresar sus emociones de manera saludable. Al sentirse excluidos o desplazados, experimentan emociones intensas de tristeza, frustración o enojo, lo que afecta su bienestar emocional. Un estudio de Tian, Liao y Poon (2018) evidenció que el FoMO está relacionado con niveles elevados de ansiedad social y estrés, dificultando la gestión emocional de los jóvenes. Además, la ansiedad por no estar presentes en eventos importantes puede desencadenar sentimientos de desesperanza y soledad, impidiendo que los jóvenes disfruten de sus propias emociones.

La constante sobreexposición a las redes sociales también afecta la capacidad de experimentar emociones genuinas, ya que las interacciones en línea carecen de la profundidad y autenticidad que caracterizan a las relaciones cara a cara (Nussbaum, 2011).

RAZÓN PRÁCTICA

La capacidad de razonar de manera informada y tomar decisiones autónomas es fundamental para la vida en sociedad. La constante presión por seguir las tendencias sociales y actuar conforme a lo que otros hacen afecta esta capacidad, llevando a los jóvenes a tomar decisiones impulsivas basadas en la popularidad del momento. Según Cao *et al.* (2018), esta dependencia emocional hacia las redes sociales limita la capacidad de tomar decisiones informadas y autónomas. La falta de reflexión profunda hace que los jóvenes actúen sin considerar las consecuencias de sus elecciones, lo que dificulta la planificación a largo plazo y la toma de decisiones alineadas con sus valores personales.

Este comportamiento reactivo, motivado por la necesidad de pertenecer o evitar la exclusión, socava la capacidad de tomar decisiones reflexivas y autónomas, como lo argumenta Nussbaum (2011).

AFILIACIÓN

La capacidad de formar y mantener relaciones auténticas y significativas es esencial para el desarrollo humano, según Nussbaum. Sin embargo, la presión por mantenerse constantemente conectado puede dificultar esta capacidad, ya que los jóvenes tienden a enfocarse en la cantidad más que en la calidad de sus interacciones sociales. En lugar de construir relaciones profundas, pueden quedar atrapados en un ciclo de interacciones superficiales donde la validación social se convierte en el objetivo principal. Un estudio de Hunt *et al.* (2018) encontró que los jóvenes con altos niveles de ansiedad social debido a la presión digital reportaron una mayor insatisfacción con sus relaciones. Este enfoque superficial socava la capacidad de crear conexiones genuinas, perdiendo momentos significativos con amigos, familiares y la comunidad, ya que la necesidad de estar siempre conectados limita la intimidad emocional (Nussbaum, 2011).

OTRAS ESPECIES

El constante enfoque en la vida digital y la búsqueda de validación social puede afectar la relación de los jóvenes con el entorno natural. El estrés asociado con la necesidad de estar conectados puede alejarlos de actividades que fomenten el respeto y la armonía con la naturaleza, reduciendo la conexión directa con el medio ambiente. Según Preece *et al.* (2021), el uso excesivo de las redes sociales contribuye al desapego de la naturaleza, disminuyendo la capacidad de los jóvenes para valorar y proteger el entorno. Este distanciamiento de la naturaleza limita su desarrollo humano integral y su capacidad para contribuir a un futuro sostenible (Nussbaum, 2011).

JUEGO

La capacidad de disfrutar del juego y el ocio es crucial para el bienestar de los jóvenes. Sin embargo, la constante presión por participar en actividades “importantes” o “de moda” puede interferir con esta capacidad. La ansiedad por perderse de algo hace que

los jóvenes no aprovechen plenamente su tiempo libre, ya que están preocupados por lo que otros están haciendo. Un estudio de González *et al.* (2020) encontró que los jóvenes con altos niveles de ansiedad digital tenían menos tiempo para actividades recreativas, lo cual afectaba negativamente su bienestar. Esta falta de disfrute en el ocio impacta su equilibrio emocional y psicológico, limitando su capacidad para relajarse y disfrutar de la vida (Nussbaum, 2011).

CONTROL SOBRE EL PROPIO ENTORNO

La capacidad de los jóvenes para tomar decisiones autónomas se ve comprometida por la constante presión de estar conectados y adaptarse a las expectativas sociales. La influencia de las normas impuestas por las redes sociales limita su capacidad para tomar decisiones reflexivas y responsables sobre su vida. En lugar de ejercer control sobre sus elecciones personales, los jóvenes se ven condicionados por lo que es popular o esperado, lo que afecta su autonomía en áreas clave como la educación, el empleo y la vida social. Un estudio de Virós i Martín *et al.* (2024) destaca que la exposición constante a las redes sociales puede disminuir la capacidad de los jóvenes para tomar decisiones informadas y autónomas, ya que la búsqueda de validación social se convierte en una prioridad.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA CONTRARRESTAR EL FoMO

La complejidad del fenómeno FoMO demanda un abordaje integral que considere tanto los factores individuales como los sociales y tecnológicos. En este sentido, se proponen estrategias en los ámbitos ético, educativo, emocional y político, que permitan reducir la incidencia del FoMO y sus efectos adversos en la salud mental y el bienestar de las juventudes.

Estrategias éticas

El desarrollo de una cultura digital ética se vuelve esencial para contrarrestar las dinámicas de dependencia emocional, ansiedad y validación externa que caracterizan al fenómeno del FoMO. De acuerdo con Floridi (2018), la ética digital debe promover el respeto por la privacidad, la autenticidad en las interacciones y el uso responsable de las tecnologías, fomentando una reflexión crítica acerca del impacto que la interacción en línea tiene sobre el bienestar personal y colectivo.

En este sentido, la elaboración y difusión de códigos de conducta digitales, tanto en espacios institucionales como comunitarios, puede constituirse en una estrategia eficaz para sensibilizar a las juventudes frente a los riesgos asociados a la hiperconectividad, tales como la sobreexposición, la comparación constante y la erosión de la intimidad. Asimismo, como lo plantea Van Dijck (2013), el fomento de valores orientados a la cooperación, la empatía y el respeto mutuo, en lugar de la competencia simbólica y la búsqueda de aprobación digital, es una condición indispensable para construir entornos digitales más humanos, centrados en la autonomía de los usuarios y el florecimiento de relaciones genuinas. Bajo esta perspectiva, la ética digital no solo actúa como una contención normativa frente a los excesos del entorno virtual, sino también como un marco orientador que permite resignificar el uso de las plataformas tecnológicas desde una mirada crítica y humanista.

Estrategias educativas

La dimensión educativa también juega un papel fundamental en la prevención y mitigación del FoMO entre adolescentes y jóvenes. Las instituciones educativas pueden constituirse en espacios estratégicos para el desarrollo de competencias digitales críticas y habilidades socioemocionales. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2021), la alfabetización digital contemporánea debe superar la mera capacitación técnica, e incluir la capacidad de analizar críticamente la información, regular el tiempo de exposición a pantallas, proteger la privacidad y reconocer estrategias de manipulación algorítmica. Paralelamente, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la autorregulación, la empatía, la resiliencia y la conciencia emocional permite a los jóvenes enfrentar los desafíos emocionales derivados del entorno digital (Durlak *et al.*, 2011).

Estudios como el de Schonert-Reichl *et al.* (2015) demuestran que los programas escolares integrales que abordan estas competencias contribuyen significativamente a la reducción del estrés, al fortalecimiento de la autoestima y al bienestar psicológico general. Asimismo, el impulso de espacios presenciales de convivencia, diálogo y juego constituye una medida concreta para reconstruir vínculos sociales auténticos, disminuyendo la dependencia afectiva de la validación en línea.

Estrategias emocionales

Desde el ámbito emocional y psicológico, el FoMO debe ser comprendido como un fenómeno que no sólo implica conductas digitales compulsivas, sino también una vivencia emocional que demanda acompañamiento terapéutico. Investigaciones como la de Hunt *et al.* (2018) han demostrado que la reducción del uso de redes sociales se asocia con disminución en los niveles de ansiedad, depresión y soledad, lo cual indica la relación directa entre hiperconectividad y malestar emocional. Intervenciones psicológicas como la terapia cognitivo-conductual (TCC) han mostrado efectividad para modificar patrones de pensamiento distorsionados relacionados con la comparación social, la urgencia de estar conectados y la necesidad de validación externa (Elhai *et al.*, 2016). A su vez, prácticas como el *mindfulness* han evidenciado beneficios en la mejora de la atención plena, la regulación emocional y la disminución de la impulsividad digital (Keng, Smoski & Robins, 2011).

En este marco, la implementación de programas de acompañamiento emocional en entornos escolares y comunitarios resulta clave para ofrecer a las juventudes recursos internos que les permitan gestionar la incertidumbre, la presión social y los desafíos propios de su etapa vital. La participación familiar y el fortalecimiento del tejido social de apoyo son elementos protectores indispensables frente al impacto psicológico del FoMO (Przybylski *et al.*, 2013).

Estrategias políticas

Finalmente, el abordaje del FoMO requiere también de marcos regulatorios e intervenciones desde la política pública, que permitan construir un entorno digital más seguro, transparente y saludable. Diversas instancias internacionales han señalado la urgencia de establecer normativas que regulen la arquitectura de las plataformas digitales y sus mecanismos de manipulación conductual, especialmente aquellos que fomentan la adicción y el consumo excesivo de contenidos (Comisión Europea, 2020).

En esta línea, las políticas públicas deben orientarse hacia la promoción de la educación digital, la protección de datos personales, la regulación de algoritmos y la garantía de derechos digitales para los usuarios más vulnerables, particularmente adolescentes y jóvenes (Livingstone y Third, 2017). Asimismo, es fundamental impulsar campañas de sensibilización y formación dirigidas a familias, docentes y estudiantes, que promuevan una relación crítica y responsable con la tecnología. La cooperación intersectorial entre gobiernos, academia, sector tecnológico y organizaciones civiles es

imprescindible para articular acciones sostenibles que protejan el bienestar emocional de las juventudes y favorezcan su desarrollo humano pleno en un mundo crecientemente mediado por lo digital (UNICEF, 2021).

COMENTARIOS FINALES

El fenómeno del *Fear of Missing Out* representa un desafío multidimensional que trasciende el ámbito individual para impactar en las dinámicas sociales, educativas y culturales de las juventudes. Las estrategias presentadas evidencian la necesidad de un enfoque holístico que combine la ética, la educación, la psicología y la política pública para abordar las causas y consecuencias del FoMO de manera efectiva.

Es fundamental reconocer que la tecnología y las redes sociales, aunque han transformado profundamente la comunicación y el acceso a la información, también pueden exacerbar sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando su uso no está mediado por una comprensión crítica y una regulación emocional adecuada. Por ello, la intervención debe orientarse no sólo a limitar el uso problemático, sino a promover una relación saludable y consciente con las plataformas digitales.

Además, las estrategias deben adaptarse a los contextos específicos de cada comunidad y considerar la diversidad cultural, socioeconómica y generacional. La participación de los jóvenes en el diseño y aplicación de estas intervenciones es clave para garantizar su pertinencia y efectividad.

Finalmente, la articulación entre actores sociales, familias, escuelas, gobiernos, empresas tecnológicas y organizaciones civiles es imprescindible para construir un entorno digital más humano y sustentable, que no sólo minimice el FoMO, sino que también fomente el bienestar integral de las nuevas generaciones.

CONCLUSIONES

Este estudio ha permitido evidenciar el modo en que el uso no regulado de las tecnologías digitales, en especial las redes sociales, influye negativamente en el desarrollo humano de las juventudes. A través del análisis del fenómeno FoMO, se ha demostrado que esta dinámica afecta múltiples dimensiones del bienestar juvenil al interferir con el ejercicio pleno de capacidades fundamentales, tal como lo plantea Martha Nussbaum en su enfoque del desarrollo humano basado en capacidades. Lejos

de ser una preocupación superficial, el FoMO actúa como un obstáculo significativo que fragmenta la autonomía, deteriora el equilibrio emocional, altera los hábitos saludables y distorsiona la construcción de vínculos interpersonales genuinos.

Uno de los hallazgos centrales apunta a cómo esta constante necesidad de estar conectados y de no perderse lo que sucede en el entorno social digital socava la posibilidad de una vida reflexiva y auténtica. Las juventudes se ven inmersas en una lógica de inmediatez y sobreestimulación que compromete su capacidad de tomar decisiones informadas, de razonar críticamente y de sostener procesos de autorregulación emocional. Esta presión continua no sólo limita el tiempo dedicado a la introspección, el aprendizaje profundo o el esparcimiento creativo, sino que también impone modelos de comportamiento basados en la comparación, la apariencia y la validación externa.

Además, se señalan las consecuencias concretas sobre la salud física y mental de los jóvenes, al vincular el uso intensivo y desregulado de redes sociales con trastornos como el insomnio, la ansiedad, el estrés crónico y la insatisfacción con la imagen corporal. La falta de contacto directo con la naturaleza, la reducción de actividades lúdicas y el debilitamiento del control sobre el entorno inmediato son otros de los efectos que restringen el pleno desarrollo de capacidades relacionadas con el bienestar integral.

Este análisis plantea así una necesidad urgente, que consiste en repensar los modos en que las tecnologías digitales se integran en la vida cotidiana de las juventudes, no desde la prohibición o el rechazo, sino desde una perspectiva ética, educativa y crítica que permita fomentar relaciones más conscientes y saludables con estos entornos. Impulsar políticas públicas, programas de acompañamiento emocional y estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de capacidades puede ofrecer a los jóvenes herramientas reales para reconstruir su vínculo con la tecnología desde la agencia, la autonomía y el sentido.

El valor de esta investigación se proyecta hacia ámbitos diversos: desde el diseño de intervenciones socioeducativas y de salud mental que promuevan el bienestar juvenil, hasta la generación de marcos normativos que regulen el impacto psicosocial de las plataformas digitales. Asimismo, abre una línea de reflexión relevante para el campo académico, al posicionar al FoMO como un fenómeno que trasciende la esfera individual y se inserta en estructuras sociotecnológicas que deben ser problematizadas desde una perspectiva humanista e integral.

Por ende, se demuestra que cuando las tecnologías digitales no se utilizan con criterios críticos y regulados dejan de ser una herramienta de empoderamiento, para convertirse en una barrera que limita el florecimiento humano. Por ello, comprender y atender estas dinámicas no sólo es un desafío urgente, sino una condición indispensable para garantizar que las juventudes puedan desarrollarse con libertad, dignidad y plenitud en un mundo cada vez más mediado por lo digital.

REFERENCIAS

- Baker, Z. G. *et al.* (2016). The relationship between FoMO and well-being: Implications for social media use. *Journal of Behavioral Health*, 33(2), 45-57. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/xyz123>.
- Bernal Párrega, M. y Tello Mayorga, J. A. (2025). La relación entre redes sociales, autoestima y salud mental en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 29(4), 201-213. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/abc456>.
- Cao, X. *et al.* (2018). The effects of social media use on young people's decision-making processes: Implications for autonomy. *Journal of Social Media and Communication*, 34(2), 89-102. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00224499.2018.1480304>.
- Comisión Europea (2020). *Digital Services Act Package*. Recuperado de <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-services-act-package>.
- Davenport, L. (2019). The social dynamics of digital anxiety and control. *Journal of Digital Behavior*, 14(3), 55-65.
- Durlak, J. A. *et al.* (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Elhai, J. D. *et al.* (2016). Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of Affective Disorders*, 207, 251-259. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.030>.
- Elhai, J. D. *et al.* (2017). The association between FoMO and mental health problems: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 75, 443-450. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.020>.
- Floridi, L. (2018). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press.
- Gao, B. *et al.* (2023). Why mobile social media-related fear of missing out promotes depressive symptoms? The roles of phubbing and social exclusion. *BMC Psychology*, 11, 189. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01231-1>.
- González, C. *et al.* (2020). Social media anxiety and its effects on recreational activities. *Journal of Youth Studies*, 45(2), 202-214. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1721056>.
- González, M. *et al.* (2023). Social media use and fear of missing out: An exploratory cross-sectional study in junior high students from Western Mexico. *Journal of Adolescent Health*, 16(4), 87-95. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.04.001>.

- Hunt, M. G. *et al.* (2018). No more FOMO: Limiting social media decreases loneliness and depression. *Journal of Social and Clinical Psychology, 37*(10), 751-768. Recuperado de <https://doi.org/10.1521/jscp.2018.37.10.751>.
- Keng, S. L. *et al.* (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review, 31*(6), 1041-1056. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>.
- Livingstone, S. y Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society, 19*(5), 657-670. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>.
- Lup, K. *et al.* (2015). FOMO, Facebook, and well-being: An exploration of how social media and FOMO are related to students' well-being. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 3-10. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.001>.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Oberst, U. *et al.* (2017). Social comparison and FoMO: Investigating the impact of social media on young people's mental health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 20*(4), 257-265. Recuperado de <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0529>.
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Preece, J. *et al.* (2021). The impact of social media on environmental awareness: A study of digital detachment. *Environmental Psychology Review, 22*(3), 134-145. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s12182-021-00409-w>.
- Przybylski, A. K. *et al.* (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior, 29*(4), 1841-1848. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>.
- Rosen, L. D. *et al.* (2013). Facebook and sleep: The impact of social media use on sleep and academic performance. *Computers in Human Behavior, 29*(4), 1565-1570. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.02.003>.
- Rosen, L. D. *et al.* (2013). The influence of social media use on social comparison and self-esteem in adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 32*(3), 123-140. Recuperado de <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.3.123>.
- Schonert-Reichl, K. A. *et al.* (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52-66. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0038454>.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

- Tian, L. *et al.* (2018). The effect of FoMO on social anxiety and depression among adolescents: A psychological perspective. *Journal of Adolescence*, 65, 47-54. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.03.005>.
- UNICEF (2021). *Digital Age Assurance Tools and Children's Rights Online*. Recuperado de <https://www.unicef.org/globalinsight/reports/digital-age-assurance-tools-and-childrens-rights-online>.
- Van Dijck, J. (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford University Press.
- Villarreal Espinosa, V. M. (2024). Relación entre el uso de redes sociales y la autoestima en adolescentes. *Ethos Scientific Journal*, 2(1), 4-16. Recuperado de <https://doi.org/10.63380/esj.v2n1.2024.27>.
- Virós i Martín, C. *et al.* (2024). El impacto de las redes sociales en el bienestar de los adolescentes. *COMeIN*, 147. Recuperado de <https://doi.org/10.7238/c.n147.2470>.

LAS ASPIRACIONES EN LA ADOLESCENCIA: HORIZONTES DE CAMBIO SOSTENIBLE

Aimeé Estibaliz Ramírez Ortiz
Secretaría de las Mujeres Zacatecas, México
aimee.estibaliz@gmail.com

En el paradigma sostenible, la cuestión ambiental implica la integración, el cuidado y la protección de los elementos naturales, sociales y económicos. Si bien la sostenibilidad se definió a partir del informe Brundtland como lo que permite “satisfacer las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas”, deberemos advertir en ello el impacto humano. Es decir, observar, analizar y ocuparse de las acciones y comportamientos de las personas y otros factores imbricados en diversos ámbitos de la vida, atendiendo también a su temporalidad. De esta manera, los estudios para el desarrollo humano cobran mayor sentido, tomando en cuenta las diferentes manifestaciones e incidencias de *lo humano* en el desarrollo social, económico e incluso natural.

El paso de un modelo meramente económico a otro que ubica a las personas como elemento central destacó la necesidad de visibilizar y atender —y no sólo problematizar y analizar— a los diversos grupos poblacionales. De ahí que el imperativo de “no dejar a nadie atrás” lo ha transformado en un proceso multidimensional e interseccional cuyo propósito es, por un lado, aumentar las capacidades y oportunidades de las personas, y por otro, reducir las vulnerabilidades, desigualdades y privaciones junto con el deterioro ambiental.

Lo anterior conlleva anticipar que tanto la población infantil como la adolescente, las mujeres y personas mayores se enfrentan a riesgos y situaciones que requieren respuestas puntuales (PNUD, 2014). De igual forma, considerar diferentes actores en el desarrollo evidencia la convergencia temporal de generaciones donde las más jóvenes comienzan a tener mayor visibilidad. Ello propicia conocer sus necesidades, inquietudes y desafíos,

también ahondar en sus metas, objetivos, intenciones, visiones y esperanzas; algo a tomar muy en cuenta, pues las problemáticas presentes debieran vincularse a perspectivas de cambio futuro para poder superarlas.

De ahí la importancia de las aspiraciones. Su estructuración implica planes y proyectos erigidos alrededor de cuestiones significativas conforme lo que se valora o se tiene razón para valorar. Por tanto, representan un conjunto de posibilidades en búsqueda de realización para el mejoramiento de la propia vida y de las sociedades.

La pertinencia de analizar significados, percepciones y experiencias intergeneracionales es por demás relevante para conocer sus características, vicisitudes y particularidades de manera cercana y actualizada. Esto fue, en parte, una de las razones para emprender esta investigación, con el propósito de explorar los elementos imbricados en las aspiraciones de los adolescentes y el desarrollo humano sostenible del presente siglo. La otra parte emergió en el transcurso de mi formación doctoral con la pandemia.

Su impacto no sólo supuso la vulnerabilidad ante el contagio que devino en crisis mundial o los avances científicos y tecnológicos desarrollados a ritmo sorprendente. Evidenció aún más las privaciones y desigualdades sociales, económicas y digitales, y con ello, las situaciones de exclusión y marginación diferentes al de décadas anteriores. Por tales motivos, también se exploró la incidencia de las relaciones, los contextos y sistemas por los diferentes canales, dispositivos y medios de comunicación durante la crisis sanitaria por Covid-19.

Este capítulo ha sido redactado a partir de mi tesis de grado. En él he pretendido integrar algunos resultados. Presentaré una explicación sintética sobre la elección del tema. Después, una breve exposición del marco metodológico para posteriormente mostrar un esbozo de los análisis y ejercicios de teorización inherentes para ubicar la importancia de las aspiraciones adolescentes en el desarrollo sostenible, donde la pandemia fue un factor diferenciador fundamental. De ello haré una revisión para finalizar con algunas reflexiones.

DEL PORQUÉ INVESTIGAR LAS ASPIRACIONES EN ADOLESCENTES

“Es muy importante para nosotros ser capaces de lograr las cosas que más valoramos. Pero la idea de libertad también respeta el ser libre para determinar qué deseamos, qué valoramos y en última instancia qué decidimos escoger”

(SEN, 2018, p. 262).

Las aspiraciones son “típicamente” definidas como esperanza o ambición de alcanzar una meta u orientarse a sí mismo por un camino determinado (Stahl *et al.*, 2019). En otras palabras, constituyen una autoproyección futura del propio ser y hacer y del lugar en el mundo, reflejando anhelos en espera de realización. Revelan una combinación de elementos internos y externos que indefectiblemente habrán de modificarse o adecuarse.

Precisamente, el transcurso de vida envuelve estos cambios a través del tiempo, develando el complejo entramado de circunstancias, factores y condiciones. Es por eso que el desarrollo humano como concepto y proceso también es analizado desde otras perspectivas. Su estudio constituye la aproximación interrelacionada de aspectos biológicos, cognitivos, psicológicos, sociales, económicos, culturales, históricos y políticos entrelazados en un espacio y tiempo determinados.

Para facilitar este estudio y comprensión, se divide en etapas delineadas por: edades, por cambios en las características físicas, psicológicas, cognitivas y emocionales, o bien, por eventos y expectativas sociales. Dependiendo del territorio o contexto, se asignan posiciones, roles y logros a cumplir que se mantienen o modifican de acuerdo con la época y el sistema socioeconómico. De ahí que la adolescencia sea una construcción sociocultural e histórica que ampara su definición como un periodo de paso o de *preparación para la adultez*, consecuentemente abordado desde los enfoques del ciclo vital y de curso de vida.

La dimensión cognitiva aunada a la sociotemporal permite establecer diferentes escenarios, rutas y vías de acción. Por ello, es posible considerar la adolescencia como el primer periodo de la vida donde puede observarse el pasado, evaluarlo en comparación con el presente, para luego vislumbrar un futuro posible (Ramírez, 2022). Las reflexiones de los adolescentes al respecto propician la transformación de la visión del mundo, de las relaciones y de sí mismos. También de los elementos que disponen para facilitar su proceso de inserción social¹ con el cambio de estatus y rol *consentido y avalado* por ellos y por el entorno.

Sin embargo, como apunta Reguillo (2000), aun con excepciones, definir a los jóvenes desde una categoría en tránsito o de preparación es hacer que se orienten a “lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser” (p. 28). Esto puede observarse en el transcurso de la formación académica, donde una de las tareas a desarrollar es el ejercicio de estructuración del plan de vida, con la finalidad

¹ De acuerdo con Herrera *et al.* (2002, p. 168), implica “transitar hacia una meta en particular”, siendo indispensable atravesar un conjunto coherente de experiencias educacionales y laborales.

de incentivar en ellos la toma de decisiones en torno a su futuro, principalmente educativo-laboral. De este modo, lo que “sí vale” corresponde a la preparación para la inserción laboral y ocupación dentro del ámbito económico y productivo.

Lo anterior observa repercusiones contradictorias y desconcertantes. No obstante los grados alcanzados en cuanto a las expectativas sociales asociados a la madurez física e intelectual, no les es permitido acceder a trabajos dignos bien remunerados ni a cargos de participación de complejidad y responsabilidad mayor. Aunque este aplazamiento se convierta en un espacio que brinda oportunidades de capacitación, exploración o ensayo, simboliza una *imposición y exclusión invisible* (Ramírez, 2022).

Aun cuando las aspiraciones de educación superior han ganado notoriedad en las políticas gubernamentales, paradójicamente se tiende a conceptualizarlas de forma simplista en gran parte de las políticas y prácticas de la educación superior (Gale y Parker, 2015). Es por eso que esta investigación se ubica más allá de la cuestión aspiracional de ingreso y posición laboral que se instituye en la formación preparatoria para la educación superior.

La diferencia concreta que trasciende la caracterización unívoca y descontextualizada de los adolescentes como problemáticos, desorientados, con falta de perspectiva e interés social y de sus aspiraciones como visiones ingenuas y ensoñadoras, con la única pretensión de insertarse en la matriz productiva, es su integración en el proceso mental y en el imaginario social.

Como bien diría Delval (1994), el paso de lo psicológico a lo social en la adolescencia depende del tipo de relaciones que se establecen. Incluso, el autoconcepto resulta de las propias aspiraciones y la imagen devuelta por otros; es decir, que las aspiraciones se forman en interacción con otros o en continuación de otros. Por ello, aun cuando se manifiestan de manera singular, no son individuales. Ello denota su carácter dinámico, relacional y multidimensional (Hart, 2016; Stahl *et al.*, 2019).

Por tanto, la configuración y postulación aspiracional no sólo compone elementos de pensamiento abstracto. Relata la forma en que los individuos en este periodo se encaminan a realizar operaciones mentales cada vez más complejas en su desarrollo, con el aumento de experiencias y conocimientos sociales, económicos, políticos, educativos y ambientales. Todo ello distinguiendo lo real, de lo posible (Delval, 1994).

EL CÓMO

Se hizo una revisión de literatura. Si bien se encontraron estudios antecedentes respecto a las aspiraciones en población con edades comprendidas dentro del *periodo adolescente*, no mostraron vinculación específica con el desarrollo humano sostenible.

En consecuencia, se realizó este trabajo con enfoque cualitativo, con diseño exploratorio transeccional de teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 1990 y 2015; Strauss y Corbin, 2002), en tres fases:

1. Descripción
2. Ordenamiento conceptual
3. Teoría

La recolección de datos se efectuó por medio de entrevistas semiestructuradas.

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), la interacción de procedimientos en el ejercicio de teoría fundamentada forma parte del rigor metodológico. Es por eso que el análisis de datos se realizó de forma sistemática e iterativa por medio del muestreo teórico, la codificación (abierta, axial y selectiva), conceptualización, categorización, saturación teórica, la redacción de memorandos y el diseño de diagramas; asimismo, con los métodos de comparación constante (MCC) y de comparación teórica (MCT). Con ello se obtienen códigos, delinear conceptos y emergen categorías, con sus respectivas propiedades y dimensiones.

QUIÉNES

Este estudio lo integraron 39 jóvenes de 15 a 18 años (44% hombres, 56% mujeres). Cabe resaltar que aun cuando en la indagación cualitativa no se requiere determinar el número de participantes previo a la recolección de datos, se consideró la sugerencia de tamaño muestral de Corbin (2016) para un trabajo doctoral —más de 20 entrevistas—, el muestreo teórico y saturación. Otro factor determinante fue la utilización de la técnica de “bola de nieve” para encontrar participantes potenciales ante el cierre de escuelas por la contingencia sanitaria.

PRINCIPALES HALLAZGOS... UNA REVISIÓN

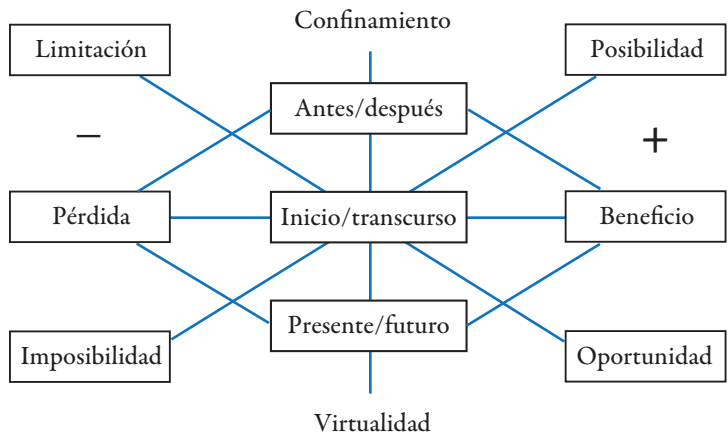
Codificar no sólo es asignar etiquetas. Conlleva *pensar de forma abstracta* (Corbin y Strauss, 2015). Deviene del proceso analítico, interpretativo y la conceptualización. Envuelve el tratamiento de los datos para descubrir, describir y representar significados. Es así como la pandemia —codificada como “situación actual”— se definió como el marco contextual.

Al principio de la aplicación de entrevistas, los participantes hablaron sobre la repercusión negativa del confinamiento en sus estados emocionales y por los cambios experimentados en las relaciones interpersonales y las condiciones y estilos de vida. Esto se magnificó por el paso de la presencialidad a la virtualidad, afectando la visualización y expectativas de su paso por la preparatoria, las cuestiones escolares y la forma de *vivir su adolescencia*.

Sin embargo, conforme el curso de entrevistas y análisis, la comparación constante mostró un desplazamiento de negativo a positivo. Además, se identificaron tres tendencias de contenido en las respuestas de tipo comparativo enlazadas con la dimensión temporal: inicio/transcurso, antes/después y presente/futuro.

La transformación de las relaciones y de las formas de vincularse fueron las consecuencias notables con el confinamiento. Ello volvió aún más relevante la virtualidad y su impacto respecto al desplazamiento negativo-positivo antes mencionado y en ciertos significados con mayores implicaciones.

DIAGRAMA 1. CRUCE DE LA DIMENSIÓN TEMPORAL CON SUCESOS, CONDICIONES Y SIGNIFICADOS



Fuente: Recuperado de Ramírez (2022).

El confinamiento y la virtualidad entrelazaron *la distancia*. Estar “lejos” paradójicamente hizo ver más de cerca las impresiones experimentadas con el paso de la presencialidad a la virtualidad. De ahí que lo que en un primer momento se percibió como pérdida (de amigos, de contactos), limitación (“lo que debería ser la experiencia en la prepa”, entre

otras), e imposibilidad (de interactuar, conocer y aprender) fue transformándose en lo contrario, pues las redes sociales y distintas plataformas sirvieron para estar “cerca” a pesar de la distancia. Una oportunidad para conocer e innovar sin desplazarse, con la posibilidad de nuevas rutas y maneras de hacer las cosas.

El otro lado de esta situación fue la repercusión con los que sí estaban “cerca”: la familia, donde el cruce mostrado aplica igualmente. Por ejemplo, la percepción de la pérdida de intimidad y de espacio, con un sentimiento de intromisión y choque fueron trasladándose a un sentimiento de seguridad, de apreciación y agradecimiento. El beneficio fue el aumento y mejoría en la comunicación familiar y el conocimiento de sus miembros.

Con ello, se determinó la proximidad como una condición contextual, ya que deriva en percepciones objetivas y subjetivas del espacio compartido (presencial) y no compartido (virtual), dentro y fuera de casa (entorno vecinal, escala local, nacional) debido al confinamiento. De esta manera, los jóvenes evaluaron el tipo de contacto y su persistencia en el tiempo con la interacción constante con otros por medio de dispositivos y redes sociales. Así, la proximidad se definió por el tipo de cercanía: física o espacial, afectiva y habitual.

Por lo tanto, no fue una obviedad que los entornos digitales se volvieran espacios importantes, diferenciados por su uso: entretenimiento; búsqueda de contacto, comunicación e información escolar; noticias o temas relacionadas con la situación actual; para establecer contacto afectivo o de apoyo social o por cuestiones de capacitación y aprendizaje. De esta manera, la virtualidad en un principio problemática tuvo un efecto atenuante y benéfico ante los impactos negativos de la nueva situación.

Es por eso que el confinamiento no sólo implicó pasar tiempo considerable frente a la computadora, teléfono o tablet, sino también incentivó la búsqueda de información, atención a problemáticas de mayor complejidad, así como la puesta en marcha de acciones y estrategias ante la incertidumbre.

Pues ahorita vemos más acentuado con lo de la pandemia lo de las desigualdades. Ahorita puedes agradecer todavía más lo que tienes. Yo a pesar de todo tengo que comer todos los días, tengo donde vivir, ropa que usar, tengo educación... todavía sigo estudiando. Tengo todo, mi vida sigue, no diré normal, pero pues con lo que necesito y sí, sí lo tengo y tengo una familia que me ayuda, que me apoya. Tengo a mis amigos que puede ser que no hablemos todos los días, pero están ahí cuando lo necesito y eso es algo que se agradece bastante (Z. Mujer, 16 años).²

² Extracto de entrevista, en Ramírez (2022, p. 146).

El análisis sobre las interacciones, la búsqueda de información y lectura de contenidos develó algo fundamental en esta investigación: a) las comparaciones sociales que realizaron los adolescentes incrementaron su conciencia del entorno y b) el desarrollo de criterio y selección de información, reconociendo la infodemia. Esto contribuyó al desarrollo de la evaluación y valoración de la propia capacidad e historia, de los recursos, elementos y oportunidades con los que cuentan y de aquellos que hacen la diferencia en el desarrollo de otros.

Se observó que conocer sobre sostenibilidad, condiciones y elementos para la calidad de vida amplió su conciencia social. Del mismo modo, establecieron posicionamientos en torno a movimientos sociales, cuestiones políticas, pobreza, desigualdad, acceso a la educación y a recursos de todo tipo, y, por supuesto, sobre la cuestión ambiental. Por consiguiente, la búsqueda de información y contenidos sociales fue una actividad recurrente, generadora de conocimiento y reflexión.

Lo anterior se impregnó en la imaginación de los jóvenes participantes, al vislumbrar algo que pueden aportar para mejorar o la forma de intervenir en situaciones que consideran precisan un cambio, dilucidando entre lo factual y lo factible; es decir, el análisis y evaluación respecto a las oportunidades, elementos y conocimiento de situaciones sociales favorables o de desventaja, y de las barreras y limitantes reales a considerar para que esto sea posible. De esta forma, modificaron las proyecciones de futuro en su comunidad y sus aspiraciones, con base en este algo que consideraron debía hacerse y en lo que ellos podrían formar parte.

Voy a aspirar a esto, voy a estudiar aquello, voy a trabajar en esto que me hace falta. Es irte formando. Estar haciendo una idea de qué debes cambiar y de qué debes hacer diferente (I. Hombre, 17 años).

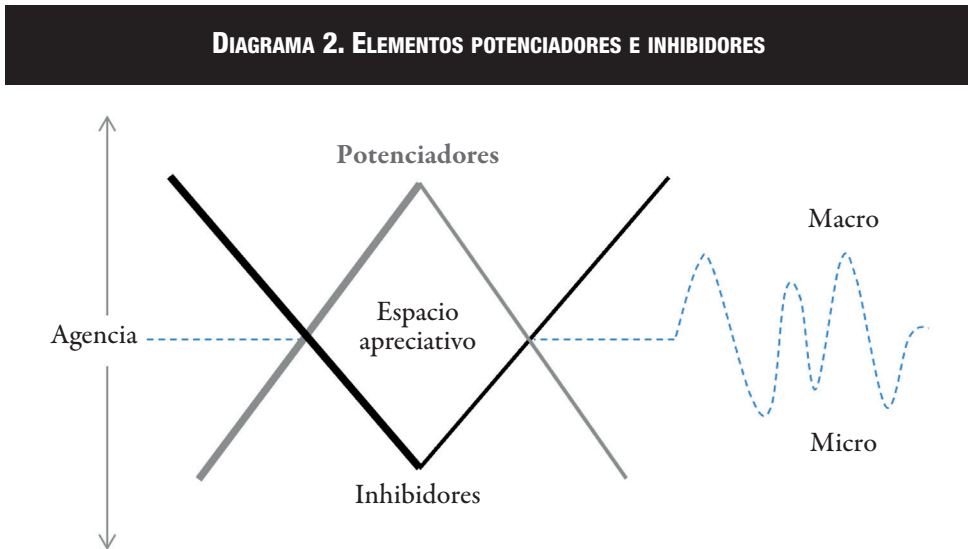
En tal sentido, las conexiones en los entornos fueron determinantes, pues recordemos que las aspiraciones se forman en la interacción con otros. Significaron espacios para el desarrollo, pues proveen experiencias, aprendizajes y recursos externos e internos. Estos últimos son medios tangibles e intangibles que bien pueden resolver alguna necesidad o utilizarse para conseguir algo. En conjunto con la capacidad aspiracional, conllevan “un carácter estructural y estructurante y oscilan respecto niveles micro y macro” (Ramírez, 2022, p. 131).

Esto es porque “saber lo que se quiere” no es algo abrupto, atrabancado, ni tampoco nace o se crea en solitario o en el vacío. Pasa por un ejercicio de evaluación/valoración que implica detenerse y reflexionar denotando la relación entre la dimensiones temporal

e instrumental. Se denominó *espacio apreciativo* a este momento de deliberación cuidadosa sobre algo que se quiere alcanzar con base en la factibilidad para lograrlo. Es la coyuntura donde se valora lo que se tiene y se precisa el qué, por qué y para qué. La capacidad de agencia implicaría el cómo. De ahí el carácter instrumental de los elementos o recursos y su temporalidad.

Ello comporta la disponibilidad, disposición y utilidad al diferenciar los elementos que permiten continuar sus tareas diarias de aquellos para continuar o concretar sus planes y proyectos futuros a corto, mediano o largo plazo. De igual forma, los recursos personales relacionados con la propia competencia o habilidades.

En vista de lo anterior, se inscribe la siguiente premisa: “la viabilidad de las aspiraciones adolescentes pende de la claridad que se tenga de las metas o lo que se quiere lograr y la precisión en identificar las capacidades y elementos requeridos para tal fin” (Ramírez, 2022, p. 115). Es por eso que las aspiraciones son potenciadas o inhibidas respecto a los recursos o elementos en los entornos de los cuales se puede disponer (que pueden ser reales en el presente o imaginados para el futuro).



Fuente: Elaboración propia. Adecuación con base en Ramírez (2022).

De este modo, el espacio apreciativo influye en la preferencia o ajuste de planes y proyecciones menores o mayores; con implicación a menor o mayor escala e incluso en el aumento o disminución de la capacidad de agencia fluctuando a lo largo del tiempo. Este ajuste también es producto del desarrollo psicológico, con la modificación de las diferentes perspectivas vitales a la par de procesos afectivos, cognitivos y sociales.

Dicho sea de paso, el carácter ensoñador y simplista que se les atribuye a las aspiraciones de los adolescentes y por el que muchas veces son desestimadas es un craso error, pues el potencial de esas proyecciones se aplicaría de manera tangible mayormente sí, en el ámbito profesional, pero con impacto económico, social, ambiental y personal a largo plazo.

Al ser esta carrera pues yo la quiero experimentar o la quiero llevar más a cabo allá donde vivo, porque allá pues tengo lugares para experimentar y plantas. Allá es donde mi papá tiene las siembras. [...] Entonces, yo me veo principalmente como ya sea trabajando individual o sea solo, que yo sea mi propio jefe en estos lugares o tanto el trabajar para este... con un... ¿cómo lo llamo?, con un propietario que tenga demasiados terrenos o así, o que exporte alimentos...

Me veo en eso. Y después, principalmente me veo de esto trabajando. O sea, después de eso me veo quizás... quizás haciendo o quizás siendo yo un exportador directo de alimentos en el futuro, o sea ¿me veo como es un sueño que yo tengo?, tener mis propias plantaciones y ser un exportador directo de alimentos en todo el país (JC. Hombre, 18 años. Elección profesional: Ingeniería agronómica industrial).³

Las aspiraciones entran cuestiones de pensamiento, imaginación, emoción y motivación. Pensar a los jóvenes en contextos complejos demanda una mayor articulación entre las diferentes escalas y tratamiento más fino y detallado de la relación entre las dimensiones subjetivas y los contextos macrosociales (Reguillo, 2000). En el caso de la pandemia, este vínculo repercutió profundamente en las visiones, prospectivas y posibles trayectorias de los adolescentes participantes ante los escenarios adversos, de incertidumbre y vulnerabilidad.

³ Extracto de entrevista, recuperado de Ramírez (2022, p. 103).

¿Y ENTONCES...?

La recolección, análisis, codificación y reducción de datos con base en el diseño de teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 1990 y 2015; Strauss y Corbin, 2002) permitieron generar y sustentar una explicación profunda de los elementos, interacciones y relaciones respecto lo que se pretendió conocer, con la estructuración de una categoría central con propiedades y dimensiones en la última fase de investigación.

De igual manera, derivado del proceso sistemático, comparativo e iterativo, se han saturado categorías, elaborado ideas y descripciones detalladas y relevantes aportando conocimiento nuevo y específico basado en datos. En reconocimiento del carácter interpretativo de este diseño de investigación, se concedió la importancia a la formulación teórica densa, desarrollada, integrada y exhaustiva.

Por ello, pormenorizar los incidentes presentados, interpretarlos y explicarlos fue una fase necesaria, ya que “si bien, la descripción no es teoría, es básica para la teorización” (Strauss y Corbin, 2002, p. 29). De ahí el desarrollo de la correspondencia entre las dimensiones temporal, evaluativa, apreciativa e instrumental y de lo hasta aquí expuesto, concibiendo un marco conceptual con pequeñas estructuras teóricas diagramadas.

Lo anterior ha favorecido a mantener claridad en las relaciones y explicaciones, y también indicó vacíos no vistos en la estructuración teórica precedente en la tesis, como fue la revisión presentada del espacio apreciativo. De esta manera, la indagación infiere de forma general la instauración de las aspiraciones adolescentes en el proceso de desarrollo humano, junto con cambios potenciales en el tejido social.

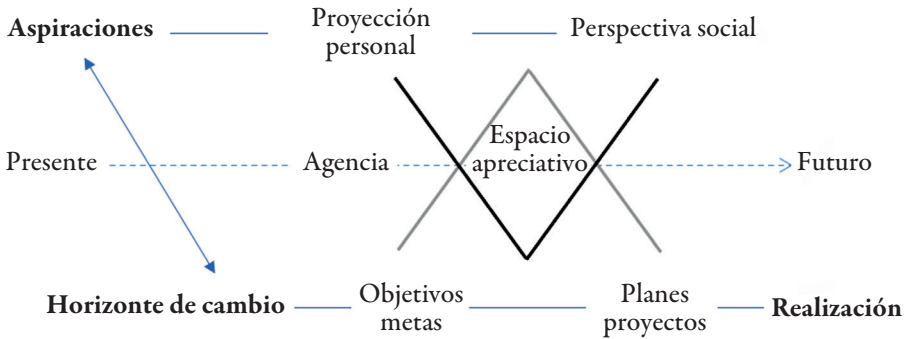
Se afirma que el curso de las aspiraciones y su realización supone la estructuración de objetivos, metas, planes y proyectos con base en la evaluación de las opciones y oportunidades de las que se dispone realmente. Tal deliberación incurre en un proceso de elección razonada. Es por eso que aun cuando la frustración sea una posibilidad, las personas suelen adecuarse a lo factible. Es decir, ajustan su percepción de la realidad y expectativa de logro considerando diversos factores.⁴

Si bien es innegable el ímpetu idealista de los jóvenes participantes, también es importante recordar que esta investigación se llevó a cabo en un periodo histórico y crítico. Por lo tanto, es notable que a pesar de los profundos impactos afectivos, académicos, socioeconómicos, políticos y tecnológico-virtuales, estos adolescentes fueron capaces de vislumbrar un horizonte de cambio que, aunque optimista, enraíza sus reflexiones y posibilidades presentes y futuras en cuestiones realistas e informadas.

⁴ A esto se le conoce como preferencia adaptativa (Nussbaum, 2012 y 2020), denotando el carácter adaptativo de las aspiraciones (Hart, 2016).

Todo ello conllevó un ejercicio apreciativo de los diferentes elementos y recursos familiares, sociales, económicos, educativos y tecnológicos a los que tuvieron acceso y, por supuesto, de las condiciones en los entornos donde se desarrollaron. Esta reflexión incidió en la capacidad y el grado de libertad percibido para participar y elegir teniendo en cuenta desigualdades, disparidades y condiciones de vida diferentes a las propias.

DIAGRAMA 3. INTEGRACIÓN DEL PROCESO EVALUATIVO Y APRECIATIVO DE LAS ASPIRACIONES



Fuente: Elaboración propia. Adecuación con base en Ramírez (2022).

En definitiva, la pretensión de empoderar y aumentar la participación e involucramiento de jóvenes en el proceso de desarrollo requiere reconocer y valorar lo que pueden aportar de manera personal y comunitaria comenzando hoy. Dar importancia a la configuración de las aspiraciones de los adolescentes relacionados con el desarrollo sostenible conduce a tomar en cuenta sus visiones, posicionamientos y prospectivas que, de la mano de la perspectiva de cuidado, se instauran dentro del entorno escolar, familiar y social como un elemento transformador.

Ello orienta su formación a un horizonte de cambio futuro donde los jóvenes se encaminan con determinación a la disminución de males sociales y protección ambiental. En otras palabras, son destinatarios en el presente y también creadores potenciales en el futuro, lo cual requiere situarlos como agentes activos y no sólo potenciales en el desarrollo.

REFERENCIAS

- Corbin, J. (2016). La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En Bernal, S. (coord.) (2016). *Teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54). (Primera edición versión electrónica). Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de https://editorial.uaa.mx/docs/ve_teoría_fundamentada.pdf.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/BF00988593>.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo XXI Editores.
- Gale, T. y Parker, S. (2015). To Aspire: A Systematic Reflection on Understanding Aspirations in Higher Education. *Australian Educational Researcher*, 42, 139-153. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0165-9>
- Hart, C. (2013). *Aspirations, education, and social justice. Applying Sen and Bourdieu*. Bloomsbury Publishing.
- Hart, C. (2016). How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324-341. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>.
- Herrera, D. et al. (2002) Inserción social en adolescentes: un estudio sociopsicológico. *Persona*, 5(005), 167-190. Recuperado de <https://doi.org/10.26439/persona2002.n005.875>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). *Informe sobre desarrollo humano. Sosteniendo el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Recuperado de <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/fr/HDR-2014-Spanish.pdf>.
- Nussbaum, M. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder Editorial.
- Nussbaum, M. (2020). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ramírez, A. E. (2022). *La importancia de las aspiraciones de los adolescentes en el Desarrollo Humano Sostenible del siglo XXI*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11799/138272>.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Sen, A. (2018). *La idea de justicia*. Taurus.
- Stahl, G. et al. (eds.) (2019). *International perspectives on theorizing aspirations. Applying Bourdieu's tools*. Bloomsbury Publishing.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

ACERCA DE LOS AUTORES

CLAUDIA LUCIA BENHUMEA RODRÍGUEZ

Licenciada en Lengua Inglesa, Maestra y Doctora en Educación, y Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano. Docente de Lenguas desde 2007 y capacitadora docente principalmente en el ámbito de metodologías y tecnologías educativas desde 2013.

JUAN JESÚS VELASCO OROZCO

Licenciado en Antropología Social y Maestro en Antropología con énfasis en Antropología Social por la UAEMéx. Doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Antropología de la UAEMéx de 1996 a la fecha. Línea de investigación nacional: ambiente, educación y cultura.

MARIANA VANESSA MARTÍNEZ BALDERAS

Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano por la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) como perfil Candidata. Cuenta con quince años de experiencia profesional docente en nivel licenciatura en la que es profesora definitiva de asignatura en Tendencias del Diseño y Metodología para el Diseño. Actualmente desempeña actividades de investigación como integrante del Comité de Género y miembro del equipo de investigación denominado: Cátedra Infancias con referentes de crianza en prisión: Infancia es destino. La línea de investigación que concierne a su trabajo es Ética para el Desarrollo Humano con el tema de creatividad, aprendizaje, inteligencia emocional y diseño con enfoque de responsabilidad social.

GERARDO ANTONIO PANCHI-VANEGAS

Doctor en Estudios para el Desarrollo Humano por la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México, profesor de nivel licenciatura y posgrado. Integrante del equipo de investigación denominado: Cátedra Infancias con referentes de crianza en prisión: Infancia es destino. La línea de investigación que concierne a su trabajo es sobre estudios económico sociales para el desarrollo humano, vinculados a la criminología. Actualmente realiza estudios de doctorado en co-tutela acerca de necropolítica al interior de prisiones, mediante un estudio comparado entre México e Italia.

MARÍA DEL CARMEN TOVAR MONCADA

Licenciada en Enfermería, especialista en Enfermería en rehabilitación y Maestra en Enfermería con orientación en educación por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora de asignatura en la UAEMéx y profesora de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México.

LAURA ESPINOZA ÁVILA

Estudios de Licenciatura en Psicología, Maestría en Salud Pública y Doctorado en Estudios para el Desarrollo Humano, todos dentro de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha laborado en la UAEMéx desde 1992, profesora de tiempo completo; se ha desempeñado dentro del nivel medio superior, nivel superior y posgrado. Además, ha laborado en instituciones privadas de nivel medio superior. Cuenta con experiencia en capacitación dentro de la propia universidad y a nivel nacional como instructora, formadora de evaluadores y evaluadora en diversos eventos. Fungió como directora del Plantel Nezahualcóyotl de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx.

ISAAC VALDESPÍN LÓPEZ

Estudios de Licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztapalapa con Ingeniería Química. Maestría en Administración y Doctorado en Estudios para el Desarrollo Humano en la Universidad Autónoma del Estado de México. Docente de tiempo completo. Experiencia en nivel medio superior en materias del área de matemáticas, en posgrado; también ha participado en el área de Planeación institucional tanto en un plantel de la Escuela Preparatoria de la misma universidad, como en la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior de la UAEMéx.

JANNET SOCORRO VALERO VILCHIS

Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Maestra en Comunicación por la Universidad Iberoamericana, Licenciada en Comunicación por la UAEMéx. Profesora de Tiempo Completo adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMéx. Cuenta con reconocimiento de perfil deseable PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico “Sociotecnología, Gobierno y Comunicación”. Participó en el proyecto “Modelo Abeja Digital. Ecologías del Aprendizaje”, dirigido a docentes de educación media superior.

DULCE MARÍA COYOLI PEREYRA

Maestra en Diseño por la FAD UAEMéx, donde trabajó temas de diseño emocional y sustentabilidad en envases flexibles. Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano por el CIME UAEMéx con un proyecto sobre calidad de vida y sentimientos en las Revoluciones Industriales. Actualmente pertenece al programa Investigadoras e Investigadores COMECyT con una Cátedra de Investigación acerca de la contaminación industrial en la Cuenca Alta del Río Lerma, proyecto que además se encuentra adherido a la Cátedra Desarrollo Humano para la Preservación del Planeta del CIME UAEMéx, en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Ciencia.

MÓNICA GUADALUPE GONZÁLEZ YÑIGO

Licenciada en Ciencias ambientales con Maestría en Estudios de la Ciudad (FaPUR UAEMéx) y Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano (CIME UAEMéx). Profesora y coordinadora del Laboratorio Nacional de Ciencias de la Sostenibilidad sede FaPUR de la UAEMéx. Líneas de investigación: vivienda, sustentabilidad, desarrollo humano. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Colabora en el Cuerpo Académico de Procesos Territoriales Ambientales y Sociales, y ha publicado diversos capítulos de libros y artículos científicos.

JOSÉ ISABEL JUAN PÉREZ

Realizó estudios de Licenciatura en Geografía y Maestría en Ecología en la Universidad Autónoma del Estado de México. Es Doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Investiga temas de manejo de recursos naturales, procesos socioambientales, geografía ambiental, ecología cultural, sustentabilidad y desarrollo humano. Es investigador en el Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y ha publicado libros diversos y artículos científicos en editoriales y revistas nacionales e internacionales.

LUZ MARÍA VILLALVA CAMPOS

Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano y especialista en género, violencia y políticas públicas por la UAEMéx. Investigadora COMECyT. Realizó una estancia doctoral en el Instituto de Estudios Feministas de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente realiza una Cátedra de Investigación en la Universidad Mexiquense del Bicentenario.

KAREN JIMÉNEZ ARRIAGA

Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano y Doctora en Ética Social por la Universidad Autónoma del Estado de México, y profesora-investigadora en la Universidad del Valle de México. Sus líneas de investigación incluyen violencia escolar, desarrollo humano e integridad ética. Ha publicado artículos sobre competencias socioemocionales, *bullying* y sus implicaciones en la salud mental juvenil. Su labor contribuye al diseño de estrategias para promover entornos escolares más seguros y saludables.

DAVID AARÓN MIRANDA GARCÍA

Doctor en Educación por el Instituto Universitario Internacional de Toluca y profesor-investigador en el Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación de la UAEMéx. Sus líneas de investigación incluyen el currículo, el aprendizaje complejo, el desarrollo humano sostenible y la violencia escolar. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I) desde 2024 y cuenta con el reconocimiento PRODEP desde 2021. Ha publicado capítulos y artículos sobre competencias socioemocionales, ciberacoso y políticas culturales. Su trabajo destaca por abordar la complejidad socioeducativa desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria.

AIMEÉ ESTIBALIZ RAMÍREZ ORTIZ

Licenciada en Psicología con énfasis en Área Clínica por la Universidad Autónoma de Zacatecas y Maestra en Psicología con orientación en investigación por la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano por el Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México. Como psicóloga, paralelamente se ha desempeñado en las áreas clínica y educativa. En esta última, como docente y en cargos de acompañamiento educativo de tutoría y orientación educativa y profesional en instituciones de nivel medio superior y superior. Actualmente ejerce como psicoterapeuta en consulta privada y como profesional independiente en un proyecto federal de la Secretaría de las Mujeres del estado de Zacatecas.

Jannet Socorro Valero Vilchis

Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX); Maestra en Comunicación por la Universidad Iberoamericana, Licenciada en Comunicación por la UAEMEX. Profesora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMEX. Cuenta con reconocimiento de perfil deseable Prodep. Integrante del Cuerpo Académico Sociotecnología, Gobierno y Comunicación. Participó en el proyecto “Modelo abeja digital. Ecologías del aprendizaje”, dirigido a docentes de educación media superior.

Mariana Vanessa Martínez Balderas

Doctora en Estudios para el Desarrollo Humano por la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) con perfil Candidata. Cuenta con quince años de experiencia profesional docente en nivel licenciatura en el que es profesora definitiva de asignatura en Tendencias del Diseño y Metodología para el Diseño. Actualmente desempeña actividades de investigación como integrante del Comité de Género y miembro del equipo denominado: Cátedra Infancias con referentes de crianza en prisión: Infancia es destino. La línea de investigación que concierne a su trabajo es Ética para el Desarrollo Humano con el tema: Creatividad, aprendizaje, inteligencia emocional y diseño con enfoque de responsabilidad social.

Laura Espinoza Avila

Estudios de Licenciatura en Psicología, Maestría en Salud Pública y Doctorado en Estudios para el Desarrollo Humano, todos realizados en la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha laborado dentro de la UAEMEX desde 1992; es profesora de tiempo completo y se ha desempeñado en los niveles medio superior, superior y posgrado. Además, ha laborado en instituciones privadas de nivel medio superior. Cuenta con experiencia en capacitación dentro de la propia universidad y a nivel nacional; como instructora, ha sido formadora de evaluadores y evaluadora en diversos eventos. Fungió como directora del Plantel “Nezahualcóyotl” de la Escuela Preparatoria de la UAEMEX.

DESARROLLO HUMANO PARA EL APRENDIZAJE SOCIAL

La obra contiene una colección de diez capítulos que, desde perspectivas disciplinares específicas, convergen en una preocupación común: la expansión de las oportunidades reales de las personas para desarrollar sus capacidades. Esta composición permite que cada texto funcione como una ventana particular hacia el desarrollo humano, ofreciendo al lector la posibilidad de aproximarse al tema desde múltiples ángulos sin perder de vista la unidad conceptual que subyace al conjunto.

ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO HUMANO



Secretaría de
Identidad y Cultura