

REVISTA

OHolón



ISSN: L 2953-3279



VOL. III

Nº. 11

ENERO - ABRIL

2026



Índice de contenidos del número

Autor(es)	Título del texto	Pp.
Introducción	Presentación del No. 11.	1
Jhosell Rosell Castro, y colab. (México)	Arte, pedagogía y animación sociocultural: Intersecciones para el bienestar en personas adultas mayores	2 - 17
Luz Milena Triana Ávila (Panamá)	Aproximación teórica hacia las nuevas ecologías de aprendizaje en la práctica pedagógica infantil	18 - 34
María del Carmen Alba Moreno (Cuba)	Impacto del exilio español en la educación en República Dominicana (1939-1945)	35 - 47
Glendha Bárbara Rodríguez Marrero y colab. (Cuba)	La educación histórica y la música patriótica cubana en la radio universitaria de Mayabeque	48 - 60
Gloria Leticia Corrales Félix y colabs. (México)	Transformando el Aprendizaje: Impacto de la Innovación Educativa en la Enseñanza	61 - 76
Rigoberto Pupo Pupo (México)	Filosofía y literatura en la cosmovisión de Alejo Carpentier	77 - 93
Elizabeth Guadalupe Ramírez González (México)	Reflexiones acerca del aspecto socioemocional en la educación universitaria	94 - 104
Juan Carlos Arturo González Castro (México)	Equidad de género en el deporte: Reflexiones y retos desde la Educación en México	105 - 116
Alejandro Valadez Arrambide (México)	Innovar con Conciencia, Educar con Esperanza: Aportes del Desarrollo Organizacional en la Educación (DO)	117 - 128
Sayra Eugenia Campos Ramírez (Panamá)	Cátedra de Estudios Afrocolombianos: de la conmemoración a la transformación pedagógica	129 - 138



Volumen 3. Número 11
Enero-abril 2026
“Educación 2026: Ciencia, Inteligencia y Futuro”

Presentación

La Universidad José Martí de Latinoamérica presenta el primer número del año 2026 de su Revista Científica, dedicado a examinar los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en un contexto global profundamente influido por el avance científico y tecnológico. El título de esta edición —Educación 2026: Ciencia, Inteligencia y Futuro— refleja el eje articulador que guía los trabajos aquí reunidos: la urgencia de comprender cómo la transformación digital, la inteligencia artificial y las nuevas dinámicas sociales reconfiguran los procesos formativos y las instituciones educativas.

Los artículos incluidos en este número ofrecen análisis rigurosos y perspectivas complementarias sobre temas que convergen en una misma preocupación central: la necesidad de construir modelos educativos pertinentes, integrales y sostenibles para un entorno cada vez más complejo. Desde la investigación aplicada hasta la reflexión teórica, los autores examinan la interacción entre conocimiento científico, prácticas pedagógicas, innovación tecnológica y gestión institucional.

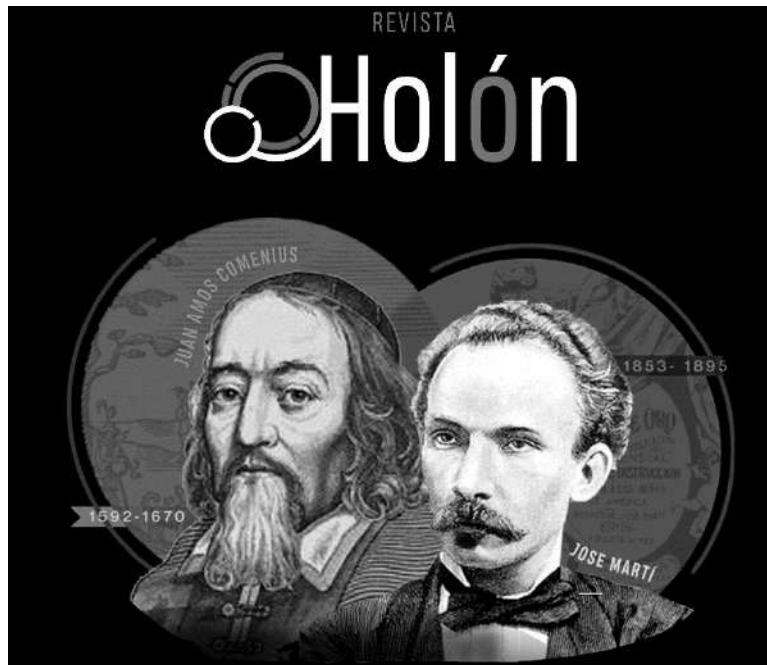
Este volumen se organiza en torno a cuatro líneas de reflexión que se interrelacionan:

- Evolución de los modelos educativos, con énfasis en enfoques que promueven pensamiento crítico, autonomía del estudiante y aprendizaje significativo.
- Impacto de la tecnología y la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza, investigación y gestión, incluyendo análisis sobre sus implicaciones éticas y metodológicas.
- Transformación institucional, a partir de experiencias de cambio curricular, intervención organizacional y adopción de marcos sistémicos en la educación superior.
- Perspectivas interdisciplinarias, que integran ciencias sociales, pensamiento complejo y enfoques contemporáneos para comprender el papel de la universidad en la sociedad actual.

En su conjunto, los trabajos reunidos en este número buscan contribuir al fortalecimiento de una cultura académica crítica, informada y orientada al futuro. De igual manera, aspiran a ofrecer insumos pertinentes para la toma de decisiones en los ámbitos académico, directivo y comunitario.

Confiamos en que esta edición será de utilidad para investigadores, docentes, estudiantes y profesionales interesados en el análisis de los procesos educativos contemporáneos, y que inspire nuevas líneas de estudio y colaboración en beneficio del desarrollo científico y humanístico de nuestra comunidad.

Eurídice González Navarrete
Directora General



Vol. III
No. 11
Enero - Abril
2026



Jhosell Rosell Castro

Universidad Autónoma de Baja California
México

jhosell.rosell@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1863-9916>



Ivonne Aranda García

Universidad Autónoma de Baja California
México

aranda.ivonne@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0007-7245-0608>

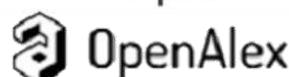
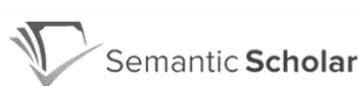
Cómo citar este texto:

Rosell Castro, J., Aranda, I. (2026). Arte, pedagogía y animación sociocultural: Intersecciones para el bienestar en personas adultas mayores. *Revista Holón*. Vol. III, No. 11. Enero – Abril 2026. Pp. 2-17. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 10 de agosto 2025

Aceptado: 10 noviembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n11.a9145>



Arte, pedagogía y animación sociocultural: prácticas transformadoras para promover bienestar y dignidad en adultos mayores

Art, pedagogy, and sociocultural animation: transformative practices to promote well-being and dignity in older adults

Jhosell Rosell Castro

Universidad Autónoma de Baja California
México

jhosell.rosell@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1863-9916>

Ivonne Aranda García

Universidad Autónoma de Baja California
México

aranda.ivonne@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0007-7245-0608>

...

Correspondencia: jhosell.rosell@uabc.edu.mx

RESUMEN

En el marco del acelerado envejecimiento poblacional en América Latina, se destaca la necesidad de repensar las políticas culturales desde un enfoque inclusivo, que reconozca a las personas adultas mayores como sujetos activos, portadores de saberes y protagonistas en la construcción del tejido social y simbólico de sus comunidades. Este artículo de investigación tiene como objetivo demostrar el potencial del arte, la pedagogía crítica y la animación sociocultural como estrategias para resignificar la vejez y promover el bienestar integral. A través de una metodología de investigación-acción participativa, se desarrollaron dos estudios de caso en Tijuana, Baja California, México, entre 2014 y 2025, orientados a personas mayores en vulnerabilidad. El primer proyecto, Taller de Creación y Expresión Comunitaria para la Vejez, impulsó prácticas artísticas colectivas en colonias marginadas, fortaleciendo la autoestima, la cohesión social y la memoria comunitaria. El segundo, ¡Vivan los Abuelos! Pintar con Plenitud, utilizó la pintura como herramienta gerontológica para estimular habilidades cognitivas, emocionales y relaciones. Los resultados evidencian que el arte, aplicado de forma contextual y participativa, mejora la percepción del envejecimiento, combate el edadismo y fomenta la agencia subjetiva de las personas mayores. Además, muestran que la cultura constituye un derecho fundamental y un recurso eficaz para la inclusión y transformación social en escenarios de desigualdad.

Palabras clave: arte, pedagogía, animación cultural, inclusión social, educación, bienestar.

Abstract

In the context of the accelerated aging of the population in Latin America, the need to rethink cultural policies from an inclusive perspective is highlighted, one that recognizes older adults as active subjects, bearers of knowledge, and protagonists in the construction of the social and symbolic fabric of their communities. This research article aims to demonstrate the potential of art, critical pedagogy, and sociocultural animation as strategies to redefine old age and promote holistic well-being. Through a participatory action research methodology, two case studies were developed in Tijuana, Baja California, Mexico, between 2014 and 2025, focusing on vulnerable older adults. The first project, Community Creation and Expression Workshop for Old Age,

promoted collective artistic practices in marginalized neighborhoods, strengthening self-esteem, social cohesion, and community memory. The second, ¡Vivan los Abuelos! (Long Live Grandparents!) The "Painting with Fullness" project used painting as a gerontological tool to stimulate cognitive, emotional, and relational skills. The results demonstrate that art, applied contextually and participatively, improves perceptions of aging, combats ageism, and fosters the subjective agency of older adults. Furthermore, they show that culture is a fundamental right and an effective resource for inclusion and social transformation in contexts of inequality.

Keywords: art, pedagogy, cultural activities, social inclusion, education, well-being.

ARTE, PEDAGOGIA E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: PRÁTICAS TRANSFORMADORAS PARA PROMOVER O BEM-ESTAR E A DIGNIDADE EM IDOSOS

Resumo

No contexto do envelhecimento acelerado da população na América Latina, destaca-se a necessidade de repensar as políticas culturais a partir de uma perspectiva inclusiva, que reconheça os idosos como sujeitos ativos, portadores de conhecimento e protagonistas na construção do tecido social e simbólico de suas comunidades. Este artigo de pesquisa visa demonstrar o potencial da arte, da pedagogia crítica e da animação sociocultural como estratégias para redefinir a velhice e promover o bem-estar integral. Por meio de uma metodologia de pesquisa-ação participativa, dois estudos de caso foram desenvolvidos em Tijuana, Baja California, México, entre 2014 e 2025, com foco em idosos vulneráveis. O primeiro projeto, a Oficina de Criação e Expressão Comunitária para a Velhice, promoveu práticas artísticas coletivas em bairros marginalizados, fortalecendo a autoestima, a coesão social e a memória comunitária. O segundo, ¡Vivan los Abuelos! (Viva os Avós!) O projeto "Pintando com Plenitude" utilizou a pintura como ferramenta gerontológica para estimular habilidades cognitivas, emocionais e relacionais. Os resultados demonstram que a arte, aplicada de forma contextual e participativa, melhora a percepção do envelhecimento, combate o preconceito etário e promove a autonomia subjetiva dos idosos. Além disso, mostram que a cultura é um direito fundamental e um recurso eficaz para a inclusão e a transformação social em contextos de desigualdade.

Palavras-chave: arte, pedagogia, atividades culturais, inclusão social, educação, bem-estar.

ART, PÉDAGOGIE ET ANIMATION SOCIOCULTURELLE : PRATIQUES TRANSFORMATRICES POUR PROMOUVOIR LE BIEN-ÊTRE ET LA DIGNITÉ DES PERSONNES ÂGÉES

Résumé

Dans le contexte du vieillissement accéléré de la population en Amérique latine, il est essentiel de repenser les politiques culturelles dans une perspective inclusive, reconnaissant les personnes âgées comme des acteurs à part entière, dépositaires du savoir et protagonistes de la construction du tissu social et symbolique de leurs communautés. Cet article de recherche vise à démontrer le potentiel de l'art, de la pédagogie critique et de l'animation socioculturelle comme stratégies pour redéfinir la vieillesse et promouvoir un bien-être holistique. À travers une méthodologie de recherche-action participative, deux études de cas ont été menées à Tijuana, en

Basse-Californie (Mexique), entre 2014 et 2025, auprès de personnes âgées vulnérables. Le premier projet, l'Atelier de création et d'expression communautaires pour les personnes âgées, a promu des pratiques artistiques collectives dans des quartiers marginalisés, renforçant l'estime de soi, la cohésion sociale et la mémoire collective. Le second, « ¡Vivan los Abuelos!» (Vive les grands-parents !), visait à promouvoir des pratiques artistiques collectives dans des quartiers marginalisés, renforçant ainsi l'estime de soi, la cohésion sociale et la mémoire collective. (Vive les grands-parents !) Le projet « Peindre en pleine conscience » a utilisé la peinture comme outil gérontologique pour stimuler les capacités cognitives, émotionnelles et relationnelles. Les résultats démontrent que l'art, appliqué de manière contextualisée et participative, améliore la perception du vieillissement, lutte contre l'âgisme et renforce l'autonomie des personnes âgées. De plus, ils montrent que la culture est un droit fondamental et une ressource efficace pour l'inclusion et la transformation sociale dans des contextes d'inégalité.

Mots clés : art, pédagogie, activités culturelles, inclusion sociale, éducation, bien-être.

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XX, América Latina y el Caribe experimentaron importantes transformaciones demográficas. Entre ellas, aparece un acelerado crecimiento del grupo de personas adultas mayores de 60 años y más, cuyo contexto socioeconómico se mostraba distinto al que prevalecía en países desarrollados al enfrentar procesos similares (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2002). Este cambio ha sido motivo de atención internacional desde la década de 1970, cuando las Naciones Unidas comenzaron a promover políticas y acciones específicas frente al envejecimiento poblacional. En esta línea, el estudio multicéntrico “Salud, Bienestar y Envejecimiento en América Latina y el Caribe” (SABE), liderado por la OPS en 1997, permitió establecer un diagnóstico regional sobre las condiciones sociodemográficas y de salud de las personas mayores, visibilizando su creciente vulnerabilidad.

En paralelo, durante las últimas décadas, el arte ha ampliado su campo de acción más allá de lo estético, integrándose en procesos pedagógicos y comunitarios como una herramienta para el desarrollo humano, el bienestar y la transformación social (Jackson, 2011). Una expansión que cobra especial relevancia cuando se dirige a poblaciones históricamente excluidas, como las personas adultas mayores, quienes a menudo son apartadas de los espacios productivos, simbólicos y afectivos. En este sentido, las prácticas artísticas, cuando se articulan con enfoques pedagógicos críticos y estrategias de animación sociocultural, pueden convertirse en medios potentes para la resignificación identitaria, la reconstrucción de vínculos sociales y la recuperación de la agencia subjetiva (Moreno, 2021; Trilla, 2008).

La animación sociocultural, entendida como un conjunto de prácticas orientadas a promover la participación en la transformación de la realidad, encuentra en el arte un recurso privilegiado para impulsar procesos educativos no formales, participativos e inclusivos. Por su parte, la pedagogía crítica reconoce en la dimensión simbólica del arte una vía para subvertir jerarquías tradicionales del saber, integrando lo emocional, lo corporal y lo afectivo como dimensiones legítimas del aprendizaje (Hooks, 2014; Antunes, 2018). Diversas investigaciones han evidenciado que la participación en talleres artísticos contribuye al bienestar integral de las personas mayores, mejorando su autoestima, fortaleciendo el sentido de pertenencia y estimulando funciones cognitivas, afectivas y

motrices (Creech, et. al., 2022). Estas intervenciones no solo favorecen el bienestar individual, sino que también refuerzan la cohesión social y el reconocimiento colectivo.

Desde una mirada crítica latinoamericana, la educación artística y la animación sociocultural se configuran como prácticas de emancipación y reconocimiento. En esa línea, Alarcón Carvacho (2025) destaca la necesidad de pensar la formación desde epistemologías situadas que recuperen la memoria, la identidad y los saberes comunitarios.

Políticas culturales, pedagogía artística y animación sociocultural: hacia el bienestar de las personas adultas mayores

El envejecimiento poblacional plantea desafíos significativos para las sociedades contemporáneas, especialmente en contextos marcados por desigualdades estructurales. En este escenario, las políticas culturales deben repensarse desde una perspectiva amplia que las conciba no únicamente como mecanismos de acceso al patrimonio artístico, sino como instrumentos estratégicos para garantizar derechos culturales, inclusión y bienestar. Esta visión implica reconocer a las personas adultas mayores no solo como beneficiarias pasivas, sino como actores culturales activos capaces de contribuir a la vida social y simbólica de sus comunidades (UNESCO, 2013).

Desde la noción de democracia cultural (Vidal Beneyto, 2005), resulta fundamental impulsar procesos que promuevan la participación ciudadana en la producción de significados, historias y prácticas culturales. En este marco, la pedagogía artística y la animación sociocultural se consolidan como herramientas clave, al posibilitar espacios de creación colectiva, expresión subjetiva y reconstrucción de identidades. Estas prácticas favorecen una participación que va más allá del entretenimiento, fomentando la apropiación de lo cultural como una dimensión constitutiva del desarrollo humano (Trilla, 2008).

Asimismo, el arte, entendido como lenguaje simbólico, posibilita la construcción de sentidos compartidos y la comunicación de experiencias que trascienden lo estético. Incluso, como plantea Triana et al. (2024), la práctica artística constituye un medio para fortalecer los lazos identitarios y comunitarios, especialmente en contextos donde la cultura actúa como dispositivo de inclusión social. En conjunto, estas acciones permiten resignificar la vejez como etapa de potencial creativo, social y emocional. Lo que significa que la acción cultural transformadora, en tanto práctica situada, contribuye al fortalecimiento del tejido social y a la construcción de entornos más justos y sensibles a las necesidades de esta población (Moreno, 2021).

Por lo tanto, frente a un modelo hegemónico que tiende a mercantilizar el arte, resulta necesario reivindicar su dimensión política y pedagógica. La frase de Joseph Beuys, “ser profesor es mi mayor obra de arte”, sintetiza esta postura al ubicar la educación artística como una práctica de transformación y emancipación (Beuys, 1969, p. 42). Desde esta perspectiva, las políticas culturales deben articular sectores gubernamentales, educativos y comunitarios, impulsando iniciativas integradoras que reconozcan las capacidades de las personas adultas mayores como agentes de cambio cultural.

De esta forma, resulta clave comprender cómo la cultura, más allá de su valor simbólico, puede operar como un recurso concreto para el bienestar integral. El siguiente apartado explora esta dimensión mediante el análisis de intervenciones artísticas dirigidas a personas mayores en contextos urbanos, destacando su potencial educativo, relacional y transformador.

Cultura como recurso para el bienestar: intervenciones artísticas con personas mayores

En el contexto mexicano actual, la transformación demográfica asociada al envejecimiento demanda respuestas intersectoriales que integren la cultura como un eje central del bienestar. Las ciudades, como espacios de mayor concentración poblacional, enfrentan el reto de diseñar estrategias que visibilicen y valoren el papel de las personas mayores dentro del entramado social. En este sentido, Tijuana representa un caso paradigmático donde la acción artística y cultural ha comenzado a desplegarse como una alternativa eficaz para atender estas necesidades.

La participación cultural, cuando es asumida como derecho y no como privilegio, permite promover una longevidad activa, creativa y relacional. Las intervenciones artísticas orientadas a personas adultas mayores fomentan la reconstrucción del sentido vital, fortalecen la autoestima y favorecen la inclusión social. Este enfoque, conocido como gerocultura (Braniella, 2023), reconoce en los adultos mayores portadores de saberes, memorias y experiencias significativas que pueden ser compartidas en clave generacional y comunitaria.

Este tipo de intervención no debe entenderse como recreación esporádica, sino como un proceso sostenido que integra lo simbólico, lo emocional y lo educativo. Las prácticas artísticas, en este marco, generan espacios de reconocimiento y pertenencia, transformando la manera en que la sociedad se relaciona con la vejez. La educación artística aplicada en contextos comunitarios permite dar visibilidad a trayectorias de vida que históricamente han sido silenciadas, promoviendo así nuevas narrativas del envejecimiento.

La cultura, según la UNESCO (2013), es un componente esencial para la cohesión social y el desarrollo sostenible. Por ello, resulta fundamental que las intervenciones culturales se diseñen desde un enfoque territorial, participativo y sensible a las realidades locales. La animación sociocultural, entendida como práctica pedagógica transformadora, posibilita el desarrollo de procesos colaborativos donde la creatividad, la memoria y la expresión simbólica se articulan con el bienestar y la inclusión.

Para comprender en mayor profundidad estos procesos, en el siguiente epígrafe se presentan casos específicos de intervenciones artísticas en contextos de vulnerabilidad social. A través de ellos, se analiza cómo el arte comunitario puede contribuir al bienestar integral, la agencia subjetiva y el empoderamiento de las personas adultas mayores.

Arte y contexto social: activar el bienestar en personas adultas mayores en situación de vulnerabilidad

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el arte ha expandido sus fronteras tradicionales, desplazándose de la contemplación estética hacia formas de acción crítica y situada, profundamente comprometidas con los

contextos sociales en los que se inscriben. Este giro, motivado en gran parte por el desencanto ante los limitados resultados de las políticas desarrollistas y economicistas dominantes, dio lugar a una resignificación del arte como herramienta de intervención sociocultural y desarrollo humano (Bishop, 2012). En este proceso, el arte asumió un rol pedagógico y emancipador, en el que la participación, la colaboración y la transformación del entorno cobraron centralidad.

El arte comunitario emergió como un espacio de convergencia entre artistas y comunidades locales, donde el objetivo ya no era únicamente producir obras, sino activar procesos de reconstrucción simbólica, fortalecer vínculos sociales y promover la agencia subjetiva. Según Garrido (2009), estas prácticas buscaban mejorar el entorno vital de las comunidades, involucrando a los propios habitantes como protagonistas activos del cambio. En este sentido, el arte comenzó a operar como un catalizador de dinámicas sociales más democráticas, inclusivas y participativas, en las que la cultura se entendía no como un privilegio, sino como un derecho colectivo.

Diversas experiencias en México han demostrado que el arte puede incidir de manera positiva en la calidad de vida de las personas adultas mayores, especialmente de aquellas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Proyectos como el teatro comunitario impulsado por la Universidad Nacional Autónoma de México (Pérez González y López Ramírez, 2021), o el programa *Arte para la Vida* desarrollado en Jalisco (Secretaría de Cultura de Jalisco, 2022), han evidenciado avances significativos en aspectos como la memoria autobiográfica, la cohesión grupal y la percepción de un propósito vital. Estas experiencias confirman que el arte constituye una vía legítima y poderosa de reparación simbólica y revitalización cultural.

Además, el avance de tecnologías inmersivas ha ampliado las posibilidades de acceso a experiencias culturales para personas mayores con movilidad limitada o en situación de aislamiento. El proyecto COMODIA, desarrollado por la Fundación Juan XXIII en alianza con Nokia, ha demostrado el potencial de la realidad virtual como herramienta para generar experiencias afectivas significativas, y reconectar emocionalmente a personas mayores en situación de dependencia (Europa Press, 2024).

A nivel teórico, estas prácticas han sido reconocidas por su capacidad de generar comunidades afectivas, fortalecer el sentido de pertenencia y transformar imaginarios sobre el envejecimiento. Como lo señalan Martínez, et. al. (2025), las intervenciones artísticas colaborativas no solo favorecen el bienestar psicosocial, sino que también habilitan nuevas formas de participación ciudadana y justicia cultural.

En conjunto, estas experiencias muestran que el arte, cuando se implementa desde una perspectiva crítica, situada y dialógica, se convierte en un dispositivo transformador con alto potencial para resignificar la vejez, promover el bienestar integral y reconstruir vínculos en contextos de exclusión. A continuación, se presentan los resultados y las conclusiones generales de este estudio, integrando los hallazgos principales y proyectando líneas de acción futuras orientadas a fortalecer estas prácticas en clave de política pública, pedagogía comunitaria y justicia cultural.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Experiencia práctica: dos estudios de caso en la ciudad Tijuana

La soledad en la vejez es una problemática ampliamente documentada en la literatura científica como un factor que incide negativamente en la salud emocional, social y física de las personas mayores, especialmente en contextos de vulnerabilidad (Levy et al., 2002). En consonancia con esta preocupación, el Papa Francisco señaló en 2024 (Díaz, 2024) que la soledad constituye una de las condiciones más apremiantes que afectan a este grupo etario, subrayando causas estructurales como la migración forzada y la exclusión social. De la misma manera, hizo un llamado a fortalecer los vínculos intergeneracionales con el fin de promover una visión más humana e integradora del ciclo vital. Esta perspectiva coincide con las tendencias contemporáneas en gerontología social, que destacan la necesidad de diseñar e implementar intervenciones culturales y educativas que fomenten el bienestar comunitario en la vejez desde un enfoque transformador.

En este marco, se presentan dos estudios de caso desarrollados en Tijuana, Baja California, impulsados por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en colaboración con instancias gubernamentales municipales y estatales. Los programas descritos se dirigieron a personas adultas mayores en situación de vulnerabilidad y se articularon desde una metodología de investigación-acción participativa. Esta metodología integró componentes de arte, pedagogía crítica y animación sociocultural como herramientas para resignificar la experiencia del envejecimiento, estimular la creatividad, fortalecer la identidad individual y colectiva, y promover la cohesión social (Antunes, 2018; Jackson, 2011).

El enfoque conceptual adoptado por ambos proyectos se fundamentó en el modelo de educación comunitaria y las prácticas artísticas participativas, las cuales cuestionan las concepciones tradicionales del arte al priorizar su dimensión social, el diálogo intercultural y la atención al contexto y a la diversidad de los territorios intervenidos. Se trató, por tanto, de un modelo interdisciplinario orientado al desarrollo humano, con raíces en la educación popular y en una pedagogía de la concientización que busca empoderar a los participantes y fomentar la construcción de una ciudadanía democrática e igualitaria.

El equipo de trabajo estuvo conformado por artistas, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la UABC, quienes participaron a través de programas de servicio social y prácticas profesionales. A este grupo se sumaron miembros de la comunidad que manifestaron su deseo de participar de manera activa, en una estructura de colaboración horizontal. Es importante destacar que la ejecución de los programas no recayó exclusivamente en la universidad y la comunidad, sino que también contó con el apoyo de instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil. Esta articulación institucional resultó crucial para fortalecer la resiliencia comunitaria frente a contextos marcados por la violencia, el delito y el rezago social, condiciones que prevalecen en muchas de las zonas intervenidas.

Taller de Creación y Expresión Comunitaria para la Vejez

Este primer estudio de caso se desarrolló en colaboración con el H. Ayuntamiento de Tijuana desde el año 2014 y se implementó en colonias como Camino Verde, El Niño y Sánchez Taboada. Su enfoque comunitario priorizó la creación de espacios seguros para la participación, la expresión artística, la recuperación de la memoria oral y el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre personas mayores y su comunidad. Esta iniciativa se alineó con los objetivos del Programa Hábitat de México, el cual buscaba mejorar la calidad de vida en zonas urbanas marginadas mediante acciones integrales centradas en la cultura, la inclusión social, el desarrollo humano y la cohesión comunitaria.

En este marco, el taller concibe el arte no solo como un vehículo expresivo, sino como una herramienta de transformación social que reconoce y valora a las personas mayores como agentes culturales activos. Así, el proyecto contribuye a dignificar el proceso de envejecimiento, combatir el edadismo estructural y promover entornos más justos, creativos y solidarios, donde la vejez se resignifica como una etapa fértil para la creación, la memoria y la participación social.

Imagen 1

Taller de cerámica, Centro comunitario en comunidad el Niño, Tijuana.



Las actividades se llevaron a cabo en centros comunitarios, así como centros de atención al adulto mayor en condiciones precarias (*Imagen 2*), alejados de los circuitos institucionales del arte, con el propósito de acercar la creación cultural a quienes rara vez acceden a museos o galerías. El diseño metodológico incorporó talleres grupales, acompañamiento pedagógico y una estrategia de evaluación mixta que combinó encuestas, entrevistas y narrativas colectivas. Además del componente expresivo, el proyecto impulsó el crecimiento personal y colectivo a través de propuestas educativas, formativas y culturales que promovieron capacidades tanto individuales como comunitarias.

A partir de sus propias vivencias, los participantes lograron expresar sentimientos, deseos y aspiraciones de transformación mediante el uso de diversos lenguajes artísticos, consolidando así procesos de apropiación simbólica del entorno.

Imagen 2

Taller de artes visuales, Centro de atención al adulto mayor colonia Camino Verde, Tijuana.



El proyecto también se enfocó en desarrollar habilidades técnicas en disciplinas como pintura, cerámica, escultura con materiales reciclados y grabado, propiciando una transformación de actitudes y conductas que mejoraron la convivencia familiar y vecinal. Al fortalecer el tejido social y fomentar la creatividad como vía de resolución de problemas cotidianos, se abrieron nuevas posibilidades expresivas que transformaron la visión del mundo y la vida cotidiana de los participantes.

¡Vivan los Abuelos! Pintar con Plenitud

El segundo caso (Imagen 3), se implementó en el Centro Estatal de las Artes de Tijuana (CEART), en colaboración con el Gobierno del Estado de Baja California. Este programa consistió en un conjunto de sesiones artísticas dirigidas a personas mayores de 60 años, con el propósito de estimular sus capacidades cognitivas, motrices y socioemocionales a través del arte pictórico. La pintura se empleó como herramienta de intervención gerontológica no farmacológica, facilitando la expresión simbólica, la evocación de memorias autobiográficas y la interacción social. Las sesiones, se desarrollaron semanalmente bajo un enfoque andragógico y participativo, priorizando tanto la experiencia individual como la colectiva.

Imagen 3

Taller ¡Vivan los Abuelos! Pintar con Plenitud, CEART, Tijuana.



La metodología incluyó una sesión diagnóstica inicial para identificar intereses, habilidades previas y expectativas; un bloque de entrenamiento técnico básico; actividades de creación guiada inspiradas en recuerdos y emociones; socialización de las obras mediante diálogo grupal; y una evaluación cualitativa sobre la experiencia creativa y sus efectos en la autoestima y el nivel de participación. Entre los resultados esperados se encontraban el incremento en la participación social, mejoras en la percepción del envejecimiento, estímulo a la autoestima y producción artística como memoria cultural.

Este taller, implementado de manera continua desde 2021, ha evidenciado alta aceptación por parte de los adultos mayores, producción significativa con temáticas autobiográficas que dieron lugar a cinco exposiciones colectivas (*Imagen 4*), y la generación de espacios de convivencia intergeneracional y comunitaria.

Imagen 4

Exposición Metamorfosis Taller ¡Viven los Abuelos! Pintar con Plenitud, CEART 2024



Ambas experiencias se sustentaron en una concepción del arte comunitario como proceso situado, transformador y participativo, donde el objetivo no es convocar a públicos pasivos, sino convertir a las personas del entorno inmediato en protagonistas de experiencias artísticas colectivas. Más allá del espacio institucional, se construyeron escenarios en los que el arte se entrelaza con la vida cotidiana, promoviendo el aprendizaje mutuo, la comunicación en múltiples lenguajes y el intercambio cultural (Hooks, 2014; Moreno, 2021). En este contexto, el artista se concibe como mediador cultural y agente de cambio cuya intervención se guía por objetivos contextualizados y sensibles a las realidades locales.

Así, la dimensión procesual del arte cobra protagonismo, desplazando la lógica de la exhibición final hacia una lógica de producción colaborativa basada en el vínculo, la experiencia compartida y la transformación simbólica del entorno.

Ambos proyectos se articularon con programas de desarrollo social promovidos por el Estado, contribuyendo a fortalecer las capacidades personales y comunitarias de los adultos mayores y fomentando su autonomía, dignidad y participación en la vida pública. Un eje transversal en estas iniciativas fue la promoción de la actitud creativa, entendida no como una mera destreza técnica, sino como una disposición vital ante la adversidad, la incertidumbre y el cambio. Penagos Corzo (2018) define esta actitud como la capacidad de generar comportamientos, ideas o soluciones relevantes en contextos donde el conocimiento previo resulta insuficiente. Esta visión orientó el diseño de las actividades, permitiendo que los participantes desplegaran su potencial creativo incluso en condiciones adversas.

La población participante, compuesta por personas mayores entre 65 y 75 años, enfrentaba distintos desafíos asociados al envejecimiento, como el aislamiento, la disminución de la movilidad o la pérdida de vínculos afectivos. No obstante, también poseían un valioso acervo de conocimientos, saberes y experiencias que fueron activados mediante metodologías pedagógicas sensibles a su contexto sociocultural. Las actividades incluyeron el uso de herramientas digitales, espacios de espiritualidad, acompañamiento personalizado y la concreción de anhelos postergados, fortaleciendo así su rol como sujetos sociales activos, creativos y reconocidos.

Finalmente, ambos casos abordaron de manera crítica el edadismo, entendido como una forma estructural de discriminación hacia las personas mayores que limita su participación social, afecta negativamente su autoestima y reduce sus expectativas de vida. Cuando este fenómeno es interiorizado, puede derivar en aislamiento, pérdida de sentido vital y deterioro emocional. En este sentido, las prácticas artísticas comunitarias implementadas en Tijuana constituyeron espacios de resistencia simbólica y afirmación identitaria frente a los estigmas del envejecimiento, ressignificando esta etapa de la vida como una fuente de creatividad, dignidad y protagonismo social.

METODOLOGÍA

Este artículo presenta dos estudios de caso desarrollados entre 2014 y 2025 en contextos comunitarios urbanos de Tijuana, Baja California (Méjico), con el objetivo de analizar cómo la convergencia entre arte,

pedagogía y animación sociocultural puede operar como una estrategia efectiva para dignificar, visibilizar y transformar la experiencia del envejecimiento.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque de investigación-acción participativa, por su carácter dialógico, inclusivo y transformador, y buscó tanto a implementar talleres artísticos dirigidos a adultos mayores en situación de vulnerabilidad social como a evaluar su impacto en el bienestar, la creatividad y la participación comunitaria.

La población participante estuvo conformada por 100 personas adultas mayores, de entre 65 y 75 años, seleccionadas con base en su interés en actividades culturales y su disposición voluntaria. El diseño metodológico combinó un enfoque quasi experimental, con mediciones pre y post intervención, junto con técnicas cualitativas como entrevistas semi estructuradas, observación directa y pruebas de creatividad adaptadas. Estas herramientas se aplicaron con el propósito de valorar los efectos de las prácticas artísticas en los niveles de bienestar subjetivo, motivación, relaciones sociales y autopercepción del envejecimiento.

Igualmente, se aplicaron cuestionarios para evaluar cambios en motivación, relaciones sociales y percepción subjetiva del bienestar. El proceso fue acompañado por la validación de expertos en arte comunitario, pedagogía y gerontología, y se respetaron todos los principios éticos fundamentales, incluido el consentimiento libre e informado.

Más allá de producir conocimiento académico, esta experiencia busca poner en valor el arte como dispositivo de transformación sociocultural en contextos reales, posicionando a las personas mayores como protagonistas activas de procesos creativos, educativos y comunitarios que promueven entornos más justos, inclusivos y sostenibles.

CONCLUSIONES

Las experiencias analizadas en este estudio demuestran que el arte, cuando se aplica de forma contextualizada, participativa y crítica, tiene un alto potencial para resignificar la vejez y dignificar la experiencia del envejecimiento en contextos de vulnerabilidad social. Lejos de considerarse como una etapa de deterioro o pasividad, la vejez emerge como un momento fértil para la creatividad, la participación comunitaria y la afirmación identitaria, siempre que existan condiciones adecuadas para el ejercicio de derechos culturales.

La integración del arte con la pedagogía crítica y la animación sociocultural permitió generar espacios de aprendizaje horizontal, recuperación de saberes y reconstrucción de vínculos intergeneracionales. Estas prácticas no solo contrarrestan el edadismo estructural, sino que también contribuyen a fortalecer la agencia subjetiva y el protagonismo social de las personas adultas mayores. La educación artística, en tanto proceso sensible y situado, favorece la expresión simbólica, la memoria autobiográfica y la reconstrucción del sentido vital, posicionando a los participantes como sujetos activos del cambio cultural.

El estudio también evidencia que la cultura no debe ser entendida como un privilegio reservado a unos pocos, sino como un derecho fundamental y una herramienta estratégica de bienestar. Las intervenciones culturales en contextos urbanos desfavorecidos, cuando se diseñan desde un enfoque territorial y participativo, pueden operar como dispositivos transformadores que fortalecen el tejido social y generan condiciones más justas, equitativas e inclusivas para las personas mayores.

Adicionalmente, la colaboración entre instituciones educativas, gubernamentales y comunitarias participó como un factor clave para el éxito de los programas. La construcción colectiva, horizontal y sostenida de estas experiencias permitió no solo una mayor apropiación por parte de los participantes, sino también una mayor incidencia en el entorno, al abrir espacios de visibilización, reconocimiento y diálogo intercultural. Este modelo de acción integrada se presenta como una alternativa viable para el diseño de políticas públicas que reconozcan el envejecimiento como un eje prioritario de desarrollo humano.

Finalmente, las intervenciones analizadas invitan a repensar el lugar de las personas mayores en la vida cultural y social de nuestras comunidades. Promover una actitud creativa frente a la adversidad, estimular el pensamiento simbólico y favorecer la participación no solo mejora la calidad de vida individual, sino que también enriquece la vida colectiva. Por ello, se hace urgente consolidar políticas culturales inclusivas y sostenibles que reconozcan a las personas adultas mayores como agentes de cambio, portadores de saberes y protagonistas legítimos de procesos culturales transformadores.

REFERENCIAS

- Antunes, C. (2018). *Pedagogía de la participación: caminos para una educación transformadora*. Morata.
- Bishop, C. (2023). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso books.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=rpZpEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Bishop.+C.+\(2012\).+Artificial+Hells:+Participatory+Art+and+the+Politics+of+Spectatorship&ots=W7Q3PeVE-e&sig=ubNxK5B6DVKr86dln_9Ly1rM174](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=rpZpEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Bishop.+C.+(2012).+Artificial+Hells:+Participatory+Art+and+the+Politics+of+Spectatorship&ots=W7Q3PeVE-e&sig=ubNxK5B6DVKr86dln_9Ly1rM174)
- Braniella, M. A. G. (2023). La Gerocultura como alternativa antropológica y sociocultural. *GerolInfo-Revista de Gerontología y Geriatría*, 18.
<https://revgeroinfo.sld.cu/index.php/gerf/article/view/127>
- Alarcón Carvacho, P. (2025). Pedagogía latinoamericana. Reivindicación de la identidad regional desde una perspectiva gnoseoepistemológica. *Revista Holón*, 3(9), 131-144.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/7736>
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., McQueen, H. (2022). *Active music making and well-being in later life: Interdisciplinary perspectives*. Routledge.
- Garrido, C. (2009). *Arte y comunidad: procesos participativos en la intervención social*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, España.

- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203700280/teaching-transgress-bell-hooks>
- Jackson, A. (2011). *Social Works: Performing art, supporting publics*. Routledge.
<https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203852897&type=googlepdf>
- Levy, B. R., Slade, M. D., Kasl, S. V. (2002). Longitudinal benefit of positive self-perceptions of aging on functional health. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(5), P409-P417.
<https://academic.oup.com/psychogerontology/article-abstract/57/5/P409/609413>
- Martínez, E., López, C., Rojas, M. (2025). *Arte colaborativo y envejecimiento: Nuevas prácticas para una ciudadanía cultural inclusiva*. UNAM.
- Moreno, C. (2021). *Arte, pedagogía y transformación social: hacia una educación artística situada*. Editorial Gedisa.
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2002). *Envejecimiento y salud: Una mirada a la situación de las personas mayores en América Latina y el Caribe*. OPS.
- Penagos Corzo, C. (2018). Psicobiología de la creatividad, emociones y actitud creativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 78-94.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/download/10303/10397/24437>
- Pérez-González, J., López Ramírez, M. (2021). Teatro comunitario y envejecimiento: experiencias. *Investigación Teatral. Revista de artes escénicas y performatividad*, 12(19), 1-3.
- Secretaría de Cultura de Jalisco. (2022). *Arte para la vida: Memorias del programa cultural para personas mayores*. Gobierno del Estado de Jalisco.
- Triana, A. D. L. C. V., Arias, T. T. V., & Trujillo, J. C. (2024). El lenguaje artístico: vía para la creación de valores y ambientes identitarios. *Revista Holón*, 2(5), 138-149.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/4957>
- Trilla, J. (2008). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Ariel. Barcelona, España.
- UNESCO. (2013). *Cultura: Futuro urbano. Informe mundial sobre cultura para el desarrollo sostenible*. UNESCO.
- Vidal Beneyto, J. (2005). La democracia de la cultura. *Revista Contrastes* (44), Abril-Junio 2006, pp. 16-21.
<https://roderic.uv.es/bitstreams/e293e8cd-ec16-4323-aeb8-8a6ca5e119aa/download>

Díaz, M. A. (2024). *Papa Francisco a la Red Clamor y Migrared: “La pobreza y la exclusión siguen siendo las principales causas de la migración en Latinoamérica”*. ADN Celam.

<https://adn.celam.org/papa-francisco-a-la-red-clamor-y-migrared-la-pobreza-y-la-exclusion-siguen-siendo-las-principales-causas-de-la-migracion-en-latinoamerica/>

Beuys, J. (1969, diciembre). An interview with Joseph Beuys (W. Sharp, Entrevistador). *Artforum*, 8(4) p. 42.

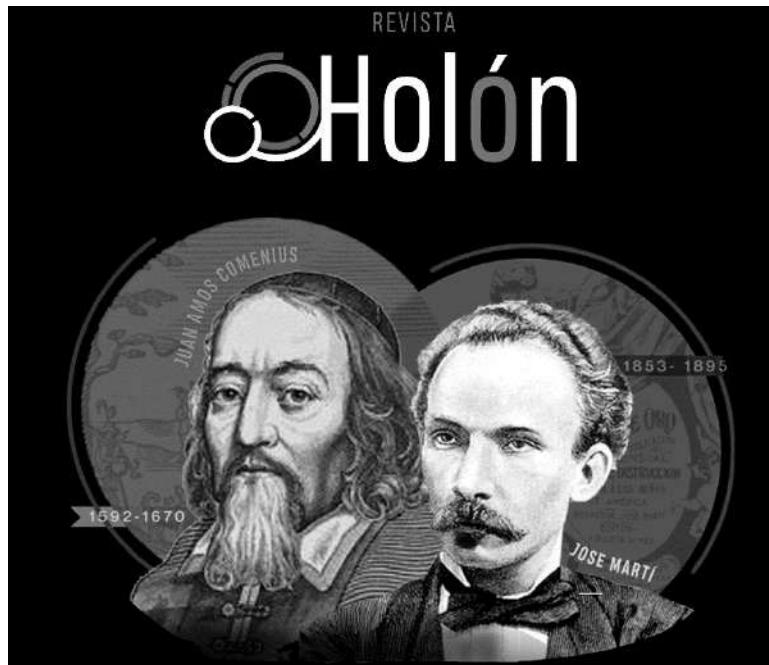
Europa Press. (2024, junio 7). *COMODIA, el proyecto inmersivo de realidad virtual para personas mayores con discapacidad*. Epsocial.

<https://www.europapress.es/epsocial/responsables/noticia-comodia-proyecto-inmersivo-realidad-virtual-personas-mayores-discapacidad-20240607113454.html>

Contribución Autoral

Autora Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautora 1: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 11
Enero - Abril
2026



Luz Milena Triana Ávila

Universidad de Panamá
Panamá

luz-m.triana-a@up.ac.pa

<https://orcid.org/0009-0008-7890-1438>

Cómo citar este texto:

Triana Ávila, L. M. (2026). Aproximación teórica hacia las nuevas ecologías de aprendizaje en la práctica pedagógica infantil. *Revista Holón*. Vol. III, No. 11. Enero – Abril 2026. Pp. 18-34. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 1 noviembre 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n11.a9146>

Indexada y catalogado por:



Aproximación teórica hacia las nuevas ecologías de aprendizaje en la práctica pedagógica infantil

Theoretical approach to new learning ecologies in early childhood pedagogical practice

Luz Milena Triana Ávila

Universidad de Panamá

Panamá

luz-m.triana-a@up.ac.pa

<https://orcid.org/0009-0008-7890-1438>

RESUMEN

Este artículo de investigación se fundamenta en una revisión exhaustiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que median la nueva ecología del aprendizaje formada en la etapa primaria, temprana y elemental de la escolarización. El estudio se desarrolló en el marco de investigaciones académicas contempladas entre los años 2019 y 2025, empleando un enfoque comparativo que abarcó experiencias en América Latina, Europa, Asia y Estados Unidos. La investigación empleó la metodología PRISMA 2020, mediante la cual se pudo organizar y reducir un corpus original de más de quinientos registros a solo 30 artículos que eran adecuados para la verificación de la coherencia editada. El proceso incluyó la identificación de qué documentos incluir, la evaluación de la elegibilidad, incluso el análisis de los textos completos, asegurando que la información registrada fuera válida. De los resultados del análisis, derivaron cinco categorías principales: Motivación e interés de los estudiantes; Formación del profesorado; Función de la familia; Riesgos del entorno digital; Brechas o vacíos de investigación. El aporte más significativo fue la identificación de la motivación de los niños con el uso de las TIC es evidente y sostenida, pero necesita mediación pedagógica de los docentes para convertirse en aprendizaje sustancial, así como apoyo tanto del profesorado como de la familia. Se concluye con el énfasis en la necesidad de fortalecer la formación del profesorado y trabajar a través de las familias de manera responsable para establecer ecologías de aprendizaje inclusivas y sostenibles.

Palabras clave: Ciencias de la educación, aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación, inclusión, ecología, enseñanza básica.

Abstract

This research article is based on a comprehensive review of information and communication technologies that mediate the new ecology of learning formed during the primary, early, and elementary stages of schooling. The study was conducted within the framework of academic research carried out between 2019 and 2025, using a comparative approach that encompassed experiences in Latin America, Europe, Asia, and the United States. The research employed the PRISMA 2020 methodology, which made it possible to organize and reduce an original corpus of more than five hundred records to only 30 articles that were appropriate for verifying editorial coherence. The process included the identification of documents to be included, the evaluation of eligibility, and the full-text analysis, ensuring that the information gathered was valid. From the results of the analysis, five main categories were derived: student motivation and engagement; teacher training; the role of the family; risks of the digital environment; and research gaps. The most significant contribution was the identification of children's motivation with the use of ICT is evident and sustained, but it requires pedagogical mediation from teachers to convert into

substantial learning, as well as support from both the teacher and the family. It is concluded with the emphasis on the need to strengthen teacher training and work across families in a responsible way to establish inclusive and sustainable learning ecologies.

Keywords: Educational sciences, learning, information and communication technologies, inclusion, ecology, basic teaching.

UMA ABORDAGEM TEÓRICA PARA NOVAS ECOLOGIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

Este artigo de pesquisa baseia-se em uma revisão abrangente das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que mediam a nova ecologia de aprendizagem emergente nos ciclos de ensino fundamental I, II e III. O estudo foi conduzido no âmbito de projetos de pesquisa acadêmica planejados entre 2019 e 2025, empregando uma abordagem comparativa que abrangeu experiências na América Latina, Europa, Ásia e Estados Unidos. A pesquisa utilizou a metodologia PRISMA 2020, que permitiu a organização e redução de um corpus original de mais de quinhentos registros para apenas 30 artigos adequados para verificar a coerência editada. O processo incluiu a identificação dos documentos a serem incluídos, a avaliação da elegibilidade e até mesmo a análise dos textos completos, assegurando a validade das informações registradas. A partir dos resultados da análise, emergiram cinco categorias principais: Motivação e Interesse dos Alunos; Formação de Professores; Papel da Família; Riscos do Ambiente Digital; Lacunas ou Vazios na Pesquisa. A contribuição mais significativa foi a identificação da motivação das crianças para o uso das TIC como evidente e sustentada, mas que requer mediação pedagógica por parte dos professores para se tornar uma aprendizagem substancial, bem como apoio tanto dos professores quanto das famílias. A conclusão enfatiza a necessidade de fortalecer a formação docente e trabalhar de forma responsável com as famílias para estabelecer ambientes de aprendizagem inclusivos e sustentáveis.

Palavras-chave: Ciências da educação, aprendizagem, tecnologias da informação e comunicação, inclusão, ecologia, educação básica.

APPROCHE THEORIQUE DES NOUVEAUX ECOSYSTEMES D'APPRENTISSAGE DANS L'EDUCATION PRESCOLAIRE

Résumé

Cet article de recherche s'appuie sur une analyse approfondie des technologies de l'information et de la communication (TIC) qui sous-tendent le nouvel écosystème d'apprentissage qui émerge aux niveaux primaire, préscolaire et élémentaire de la scolarité. L'étude a été menée dans le cadre de projets de recherche universitaires planifiés entre 2019 et 2025, selon une approche comparative intégrant des expériences en Amérique latine, en Europe, en Asie et aux États-Unis. La recherche a utilisé la méthodologie PRISMA 2020, permettant d'organiser et de réduire un corpus initial de plus de cinq cents documents à seulement 30 articles, dont la cohérence a été vérifiée. Le processus a consisté à identifier les documents pertinents, à évaluer leur admissibilité et même à

analyser les textes intégraux afin de garantir la validité des informations recueillies. Cinq grandes catégories ont émergé de l'analyse : motivation et intérêt des élèves ; formation des enseignants ; rôle des familles ; risques liés à l'environnement numérique ; lacunes de la recherche. La contribution la plus significative a été la mise en évidence de la motivation des enfants à utiliser les TIC, motivation manifeste et durable, mais nécessitant une médiation pédagogique de la part des enseignants pour se traduire par un apprentissage substantiel, ainsi que le soutien des enseignants et des familles. La conclusion souligne la nécessité de renforcer la formation des enseignants et de collaborer étroitement avec les familles afin de créer des environnements d'apprentissage inclusifs et durables.

Mots clés : Sciences de l'éducation, apprentissage, technologies de l'information et de la communication, inclusion, écologie, éducation de base.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación ha estado cambiando drásticamente con el avance de las nuevas tecnologías y el desarrollo de nuevas relaciones sociales. Estos cambios han promovido la aparición de lo que aquí se define como nuevas ecologías de aprendizaje, es decir, una integración de diferentes entornos, recursos y actores involucrados en la construcción del conocimiento (Barron, 2004; Salinas, 2013). Desde una perspectiva histórica, esta iniciativa busca ir más allá de las limitaciones de la escuela tradicional, hacia situaciones más flexibles e híbridas que ofrecen una mezcla de aprendizaje presencial y digital.

Se piensa que las nuevas ecologías de aprendizaje son sistemas complejos que involucran la interacción de enfoques pedagógicos, tecnología y contextos sociales para fomentar un aprendizaje más diverso y flexible (Coll, et. al., 2021). En tales ecologías, el estudiante es un participante activo en múltiples fuentes de conocimiento dentro y fuera del aula. Por ende, el juego, la colaboración y la mediación digital constituyen así bases desde las cuales enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gutiérrez y Tyner, 2012).

En contraste, el concepto de Tecnologías de Información y Comunicación - TIC ha crecido rápidamente. Al principio, su interés en la educación era sobre dispositivos y acceso a Internet. Actualmente, hay muchas cosas bajo la designación general de tecnología, entre ellas: aplicaciones móviles, entornos de aprendizaje en línea, espacios de realidad aumentada, aplicaciones educativas de inteligencia artificial y redes sociales (Cabero Allmenara y Llorente Cejudo, 2020). Este cambio de perspectiva ve a las TIC no solo como instrumentos, puesto que también se conciben como mediaciones que transforman los modos de enseñanza y aprendizaje.

En general, esto ha demostrado que el uso de TIC en la educación crea posibilidades para nuevos métodos que pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje. Nuevos estudios han demostrado que estas herramientas, cuando se utilizan pedagógicamente, contribuyen al desarrollo de la motivación del estudiante (Area Moreira, et. al., 2022), habilidades de pensamiento crítico y autonomía en el aprendizaje. También permiten el desarrollo de experiencias personalizadas y multimodales que se adaptan más a la diversidad en el aula.

En la educación infantil, las TIC se han establecido como una herramienta para fomentar el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioafectivo. La investigación cualitativa internacional demuestra que trabajar en una

historia interactiva o un juego digital desarrolla la motivación y la adquisición de habilidades de lectura y matemáticas (Dore y Dynia, 2020; Cândido, et. al., 2022). Sin embargo, estos beneficios son mediados por maestros y familias, subrayando la importancia de mejorar la formación digital de los educadores.

Sin duda, las TIC se han utilizado como una herramienta innovadora en el contexto de la educación básica. Los usos adaptativos, los espacios virtuales y los escenarios gamificados han demostrado ser efectivos para el mejoramiento de habilidades de alfabetización y aprendizaje matemático a través de experiencias colaborativas más dinámicas (Bang, et. al., 2023; Chang, et. al., 2020). Además, durante la crisis del COVID-19, las TIC fueron un medio significativo que superó la conexión profesor-estudiante en la escuela y el hogar, dependiendo tanto de su capacidad para apoyar los procesos de enseñanza como de su disparidad de acceso y preparación tecnológica (Steed y Leech, 2021).

A nivel mundial, las emergentes ecologías de aprendizaje mediadas por TIC son simultáneamente una oportunidad y una amenaza. Aunque algunos países han tenido éxito al aplicar nuevas tecnologías a la educación en la primera infancia, muchos países de América Latina todavía enfrentan obstáculos con respecto a la infraestructura, la desigualdad social y la formación proporcionada a los maestros (Jiménez Cisneros, et. al., 2023; Guzmán, et. al., 2022). En este sentido, es necesario fomentar propuestas basadas en el contexto, que mejoren el aprendizaje de los niños de preescolar y educación básica de manera inclusiva, así como crear un apoyo adecuado para los estudiantes en la etapa que presentan.

Desafíos en la consolidación de prácticas tecnológicas en la infancia escolar

Uno de los problemas contemporáneos a los que se enfrenta la educación escolar, principalmente con niños en preescolar y primaria, es la incapacidad de estructurar prácticas pedagógicas que integren TIC de manera coherente en nuevas ecologías de aprendizaje. La mala comprensión de los profesores sobre estas ecologías con frecuencia lleva a una visión reducida, en la que la tecnología es considerada más como una amenaza que como una posibilidad para la infancia. Por esta razón, sobreviven individuos y prácticas que, aunque útiles en su marco de referencia tradicional, chocan con la complejidad del entorno digital que define a los estudiantes en la actualidad. (Barron, 2004; Salinas, 2013).

En esta parte, el tradicionalismo docente es un factor influyente importante de tal problema. Diferentes estudios han demostrado que, aunque se reconoce el papel pedagógico de la tecnología, en la educación preescolar y primaria su uso sigue siendo incidental y no planificado (Franco de Aquino y Caetano, 2023). Ambos hechos se deben a una pobre formación en habilidades digitales y a la resistencia a modificar modelos de enseñanza centrados en el contenido, evitando que se consideren nuevas dinámicas interactivas y colaborativas.

A esto se debe añadir el conservadurismo de las familias, que a veces se muestran suspicaces respecto al uso de dispositivos digitales por parte de los niños pequeños. A pesar de que estudios internacionales muestran que el uso de tabletas e historias interactivas favorece la motivación y el aprendizaje temprano (Dore y Dynia, 2020; Cândido, et. al., 2022), un gran número de padres sigue identificando las pantallas solo con entretenimiento y distracción, limitando así la posibilidad de relacionar TIC con situaciones educativas. Esta visión reducida impide

el desarrollo de ecologías de aprendizaje que vayan más allá del aula y conecten la escuela con el hogar (Carreño Olave, et. al., 2020).

Por otro lado, la difusión de noticias falsas en las redes sociales es otro problema que afecta tanto a las familias como a los profesores. En lugar de guiar con una perspectiva crítica el uso de TIC, se envían mensajes confusos sobre los peligros del tiempo frente a la pantalla sin tener en cuenta las diferencias entre consumos pasivos frente a experiencias de aprendizaje pedagógicamente mediadas (Domínguez-Ramírez y Fernández-Chávez, 2023). Es esta desinformación la que juega con los miedos y crea prácticas injustificadas en las que el uso de la tecnología se prohíbe sin ofrecer soluciones educativas válidas.

Ciertamente hay riesgos en Internet. Se ha informado que el uso exagerado de dispositivos descontrolados podría perturbar la autorregulación emocional de los niños y la atención (Clemente Suárez, et. al., 2024). Pero debemos entender que el problema no es la tecnología; el problema es la falta de mediación. Mientras la ausencia de pautas firmes y del apoyo parental o educativo significa que el Internet se convierte en un espacio riesgoso para enviar a los niños, cuando debería haberse convertido en un instrumento que los forme en todos los sentidos.

Una de las cuestiones más importantes relacionadas con este problema es el tiempo frente a la pantalla. Esta dinámica permitió, durante la pandemia, llegar a la conclusión de que muchos niños permanecieron largas horas frente a dispositivos, lo que redujo considerablemente sus posibilidades de movimiento motor y de socialización física con otros a través de actividades en el aula (Steed y Leech, 2021; Jiménez Cisneros, et. al., 2023). La sobreexposición, desequilibrada por la actividad física y la interacción en persona, sofoca el desarrollo integral en la primera infancia, pasando por alto componentes críticos como las habilidades motoras finas y gruesas, el movimiento creativo y la colaboración social.

Por último, la ausencia de trabajo colaborativo asistido por TIC es una deficiencia en el enfoque pedagógico actual. A pesar de las experiencias de gamificación y entornos digitales que favorecen la interacción y el aprendizaje compartido (Bang, et. al., 2023; Chang, et. al., 2020), en gran parte de la educación preescolar y primaria, las diádicas tras la pantalla dominan. Esto contrasta en gran medida con la promesa de nuevas ecologías de aprendizaje que tienen como objetivo específicamente desarrollar espacios participativos, creativos y diversos. Dar más significado a estas conexiones implica no solo la formación de los docentes, sino también una visión compartida con las familias sobre la redefinición de TIC como aliados en la educación de la primera infancia.

MÉTODO

El estudio se apoyó en la metodología PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), ampliamente utilizada en la elaboración de revisiones sistemáticas, lo que garantizó un proceso riguroso y transparente (Page, et. al., 2021). En la fase de identificación se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, ERIC, Redalyc y SciELO, así como en Google Scholar para recuperar literatura gris. El rango temporal se delimitó entre 2019 y 2025, de modo que se incluyeran las investigaciones más recientes sobre nuevas ecologías de aprendizaje mediadas por TIC en educación preescolar y primaria.

Se construyeron cadenas de búsqueda combinando descriptores en inglés, español y portugués, como nuevas ecologías de aprendizaje, early childhood education, primary education, ITC y digital learning environments. Este procedimiento permitió abarcar publicaciones de carácter internacional y regional, con el fin de contrastar experiencias y reconocer tendencias comunes (Salinas, 2013; Coll, et. al., 2021).

Como complemento, se rastrearon repositorios institucionales y tesis doctorales que ofrecieran aportes emergentes. Esta estrategia redujo el riesgo de sesgo por limitarse a fuentes indexadas, y aseguró una visión amplia del campo de estudio, coherente con las recomendaciones de revisiones sistemáticas en educación (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2020).

Criterios de selección

En la fase de cribado, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión definidos previamente. Se incluyeron artículos publicados en revistas arbitradas, tesis de posgrado y revisiones con enfoque en educación infantil o primaria, en las que se integraran las TIC dentro de las nuevas ecologías de aprendizaje. Adicionalmente, se consideró el rango temporal establecido y la disponibilidad del texto completo.

En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron documentos sin autoría clara, publicaciones centradas en niveles educativos distintos al infantil o primario, estudios carentes de metodología definida y textos meramente descriptivos sin evidencia empírica. Este proceso garantizó que la selección se ajustara a los objetivos de la revisión (Area Moreira, et. al., 2022).

El flujo de identificación, cribado, elegibilidad y selección se representó en el diagrama PRISMA. De un total inicial de 580 registros, tras eliminar duplicados y aplicar criterios, se llegó a 30 artículos que conformaron el corpus final de análisis. Esta reducción controlada aportó coherencia y pertinencia a la revisión, reduciendo sesgos y fortaleciendo la fiabilidad de los resultados.

Recuperación de la información

La fase de elegibilidad implicó la lectura completa de los artículos seleccionados. Este procedimiento permitió verificar que cada estudio respondiera a los objetivos planteados y ofreciera información relevante sobre el papel de las TIC en la construcción de nuevas ecologías de aprendizaje. Se prestó especial atención a los contextos de aplicación, el nivel educativo, las metodologías empleadas y los hallazgos principales (Dore y Dynia, 2020; Bang, et. al., 2023).

Las fuentes documentales incluyeron artículos de investigación empírica, estudios de caso, revisiones sistemáticas y literatura gris de calidad. Esta diversidad de documentos enriqueció la comprensión de los fenómenos estudiados, permitiendo contrastar experiencias globales con realidades locales en América Latina (Guzmán, et. al., 2022).

Para organizar la información, se construyeron matrices de análisis con variables como autor, año, país, nivel educativo, tipo de TIC empleadas y resultados. Esta estrategia metodológica favoreció el orden sistemático de la evidencia, garantizando un análisis más preciso y confiable (Chang, et. al., 2020; Cândido, et. al., 2022).

Evaluación de la calidad de los artículos seleccionados

La calidad metodológica de los estudios incluidos se evaluó con base en criterios adaptados de listas de verificación recomendadas por PRISMA 2020. Se valoraron aspectos como claridad en los objetivos, coherencia metodológica, transparencia en la descripción de la muestra, y consistencia en los resultados y conclusiones (Page, et. al., 2021).

Los artículos que no cumplían con estándares mínimos de calidad, ya fuera por falta de información metodológica, análisis insuficiente o ausencia de fundamentación teórica, fueron descartados en la fase de elegibilidad. De esta manera, la revisión quedó conformada por estudios con suficiente solidez académica y relevancia educativa (Domínguez Ramírez y Fernández Chávez, 2023). Este proceso de evaluación permitió identificar tanto fortalezas como limitaciones en la producción académica reciente. Mientras que se constató un interés creciente por integrar TIC en la educación infantil, también se evidenció la carencia de estudios longitudinales y la persistencia de enfoques fragmentados que dificultan consolidar un marco común de acción (Clemente Suárez, et. al., 2024).

Análisis de la variabilidad, fiabilidad y validez de los artículos

La última fase consistió en el análisis crítico de la evidencia recuperada. Se examinaron las variaciones en enfoques metodológicos, contextos socioculturales y tecnologías aplicadas, lo cual permitió reconocer tanto la riqueza de las experiencias como las diferencias entre países y sistemas educativos (Salinas, 2013).

La fiabilidad de los artículos se verificó contrastando la coherencia interna entre objetivos, métodos y resultados, mientras que la validez se permitió evaluar en dos niveles: la interna, relativa a la solidez de los diseños empleados, y la externa, vinculada con la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos educativos (Coll, et. al., 2021).

Finalmente, la síntesis de los 30 estudios incluidos aportó hallazgos interesantes sobre el papel de las TIC en la configuración de nuevas ecologías de aprendizaje en preescolar y primaria. Este análisis, además de identificar buenas prácticas, permitió señalar vacíos de investigación que constituyen oportunidades para futuras indagaciones (Jiménez Cisneros, et. al., 2023; Guzmán, et. al., 2022).

RESULTADOS

La organización de los datos permitió identificar cinco categorías centrales que estructuran la discusión sobre las nuevas ecologías de aprendizaje en educación preescolar y primaria: motivación y compromiso, formación docente, rol de la familia, riesgos del entorno digital y vacíos identificados. En la primera categoría, los estudios revisados muestran que los juegos digitales, las aplicaciones interactivas y la gamificación se consolidan

como recursos que incrementan la motivación y facilitan la adquisición de habilidades básicas, como la lectoescritura y el razonamiento matemático (Bang, et. al., 2023; Cândido, et. al., 2022). Estos hallazgos sugieren que, cuando se usan con fines pedagógicos, las TIC enriquecen la experiencia de aprendizaje y potencian la participación infantil.

En segundo lugar, la evidencia señala que la formación docente y el rol de las familias son factores determinantes para la efectividad de las TIC en la infancia. La falta de competencias digitales y la resistencia al cambio limitan la incorporación sistemática de recursos tecnológicos en el aula (Franco de Aquino y Caetano, 2023; Steed y Leech, 2021), mientras que la percepción de los padres y su acompañamiento en el hogar influyen directamente en la forma en que los niños interactúan con estas herramientas (Domínguez Ramírez y Fernández Chávez, 2023; Susperreguy, et. al., 2021). De este modo, se configura una ecología educativa donde escuela y familia deben actuar de manera complementaria para que las TIC se conviertan en oportunidades y no en riesgos.

Tabla 1

Categorías en el análisis documental

Categoría	Subcategorías	Hallazgos principales	Referencias
Motivación y compromiso	- Juegos digitales - Aplicaciones interactivas - Gamificación	Favorecen la motivación, incrementan la participación y facilitan la adquisición de habilidades iniciales en lectura y matemáticas.	Bang, et. al. (2023); Booton, et. al. (2021); Cândido, et. al. (2022); Carreño Olave, et. al. (2020); Chang, et. al. (2020); Danaei, et. al. (2020); Dore y Dynia (2020)
Formación docente	- Competencias digitales - Resistencia al cambio - Capacitación insuficiente	Persisten limitaciones en el dominio pedagógico de las TIC; existe inseguridad y prácticas centradas en modelos tradicionales.	Franco de Aquino y Caetano (2023); Guzmán, et. al. (2022); Steed y Leech (2021); Boza y Torres (2021); Salazar, et. al. (2025)
Rol de la familia	- Percepción de los padres - Mediación en el hogar - Brechas de apoyo	La percepción parental influye en la aceptación de las TIC; el acompañamiento familiar es clave en la continuidad del aprendizaje.	Domínguez Ramírez y Fernández Chávez (2023); Susperreguy, et. al. (2021); Jiménez Cisneros, et. al. (2023); Carreño Olave, et. al. (2020)
Riesgos del entorno digital	- Sobreexposición a pantallas - Atención y autorregulación - Desinformación en redes	El exceso de tiempo en pantalla y la falta de mediación generan riesgos en el desarrollo socioemocional; urge equilibrar con actividades motrices.	Clemente Suárez, et. al. (2024); Jiménez Cisneros, et. al. (2023); Domínguez Ramírez y Fernández Chávez (2023); Yadav y Vyas (2021)
Vacíos identificados	- Falta de estudios longitudinales - Integración intercultural - Escasez de metodologías activas	Predominan estudios de corto plazo; se requieren investigaciones que aborden diversidad cultural y enfoques pedagógicos innovadores.	Salazar, et. al. (2025); Velasco Albán y Suárez Aldaz (2025); Ortiz Cortés y Carbajal Vaca (2022); Langhi (2023); Brailovsky (2023); Karakostantaki y Stavrianos (2021);

Como resultado, lo que emerge en la síntesis son dos elementos clave: 1) Los riesgos del uso excesivo de pantallas, 2) Lo que aún se desconoce de las TIC en el aula. La sobreexposición a tales dispositivos en ausencia de una mediación adecuada puede afectar la atención y la autorregulación infantil (Clemente Suárez, et. al., 2024; Jiménez Cisneros, et. al., 2023), por lo que es necesario un equilibrio entre el uso de pantallas y actividades motoras o colaborativas.

Al mismo tiempo, se encontró que hay una falta de investigación con estudios longitudinales y, por otro lado, deben incluirse aspectos interculturales y metodologías activas (Salazar, et. al., 2025; Velasco Albán y Suárez Aldaz, 2025). Colectivamente, estos hallazgos indican tanto la capacidad de las TIC para crear nuevas ecologías de aprendizaje como los obstáculos que aún deben abordarse para establecer prácticas inclusivas y sostenibles en la educación infantil temprana.

La triangulación de resultados permite ver cómo la motivación en el uso de TIC y la preparación docente para integrar la tecnología se relacionan de alguna manera. En investigaciones enriquecidas por la motivación, los juegos interactivos y los mundos digitales aumentaron el interés de los niños por la lectura y las matemáticas (Bang, et. al., 2023; Cândido, et. al., 2022). La evidencia en la capacitación docente sobre los temas que están tratando muestra que hay una falta de competencia digital, lo que dificulta la continuidad al elaborar experiencias fragmentadas (Franco de Aquino y Caetano, 2023).

DISCUSIÓN

Los hallazgos muestran que la tecnología no es el único factor que influye en la motivación de los estudiantes; más bien, cómo la tecnología permitió a sus maestros usarla pedagógicamente con objetivos claros. Los estudiantes más pequeños se involucran y se comprometen con un aprendizaje significativo cuando los educadores incorporan aplicaciones y herramientas digitales con un propósito en su entorno. Sin embargo, sin una capacitación adecuada, esto se convierte en un uso superficial de los dispositivos y no logra su potencial (Steed y Leech, 2021).

Se encuentran patrones similares entre los contextos. En algunos países con tecnología avanzada, ricos y con capacitación de preparación como EE. UU., los niños están muy motivados para mejorar en el aprendizaje básico (Dore y Dynia, 2020). Mientras tanto, en el contexto latinoamericano, aunque también fueron visibles aspectos de la motivación infantil, la falta de preparación docente y la resistencia al cambio actuaron como barreras para lograr ecologías de aprendizaje sostenibles (Guzmán, et. al., 2022; Jiménez Cisneros, et. al., 2023).

La triangulación también muestra que existe una tensión entre el potencial motivador de las TIC y el control del docente. Aunque los niños están entusiasmados con el uso de herramientas digitales como aplicaciones y juegos, sin una intervención pedagógica esto puede convertirse en consumo pasivo de contenido. Se ha

demonstrado que solo la intervención del docente, combinada con enfoques de aprendizaje activo, convertirá la motivación inicial en un compromiso a largo plazo con el aprendizaje (Carreño Olave, et. al., 2020).

De este modo, la relación entre la formación docente y la equidad en la educación es otro punto compartido entre las condiciones. En instituciones donde el personal recibió capacitación en integración de TIC, las ganancias en motivación y desempeño entre los niños tendieron a ser manifiestamente más pronunciadas y estables. Por otro lado, en situaciones donde el personal docente no contaba con instrumentos o apoyo institucional, la brecha digital entre escuelas y territorios se profundizó, generando desigualdades (Boza y Torres, 2021; Salazar, et. al., 2025).

Los resultados también sugieren que se debe dejar de pensar en preparar a los maestros como un fin, sino más bien como un proceso. La capacitación ocasional no será suficiente: se necesita ayuda continua para mantener a los docentes capaces de modificar los recursos digitales a medida que cambia la infancia. Esta visión está en línea con los resultados obtenidos de revisiones sistemáticas que enfatizan que es necesario crear programas de formación completos basados en competencias digitales, pedagógicas y socioemocionales (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2020).

Por ende, la triangulación muestra que el impulso de los niños y el compromiso hacia las TIC sólo puede ser más efectivo si están conectados con maestros dispuestos que han adoptado este nuevo habitus. El entusiasmo de los niños es un comienzo alentador, pero si este proceso puede ser sostenible o no depende únicamente de las habilidades del docente para mediar, guiar y aprovechar estas nuevas ecologías de aprendizaje. Así, la inclusión equilibrada de ambos ejes se define como esencial para la provisión de una educación infantil temprana inclusiva y de calidad.

Ahora bien, sobre hallazgos en tanto el rol de la familia, el análisis indica que la percepción y participación de los padres determinan, en gran medida, el impacto de las TIC en la infancia. En estudios realizados en México y Chile, se evidenció que las familias valoran positivamente los aprendizajes mediados por tecnologías, siempre que logren percibirlos como apoyo educativo (Domínguez Ramírez y Fernández Chávez, 2023; Susperreguy, et. al., 2021). Sin embargo, también emergen tensiones relacionadas con el desconocimiento y las limitaciones de tiempo, lo que restringe la continuidad de estas prácticas en el hogar.

La combinación de resultados muestra que, cuando los padres cuentan con información y acompañamiento docente, actúan como mediadores que refuerzan la motivación infantil y promueven la apropiación crítica de la tecnología. En contraste, en contextos donde prevalecen temores o concepciones tradicionales, las TIC son vistas con recelo, reduciendo su uso a entretenimiento y debilitando su potencial pedagógico (Carreño Olave, et. al., 2020). Esto evidencia que el rol familiar es tan decisivo como el docente en la configuración de nuevas ecologías de aprendizaje.

Otro hallazgo recurrente es que la participación familiar puede mitigar riesgos asociados al entorno digital. Padres informados y atentos ayudan a regular el tiempo de uso de pantallas y orientan hacia contenidos de calidad. No obstante, la falta de orientación provoca que la exposición a dispositivos ocurra sin mediación,

incrementando la vulnerabilidad de los niños frente a riesgos como la desinformación o la exposición a contenidos inadecuados (Jiménez Cisneros, et. al., 2023).

En cuanto a los riesgos del entorno digital, la triangulación de estudios revela coincidencias claras. Se reconoce que la sobreexposición a pantallas sin un equilibrio con actividades físicas y sociales puede afectar la atención, la autorregulación y la motricidad infantil (Clemente Suárez, et. al., 2024; Yadav y Vyas, 2021). A pesar de ello, los investigadores coinciden en que los riesgos no residen en la tecnología en sí misma, sino en la ausencia de mediación pedagógica y familiar que oriente el uso adecuado de los recursos digitales.

Al analizar conjuntamente los hallazgos, se observa que tanto familia como escuela comparten responsabilidades en la prevención de riesgos. Mientras los docentes deben diseñar experiencias digitales con intencionalidad pedagógica, las familias tienen la tarea de acompañar y supervisar el acceso en el hogar. La falta de coordinación entre ambos actores genera ecologías de aprendizaje frágiles, con niños expuestos a un consumo pasivo de contenidos en lugar de experiencias educativas enriquecedoras (Steed y Leech, 2021).

La triangulación también sugiere que los riesgos del entorno digital pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje cuando se abordan desde un enfoque crítico. Varios estudios destacan que enseñar a los niños a usar la tecnología de manera consciente, acompañada de conversaciones con docentes y familias, promueve competencias digitales tempranas y fortalece la capacidad de discernir entre información confiable y engañosa (Domínguez Ramírez y Fernández Chávez, 2023).

En síntesis, la articulación entre el rol de la familia y los riesgos del entorno digital evidencia la necesidad de un modelo de corresponsabilidad. Los hallazgos revisados coinciden en que las nuevas ecologías de aprendizaje no se consolidan solo en el aula, sino en el entramado hogar-escuela, donde la supervisión familiar y la mediación docente resultan complementarias. De este modo, la triangulación revela que la clave para superar los riesgos y potenciar los beneficios de las TIC radica en la cooperación de ambos espacios en la educación infantil.

En efecto, la triangulación global de los hallazgos evidencia que la motivación de los niños hacia las TIC constituye un punto de partida prometedor, pero su efectividad depende de la capacidad docente para orientar esa motivación hacia aprendizajes significativos. Juegos, aplicaciones y entornos digitales han mostrado efectos positivos en la adquisición de habilidades iniciales de lectoescritura y matemáticas (Bang, et. al., 2023; Cândido, et. al., 2022). Sin embargo, sin un docente que medie con intencionalidad pedagógica, esta motivación tiende a diluirse en un consumo pasivo de recursos digitales.

De manera complementaria, los resultados sobre formación docente señalan que la falta de competencias digitales sigue siendo un obstáculo central. Los maestros reconocen el potencial de las TIC, pero su aplicación suele ser limitada por inseguridad o resistencia a modificar prácticas tradicionales (Franco de Aquino y Caetano, 2023; Steed y Leech, 2021). Así, la triangulación confirma que motivación y formación docente son categorías interdependientes: el entusiasmo de los niños se sostiene únicamente cuando existe un profesorado capacitado y en condiciones de integrar recursos digitales de manera estructurada.

El rol de la familia aparece en la revisión como una dimensión clave para articular escuela y hogar en las nuevas ecologías de aprendizaje. Estudios muestran que la percepción parental influye directamente en el grado de aceptación de las TIC y en la forma en que los niños las usan en casa (Domínguez Ramírez y Fernández Chávez, 2023; Susperreguy, et. al., 2021). La triangulación permite afirmar que, si bien la escuela constituye un espacio primario de mediación, las familias aportan continuidad y supervisión indispensables para que los aprendizajes digitales se consoliden más allá del aula.

En paralelo, los riesgos del entorno digital —sobreexposición a pantallas, pérdida de atención y exposición a información inadecuada— ponen en evidencia la necesidad de un acompañamiento conjunto entre docentes y familias. Los hallazgos muestran que la tecnología no es peligrosa en sí misma, sino cuando se usa sin regulación pedagógica ni orientación crítica (Clemente Suárez, et. al., 2024; Jiménez Cisneros, et. al., 2023). La triangulación indica, entonces, que la clave no está en restringir el acceso, sino en promover un equilibrio entre actividades digitales, motrices y colaborativas.

La integración de las cuatro categorías revisadas revela que las nuevas ecologías de aprendizaje en la infancia requieren un enfoque corresponsable. La motivación de los niños, la formación de los docentes, el acompañamiento de las familias y la gestión de los riesgos digitales forman un entramado interdependiente. El análisis comparativo permite concluir que sólo a través de la interacción equilibrada de estos factores es posible transformar las TIC en oportunidades para una educación infantil más inclusiva, creativa y sostenible.

Los resultados de esta revisión permiten reconocer que las nuevas ecologías de aprendizaje mediadas por TIC representan un campo de oportunidades para la educación infantil, siempre que se trabajen con un sentido pedagógico claro. Se observa que la motivación de los niños hacia el uso de la tecnología es constante, sobre todo cuando se utilizan recursos lúdicos como juegos digitales o aplicaciones interactivas (Bang, et. al., 2023; Cândido, et. al., 2022). No obstante, ese interés inicial no garantiza por sí mismo aprendizajes significativos; requiere de la orientación de los adultos para transformarse en procesos con verdadero valor formativo.

CONCLUSIONES

En este escenario, la formación docente adquiere un papel decisivo. La literatura muestra que los maestros reconocen los beneficios pedagógicos de las TIC, aunque aún enfrentan dificultades para integrarlas de forma consistente debido a limitaciones en su capacitación y, en algunos casos, a cierta resistencia a cambiar prácticas tradicionales (Franco de Aquino y Caetano, 2023; Steed y Leech, 2021). De ahí la urgencia de impulsar programas de formación continua que fortalezcan las competencias digitales y didácticas del profesorado en los niveles de preescolar y primaria.

La familia aparece igualmente como un eje fundamental. La percepción que los padres tienen sobre la tecnología condiciona la manera en que los niños la asumen como recurso educativo (Domínguez Ramírez y Fernández Chávez, 2023; Susperreguy, et. al., 2021). Cuando las familias participan activamente, el aprendizaje digital trasciende las paredes del aula y se enriquece en el hogar, evitando que los dispositivos se limiten a un uso recreativo. Esta corresponsabilidad resulta esencial para construir ecologías de aprendizaje sostenibles.

Por otra parte, los riesgos del entorno digital requieren atención prioritaria. La sobreexposición a pantallas, la dispersión de la atención y la circulación de información poco fiable son problemas que distintos estudios han señalado (Clemente Suárez, et. al., 2024; Jiménez Cisneros, et. al., 2023). Sin embargo, se coincide en que el verdadero problema no radica en la tecnología misma, sino en la falta de mediación y acompañamiento adecuados. Equilibrar el tiempo frente a las pantallas con actividades físicas, motrices y colaborativas es indispensable para favorecer un desarrollo integral.

El análisis conjunto de las categorías muestra que ninguna de ellas funciona de manera aislada. La motivación infantil solo se sostiene si los docentes cuentan con las competencias necesarias para canalizarla, y este proceso se amplía cuando las familias asumen un rol mediador en el hogar. De igual forma, los riesgos digitales pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje crítico si son abordados de forma corresponsable entre escuela y familia.

En consecuencia, las nuevas ecologías de aprendizaje deben entenderse como entramados complejos en los que confluyen recursos, actores y contextos diversos. Lejos de considerarse un añadido opcional, las TIC se perfilan como catalizadores de prácticas educativas más inclusivas, siempre que se integren en propuestas pedagógicas contextualizadas y sensibles a la diversidad cultural y social de cada entorno (Velasco Albán y Suárez Aldaz, 2025; Ortiz Cortés y Carbajal Vaca, 2022).

Finalmente, la revisión abre la posibilidad de proyectar líneas de acción concretas para el ámbito escolar. Entre ellas se destacan el fortalecimiento de políticas educativas que garanticen formación docente continua, el impulso de la participación familiar en los procesos digitales y la promoción de investigaciones longitudinales que analicen con mayor profundidad los efectos de las TIC en la infancia. Estos pasos resultan imprescindibles para que las nuevas ecologías de aprendizaje se consoliden como un verdadero marco de innovación, equidad y calidad educativa.

REFERENCIAS

- Area Moreira, M., Hernández Rivero, V., Sosa Alonso, J. J. (2022). La alfabetización digital en tiempos de cambio: Competencias docentes y prácticas educativas. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(70), 1–21.
<https://doi.org/10.6018/red.499521>
- Bang, H. J., Li, L., Flynn, K. (2023). Efficacy of an adaptive game-based math learning app to support personalized learning and improve early elementary school students' learning. *Early Childhood Education Journal*, 51, 717–732.
<https://doi.org/10.1007/s10643-022-01332-3>
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1–36.
<https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>

Booton, S., Hodgkiss, A., Murphy, V. (2021). The impact of mobile application features on children's language and literacy learning: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 400–429.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1930057>

Boza, J., Torres, M. (2021). Perspectiva sobre la educación inicial y el acceso a las TIC: Revisión crítica de la literatura. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(2), 47–56.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5512871>

Brailovsky, D. (2023). La pandemia como espejo: ¿qué aprendimos acerca del trabajo de los jardines? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 14(26), 8-26.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/43744>

Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, C. (2020). COVID-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones educativas. *Campus Virtuales*, 9(2), 25–34.
<http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713>

Cândido, G., Rodrigues, R. L., Amorim, A. N., Mello, R. F., Oliveira Neto, J. R. (2022). Game learning analytics can unpack Escribo Play effects in preschool early reading and writing. *Computers and Education Open*, 3, 100066.
<https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100066>

Carreño Olave, A., Mena Bastías, C., Lastra Urra, M. J. (2020). Valoración de las TIC en el proceso educativo: una mirada desde los párvulos y sus familias. *Revista de Ciencias Sociales Ambos Mundos*, 1, 95–109.
<https://doi.org/10.14198/ambos.2020.1.5>

Chang, S. C., Hsu, T. C., Kuo, W. C., Jong, M. S. Y. (2020). Effects of applying a VR-based two-tier test strategy to promote elementary students' learning performance in a geology class. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 148–165.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12790>

Clemente Suárez, V., Beltrán Velasco, A. I., Herrero Roldán, S., Rodríguez Besteiro, S., Martínez-Guardado, I., Martín-Rodríguez, A., Tornero Aguilera, J. F. (2024). Digital device usage and childhood cognitive development: Exploring effects on cognitive abilities. *Children*, 11(11), 1299.
<https://doi.org/10.3390/children11111299>

Coll, C., Engel, A., Bustos, A. (2021). Ecologías de aprendizaje y cambio educativo. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 1–25.
<https://doi.org/10.6018/red.438341>

Danaei, D., Jamali, H. R., Mansourian, Y., Rastegarpour, H. (2020). Comparing reading comprehension between children reading augmented reality and print storybooks. *Computers & Education*, 153, 103900.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103900>

Domínguez Ramírez, P. T., Fernández Chávez, C. del C. (2023). Percepción de la familia de niños de educación parvularia frente al aprendizaje mediado con tecnologías de la información y comunicación (TIC) en tiempos de COVID-19. *Información Tecnológica*, 34(2), 125–132.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07642023000200125>

Dore, R. A., Dynia, J. M. (2020). *Technology and media use in preschool classrooms: Prevalence, purposes, and contexts*. Frontiers in Education, 5, 600305.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.600305>

Franco de Aquino, J. C., Caetano, L. M. D. (2023). Integração tecnológica na educação infantil: perspectivas e desafios da prática docente. *Educação, Ciência e Cultura*, 28(2), 1–22.

<https://doi.org/10.18316/recc.v28i2.10183>

Gutiérrez, A., Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 20(39), 31–39.

<https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-03>

Guzmán, M., Albornoz, E., Zapata, H., Chumi, W., Macías, A. (2022). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación inicial del Ecuador. *LATAM – Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 122–131.

<https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.69>

Jiménez Cisneros, M. del C., Cárdenas Chávez, M. de J., Ruiz Gutiérrez, I. E., Cisneros Aguilar, N., Manjarrez Jiménez, L. N. (2023). Impacto de la tecnología en tiempos de pandemia a nivel preescolar. *Ciencia Latina*, 7(2), 11378–11393.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6250

Karakostantaki, E., Stavrianos, K. (2021). The use of ICT in teaching religious education in primary school. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3231–3250.

<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10417-8>

Langhi, M. de los M. (2023). Enseñar música a las infancias en tiempos de emergencia sanitaria. Un análisis didáctico y tecnopedagógico a partir de la experiencia. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 14(26), 96-109.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/43749>

Ortiz Cortés, M., Carbajal Vaca, I. S. (2022). Nuevas ecologías de aprendizaje en las orquestas infantiles y juveniles de México: Descubriendo las “cualidades mágicas” de la tecnología. *Revista de Investigación en Formación e Innovación Educativa (RIFIE)*, 51(4), 349–356.

<https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.349-356>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Salazar, G. T., Maschio, G. A., Zanella, C. N. D., Oliveira, K. G. (2025). Uso de recursos tecnológicos por professores da educação infantil, antes e durante a pandemia da COVID-19. *Revista CEFAC*, 27(2), e272. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202527215>

Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible, aprendizaje abierto: claves de la educación en la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2), 149–161. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1747>

Steed, E. A., Leech, N. (2021). Shifting to remote learning during COVID-19: Differences for early childhood and early childhood special education teachers. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 789–798. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01218-w>

Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., Mendive, S., Douglas, H. (2021). Home learning environments of children in Mexico in relation to their numeracy performance. *Frontiers in Psychology*, 12, 738949. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738949>

Toapanta, A., Livicota, R., Vera, M., Coello, A., Guamán, J., Córdova, S. (2024). El rol de las tecnologías digitales en la estimulación del desarrollo cognitivo en niños de educación inicial. *Revista Científica Multidisciplinaria G-nerando*, 5(2), 1384–1397. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.108>

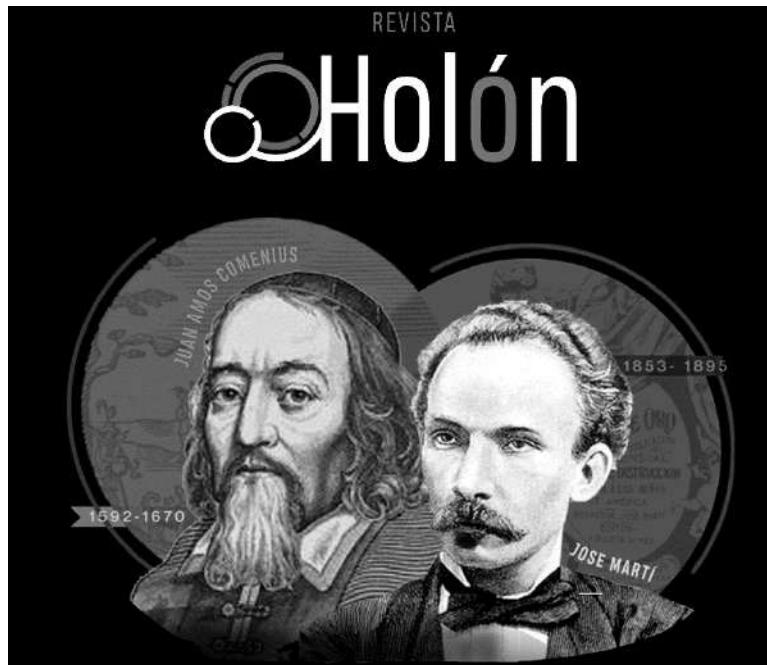
Tomalo Pilatasig, M. S., Mejía Villacrés, E. P., Suárez Navas, N. P., Camacho Peña, P. J., Tenelema Toapanta, M. L. (2025). La efectividad de las tecnologías educativas en la educación inicial, y sus implicaciones para la práctica educativa y el aprendizaje infantil. *ASCE*, 4(2), 525–544. <https://doi.org/10.70577/ASCE/525.544/2025>

Velasco Albán, E. S., Suárez Aldaz, V. E. (2025). Innovación pedagógica en educación inicial con apoyo de las TIC. *Polo del Conocimiento*, 10(3), 281–300. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i3.9099>

Yadav, S., Vyas, C. (2021). Impact of digital technology on preschoolers: A review. *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*, 8(2), 223–227. <https://doi.org/10.32628/IJSRST218232>

Contribución Autoral

Autora: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 11
Enero - Abril
2026



María del Carmen Alba Moreno
Universidad de La Habana
Cuba
mariadelcarmenalbamoreno@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2735-7988>

Cómo citar este texto:

Alba Moreno, M. C. (2026). Impacto del exilio español en la educación en República Dominicana (1939-1945). Revista Holón. Vol. III, No. 11. Enero – Abril 2026. Pp. 35-47. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 10 noviembre 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n11.a9148>

Indexada y catalogado por:



Impacto del exilio español en la educación en República Dominicana (1939-1945)

Impact of Spanish exile on education in the Dominican Republic (1939-1945)

María del Carmen Alba Moreno

Universidad de La Habana

Cuba

mariadelcarmenalbamoreno@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2735-7988>

RESUMEN

El artículo de investigación que se presenta amplía el conocimiento sobre el impacto de los republicanos españoles en la educación dominicana, documentando los centros escolares que se establecieron y los procesos de apropiación sociocultural de su proyecto escolar. El contexto sugiere una metodología histórico-educativa. Este enfoque implica el análisis crítico de fuentes primarias de archivo (documentos, memorias) y referencias bibliográficas, para reconstruir hechos históricos desde una perspectiva pedagógica. El estudio concluye que el impacto de los exiliados españoles fue significativo, al crear veintinueve escuelas en las cuales se introdujeron metodologías pedagógicas modernas, así como renovar currículos y planes de estudio. Su labor se vio limitada tanto por la brevedad de la estancia (1939-1945) como por las restricciones impuestas por el régimen de Trujillo. La investigación contribuye a la comprensión de este momento particular en la educación dominicana, a la vez que enriquece los estudios sobre la diáspora provocada por la guerra civil española y el franquismo y sus aportes a la modernización cultural en los contextos de acogida.

Palabras clave: Historia, educación, modernización, renovación pedagógica, España, República Dominicana.

Abstract

This research article expands our understanding of the impact of Spanish Republicans on Dominican education, documenting the schools they established and the processes of sociocultural appropriation of their educational project. The context suggests a historical-educational methodology. This approach involves the critical analysis of primary archival sources (documents, memoirs) and bibliographic references to reconstruct historical events from a pedagogical perspective. The study concludes that the impact of the Spanish exiles was significant, as they created twenty-nine schools in which modern pedagogical methodologies were introduced, along with updated curricula and study plans. Their work was limited both by the brevity of their stay (1939-1945) and by the restrictions imposed by the Trujillo regime. This research contributes to the understanding of this particular moment in Dominican education, while also enriching studies on the diaspora caused by the Spanish Civil War and the Franco regime, and its contributions to cultural modernization in the host countries.

Keywords: History, education, modernization, pedagogical renewal, Spain, Dominican Republic.

O IMPACTO DO EXÍLIO ESPANHOL NA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA DOMINICANA (1939-1945)

Resumo

Este artigo de pesquisa amplia nossa compreensão do impacto dos republicanos espanhóis na educação dominicana, documentando as escolas que fundaram e os processos de apropriação sociocultural de seu projeto

educacional. O contexto sugere uma metodologia histórico-educacional. Essa abordagem envolve a análise crítica de fontes primárias de arquivo (documentos, memórias) e referências bibliográficas para reconstruir eventos históricos a partir de uma perspectiva pedagógica. O estudo conclui que o impacto dos exilados espanhóis foi significativo, pois criaram vinte e nove escolas nas quais foram introduzidas metodologias pedagógicas modernas, juntamente com currículos e planos de estudo atualizados. Seu trabalho foi limitado tanto pela brevidade de sua permanência (1939-1945) quanto pelas restrições impostas pelo regime de Trujillo. Esta pesquisa contribui para a compreensão desse momento específico da educação dominicana, ao mesmo tempo que enriquece os estudos sobre a diáspora causada pela Guerra Civil Espanhola e pelo regime franquista, e suas contribuições para a modernização cultural nos países de acolhimento.

Palavras-chave: História, educação, modernização, renovação pedagógica, Espanha, República Dominicana.

L'IMPACT DE L'EXIL ESPAGNOL SUR L'EDUCATION EN REPUBLIQUE DOMINICAINE (1939-1945)

Résumé

Cet article de recherche approfondit notre compréhension de l'impact des républicains espagnols sur l'éducation en République dominicaine, en documentant les écoles qu'ils ont fondées et les processus d'appropriation socioculturelle de leur projet éducatif. Le contexte suggère une méthodologie historico-éducative. Cette approche repose sur l'analyse critique de sources d'archives primaires (documents, mémoires) et de références bibliographiques afin de reconstituer les événements historiques dans une perspective pédagogique. L'étude conclut que l'impact des exilés espagnols a été significatif, puisqu'ils ont créé vingt-neuf écoles où des méthodologies pédagogiques modernes ont été introduites, ainsi que des programmes et des plans d'études actualisés. Leur action a été limitée à la fois par la brièveté de leur séjour (1939-1945) et par les restrictions imposées par le régime de Trujillo. Cette recherche contribue à la compréhension de cette période particulière de l'histoire de l'éducation dominicaine, tout en enrichissant les études sur la diaspora engendrée par la guerre civile espagnole et le régime franquiste, et sa contribution à la modernisation culturelle des pays d'accueil.

Mots clés : Histoire, éducation, modernisation, renouveau pédagogique, Espagne, République dominicaine.

INTRODUCCIÓN

El exilio español fue consecuencia de los violentos conflictos generados por la Guerra Civil (1936-1939) y la represión una vez instaurado Francisco Franco en el poder. Su resultante inmediato, el éxodo de una significativa cifra de intelectuales, pedagogos y profesionales hacia otros horizontes menos convulsos. República Dominicana destacó inicialmente por ser destino de muchos exiliados.

Este fenómeno devino en un capítulo crucial en la historia del país ibérico, pero también en el sistema educativo dominicano, donde dejó hondas huellas. Este artículo se propuso analizar cómo las experiencias y prácticas pedagógicas de los exiliados españoles que se relacionaron con el magisterio, enriquecieron el contexto educativo en ese país, así como el diálogo cultural, cuya herencia aún perdura. Para ello se emplearon los

métodos histórico y analítico en tanto permiten la revisión de diversas fuentes, a la vez que considerar el entramado social y político en que ocurrieron los hechos, facilitando la reconstrucción de la multicausalidad detrás de las transformaciones escolares (Sáez Rosenkranz, 2016)

El exilio español ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, tales como la historia, la sociología y la demografía en ambos lados del océano, con especial interés de investigación luego de consolidada la democracia en España. Sin embargo, queda mucho por hacer. De manera particular en el caso de República Dominicana algo se ha avanzado en los últimos años, pero quedan nichos sin explorar o débilmente explorados por lo que resta un abanico de oportunidades de investigación, tal es el caso del exilio pedagógico (Alba, 2023). En general puede afirmarse que los estudios se han centrado básicamente en aspectos socio económicos y demográficos, la influencia cultural e integración en las sociedades receptoras (González Tejera, 2012; Herrerin, 2005; Alfonseca, 2007; 2010), aunque no menos importante ha sido la demostración y contextualización del carácter transitorio del exilio en este país. (Naranjo y Puig Samper, 2009).

Si bien puede afirmarse que los estudios recientes han ampliado el conocimiento general sobre la influencia en la educación de los exiliados españoles, persisten sus limitaciones, asociadas básicamente a la dispersión y fragmentación documental, a las limitaciones en los estudios regionales y comparativos y al insuficiente uso del testimonio como fuente para la recuperación de la memoria histórica.

Investigaciones como las de Alfonseca (2019) modifican y actualizan acerca del número de centros fundados por casi todo el país y su impacto en el sistema educativo y en la sociedad dominicana, ampliando la visión tradicional y demostrando el impacto profundo y diverso de los exiliados, no solo en la sociedad en general, sino en la pedagogía en particular. Así mismo las publicaciones evidencian el proceso de apropiación sociocultural, los métodos empleados, la promoción de un pensamiento crítico y la aceptación con limitaciones y vigilancia por parte del régimen de Trujillo. (Alba y Prieto, 2018; y Cruz Orozco, 2011)

A este particular dedica espacio Cruz Orozco (2011) en el trabajo titulado “El exilio pedagógico español, de 1939. Datos, reflexiones e interpretaciones”. El mismo se centra en el análisis global de las experiencias educativas y centros escolares, oficiales o privados, en los cuales intervinieron los exiliados y su impacto en el tiempo e identidades nacionales en países como México, República Dominicana, Cuba, Argentina o Chile. En el análisis particular de República Dominicana, el autor destaca cómo las condiciones existentes en el país y el carácter temporal que asumió allí el exilio, hicieron mella en la creación, consolidación y perdurabilidad de los centros educativos creados, sin negar la importancia que los maestros exiliados tuvieron en la modernización del sistema educacional dominicano.

En síntesis, puede afirmarse que las investigaciones recientes en el ámbito que nos ocupa, si bien han avanzado ocupando un lugar importante en la historia cultural dominicana y en los propios estudios sobre el exilio, queda aún un largo camino por recorrer. Su profundización se relaciona con el empleo de fuentes más diversas -todavía hoy escasas- que avalen la comprensión del influjo del exilio republicano en el sistema educativo, cultural y científico, así como las razones de su perdurabilidad.

Aproximación al contexto español en la década del treinta del siglo XX

La década de 1930 en España estuvo signada por la inestabilidad política, económica y social. Se inició con la proclamación de la Segunda República en 1931 y la puesta en marcha de un proceso democratizante y reformador que desplazó del poder a las élites que tradicionalmente lo habían detentado. La separación de la iglesia y el estado, la ampliación de los derechos civiles, el sufragio femenino por vez primera y la educación laica, crítica y transformadora, fueron muestras de las reformas progresistas. Más, y como consecuencia de ello, se profundizaron las tensiones y contradicciones entre los diversos sectores sociales.

De forma esquemática puede señalarse que, en el aspecto económico, la depresión económica de 1929 agudizó la situación en tanto se produjo un incremento de la pobreza y el desempleo, lo cual se tradujo en el descontento social, las movilizaciones y la fragmentación social. A esta razón se sumó la imposibilidad de cumplimiento del proyecto republicano. En el ámbito político se apreció el surgimiento de diversas fuerzas políticas, que contribuyeron a la polarización socio-política, la violencia y finalmente, al estallido de la Guerra Civil en 1936, la cual se extendió hasta 1939 dando contenido a uno de los conflictos más devastadores de la historia contemporánea.

En cuanto a la educación en particular, la Segunda República emprendió un proyecto reformador, cuyo objetivo fue la modernización del sistema educativo, haciéndolo accesible a todos. Recordemos por su trascendencia en España y su traspolarización a los países de acogida de los exiliados después, la laicización de la educación, que eliminó la influencia de la iglesia en las escuelas públicas; el acceso universal a la educación, que condujo a la creación de escuelas, planes de formación para maestros con técnicas y métodos avanzados, acompañado de un programa de eliminación del analfabetismo en niños y adultos; la educación mixta; la renovación en los currículos, incluyendo contenidos de ciencias, historia, arte y educación cívica desde una perspectiva desarrolladora del pensamiento crítico; a todo lo cual se unió la promoción de la educación técnica y profesional. Válido resulta señalar que, si bien estas reformas y las experiencias adquiridas por los maestros y profesores fueron decisivas en la modernización educativa, una vez concluida la Guerra Civil e instaurado el régimen franquista, las mismas fueron borradas de un plumazo.

Contexto dominicano a la llegada de los exiliados españoles

El régimen que desencadenó la toma del poder por Rafael Leónidas Trujillo en República Dominicana en 1930, se sustentó en un sistema represivo que tuvo como la unificación de los partidos políticos en el Partido Dominicano y la construcción de una ideología capaz de sustentarlo. La misma se construyó sobre la base del culto a la hispanidad, el racismo anti-haitiano, el catolicismo acrítico, el anticomunismo y la represión. “*El verdadero telón de fondo, de la legitimación y el consenso del régimen era la violencia*”. (Mateo, 2004) Todo ello se materializó no solo en la vida cotidiana nacional, sino también en la política exterior. Valen recordar por su relación con la aceptación de los exiliados españoles, la política de “blanqueamiento racial” causante de la matanza de haitianos de 1937, el “mejoramiento” de la negativa imagen externa que la misma ocasionó y la idea de modernizar el país mediante la inmigración, concretada en la Conferencia de Evian de 1938. (Lloréns, 1975;

González Tejera, 2012; Alfonseca, 2007) Ello abrió el camino a los exiliados españoles, los que, en composición heterogénea y cifra de alrededor de 3500, arribaron a República Dominicana. (González Tejera, 2012).

Hacia 1939 ya Trujillo ejercía el control quasi absoluto sobre los destinos del país. El sistema educativo dominante se caracterizaba por su centralidad y adoctrinamiento político del régimen, lo cual se expresaba en elevadas cifras de analfabetismo, rigidez de los currículos escolares y postración intelectual y administrativa en todos los niveles educativos, incluyendo el universitario. Con esta realidad, Trujillo vio en el exilio español una fuente de capital intelectual, amén de prestigio, lo cual podía dirigirse hacia la pretensión modernizadora, aunque siempre controlada.

Aunque los planes iniciales del régimen trujillista se centraron en el establecimiento de colonias agrícolas, los mismos resultaron fallidos, mientras que las habilidades urbanas y los altos niveles de educación de los exiliados les permitió un impacto inmediato, efímero por presencia, pero perdurable como elemento transformador en la vida profesional, educativa y cultural en general. Así, el propio contexto, aunque contradictorio, devino en ventana de oportunidades para el sistema educativo dominicano.

METODOLOGÍA

El artículo que se presenta se sustenta en una investigación de tipo cualitativa, de naturaleza histórico-educativa, en tanto se revela de invaluable utilidad para el análisis de la praxis educativa de los exiliados españoles en el sistema educativo de República Dominicana, superando la narrativa cronológica. La misma permitió mediante la revisión de fuentes primarias y secundarias, apreciar el entramado socio-político existente, a la vez que analizar y reconstruir las múltiples causas de las transformaciones ocurridas (Sáez-Rosenkranz, 2016). Así, no solo se estudia qué se enseñó y cómo, sino por qué fue posible ese encuentro pedagógico y cuáles fueron sus efectos duraderos. El uso del método histórico permite además comprender cómo la educación dominicana se vio enriquecida, y cómo el legado exiliado, aunque breve, dejó huellas en la memoria profesional y en la cultura pedagógica nacional.

Entre las fuentes primarias consultadas se encuentran:

- Documentos de archivo, de forma particular el “Boletín del Archivo General de la Nación”. Contiene listado de exiliados.
- Catálogo de fuentes para el estudio del exilio republicano español en la sociedad dominicana 1939-1947, el que, de manera indirecta a través de bibliografía especializada, presenta una serie de catálogos con información en poder del Archivo General de la Nación, y que responden al proyecto de los investigadores Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos y Natalia González Tejera.
- Memorias y testimonios de exiliados. Especial atención por su relación con el estudio realizado, el testimonio de Guillermina Medrano.

Las fuentes secundarias se centraron en:

- Artículos científicos dedicados especialmente al exilio republicano español y la reconstrucción histórica de su influencia en la educación dominicana. De manera particular en tanto deviene columna vertebral para ello, se hizo uso de los artículos “Escenarios dominicanos de la escuela republicana en el exilio 1939-1945” de Alfonseca (2019) y “El exilio pedagógico español de 1939. Datos, reflexiones e interpretaciones”, de Cruz Orozco (2011).
- Monografías (Albert, 2005; Lloréns, 1974) y tesis que analizan el exilio republicano español en América de manera general y su influencia en la educación de forma particular, considerando a los exiliados como agentes de cambio en tanto su impronta logró en medida no despreciable, la transformación del horizonte educativo en el área (González, 2010; Ramírez, 2014; Peña, 2017).

La triangulación de la información obtenida contribuyó a la reconstrucción crítica de la misma, así como a la interpretación de la compleja situación en que debieron actuar los exiliados y la impronta que dejaron en la educación dominicana en el contexto de un régimen autoritario, lo cual se apoyó no solo en las técnicas de análisis de las fuentes sino también el estudio de casos, como veremos más adelante.

RESULTADOS

El análisis de las fuentes consultadas evidencia que la llegada y estancia de los exiliados españoles a la República Dominicana entre 1939 y 1945, ocasionó un impacto significativo en el ámbito educativo. Los datos muestran que los exiliados se insertaron en la docencia, a la vez que crearon nuevas instituciones y dinamizaron prácticas pedagógicas modernas hasta entonces escasamente exploradas en el país (González Tejera, 2012). Toda esta labor desplegada se expresa de manera sistemática a continuación.

- Creación de una extensa red de instituciones educativas: Contrario a lo expuesto en la historiografía que daba cuenta de la existencia solo de seis centros educativos fundados por los exiliados, una visión más integral de las fuentes documentales ha permitido apreciar la creación de veintinueve centros escolares en el período objeto de estudio (Alfonseca, 2019). Como es de suponer esta nueva determinación ha conducido a la redefinición del impacto de los exiliados en la modernización del sistema educativo dominicano y por qué no, en su perdurabilidad. Las nuevas instituciones establecidas no se limitaron a la atención educativa de la comunidad de exiliados, sino que incluyeron a niños y jóvenes dominicanos, lo cual facilitó el intercambio pedagógico y el impacto cultural, toda vez que también contaron con el apoyo de intelectuales nacionales (Alba y Prieto, 2018).

Interesa resaltar que las nuevas instituciones se ubicaron en diferentes ciudades y provincias, en contraste con lo ocurrido en otros países de acogida, donde el exilio se concentró en determinadas urbes (Alfonseca, 2019) En consecuencia se mejoraron las infraestructuras escolares y la capacitación de los docentes.

- Renovación del currículo y de métodos pedagógicos: los exiliados españoles, imbuidos de las reformas educativas republicanas, herederas de las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza, transfirieron el espíritu renovador al anquilosado sistema educativo dominicano. De ahí que se introdujeran diversas reformas modernizadoras:
 - Educación laica: defendieron e impulsaron la enseñanza sin influencia religiosa, lo que viabilizó el libre y crítico pensamiento y la formación de ciudadanos participativos y resolutivos.
 - Renovación y modernización pedagógica: implementaron métodos como el aprendizaje práctico, la observación directa, el uso de laboratorios, clases de arte, deportes, talleres de lectura y expresión oral, junto a la coeducación, elementos novedosos en la educación local. Ello determinó una novedad y fue la educación centrada en el alumno, fomentando el razonamiento por encima de la memorización. Se unió el sistema de evaluación continua contentiva de portafolios estudiantiles, autoevaluaciones, reuniones de equipo y diarios de observación.
 - Introducción de asignaturas de corte más científico y experimental: ello contrastaba con el escolasticismo vigente entonces. En consecuencia, se priorizaron las ciencias, las artes, la educación física y laboral, las que mostraron su valía frente a la instrucción curricular tradicional.
 - Impacto institucional: a pesar del breve período de estancia de la mayoría de los exiliados, el influjo perduró por más tiempo, a punto de que los modelos educativos introducidos en las escuelas creadas resultaron modelos para reformas posteriores (Alfonseca, 2019; Cruz Orozco, 2011).
- Labor de los maestros: varios fueron los maestros que se destacaron en la labor modernizadora de la educación dominicana, resultando entre las de mayor influencia por sus métodos y perdurabilidad de los mismos, Guillermina Medrano, impulsora y conductora del Instituto Escuela Ciudad Trujillo, María Ugarte, José Ferrater Mora y Augusto Pí Suñer. Fueron aquellos maestros quienes incrementaron la oferta educativa, divulgaron e instrumentaron nuevas ideas y métodos pedagógicos, formaron una nueva generación de maestros y profesionales en diversos ámbitos y pusieron tope a la educación memorística para dar vía a la experimentación y la razón en el aprendizaje (Alba y Prieto, 2018).
- Obstáculos enfrentados por los maestros exiliados en la introducción de los proyectos educativos: en este apartado deben considerarse como mínimo tres elementos limitantes.

- Contexto político dominicano: acá habría que recordar la existencia de un gobierno de carácter autoritario, represivo, racista, promotor de la censura y defensor del ideal hispanista y antiliberal proclamado por el régimen de Franco. Ello, junto al sentimiento de nostalgia, desesperanza y añoranza que la nueva situación impuso a los exiliados, resultó ser un factor de la transitoriedad del exilio en ese país.
- Exilio temporal: según la historiografía consultada, la estancia en República Dominicana fue breve, entre 1939 y 1945. En ello incidió el fin de la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría, en tanto sustentaron la reorientación de la política trujillista, de carácter anticomunista y represiva de cualquier atisbo de oposición. “*A partir de 1945, el fantasma comunista tomó más fuerza por lo que muchos republicanos, comunistas y no comunistas, fueron perseguidos y expulsados de sus trabajos, viéndose obligados a dejar este país*” (Naranjo y Puig Samper, 2009). “*Un nuevo exilio daba razón a la España Peregrina y a su vasta producción intelectual cuyo resultado fue significativo para España y los países de acogida*”. (Alba, 2023). Cuba, Puerto Rico, México, Colombia, resultaron ser las nuevas patrias de acogida, temporal o por mayor período de tiempo.
- Trabas socio-materiales: consecuencia de la propia condición del exilio y de las condiciones económicas y políticas prevalecientes en el país. La escasez de recursos, los obstáculos profesionales y las limitaciones para integrarse a un nuevo contexto del cual no se sentían parte, estuvieron presentes y marcaron la hoja de ruta de los educadores exiliados en República Dominicana.

DISCUSIÓN

El sistema republicano español había sido enarbolado y construido bajo la égida de la intelectualidad. Gracias al papel que desempeñaron durante la República y en particular en su primer bienio, la reforma educativa y la política cultural se erigieron como bases complementarias del proceso reformista impulsado durante este período. Todo esto de conjunto produjo un notable florecimiento de la cultura española en general y de la literatura, en particular.

La reforma educativa republicana resultante se entendió como instrumento capaz de regenerar al pueblo español, inculcándole las libertades y el espíritu cívico. La esencia de esta reforma pretendía una escuela unificada, con una enseñanza oficial, libertades públicas y formación integral del individuo, para lo cual debía garantizar la continuidad de un grado a otro, la gratuidad y el laicismo. Con este espíritu se reformaron las instituciones escolares y se construyeron numerosas escuelas a todos los niveles, aunque la enseñanza universitaria no gozó de prioridades en este proceso. Imbuidos de estas ideas renovadoras, los exiliados intentaron dar continuidad a la España Republicana, llevando, no solo la añoranza, sino los nuevos conceptos pedagógicos.

En República Dominicana en particular las nuevas ideas chocaron con el sistema educacional vigente entonces, por lo que, a la necesidad objetiva vivencial, se juntó el hecho de contribuir a la modernización del mismo.

Casi coincidentemente con la llegada de los exiliados su influjo en la educación dominicana devino importante, dado que las nuevas ideas condujeron a la modernización, renovación, ampliación y democratización de todo el sistema educativo, en todos los niveles de enseñanza. De ahí que su impacto fuera innovador, a pesar de su brevedad y que el mismo no pueda desvincularse del contexto histórico y las prácticas y resistencias a la modernización pretendida.

De la revisión historiográfica realizada, siempre con el empleo de los métodos histórico y analítico, podemos hacer nuestras las conclusiones de las investigaciones de Alfonseca (2019). Las mismas realizan una reevaluación del papel y lugar de los exiliados españoles en República Dominicana, demostrando la creación de veintinueve centros docentes, lo cual sin lugar a duda resulta ser una reconsideración de la vitalidad de los mismos y no solo una rectificación cuantitativa.

La renovación curricular impulsada puede ser considerada, en un contexto de aferramiento a los métodos tradicionales y escolásticos prevalecientes en el país, como una “revolución” pedagógica. La prioridad a la ciencia, los métodos activos, la experimentación y la educación participativa, fueron desafíos no solo al modelo educativo, sino también al régimen de Trujillo, el que, si bien actuaba bajo el telón de la modernización, no estaba en disposición de permitir cambios profundos. Lógicamente, aquí los exiliados, mayormente republicanos y de pensamiento liberal, se encontraron con una interesante disyuntiva. Por un lado, habían llegado a un país que los recibió por un interés político y huyendo de un régimen represor, mientras que por el otro, debieron intentar subsistir y actuar bajo un régimen opuesto a los principios democráticos, laicos y reformadores que defendían. Dicha contradicción que en pocos años se hizo tan profunda que condujo a la mayoría a emprender un nuevo exilio, limitando el alcance del proceso de modernización educativa, a pesar de que su experiencia mostró un modelo alternativo y diferente al prevaleciente, que trascendió el sistema educativo para contribuir a la transformación de la cultura en general.

Este proceso innovador se puede clarificar con el estudio particular del Instituto Escuela de Ciudad Trujillo, pionero en la introducción y aplicación de la nueva metodología educativa centrada en la coeducación, la enseñanza artística, laboral y deportiva, la experimentación y la participación activa de los educandos. María Teresa Guzmán, alumna por entonces, describe el proceso como innovador, pues los estudiantes podían aprender de manera analítica y problematizadora, no a través de la memorización de los contenidos; relata que los profesores motivaban a preguntar, a debatir y a investigar (Alfonseca, 2019).

Su fundadora, la maestra Guillermina Medrano, resulta ser una figura trascendental en la introducción y adecuación del proyecto pedagógico de la Segunda República Española en República Dominicana. Puede decirse que es clave para comprender, no solo la influencia de los exiliados en la escuela dominicana, sino

también la pervivencia del magisterio en América (Ruiz del Árbol Cana, 2012). Su re-exilio a Estados Unidos e inserción en el sistema educacional, así lo demuestra.

Tras su arribo en 1939 fue contratada por la Secretaría de Educación como auxiliar técnico-pedagógica, considerando la experiencia acumulada en su país de origen. El proyecto que comenzó con clases a un reducido número de estudiantes, hijos de diplomáticos, en su casa, se amplió rápidamente hasta alcanzar cifras superiores a los trescientos alumnos.

En el Instituto Escuela fue Medrano promotora de la transformación curricular, la pedagogía progresista, la inclusión educativa, el pensamiento crítico y la laicidad, poniendo distancia con respecto a los métodos tradicionales predominantes en la educación dominicana de entonces. Ello, junto a la promoción de los valores democráticos de la Segunda República de los cuales era portadora, muestran cómo el exilio español constituyó un traspaso pedagógico y cultural, un espacio de resistencia y renovación, a la vez que el mantenimiento de los ideales republicanos en un nuevo contexto de represión.

A pesar de todo lo anterior, la influencia del exilio en la transformación del sistema educativo dominicano ha sido relativamente poco estudiado, lo cual abre posibilidades a nuevas investigaciones.

CONCLUSIONES

El estudio del impacto de los exiliados españoles en la renovación del sistema educacional en República Dominicana entre 1939 y 1945 devela la brevedad temporal del proceso de instrumentación, a la vez que su impronta y perdurabilidad, lo cual se puede expresar en los siguientes elementos:

1. El relativamente limitado número de exiliados que arribó a República Dominicana al término de la Guerra Civil en España, alcanzó un impacto cualitativo y cuantitativo en el escenario educativo del país receptor. La cifra de escuelas fundadas, los proyectos educativos y la participación activa en instituciones públicas y privadas, propagaron prácticas pedagógicas innovadoras prácticamente desconocidas por el sistema tradicional dominicano.
2. Entre los aportes esenciales del grupo de exiliados que se dedicaron a la actividad docente se encuentran la modernización curricular enfocada en el desarrollo del pensamiento crítico y la actividad científica, el laicismo y el uso de métodos pedagógicos activos, centrados en el alumno, a imagen y semejanza de las prácticas reformistas de la Segunda República. Ello sin duda, signó en lo adelante el panorama pedagógico dominicano.
3. Maestros como Guillermina Medrano resultan ejemplos fehacientes del rol que pueden jugar los exiliados como agentes de transformación y también de transferencia pedagógica en particular y cultural en general, en el contexto de la diáspora. En este apartado aún las investigaciones resultan insuficientes para lograr una evaluación real del impacto y aprendizajes mutuos.

La brevedad de la estancia, junto a los obstáculos materiales y también políticos causados por el contexto autoritario y represivo del régimen de Trujillo, si bien condujeron a una modernización interrumpida, no resta trascendencia al proceso innovador y renovador en la esfera pedagógica en tanto contribuyó a la creación de un modelo alternativo al tradicional existente, cuya impronta resultó perdurable.

REFERENCIAS

- Alba, M. C. (2023). La poesía de los exiliados españoles en República Dominicana (1939-1945). *La Palabra*, N° 45, pp. 119.
<https://doi.org/10.19053/01218530.n45.202.15148>
- Alba, M. C., Prieto, A. (2018). Huellas del exilio español en República Dominicana (1939-1945). *CariCen* 10, pp. 43-53.
<http://investigacion.politicas.unam.mx/caricen>
- Albert, S. (2005). *El exilio republicano español en Santo Domingo*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico
- Alfonseca, J. B. (2007). El exilio español en la República Dominicana. Pla, Dolores (coord.). *Pan, trabajo y hogar. El exilio republicano español en América*. Instituto Nacional de Migración, Centro de Estudios Migratorios, México, pp. 129-226.
- Alfonseca, J. B. (2013) Catálogos de Fuentes para el estudio del exilio republicano español en la República Dominicana, 1939-1947, Boletín del Archivo General de la Nación Año LXXV - Volumen XXXVIII - Número 135, pp. 417-438.
https://www.academia.edu/25815473/Cat%C3%A1logos_de_Fuentes_para_el_estudio_del_exilio_republicano_esp%C3%B3nol_en_la_Rep%C3%BAblica_Dominicana_1939_1947_Bullet%C3%ADn_del_Archivo_General_de_la_Naci%C3%B3n_A%C3%BCo_LXXV_Volumen_XXXVIII_N%C3%BAmero_135_2013_pp_417_438
- Alfonseca, J. B. (2019). Escenarios dominicanos de la escuela republicana del exilio 1939-1945. Historia y Memoria de la Educación, N° 9, pp 173-215.
<https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/22085/18785>
- Cruz Orozco, J. I. (2011). El exilio pedagógico español de 1939: Datos, reflexiones e interpretaciones. In *Exílios e viagens: ideários de liberdade e discursos educativos: Portugal-Espanha séc. XVIII-XX* (pp. 137-156). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7943883>
- González Tejera, N. (2012). *Exiliados españoles en República Dominicana, 1939-1945: descripción y análisis socio-económico y demográfico*. Academia Dominicana de la Historia

González, M. (2010). *La influencia del exilio republicano en la educación dominicana (1936-1961)*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid].

Herrerin, A. (2005). La ayuda a los republicanos españoles exiliados en Santo Domingo. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, Nº 63, pp 152-172.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319127418005>

Lloréns, V. (1974). *La emigración republicana de 1939*. Taurus

Lloréns, V. (1975). *Memorias de una emigración en Santo Domingo 1935-1945*. Ariel

Mateo, A. (2004). *Mito y cultura en la Era de Trujillo*. Editora Manatí.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=B5iyGYvsd1kC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Mateo,+A.+\(2004\).+Mito+y+cultura+en+la+Era+de+Trujillo&ots=CmDnpbEkq3&sig=nITCQ6lF4FL6xPkJD0UQIsxD7eQ](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=B5iyGYvsd1kC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Mateo,+A.+(2004).+Mito+y+cultura+en+la+Era+de+Trujillo&ots=CmDnpbEkq3&sig=nITCQ6lF4FL6xPkJD0UQIsxD7eQ)

Naranjo, C., Puig Samper, M. A. (2009). De isla en isla: los españoles exiliados en República Dominicana, Puerto Rico y Cuba. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Nº 735, pp 87-112.

<https://arbor.revistas.csic.es>

Peña, L. (2017). *Metodologías pedagógicas introducidas por los exiliados españoles en la educación primaria dominicana*. [Tesis doctoral, UNPHU]

Ramírez, A. (2014). *El Instituto de Filosofía de la Universidad de Santo Domingo: historia e influencia intelectual*. [Tesis de Maestría, UASD].

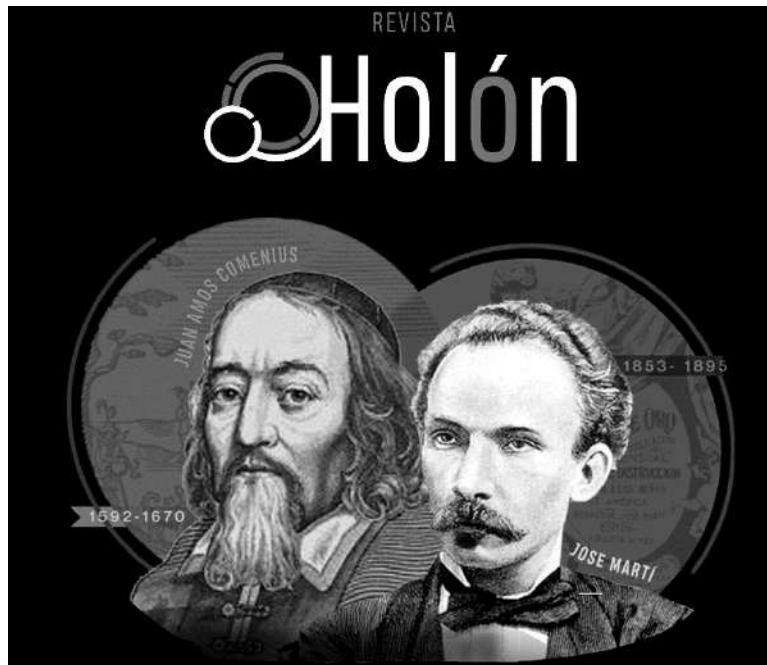
Ruiz del Árbol Cana, A. (2012). *Hacer España en América, Guillermina Medrano Aranda (1912-2005). La pervivencia del magisterio republicano en el exilio americano* [Tesis Doctoral. Universitat Jaume I].
<https://portalcientifico.uned.es/documentos/5eb09d262999527641125968>

Sáez Rosenkranz, (2016). El método histórico aplicado a la investigación educativa. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), pp 106-113.

<https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2927>

Contribución Autoral

Autora: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 11
Enero - Abril
2026



Glendha Bárbara Rodríguez Marrero

Universidad de Ciencias Pedagógicas.
Cuba

glendharm99@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-4793-7851>

Alexis Aroche Carvajal

Universidad de Ciencias Pedagógicas.
Cuba

arochecarvajalexis@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3991-8065>

Cómo citar este texto:

Rodríguez Marrero, G. B., Aroche Carvajal, A. (2026). La educación histórica y la música patriótica cubana en la radio universitaria de Mayabeque. Revista Holón. Vol. III, No. 11. Enero – Abril 2026. Pp. 48-60. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 20 julio 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n11.a9149>

Indexada y catalogado por:



La educación histórica y la música patriótica cubana en la radio universitaria de Mayabeque

Historical education and cuban patriotic music on Mayabeque's university radio

Glendha Bárbara Rodríguez Marrero

Universidad de Ciencias Pedagógicas. Mayabeque

Cuba

glendharm99@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-4793-7851>

Alexis Aroche Carvajal

Universidad de Ciencias Pedagógicas. Mayabeque

Cuba

arochecarvajalalexis@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3991-8065>

...

Correspondencia: glendharm99@gmail.com

RESUMEN

Este artículo de investigación examina y reflexiona de manera crítica sobre el uso de la música patriótica cubana como herramienta educativa en la radio universitaria de la provincia Mayabeque. A través de un enfoque metodológico mixto, se diagnostica la programación radial actual, se evalúa la percepción de los estudiantes universitarios sobre esta categoría temática y se propone una estrategia de extensión universitaria para revitalizar su presencia en los medios. Los resultados evidencian una baja representación de contenidos patrióticos en la radio, pero un alto interés por parte de los jóvenes en vincular la música con la historia nacional. Se concluye que la radio universitaria puede desempeñar un papel clave en la promoción de la identidad cultural y la memoria histórica mediante el uso sistemático de la música patriótica.

Palabras clave: música, radio educativa, educación, extensión universitaria, identidad nacional.

Abstract

This research article examines and critical reflects on the use of Cuban patriotic music as an educational tool on university radio in the province of Mayabeque. Through a mixed methodological approach, it diagnoses the current radio programming, evaluates university students' perceptions of this thematic category, and proposes a university extension strategy to revitalize its presence in the media. The results reveal a low representation of patriotic content on the radio, but a strong interest among young people in connecting music with national history. The study concludes that university radio can play a key role in promoting cultural identity and historical memory through the systematic use of patriotic music.

Keywords: music, educational radio, education, university extension, national identity.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E MÚSICA PATRIÓTICA CUBANA NA RÁDIO UNIVERSITÁRIA DE MAYABEQUE

Resumo

Este artigo de pesquisa examina criticamente e reflete sobre o uso da música patriótica cubana como

ferramenta educativa na rádio universitária da província de Mayabeque. Utilizando uma abordagem de métodos mistos, analisa-se a programação radiofônica atual, avaliam-se as percepções dos estudantes universitários sobre essa categoria temática e propõe-se uma estratégia de extensão universitária para revitalizar sua presença na mídia. Os resultados mostram uma baixa representação de conteúdo patriótico na rádio, mas um alto nível de interesse entre os jovens em relacionar a música à história nacional. Conclui-se que a rádio universitária pode desempenhar um papel fundamental na promoção da identidade cultural e da memória histórica por meio do uso sistemático da música patriótica.

Palavras-chave: música, rádio educativa, educação, extensão universitária, identidade nacional.

ÉDUCATION HISTORIQUE ET MUSIQUE PATRIOTIQUE CUBAINE SUR LES ONDES DE LA RADIO UNIVERSITAIRES DE MAYABEQUE

Résumé

Cet article de recherche examine et analyse de manière critique l'utilisation de la musique patriotique cubaine comme outil pédagogique sur les ondes de la radio universitaire de la province de Mayabeque. À travers une approche mixte, la programmation actuelle est analysée, la perception qu'ont les étudiants de cette thématique est évaluée et une stratégie de diffusion universitaire est proposée afin de revitaliser sa présence dans les médias. Les résultats révèlent une faible représentation des contenus patriotiques à la radio, mais un vif intérêt des jeunes pour le lien entre musique et histoire nationale. L'article conclut que la radio universitaire peut jouer un rôle essentiel dans la promotion de l'identité culturelle et de la mémoire historique grâce à une utilisation systématique de la musique patriotique.

Mots clés : musique, radio éducative, éducation, diffusion universitaire, identité nationale.

INTRODUCCIÓN

La música patriótica cubana constituye un legado cultural de acompañamiento en los procesos históricos de la nación, desde las gestas independentistas hasta la consolidación de la identidad nacional. Su presencia en los medios de comunicación, particularmente en la radio universitaria, ha disminuido notablemente en las últimas décadas, lo que plantea interrogantes sobre su vigencia como herramienta educativa y formadora de conciencia histórica.

Este artículo se centra en el análisis y la reflexión crítica del uso de la música patriótica en la radio universitaria de la provincia Mayabeque, Cuba. Se parte del supuesto de que este género musical puede contribuir significativamente a la formación ciudadana, al fortalecimiento de la memoria histórica y a la promoción de valores patrios entre los jóvenes universitarios.

Desde una perspectiva metodológica mixta, se integran técnicas cualitativas y cuantitativas para diagnosticar el estado actual de la programación radial, evaluar la percepción juvenil sobre la música patriótica y diseñar una propuesta de extensión universitaria que revitalice su uso en los medios. El estudio se inscribe en el campo de la comunicación educativa, con énfasis en la articulación entre cultura, medios y formación académica.

Caracterización del contexto y problemática

En la provincia Mayabeque son escasos los espacios donde se utiliza la música patriótica para promocionar conocimientos históricos. Esta situación se agrava en un contexto donde los jóvenes enfrentan múltiples desafíos identitarios y sociales. García Rodríguez, et. al. (2021) advierten que la adolescencia y la juventud en Cuba atraviesan procesos de transformación que requieren una atención especial desde las políticas culturales y educativas. La música patriótica, al ser parte del patrimonio simbólico nacional, puede contribuir a fortalecer el sentido de pertenencia y la memoria colectiva en este grupo etario.

En las leyes cubanas relacionadas con la promoción de conocimientos históricos mediante la música patriótica, no existe postulados que hablen directamente de la relevancia que posee la temática abordada.

En el contexto cubano actual, las políticas sociales hacia la juventud han enfrentado desafíos relacionados con la participación activa y el reconocimiento de sus intereses culturales. Es decir que, aunque existen esfuerzos institucionales, persisten vacíos en la atención a las prácticas simbólicas juveniles, como el consumo musical. Esta situación refuerza la necesidad de incorporar expresiones como la música patriótica en espacios comunicativos que dialoguen con las realidades de los jóvenes.

La situación problemática presentada resalta la necesidad urgente de revitalizar el uso de la música patriótica cubana en la radio como una herramienta eficaz para promover los conocimientos históricos y fortalecer la identidad cultural entre las nuevas generaciones. A través de la investigación, se busca contribuir a un cambio significativo en la forma en que se aborda la educación histórica en los medios radiales cubanos.

La muestra de estudio se compone por la comunidad lajera, perteneciente al municipio San José de las Lajas, provincia Mayabeque, haciendo énfasis en los jóvenes, con un enfoque específico en aquellos con edades comprendidas entre 18 y 30 años.

Esta selección es esencial para el desarrollo de un proyecto de extensión universitaria centrado en la promoción de conocimientos históricos a través de la música patriótica cubana. Este grupo etario representa una etapa crucial en la vida en la que se forma la identidad y se establecen los valores culturales que definirán su futuro. Según el psicólogo Erikson (citado por Bordignon, 2005) durante la adolescencia y la adultez temprana, los individuos atraviesan la fase de "búsqueda de identidad," en la que cuestiones de pertenencia y significado se vuelven especialmente relevantes.

La presente investigación se orienta al análisis del valor educativo de la música patriótica cubana en el contexto de la radio universitaria, con énfasis en su capacidad para fortalecer la identidad nacional y promover el conocimiento histórico entre los jóvenes. En un escenario donde los medios de comunicación desempeñan un papel esencial en la formación cultural, se vuelve necesario explorar cómo la radio puede convertirse en un canal activo de difusión del patrimonio musical patriótico.

Con este propósito, se han definido una serie de objetivos que permiten estructurar el estudio y guiar su desarrollo metodológico.

El objetivo general se centra en analizar el potencial de la música patriótica cubana como herramienta educativa en la radio universitaria de Mayabeque. A partir de este eje central, se derivan varios objetivos específicos que permiten diagnosticar el estado actual de la programación radial, evaluar la percepción juvenil sobre este género musical, diseñar una propuesta de extensión universitaria que promueva su uso en la radio y proponer recomendaciones para políticas públicas culturales que fortalezcan su difusión.

Estos objetivos no solo delimitan el alcance de la investigación, sino que también permiten establecer una conexión entre el análisis teórico y la acción práctica, contribuyendo al enriquecimiento de la programación radial universitaria y al rescate de valores patrióticos en las nuevas generaciones.

MARCO TEÓRICO

La música patriótica es un repertorio de piezas musicales que constituye una expresión artística profundamente vinculada a los procesos de construcción de identidad nacional. En el contexto cubano, esta categoría musical ha acompañado las luchas independentistas, la revolución y los momentos fundacionales de la República, convirtiéndose en un símbolo de resistencia, memoria y cohesión social. Su función trasciende lo estético, pues actúa como vehículo de transmisión de valores, narrativas históricas y sentidos de pertenencia.

Música patriótica como recurso educativo

Desde la perspectiva pedagógica, la música patriótica puede ser utilizada como recurso didáctico para fortalecer el aprendizaje de la historia nacional, promover la reflexión sobre los valores cívicos y estimular el pensamiento crítico. Como señala Alba Moreno (2024), los contenidos formativos en Cuba requieren de una estructura que dialogue con la memoria cultural y los contextos sociales, lo que apoya la propuesta de incorporar música patriótica en la radio universitaria como parte de la formación histórica.

El enfoque del pensamiento complejo y las mediaciones neuroeducativas de Hernández Palacios (2024) sugiere que los medios como la radio universitaria pueden funcionar como mediadores culturales efectivos, si se diseñan bajo criterios pedagógicos que involucren activamente a los jóvenes en la construcción de sentido histórico. De esta manera, este tipo de recurso, permite abordar temas complejos como la independencia, la soberanía y la justicia social desde una dimensión sensible y participativa.

En este sentido, la educación musical no se limita a la formación técnica o artística, sino que se convierte en una herramienta para la formación ciudadana. Lo que quiere decir que, la música patriótica debe ser integrada en los programas educativos como parte de una pedagogía de la memoria, que reconozca el papel de las expresiones culturales en la configuración de la conciencia histórica.

Además, su dimensión estética, puede ser entendida como un espacio de articulación entre saberes científicos, tecnológicos y sociales. Guzmán (2021) plantea que la música, al vincularse con procesos de

innovación educativa, permite desarrollar competencias transversales que fortalecen la formación integral del estudiante. En este sentido, la música patriótica puede ser resignificada como un recurso que conecta la historia nacional con los desafíos contemporáneos de la educación.

Radio universitaria y extensión cultural

La radio universitaria, por su carácter formativo y comunitario, representa un espacio privilegiado para la difusión de contenidos culturales con enfoque educativo. Hernández (2020) destaca que los medios universitarios pueden articular saberes académicos con prácticas comunicativas, generando espacios de diálogo, participación y transformación social. En este marco, la música patriótica puede ser resignificada como contenido radial que promueva la identidad nacional, la memoria colectiva y el compromiso ciudadano.

Como medio de extensión educativa, la radio, posee un potencial transformador cuando se articula con contenidos históricos y culturales que apelan a la identidad nacional. Según Marrero, Hernández y Pita (2021), este tipo de programación no solo informa, sino que también educa y moviliza valores patrióticos en los jóvenes, fortaleciendo el vínculo entre la universidad y su comunidad.

Por otro lado, la extensión universitaria, entendida como el vínculo entre la universidad y la comunidad, encuentra en la radio un canal eficaz para democratizar el conocimiento y promover la cultura. Un artículo publicado por Radio Cubana (2009), los proyectos de extensión deben integrar las expresiones artísticas tradicionales en formatos accesibles y atractivos para las nuevas generaciones, lo que implica adaptar el repertorio patriótico a los lenguajes contemporáneos sin perder su esencia histórica.

Identidad nacional y memoria histórica

Con raíces en las guerras de independencia, la música patriótica cubana se consolidó como expresión de resistencia y afirmación nacional. Según Lam (2018), estas piezas musicales no solo acompañaron los procesos bélicos, sino que también construyeron imaginarios colectivos que perduran en la cultura cubana contemporánea. Su incorporación en espacios educativos y mediáticos permite resignificar estos símbolos en función de los desafíos actuales de la memoria histórica, como elemento de la identidad nacional.

La identidad nacional se construye a partir de narrativas compartidas, símbolos culturales y prácticas sociales que refuerzan el sentido de pertenencia. La música patriótica, al evocar momentos fundacionales de la nación, contribuye a esta construcción simbólica. UNESCO (2016) plantea que la educación para la ciudadanía global debe incluir el reconocimiento de las culturas locales como parte del patrimonio común de la humanidad, lo que implica valorar y preservar expresiones como la música patriótica en contextos educativos y mediáticos.

En el caso cubano, la música patriótica no solo representa un legado histórico, sino también una herramienta para enfrentar los desafíos contemporáneos de desarraigo cultural, pérdida de memoria y fragmentación identitaria. Su incorporación en la radio universitaria puede contribuir a revitalizar el vínculo entre los jóvenes y su historia, promoviendo una ciudadanía crítica, informada y comprometida.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo-interpretativo, complementado con técnicas cuantitativas, lo que permitió una comprensión profunda del fenómeno estudiado: el uso de la música patriótica cubana como recurso educativo en la radio universitaria de Mayabeque. Esta combinación metodológica responde a la necesidad de captar, tanto las percepciones subjetivas como los patrones observables, en la programación y recepción de contenidos musicales.

Enfoque y tipo de estudio

Se optó por un diseño exploratorio-descriptivo, dado que existen pocos estudios previos que aborden la intersección entre música patriótica, educación y medios universitarios en el contexto cubano. Este tipo de estudio permite identificar tendencias, describir prácticas actuales y generar hipótesis para futuras investigaciones.

El enfoque cualitativo fue esencial para captar las valoraciones, significados y experiencias de los actores involucrados (estudiantes, docentes, directivos de radio), mientras que el componente cuantitativo aportó datos estadísticos que respaldan y contextualizan los hallazgos.

Técnicas e instrumentos

Para garantizar la triangulación metodológica y aumentar la validez interna del estudio, se emplearon tres técnicas principales:

- Análisis documental: Se revisaron las parrillas de programación de tres emisoras universitarias y locales (Radio Mayabeque, Radio Jaruco y Radio Güines) durante un período de tres meses. Este análisis permitió identificar la frecuencia, el tipo y el contexto de aparición de la música patriótica en la radio.
- Encuesta estructurada: Aplicada a una muestra de 120 estudiantes universitarios, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple. El cuestionario incluyó ítems cerrados y de escala Likert, orientados a medir el nivel de conocimiento, percepción y consumo de música patriótica, así como su valoración como recurso educativo.
- Entrevistas semiestructuradas: Realizadas a cinco directivos de emisoras radiales y tres docentes universitarios. Esta técnica permitió explorar en profundidad las motivaciones, obstáculos y propuestas relacionadas con la inclusión de música patriótica en la programación educativa.

Justificación de la muestra

La selección de emisoras se basó en su vinculación directa con el entorno universitario y su alcance en la provincia de Mayabeque. La muestra estudiantil se eligió de manera aleatoria para garantizar representatividad

dentro de la comunidad universitaria. Los entrevistados fueron seleccionados por su experiencia y rol estratégico en la toma de decisiones educativas y comunicativas.

Procedimientos éticos

Se garantizó el consentimiento informado de todos los participantes, asegurando la confidencialidad de sus respuestas y el uso exclusivo de los datos para fines académicos. La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos de la Universidad Agraria de La Habana y respetó la normativa vigente sobre estudios sociales.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través del análisis documental, la encuesta estudiantil y las entrevistas semiestructuradas, permiten construir una visión integral sobre el estado actual de la música patriótica cubana en la radio universitaria de Mayabeque, así como sobre su percepción como recurso educativo.

Análisis documental de la programación radial

La revisión de la parrilla de programación educativa de tres emisoras locales, entre las que se encuentran Radio Mayabeque, Radio Jaruco y Radio Güines, evidenció una presencia marginal de contenidos musicales patrióticos. De un total de 120 horas semanales analizadas, apenas el 8% incluyó música vinculada a efemérides nacionales, himnos o piezas emblemáticas del repertorio patriótico cubano. Esta programación se concentra principalmente en fechas conmemorativas como el 10 de octubre, el 26 de julio o el 1ro de enero, sin una estrategia sostenida de difusión.

Asimismo, se observó que los espacios que incluyen música patriótica suelen estar acompañados de narrativas institucionales, con escasa participación juvenil y poco integrador.

Encuesta a estudiantes universitarios

La encuesta aplicada a 120 estudiantes de la Universidad Agraria de La Habana reveló datos significativos sobre el valor educativo que posee la música patriótica cubana utilizada en la radio universitaria.

Tabla 1

Resultados de la encuesta

Ítem evaluado	Porcentaje de respuesta afirmativa
Reconoce al menos tres canciones patrióticas cubanas	68%
Considera que la música patriótica puede fortalecer el conocimiento histórico	72%
Escucha música patriótica con frecuencia	21%
Cree que debería incluirse en la programación radial universitaria	84%

En síntesis, estos resultados muestran que, aunque el consumo cotidiano de música patriótica es bajo, los estudiantes reconocen su valor y potencial como herramienta educativa y expresan interés en que sea parte de la programación universitaria, lo que evidencia una demanda no atendida por las emisoras.

Entrevistas a directivos de emisoras y docentes universitarios

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco directivos de emisoras radiales y tres docentes universitarios revelaron coincidencias importantes:

- Los directivos reconocen el valor cultural de la música patriótica, pero señalan la falta de personal capacitado y ausencia de proyectos institucionales que promuevan su inclusión sistemática.
- Los docentes destacan la necesidad de vincular contenidos musicales con asignaturas como Historia de Cuba, Panorama de la Cultura Nacional y Formación Ciudadana.
- Ambos grupos coinciden en que la participación estudiantil en la producción radial podría ser una vía efectiva para revitalizar la programación cultural.

Estas voces confirman que el problema no radica en la falta de interés, sino en la ausencia de estructuras que faciliten la integración de la música patriótica en la radio universitaria como recurso educativo.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten reflexionar críticamente sobre el papel de la música patriótica cubana en la radio universitaria, evidenciando tensiones entre el potencial educativo y el uso actual limitado que recibe actualmente. Esta sección analiza los hallazgos a la luz de los objetivos del estudio y de referentes teóricos sobre comunicación educativa, identidad nacional y participación juvenil.

La brecha entre programación y percepción estudiantil

Se observa una desconexión significativa entre la programación radial y las expectativas de los estudiantes. Mientras las emisoras locales incluyen solo un 8% de contenidos patriótica, el 84% de los estudiantes encuestados considera que debería formar parte de la radio universitaria. Esta brecha coincide con estudios previos que advierten sobre la subutilización de la radio como herramienta educativa.

Según Radio Cubana (2009), los contenidos musicales con enfoque formativo deben responder a criterios pedagógicos y culturales que garanticen su impacto en la audiencia. Sin embargo, los resultados del presente estudio evidencian que estos principios no se aplican de manera sistemática en las emisoras universitarias de Mayabeque, y que los espacios de con música patriótica carecen de conexión explícita con procesos educativos. Esto indica que, aunque el contenido existe, su uso está limitado por enfoques tradicionales y poco integrador. Este contraste entre la baja presencia de la música patriótica en los medios y el alto interés estudiantil sugiere

una oportunidad clara para diseñar estrategias de extensión universitaria que incorporen este género musical en formatos radiales pedagógicos y atractivos.

Este desfase no solo limita el alcance pedagógico de la radio, sino que también desaprovecha el interés juvenil por contenidos que refuerzen la identidad nacional, especialmente en un contexto donde los medios digitales compiten por la atención de los jóvenes.

Potencial educativo de la música patriótica

Más allá de su valor simbólico, la música patriótica posee un potencial pedagógico reconocido por los estudiantes. Es así que, este tipo de música puede fortalecer el conocimiento histórico y promover valores como el respeto, la solidaridad y el compromiso social. Sin embargo, su baja presencia en la programación revela una falta de articulación entre los contenidos culturales y los procesos formativos universitarios. Autores como Freire (1970) han señalado que la educación debe ser dialógica y contextualizada, lo cual abre la posibilidad de que la radio universitaria se convierta en un espacio de construcción colectiva de sentido, donde la música patriótica no sea solo un elemento decorativo, sino un recurso activo para el pensamiento crítico y la formación ciudadana.

Obstáculos institucionales y propuestas de articulación

Las entrevistas realizadas evidencian que los obstáculos no son ideológicos, sino de carácter estructural y organizativo: falta de personal capacitado, ausencia de proyectos interinstitucionales y baja participación estudiantil en la producción radial. En este marco, la radio universitaria requiere repensar su modelo de gestión, incorporando enfoques participativos y transversales.

Una propuesta emergente es la creación de espacios colaborativos entre docentes, estudiantes y radialistas, en los que se diseñen programas que integren música patriótica con contenidos curriculares. De este modo, esta articulación permitiría no solo revitalizar la programación, sino también fortalecer el vínculo entre cultura, educación y comunicación.

Implicaciones para la formación ciudadana

La inclusión de música patriótica en la programación radial puede contribuir a la formación ciudadana activa y responsable, reforzando la conciencia histórica de los jóvenes, para lo cual requiere de estrategias educativas que promuevan la participación crítica en los espacios públicos. Como sostienen Betancourt y Gómez (2019), el sistema educacional cubano debe concebir esta tarea como un proceso permanente. Del mismo modo, Vázquez, Rojas Hernández y Sánchez Santamaría (2018) destacan que los proyectos culturales deben promover el protagonismo juvenil en la construcción de sentido colectivo, un desafío en el cual la radio universitaria tiene un papel estratégico.

CONCLUSIONES

El análisis realizado en este estudio confirma que la música patriótica cubana posee un alto potencial como herramienta educativa en el contexto universitario, especialmente cuando se articula con medios de comunicación como la radio. Los resultados muestran que, a pesar de que su presencia en la programación radial de Mayabeque es limitada y se concentra mayormente en efemérides conmemorativas, los jóvenes universitarios reconocen su valor formativo y expresan interés en su incorporación sistemática a la vida académica y cultural de sus instituciones.

La investigación exhibió una desconexión entre las instituciones culturales, los medios de comunicación y los espacios educativos, lo cual restringe el aprovechamiento de este recurso musical en los procesos de formación ciudadana. Esta brecha revela que la ausencia de estrategias articuladas impide que la música patriótica cumpla plenamente su función de fortalecer la memoria histórica y los valores cívicos en las nuevas generaciones.

En este escenario, la radio universitaria, se presenta como un medio idóneo para resignificar el papel de la música patriótica gracias a su alcance social, flexibilidad en la producción y cercanía con la comunidad estudiantil. No se trata únicamente de difundir piezas musicales patrióticas, sino de contextualizarlas y vincularlas con experiencias pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico, el sentido de pertenencia y el compromiso ciudadano.

Finalmente, el estudio plantea una estrategia de extensión universitaria para revitalizar la música patriótica en la radio universitaria de Mayabeque. La propuesta contempla: la articulación entre emisoras y departamentos académicos, la capacitación de radialistas en uso pedagógico de la música, la participación activa de estudiantes en la producción de contenidos y la vinculación de la programación con asignaturas y actividades culturales. Su implementación requiere voluntad institucional, formación técnica y un compromiso ético con la promoción de los valores patrios en diálogo con los intereses juveniles.

RECOMENDACIONES

A partir del análisis realizado y de los hallazgos obtenidos, se formulan las siguientes recomendaciones orientadas a impulsar el uso de la música patriótica como recurso educativo en las emisoras universitarias de Mayabeque.

En primer lugar, se sugiere establecer una estrategia institucional de articulación entre las emisoras universitarias y los departamentos de extensión cultural y formación ciudadana. Este vínculo permitiría diseñar y programar contenidos musicales que respondan a los objetivos del currículo, integrando la música patriótica a procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Luego, se recomienda desarrollar programas de formación dirigidos a radialistas y productores sobre el uso pedagógico de la música. Estos talleres pueden incluir historia de la música cubana, análisis del discurso musical

y técnicas de mediación educativa. Así, se aseguraría una selección más consciente y estratégica de las piezas musicales transmitidas, aumentando su impacto en la audiencia juvenil.

También se sugiere impulsar estudios de recepción y análisis de consumo cultural entre los jóvenes universitarios, para conocer sus preferencias, hábitos y códigos musicales. Esta información permitiría adaptar los contenidos a sus intereses, evaluar el alcance de la música patriótica en la construcción de identidad nacional y ajustar las estrategias comunicativas con base en evidencias.

Igualmente, se recomienda integrar la música patriótica en proyectos de categoría transversales que combinen la programación radial con iniciativas culturales y participativas, tales como festivales, concursos, cápsulas informativas y espacios de debate. Estas actividades extracurriculares ampliarían los escenarios de apropiación, generarían experiencias más significativas y consolidarían a la radio universitaria como un agente de educación cultural y ciudadana.

En conjunto, estas recomendaciones buscan transformar la presencia actual de la música patriótica, restringida y ocasional, en una experiencia educativa sostenida, participativa y socialmente relevante, capaz de contribuir a la formación integral de los jóvenes universitarios y al fortalecimiento de la identidad cultural cubana.

REFERENCIAS

- Alba Moreno, M. C. (2024). *Integración e inclusión en perspectiva histórica: la educación especial en Cuba. Revista Holón*, 2(5), 84-97.
<https://doi.org/10.48204/j.holon.n5.a4942>
- Betancourt, B. M. S., Gómez, N. A. (2019). Formación ciudadana activa y responsable: tarea permanente en el sistema educacional cubano. *Edumecentro*, 11(1), 184-201.
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=85091>
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Erik Erikson: El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50–63.
<https://repository.unilasallista.edu.co/items/93abe621-6965-4f77-b110-047fb2ef80a8>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. Edición original.
- García Rodríguez, Y. V., Martínez Casanova, M., Torres Alfonso, A. M., Medina Hernández, O. (2021). Red de estudios de identidad cultural cubana y latinoamericana: su génesis y fundamentos metodológicos. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 361-369.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000300361&script=sci_arttext&tlang=pt
- Guzmán, J. (2021). La educación musical y sus relaciones con la ciencia, tecnología, sociedad e innovación. *Mendive. Revista de Educación*, 19(2), 659-672.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962021000200659&script=sci_abstract&tlang=pt

Hernández Palacios, L. J. (2024). La educación, el pensamiento complejo y sus mediaciones neuroeducativas. *Revista Holón*, 2(6), 3-17.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/5637>

Hernández, D. (2020). *Medios universitarios y transformación social: Articulaciones entre comunicación y educación*. Editorial Félix Varela.

Lam, R. (2018) La música desde la guerra de independencia. *La Jiribilla, revista de cultura cubana*.
<https://www.lajiribilla.cu/la-musica-desde-la-guerra-de-independencia/>

Marrero, G. B. R., Hernández, M. D. C. I., Pita, A. D. L. C. T. (2021). La música cuenta la historia. *Joven Educador*, 111-122.
<http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rJEDu/article/view/1278>

Radio Cubana. (2009). *La programación educativa en la Radio Cubana*. Instituto Cubano de Radio y Televisión.
Sitio oficial de la Radio Cubana en Internet.
<https://www.radiocubana.cu/articulos-especializados-sobre-la-radio/realizacion-radial/la-programacion-educativa-en-la-radio-cubana/>

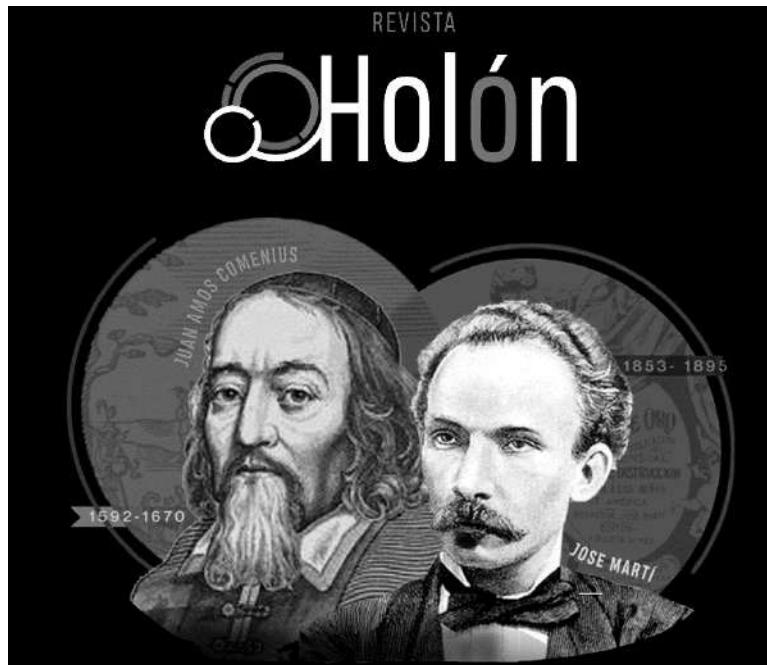
UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>

Vázquez, M. M., Rojas Hernández, B., Sánchez Santamaría, A. G. (2018). Participación comunitaria de los jóvenes en Cuba para el desarrollo social. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 178-204.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322018000200010&script=sci_abstract&tlang=en

Contribución Autoral

Autora Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 11
Enero - Abril
2026



Gloria Leticia Corrales Félix
Universidad Autónoma de Nuevo León
México
gloria.corralesfl@uanl.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-9258-3482>



Juan Carlos Arturo González Castro
Universidad Autónoma de Nuevo León
México
juanc.gonzalezcastro@uanl.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8886-5129>



Juana María Tostado Assid
Universidad Autónoma de Nuevo León
México
juana.tostadoss@uanl.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-0444-1394>

Cómo citar este texto:

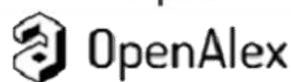
Corrales Félix, G. L., González Castro, J. C. A., Tostado Assid, J. M. (2026). Transformando el Aprendizaje: Impacto de la Innovación Educativa en la Enseñanza. Revista Holón. Vol. III, No. 11. Enero – Abril 2026. Pp. 61-76. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 20 agosto 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n11.a9156>

Indexada y catalogado por:



Transformando el Aprendizaje: Impacto de la Innovación Educativa en la Enseñanza

Transforming Learning: Impact of Educational Innovation on Teaching

Gloria Leticia Corrales Félix

Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey
México

gloria.corralesfl@uanl.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9258-3482>

Juan Carlos Arturo González Castro

Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey
México

juanc.gonzalezcst@uanl.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8886-5129>

Juana María Tostado Assid

Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey
México

juana.tostadoss@uanl.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0444-1394>

...

Correspondencia: gloria.corralesfl@uanl.edu.mx

RESUMEN

En el actual contexto de cambio y transformación constante, la innovación educativa se posiciona como un pilar clave para renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que el propósito de este artículo sea lograr una revisión que permita analizar la importancia de la innovación educativa en los procesos de enseñanza y su impacto en la formación de los estudiantes. Este se realizó mediante una revisión bibliográfica con enfoque descriptivo relacionado con la innovación educativa y elementos que están vinculados en estrategias vanguardistas, para que los estudiantes se motiven en la búsqueda de los aprendizajes. Los resultados indican que la innovación en la enseñanza es una transformación que va más allá del simple uso de herramientas tecnológicas: implica un rediseño profundo de métodos, contenidos y estructuras pedagógicas que permitan una educación significativa, inclusiva y crítica. Por lo que debe abordarse de manera sistémica, involucrando a directivos académicos, docentes preparados, líderes pedagógicos y tiempos adecuados de aprendizaje.

Palabras clave: Educación, estrategias educativas, motivación, tendencia educacional, enseñanza.

Abstract

In the current context of constant change and transformation, educational innovation is positioned as a key pillar for renewing teaching-learning processes. The purpose of this article is to understand the importance of educational innovation in teaching processes and its impact on student development. The review was conducted through a descriptive literature review related to educational innovation and elements linked to cutting-edge strategies to motivate students in their pursuit of learning. The results indicate that innovation in teaching is a transformation that goes beyond the simple use of technological tools: it involves a profound redesign of methods, content, and pedagogical structures that enable meaningful, inclusive, and critical education. Therefore, it must be addressed systematically, involving academic directors, trained teachers, pedagogical leaders, and appropriate learning times.

Keywords: Education, Educational strategies, motivation, educational trend, teaching.

TRANSFORMANDO A APRENDIZAGEM: O IMPACTO DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO ENSINO

Resumo

No contexto atual de constantes mudanças e transformações, a inovação educacional posiciona-se como um pilar fundamental para a renovação dos processos de ensino-aprendizagem. O objetivo deste artigo é compreender a importância da inovação educacional nos processos de ensino e seu impacto no desenvolvimento do aluno. Foi realizada uma revisão descritiva da literatura sobre inovação educacional e seus elementos atrelados a estratégias de ponta para motivar os alunos na busca pela aprendizagem. Os resultados indicam que a inovação no ensino é uma transformação que vai além do simples uso de ferramentas tecnológicas: envolve uma profunda reformulação de métodos, conteúdos e estruturas pedagógicas que possibilitem uma educação significativa, inclusiva e crítica. Portanto, deve ser abordada de forma sistêmica, envolvendo diretores acadêmicos, professores capacitados, líderes pedagógicos e tempos de aprendizagem adequados.

Palavras-chave: Educação, ensino eficaz, estratégias didáticas, motivação, tendência educacional.

TRANSFORMER L'APPRENTISSAGE : L'IMPACT DE L'INNOVATION PEDAGOGIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT

Résumé

Dans le contexte actuel de changements et de transformations constants, l'innovation pédagogique se positionne comme un pilier essentiel du renouvellement des processus d'enseignement-apprentissage. Cet article vise à comprendre l'importance de l'innovation pédagogique dans les processus d'enseignement et son impact sur le développement des élèves. Une revue de la littérature descriptive a été menée sur l'innovation pédagogique et ses composantes liées aux stratégies innovantes visant à motiver les élèves dans leur quête d'apprentissage. Les résultats indiquent que l'innovation pédagogique est une transformation qui va au-delà de la simple utilisation d'outils technologiques : elle implique une refonte profonde des méthodes, des contenus et des structures pédagogiques, favorisant un enseignement pertinent, inclusif et critique. Par conséquent, elle doit être abordée de manière systémique, en impliquant les directeurs d'établissement, les enseignants formés, les responsables pédagogiques et en mettant en place des temps d'apprentissage adaptés.

Mots clés : Éducation, enseignement efficace, stratégies didactiques, motivation, tendance pédagogique.

INTRODUCCIÓN

La educación es base esencial para el desarrollo de la sociedad. En la actualidad, las instituciones educativas enfrentan una etapa de constante cambio, impulsada principalmente por la aceleración de la era digital, por lo que requiere innovar continuamente en los procesos de adquisición del conocimiento y en las

estrategias de enseñanza. Adaptarse a esta transformación es importante para formar personas preparadas para los desafíos del futuro.

En este contexto la innovación educativa ha surgido como una respuesta directa a las exigencias de este nuevo entorno ofreciendo nuevas metodologías, herramientas y enfoques que hacen que el aprendizaje sea más accesible, efectivo y motivador. Esta alineación con las necesidades y expectativas de los estudiantes promueve un aprendizaje más significativo y colaborativo. En concordancia, Cahyani (2019) destaca que la innovación en los procesos de aprendizaje favorece el desarrollo del pensamiento creativo, la mejora en la toma de decisiones, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la autogestión.

En términos conceptuales, la innovación educativa se define como la capacidad de ajustarse a nuevas circunstancias y de crear formas de percibir y abordar los problemas formativos, centrándose en la flexibilidad, experimentación y los cambios planificados (UNESCO, como se citó en Rincón Ussa, et. al., 2020. p. 23). En este sentido, esta transformación es de carácter integral, ya que implica la realización de cambios en el currículo, las estrategias de enseñanza, las políticas administrativas y la capacitación docente para fortalecer el sistema educativo en su conjunto (Serdyukov, 2017).

Dada la complejidad del concepto de innovación, su estudio requiere una aproximación multidimensional y sistémica. Venegas (2018); y Macanchí Pico, et. al. (2020) señalan que la innovación debe considerarse un método continuo, integrador y transformador, que abarca elementos tecnológicos, didácticos, pedagógicos y humanos. Por su parte Mykhailysyn, et. al. (2018) la definen como toda actividad novedosa u organizacional orientada a asegurar el desarrollo y la relevancia de las instituciones educativas y su pertinencia.

Consecuente con esta visión integral, investigaciones recientes demuestran que la innovación, especialmente en contextos vulnerables o con limitaciones tecnológicas, requiere fundamentalmente flexibilidad curricular, participación social y adaptaciones basadas en principios neuroeducativos (Morales y Baliños, 2025). Además, subrayan que la innovación no es un fin tecnológico, sino un proceso didáctico profundo. En sintonía con esta idea, otros autores han explorado cómo la implementación efectiva de estrategias innovadoras solo es viable cuando se alinea con los principios del pensamiento complejo y la cognición del estudiante, promoviendo transformaciones significativas y no meramente instrumentales en el aula (Brown Wiltshire, 2024)

Es esta naturaleza abarcadora, que se extiende desde la actualización de contenidos (dimensión epistemológica) hasta la flexibilidad en las estrategias (dimensión didáctica) lo que justifica la necesidad de una revisión exhaustiva para entender su impacto real.

Para analizar esta transformación en profundidad, el presente trabajo adopta un enfoque de revisión bibliográfica descriptiva. Esta aproximación metodológica permite una exploración sistemática y rigurosa de las bases de datos académicas, con el fin de identificar, sintetizar y analizar críticamente la literatura más relevante sobre la evolución histórica de la educación y las tendencias innovadoras. De esta manera, se asegura que los resultados presentados estén sólidamente fundamentados en el conocimiento científico más reciente, proporcionando un panorama claro y referenciado de los avances y desafíos de la innovación educativa.

A partir de la revisión, se exponen resultados significativos sobre cómo la innovación se traduce en prácticas de aula efectivas, tales como la gamificación, el aprendizaje experiencial, adaptativo y el uso de realidad virtual. Estos hallazgos son contrastados en la discusión, donde se analizan las distintas clasificaciones de la innovación (disruptiva, incremental, pedagógica, tecnológica) frente a las condiciones necesarias para su implementación exitosa (liderazgo pedagógico, capacitación docente, respeto a la diversidad y tiempo de aprendizaje). Finalmente, el texto culmina con las conclusiones que sintetizan el impacto de esta transformación y trazan líneas de reflexión para futuras investigaciones, asegurando que la educación se mantenga pertinente, inclusiva y crítica.

En consecuencia, el propósito de este artículo es comprender la importancia de la innovación educativa en los procesos de enseñanza y su impacto en la formación de los estudiantes.

MÉTODO

El presente trabajo se enmarca en una estructura de Artículo de Revisión que emplea un enfoque descriptivo-sistemático. Este diseño metodológico busca identificar, analizar, sintetizar y evaluar críticamente el cuerpo de conocimiento existente sobre la innovación educativa y su impacto en la enseñanza, garantizando la trazabilidad y solidez de los resultados presentados.

Estrategia de búsqueda y fuentes de información

La búsqueda de literatura se llevó a cabo durante el periodo comprendido entre 2018 y 2024 para certificar la inclusión de material con la vigencia y relevancia necesarias en un campo de rápida evolución como la innovación educativa. Las principales bases de datos y repositorios académicos consultados fueron:

- Bases de datos de alto impacto: Scopus
- Repositorios Iberoamericanos: Redalyc y SciELO
- Complementarios: Google Scholar y Dialnet, para incorporar literatura especializada y tesis doctorales.

Los términos de búsqueda se estructuraron utilizando el vocabulario controlado del Tesauro ERIC (Education Resources Information Center) y del Tesauro UNESCO. De esa forma, se legitimaba la precisión semántica de las palabras clave. Además, se emplearon los operadores booleanos AND/OR para combinar los siguientes descriptores en español y en inglés como “innovación educativa”, “estrategias educativas”, “educational innovation”, “learning” y “education”.

Se aplicaron criterios rigurosos de selección a los documentos obtenidos en la fase de búsqueda:

Tipo de documento:

- De inclusión. Artículos de investigación empírica (cuantitativa, cualitativa, mixta), artículos de revisión sistemática, capítulos de libros y tesis doctorales. Publicados entre 2018-2024. Español e inglés. Documentos con disponibilidad de texto completo, Open Access.
- De exclusión: artículos de prensa no revisados por pares, documentos de opinión, editoriales, resúmenes de congresos (sin publicaciones). Publicaciones antes de 2018, exceptuando obras fundacionales. Otros idiomas. Documentos con textos no recuperables.

Proceso de selección y síntesis de la Información

El proceso de selección se llevó a cabo en tres fases secuenciales:

1. Identificación: Aplicación de estrategias de búsqueda y registro del número inicial de documentos.
2. Selección rigurosa y eliminación de elementos irrelevantes o inadecuados: Los artículos fueron sometidos por título y por resumen a una revisión preliminar para descartar aquellos que no cumplían con los criterios establecidos.
3. Análisis final: Posteriormente se elaboró la lectura completa de los documentos seleccionados para confirmar su relevancia y calidad metodológica. Para la extracción de la información importante, se diseñó una matriz de datos que incluyó campos como autor, año, tipo de innovación abordada (tecnológica, pedagógica o curricular), principales resultados y sus implicaciones educativas.

La información extraída fue procesada mediante una síntesis narrativa que derivó en el estado del arte. Ahí se organizaron los hallazgos en categorías temáticas preestablecidas, como las mencionadas en líneas anteriores: evolución histórica, clasificación de innovaciones, impacto en habilidades y estrategias de implementación. Esta síntesis permitió construir la base argumental para las secciones de Resultados y Discusión de este artículo.

RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados más relevantes de la revisión bibliográfica, organizados en la evolución histórica del proceso educativo y las clasificaciones de la innovación educativa, que sirven de fundamento para comprender las estrategias actuales de enseñanza.

Evolución de Educación

La educación es fundamental para el desarrollo de las sociedades, evolucionando desde técnicas rudimentarias en la antigüedad hasta sistemas interconectados en la actualidad.

Edad Antigua: (3000 a.C.- 476 d.C.) Aparece la escritura y se desarrollan las primeras civilizaciones en culturas como Mesopotamia, Egipto y Grecia. Durante esa etapa aparece el humanismo como modelo de educación universal. Los sistemas educativos se orientan a desarrollar conocimientos, habilidades y recursos culturales que se divulgaron de una generación a otra. En esta etapa la educación se transmitía de manera oral, por medio de la enseñanza directa de un maestro a su discípulo, asegurando la continuidad de los conocimientos, tradiciones a lo largo de las generaciones. Estas prácticas sentaron las bases de modelos educativos que evolucionaron a lo largo del tiempo (Mosquera Salazar, 2025).

Edad Media: Esta etapa estaba representada por sectores de la sociedad principalmente por la nobleza y el clero. Los métodos de enseñanza consistían en procesos de memorización de textos y la repetición de los contenidos que eran principalmente de filosofía y teología. Desde el punto de vista educativo un evento clave que marcó esta época fue la creación de las primeras universidades (Pérez Figueiras y Cadena Quelal, 2024) lo que dio origen a la formalización del conocimiento y su transmisión a futuras generaciones.

Edad Moderna: De acuerdo con Pérez Figueiras y Cadena Quelal (2024), este período de la historia se ubicó entre la edad media y la edad contemporánea, entre los siglos XV y XVIII. Fue un periodo de grandes cambios en los sectores políticos, sociales, económicos, educativos y culturales, se introdujeron corrientes como el humanismo renacentista, la ilustración y la revolución industrial.

Por otro lado, en el **Renacimiento**, surgió el interés por el aprendizaje y las ideas humanistas. Los personajes protagónicos lucharon por una educación donde prevalecieron las artes, literatura, historia y las ciencias. Se crearon instituciones de educación superior como la Universidad de Bolonia y la Universidad de París. Esto dio origen a las bases académicas modernas.

Los autores también indican que la **Ilustración** trajo cambios relevantes en la filosofía y en los métodos educativos. Surgieron pensadores como John Locke y Rousseau que consideraban que la educación era un medio para fomentar la individualidad, el pensamiento crítico y el desarrollo social. Surgieron las escuelas públicas y leyes que regulaban que la educación era obligatoria, lo cual permitió el progreso social. Esta etapa promovió una educación más racional y científica, la educación era laica.

Además, incluyen la llegada de la **revolución industrial** como un factor influyente en la transformación educativa. Explican que el incremento de la urbanización y la industrialización, aumentó la demanda de trabajadores preparados y alfabetizados. Para cubrir estas necesidades, surgieron sistemas de educación masivos, inspirados en los métodos de producción industrial, con currículos estandarizados, niveles de grado por edad, asistencia obligatoria de los estudiantes que se convirtió en norma.

En esta época la educación comenzó a ser vista como un derecho universal, se formaron sistemas educativos públicos, la educación se expandió a las clases trabajadoras, se formaron escuelas técnicas y profesionales.

Época Contemporánea: Se caracteriza por alcanzar niveles de desarrollo que permiten a los investigadores, docentes y epistemólogos comprender y valorar los conocimientos logrados de manera diferente a como se realizaba en épocas anteriores (Pérez Figueiras y Cadena Quelal, 2024). Este periodo se distingue por la diversidad de la educación y la valoración de inclusión social. La educación se enfoca en la formación de las personas, incluye la enseñanza de destrezas técnicas y sociales, se centra en la formación de individuos críticos y responsables de su medio ambiente. Representa elementos esenciales en las instituciones educativas incluidas las funciones de las mismas. Los paradigmas de la educación en esta etapa son: cognitivo, constructivista y socio histórico.

Época Digital: A finales del siglo XX e inicios del XXI, se incrementó el uso de tecnologías educativas y plataformas de aprendizaje en línea, transformando el modelo tradicional de enseñanza. Las herramientas digitales han modificado la pedagogía al proporcionar métodos innovadores que se ajustan a los diferentes estilos de aprendizaje. La implementación de aulas virtuales, software educativo interactivo, estrategias de autoaprendizaje y experiencias personalizadas, ha permitido mayor flexibilidad y adaptabilidad en el proceso educativo, haciéndolo más interactivo y atractivo para los estudiantes (Singh, et. al., 2023).

A pesar del avance que se ha logrado en la educación a lo largo de los siglos, aún persisten áreas de oportunidad para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos.

Tipos de innovación educativa

La innovación educativa consiste en generar cambios significativos en los métodos de enseñanza aprendizaje, transformando materiales, métodos, contenidos para mejorar la educación (Murillo, 2017). Su impacto se extiende a diversas áreas, por lo general, responde a una necesidad que requiere una solución integral, por lo que se puede clasificar de diversas maneras y perspectivas según diferentes autores. Para Murillo (2017) la innovación educativa puede ser disruptiva, revolucionaria, incremental y de mejora continua.

Innovación disruptiva: Es una propuesta que tiene el potencial de influir en el contexto educativo. Su impacto incide en los métodos, técnicas de enseñanza y aprendizaje modificando de manera permanente la relación de los actores del contexto, los medios y el entorno.

Innovación revolucionaria: Este tipo de innovación representa un nuevo paradigma que es clave en el proceso de enseñanza aprendizaje y un cambio importante en las prácticas existentes. Su contribución al método de enseñanza aprendizaje es tan relevante e innovadora que no se encuentran precedentes en el ámbito educativo.

Innovación incremental: Representa una transformación que se fundamenta en los elementos de una estructura preexistente dentro de un diseño ya establecido. La finalidad es perfeccionar y fortalecer la metodología, estrategia, proceso, procedimiento existente logrando mejoras significativas sin alterar la esencia de la estructura original.

Mejora continua: Es la implementación de cambios progresivos que mejoran ciertos elementos de la innovación educativa sin cambiar de manera significativa el proceso. Estas modificaciones pueden generar una optimización en la entrega de contenidos o en los métodos establecidos, generando cambios constantes dentro del sistema educativo.

Por otra parte, para Mykhailishyn, et. al. (2018) la innovación educativa debe cumplir con su objetivo de realizar actividades novedosas y creativas. Dichas actividades las clasifica en:

- Innovación pedagógica: implica cambios en los métodos de enseñanza y en la estructura del proceso educativo. Se basa en la incorporación de modelos educativos innovadores que redefinen su esencia y elementos claves en la educación, como la interacción del docente con los estudiantes, el rol de cada uno en el aprendizaje. También, buscar mejorar la organización de enseñanza por medio de las TICs.
- Innovación científico-metodológica: Consiste en la actualización de los contenidos temáticos de los programas educativos considerando las tendencias nacionales e internacionales; realización de cursos innovadores, creación de materiales didácticos vanguardista y novedosos por ejemplo nuevos libros de textos, programas, material científico-metodológico.
- Innovación tecnológica: Uso de nuevas tecnologías de aprendizaje o mejoradas (ejemplo la educación a distancia o en línea, tecnología de internet, tecnología de proyectos, etc.); acceso a bibliotecas electrónicas a estudiantes y docente, creación de un sistema de información interuniversitaria del desarrollo educativo, para que adquieran nuevas herramientas digitales, las cuales son favorables para alcanzar los aprendizajes.

En cambio, Fiore (2019) menciona que la innovación educativa se clasifica en tres dimensiones las cuales son las siguientes.

- Epistemológica: la innovación consiste en que se realiza actualización de los contenidos de enseñanza, se utilizan modelos educativos que incorporan conocimientos específicos que permiten el desarrollo del pensamiento crítico-productivo para generar cambios tecnológicos a favor de la sociedad.
- Pedagógica: la enseñanza se basa en un conjunto de conocimientos que fortalecen a la educación. La labor del docente no es transmisión de contenido, consiste en innovar para fomentar la reflexión del estudiante sobre su aprendizaje y la aplicación de los conocimientos en su desarrollo y transformación.
- Didáctica: la innovación surge cuando el espacio curricular permite al maestro flexibilidad para adecuar su trabajo y modificar los contenidos según las necesidades de las estudiantes. Esto significa que no utiliza las mismas estrategias de enseñanza año con año. El docente realiza una

planificación estratégica en las que se establecen metas, recursos y plazo, pero siempre de manera flexible por las problemáticas que se puedan presentar en su aplicación.

Discusión y criterios de implementación

La innovación en la enseñanza aborda la continuidad de las áreas de oportunidad en la educación, a pesar de los avances, y se enfoca en los criterios fundamentales para la implementación de la innovación. Su objetivo es mejorar la calidad de la educación y los conocimientos del estudiante, para ello es esencial tener los objetivos claros sobre qué se requiere enseñar, el método a desarrollar y los cambios que se van a llevar a cabo para cumplir las metas propuestas (Pacheco Salazar, 2020).

Criterios para la implementación de la innovación educativa en las aulas:

Para aplicar el proceso de innovación en los organismos educativos es importante crear condiciones para que se obtenga el propósito deseado.

Condiciones, según Venegas (2018) serían las siguientes opciones:

- Transformar las instituciones educativas, mediante desarrollos de programas interdisciplinarios, así como actualización y certificación de los programas de estudio, utilizar plataformas educativas globales, convenios con el sector empresarial para beneficios de los estudiantes, formación humanista, cursos de actualización para mejorar el desempeño docente
- Aplicar aprendizaje vivencial y basado en retos. El aprendizaje basado en retos es un método pedagógico donde los estudiantes participan en la resolución de problemas reales diseñados en forma de reto. En el aprendizaje vivencial los estudiantes adquieren los conocimientos de forma activa ya que se involucran de manera directa en la dinámica de los métodos de aprendizaje.
- Desarrollar habilidades. Fomentar competencias esenciales para triunfar en el mundo digital y globalizado, que van desde dominio de comprensión lectora, ciencias, civismo, habilidades de sociabilidad, de comunicación, tecnología, manejo de toma de decisiones, autogestión y sociocultural entre otras.
- Aprendizaje para la vida. Se refiere a aprender a aprender y desaprender para reaprender, estas son las habilidades importantes para lograr las metas del desarrollo personal y profesional en un presente y futuro de constantes cambios y retos.
- Divulgación y cooperación: Compartir conocimientos y formar redes de cooperación entre instituciones educativas que compartan enfoques multidisciplinarios todo enfocado en el aprendizaje de los alumnos.

Pacheco Salazar (2020), por su parte, considera otros criterios que también deben tenerse en cuenta para implementar la innovación educativa en el contexto educativo. Estas serían las siguientes:

- Docentes preparados, se necesitan profesores comprometidos, creativos, empáticos con constancia y que tengan la habilidad de motivar y emocionar a los estudiantes. Docentes autocríticos, flexibles para reinventar y transformar sus estrategias de enseñanza según las necesidades de los estudiantes. Que estén en constante autoformación.
- Liderazgo pedagógico, que sea inclusivo, cooperativo, capaz de generar y preservar una formación innovadora en el centro de estudio. El trabajo colaborativo es básico en este rubro.
- Revisión crítica de la escuela, es indispensable desaprender el modelo educativo centrado en el contenido y la memorización, es crucial construir modelos centrados en estrategias activas, como autorregulación del aprendizaje, trabajo colaborativo y cooperativo.
- Diversidad, la innovación educativa va de la mano con la diversidad, aprendizaje personalizado y la inclusión. El diálogo entre los actores involucrados propicia una educación transformadora. También es necesario que las aulas sean áreas libres de estereotipos, prejuicios, y no etiquetar a los estudiantes ni condicionar sus planes de vida.
- Tiempo de aprendizaje, para lograr los conocimientos se requiere el tiempo justo para cada tarea educativa y respetar los diferentes ritmos de aprendizaje para que sea significativo, profundo y perdurable. Es esencial que “los estudiantes requieren pasar tiempo áulico para reflexionar, distraerse, para equivocarse, observar y tiempo para obtener conocimientos a profundidad” (Joan Domènech citado en Pacheco-Salazar, 2020).
- Construir ciudadanía consiste en formar ciudadanos con habilidad de relacionarse desde el respeto mutuo y en los derechos humanos. Formar personas con inteligencia socioemocional y empatía por su entorno. Que vivan en un clima escolar positivo con una convivencia cordial son también esenciales para la innovación educativa.
- Mejora continua: Trabajar constantemente para mejorar las estrategias y lograr mejores aprendizajes en los estudiantes, para formar ciudadanos críticos y solidarios con la sociedad.

Conclusión de la discusión: El mundo está en constante cambio y transformación, el área de la educación no es una excepción por lo que la innovación es fundamental. En consecuencia, es necesario reorganizar la administración, contar con docentes que estén preparados con sólidas competencias personales y profesionales que fomenten en los alumnos compromisos activos de aprendizaje. En consecuencia, todo método de enseñanza aprendizaje debe dirigirse hacia la búsqueda e implementación de herramientas y técnicas innovadoras que ayuden a obtener una educación de calidad (García, 2022). La innovación busca que los estudiantes desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas (Pacheco Salazar, 2020).

Estrategias de innovación educativa para implementar en el aula

Las estrategias novedosas son un componente esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque su propósito es fomentar un proceso educativo eficiente. La innovación pedagógica se basa en la mejora del proceso de los conocimientos por medio del desarrollo de competencias e interrelación de sus aprendizajes previos y la adquisición de nuevos conocimientos (Delgado Saeteros, et. al., 2024).

Gamificación: Se estimula a los estudiantes a través del juego, generando ambientes entretenidos y participativos. La estrategia es crear recompensas y retos que estimulen la motivación y el interés del estudiante.

Aprendizaje experiencial: Se centra en poner en práctica los conceptos teóricos, a través de la participación activa en proyectos, pasantías y simulaciones. En esta estrategia los estudiantes además de adquirir conocimientos desarrollan capacidades como el pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración. Se realiza una conexión directa entre lo teórico y la práctica, lo que favorece la motivación y atención de los estudiantes potenciando un aprendizaje más duradero y transferible, por lo tanto, los estudiantes están más preparados para afrontar las demandas laborales y sociales. (Delgado Saeteros. et. al., 2024)

Desarrollo de habilidades blandas: Se basa en desarrollar habilidades interpersonales y sociales para desempeñarse de manera asertiva en el mundo laboral y en la continuidad de la vida. Consiste en incluir en el currículo educativo el pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación asertiva, creatividad, conciencia con el entorno para fomentar competencias básicas en el alumno (Delgado Saeteros, et. al., 2024). Mediante el desarrollo de actividades prácticas, el diálogo constante y el trabajo en equipo, los estudiantes no sólo perfeccionan sus habilidades académicas, sino que también enriquecen su inteligencia emocional y fortalecen sus competencias sociales.

Por consiguiente, el desarrollo de las habilidades blandas permite que los estudiantes tengan herramientas para desempeñarse de manera positiva en un mundo globalizado e interconectado.

Realidad virtual y aumentada: Los estudiantes están en contacto con escenarios inéditos. Permite adentrarse en lugares, ideas, conceptos, situaciones que antes parecían inalcanzables. Pueden recorrer épocas pasadas, observar el cuerpo humano desde una perspectiva tridimensional, realizar viajes virtuales a diferentes partes del mundo sin salir del salón de clase. Esto genera una experiencia impactante y satisfactoria que logra que los conocimientos queden guardados en la memoria de largo plazo.

Aprendizaje móvil: Se basa en el recurso de la tecnología móvil. Se utilizan dispositivos como teléfonos inteligentes, tabletas, laptops como herramientas de innovación educativa. Permiten a los educandos acceder a los materiales didácticos desde cualquier lugar y cualquier momento. Con aplicaciones interactivas, juegos didácticos y plataformas en línea, puedes modificar la experiencia de adquirir los conocimientos y hacerla más estimulante y significativa, así la forma de aprender es atractiva y dinámica (Calzadilla, 2025; Picón y Correa, 2022). Los estudiantes se interesan en las dinámicas de aprendizaje debido a la flexibilidad y a la frecuencia para revisarlas.

Aprendizaje adaptativo: Recurre a una base de datos para alinear el contenido temático al ritmo, fortalezas y debilidades de cada estudiante. Considera los diferentes estilos de aprendizajes y permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo. Fomenta un aprendizaje inclusivo y eficaz (Xie, et. al., 2023; McCraney, 2025).

CONCLUSIONES

Se concluye que la innovación educativa se consolida como un eje transformador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al integrar enfoques pedagógicos contemporáneos, herramientas tecnológicas y estrategias centradas en el estudiante. A lo largo de este trabajo se ha evidenciado que la evolución histórica de la educación, desde sus formas tradicionales hasta los modelos digitales actuales, responde a una necesidad constante de adaptación a los cambios sociales, culturales y tecnológicos. Esta transformación no solo ha modificado la estructura de los sistemas educativos, sino que ha impactado directamente en el desarrollo de habilidades críticas para la vida en un entorno globalizado.

A partir del análisis de diferentes tipos y dimensiones de innovación, aquellas como disruptiva, incremental, pedagógica, tecnológica, didáctica, entre otras, se comprende que innovar no significa únicamente incorporar tecnología, sino rediseñar intencionalmente los métodos, contenidos y formas de interacción en el aula. La implementación exitosa de la innovación educativa requiere condiciones institucionales adecuadas, docentes capacitados, liderazgo pedagógico, inclusión, respeto a la diversidad y tiempo suficiente para los procesos de aprendizaje.

Asimismo, las estrategias aplicadas en el aula, como la gamificación, el aprendizaje experiencial, adaptativo y el uso de realidad virtual reflejan el potencial de una enseñanza significativa y personalizada. Estas prácticas fortalecen la motivación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la inteligencia emocional, habilidades imprescindibles en el siglo XXI.

En síntesis, la innovación educativa no es una tendencia pasajera, sino un proceso continuo, integrador y necesario para asegurar una educación de calidad, equitativa y pertinente. Su impacto no solo se mide en el rendimiento académico, sino en la capacidad de formar ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación de su realidad.

REFERENCIAS

- Brown Wiltshire, E. (2024). Sistematización de estrategias de aprendizajes de alto nivel basadas en la neuroeducación. *Revista Holón*, 2(5), 16-29.
<https://up-rid.up.ac.pa/8089/>
- Cahyani, I. (2019). Optimizing Educational Innovation through Problem-based Learning: How Experiential Learning Approach works in Literacy and Language Development. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28(8), 383-400.
<http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/567>

Calzadilla, C. M. (2025). 7 ejemplos de innovación educativa que puedes aplicar en el aula. *Mundo Posgrado*.
<https://www.mundoposgrado.com/ejemplos-de-innovacion-educativa/>

Delgado Saeteros, E. Z., Lema Cachinell, B. M., Lema Cachinell, A. N. (2024). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo de aprendizajes significativos en la educación superior. Prohominum. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 80-88.
<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0228>

Fiore, M. (2019). *Innovar es hacer que los alumnos aprendan: La Implementación de experiencias de innovación pedagógica en escuelas que participaron en el Programa Escuelas de Innovación Pedagógica (EIP)*. [Tesis de Grado. Universidad de San Andrés Escuela de Educación Maestría en Educación].
<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/18567/1/%5BP%5D%5BW%5D%2>

García, W. R. M. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la unidad educativa “Augusto Solórzano Hoyos. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 310-330.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1775>

Kiss, T. (25 de mayo de 2025). Prehistoria. *Enciclopedia Humanidades*.
<https://humanidades.com/prehistoria/>

Macanchí Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M., Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1465/1482>

McCraney, M. (January 29 2025). Innovative Education Methods: Transforming Teaching and Learning. American College of Education. *American College of Education*.
<https://ace.edu/blog/innovative-education-methods-transforming-teaching-and-learning/>

Morales, J. E. R., Baliños, A. G. J. (2025). Didáctica en contextos de vulnerabilidad con insuficiente infraestructura tecnológica. *Revista Holón*, 3(9), 18-32.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/7717>

Mosquera Salazar, E. (2025). La educación en la Edad Antigua y la Edad Media. *HisPaDis*, 1(01), 15-21.
<https://doi.org/10.59989/hispadis.v1i01.38>

Murillo, A. (octubre 3, 2017). Qué es Innovación educativa. *Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*. Tecnológico de Monterrey.
<https://observatorio.tec.mx/innovacion-educativa/>

Mykhailyshyn, H., Kondur, O., Serman, L. (2018). Innovación educativa e innovaciones educativas en las instituciones de educación superior modernas. *Revista de la Universidad Nacional Precarpática Vasyly Stefanyk*, 5(1), 9-16.
<https://journals.pnu.edu.ua/index.php/jpnu/article/view/3481/3956>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022). *El futuro de la educación en la era digital*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/education/digital>

Pacheco Salazar, B. (agosto, 3 2020). Siete claves para la innovación educativa. *El País, Planeta Futuro*.
https://elpais.com/elpais/2020/07/31/planeta_futuro/1596204508_015285.html#:~:text=6.,solo%20es%20posible%20innovar%20innovando

Pérez Figueiras, I., Cadena Quelal, E. (2024). *Historia de la educación*. Tecnológico universitario Pichincha.
<https://repositorio.tecnologicopichincha.edu.ec/bitstream/123456789/982/1/La%20Historia%20de%20la%20Educacion.pdf>

Picón, P. E. C., Correa, L. J. H. (2022). Tecnología, educación y poder: una dominante correlación desde el estado moderno. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(17).
<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/726>

Rincón Ussa, L. J., Fandiño Parra, Y. J., Cortés Ibañez, A. M. (2020). Innovación Educativa mediante Estrategias de Enseñanza Mediadas por las TIC en la Formación Inicial del Profesorado de Inglés. *GIST – Revista de Investigación en Educación y Aprendizaje*, 21, 91–117.
<https://doi.org/10.26817/16925777.831>

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.
<https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

Singh, B., Kumar, V., Gupta, K., Vashishth, T. K., Sharma, S., Kumar Gupta, V., ... Kumar Vashishth, T. (2023). Transforming education in the digital age: A comprehensive study on the effectiveness of online learning. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management (IJSREM)*, 7(7), 1-11.
<https://www.researchgate.net/profile/Tarun->

Venegas, E. (2018) Las Distintas aristas de la innovación educativa. *Transatlántica de Educación. Educación para Innovar, Innovación para Educar no 20 y 21*, 35-46.
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/transatlantica-de-educacion-no-20-y-21-educacion-para-innovar;-innovacion-para-educar_181689/

Xie, H., Chu, H. C., Hwang, G. J., Wang, C. C. (2019). Tendencias y desarrollo en el aprendizaje adaptativo/personalizado potenciado por la tecnología: Una revisión sistemática de publicaciones de revistas de 2007 a 2017. *Computers & Education*, 140, 103599.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599>

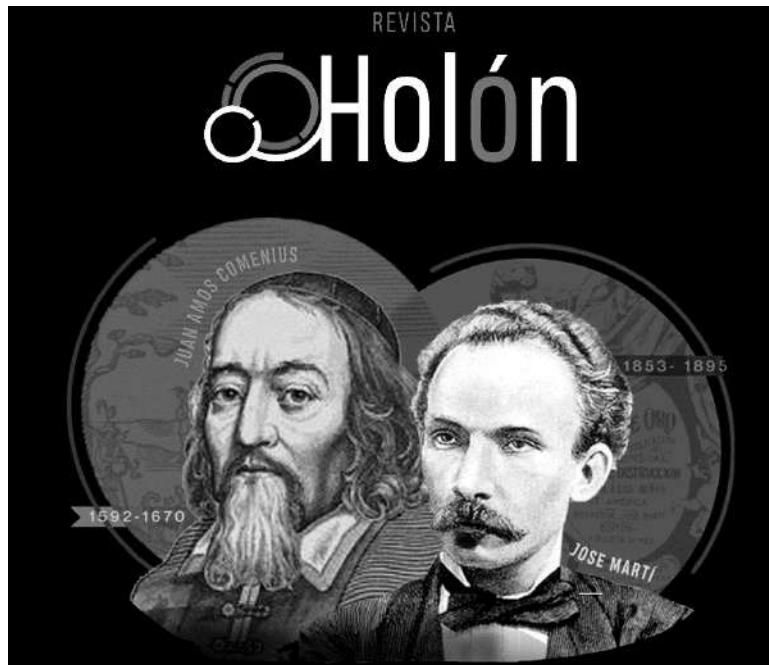
Zambrano, R. L. C., Romero, M. E. Y., Dávila, K. E. D., Balarezo, C. E. B. (2023). Realidad virtual y aumentada en la educación superior: experiencias inmersivas para el aprendizaje profundo. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(37), e2301088.

<https://doi.org/10.46652/rgn.v8i37.1088>

Contribución Autoral

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautores: Desarrollaron parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



REVISTA
Holón
Vol. III
No. 11
Enero - Abril
2026



Rigoberto Pupo Pupo

Universidad José Martí de Latinoamérica
México

rigobertopp3@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1913-6923>

Cómo citar este texto:

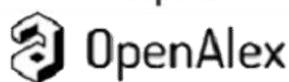
Pupo Pupo, R. (2026). Filosofía y literatura en la cosmovisión de Alejo Carpentier. *Revista Holón*. Vol. III, No. 11. Enero – Abril 2026. Pp. 77-93. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 10 septiembre 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n11.a9157>

Indexada y catalogado por:



Filosofía y literatura en la cosmovisión de Alejo Carpentier

Philosophy and literature in the cosmovision of Alejo Carpentier

Rigoberto Pupo Pupo

Universidad José Martí de Latinoamérica

México

rigobertopp3@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1913-6923>

RESUMEN

La obra de Alejo Carpentier (1904-1980) es rica, profunda y paradigmática por la fuerza conceptual que la penetra y por los valores artístico-literarios que encierra y despliega. En el presente ensayo se propone una reflexión que integra los ejes esenciales de su obra: su cosmovisión, lo real maravilloso, el hombre, la cultura y la Historia. Se trata de un discurso de hondo miraje, fundado en una vasta cultura humanista, que capta la realidad, siempre en relación con el hombre o mediada por él. Destaca cómo, con maestría y profesionalidad su narrativa capta la personalidad humana en diversas mediaciones y condicionamientos, en su naturaleza individual y social y en su fuerza y fragilidad. Se concluye validando la idea de que, en sus obras, trasciende el ser humano en su múltiple realidad contextual, incluyendo el mundo espiritual y sus posibilidades de realización; sin necesidad de anunciar explícitamente al hombre como objeto específico del análisis, resulta central en la trama histórico-cultural en que se encarna su actividad.

Palabras clave: Filosofía, literatura, historia, cultura, narrativa, discurso.

Abstract

The work of Alejo Carpentier (1904-1980) is rich, profound and paradigmatic for the conceptual strength that penetrates it and for the artistic-literary values that it unlocks and unfolds. This essay proposes a reflection that integrates the essential elements of his work: his cosmovision, his marvelous reality, his man, his culture and his history. It is a speech of honor, founded on a vast humanist culture, which captures reality, always in a relationship with man or mediated by him. It highlights how, with mastery and professionalism, its narrative captures the human personality in diverse mediations and conditions, in its individual and social nature and in its strength and fragility. It is concluded by validating the idea that, in his works, he portrays the human being in his multiple contextual reality, including the spiritual world and its possibilities of achievement; without the need to explicitly announce the man as a specific object of analysis, he is central to the historical-cultural plot in which his activity is embodied.

Keywords: Philosophy, literature, the marvelous real, baroque style, history, culture, narrative, discourse.

FILOSOFIA E LITERATURA NA COSMOVISÃO DE ALEJO CARPENTIER

Resumo

A obra de Alejo Carpentier (1904-1980) é rica, profunda e paradigmática devido à força conceitual que a permeia e aos valores artísticos e literários que contém e desdobra. Este ensaio propõe uma reflexão que integra os eixos essenciais de sua obra: sua cosmovisão, o realismo mágico, a humanidade, a cultura e a história. Trata-

se de um discurso de profunda percepção, fundamentado em uma vasta cultura humanista, que captura a realidade, sempre em relação com a humanidade ou por ela mediada. Destaca-se como, com maestria e profissionalismo, sua narrativa captura a personalidade humana em diversas mediações e fatores condicionantes, em sua natureza individual e social, em sua força e fragilidade. O ensaio conclui validando a ideia de que, em suas obras, o ser humano transcende em sua múltipla realidade contextual, incluindo o mundo espiritual e suas possibilidades de realização; sem a necessidade de anunciar explicitamente a humanidade como objeto específico de análise, ela é central no contexto histórico e cultural em que sua atividade se insere.

Palavras-chave: Filosofia, literatura, história, cultura, narrativa, discurso.

PHILOSOPHIE ET LITTERATURE DANS LA VISION DU MONDE D'ALEJO CARPENTIER

Résumé

L'œuvre d'Alejo Carpentier (1904-1980) est riche, profonde et paradigmique de par la force conceptuelle qui la traverse et les valeurs artistiques et littéraires qu'elle recèle et déploie. Cet essai propose une réflexion qui intègre les axes essentiels de son œuvre : sa vision du monde, le réalisme magique, l'humanité, la culture et l'histoire. Il s'agit d'un discours d'une grande perspicacité, fondé sur une vaste culture humaniste, qui saisit la réalité, toujours en relation avec l'humanité ou médiatisée par elle. Il met en lumière comment, avec maîtrise et professionnalisme, son récit saisit la personnalité humaine dans ses multiples médiations et facteurs de conditionnement, dans sa nature individuelle et sociale, dans sa force et sa fragilité. L'essai conclut en validant l'idée que, dans ses œuvres, l'être humain transcende sa réalité contextuelle multiple, y compris le monde spirituel et ses possibilités d'épanouissement ; sans qu'il soit nécessaire de désigner explicitement l'humanité comme objet spécifique de l'analyse, elle est au cœur du cadre historique et culturel dans lequel s'inscrit son activité.

Mots clés : Philosophie, littérature, histoire, culture, récit, discours.

INTRODUCCIÓN

Hay en Carpentier una concepción unitaria del ser en eterno cambio y transformación, sustanciada por una visión profunda del hombre, la historia y la cultura como proceso. Esto avala su método escrutador de esencias, que sin soslayar lo determinante, no pierde de vista lo fenoménico que matiza el todo como sistema. En el presente texto se propone una reflexión acerca de la obra del Premio Cervantes 1977 (Fernández y Tamaro, 2004), especialmente en lo referente a la forma de captar la personalidad humana en diversas mediaciones y condicionamientos que caracteriza la obra de ese grande de las letras que es Alejo Carpentier.

Su genialidad literaria, con dotes excepcionales como escritor y comprometido con su tiempo histórico, le abren nuevas vías de acceso a la realidad y nuevos fundamentos interpretativos del devenir histórico-social que encuentran concreción en su profusa producción novelística y en su restante obra literaria, como crítico, cronista y periodista.

DESARROLLO

Carpentier posee una extensa obra novelística: "Ecué- Yamba-O" (1933); "El reino de este mundo" (1949); "Los pasos perdidos" (1953); "El Acoso" (1956); "Guerra del Tiempo" (1958) con tres relatos: "Camino de Santiago", "Viaje a la semilla" y "Semejante a la noche"; "El Siglo de las Luces" (1962); "Derecho de asilo" (1972); "El Recurso del Método" (1974); "Concierto Barroco" (1974); "La Consagración de la Primavera" (1978); "El Arpa y la Sombra" (1979) y otras. Además, existe un libro de investigación histórica que, por primera vez, sistematiza creadoramente los estudios sobre la música cubana: "La música en Cuba" (1946). Son innumerables los artículos periodísticos publicados en las revistas de Avance, Carteles, Chic, y otros.

Es sorprendente en el escritor cubano el empleo y uso del lenguaje. Su profusa cultura, unido al estilo barroco expresivo y al americanismo, si ciertamente hace difícil la comprensión a veces por el lector común, sin dominio del oficio, esto no contradice la maestría del autor. Su prosa, con gran apego al barroquismo, no dibuja los escenarios, los cuadros, con fines simplemente decorativos, ni en función de alarde de erudición. Es el ejercicio del narrador acucioso que exige seguir la lógica y el sentido mismo del objeto que narra y describe.

Por eso cada relato, inmerso en tiempo, espacio, circunstancia y en función del tema central, y los accidentes secundarios, no soslaya el entorno con su gama de señales naturales y de claves y signos engendrados por el hombre. Todo sobre una base creadora, subjetiva -no subjetivista- pletórica de imaginación. Esto por supuesto, presupone que cada obra del escritor sea resultado de una profunda investigación, que incluye la penetración y el dominio del contexto y la aprehensión del lenguaje que lo expresa. Esto se pone de manifiesto en el modo en que describe la arquitectura, la música y los diversos temas de la realidad americana y universal.

En ese mismo sentido, resalta por su riqueza expresiva y aprehensiva el modo con que capta la psicología de los personajes, su trama existencial ante las posibles alternativas que le deparan las circunstancias, incluyendo los cauces de realización o no. Con ello, sus narraciones constituyen verdaderas fotografías creadoras, o más exactamente radiografías psicológicas. Lo que no implica en modo alguno el uso de procedimientos introspectivos de corte fenomenológico, pues Carpentier no se contenta con las esencias puras ni pone el mundo entre paréntesis. Su discurso si bien está permeado por la subjetividad humana como creador fundante, es revelador de lo real maravilloso en nuestra América. Descubrimiento pleno de imaginación y creación que, afincado en la realidad, abre nuevas perspectivas humanas de realización en la revelación de nuestra identidad

La oposición América-Europa, es recurrente en la narrativa carpenteriana. La búsqueda del ser propio latinoamericano y su inserción en la universalidad, en tanto tal, es una profesión de identidad humana en el intelectual cubano. Exige el reconocimiento universal de nuestros pueblos, avalado en su concepción de la historia y la cultura como ser esencial humano y medida de su desarrollo. Por tanto, no es posible negar la universalidad a una región con cultura autóctona, plena de imaginación, donde lo insólito es cotidiano. Una región llena de augurio y presagio, cuya identidad se ha plasmado como resultado de un profundo proceso de transculturación.

De ahí que se pronuncie “contra lo exótico”:

“Al incorporarse el contexto del mundo americano al contexto de la novela universal - se le quita el exotismo a la novela americana. Precisamente estoy en contra del tipo de novela que empieza en el primer capítulo con una fiesta del pueblo, en el segundo un amorío típico a caballo, en el tercero un balazo. Lo que quiero es que los elementos latinoamericanos se integren a la cultura universal.” (Carpentier, 1985, p. 111)

En su obra el americanismo no es una consigna, sino una concepción sociocultural muy profunda que continúa una tradición que defiende la autenticidad del ser de nuestra América y se opone a continuar siendo sombra y eco de culturas exógenas.

A todo hombre, ya sea historiador, físico, químico, literato o filósofo, lo acompaña una determinada concepción del mundo. Es como un sustrato cosmovisivo (concepciones, ideas, principios, sentimientos, etc.) a través del cual piensa y siente la realidad en relación con el hombre.

Toda cosmovisión implica una determinada concepción del hombre en relación con el mundo, con los restantes hombres y consigo mismo. Y en ella -la cosmovisión- participan los momentos cognoscitivo, valorativo, práctico y comunicativo de la actividad humana. Al mismo tiempo, la cosmovisión no es una base entelequial teleológica, fija, estática. Es sólo una concepción fundada en la historia y la cultura en que se inserta cada hombre, que cambia con el hombre mismo en la medida que construye su ser esencial. Una manera de pensar, sentir, valorar, actuar y comunicarse.

La cosmovisión carpenteriana, fundada en la rica tradición cultural cubana y enriquecida con la cultura universal que asume desde su niñez a través de las experiencias vividas, el hogar, las lecturas, etc., está mediada por influencias varias.

El propio Carpentier destaca cómo a su padre:

“Siempre le había interesado enormemente el mundo español; hablaba perfectamente este idioma y sus escritores predilectos eran españoles: Baroja, Galdós, Blasco Ibáñez... Con excepción de Anatole France, los consideraba muy superiores a los escritores franceses de aquella época; y en mi opinión no le faltaba razón. Era un apasionado de Baroja, pasión que me comunicó cuando empecé a leer, y en *El Siglo de las Luces* quizás pueda hallarse alguna referencia de las *Memorias de un hombre de acción*, pues, tal vez influenciado por Baroja, siempre soñé en hacer un hombre de acción, un revolucionario, pero en América.” (Leantes, 1977, p.37).

En Cuba, a pesar de su retraso cultural, con relación a las corrientes artísticas y de pensamiento del mundo, se desarrolla todo un movimiento que influirá necesariamente en Carpentier, como sujeto que busca nuevas orientaciones. Así lo reflexiona:

“En prisión empecé a escribir mi primera novela, *¡Ecue-Yamba-O!* (voz lucumí que significa algo así como “Dios, loado seas”). Me pusieron en libertad condicional: todos los lunes tenía que ir a firmar el libro a la cárcel. Ese mismo año, y al salir de prisión, Marinello, Mañach, Ichaso, Tallet y yo fundamos la *Revista de Avance*. A pesar de todo lo que se ha dicho, yo considero que era una revista pacata y muy mal orientada. No había una verdadera selección de los materiales que publicaba. Se tenía una vaga idea de que debía ser una suerte de órgano de las ideas nuevas: el cubismo en pintura, la poesía de vanguardia, las modernas tendencias musicales; pero como de costumbre padecíamos un atraso de años y así, por ejemplo, ignorábamos el surrealismo cuando este entraba en su mejor fase. Existía, de otra parte, una fuerte corriente nacionalista. El espíritu de Diego Rivera presidía las artes plásticas y todo artista, en general, buscaba “plasmar lo nacional”. Fue entonces cuando nació el término *afrocubano*, Caturla y Roldán empezaron a componer música utilizando los elementos negros y aparecieron los primeros trabajos de Fernando Ortiz. Fue, en fin, una toma de conciencia nacional. Con frecuencia asistíamos a los “rompimientos” (ceremonia de iniciación) ñáñigos en Regla. Yo escribí dos ballet, *La Rebambaramba* y *El Milagro de Anaquillé*, con música de Roldán, que no llegaron a estrenarse porque tenían que salir negros a la escena. Esta onda nacionalista no era sólo local, sino mundial. Una mirada a la literatura de los años veinte al treinta nos lo revela: Panait Istrati en Rusia, aunque fuera de ella, Ladislao Reymont, premio Nobel por *Los campesinos*; Knut Hamsun describiendo los fiords escandinavos; las novelas inglesas sobre los hombres de Aran. En América era la época de *Don Segundo Sombra* y *La vorágine*.” (Arias, 1977, p. 61)

Muchas influencias desfilan por la concepción del mundo y del hombre de Alejo Carpentier. Sus valoraciones críticas lo corroboran. Es un escritor transparente que siempre dice lo que piensa. Además, como bien dice Lezama Lima, cuando las influencias son sentidas dejan de ser influencias, se incorporan a la “cosecha” propia de modo superado, como corpus unitario con sello original.

Su espíritu de raíz cubana y latinoamericana, no le impidió desplegar su vocación ecuménica para reconocer los valores universales de Europa y del mundo.

La cosmovisión de Carpentier se tematiza en una concepción unitaria del ser, con sentido cósmico, donde la unidad presupone lo diverso y lo diferente. Una totalidad armónica (cósmica) donde el hombre por naturaleza reproduce en síntesis dicha totalidad, en tanto ser natural y social que hace historia y cultura con su actividad. Pero una totalidad que concibe lo real e histórico como proceso. Esto determina su particular aprehensión de la realidad en sus mediaciones varias. Si bien su método se dirige a lo grande, a lo absoluto, no pierde de vista lo pequeño, los detalles, que en algunas circunstancias son más determinantes que las cosas que se consideran esenciales. Su concepción del mundo está nucleada por una filosofía humanista que mira el mundo siempre en relación con el hombre.

La razón de ser, como dación humana, como la utilidad de lo que se hace para bien del otro, la responsabilidad del cumplimiento del deber es lo que lleva al intelectual cubano a penetrar en su yo profundo. No

se trata del regodeo intelectual ni la pura introspección en función del ego; no, es la búsqueda de su plenitud como realización social. Por eso señala: "Amo los grandes temas, los grandes movimientos colectivos. Ellos dan la más alta riqueza a los personajes y a la trama". (Leantes, p. 69)

En su cosmovisión ocupa un lugar especial cinco determinaciones que le dan un cauce aprehensivo totalizador a su pensamiento y a su obra en general, a saber:

- Su conocimiento musical y arquitectónico.
- El barroquismo, entendido, siguiendo a Eugenio D'Ors, "como una constante humana".
- Su teoría de lo real maravilloso.
- La teoría de los contextos.
- El realismo utópico.

Estas cinco mediaciones, presentes en su cosmovisión y encauzadoras de ella, otorgan al quehacer intelectual del novelista mayor cubano, alto vuelo cogitativo, y sentido cultural a su discurso.

Su autoconciencia musical y arquitectónica, devenida pasión permanente en la mayor parte de su obra, comporta una apertura especial a su cosmovisión y con ello un modo particular de su creación.

Ante la pregunta "Ud. Habla de la música y de la arquitectura como elementos integrantes de su personalidad artística: ¿los considera imprescindibles para hallar en la literatura una dimensión desconocida y necesaria?" Leantes (1977), la respuesta es:

"Creo que el conocimiento de un arte que no sea el que uno practica habitualmente constituye un enriquecimiento. Es una nueva apertura sobre el mundo. Como narrador preciso tanto del elemento color, forma, ritmo, como de la palabra. Me gustan los escritores que dibujan, los compositores que pintan, y los pintores que hacen poemas: García Lorca era excelente músico; Schoenberg, excelente pintor; Picasso y Arp escribieron poemas; Alberti es un magnífico dibujante, etcétera, etcétera." (Leantes, 1977)

Es cierto que el conocimiento de un arte, diferente al oficio de escritor, enriquece la visión del creador; pero el caso de Carpentier es sui-géneris. No es ajeno a todas las artes y a todo lo humano en general; sin embargo, la música y la arquitectura es parte constitutiva de su visión de la realidad y trabaja con ellas prácticamente en toda su narrativa.

¿Por qué? Es que la música y la arquitectura, además de conocerla a profundidad, le brindan la posibilidad infinita de revelar color, forma, ritmo, analogía, equilibrios, armonía, etc. e integrarlos con fuerza aprehensiva inusitada a la trama que construye y narra. ¿Cuántas aristas humanas afloran en una pieza musical y cuántas

analogías con la realidad del hombre puede establecer el creador? ¿Cuántas historias, tradición, continuidad y ruptura puede expresar una obra arquitectónica por un sujeto creador y cuántas suscitaciones puede descubrir en ella? En la música y en la arquitectura se revelan historias, mitos, lenguajes, símbolos, tensiones, contradicciones, etc. propias del hombre y la sociedad, pero con resultados del obrar humano.

Además, en el trasfondo musical y arquitectónico el novelista encuentra estructuras rigurosas y coherentes para desplegar la trama que construye. Es como hacer transparente su deseada coherencia estructural, en correspondencia con su visión totalizadora del mundo histórico-cultural en relación con el hombre.

Sencillamente, literatura, arte, cultura en Carpentier se funden en unidad orgánica a su cosmovisión, para tematizarse en un discurso y una obra, donde lo único y lo diverso encauzan una armonía sin límites que logra captar al hombre en sus varias mediaciones y condicionamientos. El hombre como cosmos complejo que busca, se pierde y se encuentra en la historia y la cultura.

El barroquismo, como constante humana, inserto en la cosmovisión de Carpentier, vehicula cauces inusitados a su filosofía humanista concretada en su literatura creadora

El barroquismo más que en las definiciones académicas lo revela Carpentier en la realidad americana y lo convierte en momento inseparable de su indagación artístico-literaria. “Porque toda simbiosis, todo mestizaje, engendra un barroquismo. El barroquismo americano se acrece con la criolloidad, con el sentido del criollo, con la conciencia que cobra el hombre americano.” (1984. p.69)

Donde otros ven sólo ornamentos, relieves superpuestos, estilo cargado y figuras muertas, Carpentier capta al hombre que piensa, siente, actúa y se comunica. Esto imprime solidez creadora, sentido cultural y humanidad a su obra, a su discurso y sobre todo a la trama que despliegan sus personajes.

Estrechamente vinculado con el sentido histórico-cultural que le aporta Carpentier al barroquismo, aparece su gran descubrimiento: lo real maravilloso. También exento de a priorismo academicista y de construcciones estériles surrealistas. El gran novelista busca lo maravilloso en la realidad y lo encuentra creadoramente y sin artificios.

“Lo real maravilloso (...) que yo defiendo, y es lo real maravilloso nuestro (...), es el que encontramos al estado bruto, latente, omnipresente en todo lo latinoamericano. Aquí lo insólito es cotidiano, siempre fue cotidiano”, no hay que construirlo en laboratorio ni en la especulación. Está ahí. Sólo espera ser revelado por la sensibilidad y el intelecto (...) Sólo tenemos que alargar las manos para alcanzarlo.” (Carpentier, 1984, p. 78).

Sí, un “alargar las manos”, que en el grande creador significa conocimiento profundo de la realidad en relación con el hombre y excelsa sensibilidad aprehensiva. Es indiscutible que el descubrimiento de lo real maravilloso abre cauces heurísticos y hermenéuticos sustanciales al discurso carpenteriano y a su cosmovisión. Es más, vehicula caminos holísticos a sus discernimientos filosóficos y literarios.

Numerosas revelaciones y descubrimientos carpenterianos otorgan riqueza cultural a su concepción del mundo y a la comprensión del hombre. Un lugar importante en su totalidad cosmovisiva aporta su teoría de los contextos. Ante todo, un especial elan histórico-cultural a su discurso y a sus aprehensiones plurales del mundo en relación con el hombre y la sociedad.

Dicen algunos que:

“la psicología del latinoamericano no está definida (...) Podríamos opinar, por el contrario, que donde está más definida la psicología de las gentes es en América Latina (...) Hay, además de un ligero acento que en nada daña un castellano realmente muy bien hablado en nuestro continente, un concepto de la vida, del amor, de la alimentación –una filosofía del vivir cotidiano- que no es la del cubano si se es boliviano, que no es la del mexicano si se es peruano o ecuatoriano. Nunca he entendido por qué el novelista tiene tantos malestares de creación cuando trata de situar al hombre nuestro en un paisaje nuestro, de centrar, de cercar, ubicar, relacionar, su psicología. Todo lo que hay que hacer es dejarlo actuar.” (Carpentier, 1974, pp.18-19)

Eso, precisamente hace el Premio Cervantes en su novelística: deja actuar al hombre en sus contextos reales. Las tramas las construye el creador, pero siguiendo la actuación de los personajes, en sus múltiples mediaciones y condicionamientos, incluyendo posibilidades, alternativas, realizaciones, fracasos, deseos, etc. No construye con a priori, sino revela con sensibilidad y pasión, porque las lleva dentro. En los contextos latinoamericanos descubre los medios necesarios, es decir, imprescindibles mediaciones para definir el ser esencial de nuestra gente, “(...) en espera de una síntesis –aún distante, situada más allá del término de las vidas de quienes ahora escriben- del hombre americano”. (Carpentier, 1974, p.19)

Esa síntesis, en gran medida se concreta en la obra de Carpentier y le imprime vuelo a su discurso para penetrar con fuerza, en problemas humanos, como la libertad, sus virtudes, vicios e inhibiciones.

Los contextos (raciales, económicos, políticos, burgueses, de distancia y proporción, de desajuste cronológico, culturales, culinarios, de iluminación e ideológicos) son instrumentos que emplea el creador para asumir con la mayor objetividad posible la subjetividad humana, los comportamientos del hombre americano en sus varias situaciones que la realidad circundante y la vida les depara.

Muchos atributos cualifican la cosmovisión carpenteriana. Sólo hemos subrayado algunos distintivos por su repercusión e impacto. Sin embargo, existe uno que comprendía y media toda su obra y el discurso aprehensivo en que se expresa. Me refiero al realismo utópico que acompaña a su obra y a su vida en general.

En la obra de Carpentier, si bien se refleja al hombre en sus circunstancias, con sus problemas y dificultades y se desborda la vida en sus infinitas situaciones dramáticas, siempre hay un intento de posible salida y realización. Sus personajes dan cuenta de su ser existencial y, al mismo tiempo, de lo que quieren ser. Hay una perenne proyección de fines y utopías. Se imponen tareas para mejorar, a pesar del drama que en ocasiones viven.

La utopía realista es inmanente al pensamiento de Alejo Carpentier, y esto, por supuesto, aporta particularidades propias a la cosmovisión general del escritor. El problema de la libertad, su búsqueda y consecución está presente en la obra de Carpentier. La libertad no sólo como asunción de la necesidad, sino además como la posibilidad de poner los fines, como la posibilidad del hombre de elegir, de tener opciones. Lo que no significa, por supuesto, que siempre pueda lograrla, como realmente sucede.

Realismo y utopía se vinculan indisolublemente en el narrador cubano. Y la razón utópica, soñadora, lo trasciende todo. Cuando pinta o dibuja en el hombre el pesimismo, es porque en el hombre que construye también está presente.

Es indudable que la pasión merodeante por la música, la arquitectura, el barroquismo como constante humana, las teorías de lo real maravilloso y de los contextos, visto en su totalidad orgánica y mediados por un realismo utópico sin límites, encauzan la concepción del mundo en relación con el cosmos humano de nuestro primer novelista de todos los tiempos.

El hombre, la cultura y la historia son temas recurrentes en la obra de Carpentier. Le interesa el hombre en su intrincado y complejo cosmos, y para penetrar en él, la cultura y la historia les son imprescindibles. Su filosofía humanista, desplegada y concretada en la literatura deviene reflexión crítico-analítica del hombre en sus circunstancias temporales y en su constante afán de encontrarse como tal.

En su propia búsqueda hace profesión de fe y confesión de principio.

“En cuanto a mí, a modo de resumen de mis aspiraciones presentes, citaré una frase de Montaigne que siempre me ha impresionado por su sencilla belleza: No hay mejor destino para el hombre que el de desempeñar cabalmente su oficio de Hombre...Para mí terminaron los tiempos de soledad. Empezaron los tiempos de la solidaridad. Porque, como bien lo dijo un clásico: “Hay sociedades que trabajan para el individuo y hay sociedades que trabajan para el hombre. Hombre soy, y sólo me siento hombre cuando mi pálpito, la pulsión profunda, se sincronizan con el pálpito, la pulsión de todos los hombres que me rodea.” (Carpentier, 1984, pp. 27-28)

Lo real maravilloso como teoría y método creador de asumir la realidad –el mundo en relación con el cosmos humano- y su aprehensión subjetiva, constituye el aporte literario-filosófico más relevante del genio carpenteriano. Se pueden identificar influencias, antecedentes y coincidencias posibles. Pero en tanto teoría sistemáticamente elaborada y su revelación consciente en toda una excelsa obra, es un mérito de Carpentier que nadie pone en dudas.

Naturalmente, las influencias raigales de la literatura latinoamericana y cubana del siglo XIX fueron tan profundas que en todos los escritores grandes del siglo XX dejó su huella y Alejo Carpentier no es una excepción. En su obra se hace alusión a algunos, particularmente a José Martí, donde algunos de sus pasajes de su antológico estudio que escribe a la memoria de Carlos Darwin, nos resulta un artífice maravilloso de la prosa barroca, y su ensayo fundamental, Nuestra América donde se definen todos los problemas de América en pocas

páginas, es un maravilloso ejemplo de estilo barroco y lo barroco que ustedes conocen, la novela contemporánea latinoamericana, la que se ha dado en llamar la “nueva novela” es debida a una generación de novelistas en pie hoy en día, que están produciendo obras que traducen el ámbito americano, tanto ciudadano como de la selva o de los campos, de modo totalmente barroco.

Hans-Otto (1975), encuentra influencia o coincidencia entre Martí y Carpentier, en el tema de lo real maravilloso, refiriendo al artículo del apóstol cubano “El hombre antiguo de América y sus artes primitivas.” (Martí, J. 1963, p. 333). Esta descripción martiana nos recuerda los conflictos centrales de la obra narrativa de Alejo Carpentier, que son casi siempre también conflictos y contradicciones entre lo arcaico y lo moderno. En la obra de Carpentier, todo este mundo de superstición, de magia y de mitologías negras, indias y criollas, de una sociedad primitiva, caracterizada por la lucha inmediata y directa contra la naturaleza choca con el mundo del “racionalismo, del capitalismo, de la técnica moderna, del Siglo de las Luces, de las ciencias”. (Hans-Otto, 1975. pp. 86- 87)

Estas indagaciones, por supuesto, no resta valor al descubrimiento de Alejo Carpentier. Él mismo dio cuenta de ello. Lo más importante es comprender los momentos de continuidad, ruptura y desarrollo de la rica tradición del pensamiento latinoamericano en sus discernimientos identitarios y en la revelación del ser esencial de nuestra América. Y comenta:

“Para eso nos hemos preparado, enfatiza Carpentier, para eso hemos estudiado nuestros clásicos, nuestros autores, nuestra historia, y para expresar nuestro tiempo de América hemos buscado y hallado nuestra madurez. Seremos los clásicos de un enorme mundo barroco que aún nos reserva, y reserva al mundo, las más extraordinarias sorpresas”. (Carpentier, 1984, p. 28).

El descubrimiento de lo real maravilloso, en mi criterio, deviene teoría filosófico-literaria y método aprehensivo de la realidad latinoamericana y otras regiones de nuestro planeta con semejante especificidades. Es un modo particular de aprehender la realidad subjetivamente, sin caer en los brazos del subjetivismo. Un sentido cultural de asumir la realidad en su expresión sistémica, sin soslayar la complejidad de las mediaciones varias de naturaleza subjetiva y objetiva en que deviene el hombre en relación con su mundo o entorno individual y sociohistórico. Es en sí mismo la búsqueda de la identidad americana, en su diversidad y riqueza expresiva, con espíritu de raíz y vocación ecuménica.

La diferencia de los conceptos establecidos por la academia y por el surrealismo, lo real maravilloso, Carpentier define:

“(…) es lo extraordinario, más que nada asombroso, por lo insólito. Todo lo insólito, todo lo asombroso, todo lo que se sale de las normas establecidas es maravilloso” (1984, pp. 69- 70).

“En la concepción de nuestro novelista mayor, lo maravilloso no es identifiable con lo bello y lo hermoso, pues lo extraordinario, lo asombroso, lo insólito, no es posible cualificarlo como feo o bello. Sinceramente, es extraordinario. Por tanto –enfatiza Carpentier- debemos establecer una

definición de lo maravilloso que no entrañe esta noción de lo que lo maravilloso es lo admirable porque es bello. Lo feo, lo deformé, lo terrible, también puede ser maravilloso. Todo lo insólito es maravilloso, pues de una forma u otra altera o impresiona al sujeto, a su razón, a su sensibilidad y conduce espontáneamente a una reacción positiva o negativa. Es encontrarse ante lo no común, ante lo no normado por las convenciones o por nuestro yo. Además, para algunos lo que es bello, para otros, resulta feo, y viceversa (...), sin dejar de ser para todos, insólito, extraordinario y asombroso. Y el asombro crea un estado particular en el espíritu. Tanto es así que la filosofía surge y se desarrolla, ante el asombro y su búsqueda crítico-analítica, es ante todo darle respuesta al mismo, a través de la investigación." (1984, pp. 70-71)

En *El reino de este mundo*, Carpentier teoriza en torno al problema, y revela lo real maravilloso en sus varias mediaciones y condicionamiento.

"Después de sentir el nada mentido sortilegio de las tierras de Haití, de haber hallado advertencias mágicas en los caminos rojos de la Meseta Central, de haber oído los tambores del Petro y del Rada, me vi llevado a acercar la maravillosa realidad recién vivida a la agotante pretensión de suscitar lo maravilloso que caracterizó ciertas literaturas europeas de estos últimos treinta años."

(Carpentier, 1982, p.1).

El cronista de la historia y la cultura americana -porque eso fue también Carpentier- con desbordante imaginación y oficio como investigador histórico, comprende que lo real maravilloso no hay que construirlo arbitrariamente, emerge ante la razón y la sensibilidad de modo espontáneo y auténtico. Está ahí, en la historia y la trama humana. Sólo espera por la sensibilidad del escritor o el artista para aflorar. Es como si la realidad, deseosa de complicidad se hiciera transparente a la subjetividad humana para ser aprehendida e integrada al cosmos humano.

"Pero es que muchos se olvidan, con disfrazarse de magos a poco costo –explica Carpentier el proceso aprehensivo de lo real maravilloso- que lo maravilloso comienza a serlo de manera inequívoca cuando surge de una inesperada alteración de la realidad (el milagro), de una revelación privilegiada de la realidad, de una iluminación inhabitual o singularmente favorecedora de las inadvertidas riquezas de la realidad, de una ampliación de las escalas y categorías de la realidad, percibidas con particular intensidad en virtud de una exaltación del espíritu que lo conduce a un modo de estado límite." (Carpentier, 1982, p.4)

La revelación de lo real maravilloso es un acto creador, mediado por múltiples condicionamientos, incluyendo el conocimiento que se posea de la realidad y la fantasía alumbradora. Se produce en un momento de "estado límite" del espíritu. Es el instante de apropiación esencial de la realidad, que a veces ocurre inesperadamente y no precisamente cuando se quiere encontrar. La historia muestra que esto es una particularidad de todo acto creador y la creación de lo real maravilloso no es una excepción.

No es un acto introspectivo puro que tenga lugar sólo en la mente y en la sensibilidad del sujeto. Es una relación sujeto-objeto, mediada por la subjetividad, en todas sus potencialidades aprehensivas que permite alterar la realidad y apropiarse de ella en toda su riqueza expresiva. La mediación subjetiva no es sólo conocimiento o actitud cognoscitiva. Es también valoración, praxis y comunicación. Participan todos los atributos cualificadores de la actividad humana, pero opera como proceso complejo, donde lo ideal y lo material se convierten recíprocamente, devienen idénticos. Precisamente, el devenir idéntico, es el momento de total revelación, el instante en que tiene lugar el descubrimiento.

Nótese que no se trata de un procedimiento fenomenológico, como a veces suele o se quiere atribuir a Carpentier. No se buscan esencias ideatorias en los marcos o dentro del pensamiento puro. Es un proceso de revelación humana que no tiene como punto de partida al pensamiento, sino a la necesidad y a los intereses del hombre creador que, con su esfuerzo y con conocimiento de causa, devela una realidad que siente como propia en su subjetividad, en su espíritu. Por eso, con razón el Premio Cervantes aclara:

“Para empezar, la sensación de lo maravilloso presupone una fe. Los que no creen en santos no pueden curarse con milagros de santos, ni los que no son Quijotes pueden meterse, en cuerpo, alma y bienes, en el mundo de Amadís de Gaula o Tirante el Blanco”. (Carpentier, 1982, p. 5).

Lo real maravilloso –su propio nombre lo delata- es la viva realidad americana, cuya riqueza diversa, física y espiritual, resulta maravillosa, por lo insólito de su expresión, por el asombro que causa y por su extraordinaria virginidad, mezclas, contrastes y magias que suscitan la creación. A cada paso hallaba lo real maravilloso. Pero pensaba –se refiere a sus vivencias durante la permanencia en Haití- además, que esa presencia y vigencia de lo real maravilloso no era privilegio único de Haití, sino patrimonio de la América entera, donde todavía no se ha terminado de establecer, por ejemplo, un recuento de cosmogonías.

Lo real maravilloso se encuentra a cada paso en las vidas de hombres que inscribieron fechas en la historia del Continente y dejaron apellidos aún llevados:

“Desde los buscadores de la Fuente de la Eterna Juventud, de la áurea ciudad de Manoa, hasta ciertos héroes modernos de nuestras guerras de independencia de tan mitológica traza como la coronela Juana de Azurduy”. (Carpentier, 1982, p. 5).

Si bien Carpentier tomó conciencia de su descubrimiento en toda su concreción y lo teorizó con manos maestras, él mismo confesó que en sus obras fluía sin proponérselo. Sencillamente, porque no intentó construir lo real maravilloso con estériles artificios ni con la abstracta especulación. Su genio creador –de fuerte calibre- siguió la lógica especial del objeto especial, sin perder de vista las diferencias específicas y los matices y los detalles, que no por secundarios dejan de ser esenciales. Además, su narrativa siempre está avalada por;

“una documentación extremadamente rigurosa que no solamente respeta la verdad histórica de los acontecimientos, los nombres de personajes -incluso secundarios- de lugares y hasta de

calles, sino que oculta, bajo su aparente intemporalidad, un minucioso cotejo de fechas y de cronologías". (1982, p.9)

Y es que la fantasía como la realidad misma, también es real ¿Quién puede negar la realidad de la fantasía, cuando se funda en premisas reales y preludia lo porvenir? ¿Quién que es, no practica la fantasía o disfruta con ella? Y más aún cuando se trata de nuestra América que por su origen, historia y contextos la fantasía es inmanente al hombre "natural", unas veces compendiando añoranzas y nostalgias tras sus orígenes, otras veces, imponiéndose tareas para mejorar, o en fin, soñando para ser, en un mundo nuevo, lleno de encantos y aprehensiones varias, suscitados por mitos, leyendas, ritos, símbolos y representaciones. Como nos dice Carpentier:

"Y es que, por la virginidad del paisaje, por la formación, por la ontología, por la presencia fáustica del indio y del negro, por la revelación que constituyó su reciente descubrimiento, por los fecundos mestizajes que propició –subraya Carpentier- América está muy lejos de haber agotado su caudal de mitologías". (1974, p.99).

El gran descubrimiento literario-filosófico y también artístico, por supuesto, de lo real maravilloso, sintetiza y concreta el cosmos del hombre latinoamericano, tematizado en un crisol unitario, donde subjetividad humana y realidad de nuestra América, encarnan un diálogo perenne con sentido cósmico, y numen cultural. Una unidad entre el yo y el mundo americano que trasciende la barrera de uno y la determinación del otro. Un eterno devenir idéntico entre lo objetivo y lo subjetivo, mediante la actividad humana que construye, conoce, valora, cambia y comunica.

He ahí, el valor cosmovisivo de lo real maravilloso y los infinitos cauces que abre al quehacer creativo del hombre americano, al conocimiento del mundo en que vive y al suyo propio.

CONCLUSIONES

La reflexión sobre la obra de Carpentier aporta una perspectiva más amplia en cuanto a la presencia de la utopía y la realidad como elemento consustancial a toda obra creadora, y la razón utópico-realista, un atributo cualificador de todo creador con vuelo de altura.

Carpentier es un caso de mente privilegiada. Su pensamiento profundo, escrutador de esencias, fundado en la realidad histórico-cultural, marcha junto al hombre sensible que busca sentido y razón de ser a toda obra humana. Pero razón de ser para proyectar y trascender y no para quedarse en ella como simple espectador. Su miraje sensible –siempre cognitivo- busca sentido para acercarse al ser mediato o transitar y realizar el deber-ser.

Es un hombre de ideas grandes y su intelección y su praxis se dirigen a lo grande y absoluto. Como en Martí –y Carpentier lo toma de referente en múltiples ocasiones- el hombre es posibilidad infinita de excelencia y creación. Un rico cosmos pleno de espiritualidad, capaz de descubrir grandeza, porque la lleva dentro. Hay en

Carpentier un mundo inagotable, que concreta y despliega en su obra artístico-literaria. Una obra con constante presencia del hombre en relación con el mundo.

Cada obra del gran escritor cubano realiza un proyecto humano o le abre vías de acceso. Y cada proyecto, un modo particular de realizar la utopía sin agotarla.

Su método y su estilo, plenos de raíz identitaria latinoamericana, como tienen por base al hombre, son al mismo tiempo cauce desbordante de ansias de ecumenismo, vocación cósmica y sentido cultural. Y su discurso, un incesante “viaje a la semilla”, como búsqueda de la madre o búsqueda del elemento primigenio en la matriz intelectual o telúrica. Pero una búsqueda que no termina en lo que encuentra. Lo encontrado es base generatriz de nuevas aprehensiones, discernimientos, proyectos y nuevas búsquedas de trascendencia humana. Porque lo humano en Carpentier es trascendente por esencia. Su huella indeleble lo marca todo para vivificar el presente y proyectar el futuro, lo por venir.

El reflejo anticipado o la capacidad anticipatoria es inmanente a la creación artístico-literaria de Alejo Carpentier, como le es propio, también a Martí y a los grandes creadores. Y no es, en modo alguno, una intuición ideatoria “pura”, incondicionada y a priori. Es un ejercicio creador que traduce la necesidad, los intereses y los fines humanos, mediados por la praxis, en resultados culturales para bien del hombre y la sociedad latinoamericana.

Su gran utopía, la realización de nuestra América, continúa toda una tradición con sólidos fundamentos en el pensamiento y la obra de Bolívar, Martí y otros fundadores. Revelar el ser esencial de América Latina, las potencialidades creadoras de nuestros hombres y pueblos devino propósito primario, y su rica y vasta obra literaria, su determinación concreta. Como en Martí, su producción literaria penetró con creces en la realidad latinoamericana e hizo mucho y dijo más para la contemporaneidad. Consciente de los retos y acechanzas internos y externos aboga por la unidad de nuestra América.

He ahí, el valor de una utopía cuando se hace terrenal y dialoga con la realidad. Impulsado por la utopía de nuestra América, Carpentier echa mano a la obra. Asume nuestra América con visión holística. Estudia profundamente sus raíces, su historia, su cultura. Cada obra suya, con los recursos literarios iluminadores que posibilita su oficio como creador, revela aristas inagotables de aprehensiones del ser latinoamericano y al mismo tiempo busca y crea conciencia identitaria, de pertenencia. Y es, además, esencia histórica, orígenes, literatura comprometida, rostro y alma de América.

En la gran utopía de nuestro Premio Cervantes, lo real maravilloso, como síntesis cosmovisiva, como asunción estética de la realidad o método creativo, es al mismo tiempo un proyecto que accede a la utopía, sin culminarla. Lo mismo que junto a él, y dándole concreción, operan entre otros, tres invariantes que asoman sin cesar en el discurso: el tiempo, el hombre y la revolución, avalados por el elan barroco que emana de nuestra realidad y se magnifica en su estilo literario. En fin, una totalidad cosmovisiva capaz de hacer transparente a la razón y a la sensibilidad la América nuestra en todas sus concreciones, en la unidad de lo diverso y en su perenne ímpetu de ser y trascender con personalidad propia en el concierto de las naciones.

Utopía y realidad, tematizan un diálogo perenne en la cosmovisión y en la praxis de Alejo Carpentier. Y esto no es casual; estamos en presencia de un creador sensible que hizo de su oficio y la misión una totalidad unitaria inseparable.

Su oficio, como escritor proteico, todo un artista de la palabra y la imaginación creadora. Una voluntad de estilo, con recursos literarios múltiples para recrear la realidad en relación con el hombre con inusitada originalidad y elevado espíritu cogitativo.

Su misión, un hombre consagrado al trabajo, alumbrado por una filosofía humanista que hizo del hombre y su ascensión, objeto primario de su vida.

Es difícil encontrar a un hombre creador que haga del oficio y la misión, "las dos caras de una misma moneda", que no desarrolle en su máxima expresión la razón utópica.

Carpentier como Martí, Marinello y tantos otros fundadores, es por naturaleza y vocación, utópico. Su raigal humanismo le abre infinitos horizontes. No hay consagración humana al margen de la utopía, como no hay utopía al margen de la consagración humana.

Hombres de esta naturaleza creen en el valor de las ideas, y en su quehacer teórico-práctico, se guían por ellas y las construyen de nuevo, si las circunstancias lo exigen.

Carpentier fue un eterno cazador de utopía, porque creyó en el perfeccionamiento humano y en la posibilidad real de la reconciliación del hombre consigo mismo en la cultura. Por eso hizo de su literatura grande, cauce expresivo de pensamiento alado, con luz de estrellas.

Precisamente la principal aportación de este ensayo es que logra identificar y destacar la integración de los ejes esenciales de la obra de Carpentier: una cosmovisión que concibe la historia como hazaña de la libertad, y al hombre como su protagonista, que, movido por grandes ideas y sentimientos, construye la cultura y se realiza en ella. En él, filosofía y literatura se complementan recíprocamente, para imprimir al discurso, vocación cósmica y sentido cultural: todo un cosmos en búsqueda del hombre y de su creciente humanidad para realizar la gran utopía de nuestra América.

REFERENCIAS

Arias, S. (Ed.). (1977). *Recopilación de textos sobre Alejo Carpentier* (Serie Valoración múltiple). Casa de las Américas.

Carpentier, A. (1974). Tientos y diferencias. Contemporáneos. UNEAC, La Habana.

Carpentier, A. (1982) *El reino de este mundo*. Edit. Letras cubanas, La Habana.

Carpentier, A. (1984) Razón de ser. Editorial Letras cubanas, La Habana.

Carpentier, A. (1985). Entrevistas. Edit. Letras Cubanas, La Habana.

Fernández, T., Tamaro, E. (2004). *Biografía de Alejo Carpentier*. Barcelona, España: Editorial Biografías y Vidas.
<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/carpentier.html>

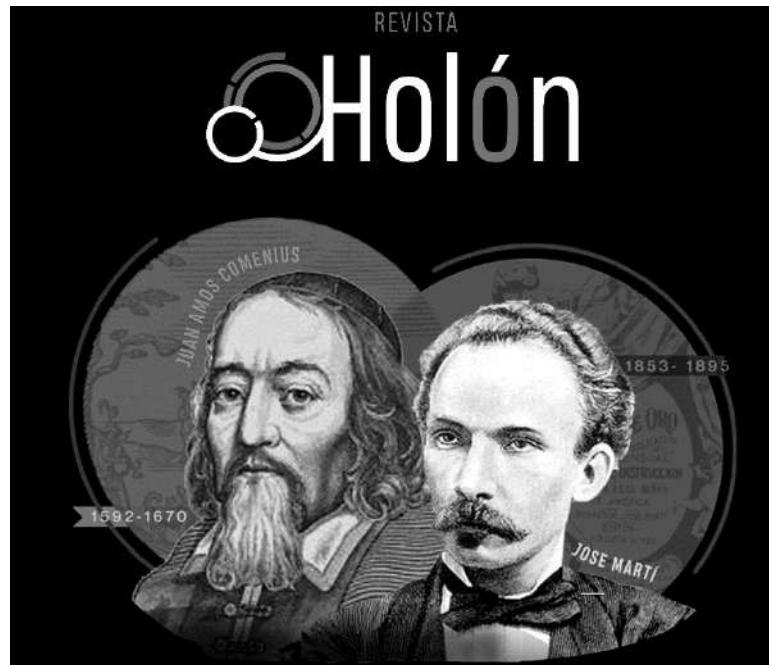
Hans-Otto, D. (1975). El ideario literario y estético de José Martí. Premio Casa de las Américas 1975 (ensayo).
Edit. Casa, La Habana.
<https://dblavallekuri.inba.gob.mx/xmlui/handle/123456789/15086>

Leantes, C. (1977). Confesiones sencillas de un escritor barroco. *En Recopilación de textos sobre Alejo Carpentier*. Serie Valoración múltiple Casa de las Américas, La Habana.

Martí, J. (1963). El hombre antiguo de América y sus artes primitivas. *Obras Completas. T. 8*, Edit. Nacional de Cuba, La Habana.

Contribución Autoral

Autor: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 11
Enero - Abril
2026



Elizabeth Guadalupe Ramírez González

Universidad José Martí de Latinoamérica
México

lic.rpz.psicología@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-9612-6982>

Cómo citar este texto:

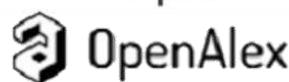
Ramírez González, E. G. (2026). Reflexiones acerca del aspecto socioemocional en la educación universitaria. Revista Holón. Vol. III, No. 11. Enero – Abril 2026. Pp. 94-104. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 15 agosto 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n11.a9164>

Indexada y catalogado por:



Reflexiones acerca del aspecto socioemocional en la educación universitaria

Reflections on the socio-emotional aspect of university education

Elizabeth Guadalupe Ramírez González

Universidad José Martí de Latinoamérica

México

lic.rmz.psicología@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9612-6982>

RESUMEN

El ensayo explora la importancia de la inteligencia emocional en la educación, enfatizando su conexión intrínseca con el aprendizaje, confirmada por las neurociencias. Derivado de la investigación doctoral, se revisó una amplia bibliografía y se sistematizaron las principales concepciones educativas en la actualidad. Se reflexiona sobre la base de la perspectiva de la complejidad y las epistemologías de segundo orden, desde una visión humanista y transdisciplinaria de las competencias, más allá de las habilidades técnico-laborales, que permite incluir valores éticos, sociales, medioambientales y emocionales, que nos hacen más humanos. Se critica el enfoque meramente instrumental de la educación socioemocional, para aportar una propuesta de estrategia integradora orientada a lograr un modelo crítico-participativo que fomente el bienestar y el desarrollo integral del ser humano. Se concluye con un enfoque propositivo de transformación en el pensamiento y en la práctica educativa, que se considera necesaria y pertinente en el ámbito universitario para la educación de individuos plenos, críticos y responsables, capaces de comprender y gestionar sus emociones para una vida más satisfactoria y comprometida socialmente, reconociendo la interdependencia entre lo personal, interpersonal e institucional.

Palabras clave: Educación, inteligencia, aprendizaje activo, epistemología, bienestar, competencias.

Abstract

The essay explores the importance of emotional intelligence in education, emphasizing its intrinsic connection with learning, confirmed by neurosciences. Derived from his doctoral research, an extensive bibliography was reviewed and the main educational concepts were systematized today. It reflects on the basis of the perspective of complexity and second-order epistemologies, from a humanist and transdisciplinary vision of competencies, but also of technical-laboral skills, which allows us to include ethical, social, environmental and emotional values, which make us more human. The merely instrumental approach of socio-emotional education is criticized, to provide a proposal for an integrative strategy aimed at achieving a critical-participatory model that promotes well-being and the integral development of human beings. It concludes with a purposeful focus on transformation in thinking and educational practice, which is considered necessary and pertinent at the university level for the education of full, critical and responsible individuals, capable of understanding and managing their emotions for a more satisfying and socially committed life, recognizing the interdependence between the personal, interpersonal and institutional.

Keywords: Education, intelligence, active learning, epistemology, well-being, competencies.

REFLEXÕES SOBRE O ASPECTO SOCIOEMOCIONAL DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Resumo

Este ensaio explora a importância da inteligência emocional na educação, enfatizando sua conexão intrínseca com a aprendizagem, conforme confirmado pela neurociência. Com base em pesquisa de doutorado, foi realizada uma ampla revisão da literatura e sistematizadas as principais concepções educacionais atuais. O ensaio reflete sobre a perspectiva da complexidade e das epistemologias de segunda ordem, a partir de uma visão humanista e transdisciplinar de competências que se estende além das habilidades técnicas e profissionais, permitindo a inclusão de valores éticos, sociais, ambientais e emocionais que nos tornam mais humanos. A abordagem puramente instrumental da educação socioemocional é criticada, propondo-se uma estratégia integrativa voltada para a obtenção de um modelo crítico-participativo que promova o bem-estar e o desenvolvimento holístico do indivíduo. A conclusão apresenta uma abordagem proativa para a transformação do pensamento e da prática educacionais, considerada necessária e relevante no contexto universitário para a formação de indivíduos completos, críticos e responsáveis, capazes de compreender e gerir as suas emoções para uma vida mais plena e socialmente engajada, reconhecendo a interdependência entre as dimensões pessoal, interpessoal e institucional.

Palavras-chave: Educação, inteligência, aprendizagem ativa, epistemologia, bem-estar, competências.

REFLEXIONS SUR LA DIMENSION SOCIO-EMOTIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Résumé

Cet essai explore l'importance de l'intelligence émotionnelle dans l'éducation, en soulignant son lien intrinsèque avec l'apprentissage, confirmé par les neurosciences. S'appuyant sur une recherche doctorale, il propose une revue de littérature exhaustive et une systématisation des principales conceptions actuelles de l'éducation. L'essai s'inscrit dans une perspective de complexité et d'épistémologies de second ordre, adoptant une vision humaniste et transdisciplinaire des compétences qui dépasse les aptitudes techniques et professionnelles, intégrant les valeurs éthiques, sociales, environnementales et émotionnelles qui nous définissent en tant qu'êtres humains. L'approche purement instrumentale de l'éducation socio-émotionnelle est critiquée, et une stratégie intégrative est proposée afin de parvenir à un modèle critique et participatif favorisant le bien-être et le développement holistique de l'individu. La conclusion présente une approche proactive de la transformation de la pensée et de la pratique éducatives, jugée nécessaire et pertinente dans le contexte universitaire pour former des individus équilibrés, critiques et responsables, capables de comprendre et de gérer leurs émotions afin de mener une vie plus épanouissante et socialement engagée, en reconnaissant l'interdépendance des dimensions personnelle, interpersonnelle et institutionnelle.

Mots clés : Éducation, intelligence, apprentissage actif, épistémologie, bien-être, compétences.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en el campo socio-afectivo, con énfasis en la inteligencia emocional, no constituyen un tema nuevo.

Su presencia ha ido haciéndose cuantitativa y cualitativamente más abarcadora en la Psicología como ciencia, así como en las teorías y prácticas de índole didáctico-pedagógica, donde, además, se incluye el análisis desde la perspectiva filosófica por lo mucho que la misma aporta en la actualidad a lo que está reconocido como una “crisis de sentidos” (Bisquerra Alzina, 2003) o de valores humanos (Schwartz, 1992).

En la actualidad, la escuela está influida por los presupuestos básicos que se plantean con respecto a la necesidad de considerar el valor de la educación socioemocional, desde los paradigmas cognitivo y humanista, que focalizan la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje y la influencia de las interacciones en el aula. Así mismo la educación socioemocional es considerada como una innovación que responde a nuevas necesidades sociales, pedagógicas y de bienestar del ser humano en su integralidad.

El tema en cuestión ha entrado en los currículos con reconocimiento de su contribución provechosa y se van superando prejuicios disciplinarios de corte corporativista, inferencias generadas por las zonas de confort pedagógico y el natural miedo o suspicacia ante lo nuevo, todo en aras de poder enfrentar con éxito las complejas problemáticas económico-sociales, medio ambientales y subjetivas tanto de raíz material como idealista que se han agudizado con el desarrollo de la sociedad contemporánea. El objetivo central del ensayo que se presenta es una reflexión propositiva sobre la inteligencia emocional como presupuesto educativo, a partir de la revisión del concepto para su práctica sistemática en contextos educativos universitarios.

El aprendizaje activo con base en la emoción

Desde los años finales del siglo XX, en el amplio y prometedor desarrollo de las llamadas “neurociencias”, los desafíos son más complejos y apasionantes. La neurociencia ha confirmado que el aprendizaje y la emoción están intrínsecamente conectados, como lo demuestran los estudios de Mora (2013), quien sostiene que sin emoción no hay curiosidad, atención ni aprendizaje, y Hattie (2008) sobre el impacto de la emoción en la enseñanza y el rendimiento académico, donde destaca la relación entre profesor-alumno.

En tal sentido, las neurociencias deben sostener un diálogo con otras disciplinas y, en especial, con la Filosofía, en tanto que el concepto de competencia debe ser ampliado y enriquecido mucho más allá del mundo empresarial, con sumo cuidado o espíritu crítico para que no sea funcional directamente a la rentabilidad y el egoísmo en detrimento de lo educativo y humanista.

Es de destacar la concepción de las competencias no solo como conocimientos, habilidades o destrezas técnico-laborales, sino también como valores éticos, sociales y medio ambientales y, además, en su indispensable dimensión emocional, que es la que nos hace más humanos. Los nuevos enfoques de la neuroeducación en

relación con la formación de competencias, deben integrar abordajes de un modo más integral, complejo y multifacético, que incluyan lo cognitivo, lo procedural, lo volitivo y lo sentimental-afectivo del individuo, de la sociedad y del medio ambiente (Bellido, 2004; Pupo, 2014).

Las reflexiones, en este caso, no se limitan a lo empírico, sino que también se trata de comprender los fines de la educación socioemocional con diversas perspectivas, que van desde el modelo positivo-integrador, pasando por el modelo cognitivo-regulador hasta el crítico-participativo y enaltecedor, que es el que la autora asume y propone, como alternativa fecunda para contribuir al bienestar y desarrollo multilateral del ser humano.

La cosmovisión asumida ha sido la de la teoría de la complejidad en conjugación con los aportes de las epistemologías de segundo orden, siguiendo principalmente las síntesis de Morin y Hoyos (2010), para la educación en el siglo XXI, y de Pupo (2014), en su concepción ecosófica para el logro de una vida plena en armonía con la naturaleza.

La educación emocional, sobre todo en el campo de la educación, debe ser cuidada para que no sea utilizada con fines técnico-instrumentales que generen más domesticación, consumo masivo y enajenación. El propósito fundamental es que los estudiantes se desarrollos como seres humanos plenos, críticos, participativos y responsables, conscientes de sus deberes sociales y medioambientales.

Es por ello, que es necesario el énfasis en la necesidad de sustentar el tratamiento de esta problemática con un enfoque filosófico, de orientación al paradigma humanista aplicado a la educación. En todo caso, se trata de cambiar la perspectiva de análisis hacia la toma de conciencia acerca de la necesidad de asumir al ser humano-social de modo integral y complejo, aprovechando los mismos aportes de la científicidad racional en su plenitud, para avanzar en el campo de la formación y desarrollo de la inteligencia emocional a través de las vías con que cuenta la educación.

Una propuesta transformadora debe distinguirse y ser valiosa por implementarse en entornos universitarios con un enfoque crítico- participativo, en la cual se integre la Inteligencia emocional desde un punto de vista humanista, fortaleciendo la comunicación, la empatía, respeto y solidaridad entre el docente y estudiante. Esta se plantea mediante estrategias basadas en fases, como un diagnóstico, evaluación, capacitación.

Desde un enfoque integral complejo, es importante abordar la importancia y aportaciones de la psicología, la pedagogía, la filosofía y las neurociencias. Con base en la psicología humanista y la cosmovisión compleja, resulta imprescindible también revisar las ideas de autores contemporáneos, como Goleman, Gardner, Dewey y Vygotsky, entre otros. En el ámbito filosófico, se consideran los aportes de Edgar Morin y Rigoberto Pupo; y en la vertiente humanista, se destacan las contribuciones de Maslow (1954); Seligman (1990); y Carl Rogers (1969).

Propongo una crítica al uso instrumental de las competencias y abogo por una visión más humanista, donde el desarrollo emocional sea clave para formar personas críticas, empáticas y responsables, a partir de una

problemática identificada en el contexto universitario: la carencia de diagnóstico y programas de intervención para el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes y estudiantes.

Los conceptos fundamentales han girado alrededor de las definiciones de “inteligencia emocional”, “dimensión afectiva (emocional)”, tanto humana individual como social, “crítica al reduccionismo técnico-instrumental” del fundamentalismo racionalista-cognitivista y, un poco como síntesis, el concepto de “bienestar”, en sentido amplio e integral, que refiere a la multiplicidad de dimensiones del ser humano con énfasis en la dimensión axiológico-sentimental y con vocación interdisciplinaria para no pecar de reduccionismo psicológico.

Las bases teóricas de la educación socioemocional actualmente se encuentran en definición y franco enriquecimiento. Unos la ven como innovación educativa, y en tal sentido, tiene una aparición relativamente reciente.

Hoy se considera una diversidad de paradigmas teóricos en las prácticas educativas y, es muy importante que los docentes y especialistas implicados comprendan que la Neuroeducación es una disciplina en construcción conceptual y práctica, donde será decisiva la contribución desde las bases de experiencias, aprendizajes y suficientes datos empíricos para poder sistematizar los postulados.

A partir de los fundamentos de la psicología positiva y de los hallazgos de la neurociencia, así como de los aportes de las humanidades, se ha abierto un campo de estudio que ha ido generando mayores niveles de percepción de la problemática específica, una mejor comprensión de los intereses de docentes y alumnos y la aplicación o ejecución de proyectos de base o inspiración más participativa, en la línea de lo consciente, para superar los “añejos” modelos impositivos.

La cuestión actual es implicarse más con inspiración y optimismo desde la misma concepción de la relación maestro-alumno. Se trata de contar con instrumentos coherentes, armónicos e integrales desde la educación primaria hasta la universitaria. En este caso, la atención se pone en este último nivel porque, contrariamente a lo que se cree, los docentes y estudiantes de la universidad se enfrentan a problemas muy complejos y demandan una percepción y comprensión aún mayores, si cabe, que en los niveles iniciales.

Es muy importante, que el proceso se conciba más como una trayectoria de formación y desarrollo amplio, donde se articulen con armonía los aspectos cognitivo, axiológico y filosófico en cuanto a la búsqueda de sentido de la propia existencia humana y del crecimiento personal y social. En este punto, como avizoró José Ortega y Gasset en sus escritos sobre los fines más altos a lograr por la Universidad: en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante, no del saber del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir. “Que la Universidad vuelva a ser ante todo el estudiante y no el profesor.” (De Haro, 2024).

La aspiración al cambio debe ser mucho más vasta y flexible, en la comprensión de que la inteligencia emocional, como concepto y praxis, debe integrar todas las dimensiones de la personalidad, y esto exige una mirada holística a todas sus experiencias, tanto en lo teórico como en lo práctico-empírico. Cuando un estudiante cuenta con las competencias de inteligencia emocional, no solo es resiliente, sino que también en la práctica, posee espíritu de sacrificio y superación.

En ese marco, implica tener pensamiento crítico, imaginación y creatividad. En lo personal y en lo individual, ha de saber determinar cuáles son las necesidades auténticas y ha de darle sentido a su vida sobre esa base, para no dejarse confundir por lo artificial y superfluo.

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar (Bisquerra Alzina, 2000; 2008; 2009). Las ciencias de bienestar, y en concreto la psicología positiva, la inteligencia emocional y la educación emocional, aportan evidencias de lo que funciona y de lo que no, estos conocimientos deben ser difundidos a través de la educación, con el objetivo de desarrollar competencias básicas para la vida que permitan alcanzar un mejor bienestar.

Aquí es fundamental, desde un énfasis filosófico, defender y promover la perspectiva transdisciplinaria, asumiendo que la verdadera diferencia de una transdisciplina con una interdisciplina y una multidisciplina es que, mientras que las dos últimas se orientan al tratamiento de los problemas tradicionales de cada una de las disciplinas por separado, la primera se orienta hacia problemas nuevos y potencialmente revolucionarios (Lavados, 2012).

Las nuevas disciplinas derivadas de las neurociencias han aportado una gran cantidad de argumentos de base empírica sobre la importancia de las emociones y sentimientos para la felicidad humana.

Un estudio interesante que da cuenta de la importancia de las interacciones entre maestros y alumnos, es el de Juan Casassus (Casassus, 2007), cuyos resultados arrojaron que la falta de atención a las necesidades afectivas y emocionales de los estudiantes, tales como no ser escuchados, reconocidos o aceptados; así como no ser comprendidos en sus inquietudes y necesidades de autonomía por los padres y profesores, resultan ser aspectos que se convierten en causa de violencia y comportamientos agresivos que impactan tanto en el aprendizaje, como en su sano desarrollo emocional.

De ello se deriva la necesidad de que, tanto padres como maestros trabajen también en el desarrollo de sus propias competencias emocionales, pues sus actitudes e intervenciones tienen un fuerte peso en la formación de los menores (Álvarez, 2019). Se necesita cada vez más el enfoque preventivo en la gestión.

Desafortunadamente hoy en día se observa, con frecuencia, el desarrollo de una tendencia psicologista y neurocientífica, meramente instrumental para potenciar habilidades de autorregulación, sin articulación con el desarrollo y modelamiento de valores, muchas veces sin ejercicio de la ética, es decir, sin vincularla a un aprendizaje axiológico, fundamentado en la reflexión y el pensamiento filosófico. (Penalva, 2009).

Siguiendo a Davidson y Goleman (2017), la educación socioemocional es un proceso formativo integral, que tiene que ver con el desarrollo de competencias emocionales. Según él, dado que el cerebro es plástico y puede modificarse con la experiencia, es posible entrenar la mente para ser más feliz y compasiva a través de prácticas deliberadas, como la atención plena y la meditación. Por eso, en correspondencia debe comprenderse que la educación socioemocional forma parte de un proceso formativo integral que contribuye al bienestar. Aprender bienestar, como lo explican Davidson y Goleman (2017), implica desarrollar competencia emocional deliberadamente, pues el bienestar es una práctica que se puede aprender a comprender cómo funciona la mente y entrenarla con propósito.

Coincidiendo con Morin (2002) y Pupo (1990), en armonía con una perspectiva psicopedagógica humanista (Maslow, 1954; Rogers, 1969; Seligman, 1990), es necesario destacar teórica y conceptualmente la importancia primordial de la dimensión socioemocional para el bienestar de los estudiantes y docentes que participan en la educación en el nivel universitario.

La competencia emocional de las personas representa un actuar eficaz en diferentes contextos; esta parte del autoconocimiento del individuo, del reconocimiento de sus propias emociones, de la capacidad de autorregularse, es decir, manejar de manera racional sus emociones, de auto motivarse en el emprendimiento de retos y en la superación de circunstancias adversas, de mostrar empatía para comprender a los demás, así como habilidades sociales para convivir, integrarse y colaborar con otros.

El aprendizaje para la vida comprende la competencia emocional, dado que tiene que ver con la capacidad de identificar, nombrar y gestionar con asertividad las emociones propias y las de los demás, de establecer sanas relaciones personales y sociales, de actuar en forma eficaz ante situaciones desafiantes, y se asocia a la inteligencia emocional como habilidad cognitiva que hace posible tener éxito en la vida a partir de cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y relaciones sociales ; las tres primeras, corresponden a la inteligencia intrapersonal y las dos últimas a la inteligencia interpersonal.

Las principales experiencias obtenidas en la investigación realizada, que da origen al presente ensayo, están relacionadas con la profunda comprensión de las vivencias emocionales de estudiantes y profesores en la educación universitaria. Ellas se favorecen en virtud del encuentro afectivo entre los seres humanos, para una mejoría en la determinación de sus necesidades, intereses y proyectos de vida, al mismo tiempo que el proceso avanza guiado y retroalimentado por la reflexión crítico-participativa. Resultó posible constatar que estos aspectos estimulan el sentido de pertenencia y la identidad institucional, todo lo cual redunda en el crecimiento en cantidad y calidad del bienestar socioemocional de estudiantes y docentes.

En el orden de los aprendizajes básicos, está en primer lugar el reconocimiento de que hay una interdependencia entre lo personal, lo interpersonal y lo institucional, la cual debe ser concebida desde una perspectiva compleja y una concepción psico-pedagógica humanista para que, a través de procesos sinérgicos, los factores redunden de manera ecosófica en el mejoramiento del bienestar socioemocional de los sujetos participantes.

Con estas experiencias y aprendizajes, se alcanza una comprensión integral del ser humano, se le respeta en su dignidad y autonomía y, al mismo tiempo, se crece con una libertad responsable, es decir, se desarrolla una personalidad libre pero identificada con su contexto social y con los valores fundamentales de la institución y sociedad en que vive, estudia y trabaja. Es necesario optimizar las potencialidades de la educación socioemocional en beneficio, en primer lugar, del ser humano; no con fines egoístas, sino como individuo plenamente desarrollado en su compromiso social, en su relación con los “otros”, sin los cuales no puede alcanzar su plenitud. Para contribuir al bienestar socioemocional de los docentes y estudiantes en la educación universitaria, se propone considerar una estrategia de trabajo sistemático, previendo las actividades y espacios indispensables.

El desafío de una propuesta integradora

Para definir la estructura de una propuesta integradora, deben incluirse aspectos específicos de gran importancia como son: Partir del acercamiento y diagnóstico, plantearse objetivos y metas, desarrollar una capacitación sistemática en valores y herramientas socioemocionales a los docentes, fomentar la comprensión y la comunicación de los aspectos clave de la inteligencia emocional entre docentes y estudiantes, planear de forma dinámica la ejecución práctica de las acciones en espacios creados con los propósitos de forma explícita, lograr una sistematización del diálogo comprensivo para el fortalecimiento de los resultados y, finalmente, alcanzar la valoración crítica de las experiencias y aprendizajes. Todos los aspectos mencionados deberían estar presentes de forma sistemática en los espacios educativos.

Desde el enfoque neuro educativo, como se ha expuesto, el cerebro aprende mejor cuando hay un ambiente de aprendizaje que favorece la motivación intrínseca, la memoria y la emoción. Por lo tanto, la emoción no es un adicional al aprendizaje, es la base de la cognición. Al considerar la diversidad de investigaciones y avances en la actualidad acerca de la importancia de la educación socioemocional en el desarrollo integral de los estudiantes, se debe comprender que es muy recomendable, en primer lugar, identificar las necesidades de los estudiantes en el nivel universitario, para orientar e interpretar sus reacciones en el ámbito de bienestar socioemocional con la orientación al futuro del profesional.

En los contextos educativos actuales, se necesita reflexionar acerca de las áreas susceptibles al cambio hacia una perspectiva ecosófica desde la teoría hacia una práctica educativa más humanista y situada. Para los docentes, ello implica cambios en el pensamiento, establecer una relación comprometida con el aprendizaje activo, basado en la emoción y la comprensión del mundo desde la epistemología del segundo orden.

La propuesta que se presenta en el ensayo es posible si se considera como una responsabilidad permanente por parte de los directivos y de toda la comunidad educativa en general, revisiones sistemáticas y renovación de prácticas integradoras en las instituciones educativas, a partir de una perspectiva ecosófica, orientada al crecimiento humano y bienestar social.

A modo de conclusión, es posible destacar que el aprendizaje es un proceso integral, por lo que debe convertirse en camino hacia modelos y prácticas educativas de carácter holístico, flexible, multidimensional, ético.

De ahí la necesidad de una transición hacia una cosmovisión filosófica compleja, en armonía con las exigencias integrales de la educación humanista.

Se trata de contribuir no solo al bienestar socioemocional de los estudiantes, docentes y otros factores institucionales de la educación universitaria, sino también al desarrollo multifacético, con una cultura general e integral de los mismos para el enaltecimiento humano y social a todos los niveles.

Los actuales abordajes del tema de manera consciente, participativa y exploratoria aportan y enriquecen nuestro propio aprendizaje y crecimiento, así como el de los demás. El conocimiento no solo debe compartirse, sino vivirse, para que se pueda aplicar a realidades cambiantes de la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2019). *Educación emocional y salud mental*. Grupo Anaya.
- Barrett, L. F. (2017). *Cómo se hacen las emociones: La vida secreta del cerebro*. Houghton Mifflin, Harcourt.
- Bellido, J. M. (2004). *Competencias en la educación*. [Documento o informe de trabajo].
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
<http://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2025-02/Educaci%C3%B3n%20Emocional%20y%20Competencias%20b%C3%A1sicas%20para%20la%20vida.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia: El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61–82.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.10.1.297>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser y el enfoque de las competencias*. UNESCO.
- Davidson, R., Goleman, D. (2017). *Rasgos alterados: La ciencia revela cómo la meditación cambia tu mente, cerebro y cuerpo*. Avery.

De Haro, A. (2024). "Misión de la Universidad" (1930), de José Ortega y Gasset. Una propuesta de cultura humanista y de nueva "Ilustración" para una Universidad del siglo XXI. *ENDOXA*, (54).
<https://doi.org/10.5944/endoxa.54.2024.31500>

Hattie, J. (2008). *Aprendizaje visible: Una síntesis de más de 800 metaanálisis relacionados con el rendimiento académico*. Routledge.

Lavados, J. (2012). Transdisciplinariedad: ¿Una nueva filosofía de la ciencia? *Revista de la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales*, (1), 1–11.

Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Harper & Row.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=o>

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma y reformar el pensamiento*. Seuil.

Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E., Hoyos, A. R. (2010). Los principios fundamentales de la educación del siglo XXI: conversaciones con Edgar Morin. *Signo y pensamiento*, 29(56), 434-440.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3624428>

Penalva, A. M. (2009). Educación socioemocional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(2), 147–158.

Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. Editorial Ciencias Sociales.

Pupo, R. (2014). *Ecosofía: Saberes y valores en la vida*. Ediciones Cubanias.

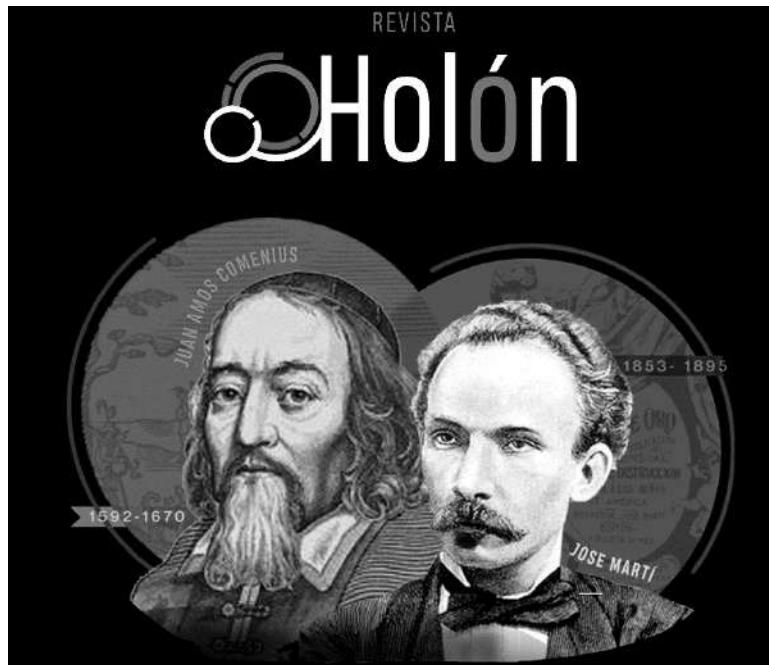
Rogers, C. R. (1969). *Libertad para aprender*. Gedisa.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0065260108602816>

Seligman, M. E. P. (1990). *Aprenda optimismo*. Knopf.

Contribución Autoral

Autor: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 11
Enero - Abril
2026



Juan Carlos Arturo González Castro

Universidad Autónoma de Nuevo León
México

juanc.gonzalezcastro@uan.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8886-5129>

Cómo citar este texto:

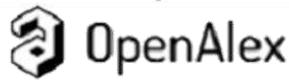
González Castro, J. C. A. (2026). Equidad de género en el deporte: Reflexiones y retos desde la Educación en México. Revista Holón. Vol. III, No. 11. Enero – Abril 2026. Pp. 105-116. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 1 julio 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n11.a9166>

Indexada y catalogado por:



Equidad de género en el deporte: Reflexiones y retos desde la Educación en México

Gender equality in sport: Reflections and goals since education in Mexico

Elizabeth Guadalupe Ramírez González

Universidad José Martí de Latinoamérica

México

lrc.rmz.psicología@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9612-6982>

RESUMEN

Se presenta un ensayo que aborda la evolución de la participación femenina a lo largo de la historia de los Juegos Olímpicos y del deporte en general. El objetivo es reflexionar acerca de factores sociales y culturales, influenciados por prácticas educativas, han incidido en la equidad de género en el deporte, identificando de qué manera la educación puede actuar como un elemento que reproduce desigualdades o, en contraste, como un agente transformador que promueve la inclusión y la igualdad de oportunidades para las mujeres. Para ello, se realiza un recorrido histórico, sustentado en la revisión y análisis de fuentes documentales, que permitió mostrar que, aunque ha existido la intención de alcanzar la paridad en términos de participación y diversidad de disciplinas, todavía persisten brechas significativas en el acceso, reconocimiento y condiciones estructurales para las deportistas. Se concluye la reflexión destacando la necesidad de que, tanto las organizaciones deportivas como la sociedad en general promuevan estrategias educativas y políticas inclusivas que consoliden la equidad de género en el ámbito deportivo.

Palabras clave: Igualdad de género, deporte, historia, participación, mujer, educación.

Abstract

An essay is presented that addresses the evolution of female participation throughout the history of Olympic Games and sports in general. The objective is to reflect on social and cultural factors, influenced by educational practices, which focus on gender equity in sport, identifying how education can act as an element that reproduces inequalities or, in contrast, as a transformative agent that promotes inclusion and equal opportunities for women. For this purpose, a historical tour is carried out, based on the review and analysis of documentary sources, which allows us to show that, even though there was an intention to achieve parity in terms of participation and diversity of disciplines, significant gaps persist in access, reconnaissance and structural conditions for sportsmen. The reflection concludes by highlighting the need for both sports organizations and society to promote educational strategies and inclusive policies that consolidate gender equality in the sports field.

Keywords: Gender equality, sports, history, participation, women, education.

EQUIDADE DE GÊNERO NO ESPORTE: REFLEXÕES E DESAFIOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL NO MÉXICO

Resumo

Este ensaio apresenta uma análise da evolução da participação feminina ao longo da história dos Jogos

Olímpicos e do esporte em geral. O objetivo é refletir sobre os fatores sociais e culturais, influenciados por práticas educacionais, que impactaram a equidade de gênero no esporte, identificando como a educação pode atuar como perpetuadora de desigualdades ou, inversamente, como agente transformador que promove a inclusão e a igualdade de oportunidades para as mulheres. Para tanto, apresenta-se um panorama histórico, baseado na revisão e análise de fontes documentais, que demonstra que, embora tenha havido a intenção de alcançar a paridade em termos de participação e diversidade de modalidades, persistem lacunas significativas no acesso, reconhecimento e condições estruturais para as atletas. A reflexão conclui destacando a necessidade de que tanto as organizações esportivas quanto a sociedade em geral promovam estratégias e políticas educacionais inclusivas que consolidem a equidade de gênero no âmbito esportivo.

Palavras-chave: Igualdade de gênero, esporte, história, participação, mulheres, educação.

ÉGALITE DES GENRES DANS LE SPORT : REFLEXIONS ET DEFIS D'UN POINT DE VUE EDUCATIF AU MEXIQUE

Résumé

Cet essai analyse l'évolution de la participation féminine dans l'histoire des Jeux olympiques et du sport en général. Il vise à examiner les facteurs socioculturels, influencés par les pratiques éducatives, qui ont impacté l'égalité des genres dans le sport, en identifiant comment l'éducation peut perpétuer les inégalités ou, au contraire, agir comme un agent de transformation favorisant l'inclusion et l'égalité des chances pour les femmes. À cette fin, un aperçu historique est présenté, fondé sur l'étude et l'analyse de sources documentaires, qui démontre que, malgré la volonté d'atteindre la parité en termes de participation et de diversité des disciplines, d'importantes lacunes persistent en matière d'accès, de reconnaissance et de conditions structurelles pour les athlètes féminines. La réflexion conclut en soulignant la nécessité, pour les organisations sportives et la société en général, de promouvoir des stratégies et des politiques éducatives inclusives qui consolident l'égalité des genres dans le domaine sportif.

Mots clés : Égalité des genres, sport, histoire, participation, femmes, éducation.

INTRODUCCIÓN

El deporte es un área importante de la interacción social. Es destacable sin importar la edad, ni el género; contribuye de forma significativa a la calidad de vida, a la salud física y a la salud mental. Social y culturalmente, esta dinámica fomenta educación y valores como la disciplina, la comunicación, la capacidad de negociación y el liderazgo.

En México, por ejemplo, si bien es cierto que existe un aumento gradual de participación femenina en los deportes, en la actualidad, el porcentaje de atletas que representa a la nación mexicana es minoría. Esta situación, sobre todo en los olímpicos, supone un reflejo asociado a la representación de la mujer desde los ámbitos educativos, ya que, de cualquier manera, la mexicana sigue teniendo menor presencia en los órganos de toma de decisiones de las instituciones deportivas locales, nacionales, europeas y mundiales.

Desde los Juegos Olímpicos en 1900, cuando Charlotte Copper se destacó como la primera medallista olímpica femenina, hasta el año 2012, momento de más participación deportiva de mujeres en todas las disciplinas olímpicas, fue desarrollado un arduo proceso de lucha por la igualdad de género en el deporte, respaldado por la educación y los constantes estudios que amparan los hechos.

Aproximación al marco teórico-metodológico

Para abordar un tema complejo como la equidad de género en el deporte, es necesario construir un marco teórico e histórico sólido que integre diversas perspectivas y disciplinas. En este sentido, es menester desarrollar una revisión documental, sistematizada desde una perspectiva histórica con el fin de abordar los numerosos acercamientos en torno al estudio de la temática y su actualidad en México.

Teóricamente, la equidad de género puede definirse como el principio que garantiza que mujeres y hombres dispongan de las mismas oportunidades de acceso, participación y reconocimiento en los distintos ámbitos de la vida social. A diferencia de la igualdad, que alude a un trato idéntico, la equidad implica reconocer las diferencias históricas y diseñar mecanismos que eliminen aquellas desventajas acumuladas (ONU Mujeres, 2022). En el deporte, este concepto se traduce en la generación de condiciones estructurales, educativas y culturales que permitan a las mujeres desarrollarse y competir en igualdad de circunstancias con los hombres (Adriaanse, 2019).

Por otro lado, el deporte se considera como una actividad física reglada y competitiva, pero, también es un fenómeno social que refleja y reproduce los valores de una sociedad determinada. Así como señalan García Ferrando, et. al. (2017), se trata de una práctica institucionalizada que articula dimensiones físicas, normativas y simbólicas. Desde esta perspectiva, el deporte funciona como un espacio en el que se asocian identidades, roles de género y relaciones de poder, pudiendo ser tanto un ámbito de inclusión como uno de exclusión (Pape, 2020)

Se agrega que, la educación ocupa un lugar central en este análisis, ya que aporta a la construcción de actitudes hacia el deporte en la consolidación de la equidad de género. Diversos estudios muestran que los sistemas educativos actúan como espacios de socialización primaria que moldean percepciones sobre lo que las mujeres y los hombres “pueden” o “deben” hacer (Campos, 2024; Medford, 2024). Superar esta realidad requiere transformar estructuras, cuestionar estereotipos y, sobre todo, construir una cultura que reconozca a las mujeres deportistas como iguales en derechos, oportunidades y reconocimiento. Ejemplo de ello se observa en programas de educación física con perspectiva de género, donde la integración de actividades mixtas y el cuestionamiento de estereotipos, fomentan al aumentar la participación femenina en diferentes disciplinas deportivas tradicionalmente masculinizadas.

De este modo, se vuelve requisito indispensable que las instituciones educativas busquen estrategias para que las experiencias pedagógicas en América Latina no solo reflejan las desigualdades existentes en el currículo deportivo escolar, sino que también se conviertan en un agente de cambio capaz de impulsar la equidad y ofrecer nuevos referentes femeninos en el ámbito deportivo (Walker y Bopp, 2022). A pesar de esta consideración, históricamente la educación y la academia han reproducido discursos de exclusión que han servido para justificar la segregación femenina en el deporte. Posturas que han llegado a considerar la participación femenina como

una “anomalía social” y, por otro lado, cuestionar públicamente la feminidad de las deportistas (Moscoso Sánchez y Martín Rodríguez, 2024).

Entre estas estrategias, se precisa de un modelo transversal que elimine los estereotipos desde la infancia, promueva la igualdad, el autocontrol emocional, el respeto y la diversidad. Su enfoque en la educación física como espacio para que las o los docentes diseñen actividades, contribuirá a que estudiantes de ambos géneros, en conjunto, desarrollos valores y aprendan a comunicarse con lenguaje inclusivo. Incluir interacciones con deportistas de élite o líderes femeninas para compartir sus experiencias en el aula favorecerá también a la visualización de las atletas.

Como profesor e investigador de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), comparto la iniciativa de la institución, donde se implementó un programa llamado PERAJ para estudiantes universitarios y estudiantes de educación básica. Este evento funciona como guía de convivencia y acompañamiento durante la formación del alumno, buscando la manera de aportar el desarrollo de buen ciudadano de acuerdo a la ética y la moral. Una de las acciones más reconocidas es el trabajo en equipo durante las actividades deportivas, donde todos se asemejan sin distinción alguna.

Contextualización histórica

La primera participación femenina en los Juegos Olímpicos modernos inició en París 1900, cuando durante la segunda edición de los juegos modernos, 22 mujeres compitieron en cinco disciplinas: tenis, vela, croquet, hípica y golf, frente a 975 atletas hombres. Este dato, documentado por National Geographic (2024), pone en evidencia la profunda desigualdad inicial que caracterizó al olímpismo moderno y constituye un referente histórico para comprender la evolución posterior de la equidad de género en el deporte. En esa época, la práctica deportiva femenina era tolerada únicamente de clase alta, mientras que las disciplinas de mayor contacto físico o de carácter competitivo seguían reservadas a los hombres.

Desde entonces, la visibilización de las mujeres en el deporte ha evolucionado de manera gradual, en un camino marcado por tensiones sociales y resistencias culturales.

Un hito particular en la lucha por la equidad deportiva fue el activismo de Alice Milliat, atleta y dirigente francesa, quien en 1921 fundó la Fédération Sportive Féminine Internationale (FSFI). Ante la negativa del Comité Olímpico Internacional (COI) de incluir plenamente a las mujeres, Milliat organizó los Juegos Mundiales Femeninos de 1922 celebrados en París. Estos juegos fueron un gran éxito y demostraron, que las mujeres poseían capacidad para competir en alto rendimiento, y también de atraer al público y generar interés internacional (Anderson, 2025). Este evento representó un punto de inflexión al cuestionar directamente las estructuras excluyentes del olímpismo y al sentar precedentes en favor de la institucionalización del deporte femenino a nivel internacional.

A lo largo del siglo XX, los avances en participación deportiva femenina estuvieron marcados por tensiones constantes entre apertura y resistencia. Según datos de la UNESCO (2024), en 1924 las mujeres representaban

apenas el 4% del total de atletas olímpicos. Durante varias décadas, los estereotipos sociales mantuvieron la idea de que ciertas disciplinas, como son el fútbol, rugby o baloncesto, eran "inadecuadas" para las mujeres, lo que restringe su acceso a oportunidades de formación y competición. Sin embargo, gradualmente se consolidó una mayor presencia femenina en distintas disciplinas, lo que coincidió con transformaciones culturales y con políticas educativas que empezaban a cuestionar los roles tradicionales de género.

En la contemporaneidad, los Juegos Olímpicos de Londres 2012 fueron un hito histórico al ser denominados por algunos medios como "los juegos de las mujeres". Por primera vez, todas las delegaciones nacionales y disciplinas incluyeron atletas femeninas, con lo cual, la participación alcanzó el 44% del total de competidores (Walker y Bopp, 2022). Ante esta situación, en esta edición se eliminaron los últimos vetos que impedían a las mujeres competir en determinadas disciplinas. Dicho cambio evidenció que la lucha histórica por la equidad había dado frutos concretos en términos de representación, aunque todavía sin lograr la plena paridad.

A pesar de los avances mencionados, hoy en día persisten desigualdades significativas en torno a la ocupación de cargos de liderazgo dentro de las organizaciones deportivas, reflejando en el 2015, como solo el 14% de estos puestos fueron encargados a mujeres. De acuerdo con cifras basadas en siete Estados Miembros de la Unión Europea, únicamente entre 20% y 30% del total de entrenadores, son mujeres. Esta información se enlaza con el desafío de numerosas mujeres por acceder al empleo en el sector deportivo y la visibilidad mediática de las atletas en el entrenamiento deportivo. Esta disparidad se ve agravada por los estereotipos de género, los cuales condicionan desde edades tempranas el acceso de niñas y jóvenes a ciertas disciplinas, restándoles confianza o incluso alejándose completamente de la práctica deportiva.

Empero, más allá de la representación en eventos internacionales, persisten importantes desafíos para las mujeres en el ámbito deportivo. Uno de ellos es la brecha salarial. Por ejemplo, en Estados Unidos, las jugadoras de baloncesto pueden recibir salarios significativos, mientras que las deportistas latinas apenas obtienen remuneraciones (Barrón Luján, et. al., 2024). A esto se suma la escasa inversión en ligas y equipos femeninos, lo que se traduce en condiciones laborales precarias, instalaciones de menor calidad y poca visibilidad mediática.

Estas brechas revelan que la equidad en el deporte no se limita a la participación numérica en competencias internacionales, sino que implica transformar estructuras educativas, institucionales y culturales que siguen reproduciendo exclusión y discriminación.

En este ensayo, sustentado en la aplicación del método histórico-lógico, el cual permite analizar un fenómeno en su desarrollo a lo largo del tiempo, identificando etapas, causas y efectos, relativos a la participación femenina en el deporte y su vinculación con la equidad de género, se comprende que se trata de un proceso dinámico, que solo puede comprenderse en el marco de sus transformaciones históricas y en el diálogo con las estructuras sociales y educativas que lo condicionan.

El método histórico-lógico resultó pertinente porque ofrece una visión integral que no se limita a describir hechos, más bien, busca establecer relaciones entre acontecimientos pasados y realidades actuales, así como extraer lecciones útiles para la reflexión educativa contemporánea. En este sentido, la reconstrucción de los

principales hitos de la equidad de género en el deporte (París 1900, los Juegos Mundiales Femeninos, Londres 2012) no se planteó como una narración cronística, por el contrario, su intención fue más bien como un ejercicio de análisis comparativo que permite valorar los avances, retrocesos y desafíos aún vigentes.

Para la recolección de información se recurrió a una revisión documental sistemática, lo cual incluyó tres tipos de fuentes:

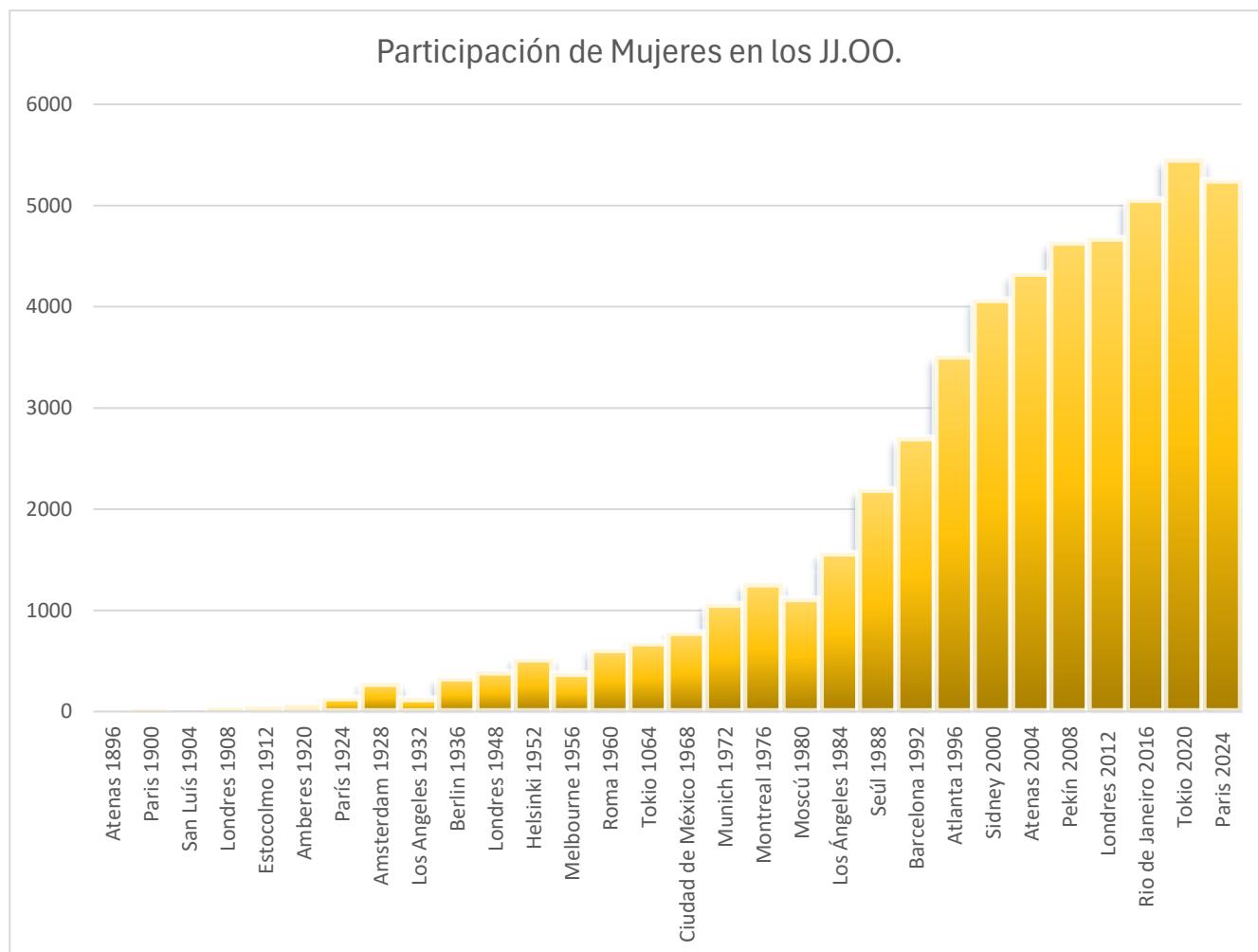
1. Literatura académica arbitrada, proveniente de bases de datos especializadas (Scopus, Web of Science, Scielo), con especial atención a artículos recientes sobre género, deporte y educación.
2. Informes y documentos institucionales, tales como los emitidos por el Comité Olímpico Internacional (COI), la UNESCO y ONU Mujeres, por su relevancia en la producción de indicadores y lineamientos de política internacional.
3. Estudios regionales y nacionales que permitieron contrastar la situación global con realidades latinoamericanas, donde la equidad de género en el deporte resiste particularidades en contextos sociales y educativos.

Las fuentes fueron seleccionadas según criterios de pertinencia, actualidad y confiabilidad, privilegiando documentos publicados entre 2017 y 2024. Una vez sistematizada la información, se organizaron los contenidos en tres ejes de análisis:

- a) Conceptual, para definir términos claves como equidad de género y deporte.
- b) Educativo, donde se relaciona el rol de la escuela y de los programas pedagógicos en la promoción de la equidad deportiva.
- c) Histórico, para destacar los principales hitos que marcan la evolución de la participación femenina en los Juegos Olímpicos y en el deporte organizado.

En consecuencia, la metodología utilizada para estas reflexiones, permitió identificar los avances alcanzados en materia de equidad además de visibilizar las brechas persistentes y el desempeño estratégico de la educación en la construcción de un futuro de mayor inclusividad.

Se puede observar cómo el progreso de la intervención de atletas femeninas fue paulatino. En Helsinki 1952, por primera vez se superaron las 500 participantes femeninas, frente a los 4,436 hombres. En Múnich 1972, el número de mujeres superó por primera vez, las mil (1059 en total). Más tarde, en Seúl 1988, alcanzaron las 2,194 atletas femeninas. Mientras que en Atlanta 1996, la cifra ascendió a 3,152, y en Sydney 2000, alcanzaron 4,069 competidoras.

Tabla 1*Participación de Mujeres en los Juegos Olímpicos*

Por otro lado, en Atenas 2004, con el regreso de los Juegos Olímpicos a su lugar de origen, la participación femenina superó el 40% del total de los atletas. Pero, el gran punto de inflexión se dio en Londres 2012, con 4,676 participantes femeninas, cifra récord hasta ese momento.

Otro dato relevante se registró en Río de Janeiro 2016, porque, aunque la mayoría seguían siendo hombres (6,179 frente a 5,059 mujeres) la brecha se redujo considerablemente. Cabe acotar, que en ese mismo evento el 44% de las medallas olímpicas fueron obtenidas por mujeres, el porcentaje más alto registrado hasta entonces.

En la edición de París 2024, se logró por primera vez en la historia la paridad total, con 5,250 mujeres y 5,250 hombres participantes. Asimismo, se disputaron 152 eventos femeninos, 157 masculinos y 20 mixtos. Se trata de una cifra histórica y significativa en la lucha por la equidad de género en el deporte.

Imagen 1

Representación de atletas participantes en los Juegos Olímpicos de París 2024



México fue uno de los países que destacó en tanto a representación femenina se refiere, al llevar a 63 mujeres y 46 hombres a competir, incluyendo los deportes o eventos mixtos (Donnelly, 2022).

En esta ocasión, la presencia femenina también se incrementó en los medios de comunicación deportiva. Se contrataron un 80% por ciento más de comentaristas mujeres, en comparación con Tokio 2020, y un 200% más respecto a Río 2016. Desde 2019, la cobertura de deportes femeninos ha aumentado de manera significativa, llegando a triplicarse.

En cuanto a la representación institucional, el Comité Olímpico Internacional (COI) cuenta con 41% de mujeres entre sus miembros. De igual modo, según un estudio de Sport Integrity Global Alliance (2023), las mujeres ocupan un 26,9% de los cargos ejecutivos en las federaciones deportivas internacionales. De los 206 Comités Olímpicos Nacionales, solo 24 están precedidos por mujeres. Cabe destacar que la FIFA nombró en 2016 a su primera secretaria general mujer, y en 2019 comprometió una inversión de 1,000 millones de dólares para el desarrollo de torneos de mujeres.

Los avances que se observan, sin dudas, reflejan un progreso importante de la participación femenina en los Juegos Olímpicos. Sin embargo, también ponen de manifiesto que la equidad de género en el ámbito deportivo aún no se ha alcanzado plenamente. Si bien los Juegos Olímpicos más recientes lograron una paridad histórica en el número de atletas, esta igualdad cuantitativa no necesariamente se traduce en equidad estructural, económica o simbólica. Por lo tanto, persisten barreras que requieren ser abordadas desde la educación y el cambio cultural.

Esto implica diseñar políticas educativas que aseguren igualdad en el acceso a la educación física, fomenten la participación de entrenadoras y docentes mujeres como modelos de referencia, e integren estrategias pedagógicas inclusivas en la enseñanza del deporte. En América Latina, diversas experiencias han demostrado que estas medidas permiten reducir la brecha de género desde las etapas iniciales de formación.

Al revisar este tema, una de las primeras preguntas que surge en torno a su problemática es: ¿Por qué las mujeres fueron excluidas durante tanto tiempo de un evento deportivo de alcance global? En sus inicios, su participación, sin duda, estuvo profundamente condicionada por estereotipos de géneros que consideraban física y emocionalmente incapaces de competir a niveles de alta exigencia. Estos prejuicios se convirtieron en argumentos para justificar su exclusión de los Juegos Olímpicos.

Encima de la prohibición directa, existieron múltiples restricciones que dificultaron el acceso de las mujeres al deporte olímpico. Entre ellas, la limitación en cuanto a las disciplinas que podrían practicar, la necesidad de contar con apoyo económico o de redes sociales privilegiadas y normativas sobre vestimenta, a lo cual se sumaron los horarios de competencia, que evidencian una lógica discriminatoria sostenida en el tiempo.

Otro aspecto esencial para discutir es que, pese al aumento en el número de mujeres atletas, las condiciones en las que desarrollan su carrera deportiva siguen siendo profundamente desiguales. Persiste brechas salariales, menor visibilidad mediática, escasa representación en los espacios de toma de decisiones y limitaciones en el acceso a recursos e infraestructura de calidad. Estas desigualdades estructurales demuestran que contar con el mismo número de atletas mujeres y hombres en competencia, no garantiza por sí sola una equidad cualitativa.

Por otro lado, también se ha negado a las mujeres el reconocimiento que merecen. La falta de apoyo institucional ha sido un factor determinante en el lento desarrollo del deporte femenino, limitando no solo el crecimiento de las atletas, sino también su representación y visibilidad en el ámbito deportivo internacional. En este sentido, resulta importante implementar políticas públicas inclusivas que garanticen condiciones equitativas para todas las personas sin distinción de género.

Actualmente, se reconoce cada vez más la importancia del rol de las mujeres en todos los ámbitos del deporte. A partir de los datos recopilados en este trabajo, existe información ordenada sobre avances hacia la equidad de género, pese a que también confirman la necesidad de sostener y profundizar dichas transformaciones.

CONCLUSIÓN

En síntesis, se registra un cambio cultural y social profundo en la percepción de los roles de géneros, especialmente en el deporte. Gracias a la educación y a la lucha incesante de las mujeres, se han derribado barreras históricas y conquistado espacios de reconocimientos en el ámbito olímpico.

Destaca que, a pesar de los grandes obstáculos persistentes, las mujeres han demostrado perseverancia y determinación para desafiar estereotipos y abrir camino a nuevas generaciones de deportistas. Sin embargo, el recorrido alcanzado no debe invisibilizar las limitaciones que aún existen:

- Insuficiente financiamiento para el deporte femenino
- Brechas salariales
- Menor cobertura mediática
- Falta de igualdad en el acceso a oportunidades de desarrollo deportivo.

Contrariamente a su trayectoria, la historia de la participación femenina en los Juegos Olímpicos invita a reflexionar sobre las transformaciones sociales y políticas que han permitido su inclusión. Su lucha constituye una pauta esencial para comprender la evolución de la sociedad y el reconocimiento de la mujer en el ámbito deportivo laboral y político.

Por ello, los retos educativos y las políticas públicas resultan decisivos. Es indispensable que las instituciones incorporen programas de educación física con perspectiva de género, promuevan experiencias pedagógicas inclusivas y fortalezcan políticas escolares y deportivas que garanticen igualdad de acceso, permanencia y reconocimiento para las mujeres en el deporte. Solo así se podrá avanzar hacia una verdadera equidad.

REFERENCIAS

- Adriaanse, J. (2019). Gender equality in sport leadership: A critical assessment of the Sydney Scoreboard Global Index for women in sport leadership. *Journal of Sport Management*, 33(4), 302–314.
- Anderson, P. (2025). “Un bello movimiento de liberación”: atletismo, cuerpo y poder femenino en la década de 1920. *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, 16(27), 122-145.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10384058>
- Barrón Luján, J. C., García, K. X. R., Enríquez, S. I. R., Félix, D. R. M., Cuadras, G. G. (2024). Desigualdades en el deporte femenil latinoamericano: revisión sistemática de barreras y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(2), 209-227.
<https://revistas.uma.es/index.php/riccaf/article/download/20069/20552>
- Campos, S. E. (2024). Habilidades socioemocionales en contextos educativos para la equidad y la inclusión. *Holón*, 2(7), 84–95.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/issue/view/615/302>

Donnelly, M. K. (2022). *Gender equality and the Olympic programme*. Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003002741/gender-equality-olympic-programme-michele-donnelly>

García Ferrando, M., Barata, N. P., Otero, F. L., Goig, R. L., Soler, A. V. (2017). *Sociología del deporte*: 4. Alianza editorial.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=>

Medford, M. (2024). La pedagogía del ser en la atención a la diversidad. *Holón*, 2(7), 72–83.

<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/issue/view/615/302>

Moscoso Sánchez, D., Martín Rodríguez, M. (2024). ¡Se acabó! La rebelión del deporte femenino ante el machismo institucionalizado. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(12).

<https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/33167>

National Geographic. (2024, agosto). *¿Cuándo comenzaron a participar las mujeres en los Juegos Olímpicos?* National Geographic Latinoamérica.

<https://www.nationalgeographiclatam.com/historia/2024/08/cuando-comenzaron-a-participar-las-mujeres-en-los-juegos-olimpicos>

ONU Mujeres. (2022). *La equidad de género y el deporte: una guía práctica*. Naciones Unidas.

Pape, M. (2020). Gender segregation and trajectories of organizational change: The underrepresentation of women in sports leadership. *Gender & Society*, 34(1), 81-105.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0891243219867914>

Sport Integrity Global Alliance [SIGA] (2023). *SIGA Universal Standards on Good Governance in Sport (4th Edition)*. Sport Integrity Global Alliance.

<https://siga-sport.com/universal-standards/>

UNESCO. (2024). *Igualdad de género, empoderamiento de las mujeres en el deporte y la ciencia*. UNESCO.

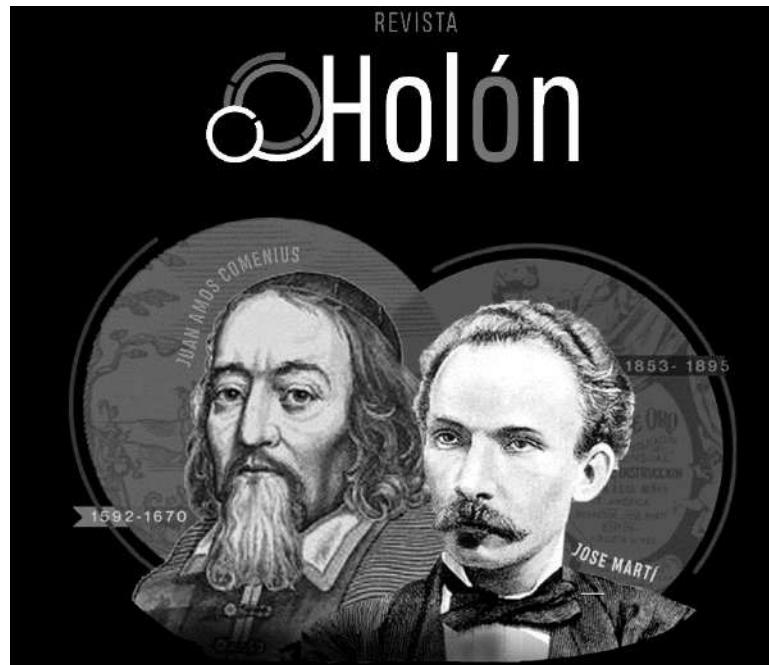
<https://www.unesco.org/es/gender-equality-women-empowerment-sports-and-science>

Walker, N. A., Bopp, T. (2022). The representation of women in sport organizations: A global perspective. *Sport Management Review*, 25(4), 621–635.

<https://doi.org/10.1016/j.smr.2021.10.003>

Contribución Autoral

Autor: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 11
Enero - Abril
2026



Alejandro Valadez Arrambide

Universidad José Martí de Latinoamérica, Monterrey
México

ava@sanfora.com

<https://orcid.org/0000-0002-7338-205X>

Cómo citar este texto:

Valadez Arrambide, A. (2026). Innovar con Conciencia, Educar con Esperanza: Aportes del Desarrollo Organizacional en la Educación (DO). *Revista Holón*. Vol. III, No. 11. Enero – Abril 2026. Pp. 117-128. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 20 octubre 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n11.a9168>

Indexada y catalogado por:



Innovar con Conciencia, Educar con Esperanza: Aportes del Desarrollo Organizacional en la Educación (DO)

Innovate with Conscience, Educate with Hope: Contributions of Organizational Development in Education (OD)

Alejandro Valadez Arrambide

Universidad José Martí de Latinoamérica, Monterrey
México

ava@sanfora.com

<https://orcid.org/0000-0002-7338-205X>

RESUMEN

Este ensayo propone un diálogo entre el pensamiento humanista de Erich Fromm y la práctica del Desarrollo Organizacional (DO), aplicado al ámbito educativo como recurso para responder a los retos del siglo XXI. Partiendo de la ética del ser, planteada por Fromm como alternativa al tener, y de la definición clásica de Richard Beckhard sobre el DO como estrategia educacional de cambio, se recupera la vigencia de esta disciplina como ciencia, arte y tecnología con sentido humanista. El texto integra experiencias en la Universidad de Monterrey (UDEM) y en la Universidad José Martí de Latinoamérica (UMLA), donde el DO permitió innovaciones en programas académicos, metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos, procesos de certificación docente y transformación institucional. Asimismo, se destacan sus fundamentos en la teoría de sistemas, las ciencias de la conducta, la administración del cambio y las relaciones interpersonales, articulados con una filosofía práctica orientada a la solidaridad y al bien común. Finalmente, se invita a educadores y estudiantes a reconocer en el DO una caja de herramientas éticas y metodológicas que, con ciencia y conciencia, pueden enriquecer el aula y la formación de líderes más humanos y comprometidos.

Palabras clave: Educación, innovación, humanismo, ética, valores, transformación.

Abstract

This essay explores the dialogue between Erich Fromm's humanist thought and the practice of Organizational Development (OD), applied to education as a resource to face the challenges of the 21st century. Building on Fromm's ethics of being, as an alternative to having, and Richard Beckhard's classic definition of OD as an educational strategy for change, the text highlights the relevance of this discipline as a science, art, and technology with a humanistic sense. The article integrates experiences at the Universidad de Monterrey (UDEM) and the Universidad José Martí de Latino America (UMLA), where OD fostered innovations in academic programs, methodologies such as Project-Based Learning, faculty certification processes, and institutional transformation. It emphasizes its foundations in systems theory, behavioral sciences, change management, and interpersonal relations, articulated with a practical philosophy oriented toward solidarity and the common good. Finally, it invites educators and students to recognize OD as a set of ethical and methodological tools that, with science and conscience, can enrich classrooms and foster more human and committed leaders.

Keywords: Education, innovation, humanism, ethics, values, transformation.

INOVANDO COM CONSCIÊNCIA, EDUCANDO COM ESPERANÇA: CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL (DO) PARA A EDUCAÇÃO

Resumo

Este ensaio propõe um diálogo entre o pensamento humanista de Erich Fromm e a prática do Desenvolvimento Organizacional (DO), aplicado ao campo educacional como recurso para responder aos desafios do século XXI. Partindo da ética do ser proposta por Fromm como alternativa ao ter, e da definição clássica de DO de Richard Beckhard como estratégia educacional para a mudança, o texto reafirma a relevância dessa disciplina como ciência, arte e tecnologia com foco humanístico. O texto integra experiências da Universidade de Monterrey (UDEM) e da Universidade José Martí da América Latina (UMLA), onde o DO facilitou inovações em programas acadêmicos, metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos, processos de certificação docente e transformação institucional. Destaca também seus fundamentos na teoria de sistemas, ciências comportamentais, gestão da mudança e relações interpessoais, articulados com uma filosofia prática orientada para a solidariedade e o bem comum. Por fim, educadores e alunos são convidados a reconhecer no Desenvolvimento Organizacional (DO) um conjunto de princípios éticos e metodológicos que, com conhecimento e consciência, podem enriquecer a sala de aula e o desenvolvimento de líderes mais humanos e engajados.

Palavras-chave: Educação, inovação, humanismo, ética, valores, transformação.

INNOVER AVEC CONSCIENCE, EDUQUER AVEC ESPOIR : APPORTS DU DEVELOPPEMENT ORGANISATIONNEL (DO) A L'EDUCATION

Résumé

Cet essai propose un dialogue entre la pensée humaniste d'Erich Fromm et la pratique du développement organisationnel (DO), appliquée au domaine de l'éducation comme ressource pour relever les défis du XXI^e siècle. Partant de l'éthique de l'être, proposée par Fromm comme alternative à l'avoir, et de la définition classique du DO par Richard Beckhard comme stratégie éducative de changement, le texte réaffirme la pertinence de cette discipline en tant que science, art et technologie à vocation humaniste. Il intègre des expériences de l'Université de Monterrey (UDEM) et de l'Université José Martí d'Amérique latine (UMLA), où le DO a favorisé des innovations dans les programmes académiques, les méthodologies telles que l'apprentissage par projet, les processus de certification des enseignants et la transformation institutionnelle. Il met également en lumière ses fondements dans la théorie des systèmes, les sciences comportementales, la gestion du changement et les relations interpersonnelles, articulés autour d'une philosophie pratique orientée vers la solidarité et le bien commun. Enfin, les enseignants et les étudiants sont invités à considérer le développement organisationnel comme un ensemble de principes éthiques et méthodologiques qui, grâce à la connaissance et à la prise de conscience, peuvent enrichir l'enseignement et contribuer à former des leaders plus humains et engagés.

Mots clés : Éducation, innovation, humanisme, éthique, valeurs, transformation.

INTRODUCCIÓN

“La principal tarea en la vida del hombre es darse a luz a sí mismo, convertirse en lo que potencialmente es.” (Erich Fromm, como se cita en Corbin, 2019)

“El Desarrollo Organizacional es una respuesta al cambio, una compleja estrategia educacional destinada a cambiar las creencias, actitudes, valores y estructuras de las organizaciones para que puedan adaptarse mejor a nuevas tecnologías, mercados y desafíos.” (Beckhard, 1969)

El mundo educativo y social del siglo XXI vive una tensión constante entre innovación tecnológica, transformación cultural y crisis ética que desorientan a las nuevas generaciones. Frente a este escenario, emergen las perspectivas del pensamiento humanista de Fromm, así como la orientación de Edgar Morin hacia el pensamiento complejo.

La complejidad, según Morin (2000), es una característica fundamental de la realidad. No es simplemente una cuestión de cantidad, es decir, algo es más complejo porque tiene más partes, sino una cuestión de la calidad de las interacciones y relaciones entre las partes). La práctica viva del Desarrollo Organizacional (DO) con su enfoque sistémico y humanista, ofrecen un mismo horizonte: reorientar la existencia del tener hacia el ser, enfatizando el propósito común, la relación positiva de las partes y la exaltación y plenitud del talento individual y colectivo, para construir comunidades más solidarias, conscientes y creativas.

En mi propia experiencia como consultor, educador y practicante del DO, he encontrado que esta disciplina no es solo un conjunto de técnicas, sino un camino de vida. Ello me motivó a compartir, explorando en los fundamentos del DO y mi práctica en el campo, conceptos, prácticas y metodologías, a través de mi libro POR QUÉ DO SÍ, en el he incluido secciones llamadas Pistas del Camino y Herramientas de Bolsillo, que buscan acompañar a quienes transitan procesos de cambio personal, educacional o comunitario. No las desarrollaré aquí, pero sí quisiera dejar la huella de que el DO ofrece claves prácticas y reflexivas que ayudan a transformar la teoría en acción y la acción en aprendizaje. El análisis de las particularidades y la complejidad del contexto educativo actual, creo posible y muy relevante transitar hacia una perspectiva integradora, que combine pensamiento complejo, enfoque sistémico, desarrollo humano integral y acción transformadora.

En este sentido, el presente ensayo propone que el Desarrollo Organizacional aporta claves valiosas que articulan teoría y práctica, facilitando procesos de cambio con sentido en procesos de transformación educativa. A continuación, comparto algunas aplicaciones concretas del DO en la vida institucional de los centros educativos y en el aula.

El DO como disciplina viva

El DO nació en los años sesenta como respuesta a las transformaciones organizacionales y sociales de su tiempo. Inspirado por las ciencias de la conducta, la teoría de sistemas y el pensamiento complejo, fue articulado por pioneros como Richard Beckhard, en *Desarrollo organizacional: estrategias y modelos* (1969), transformando

el desarrollo ejecutivo a desarrollo organizacional, redescubriendo el alma de las organizaciones y aportando el nombre e identidad del DO; Warren Bennis, en *Cambio y liderazgo, una vida inventada* (1994), enfocando y orientando el cambio planeado; Edgar Schein *Psicología de la organización* (1982), destacando el soporte del DO en las ciencias de la conducta; Chris Argyris, *Conocimiento para la acción* (2009), retomando el enfoque sistémico hacia la acción significativa.

Por su parte, French y Bell (1995), *Desarrollo Organizacional*, aportó la estructura metodológica para el mejoramiento de la organización, quien lo define como un proceso sistémico y planeado, para mejorar la efectividad de una organización mediante, intervenciones en sus procesos, cultura y estructura. Ellos contribuyeron a sentar las bases del DO, como una disciplina científica orientada al cambio, al desarrollo humano y al aprendizaje organizacional. Sus aportaciones, enraizadas en las ciencias del comportamiento y la teoría de sistemas, con profundo sentido humanista, siguen vigentes en contextos tan complejos como el educativo, en los tiempos que vivimos.

El DO en la Educación

El DO no es únicamente una estrategia de cambio empresarial; en el ámbito educativo se convierte en una herramienta poderosa para transformar instituciones, programas académicos y comunidades de aprendizaje. Su aplicación en universidades mexicanas muestra cómo esta disciplina puede articular innovación pedagógica, liderazgo docente y visión humanista.

En la práctica de su aplicación, un ejemplo temprano se encuentra en la Universidad de Monterrey (UDEM), donde la creación y consolidación de la Maestría en Desarrollo Organizacional (MDO) en los años setenta abrió un horizonte novedoso en la educación superior. El programa no solo formó generaciones de consultores y líderes, sino que introdujo prácticas educativas innovadoras, a saber: metodologías participativas, talleres vivenciales, rol de facilitación docente con practicantes activos en su materia, aprendizaje experiencial ABP, vinculación con organizaciones reales, evaluación múltiple con la participación de clientes externos, espacios y aulas innovadoras, sistema modular, tronco común con un fuerte énfasis en la consultoría y el liderazgo ético. El éxito del programa resultó evidente, pues la MDO se convirtió en un referente nacional e internacional, demostrando que el DO podía ser un puente entre la teoría y la práctica, entre la universidad y la sociedad.

Décadas después, la experiencia continuó en la Universidad José Martí de Latinoamérica (UMLA). Al iniciar el ciclo escolar 2019-2020, en UMLA se inició un proceso de revisión y actualización de los principales ejes educativos (Valadez Arrambide y González Navarrete, 2022). Con base a los principios y modelo de intervención estratégica del DO, se orientaron los esfuerzos a la gestión y generación de información orientada a validar y desarrollar alternativas de acción que abrieran las puertas a la identificación de los actores clave del proceso organizacional y lograr el compromiso de estos con las necesidades de la institución. Para ello se integró un equipo GUÍA con Maestros y Directivos de UMLA, quienes, a través de su liderazgo, generaron propósito común y facilitaron la interrelación de los actores clave de la comunidad, Docentes, Alumnos y Directivos, a través de un plan de acción estratégico, eficaz y estimulante.

El DO facilitó y contribuyó a una transformación institucional de gran alcance. El rediseño del modelo educativo incorporó el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia central, el despliegue del modelo de competencias, junto a un proceso institucional de certificación docente, la digitalización de procesos académicos, la construcción de alianzas estratégicas y la implementación de las MASTER CLASS, El Congreso anual de neuroeducación, la creación de una revista científica como plataforma de difusión, entre otras. Estas iniciativas, inspiradas en la mirada sistémica del DO, consolidaron a la UMLA como un espacio de innovación, teniendo presente la necesidad de contribuir al futuro a través de la formación de profesionales competentes, con profundo sentido humanista y ecosófico, ciudadanos responsables en la comprensión de la educación como práctica y reflexión del ser humano, en su integración con el mundo en que vive y crea; como decía Martí “Educar al hombre para la vida”

Ética y humanismo en el DO.

En la esencia del Desarrollo Organizacional late una convicción profundamente humanista: toda persona, grupo y comunidad tiene un potencial de crecimiento, sentido y contribución. Así lo expresó Erich Fromm, quien propuso una teoría de la personalidad centrada en las necesidades humanas fundamentales y en la influencia de los factores sociales y culturales en su formación (Sabiote Navarro, 1979). Su reinterpretación del humanismo identifica cinco necesidades esenciales para una vida plena: relación, trascendencia, arraigo, identidad y orientación. Estas dimensiones también están presentes en la propuesta “Deoista”, donde el DO se concibe como una práctica que promueve el desarrollo humano individual y colectivo.

No estamos solos: vivimos en sociedad, interactuamos, damos y recibimos, y necesitamos construir un propósito compartido, una convivencia armónica y la oportunidad de potenciar nuestros talentos en beneficio común. Desde esta perspectiva, el DO no es solo una técnica de cambio organizacional, sino una disciplina científica con sentido humano, capaz de exaltar la virtud, la solidaridad y la armonía, tanto en la vida como en el aula.

La libertad, la responsabilidad, la experiencia subjetiva y una visión optimista del individuo, se vinculan con la práctica del DO. Al igual que Fromm, el DO enfatiza la necesidad de pasar del tener al ser, fomentando una ética del cuidado, la biofilia, la compasión lúcida y la esperanza activa. Estas nociones encuentran eco en proyectos educativos, comunitarios y ambientales que buscan reorientar la formación de las nuevas generaciones hacia la construcción de un futuro más justo y sostenible.

Ciencia, arte y liderazgo del ser

Así, al reconocer los retos complejos del entorno educativo, es posible transitar hacia una perspectiva integradora que combine pensamiento sistémico, desarrollo humano y acción transformadora. En este marco, el Desarrollo Organizacional (DO) aporta claves valiosas que articulan teoría y práctica, facilitando procesos de cambio con sentido.

Como lo planteó Schein (1999), el DO se sitúa en la intersección entre ciencia social aplicada y filosofía humanista, buscando no solo modificar estructuras organizacionales, sino elevar la calidad de vida y de interacción humana dentro de ellas. Senge (1990) complementa esta visión al considerar que las organizaciones que aprenden requieren líderes capaces de integrar reflexión, intuición y acción colectiva.

El DO se sustenta en la ciencia, al apoyarse en la teoría de sistemas, el pensamiento complejo, las ciencias de la conducta y la administración estratégica del cambio. Es también un arte, porque requiere creatividad, intuición y sensibilidad para leer los contextos humanos y diseñar intervenciones adecuadas. Y es tecnología social, porque articula herramientas prácticas para transformar organizaciones y comunidades.

Desde una perspectiva del pensamiento complejo, Morin (2000) plantea que toda transformación significativa exige integrar lo racional con lo emocional, lo individual con lo colectivo, y lo técnico con lo ético. Esta integración está presente en el DO como disciplina y como práctica.

En el ámbito educativo, el DO ayuda a formar líderes que no solo gestionan, sino que inspiran: líderes con propósito, integridad y sentido humano. Esa es quizá su mayor contribución a la educación: ofrecer un marco para el liderazgo del ser. Esta reflexión la señalo en mi libro ¿Por qué DO sí? La respuesta, desde mi experiencia es q el DO se convierte en un camino de vida para quienes lo practican, ya que exige estar al servicio del otro, administrar la incertidumbre con inteligencia humana y fomentar comunidades que aprendan a transformarse sin perder su esencia (Valadez Arrambide, 2025).

Es posible constatar que, a nivel institucional, el DO ofrece metodologías y herramientas para alinear a diversos actores —líderes académicos, administrativos, maestros, alumnos, padres de familia y empleadores— hacia un propósito común claro, motivador y participativo. Este enfoque sistémico y colaborativo favorece el diseño de estrategias basadas en información válida, generando un clima organizacional propicio para maximizar el potencial humano y construir capital intelectual comprometido, virtuoso y solidario.

En el aula, los principios fundacionales del DO —especialmente los derivados de las ciencias de la conducta y los laboratorios de sensibilización— permiten transformar la enseñanza tradicional en experiencias de aprendizaje activas, significativas y profundamente humanas. El maestro se convierte en mentor, facilitador y líder inspirador, promoviendo la autoexploración, la cooperación y el aprendizaje entre pares.

En última instancia, el aula —como espacio relacional y transformador— puede convertirse en un verdadero laboratorio social, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino también se descubren a sí mismos y aprenden a convivir, colaborar y crear sentido junto a otros.

La importancia del DO se expresa como proceso estratégico para diagnosticar y mejorar instituciones educativas. Así, al reconocer los retos complejos, buscando la eficacia, la adaptación y el desarrollo del personal y los estudiantes, el proceso de transformación se organiza mediante las etapas de diagnóstico, planificación, implementación y evaluación. Se aplicaron técnicas de investigación cualitativa como entrevistas y encuestas, cuyos resultados permitieron diseñar acciones orientadas fortalecer el clima laboral y la colaboración. Se busca

una integración de enfoques innovadores y una gestión del cambio que permita a las escuelas alcanzar sus objetivos y responder a las demandas de un entorno globalizado y cambiante.

De ahí que su aplicación en el ámbito educativo es amplia y significativa. Se expresa en:

A. Nivel institucional:

- Propósito común claro
- Participación de líderes académicos, administrativos, alumnos y actores externos
- Información válida y actualizada
- Clima organizacional saludable
- Inteligencia humana colectiva
- Generación de capital intelectual solidario y virtuoso

B. En el Aula:

- Participación más activa de los alumnos
- Procesos de aprendizaje significativos
- Clases como laboratorios sociales
- Autodescubrimiento del estudiante
- Docente como facilitador y mentor
- Inspiración personal y profesional

En consecuencia, la perspectiva del pensamiento complejo, propuesta por Edgar Morin, constituye un enfoque fundamental para comprender la realidad educativa como un sistema vivo, dinámico y multidimensional. Su invitación a pensar de forma interdisciplinaria, a reconocer la incertidumbre, la contradicción y la interacción entre elementos aparentemente opuestos, conecta profundamente con la filosofía del DO. En el ámbito educativo, la influencia de Morin impulsa una visión holística e integradora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, gestión y transformación institucional, orientada al desarrollo de seres humanos críticos, solidarios y capaces de actuar con ética y creatividad (Morin, 2000).

Aplicar el DO en la educación implica alinear propósitos, promover la colaboración interdisciplinaria, facilitar la reflexión colectiva y construir una cultura organizacional centrada en el desarrollo humano. Esto es especialmente significativo en el aula, donde el rol del docente se transforma: más que transmisor de contenidos,

se convierte en facilitador, mentor y líder. La experiencia de aprendizaje se enriquece mediante metodologías activas que fomentan la participación, la autoconciencia y la construcción colectiva del conocimiento. Como señalan Freire (2006); y Mezirow (1991), el aprendizaje auténtico surge del diálogo, la problematización de la realidad y la transformación de la experiencia en conciencia crítica.

La educación, en el fondo, es siempre una respuesta a la duda. Cada estudiante que llega al aula trae consigo preguntas sobre su vida, su futuro y su lugar en el mundo. Por ello, el aula del futuro no puede limitarse a transmitir información: debe ser un espacio abierto al diálogo, a la exploración y al aprendizaje continuo. En este contexto, el enfoque del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1973) y del Aprendizaje Experiencial de Kolb (2014) sustentan la necesidad de conectar los contenidos con la experiencia vital del estudiante, integrando emoción, acción y reflexión.

En esa dirección, el DO ofrece un legado y una promesa. Los primeros laboratorios de sensibilización permitieron descubrir nuevas formas de comprender la naturaleza humana; su teoría y su práctica abrieron el camino a innovaciones que hoy seguimos necesitando. En la actualidad, el Aprendizaje Basado en Proyectos significativos y colectivos, el desarrollo de un liderazgo ético y trascendente, y la construcción de habilidades de interacción y convivencia con el entorno, son herederos directos de ese impulso transformador. Como destacan Argyris y Schön (1996), el aprendizaje organizacional exige revisar los modelos mentales, construir confianza y generar espacios donde sea posible el cambio profundo.

El DO se presenta entonces como una caja de herramientas tecnológicas y humanistas al servicio de la educación. Nos ayuda a enseñar a nuestros alumnos a buscar información válida, a pensar críticamente, a valorar la retroalimentación y a practicar el trabajo en equipo. Nos permite transformar cada actividad en una estrategia inteligente, con ciencia y con conciencia, para empoderar a los estudiantes en el conocimiento de sí mismos y en la construcción de proyectos colectivos. Esta visión se alinea con el enfoque de educación transformadora propuesto por Sterling y Orr (2001), que combina el desarrollo personal con la responsabilidad social y ecológica.

En palabras sencillas: el DO nos ayuda a ayudar a nuestros alumnos y a nosotros mismos, ofreciendo recursos para comprendernos, convivir mejor y aportar a un entorno más pleno. Esa es la invitación: apoyarse en el DO y usarlo en el aula como una vía para formar seres humanos más conscientes, más libres y más comprometidos con el bien común.

CONCLUSIÓN

La convergencia entre el Desarrollo Organizacional (DO) y el pensamiento complejo abre una ruta fecunda para replantear los procesos educativos desde una visión más humana, crítica e integradora. Ambos enfoques coinciden en reconocer que la realidad no es lineal ni estática, y que educar —al igual que transformar organizaciones— implica navegar en escenarios llenos de incertidumbre, contradicción y cambio permanente. El DO, al nutrirse de la teoría de sistemas y de las ciencias de la conducta, permite comprender las dinámicas profundas que configuran nuestras instituciones y ofrece herramientas prácticas para intervenirlas con ética y sensibilidad.

Desde esta mirada, el aula y la escuela dejan de ser espacios de control y transmisión unidireccional para convertirse en entornos vivos donde se cultiva el pensamiento, la emoción, la acción y el vínculo humano. Los docentes integran en su actividad la función central de ser facilitadores del desarrollo de, acompañando procesos individuales y colectivos de transformación. Esta es una de las aportaciones más valiosas del DO a la educación: demostrar que todo proceso de aprendizaje es, ante todo, un proceso de evolución humana.

Al mismo tiempo, es una invitación a mirar más allá de los métodos y las estructuras, para enfocarnos en lo esencial: las personas y su posibilidad de crecer. Aplicado en contextos educativos, promueve el liderazgo del ser, la autoconciencia, la construcción de comunidades solidarias y el fortalecimiento del propósito compartido. Nos recuerda que enseñar y aprender son actos profundamente éticos, donde se juega no solo la adquisición de conocimientos, sino la formación de seres humanos íntegros y comprometidos.

En un mundo donde los desafíos sociales, tecnológicos y culturales se multiplican, la educación necesita herramientas que le permitan adaptarse sin perder su esencia. El DO, articulado con el pensamiento complejo, ofrece justamente eso: un mapa para orientar la acción en medio de la complejidad, sin renunciar a los valores que nos definen. Más que una metodología, representa una filosofía de vida que inspira a liderar con conciencia, transformar con sentido y educar con esperanza. Esa es, quizás, su mayor promesa.

REFERENCIAS

Argyris, C. (2009). *Conocimiento para la acción: una guía para superar los obstáculos del cambio en las organizaciones*. Ediciones Granica SA.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=k9v9kmMAx8YC&oi=fnd&pg=PA2&dq=Chris+Argyris,+Conocimiento+para+la+acci%C3%B3n+\(2009\),+&ots=CxMsmu-uQb&sig=9xnb4DPt0_o58OfirkKeV6Q8jbE](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=k9v9kmMAx8YC&oi=fnd&pg=PA2&dq=Chris+Argyris,+Conocimiento+para+la+acci%C3%B3n+(2009),+&ots=CxMsmu-uQb&sig=9xnb4DPt0_o58OfirkKeV6Q8jbE)

Argyris, C., Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Boston, MA: Addison-Wesley.

<https://cir.nii.ac.jp/crid/1572824500144147968>

Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. 211, 239.

Beckhard, R. (1969). *Organization development: Strategies and models*. Addison-Wesley.

<https://eric.ed.gov/?id=ED037623>

Bennis, W. (1994). *Cambio y liderazgo: Una vida inventada*. (Trad. J. P. Villalobos, 1995). Ediciones Deusto.

Corbin, J. A. (19 de octubre de 2016) *90 frases de Erich Fromm para entender su pensamiento. Una colección de citas célebres del psicoanalista alemán*. Psicología y Mente.

<https://psicologiamente.com/reflexiones/frases-de-erich-fromm>

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.

French, W. L., Bell, C. (1995). *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement*. Pearson Educación.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CKdDAgbzPTcC&oi=fnd&pg=PR13&dq=French,+W.+L.,+%26+Bell,+C.+H.+\(1995\).+Desarrollo+organizaci](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CKdDAgbzPTcC&oi=fnd&pg=PR13&dq=French,+W.+L.,+%26+Bell,+C.+H.+(1995).+Desarrollo+organizaci)

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jpbBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Kolb,+D.+A.+\(1984\).+Experiential+learning:+Experience+as+the+source+of+learning+](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jpbBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Kolb,+D.+A.+(1984).+Experiential+learning:+Experience+as+the+source+of+learning+)

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.

<https://eric.ed.gov/?id=ED353469>

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1448>

Morin, E. (2000). *La cabeza bien puesta*. Barcelona: Paidós.

Sabiote Navarro, D. (1979). *Erich Fromm y su reinterpretación del humanismo*. Essay, Universitat de les Illes Balears, Palma.

<https://www.raco.cat/index.php/Mayurqa/article/download/118780/153230>

Schein, E. (1982). *Psicología de la organización*. Prentice – México.

Schein, E. H. (1999). *Process Consultation Revisited: Building the Helping Relationship*. Addison-Wesley.

<https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282273018873984>

Segredo, A. M. (2016). Desarrollo organizacional. Una mirada desde el ámbito académico. *Educación Médica*, 17(2), 62–68.

<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.09.002>

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wg9DG42quXEC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Senge,+P.+\(1990\).+The+Fifth+Discipline:+The+Art](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wg9DG42quXEC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Senge,+P.+(1990).+The+Fifth+Discipline:+The+Art)

Sterling, S., Orr, D. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change* (Vol. 6). Totnes: Green Books for the Schumacher Society.

https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Sterling-2/publication/289505456_Sustainable_education/links/609bf59e458515a04c59a648/Sustainable-education.pdf

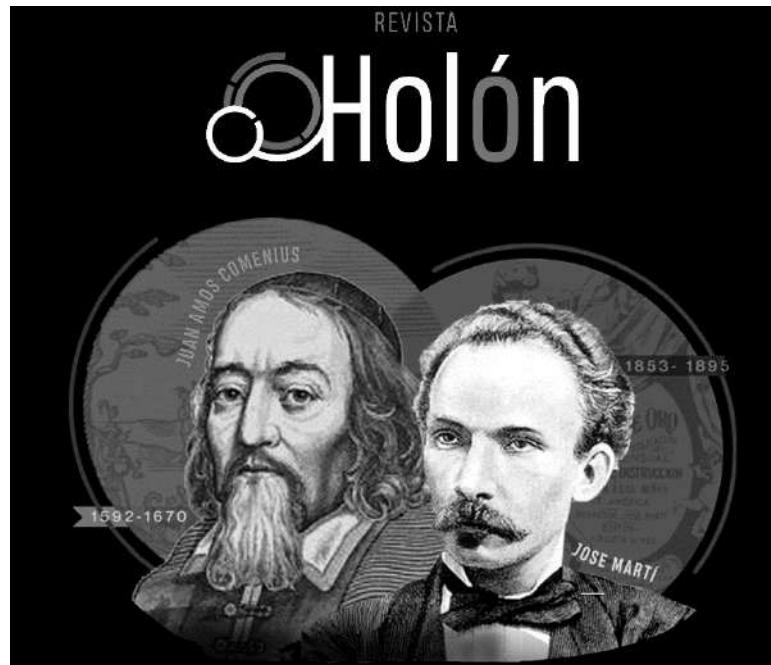
Valadez Arrambide, G. A. (2025). *Porque DO sí: Desarrollo organizacional* (Kindle ed.) Amazon Kindle Director Publishing

Valadez Arrambide, G. A., González Navarrete, E. (2022). Aproximación a los ejes integradores del modelo educativo UMLA en la actualidad. *Revista Holón*, 1(1), 1-7.

<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/4797>

Contribución Autoral

Autor: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 11
Enero - Abril
2026



Sayra Eugenia Campos Ramírez
Universidad de Panamá
Panamá
sayra.camposr@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-4490-5407>

Cómo citar este texto:

Campos Ramírez, S. E. (2026). Cátedra de Estudios Afrocolombianos: de la conmemoración a la transformación pedagógica. *Revista Holón*. Vol. III, No. 11. Enero – Abril 2026. Pp. 129-138. Universidad José Martí de Latinoamérica.

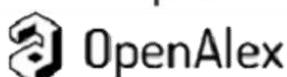
URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 10 noviembre 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n11.a9169>

Indexada y catalogado por:



Cátedra de Estudios Afrocolombianos: de la conmemoración a la transformación pedagógica

Afro-Colombian Studies Chair: from commemoration to Pedagogical transformation

Sayra Eugenia Campos Ramírez.

Universidad de Panamá.

Panamá.

sayra.camposr@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-4490-5407>

RESUMEN

La diversidad cultural en las escuelas colombianas requiere una acción educativa comprometida con la equidad, el reconocimiento y la visibilización de las poblaciones afrodescendientes. En este contexto el proyecto transversal de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), implementado en el Colegio Isidro Caballero Delgado del municipio de Floridablanca (Santander), se constituye en una experiencia significativa para resignificar el sentido de la educación intercultural. Este ensayo presenta una reflexión sobre su implementación, destacando sus fundamentos pedagógicos, acciones concretas, logros y desafíos. Con base en un enfoque cualitativo y una metodología de sistematización de experiencias, se analiza cómo la comunidad educativa ha transitado de la reproducción de estereotipos a la construcción de espacios de reconocimiento étnico y valoración de la identidad afrocolombiana. Se concluye que estas iniciativas deben trascender lo conmemorativo para convertirse en apuesta estructural y articulada al horizonte institucional y el proyecto educativo de las escuelas colombianas.

Palabras clave: Sociedad, cultura, diversidad cultural, afrodescendientes, inclusión, identidad cultural, pedagogía.

Abstract

The cultural diversity present in Colombian schools requires an educational approach committed to equity, recognition, and the visibility of Afro-descendant populations. In this context, the transversal project "Afro-Colombian Studies Chair" (CEA), implemented at Colegio Isidro Caballero Delgado in the municipality of Floridablanca (Santander), stands as a meaningful experience for redefining the sense of intercultural education. This essay presents a reflection on its implementation, highlighting its pedagogical foundations, concrete actions, achievements, and challenges. Based on a qualitative approach and a methodology of systematization of experiences, it analyzes how the educational community has moved from the reproduction of stereotypes to the construction of spaces for ethnic recognition and appreciation of Afro-Colombian identity. It concludes that such initiatives must go beyond commemorative practices to become a structural proposal, aligned with the institutional horizon and educational project of Colombian schools.

Keywords: Society, culture, cultural diversity, Afro-descendants, inclusion, cultural identity, pedagogy.

CÁTEDRA DE ESTUDOS AFRO-COLOMBIANOS: DA COMEMORAÇÃO À TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Resumo

A diversidade cultural nas escolas colombianas exige ações educativas comprometidas com a equidade, o reconhecimento e a visibilidade das populações afrodescendentes. Nesse contexto, o projeto transversal da Cátedra de Estudos Afro-Colombianos (CEA), implementado na Escola Isidro Caballero Delgado, no município de Floridablanca (Santander), constitui uma experiência significativa para a redefinição do significado da educação intercultural. Este ensaio apresenta uma reflexão sobre sua implementação, destacando seus fundamentos pedagógicos, ações concretas, conquistas e desafios. Com base em uma abordagem qualitativa e em uma metodologia de sistematização de experiências, analisa como a comunidade educativa passou da reprodução de estereótipos à construção de espaços de reconhecimento étnico e valorização da identidade afro-colombiana. Conclui que essas iniciativas devem transcender a mera comemoração para se tornarem um compromisso estrutural, integrado à visão institucional e ao projeto educativo das escolas colombianas.

Palavras-chave: Sociedade, cultura, diversidade cultural, afrodescendentes, inclusão, identidade cultural, pedagogia.

CHAIRE D'ETUDES AFRO-COLOMBIENNES : DE LA COMMEMORATION A LA TRANSFORMATION PEDAGOGIQUE

Résumé

La diversité culturelle dans les écoles colombiennes exige une action éducative engagée en faveur de l'équité, de la reconnaissance et de la visibilité des populations afro-descendantes. Dans ce contexte, le projet interdisciplinaire de la Chaire d'études afro-colombiennes (CEA), mis en œuvre à l'école Isidro Caballero Delgado de la municipalité de Floridablanca (Santander), constitue une expérience significative pour redéfinir le sens de l'éducation interculturelle. Cet essai propose une réflexion sur sa mise en œuvre, en soulignant ses fondements pédagogiques, ses actions concrètes, ses réussites et ses défis. S'appuyant sur une approche qualitative et une méthodologie de systématisation des expériences, il analyse comment la communauté éducative est passée de la reproduction des stéréotypes à la création d'espaces de reconnaissance ethnique et de valorisation de l'identité afro-colombienne. Il conclut que ces initiatives doivent dépasser la simple commémoration pour devenir un engagement structurel, intégré à la vision institutionnelle et au projet éducatif des écoles colombiennes.

Mots clés : Société, culture, diversité culturelle, Afro-descendants, inclusion, identité culturelle, pédagogie.

INTRODUCCIÓN

La historia de las comunidades afrodescendientes está marcada por la resistencia, la lucha por el reconocimiento y la dignidad. Ser “negro” es ya por sí un rótulo que implica desafiar constantemente una sociedad que, aunque se declara multicultural, mantiene estructuras excluyentes. Aunque la abolición de la esclavitud fue decretada en 1852, ni los nuevos libertos ni los antiguos amos se reeducaron en su nueva condición, por lo que

el cambio fue normativo, pero no cultural; el cambio de concepción e imaginarios es algo que requiere tiempo, constancia y actitud para aprender y desaprender.

Colombia aceptó la ley de abolición, pero mantuvo arraigada en la escuela la condición de blancos y negros, reprodujo estereotipos y silencios. Ser afrodescendiente en ella implica aprender una historia que no lo nombra, celebrar héroes que lo despreciaban y repetir y adoptar valores que lo excluían, algo así como mirarse al espejo y esperar una cara diferente, o peor, ninguna. Hay escuelas que enseñan a sumar y otras que enseñan a multiplicar la dignidad. La diferencia no es menor, mientras las primeras se conforman con repetir formulas, las segundas se atreven a interrogar la historia, a desenterrar las voces soterradas por siglos de silencio. En ese proceso, algunas de las aulas colombianas han comenzado a transformarse. No como actos de magia, sino con memoria, no por moda, sino por justicia. Y en medio de este contexto y necesidad de cambio, se fundó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), propuesta que va más allá de los discursos bonitos, es una puesta en marcha para enfrentar el racismo, a partir de los libros, cuerpos, danza, verdad.

Este proceso de transformación da sentido a la participación de la escuela y hace necesario garantizar el respeto por la diferencia a partir de los entornos sociales de cada individuo, temas trascendentales como la afrocolombianidad e interculturalidad están inmersos en la agenda educativa colombiana y han afianzado el interés de reivindicar la identidad afro en los diferentes contextos, a través de prácticas pedagógicas que consideran su visibilización dentro y fuera de las aulas y promueven la equidad (Campos, 2023).

En Colombia, un país tan diverso en clima, frutas, pieles y ritmos, no puede reducirse el compromiso educativo a la conmemoración de fechas históricas o actos folclóricos. La CEA debe asumirse como una estrategia pedagógica y política para promover la justicia social, el respeto por la diferencia y la reconstrucción de la memoria histórica desde una mirada inclusiva.

DESARROLLO

El sustento legal del proyecto se encuentra en la Ley 70 de 1993, que reconoce los derechos de las comunidades afrocolombianas y el Decreto 1122 de 1998 (Ministro de Educación Nacional, 18 de junio de 1998) que establece la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todas las instituciones educativas del país de forma obligatoria. Sin embargo, su aplicación no ha sido fácil, el carácter de resistencia sigue intacto, se ha mal interpretado y querido reducir a un desfile, recetas de platos típicos o bailes representativos, esta superficialidad desconoce el propósito formativo e inclusivo, persistiendo los imaginarios excluyentes.

A veces se cree que es cosa de afrodescendientes, entonces en ese mismo juzgar podríamos preguntarnos: ¿Enseñar sobre Sócrates es exclusivo de los griegos? Sin embargo, hay docentes que han entendido la pedagogía no como repetición y han llevado la CEA a algo más que un enunciado legal. Han abierto espacios de escucha, han escrito guías propias, han creado talleres donde los estudiantes expresan su sentir, preguntan e indagan. Ahí es donde se analizan los antecedentes sobre qué se ha hecho, qué se hace y qué falta por hacer frente al rescate, construcción y fortalecimiento del carácter cultural, convirtiendo de este modo los saberes y prácticas en compromisos de la comunidad educativa y desde los currículos pedagógicos “enfocados

en estas minorías étnicas, lo cual sienta las bases para crear una conciencia colectiva que permita la inclusión y el conocimiento de todas las diferentes culturas que existen en una nación” (Semanate Quiñonez y Serna Mendoza, 2024), así su concreción en el currículo escolar representa una forma de materializar los principios constitucionales de igualdad y no discriminación.

Desde la pedagogía crítica, Freire (1970), plantea que toda educación es un acto político y callar también lo es y que el papel del educador no debe ser el de transmitir conocimientos, sino el de generar conciencia crítica. Propone una educación que libere, que enseñe a leer el mundo, no solo la palabra. En este sentido, la CAE no debe limitarse a transmitir contenidos sobre cultura afrodescendiente, sino también promover una conciencia crítica que cuestione las estructuras de poder y prácticas de exclusión.

La pedagogía decolonial, representada por autores como Quijano (2000); y Mignolo (2007) complementan esta visión al desafiar los saberes hegemónicos y visibilizar los conocimientos ancestrales y locales. Trabajar la afrocolombianidad surge de la mano del reconocimiento de la pluriculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad y plurietnicidad, lo que trae un verdadero desafío para las escuelas, ya que son espacios propicios para la reconstrucción del tejido social.

La historia de Colombia es un referente de la lucha diaria por seguir y mantenerse activo pese a las vicisitudes de la sociedad civil y muchos han encontrado en la escuela el refugio para liberar sus penas. En esa misma premisa han visto la oportunidad para resurgir, así las escuelas son escenarios donde convergen la multiplicidad y diversidad cultural, haciendo necesario el respeto en virtud de la diferencia y así crear espacios pedagógicos que permitan sanar las heridas del pasado, entender la historia de cada pueblo y resaltar la importancia de cada uno en la construcción de una sociedad más libre, segura y garante de los derechos de todos.

La interculturalidad en la educación implica reconocer y valorar la diversidad como fuente de enriquecimiento. Autores como Walsh (2007); Zapata Silva (2019); Baronnet, Merçon y Alatorre (2018); y Comboni y Juárez (2020), sostienen que la educación debe partir de la realidad cultural, social y económica de los estudiantes, así como de sus creencias y tradiciones. De este modo, el currículo no es solo un conjunto de contenidos abstractos, sino una herramienta relevante, significativa e integradora que favorece un aprendizaje significativo y transformador. Comprender la interrelación entre multiculturalismo, educación de calidad y equidad en una cultura de paz requiere reconocer la importancia de la coexistencia en un entorno diverso.

El multiculturalismo, que celebra y respeta la diversidad cultural, es fundamental para una convivencia pacífica y enriquecedora. En educación, esto se refleja en un currículo inclusivo y métodos pedagógicos que valoren la pluralidad. Una educación de calidad busca la excelencia, pero también promueve la equidad, asegurando que todos los estudiantes, sin importar su origen, tengan iguales oportunidades educativas. Esto incluye políticas de igualdad en el acceso a recursos y la capacitación continua de los docentes en habilidades culturales. En conjunto, estos elementos crean un entorno educativo que fomenta el aprendizaje y una cultura de paz, valorando la diversidad y practicando la equidad diariamente

La implementación plena de la CEA enfrenta desafíos, como la falta de formación docente, escasa voluntad institucional, prejuicios existentes y barreras económicas. Aún se cree que esta cátedra sólo debe ser liderada por docentes afrodescendientes o en escuelas con enfoque etnoeducativo. En relación con lo anterior, los teóricos indican que la Cátedra no sólo se aplica a los afrodescendientes, sino a toda la nación, en este sentido busca que todo el alumnado conozca los valiosos aportes de la población afrocolombiana (Negrete Vega, 2023) y aclaran que la CEA es para toda la comunidad educativa, en tanto busca el reconocimiento colectivo de la identidad afrocolombiana por lo que para su ejecución se requiere actualizar los programas de estudio de cada colegio, apertura desde las mallas curriculares, trabajar desde las diferentes áreas y brindar acompañamiento a los aspectos culturales, ancestrales y particulares de esta población como la danza, gastronomía, procesos de agricultura y otras destrezas que rescata la identidad de la población afro, raizal y palenquera (Moreno Sanchez, 2023)

La conservación cultural depende de los esfuerzos colectivos para rescatar, implementar y promover tradiciones, permitiendo así la recuperación de la identidad cultural como eje integrador de conocimientos. Es un gran desafío restablecer espacios que faciliten el intercambio cultural entre la comunidad educativa ya que, en los últimos años, las actividades académicas predominantes han relegado el intercambio de experiencias y minimizan su importancia. Como señaló Santayana (1905, p. 284) "Aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo." La frase nos recuerda que conocer la historia es fundamental para evitar repetir errores y construir un futuro más inclusivo y equitativo. Esta afirmación se alinea con la necesidad de una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también fomente la comprensión y el respeto por la diversidad.

Cada vez más, se requiere que los docentes se formen en estos estudios para garantizar el proyecto, de manera que el maestro, ya sea afro-etnoeducador o de la CEA en los establecimientos de educación formal y el líder en las organizaciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano, deben orientarse hacia procesos pedagógicos que lleven a decolonizar el saber que la academia tradicional ha venido desarrollando, por medio de la escuela de la ilustración. Así mismo, aportar conocimientos y prácticas que sean contextualizados a las características económicas, políticas, sociales y culturales de los ambientes educativos (Palacios Mena, Flores Hinojos y Millán Perilla, 2023).

Autores como Quijano (2000); y Mignolo (2007) invitan a reflexionar sobre la necesidad de descolonizar el conocimiento y las prácticas pedagógicas. La pedagogía decolonial propone un cambio de paradigma que desafía las narrativas hegemónicas y busca visibilizar las voces y saberes de aquellos históricamente silenciados.

En este sentido, Fanon, (2009) en su obra: Piel negra, máscaras blancas, es un referente importante entender cómo la identidad y la cultura son construcciones sociales que deben ser revalorizadas en el sistema educativo. La etnoeducación en Colombia (Palacios Mena, Flores Hinojos y Millán Perilla, 2023) se presenta como una estrategia pedagógica que busca integrar los saberes ancestrales y las prácticas culturales de las comunidades en el currículo escolar. Este enfoque no solo promueve la inclusión, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y orgullo cultural entre los estudiantes. Un currículo que contemple la multiculturalidad es

el ideal de toda institución educativa, pero llevarlo a la práctica no es fácil. El reconocimiento de la diversidad debe ser serio, valorando la comunidad como el motor de la escuela y empoderando a los padres y a la sociedad para construir un mundo más humano, solidario y fraternal.

La flexibilización curricular permite implementar cambios necesarios según políticas públicas o situaciones emergentes, garantizando una educación sólida capaz de superar las amenazas del entorno. Un enfoque flexible asegura la firmeza de las propuestas y ofrece a estudiantes y comunidad una cultura institucional robusta.

Para lograrlo, la CEA deja de ser una cátedra más y recobra su sentir, al cortar el discurso oficial de hablar de reconciliación, mientras en muchas escuelas se sigue enseñando que la civilización llegó con los barcos, no que también vino el látigo, donde se sigue enseñando de la abolición, pero el racismo sobrevive. Se aplaude la diversidad, pero se castiga el cabello crespo como si fuera desobediencia. La CEA no ofrece soluciones fáciles, propone aceptarnos, reconocernos y conocernos y en esa dinámica el ser diferente genera incomodidad, reflexión y reaprendizaje. Se presenta como una iniciativa que busca integrar la interculturalidad en el currículo educativo. Reconoce que la educación debe ser un espacio donde se promueva la convivencia pacífica y el respeto mutuo entre diferentes culturas. Sin embargo, la implementación de estas propuestas no está exenta de desafíos.

Es imperativo que las instituciones educativas superen barreras psicológicas, políticas, sociales y económicas para crear un entorno donde todos los estudiantes se sientan valorados y representados. La resistencia al cambio por parte de las instituciones educativas y la falta de formación continua de los docentes en temas de interculturalidad son obstáculos que deben ser superados. Es necesario que los educadores se conviertan en agentes de cambio, capaces de promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso de la diversidad.

En el Colegio Isidro Caballero Delgado se ha implementado el proyecto CEA como parte de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), articulándolo con las áreas académicas y la formación en valores y se manifiesta en izadas de bandera que dejan de ser castigo para convertirse en celebración de la diferencia, buscando abanderar el proyecto como su filosofía y horizonte institucional. Actividades como talleres donde se analizan preguntas como: ¿Quién soy yo? ¿cómo eres tú? diseñados para cada grupo etario, llevan por objetivo fomentar el reconocimiento de la identidad y el respeto por la diferencia. Los conversatorios, debates y lecturas de autores como Mary Grueso Romero, Manuel Zapata Olivella, Candelario Obeso, son parte del paisaje pedagógico. Incluso se organiza de forma anual un Encuentro Intercultural: *Somos cultura, somos tradición, somos AFRO*, evento que ha logrado visibilizar el trabajo realizado en todas las sedes del colegio y vincular a ponentes locales, regionales y nacionales, en una fiesta lejos de lo decorativa, en una fiesta de reafirmación colectiva.

La escuela puede y debe ser un espacio de emancipación si se compromete con una educación antirracista, si se supera la conmemoración simbólica y se transita a construir procesos continuos de reconocimiento de la diversidad cultural. La CEA debe asumirse como una respuesta estructural a la deuda histórica del Estado colombiano con las comunidades afrodescendientes en términos de reconocimiento, reparación y representación. La paradoja es cruel, un país que niega su negritud, una Constitución incluyente que convive con prácticas

excluyentes, un sistema educativo que promete formar ciudadanos, pero olvida enseñarles la historia de sus hermanos. Por ello, se requiere de formación docente, inclusión curricular y apoyo institucional. No basta con nombrar la diversidad, hay que educar para la equidad y la justicia.

REFLEXIONES FINALES

La contextualización es esencial para construir propuestas curriculares en instituciones etnoeducativas, ya que hace la educación relevante y significativa para la comunidad educativa, convirtiéndola en un vehículo para la reconciliación y la aceptación de la diferencia. En un mundo globalizado, donde las interacciones culturales son inevitables, es esencial que las instituciones educativas se comprometan a crear currículos que informen, transformen y empoderen a los estudiantes.

La contextualización no es solo una estrategia pedagógica, sino un imperativo ético para lograr una educación de calidad y equidad. La interculturalidad en la educación requiere un compromiso genuino de todos los actores involucrados que favorezca integrar las realidades culturales y sociales de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa. Solo a través de este enfoque podemos avanzar hacia una sociedad que valore y respete la diversidad cultural como un patrimonio común.

En este ensayo se reafirma que la implementación efectiva de la CEA es una herramienta poderosa para combatir el racismo estructural desde la educación. Su incorporación al PEI y su desarrollo a través de experiencias significativas permiten no solo formar en contenidos, sino en sensibilidad social, memoria histórica y respeto por la diferencia. Una institución que se compromete con la CEA no solo cumple con una norma: apuesta por la transformación cultural y ética de su comunidad educativa.

REFERENCIAS

Baronnet, B., Merçon, J., Alatorre, G. (2018). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción*. Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa - UAIS.

Campos, M. (2023). Afrocolumbianidad, interculturalidad y prácticas pedagógicas educativas en Colombia. Revisión sistemática de literatura. *Educación y ciencia*, (27), 2.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9182831>

Comboni, S., Juárez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. (D.-X. Unidad Xochimilco, Ed.) México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
https://www.researchgate.net/profile/Bruno-Baronnet-2/publication/380571305_Educacion_autonoma_e_intercultural_en_Chiapas/links/6643e74c3524304153a7c5d9/

Congreso de la República. (1970) Ley 70 del 27 de agosto de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política.
http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO%5B1%5D.pdf

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. (Vol. 55). Ediciones Akal.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tUQAelmhDDkC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Fanon,+F.+%\(2009\).+Piel+negra,+m%C3%A1scaras+blancas&ots=TI6eFepI6Y&sig=IKuaNtTP9p6wzRVnj6BqcpF1rjA](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tUQAelmhDDkC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Fanon,+F.+%(2009).+Piel+negra,+m%C3%A1scaras+blancas&ots=TI6eFepI6Y&sig=IKuaNtTP9p6wzRVnj6BqcpF1rjA)

Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.) Siglo XXI, editores.

Mignolo, W. D. (2007). La retórica de la modernidad, la lógica de la colonialidad y la gramática de la decolonialidad. *Estudios culturales*, 21(2-3), 449-514.

<https://doi.org/10.1080/09502380601162647>

Ministro de Educación Nacional (18 de junio de 1998) *Decreto 1122 de Junio 18 de 1998*. Santa Fe de Bogotá. Colombia.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf

Moreno Sanchez, D. A. (2023). *Programas académicos interculturales como estrategias para combatir algunas barreras de la Catedra de Estudios afrocolombianos*. Bogotá.

<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/25869>

Negrete Vega, I. P. (2023). La Cátedra de Estudios Afrocolombiano: herramienta de reconocimiento de la diversidad cultural. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 17(32), 127-141.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8980448>

Palacios Mena, N., Flores Hinojos, I. A., Millán Perilla, A. S. (2023). *La etnoeducación en Colombia: una mirada desde las prácticas pedagógicas y la investigación de los maestros..* Uniandes.

<https://repositorio.itm.edu.co/entities/publication/d20da6d1-9992-4c96-8aa8-c9b8787de83d>

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Buenos Aires: clacso.

<https://www.uv.mx/jose-marti/files/2018/08/Anibal-Quijano-Colonialidad-del-poder.pdf>

Santayana, G. (1905). *The life of reason: Reason in society* (Vol. 2). C. Scribner's sons.

<https://santayana.iupui.edu/wp-content/uploads/2020/06/LR2.pdf>

Semanate Quiñonez, H., Serna Mendoza, C. (2024). La Etnoeducación como instrumento para la promoción del desarrollo sustentable. Un análisis desde la cienciometría. *La Granja: Revista de Ciencias de la Vida*, 39(1) 11-26.

<https://www.redalyc.org/journal/4760/476077146001/html/>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía* (48), 25-35.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>

Zapata Silva, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina: Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Bielefeld University Press.
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/24877>

Contribución Autoral

Autora: conceptualización, Metodología, Investigación, Redacción- borrador original, Redacción: revisión y edición, visualización y Supervisión.