

A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 13, NÚMERO 24
OCTUBRE 2026 - MARZO 2027
ISSN: 2448-5764

EDITORIAL

Llegamos a la publicación del volumen 13, número 24 de la Revista A&H, correspondiente al segundo fascículo de este 2026, en un momento donde la complejidad social, tecnológica e intelectual exige volver la mirada hacia los fundamentos humanísticos. Este número reúne múltiples reflexiones que abordan desde las fronteras de la ética y el derecho hasta la transformación pedagógica frente a las tecnologías emergentes.

Abre esta edición el trabajo de Carolina Estrada Martínez, «Neurociencias, pedagogía crítica y formación docente: tensiones e interacciones en la educación inclusiva», un artículo que examina con rigor la encrucijada donde convergen el estudio del cerebro, la equidad escolar y la labor del profesorado.

En el ámbito jurídico e histórico, Fernando Méndez Sánchez presenta «Censura, moral pública y pornografía en México: una lectura iushistórica» A través de un recorrido minucioso, el autor traza el modo en que el Estado mexicano ha oscilado entre el control moral, la restricción de la disidencia y la adaptación legislativa ante los avances telemáticos, al tiempo que aporta los elementos fundamentales para debatir los límites del discurso y las libertades en la era digital.

Por su parte, Arturo Santos Raga contribuye con «Ciencia, tecnología y tecnociencia en la sociedad del conocimiento: desafíos, desigualdades y participación social», un texto que analiza cómo las transformaciones tecnocientíficas no solo reconfiguran la

producción económica, sino que moldean las estructuras simbólicas, la percepción del saber y la organización de la vida cotidiana en las sociedades actuales.

En la misma línea de indagación sobre los impactos de la tecnología, Sandra Guadalupe Altamirano Galván y Alma Lilia Méndez Ramírez escriben «La evaluación de los procesos creativos ante la era de la inteligencia artificial». Frente a la irrupción de modelos generativos que cuestionan la noción tradicional de autoría e invención, Altamirano y Méndez proponen criterios éticos y metodológicos para valorar la creatividad humana y académica.

El apartado de artículos de investigación cierra con el estudio de Jacob Buganza Torio, titulado «El concepto de valor en Eduardo García Máynez». Buganza realiza un andar reflexivo de la filosofía del derecho de uno de los juristas más influyentes de México; rescata sus aportes sobre la significación, la jerarquía y la fundamentación de los valores en la teoría jurídica.

Finalmente, este volumen se complementa con dos reseñas que dialogan directamente con las urgencias pedagógicas y sociales de nuestro tiempo. Ofelia Piedad Cruz Pineda nos aproxima al texto «Infancias y juego en la pandemia y la pospandemia», una obra clave para comprender las secuelas afectivas y comunitarias del confinamiento en los más jóvenes. Asimismo, Mariana González Morales examina «Educar para humanizar», una obra que invita a replantear el sentido ético de la enseñanza en tiempos de incertidumbre.

Con este número 24, nuestra revista revalida su compromiso con la divulgación del pensamiento plural, crítico y riguroso. Agradecemos a las autoras, autores y evaluadores que hicieron posible esta publicación, e invitamos a nuestras lectoras y lectores a adentrarse en sus páginas como un espacio de consulta, debate e inspiración.

ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Editora

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ

ADRIANA CARDOSO VILLEGAS

ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ

ALBERTO JOSÉ SEGRERA TAPIA

ALBERTO ROSS HERNÁNDEZ

ALEJANDRO PALACIOS

AMANDA RODRÍGUEZ

ANA ESTHER ESCALANTE FERRER

ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ

ANDREA MARINA D'ATRI

ANDREA MEZA TORRES

ANDREA SALDÍVAR REYES

ANDRÉS CALDERÓN FERNÁNDEZ

ANDRÉS LUNA JIMÉNEZ

ANGEL MORALES TORRES

ANTONIO PARDO OLÁGUEZ

ARACELI ARELLANO TORRES

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS

ARMANDO AZÚA GARCÍA

ARTURO BENÍTEZ ZAVALA

ARTURO CUEVAS GUILLAUMIN

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN

AUSTREBERTO MARTÍNEZ VILLEGAS

BEATRIZ BIBIANA GAONA COUTO

BLANCA CHONG

CARLA CARRERAS PLANAS

CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚN

CARLOS BELMONTE GREY

CARLOS EDUARDO LÓPEZ HERNÁNDEZ

CARLOS HERNÁNDEZ MERCADO

CARLOS LEÓN SALAZAR

CARLOS ORNELAS NAVARRO

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓN

CATALINA JUÁREZ

CECILIA CARRERA HERNÁNDEZ

CELINE ARMENTA OLVERA

CIMENNA CHAO REBOLLEDO

CLAUDIA GUADALUPE DE LA FUENTE
MORALES

CLAUDIA IBARRA BAIDÓN

CLAUDIA RAMÓN PÉREZ

CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES

CRISTINA TORALES

DAMIÁN EMILIO GIBAJA ROMERO

DANIEL DOMINGUEZ MACHUCA

DANIEL MOCENCAHUA MORA

DANIEL SALERNO

DAVID SÁNCHEZ

DELFINA MELGAREJO THOMPSON

DORA IVONNE ÁLVAREZ TAMAYO

DOUGLAS IZARRA VIELMA

DULCE MARÍA CABRERA

EDUARDO FERNÁNDEZ GUZMÁN

EDUARDO MERLO

ELENA SÁNCHEZ CORTINA

ELIECER EDUARDO ALEJO HERRERA
ELIZABETH BALLÉN GUACHETÁ
ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN
EMILIO CASCO CENTENO
EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA
ERICK HERNÁNDEZ FERRER
ERNESTO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA
ERNESTO TREVIÑO RONZÓN
ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL
FABIOLA LEYTON
FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ
FELIPE DEVEZA
FERNANDO HUMBERTO MAYORGA GARCÍA
FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ
FERNANDO ZEPEDA HERRERA
FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
FRANCISCO IRACHETA
FRANCISCO JAVIER BATISTA ESPINOSA
FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ
FRANCISCO MENDOZA
FRANCISCO MORALES VALERIO
FRANCISCO SIERRA GUTIÉRREZ
FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN
FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ
GABRIELA CHÁVEZ VILLEGAS
GABRIELA CRODA BORGES
GABRIELA GONZÁLEZ
GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO
GENEVIEVE GALÁN TAMES

GERARDO LUNA GIJÓN
GIBRÁN SAYEG SÁNCHEZ
GINETH ANDREA ÁLVAREZ SATIZABAL
GONZALO ESCARPA
GRACIELA SÁNCHEZ GUEVARA
GUSTAVO CIMADEVILLA
GUADALUPE ÁLVAREZ NIETO
GUILLERMO RIVERA ARIZA
HÉCTOR FRANCISCO VEGA DELOYA
HELENA VARELA GUINOT
HERIBERTO ANTONIO GARCÍA
HERLINDA GODOZ GARCÍA
HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA
ARROYO
HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ
HILDA GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
HUGO GARCÍA RAMÍREZ
ILITHYA GUEVARA HERNÁNDEZ
ISRAEL SÁNCHEZ LINARES
ITZEL LÓPEZ NÁJERA
JAVIER BALLADARES GÓMEZ
JAVIER DIZ CASAL
JESÚS JOEL PEÑA ESPINOSA
JENNY MARINA GUERRERO TEJEDA
JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
JONATAN MONCAYO RAMÍREZ
JORGE ARTURO ABASCAL
JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE
JORGE BALLADARES
JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ
JORGE MEDINA DELGADILLO

JORGE REVELO-ROSERO
JORGE RIZO MARTÍNEZ
JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ
JOSÉ ALADIER SALINAS HERRERA
JORGE ANDRÉS PINZÓN RUEDA
JOSÉ LUIS ESTRADA RODRÍGUEZ
JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO
JOSÉ DE JESÚS HERNÁNDEZ ROLDÁN
JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN
JOSÉ GERARDO DE LA VEGA
JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA
JOSÉ JUAN LÓPEZ PORTILLO
JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ
JOSÉ MANUEL MENÉSES RAMÍREZ
JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO
JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER
JOSEFINA GUERRERO
JUAN ANTONIO GUTIÉRREZ SLON
JUAN CARLOS CASAS GARCÍA
JUAN CARLOS FRONTERA
JUAN JOSÉ BLÁZQUEZ ORTEGA
JUAN MANUEL ESCAMILLA
JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
JUAN PABLO ARANDA VARGAS
JUAN PABLO SALAZAR ANDREU
JUDITH BEATRIZ ÁGUILA MENDOZA
JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA

KARLA MARTÍNEZ ROMERO
KARLA VILLASEÑOR PALMA
LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS
LAURA GAETA GONZÁLEZ
LAURA GEMMA FLORES GARCÍA
LAURA HERRERA CORONA
LAURA VALLADARES
LESLIE CASAREZ APONTE
LETICIA ARANCIBIA
LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS
LILIA VÉLEZ IGLESIAS
LILIANA DEL PILAR GALLEGU CASTAÑO
LISSET CÁRDENAS TALAMANTES
LIVIA BASTOS ANDRADE
LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ
LUZ DEL CARMEN VILCHIS ESQUIVEL
LUIS ANTONIO VELASCO GUZMÁN
LUIS GERARDO ORTIZ CORONA
LUIS IGNACIO ARBESÚ VERDUZCO
LUIS IGNACIO VIANA RUIZ DE AGUIRRE
LUIS MEDINA GUAL
LUIS RODRÍGUEZ MORALES
LUIS VERGARA Y ANDERSON
LUIS XAVIER LÓPEZ FARJEAT
LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO
LUZ MARÍA BECERRA
LUIS VILLAFÁN AMEZCUA
MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
MANUEL ANDREU GÁLVEZ
MARCELA IBARRA MATEOS
MARCO ANTONIO RIGO LEMIN

MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ
MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES
GUERRERO
MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
MARÍA CRISTINA TORALES PACHECO
MARÍA DAS VITORIAS NEGREIROS DO
AMARAL
MARÍA DE LA LUZ BECERRA ZAMORA
MARÍA DE LOURDES ESTHER MATEOS
ESPEJEL
MARÍA DE LOURDES ROSAS
MARÍA DEL CARMEN DE LA LUZ
LANZAGORTA
MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA
GONZÁLEZ
MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA
MARÍA DEL CARMEN WILLIAMS PELLICO
MARÍA DEL SOCORRO RODRÍGUEZ
GUARDADO
MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA
MARÍA EUGENIA PONCE ALCOCER
MARÍA GUADALUPE LOZA JIMÉNEZ
MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA
MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL
MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS
MARÍA MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
MARÍA SOLEDAD GARCÍA
MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA
MARÍA TERESA ALEJANDRA LÓPEZ COLÍN
MARÍA TERESA DE LA GARZA CAMINO

MARIANA DURÁN MÁRQUEZ
MARIO RUEDA BELTRÁN
MARISSA GÁLVEZ
MARISA MEZA PARDO
MARISOL SILVA LAYA
MARISOL OCHOA ELIZONDO
MARITZA CRUZ NARVÁEZ
MARLENI REYES MONREAL
MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN
MARTA ELENA SMULDERS CHAPARRO
MAURICIO LIMÓN AGUIRRE
MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA
MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO
MIGUEL ÁNGEL SAINZ PALAFOX
MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ
MIGUEL ESCRIBANO CABEZA
MIREIA TINTORÉ ESPUNY
MIRIAM HERRERA-AGUILAR
MISAELE ENRIQUE MEZA RUEDA
MÓNICA CHÁVEZ AVIÑA
MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA
MÓNICA MONROY KUHN
NOÉ BLANCAS BLANCAS
OCTAVIO FLORES HIDALGO
OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
OSCAR FERNANDO LÓPEZ MERÁZ
OSCAR G. WALKER SARMIENTO
PABLO ARCE GARGOLLO
PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ
PABLO OSBERTO REYES CÁRDENAS

PAULINA ITURBIDE FERNÁNDEZ
PEDRO FLORES CRESPO
PIETRO AMEGLIO PATELLA
PILAR GONZALBO AIZPURU
RAFAEL REYES CHÁVEZ
RAÚL ALCÁZAR OLÁN
RAÚL ROMERO LARA
ROBERTO ALFONSO RIVADENEYRA
QUIÑONES
ROBERTO CASALES-GARCÍA
ROBIN ANNE RICE
ROBYN JODIE EDWARDS
ROCÍO VALERIANO VÁZQUEZ
RODOLFO CRUZ VADILLO
RODOLFO GAMIÑO MUÑOZ
RODRIGO LÓPEZ ZAVALA
ROSA MARÍA QUESADA
RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA
RUBÉN SÁNCHEZ MUÑOZ
RUTH BUSTOS
RUTH CORDERO BENCOMO
RUTH SOFÍA CONTRERAS ESPINOSA
SALVADOR CEJA OSEGUERA
SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA

SANDRA GUADALUPE ALTAMIRANO GALVÁN
SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ
SEBASTIÁN VARGAS ÁLVAREZ
SERGIO CAGGIANO
SERGIO CARDONA
SERGIO GERARDO MÁLAGA VILLEGAS
SERGIO REYES ANGONA
SILVIA BARBOTTO FORZANO
SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO
SONIA AGUIRRE NARVAEZ
SUSANA RIDAO RODRIGO
TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
TOMÁS VILLAREAL D'ATRI
VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
VALERIA CRUZ ORTIZ
VERÓNICA REYES MEZA
VÍCTOR ROBERTO CARRANCÁ DE LA MORA
VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ
VIRGINIA AGUILAR
WENDY GONZÁLEZ GARCÍA
YAZMIN VARGAS GUTIÉRREZ
YEARIM A. ORTIZ SAN JUAN
YUTZIL TANIA CADENA PEDRAZA

CINTILLO LEGAL

A&H ES UNA PUBLICACIÓN SEMESTRAL EDITADA POR LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA A.C., CALLE 21 SUR 1103, COL. SANTIAGO, C.P. 72410, PUEBLA, PUEBLA. TEL. (222) 2299400, [HTTPS://REVISTAS.UPAEP.MX/](https://revistas.upaep.mx/), REVISTAAYH@UPAEP.MX. EDITORA RESPONSABLE: ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ. RESERVA DE DERECHOS AL USO EXCLUSIVO NO. 04-2023-080311330500-102, ISSN 2448-5764, AMBOS OTORGADOS POR EL INSTITUTO NACIONAL DEL DERECHO DE AUTOR.

SE AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL DE LOS ARTÍCULOS AQUÍ PRESENTADOS, SIEMPRE Y CUANDO SE CITE LA FUENTE COMPLETA Y SU DIRECCIÓN ELECTRÓNICA. ESTA OBRA ESTÁ BAJO UNA LICENCIA CC BY-NC-SA 4.0. LAS OPINIONES EXPRESADAS POR LOS AUTORES NO NECESARIAMENTE REFLEJAN LA POSTURA DE LA EDITORA DE LA PUBLICACIÓN. TODOS LOS ARTÍCULOS SON DE CREACIÓN ORIGINAL DE LOS AUTORES, POR LO QUE A&H SE DESLINDA DE CUALQUIER SITUACIÓN LEGAL DERIVADA POR PLAGIO, COPIAS PARCIALES O TOTALES DE OTROS ARTÍCULOS YA PUBLICADOS Y LA RESPONSABILIDAD LEGAL RECAERÁ DIRECTAMENTE EN EL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO.

DIRECTORIO

DR. JORGE MEDINA DELGADILLO
RECTOR

DR. CARLOS AGUILA CERVERA
VICERRECTOR DE DOCENCIA

DRA. ROSA MARÍA CANTÓN CRODA
VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

DR. LUIS FERNANDO ROLDÁN
DECANO DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE
VELASCO

DISCIPLINA: DISEÑO

INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †

DISCIPLINA: DISEÑO

INSTITUCIÓN: UMAC, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS

DISCIPLINA: FILOSOFÍA I

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ

DISCIPLINA: HISTORIA

INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO

DISCIPLINA: PSICOLOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI

DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN

INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ

DISCIPLINA: PEDAGOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO

DISCIPLINA: PEDAGOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS

DISCIPLINA: PEDAGOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ

DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS

DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA

INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO

DISCIPLINA: PSICOLOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN

INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. ISMAEL SARMIENTO RAMÍREZ

DISCIPLINA: HISTORIA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DRA. YUTZIL CADENA PEDRAZA

DISCIPLINA: ANTROPOLOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO, MÉXICO

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA

DIRECTOR FUNDADOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO

DIRECTOR

MTRA. ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ

EDITORIA

DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

DR. PABLO OSBERTO REYES CÁRDENAS

DR. JUAN PABLO SALAZAR ANDREU

MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR

MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

DRA. DORA IVONNE ÁLVAREZ TAMAYO

DRA. KARINA CEREZO HUERTA

DR. JOSÉ DE JESÚS ALCALÁ ANGUIANO

COLABORADORES

ALEJANDRO JARERO MORA

DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA

SILVIA RUBÍN RUÍZ

CORRECCIÓN DE ESTILO

ÍNDICE

Editorial	2
 Neurociencias, pedagogía crítica y formación docente: tensiones e interacciones en la educación inclusiva CAROLINA ESTRADA MARTÍNEZ	14
 Censura, moral pública y pornografía en México: una lectura iushistórica FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ	39
 Ciencia, tecnología y tecnociencia en la sociedad del conocimiento: desafíos, desigualdades y participación social ARTURO SANTOS RAGA	61
 La evaluación de los procesos creativos ante la era de la inteligencia artificial SANDRA GUADALUPE ALTAMIRANO GALVÁN ALMA LILIA MÉNDEZ RAMÍREZ	76
 El concepto de valor en Eduardo García Máynez JACOB BUGANZA TORIO	93
 Reseñas Reseña: “El lazo escolar deshilachado: infancias, juego y pandemia” OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA	110
 Reseñas Reseña: “Educar para humanizar: la apuesta ética de armarse de valor” MARIANA GONZÁLEZ MORALES	120

NEUROCIENCIAS, PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN DOCENTE: TENSIONES E INTERACCIONES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

NEUROSCIENCE, CRITICAL PEDAGOGY AND TEACHER TRAINING: TENSIONS AND INTERACTIONS IN INCLUSIVE EDUCATION

*Recibido: 12 diciembre 2025 * Aprobado: 08 septiembre 2026*

CAROLINA ESTRADA MARTÍNEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

carolina.estrada@upaep.edu.mx

Resumen

El presente estudio analiza de manera crítica las tensiones políticas, sociales y culturales que surgen cuando los discursos neurocientíficos se articulan con la pedagogía crítica, la formación docente y la educación inclusiva dentro del contexto educativo mexicano; esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo a través de un análisis documental, cuya tarea fundamental es examinar las políticas educativas, documentos normativos y literatura relacionada con la formación docente. El propósito es comprender los procesos de

normalización y legitimación de los discursos de la neuroeducación en México, para entretejer los elementos de justicia social, emancipación y diversidad. Se analiza información desde la pedagogía crítica con autores como Freire, Illich, McLaren, Kincheloe y Boaventura de Sousa Santos, para cuestionar la posibilidad de legitimación de los discursos de la neurociencia en la educación. Esta investigación aporta una lectura crítica sobre la presencia actual de las neurociencias en la educación, que muestra la necesidad de enlazar perspectivas éticas, sociales y pedagógicas para ampliar la

Año 13, número 24, octubre 2026 - marzo 2027
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H*
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

discusión sobre los límites, posibilidades y riesgos de adoptar los discursos neurocientíficos en un sistema educativo marcado por desigualdades.

Palabras clave: neurociencia, neurodidáctica, neuroeducación, formación docente, educación inclusiva, pedagogía crítica.

Abstract

The present study critically analyzes the political, social, and cultural tensions that arise when neuroscientific discourses are articulated with critical pedagogy, teacher training, and inclusive education within the Mexican educational context. This research is developed from a qualitative approach through documentary analysis, whose fundamental task is to examine educational policies, normative documents, and literature related to teacher training. The purpose is to understand the processes of normalization and legitimization of neuroeducation

discourses in Mexico, in order to interweave elements of social justice, emancipation, and diversity. Information is analyzed from the perspective of critical pedagogy, with authors such as Freire, Illich, McLaren, Kincheloe, and Boaventura de Sousa Santos, in order to question the possibility of legitimization of neuroscientific discourses in education. This research provides a critical reading of the current presence of neurosciences in education, showing the need to link ethical, social, and pedagogical perspectives to broaden the discussion about the limits, possibilities, and risks of adopting neuroscientific discourses in an educational system marked by inequalities.

Keywords: neuroscience, neurodidactics, neuroeducation, teacher training, inclusive education, critical pedagogy.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la neurociencia ha comenzado a ocupar un lugar cada vez más visible en los discursos educativos, construyendo conceptos para referirse al estudio y comprensión del funcionamiento cerebral en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes abordando los estilos de aprendizaje, plasticidad neuronal, neurodiversidad, incorporando documentos institucionales y normativos en la educación inclusiva para la formación docente en el desarrollo de materiales didácticos proyectando un gran impacto en la práctica escolar; en la cual este estudio con base en la pedagogía crítica examina las relaciones de poder, desigualdad y justicia social que podrían surgir al incorporar la neurociencia y la pedagogía.

La revisión y recolección de datos consultados sobre artículos de investigación abordan conceptos sobre neuromitos, formación docente en neuroeducación, experiencias de estudiantes neurodivergentes y debates en torno a la inclusión. Sin embargo surge el problema a partir de los

discursos neurocientíficos que son incorporados como herramientas del sistema educativo; un ejemplo es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual incorpora estrategias de neurociencia aplicada en la educación; y surge la duda sobre cuestionar formas de normalizar la neurodiversidad en situaciones de exclusión que podrían surgir en el aula, sin considerar condiciones socioculturales y neurodivergentes en la interacción entre docentes y alumnos; cabe mencionar que la información explorada podría invisibilizar aspectos de política, cultura y dimensiones epistémicas sobre la práctica educativa.

Añade Rose (2007), que los Estados utilizan ciertos discursos de tipo técnicos y científicos para regular comportamientos y legitimar determinadas formas de interpretar los problemas sociales; en educación esto podría permitir regularse mediante técnicas para orientar comportamientos, conductas, expectativas y prácticas pedagógicas.

También Morales (2015), refiere que el Estado produce un “imaginario social” a partir de las políticas educativas; sin embargo, en el terreno educativo se podrían ir vinculando aspectos sobre la diversidad, la inclusión y el aprendizaje visto desde el análisis normativo, ya que podría transformar los problemas en fallas individuales o biológicos.

En relación con la neurociencia en la educación, podría generar interpretaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del funcionamiento cerebral, tanto en la formación docente como de estudiantes, como si fuera un procedimiento pedagógico corregible que podría invisibilizar las estructuras históricas, políticas, sociales y culturales. Cruz (2025), podría mencionar que las neurociencias en la educación e implicadas en la formación docente como herramientas, estrategias o metodologías con base en la neuropsicología cognitiva podrían resultar reduccionistas en el campo de la inclusión, porque están enfocadas en técnicas o estrategias que resulten funcionales, sin reconocer las desigualdades socioculturales en las que viven los estudiantes en su contexto escolar.

Asimismo Córdova (1974) plantea que las políticas educativas se convierten en mecanismos mediante los cuales el Estado genera consensos sobre lo que debe considerarse legítimo en educación, lo que abre la posibilidad de que los discursos neurocientíficos adquieran un estatus de verdad incuestionable; ya que se generarían acuerdos sociales para considerar lo que es correcto,

deseable, posible y legítimo en torno a la educación. Un ejemplo puede ser considerar que el DUA promueva y gestione la educación inclusiva con base en estrategias de neurociencias en la educación, lo que podría contribuir a configurar ciertos acuerdos en la población y en la formación docente para verlo como una forma correcta de incluir la diversidad.

Este proceso se vincula con disposiciones legales como el Artículo 3° Constitucional, así como la LGE y la LFE, que establecen principios de inclusión, equidad y atención a la diversidad, pero que podrían no incorporar bastantes perspectivas críticas que visibilicen las dimensiones políticas y epistémicas que atraviesa la vida escolar. Se puede decir que el problema no es únicamente la falta de conocimiento neurocientífico en los docentes, sino también la posible ausencia de un análisis crítico que permita identificar las tensiones políticas, sociales y culturales que atraviesan la apropiación de la neurociencia en la educación.

Estas tensiones expresan contradicciones entre inclusión y normalización; diversidad y estandarización; justicia social y discursos técnicos sobre el funcionamiento del cerebro que aprende. Puede existir la posibilidad de que la formación docente se enfoque en técnicas o estrategias sin cuestionar el marco epistemológico que las fundamenta; y es en donde podrían fortalecerse los discursos neurocientíficos en la educación mexicana para favorecer los procesos de inclusión, pero también podrían invisibilizar nuevos mecanismos de exclusión bajo la apariencia científica. Por lo tanto, este estudio permitirá explorar la participación en mediación de la atención a la educación inclusiva, diversidad y neurodiversidad dentro de los discursos educativos.

En esta investigación se plantea la pregunta sobre ¿Cuáles son las tensiones políticas, sociales, culturales que interactúan en la neurociencia y la pedagogía crítica en la educación inclusiva? Y su objetivo consiste en analizar las tensiones políticas, sociales y culturales que se manifiestan en la interacción entre la neurociencia y la pedagogía crítica en la educación, para comprender los discursos sobre la formación docente, la inclusión y atención a la diversidad. El estudio se justifica debido a que la neurociencia podría haberse posicionado en la educación como fuente legítima de la verdad en educación, generando posibles enfoques reduccionistas en los procesos técnicos y biológicos relacionados con la función cerebral, sin considerar en la enseñanza los aspectos sociales, políticos y culturales.

A partir del análisis que da una lectura crítica sobre estas tensiones se buscará identificar la construcción de los discursos sobre diversidad, formación docente e inclusión, así como analizar las implicaciones del uso de la neurociencia en la educación; aportando una comprensión sobre los alcances, limitaciones, implicaciones epistemológicas, políticas, sociales, culturales y pedagógicas que podrían encontrarse en los discursos normativos y oficiales para transformar la atención a la diversidad en la educación inclusiva.

NEUROCIENCIA Y NEUROCIENCIAS

De acuerdo con Ortiz (2019), menciona que la neurociencia estudia el funcionamiento del cerebro biológicamente se enfoca en procesos naturales y neurofisiológico de los individuos, ya que tiene gran capacidad organizar la plasticidad y reordenar la información en redes neuronales, sin embargo cuando alguna zona no funciona bien se activa un “sistema de compensación”, es decir que otras habilidades y funciones ejecutivas cerebrales pueden ayudar a equilibrarse para realizar las tareas que se necesiten resolver.

Según Garrido (2013), enfatiza que las neurociencias provienen de su multidisciplinariedad abordando campos biológicos, químicos, físicos, fisiológicos, psicológicos, además aportan elementos indispensables en los procesos de aprendizaje, conducta, comportamiento, emociones, habilidades personales que ayudan al desarrollo y comprensión del funcionamiento del cerebro, por lo que a partir de esta conceptualización se configura la neuroeducación y neurodidáctica.

También Herrmann (2020), propone que la neurodidáctica articula conocimientos de neurociencias con prácticas pedagógicas con base en la neuroplasticidad, pero en la formación docente enseña al estudiante a participar activamente para lograr la organización de sinapsis en las redes cognitivas neuronales obtener un aprendizaje. Sin embargo la incorporación de estas propuestas neurocientíficas en contextos escolares produce tensiones al buscar incorporarlas en el sistema educativo visibilizando las desigualdades de los contextos sociales, culturales y cognitivos.

Según Guillén et al. (2015), propone que los neuromitos son un conjunto de creencias para comprender y justificarlas como verdades, sin embargo esto puede perjudicar la perspectiva de comunicación y representación social sobre las funciones ejecutivas del cerebro y que a su

vez se originan en la práctica educativa pues resultan discriminatorias e improductivas al afectar la diversidad y la educación inclusiva de los estudiantes reproducido por los docentes, un ejemplo es tener la creencia de que los seres humanos usan el 10% de su capacidad cerebral.

Además Arboleda (2024), menciona que el cerebro de una persona lo constituyen 100 millones de neuronas, que establecen conexiones sinápticas que se comunican e interactúan colectivamente; también agrega que el cerebro puede potenciar su funcionalidad a través de la plasticidad sináptica o también llamada “neuroplasticidad” es la capacidad de “recuperar sus funciones” al sufrir una lesión, y aunque el aprendizaje implique procesos biológicos, cognitivos, emotivos, creando en las estructuras cerebrales redes neuronales capaces de motivar y estimular la interacción colectiva de las personas.

La neurociencia y neurociencias aportan beneficios para el aprendizaje, sin embargo, desde la perspectiva crítica estos conocimientos conllevan un proceso reduccionista de tipo biológico y al legitimar neuromitos en la práctica educativa.

EDUCACIÓN INCLUSIVA, NEURODIVERSIDAD, NEUROTÍPICO Y DIVERSIDAD

Cruz y Sandín (2024), reconocen que la diversidad humana se compone de un conjunto variado de funciones neurológicas y cognitivas, aunque socialmente pueden confundirse con “patologías médicas o problemas neurológicos”, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y otras condiciones como la dislexia, discalculia, dispraxia y síndrome de Tourette, refiriéndose a las personas neurodiversas.

Asimismo, el enfoque de las personas neurotípicas se refiere a quienes no presentan estas condiciones diversas. También enfatizan que Judy Singer, en la década de los 90, propuso una política de la neurodiversidad para personas neurodivergentes, considerando a este grupo desde determinadas características relacionadas con el género, la sexualidad, la raza y la clase social.

Mientras que Arnaiz (2005), concibe que la diversidad implica, en la educación inclusiva, un conjunto de acciones, comportamientos, ritmos y estilos de aprendizaje que pertenecen a los seres

humanos como seres diversos, en los que se encuentran implicados aspectos como la familia y la cultura, abordando aspectos sociales, lingüísticos y características físicas e interpersonales.

También enfatiza que la educación inclusiva se construye a partir de un conjunto de ideales de tipo filosófico, entre los que destacan la justicia, igualdad, libertad y dignidad humana; por lo que invita a valorar las diferencias diversas en cuanto a la cultura personal, nacional, regional y local.

Arnaiz (2004), agrega que la educación inclusiva surge cuando la práctica educativa producida por los directivos y docentes se desarrolla mediante un trabajo colaborativo y cooperativo, enfocado en diseñar contenidos flexibles e integrales para eliminar las barreras que bloquean la participación de los estudiantes en ambientes de aprendizaje inclusivos, capaces de atender la diversidad y las necesidades bajo sus diferentes contextos, para erradicar el reduccionismo individualista.

La diversidad llega a considerarla como parte del reconocimiento de las diferencias que provienen de condiciones internas y externas que integran a la persona, permitiendo el acceso a la diversidad cultural, lingüística, social, cognitiva, necesidades educativas especiales connotando discapacidad o superdotación.

A diferencia de algunos enfoques neurocientíficos aplicados a la educación, que pueden reducir a las personas a la función cerebral y a los factores biológicos, químicos y eléctricos presentes en sus procesos neurocognitivos, la educación inclusiva atiende la diversidad en sus diferentes contextos sociales, culturales, históricos y lingüísticos, a través de la generación de ambientes de aprendizaje colaborativos y cooperativos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva valdría la pena formar a los docentes para atender diferentes formas de neurodivergencia.

El propósito de la formación docente que promueve una educación inclusiva capaz de atender la diversidad debe desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que suplan acciones mecánicas y técnicas por herramientas, recursos, materiales, estrategias y métodos activos, además de considerar la diversidad de los contextos que envuelven la realidad de los estudiantes, porque pueden llegar a evidenciar algún tipo de desventaja dentro de un grupo social o cultural.

Por lo que el docente y los actores educativos deben promover una educación en todos los niveles educativos fundamentada en el respeto a los derechos humanos y en la valoración de las

diferencias, para superar las barreras mediante el desarrollo de un modelo curricular que ayude al estudiante en el proceso de aprendizaje atendiendo su diversidad.

Refuerza Aguilar (2024), refiriendo que la neurodiversidad son las distintas maneras en que funciona el cerebro, a diferencia de los neurotípicos, que son aquellas personas que tienen un funcionamiento cerebral normal más común. Diferencia también a los neurodivergentes, quienes son aquellas personas que procesan la información cognitiva y emocional de manera distinta y de una forma más inusual. Además, las neurodivergencias más comunes ya mencionadas son el Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y los Trastornos de Aprendizaje, como la discalculia, que indica dificultades en las matemáticas; la disgrafía, dificultad en la escritura; la dislexia, dificultad lectora; y la dispraxia, dificultad en la coordinación, produciendo ansiedad y depresión.

PEDAGOGÍA CRÍTICA CUESTIONANDO LAS NEUROCIENCIAS EN LA EDUCACIÓN

La pedagogía crítica abordada por diferentes autores ha planteado que los discursos educativos nunca permanecen neutrales. Illich (1975) presenta un análisis sobre la institucionalización normativa de la medicina moderna, ya que es capaz de expropiar la autonomía de las personas sobre su propia salud, generando daños colaterales de tipo clínico, social y cultural. Este acercamiento permite relacionar la neurociencia educativa cuando legitima como autoridad las técnicas que separan los conocimientos docentes, pedagógicos y de la comunidad.

A partir de Freire retomado por Ortega y Torres (2017), la educación es una práctica política que se encuentra en contextos de desigualdad, ya que sostiene que ningún conocimiento puede asumirse como universal. Desde esta perspectiva, trasladar el análisis al campo de las neurociencias permite problematizar la posibilidad de que determinados discursos neurocientíficos invisibilizan las relaciones de poder, desigualdad e historia humana; mientras que la inclusión, desde esta perspectiva, se enfoca en transformar las estructuras que producen exclusión.

Giroux (1992), señala que la escuela es un espacio político donde se debaten hegemonías sobre el valor de los conocimientos. Desde esta perspectiva, trasladar el análisis al campo de las neurociencias permite problematizar la legitimación de determinadas formas de comprender el

aprendizaje, poniendo en discusión la normalización de lo que significa aprender y la posibilidad de reproducir exclusión.

Sin embargo, McLaren y Kincheloe (2008), enfatizan que la pedagogía crítica debe cuestionar discursos hegemónicos que refuerzan desigualdades de tipo racial, de clase social, género o capacidad; por lo que determinados usos de la neurociencia educativa podrían convertirse en instrumentos que clasifican, miden indicadores estandarizados y normalizan sin un análisis crítico sobre la desigualdad en el sistema educativo.

Además, Apple (2000), complementa esta crítica al mostrar que las políticas educativas, el currículo y las reformas de tipo técnico mantienen intereses económicos y políticos. Analiza la educación desde una perspectiva crítica, en donde la escuela no funciona de manera aislada, sino dentro de una red de intereses políticos, económicos y culturales que pueden moldear el currículo, las políticas públicas y la práctica docente. Desde la teoría crítica, no se limita a la Escuela de Frankfurt, sino que la resignifica desde la pedagogía crítica latinoamericana y desde los estudios sociopolíticos de la educación.

La teoría crítica en educación significa desenmascarar todo aquello que se presenta como neutro, técnico, universal e inevitable, como pueden ser las competencias y evaluaciones estandarizadas. Relacionado con la neurociencia educativa y la inclusión, este planteamiento permite identificar lo que puede encontrarse detrás de las relaciones de poder, ideología y hegemonía.

Los reduccionismos recaen en la neurociencia educativa cuando surge como un proyecto técnico, eficiente y estandarizado que explica el aprendizaje a través de los procesos biológicos del cerebro; la inclusión surge como proyecto para adaptar el sistema educativo a los estudiantes; finalmente, la educación, de acuerdo con Apple (2000), enfatiza que es un acto político orientado a transformar situaciones de desigualdad, aunque también puede integrarse a procesos de hegemonía neoliberal a partir de estandarizar, medir y regular el desempeño docente. Los autores críticos permiten analizar la incorporación de la neurociencia en la educación a través de un enfoque sociocrítico, sin utilizarla como una herramienta de control o normalización ni reducir la diversidad humana.

ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DECOLONIAL

De Sousa Santos (2014), explica que el gran problema actualmente va más allá de la desigualdad económica o política, y que implica el epistemicidio, basado en la destrucción sistemática de saberes, culturas, lenguajes y formas de conocer porque no se ajustan a la modernidad occidental, lo que podría llevar a la pérdida o invisibilización de los saberes. También refiere que el conocimiento hegemónico, de tipo científico, técnico y eurocéntrico, ha silenciado o borrado los conocimientos populares como los indígenas, comunitarios, campesinos, afrodescendientes y del Sur global.

Por lo que propone construir una epistemología donde todos esos saberes tengan dignidad y sean legítimos, ya que, si se relaciona con la neurociencia en la educación, podría llegar a convertirse en una explicación válida del proceso de enseñanza-aprendizaje por el funcionamiento del cerebro, por lo que podría convertirse en un posible epistemicidio educativo al invisibilizar las pedagogías críticas, formación docente, experiencias de educación inclusiva y diversidad.

Es por esta razón que en la ecología de los saberes se propone que ningún saber sea colocado por encima de otro saber, porque deben dialogar, convivir y complementarse, vinculando esta propuesta con la educación inclusiva, que no podría basarse exclusivamente en evidencias neurocientíficas, porque necesita actuar la ecología de saberes, en donde lo pedagógico, lo comunitario, lo cultural y lo crítico tengan el mismo valor.

También refiere que para hacer justicia social primero se debe hacer justicia cognitiva, es decir los discursos sobre la neurociencia, diversidad y educación inclusiva podrían llegar a establecer determinadas formas de conocer; pero desde la justicia cognitiva, la inclusión no sólo permite el acceso, sino que también reconoce que las personas conocen y que sus conocimientos son válidos, como podría considerarse la neurodiversidad, que necesita ser reconocida desde una perspectiva que no reduzca a las personas a una única forma de conocer.

Explica que la ciencia moderna genera monocultivos en los que se implican la razón del tiempo, la clasificación y el desarrollo de la productividad; por lo que la neurociencia en la educación podría convertirse en un monocultivo de la inteligencia como la una única forma de aprender, medir y evaluar, lo que podría excluir otras formas de comprender los procesos de aprendizaje.

En las epistemologías del Sur se refiere a la metáfora de los saberes marginados; un ejemplo podría relacionarse con las políticas educativas mexicanas al enfatizar la importancia de los neurodiscursos del Norte del país, sin considerar las perspectivas del Sur; esto podría generar una brecha de desigualdad en la diversidad cultural, contextos de pobreza y hechos históricos de los oprimidos.

Al relacionar la neurociencia en la educación como un saber absoluto, podría generarse un epistemicidio al eliminar otras formas de entender la diversidad, el aprendizaje y la pedagogía; aunque su propuesta de ecología de saberes puede respaldar la postura de que la neurociencia pueda dialogar con la pedagogía crítica, la educación inclusiva, los saberes docentes y las experiencias de los estudiantes; desde esta perspectiva, la justicia cognitiva y social en la educación implicaría considerar que ninguna diversidad debería ser patologizada, medida o normalizada desde un único modelo de cerebro. Boaventura ofrece la base epistemológica en esta investigación para mostrar que la inclusión no tendría que integrar otro modelo dominante, sino que podría transformar el modelo para que todos los saberes tengan su lugar.

ARTICULACIÓN CRÍTICA ENTRE LAS LECTURAS Y EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La educación inclusiva en México se define en el aspecto jurídico legal como un derecho fundamental para todos los ciudadanos; sin embargo, en el Artículo 3º Constitucional se establece que toda persona tiene derecho a recibir educación “bajo los principios de igualdad, dignidad humana, interculturalidad y no discriminación”.

También la Ley General de Educación (LGE) y la Ley Federal de Educación (LFE) determinan la obligación que tiene el Estado para garantizar el acceso, la participación y la permanencia de los estudiantes, así como la eliminación de las barreras para el aprendizaje; específicamente está dirigido para los estudiantes que presenten situaciones de discapacidad, neurodivergencia, condiciones de vulnerabilidad en contextos culturales, sociales, lingüísticos y de aprendizaje en su diversidad.

Es por ello que las normativas se ejecutan en la práctica institucional, pudiendo surgir tensiones sociopolíticas que atraviesen la implementación de modelos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); así también se consideran los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); estos modelos son herramientas para asegurar una educación equitativa, unidas por el campo de las políticas educativas y que podría estar relacionada con elementos de control, estrategias técnicas, medición y estandarización.

Las lecturas revisadas están centradas en las políticas educativas relacionándose a partir de lo formula Córdova (1974), quien propone que las reformas educativas mexicanas se pueden considerar como proyectos estatales extensos, ya que su propósito es mantener gobernabilidad y control simbólico bajo la premisa de justicia y la mejora para todas las personas; su intención es institucionalizar factores económicos, políticos y sociales para organizar en los sectores sociales masas populares para erradicar el individualismo en las actividades sociales; esto puede relacionarse actualmente con la incorporación del DUA.

Las neurociencias en la educación y las políticas inclusivas podrían no resultar neutrales, sino que podrían formar parte de un dispositivo que redefine la individualidad sobre las expectativas en la interacción de los docentes y estudiantes y podría contribuir a normalizar la diversidad colectiva regulada por el Estado; por ello, la educación inclusiva podría funcionar como una promesa de justicia y también como un posible mecanismo de regulación social.

El factor de ficción igualitaria que justificaba una forma convencional para oprimir las minorías podría estar representado por los alumnos excluidos debido a las prácticas educativas ejercidas por los docentes sin haber considerado el contexto cultural, social y económico, lo que podría reproducir elementos de desigualdad, inequidad y discriminación.

Otro elemento que pudo no haber sido considerado en la educación inclusiva podría relacionarse con aspectos de la neurodiversidad entre las diferencias de alumnos neurodivergentes y neurotípicos que se presentan en la diversidad del aula escolar. Morales (2015), propone el “imaginario social” que se fortalece en el Artículo 3º Constitucional; trata sobre educación en el sentido nacionalista, por esta razón se creó la historia de la expropiación petrolera y los alcances de

PEMEX, se transmitió como verdad al trabajarlo las escuelas con los niños a través de los libros de texto.

A partir de los años 20's hubo una campaña sobre la educación y así alfabetizar a la población, la cual se difundió en los niños y así se consolidó el proyecto de la nación; fomentando el amor a la patria, expandiendo el sentido de ser nacional, la asignatura de historia tenía el propósito de alfabetizar a la población para que permaneciera en los niños.

Sin embargo, actualmente y en relación con las neurociencias en educación, educación inclusiva, diversidad y pedagogía crítica, se podría considerar que el imaginario social que surge al alfabetizar en la formación docente la neurociencia en la educación con el propósito de comprender y entender los procesos de enseñanza-aprendizaje del funcionamiento biológico del cerebro de los estudiantes podría transmitirse como una verdad legitimada.

Pudiera transmitirse como verdad legítima en los estudiantes a través de los discursos nacionalistas como el DUA, metodologías activas NEM de gamificación, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, diálogo de saberes e investigación escolar; además de considerar la Estrategia Nacional de Inclusión (ENI) para reducir las carencias de las condiciones de vida de los mexicanos, en la que podría o no invisibilizar o cuestionar las desigualdades culturales, sociales e históricas que afectan las diversas comunidades educativas de nuestro país.

Cruz (2025), analiza la política educativa sobre la educación inclusiva, así como las prácticas escolares, partiendo de problemas sociales de desigualdad, inequidad, discriminación, infraestructura, en las que se implican acciones educativas que surgen por situaciones de exclusión social, y aunque el sentido es promover y transformar la educación para lograr un bienestar comunitario y social; sin embargo, los factores de inclusión además de darse por situaciones de neurodivergencias y neurodiversidad, las poblaciones rurales viven contextos precarios y de vulnerabilidad, viviendo realidades sociales y económicas que parecen no terminar al abordar aspectos de rezago educativo y abandono escolar.

Vinculado con la neurociencia en la educación y la educación inclusiva, se podría considerar que, a través de estos mecanismos de desigualdad, inequidad y discriminación, se rigen aspectos sociales que podrían normalizarse por la intervención de elementos económicos, sociales, culturales y

lingüísticos, por lo que podría resultar difícil cumplir con los propósitos de la práctica inclusiva escolar debido a que tal vez no rindió el material, o porque no hay recursos de equipo tecnológico e infraestructura, y otros factores más.

Pero en los diferentes contextos en los que se desenvuelven los docentes y los estudiantes se enfrentan a la desigualdad por la diversidad escolar; y aunque la neurociencia educativa podría generar enfoques reduccionistas que pudieran contribuir a descalificar o discriminar a docentes o estudiantes por su capacidad intelectual, podría favorecer su clasificación en equipos de mayor, medio y bajo rendimiento escolar; y aunque existen estrategias de inclusión para reducir carencias, podrían no resultar suficientes para contrarrestar la desigualdad. Cabe mencionar que en la educación inclusiva que atiende la diversidad, también se viven situaciones de neurodivergencia y neurotípicas que influyen en la diversidad escolar, ya que en la práctica docente podría identificarse si algún estudiante vive algún tipo de condición neurodivergente que le impida llegar al propósito de la clase como lo hace un estudiante neurotípico.

Asimismo, pudiera ocurrir un escenario al engancharse el estudiante o el docente al ver que no llegó a la meta del día, y los alumnos podrían vivenciar emociones negativas que los puede llegar a bloquear, pudiendo presentarse situaciones de malestar, porque resulta una acción de desigualdad cuando el docente tiende a comparar las habilidades entre los estudiantes de su grupo de clases.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El enfoque de la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, porque permite indagar los significados de las tensiones y discursos, pues se busca comprender cómo se construyen y legitiman elementos de neurociencia, pedagogía crítica, inclusión y diversidad, desde un propósito interpretativo, hermenéutico y crítico. Creswell (2012), explica que el enfoque cualitativo es adecuado cuando se pretende comprender fenómenos complejos desde su contexto sociocultural

y discursivo. Asimismo, Miguélez-Martínez (2004) plantea la investigación cualitativa como un proceso de revisión, interpretación, comparación y construcción de significados.

El paradigma sociocrítico se eligió porque permite analizar las relaciones de poder, ideología y producción de desigualdad en los discursos educativos. Desde esta perspectiva, las políticas y los textos pueden ser considerados como construcciones relacionadas con elementos políticos, históricos y culturales. Los referentes epistemológicos del paradigma son Guba y Lincoln (1989), quienes fundamentan el paradigma crítico-constructivista; Ramos (2015), quien aborda el carácter crítico, político e histórico del conocimiento; y Sánchez Flores (2019), quien permite comprender los fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa desde una perspectiva interpretativa y crítica.

Aunque esta investigación dialoga con autores críticos como Freire, Illich, Boaventura de Sousa Santos, Apple, Giroux, McLaren y Kincheloe, sus aportaciones corresponden principalmente al marco teórico y permiten interpretar las posibles relaciones entre poder, desigualdad, normalización, diversidad y educación. En cuanto al diseño metodológico se recurrió al análisis documental, orientado al análisis, comparación e interpretación de discursos normativos, políticas educativas, textos y documentos relacionados con la formación docente, las neurociencias, la educación inclusiva y la diversidad. Sánchez Puentes (1994), plantea que la investigación educativa implica un tejido en donde el investigador interpreta, compara, cuestiona y ordena significados; esta perspectiva resulta coherente con el propósito de analizar las tensiones políticas, sociales y culturales planteadas en esta investigación.

Para el análisis se retoman elementos del análisis del discurso de Buenfil (2012), Bardin (2002) y la codificación propuesta por Creswell (2012). Estos elementos permitieron organizar la información y realizar una lectura crítica de la recopilación de datos. Buenfil (2012) propone aproximarse a los discursos educativos considerando las relaciones de poder, legitimación y producción de sentidos. Además, Bardin (2002) permite organizar y categorizar las unidades de análisis presentes en los documentos. Creswell (2012), aporta elementos para la organización y codificación de la información dentro del enfoque cualitativo.

El acervo documental y recopilación de datos se conformó por documentos normativos, políticas educativas, programas de formación docente, documentos institucionales y literatura académica relacionada con las neurociencias, neuroeducación, neurodidáctica, neuromitos, formación docente, educación inclusiva, neurodiversidad y pedagogía crítica.

Dentro de los documentos normativos se consideraron el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación (LGE), la Ley Federal de Educación (LFE), acuerdos y documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como documentos relacionados con la formación docente de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

También se revisaron planes de estudio y documentos institucionales, así como artículos científicos relacionados con neurociencias, formación docente, diversidad en el aula, neurodidáctica, neuromitos, neuroeducación, inclusión y neurodiversidad. Asimismo, se consideraron textos teóricos de Freire, Illich, Boaventura de Sousa Santos, Apple, Ball y Buenfil. La selección de los documentos se realizó considerando los contenidos educativos y teóricos de la investigación. Debido a que se trata de una investigación documental, no se trabajó con personas humanas, sino con documentos y discursos como objeto de estudio para realizar el análisis.

Para organizar la información se construyó una matriz de análisis documental con categorías a priori, derivadas del problema de investigación, los objetivos y los referentes teóricos, para lo cual se registraron e identificaron los documentos y posteriormente se realizó su interpretación desde la mirada de los autores revisados. Las categorías de análisis se organizaron en seis dimensiones relacionadas con la pregunta de investigación, con base en la categoría de tensiones políticas abarcando políticas que impulsan innovación, evidencia y calidad; tecnocratización del discurso educativo; autoridad simbólica de la neurociencia. La categoría de tensiones sociales en referencia de la inclusión y exclusión; normalización y diversidad; meritocracia y desigualdad. Otra de las categorías son las tensiones culturales concibiendo el aprendizaje como un proceso biológico; cultura escolar basada en el rendimiento; imaginarios sobre cerebro normal y cerebro diferente.

Se desarrollaron categorías sobre los tipos de discursos como los discursos sobre la formación docente contemplando el rol del docente en la escuela inclusiva; expectativas sobre

neurocompetencias; responsabilidad individual y condiciones institucionales. La categoría de los discursos sobre la neurociencia en educación considerando riesgos, neuromitos; legitimación científica. Y la categoría de los discursos sobre diversidad en el aula considerando la neurodiversidad y diversidad; ajustes razonables; inclusión como discurso y práctica.

El análisis incorporó el diálogo y conceptualización de los referentes teóricos y los discursos encontrados en la recopilación de la información, lo cual permitió aproximarse a las posibles tensiones políticas, sociales y culturales relacionadas con los discursos sobre neurociencias, pedagogía crítica, formación docente, inclusión y diversidad, sin asumir de la presencia anticipada de las tensiones en todos los documentos revisados.

CONCLUSIÓN

La investigación realizada permite comprender la incorporación de las neurociencias en la educación mexicana, la cual está relacionada con la búsqueda de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, a partir de la formación de los docentes mediante estrategias de educación inclusiva que podrían tensionar aspectos relacionados con la construcción de la normalidad al clasificar la diversidad en neurodivergencias y neurotípicos, así como las consecuencias que podrían presentarse de acuerdo con los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes dentro de la diversidad escolar. El estudio se desarrolló desde el paradigma sociocrítico y el análisis documental, para identificar los discursos que podrían legitimar como verdaderos determinados conjuntos de creencias presentes en la política educativa mexicana, en relación con la educación inclusiva y la diversidad, mediante el análisis del Artículo 3º Constitucional, la LGE y los lineamientos oficiales sobre las prácticas escolares, articuladas con aspectos como la desigualdad, precariedad, inequidad, discriminación y diversidad cultural, social, económica y neurodivergencia.

Las aportaciones de Cruz, Morales y Córdova permiten aproximarse a las realidades sociales y a los discursos técnicos y científicos que podrían invisibilizar determinados aspectos de la realidad escolar al emplear estrategias de la neurociencia educativa para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la posibilidad de reducir, comparar o clasificar, sin considerar de

manera suficiente los contextos sociales, culturales y económicos que influyen en la construcción del aprendizaje.

A partir de analizar las categorías a priori construidas para el análisis documental, la revisión de los documentos permitió llegar a una aproximación de los diferentes elementos y relaciones que podrían dar lugar a categorías emergentes durante el proceso de interpretación. De esta manera, el análisis mantiene abierta la posibilidad de reconocer otros elementos que surjan del diálogo entre los documentos revisados y los referentes teóricos. A través de la pedagogía crítica se pueden tensionar los discursos para cuestionar la normalización de la diversidad y las diferencias que podrían llegar a ser consideradas como déficit, así como identificar los conocimientos que pudieran ser privilegiados para algún grupo específico. Estas tensiones pueden encontrarse en los discursos que incorporan elementos innovadores y técnicos para promover la justicia social.

El análisis documental permite aproximarse a la inclusión no solamente como una estrategia de ayuda, sino también como un elemento relacionado con el campo político de la educación, donde podrían presentarse formas de regular, medir, normalizar o igualar la diversidad dentro de proyectos emancipadores y transformadores de la sociedad. Desde esta mirada crítica, la neuroeducación puede ser analizada considerando sus problemas, aportaciones, alcances y límites, para comprender cómo podría configurarse la realidad de la comunidad educativa desde el respeto a la diversidad humana.

Para finalizar esta investigación abre la posibilidad de continuar profundizando en el estudio de la interacción de los discursos de las neurociencias con la educación y su incorporación en las políticas educativas, para examinar cómo podrían relacionarse con la formación docente y con los estudiantes, y para ir más allá de las funciones biológicas del cerebro hacia una mirada que también considere las condiciones que se reproducen socialmente.

Desde esta perspectiva la educación inclusiva, vista desde la justicia social, necesita del sentido crítico y humano para reconocer las desigualdades educativas y contribuir a procesos de transformación social que promuevan en México una educación inclusiva para todos. De acuerdo con la presencia de estas posibles tensiones políticas, sociales y culturales que interactúan entre las neurociencias, la pedagogía crítica y la educación inclusiva constituyen un espacio de análisis que

permite continuar problematizando la relación entre conocimiento científico, educación, diversidad y justicia social.

REFERENCIAS

Aguilar, M. (Ed.). (2025, mayo 1). La ciencia visibiliza la neurodiversidad [No. 2, Vol. XXXVIII].

Universidad Veracruzana. Recuperado de

https://www.uv.mx/cienciauv/files/2025/05/LC_XXXVIII_RS-accesible_NEURODIVERSIDAD.pdf

Apple, M. (2000). Teoría crítica y educación. Miño y Dávila. Recuperado de

<https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Teoria-critica-y-educacion-Apple-Michael.pdf>

Arboleda, V. (2024). Neurodiversidad y educación: Una aproximación más allá del trastorno. Revista de Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 10–17. Recuperado de

Estrada, C. (2026). Neurociencias, pedagogía crítica y formación docente: tensiones e interacciones en la educación inclusiva. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 13 (24), 14-38.

<https://www.studocu.com/es-mx/document/facultad-de-estudios-superiores-zaragoza/psicologia/neurodiversidad-y-educacion/107483115>

Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25–40. Universidad de Murcia. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFIOS

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917, 5 de febrero). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3º. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de

<http://www.diputados.gob.mx>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 20 de mayo). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de

www.diputados.gob.mx

Córdova, A. (1974). La política de masas del cardenismo. Ediciones Era. Recuperado de

<https://books.google.com.mx/books?id=dnIP6f7mZKkC&lpg=PP1&hl=es&pg=PA13#v=onepage&q&f=false>

Cruz, M., & Sandín, M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: Una reflexión teórica y crítica. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 213–222. Recuperado de

[file:///Users/crit0u/Desktop/Dialnet-NeurodiversidadDiscapacidadYEnfoqueSocial-9691501%20\(2\).pdf](file:///Users/crit0u/Desktop/Dialnet-NeurodiversidadDiscapacidadYEnfoqueSocial-9691501%20(2).pdf)

Cruz, R. (2025). Análisis de la política y las políticas educativas: Desigualdad, educación inclusiva y escolarización en México. *Voces de la Educación*, 10(19), 74–105. Recuperado de

<https://share.google/mAXBk27Trm3qo57pi>

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/899>

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Paradigm Publishers. Recuperado de

https://www.google.com.mx/books/edition/Epistemologies_of_the_South/FirvCgAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=BOAVENTURA&pg=PA1&printsec=frontcover

Forés, A., Gamo, J. R., Guillén, J. C., Hernández, T., Ligioiz, M., Pardo, F., & Trinidad, C. (2015). Neuromitos en educación: El aprendizaje desde la neurociencia. Plataforma Editorial. Recuperado de

https://www.google.com.mx/books/edition/Neuromitos_en_educaci%C3%B3n/2vSkDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=neuromitos&pg=PT78&printsec=frontcover

Garrido, M. (2014). Neurociencias y educación: Guía práctica para padres y docentes. Ed. Mago Editores, Chile. ISBN 978-956-317-186-0. Recuperado de

https://www.google.com.mx/books/edition/Neurociencias_educaci%C3%B3n_y_psicolog%C3%ADa/LdoJEQAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=neurociencias%20libro&pg=PA53&printsec=frontcover

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI Editores. Recuperado de

<https://biblioteca.colegioblancagraciela.com.ve/wp-content/uploads/2022/10/Henry-A-Giroux-Teoria-y-resistencia-en-educacion.pdf>

Gómez, M. (2006). Sociedad, utopía y educación en Iván Illich. Universidad de Granada. Recuperado de

<https://www.ivanillich.org.mx/utopia.pdf>

H. Congreso de la Unión. (1973, 29 de noviembre). Ley Federal de Educación. Diario Oficial de la Federación. (Texto derogado, se puede encontrar en archivos históricos como el del Orden Jurídico Nacional).

Herrman, U. (2020). Neurodidaktik: Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens. Beltz. Zürich. ISBN 978-3-407-25878-6. Print ISBN 978-3-407-25891-5. E-Book (PDF). Recuperado de

https://pocketbook.de/de_de/downloadable/download/sample/sample_id/8110152/?srsId=AfmBOowoX5c3pGI8dQ5-gk7r2WwzVEIYo2etmNXTcOzH-3Pmuh6VT2A

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817–824. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/266945518_Neuroscience_and_education_Myths_and_messages/link/543fd98f0cf2fd72f99db98f/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Illich, I. (1975). *Némesis médica: La expropiación de la salud*. Barral Editores. Recuperado de

<https://drive.google.com/file/d/1QjpjxoLnOEcuja117RrUV-36XkNqDOj4/view?usp=sharing>

Ley Federal de Educación [LFE]. (1973, 29 de noviembre). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de

https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf

Ley General de Educación [LGE]. (1993, 13 de julio). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

Ley General de Educación [LGE]. (2019). *Ley General de Educación*. *Diario Oficial de la Federación*, México.

McLaren, P., & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica*. Graó. (Colección Crítica y Fundamentos). Recuperado de

[https://www.google.com.mx/books/edition/Pedagog%C3%ADa_cr%C3%ADtica/ozk6-6YsO88C?hl=es&gbpv=1&dq=Colecci%C3%B3n%20Cr%C3%ADtica%20y%20Fundamentos%20McLaren%20Peter%20y%20Kincheloe%20Joe%20L.%20\(2008\)&pg=PA4&printsec=frontcover](https://www.google.com.mx/books/edition/Pedagog%C3%ADa_cr%C3%ADtica/ozk6-6YsO88C?hl=es&gbpv=1&dq=Colecci%C3%B3n%20Cr%C3%ADtica%20y%20Fundamentos%20McLaren%20Peter%20y%20Kincheloe%20Joe%20L.%20(2008)&pg=PA4&printsec=frontcover)

Mora, F. (2007). *Neurocultura: Una cultura basada en el cerebro*. Alianza Editorial. Recuperado de

<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/rodolfo.cruz%40upaep.mx/FMfcgzQXJkdTsmfWQpldHGBzHHWWCkMQ?projector=1&messagePartId=0.2>

Estrada, C. (2026). Neurociencias, pedagogía crítica y formación docente: tensiones e interacciones en la educación inclusiva. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 13 (24), 14-38.

- Morales, J. (2015). El imaginario social del estado y la educación. Editorial RIIR. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/381698099_Imaginario_Sociales_e_Identidades_Coleccion_Imaginario_y_Representaciones
- Ortega, F., & Vidal, F. (2011). Neurocultures: Glimpses into an expanding universe. Peter Lang Verlag. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/513836994/Ortega-y-Vidal-Neurocultures-Introduccion>
- Ortega, P., & Torres, A. (2017). Paulo Freire y la pedagogía latinoamericana: Una construcción de una identidad pedagógica. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de [https://www.google.com.mx/books/edition/Paulo_Freire/bbN9EQAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=freire%20p.%20\(1970\).%20pedagog%C3%ADa%20del%20oprimido.%20siglo%20xxi%20editorial&pg=PA1&printsec=frontcover](https://www.google.com.mx/books/edition/Paulo_Freire/bbN9EQAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=freire%20p.%20(1970).%20pedagog%C3%ADa%20del%20oprimido.%20siglo%20xxi%20editorial&pg=PA1&printsec=frontcover)
- Ortiz Alonso, T. (2009). Neurociencia y educación. Alianza Editorial. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/u/0/home>
- Pastor, A., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo. EDUCA-DUA. Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Ramos, C. A. (s. f.). Los paradigmas de la investigación científica. AvPsicol, 23(1), 1–17. Recuperado de https://upaep.instructure.com/courses/29678/assignments/480315?module_item_id=1398457
- Ramos, D., Sotelo, M., & Echeverría, S. (Coords.), Ochoa, B. (2023). Inclusión educativa y social, pág. 142. Fontamara. Recuperado de <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/ITSON%20INCLUSION%20EDUCATIVA%20080124%20digital.pdf>
- Rose, N. (2007). The politics of life itself: Biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century. Princeton University Press. Recuperado de

<https://books.google.com.mx/books?id=vKmCcHpMiZoC&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Sánchez, F. (2019). Epistemic fundamentals of qualitative and quantitative research: Consensus and dissensus. *Revista de Investigación Universitaria*, 8(1), 10–17. Recuperado de

<https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Secretaría de Bienestar. (2017, agosto 15). Estrategia Nacional de Inclusión. Gobierno de México. Recuperado de

<https://www.gob.mx/bienestar/acciones-y-programas/estrategia-nacional-de-inclusion-108746>

Secretaría de Educación Pública. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Gobierno de México. Recuperado de

www.sep.gob.mx

Secretaría de Educación Pública. (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores. Ciclo escolar 2020–2021. Recuperado de

www.sep.gob.mx

Secretaría de Educación Pública. (s. f.). Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México. Recuperado de

nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx

UNESCO. (2025, noviembre 6). National and international academics, together with professionals from the education sector, gather in Chile to promote the Science of Learning as a driving force for educational transformation. UNESCO. Recuperado de

<https://www.unesco.org/en/articles/national-and-international-academics-together-professionals-education-sector-gather-chile-promote>

Villaescusa, M. (Coord.). (2023). Diseño universal y aprendizaje accesible. Modelo DUA-A. Generalitat Valenciana, Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de

<https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2022/02/Diseno-Universal-y-Aprendizaje-Accesible.-Modelo-DUA-A.pdf>

CENSURA, MORAL PÚBLICA Y PORNOGRAFÍA EN MÉXICO: UNA LECTURA IUSHISTÓRICA

CENSORSHIP, PUBLIC MORALS AND PORNOGRAPHY IN MEXICO: AN IUS HISTORICAL READING

*Recibido: 06 mayo 2026 * Aprobado: 08 septiembre 2026*

FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

fernando.mendez@upaep.mx

Resumen

El presente trabajo sostiene que la evolución normativa de la pornografía respondió primordialmente a intereses de censura y control político, aunque reconoce que, en determinados momentos, también existieron preocupaciones propiamente morales. En este sentido, categorías como la moral pública, las buenas costumbres y el orden público, debido a su indeterminación, permitieron justificar una aplicación selectiva de las normas. Los avances tecnológicos modificaron, además, tanto las formas de producción y distribución de estos contenidos como las posibilidades efectivas de intervención estatal, mientras que la democracia y la libertad de expresión sirvieron posteriormente como argumentos frente a las medidas restrictivas.

Con base en el método iushistórico y la técnica documental, se examina la regulación de la producción y distribución de contenidos pornográficos mediante el análisis de ordenamientos jurídicos y casos documentados de su aplicación. El recorrido permite identificar un uso político especialmente visible en el ámbito cinematográfico, sin desconocer la presencia de motivaciones morales en otros espacios, particularmente en la prensa. La protección de la juventud aparece, finalmente, como la constante normativa más claramente identificable durante el periodo estudiado.

Palabras clave: pornografía, censura, moral pública, libertad de expresión, regulación jurídica, México.



Abstract

How was pornography legally regulated in Mexico and what factors determined this regulation?

The present work argues that the normative evolution of pornography responded primarily to the interests of censorship and political control, although it recognizes that at certain times, there were also properly moral concerns. In this sense, categories such as public morals, good manners and public order, due to their indeterminacy, made it possible to justify a selective application of the rules. Technological advances also changed the ways in which these contents were produced and distributed, as well as the effective possibilities of state intervention, while democracy and freedom of expression subsequently served as arguments against restrictive measures.

Based on the historical method and documentary technique, we examine the regulation of the production and distribution of pornographic content by analyzing legal systems and documented cases of their application. The tour allows us to identify a particularly visible political use in the field of cinema, without ignoring the presence of moral motivations in other spaces, particularly in the press. The protection of children appears, finally, as the most clearly identifiable normative constant during the period studied.

Keywords: pornography, censorship, public morality, freedom of expression, legal regulation, Mexico.

INTRODUCCIÓN

La pornografía es indiscutiblemente un fenómeno digno de estudio, dado su impacto económico, social y jurídico. Estudios recientes muestran que su consumo se ha incrementado de manera sostenida y que se presenta a edades cada vez más tempranas, vinculado al acceso masivo a dichos contenidos que permiten los dispositivos móviles, el Internet y, en fechas más recientes, la inteligencia artificial (incluso es posible señalar que con cada avance tecnológico se ha presentado de manera inmediata el aprovechamiento de estos para la producción y distribución de contenidos del tipo en estudio). Gutiérrez García y Cuervo Pollán (2023, p. 146) advierten que el inicio del consumo se ha fijado alrededor de los ocho años y su normalización ocurre hacia los trece o catorce de modo que, para muchos adolescentes, la pornografía constituye posiblemente la principal fuente de educación sexual, en perjuicio de la formación de un imaginario afectivo y sexual propio, así como del reforzamiento de la mirada hacia el “otro” como mero objeto.

La dimensión contemporánea del fenómeno en México puede apreciarse, aunque de manera limitada, en los informes anuales publicados por Pornhub. Conforme al reporte correspondiente a

2022, México ocupó el quinto lugar mundial en tráfico diario hacia esa plataforma (Pornhub, 2023). La elección de esta fuente no pretende ofrecer una medición exhaustiva del consumo de pornografía en el país, sino utilizar los datos de una plataforma de alcance global que permite realizar comparaciones anuales entre sus usuarios. El dato resulta útil para mostrar la presencia actual del fenómeno, pero no debe extrapolarse a la totalidad de la población mexicana. Sin embargo, el objeto de este trabajo no es el consumo de pornografía ni sus efectos individuales o sociales, sino su regulación jurídica. La presencia contemporánea de estos contenidos contrasta con una historia normativa caracterizada por el empleo reiterado de conceptos como moral pública, buenas costumbres, pudor y orden público. De ahí surge la pregunta central de la investigación: ¿cómo se reguló jurídicamente la pornografía en México y qué factores determinaron dicha regulación?

La hipótesis que guía el presente trabajo sostiene que la evolución normativa respondió primordialmente a intereses de censura política disfrazados de protección moral. Esto no supone negar que, en determinados momentos, hayan existido preocupaciones propiamente morales. Se plantea, más bien, que la indeterminación de los conceptos empleados permitió una aplicación selectiva de las normas, especialmente visible en el ámbito cinematográfico. Los avances tecnológicos modificaron, además, las formas de producción y distribución de estos contenidos, así como las posibilidades efectivas de intervención estatal. En la última parte del periodo, la democracia y la libertad de expresión comenzaron también a utilizarse como argumentos frente a las medidas restrictivas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MÉTODO

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los trabajos consultados han abordado aspectos de este problema desde perspectivas distintas. La historia del cine ha documentado la llegada del cinematógrafo, la reglamentación de las salas y diversos casos de censura, aunque sin detenerse especialmente en los contenidos sexuales (De los Reyes, 1983; Leal y Barraza, 2015; Miquel, s. f.; Ramos Camacho, 2018). Los estudios sobre publicaciones han examinado, por su parte, la actuación de las autoridades frente a revistas y otros

materiales considerados contrarios a la moral pública (Ríos Molina, 2021; Rojas Sosa, 2021). A ello se suman los trabajos sobre los problemas de definición y los argumentos jurídicos para restringir la pornografía (Malem Seña, 1992; Thomas, 2019). Sin desconocer esas aportaciones, este artículo busca examinar conjuntamente las disposiciones mexicanas consideradas y algunos ejemplos de su aplicación.

MÉTODO

El trabajo emplea el método iushistórico y la técnica documental para estudiar las normas que regularon la producción y circulación de contenidos pornográficos en México. No se examina únicamente lo que disponían los ordenamientos, sino también algunos casos de su aplicación documentados por la historiografía. Esta lectura permite comparar las restricciones previstas por la ley con la manera en que fueron utilizadas en distintos momentos.

El análisis considera la reglamentación cinematográfica de 1908 y 1913, la Ley de la Industria Cinematográfica de 1949 y su reglamento de 1951, las disposiciones de 1951 sobre publicaciones y revistas ilustradas, así como el reglamento cinematográfico de 2001. Se examinan también los artículos 200 y 202 del Código Penal Federal citados en el texto. Los ejemplos de censura cinematográfica y de control de publicaciones se reconstruyen a partir de la bibliografía consultada, pues esta investigación no comprende la revisión directa de expedientes de las autoridades.

Los cambios tecnológicos se estudian como un factor que modificó las formas de producción y distribución de estos contenidos, así como las posibilidades de intervención estatal. Por censura se entiende aquí la intervención de la autoridad que impide o condiciona la circulación de un contenido, de forma directa o mediante mecanismos como el control del financiamiento. La clasificación de una película, en cambio, no se considera por sí misma un acto de censura: es necesario examinar sus efectos en cada caso.

El análisis se circunscribe al ámbito federal y, cuando corresponde, al Distrito Federal. A partir de las normas y los casos documentados es posible identificar márgenes de discrecionalidad y diferencias en su aplicación, aunque no establecer sin prueba directa cuáles fueron las intenciones

personales de cada autoridad. Esta distinción permite examinar el posible uso político de la moral pública sin negar que también hubo intervenciones fundadas en convicciones morales.

MARCO CONCEPTUAL: PORNOGRAFÍA, DEFINICIÓN JURÍDICA Y POLARIZACIÓN CONTEMPORÁNEA

Definir lo que constituye o no pornografía es uno de los más grandes problemas en relación con su regulación jurídica. El contenido del concepto ha variado históricamente y sus límites frente al erotismo, la obscenidad o incluso determinadas manifestaciones artísticas no han sido establecidos de manera unánime¹.

El término pornografía deriva de las voces griegas porneia, que significa prostitución, y graphos, escritura, por lo que etimológicamente puede entenderse como un “tratado sobre la prostitución” (Etimologías de Chile, 2023). En el Nuevo Testamento, el vocablo amplió su sentido para referirse a la fornicación, la inmoralidad sexual y, de manera general, a distintas conductas relacionadas con la lujuria (De Villapadierna, 2023). La Real Academia Española lo define como “la presentación abierta y cruda del sexo que busca producir excitación” (RAE, 2023), definición que adolece de un vicio fundamental: los criterios de lo que constituye una presentación “abierta y cruda” no han sido ni unánimes ni inmutables, así como la forma en que puede determinarse la finalidad de producir excitación.

Malen Seña (1992, p. 219) advierte que algunas posturas contrarias a la pornografía parten de creencias personales sobre el sexo y los roles de género, lo que dificulta establecer criterios compartidos para su regulación. En México, el artículo 71 del Reglamento de la Ley de la Industria Cinematográfica de 1951 empleaba términos como “impúdico”, “obsceno”, “lúbrico” e “indecoroso”, sin precisar cómo debían interpretarse. Esto daba a la autoridad un margen considerable para decidir qué contenidos podían exhibirse. No significa que toda decisión tuviera un propósito político: esa amplitud podía responder a preocupaciones morales, pero también

¹ Un ejemplo de esto es el hecho de que se considere como el primer filme pornográfico a “El beso” un cortometraje de medio minuto de duración en el que un par de actores se dan, como dice el nombre, un beso ante la cámara.

permitir una aplicación selectiva de la norma. Los casos examinados más adelante permitirán valorar cómo se utilizó ese margen.

Para efectos del presente artículo se entenderá por pornografía –como definición meramente operativa– todo material que describa o represente de manera explícita actos de naturaleza sexual o la exhibición de genitales mediante textos, fotografías, dibujos, grabaciones audiovisuales o medios digitales, y cuya finalidad predominante sea producir excitación sexual. Esta definición no pretende resolver el debate sobre los límites entre pornografía, erotismo, arte y obscenidad, sino únicamente delimitar el objeto del estudio.

La dificultad para definir la pornografía se refleja también en el debate sobre su regulación. Por una parte, se ha defendido la circulación de contenidos sexuales para adultos desde la libertad de expresión; por otra, se han invocado la moral pública y la protección de terceros para restringirlos. En México, estas razones tuvieron distinto peso a lo largo del periodo estudiado. Por ello, no sería preciso describir una única postura del Estado mexicano: es necesario examinar qué contenidos se restringieron, mediante qué normas y con qué criterios se aplicaron.

EVOLUCIÓN JURÍDICA DE LA PORNOGRAFÍA EN MÉXICO

EL CINEMATÓGRAFO Y LAS PRIMERAS DISPOSICIONES SOBRE SU EXHIBICIÓN

El 6 de agosto de 1896 se presentaron en México las primeras “vistas” cinematográficas, breves escenas de mujeres bailando. Este contenido situó al cine dentro de la conciencia colectiva – especialmente de las clases acomodadas– como espectáculo “vulgar” y dirigido a públicos poco cultos; sin embargo, la búsqueda de su regulación (en referencia a las “vistas” en general) no se desarrolló por el contenido de esas imágenes, sino por el impacto político que ese nuevo medio ofrecía a posiciones no necesariamente a favor del poder en turno: Francisco I. Madero comenzó a aparecer en dichas vistas, incrementando su popularidad ante una sociedad mayoritariamente analfabeta (Millán Hernández, 2004). Este episodio permite advertir que, desde sus primeros años, el cinematógrafo también fue percibido por su capacidad para influir políticamente sobre una población mayoritariamente analfabeta.

En 1899, en las ciudades de México, Puebla y Guadalajara se presentaron “cuadros un tanto subidos de color” (De los Reyes, 1983); el Domingo de Ramos de ese año, el Teatro Guerrero de Puebla ofreció una función exclusiva para caballeros que causó notable revuelo. La reacción de la prensa y la Iglesia no se dirigió contra las películas en cuestión, sino contra el cinematógrafo como invento, lo que revela que la preocupación era de control social sobre el medio, no de contenido específico (De los Reyes, 1983).

En 1905 surgió el primer productor pornográfico mexicano: Arturo Alturraza, quien filmaba en hoteles de paso de Puebla y proyectaba sus cortometrajes de sexo explícito en el Cinema Venecia, ubicado detrás del Palacio de Bellas Artes. En 1914, el mismo Alturraza intentó sin éxito que las autoridades reglamentaran la producción y exhibición de pornografía, primer intento documentado de legalización en México (Sesma Vázquez, 2009).

La primera reglamentación cinematográfica fue en materia de seguridad e higiene: tras varios incendios provocados por el celuloide, se publicó en junio de 1908 el Reglamento para Salas de Cinematógrafos (Miquel, s.f.). La preocupación gubernamental era pragmática, no moral. El Diario del Hogar, en su número del 10 de febrero de 1905, denunció algunos cinematógrafos señalando como problema principal no el contenido, sino el número de personas que acudían, al grado de entorpecer el tránsito de transeúntes y carruajes (Leal y Barraza, 2015, p. 153).

El dato normativo más revelador del período llega con el Reglamento de Cinematógrafos de la Ciudad de México, publicado por Victoriano Huerta en el Diario Oficial de la Federación el 23 de junio de 1913. Su artículo 35 establecía:

El gobernador del Distrito, así como la persona que presida, tienen la facultad para suspender la exhibición de una película en la que se ultraje directamente a determinada autoridad o persona, o a la moral o a las buenas costumbres, se provoque algún crimen o delito, o se perturbe de cualquier modo el orden público. (Leal y Barraza, 2015, p. 175)

El orden de las hipótesis normativas resulta significativo: el ultraje a una autoridad o persona aparece antes que las ofensas a la moral y las buenas costumbres. Por sí solo, este dato no permite conocer la intención de la autoridad, pero sí muestra que la protección del poder político formó parte expresa de las primeras disposiciones sobre exhibición cinematográfica.

PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DURANTE EL PERIODO POSREVOLUCIONARIO

Durante el periodo posrevolucionario, la regulación de los contenidos sexuales no se concentró exclusivamente en el cine, sino que también se desarrolló por medio del derecho penal y del control de las publicaciones. Conviene advertir que los ordenamientos de la época no utilizaban propiamente el término pornografía, sino que se referían a materiales obscenos y a los ultrajes contra la moral pública; no obstante, las conductas sancionadas comprendían la producción y circulación de textos e imágenes de contenido sexual, por lo que constituyen un antecedente necesario para el objeto del presente trabajo de investigación.

El Código Penal de 1931 dispuso, en su artículo 200, penas de prisión y multa para quien fabricara, reprodujera o publicara libros, escritos, imágenes u objetos obscenos, así como para quien los expusiera, distribuyera o hiciera circular. La disposición sancionaba también la realización pública de exhibiciones obscenas y la invitación escandalosa al comercio carnal. No obstante, el código no definió qué debía entenderse por obscenidad o moral pública, de manera que su determinación quedó —en gran medida— en manos de las autoridades encargadas de aplicar la norma (Rojas Sosa, 2021, pp. 156-157).

Los efectos de esta indeterminación pueden observarse en los procesos seguidos durante el cardenismo contra los responsables de las revistas *Caricatura*, *Vea y Forma*. En noviembre de 1936 fueron decomisados 2,500 ejemplares de *Caricatura* y posteriormente se dictó auto de formal prisión contra Francisco Sayrols, representante de la empresa que distribuía la publicación en México. La defensa sostuvo que sus imágenes y textos no podían considerarse obscenos conforme a las costumbres de la época y presentó un dictamen elaborado por reconocidos escritores. Los peritos señalaron que los desnudos, los trajes de baño y otras formas de mostrar el cuerpo habían adquirido aceptación social, además de que la revista no contenía representaciones explícitas de actos sexuales (Rojas Sosa, 2021, pp. 160-165). Esto constituye un antecedente importante, ya que supone que la idea de lo obsceno implicaba, para considerarse posiblemente como tal, la representación del acto sexual, independientemente de que causara o invitara al deseo; sin embargo, el juez no compartió ese criterio. Aunque reconoció la preparación de los peritos, consideró que sus opiniones no representaban a la generalidad de la sociedad mexicana. Para determinar el contenido de la moral pública recurrió a la idea de un mexicano promedio formado

bajo las directrices del cristianismo. Finalmente, Sayrols fue condenado por el delito de ultrajes a la moral pública y la sentencia fue confirmada después de casi dos años de proceso (Rojas Sosa, 2021, pp. 166-167). En este caso, la persecución no puede explicarse únicamente como un pretexto de carácter político: las consideraciones morales y religiosas aparecen como criterios efectivos en la decisión judicial.

Una situación semejante se produjo en junio de 1937, cuando dos integrantes de la Legión Mexicana de la Decencia denunciaron a los editores de *Vea y Forma*, a las que acusaron de publicar contenidos destinados a pervertir a la juventud. El Ministerio Público ejerció acción penal y se dictó auto de formal prisión contra los responsables de ambas publicaciones. Durante el proceso volvieron a enfrentarse distintas concepciones sobre la obscenidad. Mientras las denunciantes consideraban que las fotografías atentaban contra la moral de la “gente decente”, la defensa insistía en el carácter artístico, informativo o humorístico de los materiales. Incluso Salvador Novo, quien intervino como perito respecto de *Vea*, sostuvo que la obscenidad dependía en buena medida de la mirada del observador. El expediente se interrumpe antes de mostrar el desenlace definitivo del proceso, por lo que no es posible afirmar que los acusados hayan sido condenados (Rojas Sosa, 2021, pp. 169-174).

Paralelamente, la producción cinematográfica de contenido sexual continuó circulando. La Filmoteca de la UNAM conserva poco más de cuarenta filmes pornográficos, realizados aproximadamente entre 1910 y 1950, de los cuales veintiséis fueron producidos en México. Entre ellos se encuentran *El sueño de fray Vergazo* y *Las muchachas*, probablemente filmados hacia finales de la década de 1920. Su exhibición se realizó de forma abierta o clandestina y permite advertir que existió una producción sostenida aun cuando no se desarrollara una industria reconocida formalmente (Sesma Vázquez, 2009).

Cabe remarcar un cierto contraste: las revistas estudiadas por Rojas Sosa no circulaban en secreto, sino que se exhibían y vendían en sitios céntricos de la capital. La visibilidad pública fue precisamente uno de los factores que provocaron la intervención de las autoridades; mientras los contenidos permanecían ocultos, difícilmente ingresaban en la esfera de aplicación de la norma (Rojas Sosa, 2021, p. 177). Esto ayuda a explicar por qué las producciones cinematográficas clandestinas podían subsistir junto a procesos judiciales contra publicaciones consideradas

obscenas. La evidencia de este periodo muestra, por tanto, que existieron preocupaciones morales genuinas, pero también que la vaguedad de los conceptos legales permitió que la autoridad determinara, con un amplio margen de apreciación, qué contenidos debían ser perseguidos.

CENSURA ADMINISTRATIVA, FINANCIAMIENTO Y CONTROL DE PUBLICACIONES

A partir de 1946, la forma más efectiva de censura en México operó a través del financiamiento cinematográfico, con la creación del Banco Nacional Cinematográfico (BANCINE). El 31 de diciembre de 1949 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley de la Industria Cinematográfica y en 1951 su reglamento, que facultó a la Dirección General de Cinematografía para autorizar la exhibición de películas nacionales, la importación de extranjeras y la retirada de materiales sin autorización (Belair, 1979, p. 671). Este mecanismo resultó mucho más eficaz que las prohibiciones directas: quien controlaba el financiamiento controlaba el contenido, sin necesidad de censura a posteriori.

El artículo 71 de dicho reglamento especificaba los supuestos de “ataques a la moral”:

I. Cuando se ofenda al pudor, a la decencia o a las buenas costumbres, o se excite a la prostitución o a la práctica de actos licenciosos o impúdicos, teniéndose como tales todos aquellos que, en el concepto público, están calificados como contrarios al pudor. II. Cuando se contengan escenas de carácter obsceno o que representen actos lúbricos. III. Cuando se profieran expresiones obscenas o notoriamente indecorosas. (Reglamento de la Ley de la Industria Cinematográfica, 1951, artículo 71)

La comparación con el periodo anterior permite advertir que el Reglamento de 1951 no creó ese lenguaje. El Código Penal de 1931 ya había recurrido a la obscenidad y a la moral pública para determinar los contenidos sancionables, sin ofrecer una definición precisa de dichos conceptos (Rojas Sosa, 2021, pp. 156-157). El reglamento cinematográfico retomó esa indeterminación y agregó expresiones como “impúdico”, “lúbrico” e “indecoroso”. No puede afirmarse, por tanto, que la vaguedad normativa haya sido diseñada originalmente para la censura política. Sin embargo, al trasladarse al ámbito cinematográfico otorgó a la autoridad administrativa un amplio margen para

autorizar, restringir o retirar películas, margen que podía ser utilizado tanto por razones morales como políticas.

La dimensión política de la censura queda en evidencia al examinar qué películas fueron efectivamente sancionadas. Las más afectadas no contenían pornografía, sino crítica política: *El prisionero 13* (1933) fue censurada por mostrar corrupción militar; *Los Olvidados* (Buñuel, 1951) por exhibir la pobreza extrema; *La sombra del caudillo* (Bracho, 1960) por cuestionar la Revolución; *Tarahumara* (Alcoriza, 1965) por supuestamente denigrar a los indígenas. Ninguna fue sancionada por contenido sexual explícito (Ramos Camacho, 2018).

En 1965, el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz reorientó la política de BANCINE hacia una “elevación moral” del cine mexicano, rechazando “toda película vulgar y de baja calidad artística”, según estableció el Reglamento para el otorgamiento de crédito del Banco Nacional Cinematográfico (Archivo General de la Nación, 2023). El análisis de los casos concretos muestra entonces, que esa política moralizadora coexistió con restricciones dirigidas a contenidos políticos.

La presidencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) marcó un punto de inflexión: su hermano Rodolfo Echeverría asumió la dirección de BANCINE con un mandato de relajación de la censura e incorporación de jóvenes cineastas. El resultado fue paradójico: se abrió espacio al cine crítico mexicano que emulaba tendencias francesas, pero también al denominado “género de ficheras”, películas de bajo presupuesto con alto contenido sexual pero sin crítica política. Cintas como *Bellas de Noche*, *La Pulquería* y *Los Verduleros* contenían desnudos y simulaciones de actos sexuales que técnicamente violaban el artículo 71 del Reglamento de 1951, pero se exhibieron sin obstáculos (Sesma Vázquez, 2009). La selectividad era transparente: se toleraba el contenido sexual políticamente inocuo y se perseguía el contenido crítico.

En la gestión de José López Portillo, su hermana Margarita López Portillo asumió la recién creada Dirección de Radio, Televisión y Cinematografía (RTC), bajo cuya coordinación quedaron los organismos filiales de BANCINE. El resultado fue el dismantelamiento de la industria cinematográfica estatal y la consolidación del género de ficheras como producto comercial dominante.

Paralelamente, desde 1951 existía el Reglamento de la Ley Orgánica de la Educación Pública sobre Publicaciones y Revistas Ilustradas, cuyo artículo 1º prohibía publicar, distribuir o exponer escritos, imágenes y otros materiales que estimularan las “malas pasiones” o la sensualidad. La Comisión Calificadora aplicó estos criterios a la revista *¡Casos Reales!*, producida por Benjamín Escamilla. En 1982 consideró que la publicación ofendía las buenas costumbres porque presentaba el adulterio como una conducta común y sancionó a su responsable con una multa o arresto. A pesar de ello, la revista continuó circulando y llegó a imprimir alrededor de 150,000 ejemplares semanales entre 1985 y 1996. Para evitar la censura, combinaba imágenes eróticas con relatos de desenlace moralizante, de manera que el contenido visual atraía al lector, mientras el texto procuraba satisfacer las exigencias de la Comisión (Ríos Molina, 2021, pp. 311-314).

Los casos examinados muestran que la aplicación de la moral pública no fue uniforme. En las publicaciones periódicas se encuentran intervenciones sustentadas expresamente en criterios morales, como ocurrió con *¡Casos Reales!* y con las revistas perseguidas durante el cardenismo. En el ámbito cinematográfico, en cambio, las restricciones más severas y prolongadas recayeron sobre obras que cuestionaban al gobierno, al Ejército o a la imagen oficial del país, mientras que las películas con desnudos y representaciones sexuales pudieron circular con mayor libertad. Esta diferencia no permite afirmar que toda censura cinematográfica haya tenido un propósito político, pero sí revela una aplicación selectiva del instrumental normativo: el contenido sexual fue tolerado con mayor amplitud cuando no afectaba directamente a los intereses del régimen (Ramos Camacho, 2018; Rojas Sosa, 2021; Sesma Vázquez, 2009).

Finalmente, la irrupción del VHS en los años ochenta colapsó el modelo de control basado en la exhibición pública. Las videocaseteras permitían consumo privado en el hogar, fuera del alcance de los controles diseñados para los cines. En México, las películas pornográficas circulaban mediante contrabando y se rentaban en catálogos semiclandestinos por diez pesos, mientras los originales costaban entre 80 y 120 pesos, haciendo inviable la industria formal (Sesma Vázquez, 2009).

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y CLASIFICACIÓN CINEMATOGRAFICA

La expansión de Internet modificó profundamente las formas de producción y distribución de contenidos pornográficos. A diferencia de la exhibición cinematográfica, que se desarrollaba en espacios públicos sujetos a autorización, la circulación digital permitió el acceso privado y la transmisión de materiales desde lugares situados fuera del territorio nacional. Los mecanismos tradicionales de supervisión perdieron así buena parte de su eficacia. Esto no significa que la regulación se volviera imposible, pero sí que los instrumentos diseñados para las salas cinematográficas resultaban insuficientes frente a una red descentralizada y de alcance internacional.

La respuesta jurídica formal llegó con el Reglamento de la Ley Federal de Cinematografía, promulgado por Vicente Fox Quesada el 29 de marzo de 2001. Su artículo 22 estableció una clasificación que incluía: “V. ‘D’. Películas para adultos, con sexo explícito, lenguaje procaz o alto grado de violencia” (Reglamento de la Ley Federal de Cinematografía, 2001, artículo 22).

La inclusión de esta categoría no legalizó *per se* la producción pornográfica, pues el objeto del reglamento era establecer las condiciones para la autorización, clasificación y exhibición de las películas. Pero lo que sí hizo fue reconocer que una obra con sexo explícito podía ser exhibida y comercializada legalmente cuando contara con la clasificación correspondiente y su acceso se restringiera a personas adultas. La respuesta administrativa dejó de descansar exclusivamente en la prohibición del contenido y comenzó a distinguir entre los públicos a los que podía dirigirse.

En el ámbito penal, la versión del Código Penal Federal consultada para este trabajo concentra la regulación de la pornografía en conductas relacionadas con personas menores de dieciocho años. El artículo 200 sanciona a quien les comercie, distribuya, exponga, haga circular u ofrezca materiales pornográficos. Por su parte, el artículo 202 castiga a quien procure, obligue, facilite o induzca a una persona menor de edad a realizar actos sexuales o de exhibicionismo corporal con el propósito de producir ese tipo de materiales, así como a quien los reproduzca, almacene, distribuya, venda, importe o exporte (Código Penal Federal, 2023, artículos 200 y 202). En estas disposiciones, el centro de la intervención penal ya no es la defensa general de la moral pública, sino la protección de la niñez frente a la exposición y explotación sexual.

En 2015, la productora mexicana SEXMEX, con sede en Guadalajara, producía entre 120 y 150 videos anuales y recibía aproximadamente un millón de visitas mensuales. Como punto de comparación, Pornhub registró 78,7 millones de accesos procedentes de México durante 2013 (El Universal, 2015). Aunque estos datos no permiten medir la totalidad del consumo nacional, muestran la existencia de una producción mexicana y la escala alcanzada por la circulación digital de estos contenidos.

La lectura conjunta del reglamento cinematográfico y de las disposiciones penales muestra un cambio en la forma de intervención jurídica. Mientras las normas anteriores recurrieron a conceptos indeterminados como pudor, buenas costumbres u obscenidad, el régimen posterior distingue entre los contenidos dirigidos a personas adultas y las conductas que afectan a menores de edad. Los cambios tecnológicos no produjeron automáticamente esta transformación, pero sí redujeron la eficacia de los mecanismos tradicionales de control y obligaron a desplazar la atención desde la prohibición general del contenido hacia las condiciones de acceso y la protección de determinados sujetos.

ANÁLISIS: CUATRO PATRONES EN LA REGULACIÓN JURÍDICA MEXICANA

El recorrido realizado permite identificar cuatro patrones en la regulación mexicana. Estos elementos no se presentaron de igual manera en todos los periodos ni permiten sostener que cualquier intervención sobre contenidos sexuales haya perseguido necesariamente un fin político. La evidencia muestra que existieron categorías jurídicas bastante amplias que sirvieron para atender preocupaciones morales, pero también hicieron posible una aplicación selectiva, especialmente visible en el ámbito cinematográfico.

LA INDETERMINACIÓN DE LA MORAL PÚBLICA

Un primer patrón se encuentra en la permanencia de conceptos como moral pública, buenas costumbres, pudor, obscenidad y orden público. El Reglamento de Cinematógrafos de 1913 reunió bajo una misma facultad de suspensión el ultraje a las autoridades, las ofensas a la moral y la

perturbación del orden público. Posteriormente, el Código Penal de 1931 sancionó los materiales obscenos sin definir con precisión qué debía entenderse por obscenidad, mientras que el Reglamento de la Ley de la Industria Cinematográfica de 1951 recurrió nuevamente a términos como “impúdico”, “lúbrico” e “indecoroso”.

La continuidad de este lenguaje concedió a las autoridades un margen amplio para determinar qué contenidos resultaban admisibles. Los procesos contra Caricatura, Vea y Forma muestran que ese margen podía ser utilizado conforme a convicciones morales y religiosas efectivamente sostenidas por denunciantes y juzgadores (Rojas Sosa, 2021). Por tanto, la moral pública no fue siempre un simple pretexto. El problema radicó en que su indeterminación permitía adaptar la norma a criterios distintos según la autoridad, el medio de difusión y el momento histórico.

LA APLICACIÓN POLÍTICA DE LA CENSURA CINEMATOGRÁFICA

La dimensión política se aprecia con mayor claridad en el cine. Los casos documentados de películas restringidas o retiradas de exhibición tuvieron como elemento común la crítica al Ejército, al Gobierno, a la Revolución o a la imagen oficial del país. *El prisionero 13*, *La sombra del caudillo* y *Tarahumara*, entre otras, enfrentaron obstáculos relacionados con su contenido político o social, no con la presentación explícita de actos sexuales (Ramos Camacho, 2018).

El contraste se vuelve especialmente significativo durante el periodo en que BANCINE y la Dirección General de Cinematografía intervenían, desde ámbitos distintos, en el financiamiento y la exhibición de películas. Mientras algunas obras críticas fueron restringidas, el denominado cine de ficheras incorporó desnudos, lenguaje sexual y simulaciones de actos sexuales sin recibir el mismo trato. Películas como *Bellas de noche*, *La pulquería* y *Los verduleros* circularon comercialmente a pesar de que varios de sus contenidos podían encuadrar en las expresiones empleadas por el artículo 71 del Reglamento de 1951 (Sesma Vázquez, 2009).

Si bien esta diferencia no demuestra que cada decisión de la autoridad tuviera una intención política previamente definida, lo que sí hace es permitir el reconocimiento de un patrón de aplicación: en el ámbito cinematográfico, las restricciones fueron más severas cuando el contenido

cuestionaba al poder que cuando se limitaba a presentar desnudos o situaciones sexuales. Es en este espacio donde la hipótesis del uso político de la censura encuentra su apoyo más claro.

LA TECNOLOGÍA COMO LÍMITE PRÁCTICO DEL CONTROL

El tercer patrón se relaciona con los avances tecnológicos. El cinematógrafo permitió concentrar la exhibición en salas públicas y, con ello, facilitó la supervisión administrativa. Posteriormente, el financiamiento estatal añadió otra forma de intervención sobre la producción cinematográfica. La aparición de las videocaseteras trasladó una parte del consumo al ámbito privado y redujo la eficacia de los controles diseñados para las salas. Finalmente, Internet permitió que los contenidos fueran producidos, alojados y distribuidos desde distintos territorios, fuera del alcance inmediato de una sola autoridad.

La tecnología no determinó por sí misma el contenido de las normas ni produjo automáticamente sus transformaciones. Lo que hizo fue modificar las posibilidades reales de intervención estatal. Cuando la exhibición se encontraba concentrada en lugares identificables, la autorización y la suspensión podían operar con relativa eficacia. Al privatizarse y descentralizarse el consumo, esos mecanismos perdieron buena parte de su alcance. La regulación mexicana fue adaptándose, por tanto, a aquello que resultaba materialmente posible controlar.

LA PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ COMO EJE DE LA REGULACIÓN RECIENTE

La protección de la niñez no apareció desde el inicio como un bien jurídico autónomo. En los procesos estudiados durante el cardenismo, la defensa de los jóvenes se encontraba incorporada dentro de un discurso más amplio sobre moralidad y buenas costumbres. Las denunciantes de *Vea y Forma*, por ejemplo, afirmaban que sus contenidos podían pervertir a la juventud, pero la persecución se realizó jurídicamente bajo el tipo de ultrajes a la moral pública (Rojas Sosa, 2021).

El régimen más reciente presenta una diferencia. La clasificación “D” del Reglamento de la Ley Federal de Cinematografía admite la exhibición de películas con sexo explícito, pero restringe su acceso a personas adultas. A su vez, los artículos 200 y 202 del Código Penal Federal sancionan la

exposición de menores a materiales pornográficos y su utilización en la producción de estos contenidos. De esta manera, la intervención deja de descansar exclusivamente en una idea general de moral colectiva y se concentra en sujetos determinados que requieren una protección especial.

En conjunto, los cuatro patrones permiten sostener la hipótesis con un alcance más preciso. La regulación de los contenidos sexuales no respondió exclusivamente a intereses políticos, pues existen casos en los que las motivaciones morales se encuentran suficientemente documentadas. No obstante, la indeterminación de los conceptos jurídicos permitió usos diferentes del mismo instrumental normativo y, en el ámbito cinematográfico, produjo una aplicación particularmente severa frente a contenidos críticos del poder. Los cambios tecnológicos limitaron progresivamente esas formas de control, mientras la protección de la niñez adquirió un lugar cada vez más definido dentro de la regulación.

CONCLUSIONES

La regulación jurídica de la pornografía en México no respondió a una sola preocupación ni permaneció invariable a lo largo del tiempo. Las normas examinadas recurrieron constantemente a conceptos como moral pública, buenas costumbres, pudor y orden público, cuyo contenido impreciso concedió a las autoridades un margen considerable para decidir qué podía producirse, publicarse o exhibirse. Esa indeterminación permitió que las mismas disposiciones se emplearan tanto para atender preocupaciones propiamente morales como para restringir contenidos considerados inconvenientes desde el punto de vista político.

La hipótesis planteada al inicio se confirma principalmente en el ámbito cinematográfico, aunque requiere ser matizada. Los casos revisados muestran que las películas críticas del poder político recibieron un tratamiento particularmente severo, mientras que numerosas producciones con desnudos, lenguaje sexual o argumentos contrarios a la moral dominante pudieron circular, sobre todo cuando no cuestionaban directamente al gobierno. La diferencia entre ambos tratamientos permite sostener que la moral pública no fue siempre la razón determinante de la censura cinematográfica y que, en distintos momentos, funcionó como una justificación suficientemente amplia para impedir la exhibición de contenidos políticamente incómodos.

Sin embargo, no toda intervención estatal puede explicarse de esa manera. Los procedimientos seguidos durante el cardenismo contra diversas publicaciones muestran la existencia de una preocupación moral efectiva, bastante influida por convicciones religiosas y por la protección de los jóvenes. Estos casos impiden afirmar que la moral haya sido únicamente un pretexto. Lo que puede sostenerse es que la amplitud de los conceptos jurídicos hizo posible una aplicación distinta según el medio, el contenido y las circunstancias políticas de cada periodo.

Los cambios tecnológicos también desempeñaron un papel importante. El cinematógrafo facilitaba una vigilancia concentrada en las salas de exhibición; posteriormente, el video doméstico trasladó parte del consumo al ámbito privado, mientras que Internet multiplicó los medios de producción y distribución hasta volver insuficientes los mecanismos tradicionales de control. La tecnología no determinó por sí sola el contenido de las normas, pero sí modificó las posibilidades reales de intervención estatal y obligó a desplazar el centro de la regulación.

Este desplazamiento puede observarse en el Reglamento de la Ley Federal de Cinematografía de 2001 y en los artículos 200 y 202 del Código Penal Federal. La clasificación “D” reconoció la existencia de películas destinadas exclusivamente a adultos, sin que ello significara la legalización irrestricta de cualquier contenido. Al mismo tiempo, la legislación penal concentró su respuesta más severa en la producción, distribución y consumo de pornografía en la que participan personas menores de edad. De esta manera, la regulación pasó gradualmente de la defensa general e indeterminada de la moral pública hacia la protección de sujetos concretos y la distinción entre contenidos destinados a adultos y aquellos que implican la explotación de menores.

La democracia y la libertad de expresión operan actualmente como límites frente a las medidas restrictivas, pero las fuentes consultadas no permiten afirmar que hayan sido la causa directa de cada transformación normativa. Tampoco es posible establecer las intenciones personales de las autoridades, pues este trabajo no comprendió la revisión directa de sus expedientes. La conclusión se apoya, por tanto, en la estructura de las normas y en los patrones de aplicación documentados por la historiografía.

En suma, la historia jurídica examinada permite conservar la hipótesis original en un sentido preciso: la regulación mexicana de la pornografía no fue exclusivamente una forma de censura

política encubierta por la moral, pero la indeterminación de los conceptos utilizados facilitó su empleo selectivo, particularmente visible en el ámbito cinematográfico. Junto a ese uso político coexistieron preocupaciones morales genuinas, mientras que los avances tecnológicos redujeron progresivamente la eficacia de los controles tradicionales y favorecieron una regulación más concentrada en la protección de la niñez.

REFERENCIAS

- Archivo General de la Nación. (2023). Financiamiento y censura del cine mexicano durante las décadas de 1960 y 1970. Gobierno de México. <https://bit.ly/47A2HOO>
- Belair, C. (1979). Legislación sobre espectáculos públicos en los Estados Unidos Mexicanos. *Gaceta informativa III-UNAM*, 8(8), 671.
<http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/27063>
- Código Penal Federal. (2023, 18 de octubre). Diario Oficial de la Federación.
- De los Reyes, A. (1983). *Los orígenes del cine mexicano (1896-1900)*. Fondo de Cultura Económica.
- De Villapadierna, C. (2023). Fornicación. En *Mercaba, Enciclopedia Hispano Católica Universal*.
<https://bit.ly/3QQNe7S>
- El Universal. (2015, 4 de julio). Cine porno, protegerse o morir. Vanguardia.
<https://vanguardia.com.mx/circulo-de-oro/2021/3015923-cine-porno-protegerse-o-morir-NRvg3015923>
- Etimologías de Chile. (2023). Pornografía. <https://etimologias.dechile.net/?pornografi.a>
- Gutiérrez García, A., y Cuervo Pollán, A. (2023). Vinculación entre el consumo de pornografía y la demanda de prostitución. Evidencias desde la academia y el activismo. *GÉNEROS Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 12(2), 142-162. <https://bit.ly/49eXG01>
- ITespresso. (2013, marzo 13). Europa rechaza la propuesta para prohibir la pornografía. *ITespresso*.
<https://www.itespresso.es/europa-rechaza-propuesta-prohibir-pornografia-108377.html>
- Leal, J. F., y Barraza, E. (2015). Inicios de la reglamentación cinematográfica en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (150). <https://bit.ly/3G5cn8h>
- Malem Seña, J. F. (1992). Acerca de la pornografía. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, (11), 219-237. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1051086.pdf>
- Millán Hernández, A. (2004). *Investigación del factor que influye en la temática de producción del cine mexicano contemporáneo* [Tesis de licenciatura]. Universidad de las Américas Puebla.
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/millan_h_ma/
- Méndez, F. (2026). Censura, moral pública y pornografía en México: una lectura iushistórica. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 13 (24), 39-60.

- Miquel, Á. (s.f.). Reglamento para salas de cinematógrafo en la ciudad de México. Vivomatografías. *Revista de estudios sobre precine y cine silente en Latinoamérica*, 335-344. <http://www.vivomatografias.com/index.php/vmfs/article/view/230/260>
- PornHub. (2023). 2022 year in review. <https://www.pornhub.com/insights/2022-year-in-review>
- Ramos Camacho, R. (2018). *La censura en el cine mexicano*. ILUMINA. <https://bit.ly/49E0F21>
- Real Academia Española. (2023). Pornografía. En *Diccionario de la Lengua Española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/pornograf%C3%ADa>
- Reglamento de la Ley de la Industria Cinematográfica. (1951, 6 de agosto). Diario Oficial de la Federación.
- Reglamento de la Ley Federal de Cinematografía. (2001, 29 de marzo). Diario Oficial de la Federación.
- Reglamento de la Ley Orgánica de la Educación Pública, sobre publicaciones y revistas ilustradas en lo tocante a la cultura y a la educación. (1951, 12 de junio). Diario Oficial de la Federación.
- Ríos Molina, A., y Núñez Cetina, S. (Coords.). (2021). *Melodramas de papel. Historias de la fotonovela en México*. UNAM.
- Rojas Sosa, O. M. (2021). La no tan secreta obscenidad de cada día: la lucha contra los “ultrajes a la moral pública” en revistas durante el cardenismo. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (62), 151-181. <https://doi.org/10.22201/iih.24485004e.2021.62.76726>
- Sesma Vázquez, H. (2009). Porno mexicano: La crisis de un tabú. *Etcétera*. <https://etcetera.com.mx/revista/porno-mexicano-la-crisis-de-un-tabu/>
- s/a. (2012, julio 8). Porn comics were first created by US Mafia. *Times of India*. <https://timesofindia.indiatimes.com/world/us/porn-comics-were-first-created-by-the-us-mafia/articleshow/14740756.cms>
- Stack Exchange. (s.f.). VHS vs Betamax: *How influential was the pornography industry in the format war?* <https://bit.ly/46rOyT9>

Thomas, C. A. (2019). The problems with pornography regulation: Lessons from history. *Emory Law Journal*, 68(5).

<https://scholarlycommons.law.emory.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=eli>

CIENCIA, TECNOLOGÍA Y TECNOCIENCIA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: DESAFÍOS, DESIGUALDADES Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

SCIENCE, TECHNOLOGY, AND TECHNOSCIENCE IN THE KNOWLEDGE SOCIETY: CHALLENGES, INEQUALITIES, AND SOCIAL PARTICIPATION

*Recibido: 17 mayo 2026 * Aprobado: 11 septiembre 2026*

ARTURO SANTOS RAGA

Universidad Veracruzana

Veracruz, México

arsantos@uv.mx

Resumen

El presente artículo analiza críticamente el papel de la ciencia, la tecnología y la tecnociencia en la configuración de la llamada sociedad del conocimiento, entendida como un proceso histórico caracterizado por profundas transformaciones económicas, sociales, culturales y ambientales. Se examina la creciente centralidad del conocimiento científico y tecnológico en la producción de riqueza, la organización social y las relaciones de poder, así como las condiciones desiguales que determinan las posibilidades de producir, acceder y participar en los procesos de generación y aplicación del conocimiento. Asimismo, se abordan algunos de los

principales desafíos epistemológicos, éticos y políticos asociados con esta transformación, entre ellos la generación de riesgos tecnocientíficos, la ampliación de las desigualdades y la exclusión o apropiación desigual de saberes tradicionales, con especial atención a América Latina y a los pueblos indígenas. El artículo analiza también la tecnociencia como un entramado de prácticas, instituciones y actores en el que se articulan la producción de conocimiento, el desarrollo tecnológico y diversos intereses económicos y políticos. Finalmente, se plantea la necesidad de construir políticas educativas, científicas, tecnológicas y culturales que articulen el conocimiento

Año 13, número 24, octubre 2026 - marzo 2027
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H*
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

científico y tecnológico con los saberes locales, amplíen la participación social en la definición de sus usos y finalidades y fortalezcan una cultura crítica orientada hacia sociedades más justas, democráticas, plurales y sustentables.

Palabras clave: Sociedad del conocimiento, ciencia, tecnología, tecnociencia, desigualdad, saberes tradicionales, participación ciudadana, sustentabilidad. .

Abstract

This article critically analyzes the role of science, technology, and technoscience in shaping the so-called knowledge society, understood as a historical process characterized by profound economic, social, cultural, and environmental transformations. It examines the growing centrality of scientific and technological knowledge in wealth production, social organization, and power relations, as well as the unequal conditions that determine the possibilities of producing, accessing, and participating in processes of knowledge generation and application. It also addresses some of the main epistemological, ethical, and political challenges associated

with this transformation, including the generation of technoscientific risks, the widening of inequalities, and the exclusion or unequal appropriation of traditional knowledge, with particular attention to Latin America and Indigenous peoples. The article also examines technoscience as an interconnected network of practices, institutions, and actors in which knowledge production, technological development, and various economic and political interests are articulated. Finally, it argues for the need to develop educational, scientific, technological, and cultural policies that articulate scientific and technological knowledge with local knowledge, expand social participation in defining their uses and purposes, and strengthen a critical culture aimed at fostering more just, democratic, plural, and sustainable societies.

Keywords: Knowledge society, science, technology, technoscience, inequality, traditional knowledge, citizen participation, sustainability.

INTRODUCCIÓN: LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

A lo largo del siglo XX y de manera destacada en su segunda mitad, las sociedades y culturas a nivel planetario se vieron sometidas a transformaciones importantes, en gran parte como consecuencia del extraordinario desarrollo científico y tecnológico. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un ejemplo emblemático de cómo ha redefinido las formas en que los seres humanos interactúan entre sí y en la cultura. Sin embargo, se pueden encontrar muchos otros ejemplos; uno preocupante es el caso de los campesinos en la sierra de Oaxaca, quienes podrían estar cultivando maíz transgénico sin tener pleno conocimiento de ello, y sin siquiera saber lo que implica para sus prácticas agrícolas tradicionales y culturales.

Las formas de la producción económica también han sufrido una transformación profunda, al punto de que la generación de riqueza se encuentra hoy principalmente vinculada a sistemas productivos que se fundamentan en el conocimiento. Esto significa que el desarrollo económico está cada vez más basado en el conocimiento científico y tecnológico y del desempeño de actividades intelectuales altamente calificadas, desplazando progresivamente el papel predominante que antes ocupaba el trabajo manual de baja y mediana especialización. Para captar la complejidad de estos cambios, se ha introducido el concepto ‘sociedad del conocimiento’, el cual no sólo busca referirse a una nueva etapa, sino también interpretar las implicaciones políticas, empresariales o académicas que conllevan.

La noción de ‘sociedad del conocimiento’ no alude solamente a una mayor disponibilidad de información ni al incremento de los recursos tecnológicos empleados para producirla y transmitirla. Su alcance remite a una transformación más profunda en las formas de producción, circulación y utilización del saber, en la que el conocimiento científico y tecnológico adquiere una función estratégica dentro de las actividades económicas, las instituciones y las relaciones sociales. En este proceso, la capacidad para generar, organizar y aplicar conocimientos se convierte en un elemento relevante para la producción de valor y para la configuración de nuevas relaciones entre ciencia, tecnología, economía y sociedad. Por eso, hablar de ‘sociedad del conocimiento’ implica considerar no sólo las posibilidades que ofrecen los nuevos sistemas de información y las capacidades científico-tecnológicas, sino también las condiciones sociales e institucionales que determinan quiénes pueden producir, acceder y participar en los procesos de generación y aplicación del conocimiento.

Esta transformación tampoco se desarrolla de manera uniforme entre las distintas sociedades y grupos sociales. La incorporación de capacidades científicas y tecnológicas depende de condiciones económicas, educativas, institucionales y culturales que no se distribuyen de manera equitativa. De este modo, la expansión de los sistemas de producción y circulación del conocimiento puede generar nuevas posibilidades de desarrollo, pero también profundizar diferencias entre quienes cuentan con recursos para producir, apropiarse y utilizar conocimientos especializados y quienes permanecen al margen de estos procesos. Por tanto, la ‘sociedad del conocimiento’ debe entenderse como un proceso abierto y desigual, cuyos efectos dependen de las capacidades

disponibles y de las formas en que cada sociedad articula el conocimiento con sus necesidades, instituciones y proyectos colectivos.

Pero el significado de este término no es unívoco, su interpretación varía dependiendo del contexto en el que se emplee. En el ámbito político suele asociarse a estrategias orientadas a la educación, la investigación y el desarrollo tecnológico como pilares del bienestar social y la gobernanza. En el entorno empresarial, el concepto se relaciona con la capacidad de innovar, la generación de valor a través de nuevas tecnologías y la ventaja competitiva en mercados globalizados. En el campo académico, por su parte tiende a enfocarse en los procesos de producción, acumulación y transferencia de saberes. Incluso dentro de cada uno de estos sectores, el concepto puede adquirir distintos sentidos. Es innegable que la ciencia y la tecnología han provocado un enorme impacto en la transformación de las dinámicas económicas, sociales y culturales, además han dejado efectos severos sobre el medio ambiente, como lo muestra el amplio y urgente debate en torno a las causas del cambio climático. Entre los argumentos más sólidos se encuentra la idea de que, en buena medida, es el resultado de los sistemas científico – tecnológicos desarrollados y utilizados por los seres humanos durante las últimas tres centurias.

La centralidad que adquiere el conocimiento también modifica las relaciones mediante las cuales se distribuyen las capacidades para intervenir en la vida económica y social. El acceso a la producción y utilización del conocimiento científico y tecnológico no depende sólo de su disponibilidad, sino de la existencia de instituciones, recursos educativos, infraestructura y capacidades que permitan apropiarlo y transformarlo en prácticas concretas. Por consiguiente, la ‘sociedad del conocimiento’ no puede analizarse únicamente como una transformación asociada al desarrollo científico y tecnológico, sino también como un espacio en el que se expresan relaciones de poder y diferencias en las posibilidades de acceso, participación y aprovechamiento del conocimiento. Esta dimensión resulta especialmente relevante para comprender las desigualdades que caracterizan la transición hacia este modelo de sociedad.

Debe señalarse que el concepto de ‘sociedad del conocimiento’ se caracteriza por una serie de elementos que, si bien en algunos casos han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad y no representan novedad alguna, como el hecho de que los seres humanos han guiado en gran medida su interacción con el entorno y entre ellos a partir del conocimiento, lo que

demuestra que este rasgo no es exclusivo de las sociedades actuales, otros de esos elementos sí son históricamente novedosos, como la aparición de nuevos agentes en la producción de conocimiento entre ellos nuevos tipos de sistemas y redes epistémicas¹, así como la aparición de formas novedosas de generación, distribución y aplicación del saber, impactando de manera muy fuerte los procesos productivos y las relaciones económicas, y también han planteado retos y problemas epistemológicos, éticos y políticos sin precedentes.

LA TRANSICIÓN HACIA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: HETEROGENEIDAD Y DESIGUALDAD

Así, a pesar de que el concepto ‘sociedad del conocimiento’ es utilizado con múltiples sentidos y su empleo no está exento de controversia, ya se ha ganado su lugar para representar a la sucesora de la sociedad industrial, a pesar de que hasta el momento ninguna sociedad existente pueda ser considerada completamente una ‘sociedad del conocimiento’ en su totalidad. Lo que sucede es que en la mayoría de las regiones del mundo se pueden observar rasgos o características propias de esa sociedad, lo que, al mismo tiempo, ha generado mayores contrastes o brechas que en el marco de las actuales dinámicas de poder económico, político y militar, se han convertido en origen de nuevas formas de injusticias.

La desigualdad que acompaña esta transición no consiste sólo en que algunas regiones posean mayor infraestructura tecnológica que otras. También se manifiesta en la capacidad diferencial para definir qué conocimientos se consideran relevantes, qué problemas reciben atención científica y tecnológica y quiénes participan en las decisiones relacionadas con su producción y aplicación. Una

¹ Sobre esta cuestión, véase Broncano, F. y Pérez Ransanz, A. R. (2009). La noción de ‘sociedad del conocimiento’ no debe entenderse sólo como la aparición de sociedades en las que el conocimiento adquiere importancia, pues el conocimiento ha desempeñado históricamente un papel fundamental en las relaciones humanas y en la transformación del entorno. Lo que adquiere un carácter novedoso en las sociedades contemporáneas es la configuración de sistemas, redes e instituciones que incrementan considerablemente la capacidad de producir, organizar, distribuir y aplicar conocimientos, y la creciente articulación de estos procesos con las actividades económicas, científicas, tecnológicas y políticas. La distinción resulta relevante para evitar que el concepto se utilice como si designara una ruptura absoluta con las formas históricas de producción y utilización del saber.

sociedad puede incorporar tecnologías avanzadas y, al mismo tiempo, mantener amplios sectores sociales alejados de los espacios donde se determinan sus usos y finalidades. La transición hacia la ‘sociedad del conocimiento’ presenta, por ende, una dimensión política que obliga a examinar no sólo la distribución de sus beneficios, sino también la distribución de las capacidades para intervenir en ella².

Entre los cambios sociales que sustentan el uso de este término, se encuentran el ritmo acelerado con el que se crea, acumula, distribuye, utiliza y, eventualmente, se deprecia la información y el conocimiento. Este dinamismo ha sido posible por el desarrollo de las tecnologías y sus repercusiones en las relaciones sociales. Se encuentra también la demanda creciente de personas altamente calificadas cuyas habilidades y conocimientos especializados se han convertido en un factor clave para la producción de muchos bienes y servicios en diversos sectores, de hecho, su contribución a la generación de riqueza ha llegado a superar, en muchos casos, la importancia atribuida a los recursos naturales. Pero esto no significa que los recursos naturales hayan perdido su valor intrínseco. Por el contrario, lo que ha sucedido es que se han exacerbado las desigualdades y las relaciones de dominio, y los países del norte presionan a los del sur y se apropian de sus recursos naturales mediante dinámicas de extracción y despojos. Mientras ellos se concentran en el desarrollo de nuevos conocimientos y tecnologías. Así, los países menos desarrollados económicamente tienen que enfrentar el desafío fundamental de proteger y aprovechar sus recursos naturales en beneficio de su población. En paralelo, también es crucial fortalecer las capacidades científicas y tecnológicas, de modo que puedan ser relevantes para los problemas de la vida y que pueda reflejarse la sensibilidad y los proyectos de vida de los ciudadanos que permita construir una sociedad más democrática y más humana.

Ciertamente lo que ha estado sucediendo en las últimas décadas es que los conocimientos y la información, integrados a la actividad humana en su mundo y asimilados, a conjuntos de datos

² La desigualdad en la ‘sociedad del conocimiento’ no debe reducirse a la diferencia en el acceso a recursos tecnológicos. También comprende las capacidades institucionales, educativas y científicas necesarias para producir, validar, distribuir y utilizar conocimientos. Esta dimensión permite distinguir entre la simple incorporación de tecnologías y la posibilidad efectiva de participar en la definición de sus usos y finalidades. La brecha, por lo tanto, no es exclusivamente material: también puede expresarse en la capacidad de intervenir en los procesos mediante los cuales se establece qué conocimientos adquieren valor social y qué problemas son considerados prioritarios.

codificados y transmisibles, han adquirido un lugar central, convirtiéndose en fuentes de riqueza y poder. Los conocimientos y las nuevas tecnologías como medios de producción han desplazado en su importancia económica (aunque no en su importancia vital) a las mercancías físicas en el mundo moderno. El reto fundamental que enfrenta nuestro país, al igual que muchas otras naciones de América Latina y diversas regiones del mundo que no han logrado alcanzar un desarrollo económico y social óptimo, consiste en diseñar y ejecutar estrategias adecuadas que permitan encausar y aprovechar de manera efectiva el potencial transformador de la ciencia y la tecnología para resolver múltiples problemas sociales y ambientales garantizando de que se haga de forma justa y sostenible.

En regiones de África, Asia y América Latina la realidad social está configurada por una mezcla de rasgos de esta nueva sociedad con formas de vida tradicionales. Al mismo tiempo, subsisten relaciones sociales casi medievales y otras propias de la sociedad industrial. Nos encontramos inmersos pues en una sociedad heterogénea marcada por contradicciones y conflictos, pero que, a la vez, está experimentando una transición. Probablemente la humanidad se encuentre ante uno de los momentos más determinantes y reveladores de la historia, de la que ahora es plenamente consciente dado que se está atravesando una transición hacia un tipo de sociedad distinto. Esta comprensión permite situarse en una posición única, porque se tiene la capacidad de encauzar los cambios de una o de otra manera, ante lo cual se adquieren mayores responsabilidades. En contraste con otras grandes transformaciones históricas, como la Revolución industrial del siglo XVIII. Hoy no sólo se plenamente conscientes de los cambios que están ocurriendo, sino que también se observa, de manera cotidiana y tangible, cómo sus efectos se extienden prácticamente a todos los rincones del planeta, impactando incluso a quienes han mantenido modos de vida tradicionales, por ejemplo, la situación que se mencionó antes, de que cualquier indígena en América Latina, sin tener conocimiento de ello, puede estar cultivando maíz transgénico, sin que esté plenamente informados sobre los riesgos, las implicaciones y las consecuencias a largo plazo de estas transformaciones tecnocientíficas.

LOS RIESGOS DE LA TECNOCIENCIA Y LA EXCLUSIÓN DEL CONOCIMIENTO

Otro tipo de fenómeno que ha cobrado relevancia en el marco del desarrollo científico y tecnológico es el fenómeno del riesgo. La ‘sociedad del conocimiento’ impulsada por el uso estratégico de la ciencia y la tecnología, ha traído consigo enormes beneficios derivados del desarrollo y la aplicación de la ciencia y la tecnología, pero de la misma manera ha generado la aparición de riesgos antes no conocidos. A este respecto, por ejemplo, las catástrofes nucleares, el efecto invernadero, los derramamientos de petróleo, la lluvia ácida o los priones del mal de las vacas locas son algunas manifestaciones recientes de una problemática central para comprender la dinámica social actual. Por ello, la ‘sociedad del conocimiento’ y la sociedad del riesgo son consideradas por muchos autores el reverso de la misma moneda³. En el mundo contemporáneo, el papel social que desempeñan los expertos científicos y tecnológicos ha cambiado de manera profunda en comparación con el que desempeñaban hace medio siglo. Vivir en este tipo de sociedad es tener que hacer frente a la posibilidad, mayor cada día, de que se produzcan daños catastróficos a amplios sectores sociales, cuando no a buena parte de la humanidad, como es el caso de ciertos problemas de impacto ambiental o sobre la salud, por lo que deben estar sujetos a constantes monitoreos, así como de toma de decisiones en las que deben participar los grupos sociales afectados o interesados, junto al asesoramiento especializado.

La gestión de estos riesgos no puede limitarse a la intervención de especialistas, pues las decisiones asociadas con el desarrollo y aplicación de sistemas tecnocientíficos producen efectos que exceden los espacios donde son diseñados. La complejidad de tales procesos hace necesaria la participación de distintos actores sociales capaces de aportar conocimientos, experiencias e intereses que no se encuentran contenidos exclusivamente en el saber experto. Esto plantea una

³ Una panorámica más detallada del tema puede encontrarse en López Cerezo, J. A. y Luján, J. L. (2000), quienes analizan la relación entre ciencia, tecnología y política del riesgo. El riesgo tecnocientífico no puede reducirse a la existencia de un peligro producido por determinadas aplicaciones científicas o tecnológicas, pues su identificación, valoración y gestión implican decisiones sociales e institucionales. Los sistemas científicos y tecnológicos proporcionan herramientas para anticipar y controlar determinados riesgos, pero también pueden generar nuevas formas de incertidumbre asociadas con la complejidad de sus aplicaciones y con la dificultad de prever sus efectos. De ahí que la gestión del riesgo involucre no sólo conocimientos especializados, sino también criterios de valoración, decisiones institucionales y formas de participación social que intervienen en la determinación de qué riesgos se consideran aceptables, quiénes asumen sus consecuencias y quiénes participan en su gestión.

cuestión fundamental para la ‘sociedad del conocimiento’: determinar bajo qué condiciones el conocimiento científico y tecnológico puede incorporarse a procesos de decisión públicos sin convertir la especialización técnica en un mecanismo de exclusión. La participación ciudadana adquiere entonces relevancia no como sustitución del conocimiento experto, sino como parte de los procesos mediante los cuales se establecen prioridades, se valoran riesgos y se definen las finalidades sociales de la tecnociencia.

El origen de la revolución que ha dado lugar a la sociedad del conocimiento tiene sus raíces en el surgimiento, relativamente reciente, hace apenas unas décadas atrás, de sistemas dedicados a la producción, gestión, aprovechamiento y aplicación del conocimiento en la intervención de la realidad. Estos sistemas han redefinido las formas de organización y colaboración entre especialistas de diversas disciplinas, igualmente han integrado a otros actores clave en la producción y gestión del conocimiento, como instituciones académicas, centros de investigación, empresas, organismos gubernamentales y la sociedad civil. Asimismo, incorporan rigurosos controles de calidad, normas éticas y valores que guíen su funcionamiento, marcando una ruptura con los modelos tradicionales de la ciencia y la tecnología establecidos durante la revolución científica del siglo XVII y la revolución industrial del siglo XVIII.

TECNOCIENCIA: EL ENTRAMADO DE PRODUCCIÓN DEL SABER Y DEL PODER

Efectivamente, durante la segunda mitad del siglo XX la ciencia y la tecnología han ido perdiendo su posición central en términos de importancia social, cultural y económica. Este desplazamiento ha dado paso a la emergencia de lo que se ha denominado ‘tecnociencia’, un concepto que designa un entramado complejo de saberes, prácticas, instituciones y sistemas, en los que participan de manera conjunta científicos, tecnólogos, gestores y administradores en proyectos que, por lo general, requieren considerables inversiones económicas, y no están exentos de la influencia de intereses económicos, políticos y, en muchos casos, militares.

La tecnociencia introduce una modificación relevante en las relaciones entre producción de conocimiento, desarrollo tecnológico y organización social. El conocimiento deja de aparecer únicamente como resultado de actividades científicas diferenciadas y pasa a integrarse en redes en

las que intervienen instituciones de investigación, empresas, organismos gubernamentales y otros actores capaces de movilizar recursos técnicos, económicos y políticos. En estas redes, la producción del saber se vincula con su aplicación, con la generación de nuevos dispositivos y procedimientos y con la posibilidad de intervenir sobre distintos ámbitos de la vida social. En este sentido, la tecnociencia puede comprenderse como una forma de producción de conocimiento en la que las fronteras entre investigación científica, desarrollo tecnológico e intereses económicos y políticos adquieren una configuración más estrecha y compleja.

Algunos ejemplos representativos de tecnociencia los encontramos en campos de vanguardia como la investigación nuclear, la investigación espacial, la biotecnología y los estudios genómicos, la innovación en informática, el desarrollo de redes telemáticas y los avances en nanotecnología. Un caso paradigmático que suele mencionarse como uno de los primeros proyectos tecnocientíficos es el proyecto Manhattan⁴.

El desarrollo tecnocientífico ha generado transformaciones sociales, económicas y culturales, que han derivado en nuevas formas de exclusión. En este contexto, se ha ampliado significativamente la brecha entre los grupos humanos y los países que han logrado desarrollar capacidades para generar, gestionar y aplicar el conocimiento de manera innovadora, y aquellos que, se han quedado rezagados en este proceso. De igual modo han surgido nuevas formas de explotación que ya no se centran directamente en el trabajo humano, sino que ahora se centran en sus productos, particularmente el conocimiento, que ha sido transformado en un insumo esencial para la generación de plusvalía.

La relación entre tecnociencia y conocimientos tradicionales plantea una cuestión que excede el problema de su reconocimiento cultural. Cuando conocimientos desarrollados históricamente por

⁴ Para una caracterización más amplia de la tecnociencia puede consultarse Echeverría (2003), quien analiza la revolución tecnocientífica y la transformación de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y poder. La tecnociencia no designa solamente la incorporación de recursos tecnológicos a la actividad científica, sino una configuración en la que la producción de conocimiento, el desarrollo tecnológico y la movilización de recursos económicos, institucionales y políticos se encuentran estrechamente articulados. Los grandes proyectos tecnocientíficos muestran esta articulación, pues requieren la participación coordinada de diversos actores, instituciones y recursos, al tiempo que producen conocimientos y tecnologías destinados a intervenir en ámbitos económicos, sociales, militares y culturales. De esta forma, el concepto permite examinar la producción del saber atendiendo tanto a sus dimensiones epistemológicas como a las condiciones institucionales y sociales que hacen posible su desarrollo y determinan sus usos.

comunidades son incorporados a procesos de investigación, innovación o explotación económica, también se pone en juego quién posee la capacidad de definir sus usos, establecer sus criterios de validación y obtener beneficios derivados de ellos. El problema no reside solamente en la posibilidad de que determinados saberes sean desplazados por formas institucionalizadas de conocimiento, sino en las relaciones asimétricas que pueden establecerse cuando actores con mayores recursos científicos, tecnológicos y económicos acceden a conocimientos producidos fuera de sus propios sistemas institucionales. Examinar esta relación permite comprender que la exclusión en la ‘sociedad del conocimiento’ puede producirse tanto por la falta de acceso a los sistemas tecnocientíficos como por la apropiación desigual de conocimientos que otros grupos han generado y conservado. Un ejemplo de esto es la apropiación indebida de los saberes ancestrales, como ocurre en aquellos vinculados a la medicina tradicional, por parte de grandes corporativos internacionales.

Si se analizan conjuntamente el problema de la exclusión del conocimiento con los desafíos que plantea la vasta diversidad cultural global, especialmente en regiones y países marcados por desigualdades, y relaciones de dominación y discriminación, se hace evidente que la situación de muchas naciones, entre ellas las de América Latina, es aún más crítica, puesto que junto con las relaciones de dominación, explotación y discriminación, amplios sectores sociales y culturales, y de manera particularmente notable los pueblos indígenas, han sido marginados de los procesos de generación y aplicación de conocimientos, obstaculizando el desarrollo autónomo de sus propias prácticas para abordar problemáticas específicas de su entorno y modos de vida.

En el caso de América Latina, las políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas han estado marcadas por una visión fragmentaria y reduccionista de sus condiciones históricas. Predomina una tendencia a encasillar el problema dentro de marcos interpretativos que, o bien lo conciben como uno exclusivamente “cultural”, pero sin considerar sus dimensiones económicas y políticas, o bien la abordan solamente como un problema de pobreza y no de injusticia social.

CONCLUSIÓN: HACIA UNA POLÍTICA INTEGRAL PARA UNA SOCIEDAD JUSTA Y SOSTENIBLE

A la luz de las consideraciones anteriores, es prioritario debatir un modelo de sociedad para que se diseñen políticas educativas, económicas, sociales y culturales, que pudiera orientar las acciones por parte del Estado y por parte de la sociedad civil, de modo que puedan construirse las estrategias más adecuadas para disminuir la desigualdad, la injusticia y las relaciones de dominación y discriminación entre pueblos y grupos con diferentes culturas y, ante todo, es fundamental que la ciencia y la tecnología se integren de manera adecuada con los conocimientos tradicionales y locales, que son igualmente valiosos y legítimos, que nos ayude a un desarrollo económico que respete la diversidad cultural y el medio ambiente.

Para ello no hay mejor manera que diseñar y llevar a cabo políticas de ciencia, tecnología e innovación, interconectadas con políticas educativas, económicas y culturales que propicien un adecuado desarrollo científico – tecnológico, que puedan encaminarse en beneficio de la sociedad en su conjunto y que al mismo tiempo genere las condiciones necesarias para analizar críticamente sus efectos, implicaciones e impactos de ese desarrollo científico – tecnológico. Pero para establecer una nueva ruta de la ciencia y la tecnología que sea benéfico para la mayoría de la sociedad, y para establecer mecanismos que permitan anticipar, vigilar y en su caso, contener los riesgos inherentes que tal desarrollo genera, se requiere, sobre todo, de un cambio profundo de la manera en que la sociedad percibe, concibe y se relaciona con la ciencia y la tecnología, lo cual implica un desafío cultural de gran envergadura, cuya base debe ser un esfuerzo educativo, tanto en la esfera de la educación formal desde los niveles iniciales hasta la formación universitaria y profesional, como de la informal que favorezcan la apropiación social del conocimiento.

Se trata de fomentar una cultura crítica, participativa y éticamente informada que permita a la gente comprender el papel de la ciencia y la tecnología en la configuración del mundo contemporáneo y tomar decisiones fundamentales sobre su uso y sus implicaciones. La atención prioritaria a la educación de niños y jóvenes resulta estratégica para que el futuro sea más esperanzador, en el que la ciencia y la tecnología sean herramientas al servicio de la dignidad

humana y de la preservación del planeta, que suponga un efectivo robustecimiento de la humanización del ser humano.

El enorme reto es educar a las nuevas generaciones para acrecentar la capacidad de comprender, discutir y escoger las vías prioritarias por las que debería discurrir la ciencia y la tecnología en beneficio de la sociedad en su conjunto, y de determinados sectores de la población en función de sus condiciones concretas y problemas específicos, y que lo que se ha denominado globalización y el tránsito hacia una 'sociedad del conocimiento', no tiene necesariamente porque asumir una ideología dominante que se confunde con las relaciones económicas actuales, del sistema capitalista mundial, que sólo favorece a los grupos económica y socialmente dominantes. Esto exige la posibilidad de una nueva economía, basada socialmente en el conocimiento, para la construcción de una sociedad que aproveche la ciencia y la tecnología, en conjunto con la enorme pluralidad de otros saberes existentes – que constituye la riqueza cultural de nuestros países latinoamericanos- y que contribuya efectivamente a reducir la injusticia, promoviendo una participación ciudadana y vinculante en los procesos de liberación y decisión de políticas públicas que permitan garantizar que los recursos naturales sean protegidos, preservados y explotados de manera racional, en función del bienestar colectivo y bajo principios de sustentabilidad.

La construcción de una 'sociedad del conocimiento' justa requiere reconocer que la producción y aplicación del saber se encuentran atravesadas por relaciones de poder y por capacidades distribuidas de manera desigual. La participación social no puede limitarse al acceso a los resultados de la ciencia y la tecnología, sino que debe extenderse a los procesos mediante los cuales se establecen sus prioridades, usos y finalidades. Esto implica reconocer la diversidad de conocimientos existentes y generar condiciones institucionales para que distintos grupos sociales puedan participar en su producción, valoración y aplicación. En el caso de América Latina, este desafío adquiere especial relevancia frente a la exclusión histórica de conocimientos y comunidades que han permanecido al margen de los principales sistemas de producción tecnocientífica.

Para terminar, es necesario enfatizar el papel de la ciencia y la tecnología en las sociedades actuales, para dirigir las acciones y políticas que puedan desarrollar el Estado y la sociedad civil, para encaminarnos hacia una 'sociedad del conocimiento' más democrática, plural y justa.

REFERENCIAS

- Broncano, F., y Pérez Ransanz, A. R. (Coords.). (2009). *La ciencia y sus sujetos: ¿Quiénes hacen la ciencia en el siglo XXI?* Siglo XXI Editores; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Echeverría, J. (1994). *Telépolis*. Destino.
- (2003). *La revolución tecnocientífica*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications.
- Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. En *Conferencias y artículos* (E. Barjau, Trad., pp. 9–37). Ediciones del Serbal.
- (1997). La época de la imagen del mundo. En *Caminos de bosque*. Alianza Editorial.
- Jasanoff, S. (Ed.). (2004). *States of knowledge: The co-production of science and the social order*. Routledge.
- López Cerezo, J. A. (1999). *Gobernabilidad en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- (2000). *Ciencia, tecnología y sociedad: Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Tecnos.
- López Cerezo, J. A., y Luján López, J. L. (2000). *Ciencia y política del riesgo*. Alianza Editorial.
- Maturana, H. R., y Varela, F. J. (1997). *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.
- Mitcham, C. (1990). En busca de una nueva relación entre ciencia, tecnología y sociedad. En M. Medina y J. Sanmartín (Eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 33–35). Anthropos.
- Olivé, L., y Lazos Ramírez, L. (Coords.). (2014). *Hacia un modelo intercultural de sociedad del conocimiento en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Santos Raga, A. (2022). La relación técnica-naturaleza humana. *La Ciencia y el Hombre*, 35(1).
- (2024). Ciencia, literatura y racionalidad. *La Ciencia y el Hombre*, 37(1).
- (2025). Francis Bacon y la nueva función del saber. *Elementos*, 32(137), 11–20.
- (2026). El legado de la ciencia medieval en la tradición científica occidental. *Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana*, 58(160), 320–338.
<https://doi.org/10.48102/rdf.v58i160.417>
- (2026). Heráclito y Parménides: Racionalidad filosófica y fundamentos conceptuales de la ciencia occidental. *Metafísica y Persona*, 18(36), 125–145.
<https://doi.org/10.24310/metyper.36.2026.24165>

LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS CREATIVOS ANTE LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

THE EVALUATION OF CREATIVE PROCESSES IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

*Recibido: 09 junio 2025 * Aprobado: 18 marzo 2026*

SANDRA GUADALUPE ALTAMIRANO GALVÁN

Universidad Autónoma de Nuevo León

Nuevo León, México

sandra.altamiranoglv@uanl.edu.mx

ALMA LILIA MÉNDEZ RAMÍREZ

Universidad Autónoma de Nuevo León

Nuevo León, México

alma.mendezrmr@uanl.edu.mx

Resumen

El presente artículo se enfoca en los diversos factores a los que se enfrenta la evaluación de los procesos creativos en la actualidad, en donde la subjetividad inmersa en algunos elementos como: la multidisciplinariedad nacida del posmodernismo artístico y otros centrados en el mundo mediático y tecnológico como la inteligencia artificial, lleva a cuestionamientos al respecto de ¿cómo evaluar con ojo crítico los productos derivados de procesos creativos que provienen de disciplinas diversas, incluyendo las artísticas, el diseño gráfico, el mundo

audiovisual, entre otros? Dentro de la enseñanza del diseño y el arte visual actual, el elemento multidisciplinar aporta valor a la producción o a los proyectos; también es importante que se apliquen las tecnologías más innovadoras y se aborden problemáticas actuales. Por lo que en este estudio bibliográfico se define ¿qué es la evaluación en el acto educativo?, ¿cuál es el contexto de la creatividad y sus procesos?, así también ¿cómo evaluamos los procesos creativos ante la tecnología, o la existencia de la inteligencia artificial? Todo ello, tomando en cuenta que la tecnología y la inteligencia artificial están



presentes en estos procesos, implicando otra visión docente para lograr que la evaluación cumpla también el objetivo de que el aprendizaje sea realmente significativo.

Palabras clave: Evaluación, enseñanza, inteligencia artificial, creatividad, tecnología.

Abstract

This article focuses on the various factors facing the evaluation of creative processes today. Subjectivity, embedded in elements such as the multidisciplinary nature of postmodern art and others centered on the media and technological world, such as artificial intelligence, raises questions about how to critically evaluate products derived from creative processes originating from diverse disciplines, including the arts, graphic design, and the audiovisual world, among others. Within the teaching of design and

visual art today, multidisciplinary elements add value to productions and projects. It is also important to apply the most innovative technologies and address current issues. Therefore, this bibliographic study defines: what is evaluation in the educational process? What is the context of creativity and its processes? And how do we evaluate creative processes in the face of technology, such as artificial intelligence? All of this, taking into account that technology and artificial intelligence are present in these processes, implying a different teaching approach to ensure that assessment also meets the objective of making learning truly meaningful.

Keywords: Assessment, Teaching, Artificial Intelligence, Creativity, Technology.

INTRODUCCIÓN

El artista y diseñador fundamenta sus producciones y proyectos en un trabajo conceptual y discursivo semiótico y semántico inter, trans y multidisciplinario realizando intervenciones, acciones y experiencias de inclusión y diálogo con la diversidad y la identidad cultural.

Pero ¿cómo se procede a evaluar los proyectos con elementos subjetivos inherentes al placer estético, al gusto, a las ideologías, al progresismo, inclusión, diversidad, libre expresión y muchas otras posturas en torno al campo artístico contemporáneo?

A partir de esta mirada panorámica es que pensamos y buscamos fundamentar la evaluación de estos procesos que resulta difícil medir y cuantificar. ¿Medimos las cualidades o cualificamos las medidas? ¿Cómo podemos aplicar criterios evaluativos al desarrollo de un performance, el diseño de tatuaje, el diseño de identidad corporativa? Estos son ejemplos de producciones que contienen en su quehacer el elemento interpretativo. Implica la técnica, pero también la interpretación, el diseño, la innovación, el diálogo con el espectador, el sentimiento y la cosmovisión de su creador.

¿Cómo validar el trabajo realizado, la inspiración, sus alcances y el recibimiento? Es fundamental en nuestras áreas aterrizar estos aspectos básicos para lograr una comprensión directa del estudiante, pero también del docente, en lo que respecta a la evaluación. Pero no solamente en cuestión de que se conozca el porqué de una evaluación, sino de que esos criterios se encuentren directamente relacionados con el quehacer del proceso creativo en un mundo profesional inmerso en el mundo digital.

La conexión de la evaluación con el desarrollo permite un conocimiento amplio del estudiante con respecto al contexto de una disciplina, pero además permite una asociación directa con la actividad que de ahí se desprenderá y que llevará a cabo en el desarrollo de su profesión dentro de un ambiente laboral. Ahí es donde el aprendizaje se torna significativo y es a donde debe apuntar todo proceso evaluativo, pues esto también disipa cualquier percepción subjetiva al respecto de dicho proceso, que en ocasiones desacredita la veracidad, restándole valor.

LA EVALUACIÓN EN EL ACTO EDUCATIVO

La evaluación dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental, pues permite conocer la efectividad del acto educativo, con respecto a la funcionalidad de las estrategias de enseñanza, pero también al conocimiento adquirido por el estudiante; lo que da por resultado, la obtención de información relevante para el ajuste de dicho proceso y la mejora continua en el mismo.

Una definición sobre evaluación es la que indican Fonseca y Morera (2023), la cual aborda un proceso que transitan los estudiantes para alcanzar cierto aprendizaje sobre los contenidos que propone el docente, generando una valoración al ejercicio del aprendiz. Se otorga un puntaje en función del nivel de cumplimiento de los criterios de desempeño a evaluar. Lo que aporta conocimiento acerca de la perspectiva del estudiante hacia la actividad y su manera de abordar y de ejecutar las instrucciones recibidas.

El conocer esta información a partir de la evaluación, ofrece grandes beneficios desde el momento en que se pueden conocer las fortalezas y las áreas de oportunidad, contribuyendo así a un mayor aprendizaje a futuro.

La evaluación(...)permite valorar los procesos de aprendizaje con relación a su comprensión y aplicabilidad en un contexto determinado de manera significativa, sin embargo, debe ser claro que, la evaluación es un ejercicio de comparación y medición de lo que se aprende de manera crítica y argumentada pero nunca con ánimo descalificador, ni penalizador, es decir, una evaluación al servicio del conocimiento (Fonseca y Morera, 2023).

Por este motivo, la redacción de los niveles de cumplimiento también debe de observar una postura que no censure, ni ofenda al estudiante, sino que le invite a mejorar su práctica. Tendría que ser un espacio de reflexión tanto para el estudiante como para el docente, para explorar la interpretación, la deducción, la glosa.

Dicha evaluación debería de acompañarse por una realimentación, pero siempre basada en el respeto, desde un enfoque constructivo y positivo, para lograr sus propósitos y que el aprendizaje se logre de una manera significativa en los estudiantes.

El objetivo principal de la evaluación es el retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje; esto significa que los datos obtenidos en la evaluación servirán a los que intervienen en dicho proceso (docentes-alumnos) en forma directa para mejorar las deficiencias que se presenten en la realización del proceso e incidir en el mejoramiento de la calidad y en consecuencia el rendimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje (Pérez, 1997).

El proceso de enseñanza aprendizaje conlleva diversas fases tales como la planeación, la ejecución y la evaluación, las cuales están directamente conectadas entre sí; pero dentro de estas fases la evaluación es la principal debido a que, “del grado de eficacia con que el maestro la realice, depende el éxito o fracaso del proceso, por lo que podemos decir que la evaluación del logro educativo es esencial para una educación eficaz” (Pérez, 1997), debe de establecer claramente los puntos de interés a desarrollar, pero también la manera en que serán evaluados, además el valor que alcanza cada uno de ellos.

Pérez, Enrique, Carbó y González (2017) mencionan que dentro de los componentes del proceso enseñanza aprendizaje, la evaluación es el elemento que se encuentra relacionado directamente con cada uno de ellos ya que es la encargada de estimular y medir el alcance de los objetivos a través

de un grupo de criterios. Con una adecuada redacción induce al trabajo comprometido, mencionando que:

- Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recopilar, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los estudiantes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos (actividades).
- Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (rúbricas o listas de cotejo).

Dada la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, es de suma importancia que los profesores conozcan la diferencia que existe entre medir y evaluar.

Livas (1980), dice "medir es asignar números a propiedades o fenómenos a través de la comparación con una unidad preestablecida" y que la evaluación es un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas la decisión. (Pérez, 1997).

Es un compromiso del docente con el estudiantado, el ofrecer una evaluación diseñada específicamente para ese tiempo y espacio educativo, contextualizada y estructurada para valorar tanto los criterios objetivos como aquellos que son de naturaleza subjetiva y compleja.

Morán (1980) en Pérez (1997), concibe la evaluación no como "un acto mediante el cual un profesor juzga a un alumno, sino un proceso a través del cual el profesor y el alumno aprecian en qué grado logró este último los aprendizajes que ambos perseguían" y que "como actividad indispensable en el proceso educativo puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos" y cumplir de esta manera las funciones que tienen la evaluación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entonces se habla de una sinergia, un acompañamiento donde ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentran engarzados en sus tareas que se imbrican, se complementan y se potencian el uno al otro en su quehacer. No existe el uno sin el otro.

LA CREATIVIDAD Y SUS PROCESOS

Hablar sobre creatividad hoy, hace necesario volver la mirada sobre el propio concepto para observar su evolución como menciona Raúl Aguilera (2017) en su trabajo sobre la evaluación de los procesos creativos. Ahí menciona que en un principio la creatividad estaba asociada a la creación, es decir a 'hacer de la nada'. Posteriormente se asoció con el término novedad, con el cual aún es asociado en nuestros días. También con el paso del tiempo ha sido asociada con la originalidad y con el objetivo o función. Dentro de las asociaciones conceptuales también habla del contexto y del valor.

Con respecto al contexto se refiere a los cruces de entornos para el surgimiento de novedades, es decir pensar fuera de la caja para asociar el quehacer propio con otros quehaceres o disciplinas que conlleven a la obtención de novedades. En cuanto al valor, esto realza parte funcional de la creatividad, que posea alguna estimación.

Actualmente, se podría comentar que las acciones físicas o mentales que producen un fruto novedoso, original y de valor dentro de un contexto disciplinar. Y es en este punto donde se buscan respuestas, ya que, en el ámbito de trabajo, que es creativo, el tema del valor artístico entra en el campo de la subjetividad.

Existen, según Graciela Aldana (1998), tres generaciones de conceptos sobre la creatividad y son: la primera generación que considera el pensamiento creativo con sus categorías como la flexibilidad, originalidad, imaginación y fluidez, trabajada a partir de los años 50 aproximadamente. La segunda generación considera la creatividad como una serie de pasos o técnicas para resolver problemas y surge a mediados de los años 80. Y la tercera generación que sugiere la creatividad como estilo de vida se popularizó a finales de los años 90.

Si se analizan estas generaciones podríamos tratar de ubicar incluso algunos autores en cada una de estas etapas de la creatividad, pero centrémonos en la que nos atañe generacional y contemporáneamente que es la del vivir creativo.

Pedro Salinas (2001) afirma que la actitud es un componente fundamental para la visión creativa y también considera la aptitud, que refiere como la disposición anatómico-fisiológica para ciertas capacidades personales, lo que en psicología se determina como personalidad creadora que

presenta rasgos que apuntan en cada individuo hacia la innovación. Todos estos elementos predisponen a los individuos hacia la creatividad, se mantienen abiertos y dispuestos a proponer, discernir, analizar y crear; dispuestos a participar de los procesos creativos en cualquier disciplina.

Para los procesos creativos, se parte de exponer las teorías educativas de Vigotsky (Díaz, 2023) sobre el andamiaje o la zona del desarrollo próximo, ya que como todo proceso se construye de pasos, en este caso de experiencias previas sobre las cuales se pueden adaptar algunas modificaciones que resulten en productos creativos. Es importante encontrar dentro esta sucesión de pasos, que nos permiten ir edificando de manera creativa. Si se observa y analiza, se encuentra que el proceso creativo es una analogía de la búsqueda de soluciones para un problema.

Durante los lapsos generacionales que se abordaron anteriormente, la manera de fomentar o estimular la creatividad se realizaba a partir de principios inherentes a la percepción del concepto, es decir, mientras que se consideró como un producto del pensamiento, se evaluó a partir de las características que se adjudicaban al concepto como la flexibilidad, originalidad, imaginación y fluidez que pueden operar como criterios de desempeño. En la generación que prepondera el orden y la secuencia, se enlistan como deseables ciertos pasos dentro del proceso creativo, como la planeación, investigación, diseño de la novedad y proyección entre otros elementos.

Para la tercera generación se empieza a percibir la creatividad como algo inherente al ser humano, algo que forma parte integral de su personalidad, actitudes y aptitudes; se busca fomentarla desde etapas tempranas para que se vuelva parte del ser o individuo de manera natural. Rudolph Arnheim (1998) indica que la intuición se encuentra estrechamente relacionada con el intelecto. Así que desarrollando uno, se desarrolla naturalmente la otra.

Este cóctel de intelecto, intuición, personalidad, actitudes y aptitudes resulta en la capacidad de trabajar en cualquier proceso creativo, buscando todo el tiempo nuevas perspectivas y abordajes para los temas cotidianos. Algunos autores le llamarían adaptabilidad, habilidad necesaria en la actualidad ante los cambios tan acelerados en todos los ámbitos de la vida, como los avances tecnológicos.

LA EDUCACIÓN DE LOS PROCESOS CREATIVOS ANTE LA TECNOLOGÍA

La llegada de la tecnología a la educación, desde sus inicios, generó un fuerte impacto en los procesos metodológicos de enseñanza-aprendizaje. Como se sabe, la tecnología va cambiando a pasos agigantados, lo que deviene en una evolución constante y una adaptación también por parte de todos los protagonistas del acto educativo. En la actualidad, la inteligencia artificial, ha provocado una fuerte polémica e incertidumbre sobre los efectos que generará en todas las disciplinas, pero específicamente, surge la preocupación en las áreas creativas y más aún en la educación de estas áreas.

“El veloz desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA) es una realidad que conlleva múltiples oportunidades, riesgos y desafíos en el ámbito educativo” (De Vicente, López, Navarro, Cuéllar, 2023). Presenta grandes oportunidades y beneficios, si es aplicada de la manera correcta, pero también riesgos y desafíos, pues como todo cambio, siempre genera incomodidad y más preguntas que respuestas, pero que será importante enfrentarlo y adaptarse a ellos en todas las disciplinas y desde el ámbito educativo. Se debe de trabajar en las dos caras de la moneda, las oportunidades y los riesgos que se traducen en el abanico de posibilidades para la creación, pero también la comodidad de observar cómo la máquina hace el trabajo, cómo supera mis expectativas, mientras nos convertimos en observadores.

Para la parte docente también hay beneficios y desafíos

“Recientemente, la OCDE (2021) plantea cómo las tecnologías inteligentes cambian la educación en el aula y la gestión de las organizaciones y sistemas educativos. En la actualidad, son ya diversos los modos en los que la IA puede involucrarse en la enseñanza, desde la recomendación de contenido REA (Recursos Educativos Abiertos), la detección de las emociones de los estudiantes, los sistemas de tutoría inteligente, los asistentes de enseñanza impulsados por IA, hasta la calificación automática de exámenes y monitoreo automático de foros” (Flores-Vivar & García-Peñalvo, 2023 en Vicente, López, Navarro, Cuéllar, 2023).

Definitivamente, es algo con lo que los docentes han soñado tras largas jornadas de planeación, diseño o evaluaciones. El desafío aparece donde se desvanece la humanización, lo emocional, la empatía.

La inteligencia artificial (IA) está transformando la manera en que los estudiantes aprenden y los maestros enseñan. En el ámbito educativo, se ha convertido en una herramienta que promueve la personalización del aprendizaje, la adaptabilidad de los contenidos y la eficiencia en la evaluación. Se han creado sistemas de tutoría inteligente que ofrecen retroalimentación personalizada a los estudiantes, identificando áreas de mejora y adaptando los contenidos a su ritmo de aprendizaje, así también se han generado sistemas de evaluación basados en IA, que pueden analizar automáticamente las respuestas de los estudiantes, proporcionando retroalimentación inmediata y detallada sobre su desempeño, permitiendo a los maestros identificar rápidamente las áreas en las que los estudiantes necesitan ayuda adicional y con ello, ajustar sus contenidos o métodos de enseñanza.

La IA puede facilitar la comunicación, el trabajo en equipo, la organización y la planificación de tareas, lo que permite al estudiantado trabajar juntos de manera eficiente y efectiva (Vera, 2023). Ya se tuvo durante el confinamiento por la pandemia, el trabajo a la distancia y el uso de aplicaciones que nos permitieran trabajar de esta manera, por lo que la promesa de la IA al respecto tiene una acogida sutil entre la mayoría de los estudiantes.

Sin embargo, en el campo del arte, la IA ha generado controversia al crear obras que desafían las nociones tradicionales de creación, creatividad y originalidad. Algunos artistas han adoptado a la IA como una herramienta colaborativa que les permite explorar nuevas ideas y técnicas, mientras que otros la ven como una amenaza para la autenticidad y la singularidad del arte.

A pesar de las posibilidades que ofrece la IA en la educación y las áreas creativas, plantea también desafíos éticos y sociales. Por un lado, existe el riesgo de que esta tecnología refuerce las desigualdades existentes al privilegiar a los estudiantes con acceso a tecnología y recursos adecuados. Por otro lado, la automatización de tareas creativas plantea preguntas sobre la naturaleza misma de la creatividad y la originalidad. Es por lo que aquí no se puede preguntar ¿Qué papel debería jugar la IA en la producción artística y cultural?

Por otro lado también, “Abou Foul, et al (2023) mencionan que esta nueva tecnología está provocando un gran impacto en los trabajos académicos y de investigación” (Juca, 2023), puesto que puede recolectar datos, adaptarse a las necesidades de los proyectos y realizar redacción de escritos. Definitivamente que en todos los ámbitos donde pueda utilizarse la IA el impacto es considerable e incalculable, sin necesidad de analizar a profundidad la investigación-creación, la investigación educativa y la del diseño puede desarrollarse de manera importante gracias a la IA.

¿Dónde se ven los desafíos o retos, si se encuentran tantos beneficios?

“Al llegar la IA a la actualidad nos ha dado un giro enorme, en el área del diseño, por ejemplo, aporta beneficios significativos, mejorando la eficiencia, la creatividad y la personalización. Sin embargo, también plantea desafíos en términos de intuición humana y riesgo de desplazamiento laboral” (Villavicencio, 2023).

Se vuelve fina la línea entre los beneficios y los desafíos, sin ponerlo en la balanza se sabe que se inclina hacia ese punto que se teme como humanidad: el desplazamiento. Sin embargo, ese miedo ha existido desde hace muchas décadas y ese desplazamiento, no se ha dado, ni se dará como vaticinaban las obras de ficción de hace casi 100 años.

Se tendría que tratar de integrar esta nueva tecnología como comenta Villavicencio (2023),

“En el ámbito del diseño, muchos autores coinciden que la inteligencia artificial viene a colaborar con la imaginación humana creando el término de creatividad aumentada, el cual se entiende como la integración de tecnologías avanzadas, como inteligencia artificial (IA), aprendizaje automático, realidad aumentada (RA) y otras, para potenciar y mejorar los procesos creativos. En lugar de reemplazar a los humanos en el proceso creativo, la creatividad aumentada busca complementar y ampliar las capacidades creativas de los individuos”

Por lo tanto, hay que buscar los espacios, los resquicios que permitan sacar provecho de la utilización de esta tecnología.

“La capacidad creativa que se demanda en cada uno de los estudiantes, abona a tener aulas con aprendizaje activo, promueve la transformación de sus mentes, convirtiéndolos en espacios abiertos capaces de innovar, probando siempre y con la lógica de estar constantemente tomando decisiones y asumiendo riesgos. La generación de ideas debe partir desde un pensamiento complejo” (Castillejos, 2022).

Conjugar el intelecto, experiencias, innovación tecnológica forma parte de esa complejidad que conjuga y potencia las posibilidades de transformar y proponer alternativas. Revierte gran importancia el propiciar el acercamiento a la IA en las aulas, para despejar los temores y favorecer su uso.

El docente debe trabajar los puntos focales de la educación como ha hecho desde hace ya mucho tiempo, y complementarlo con las nuevas aplicaciones tecnológicas. Dice Castillejos (2022)

“tanto el pensamiento crítico como el creativo son eje para la construcción del conocimiento. La capacidad crítica del estudiante inicia desde la gestión de la información, seguida de la comprensión lectora para finalizar en la realización de la actividad de aprendizaje. Respecto a lo creativo, el aprendiz usa su imaginación para afrontar cualquier problema o situación que se le presente en la tarea”.

Tomando en cuenta lo anterior la educación debe seguir su curso y trabajar la IA como una herramienta más para la edificación de su saber.

La inteligencia artificial en la educación y las áreas creativas representa una oportunidad emocionante para el avance humano. Si se utiliza de manera responsable y ética, la IA puede ayudarnos a alcanzar nuevos niveles de conocimiento, creatividad y expresión, enriqueciendo nuestras vidas y transformando el mundo en el que vivimos.

LA EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN LA ERA TECNOLÓGICA

En el ámbito educativo, la evaluación en los procesos creativos juega un papel crucial. Los docentes deben encontrar un equilibrio entre fomentar la creatividad y la innovación, y evaluar de manera objetiva y justa el trabajo de los estudiantes. Es importante que la evaluación se base en criterios

claros y objetivos, pero también que permita la flexibilidad y la adaptación a las particularidades de cada proceso creativo.

La creatividad como un elemento importante dentro del quehacer universitario debe ser trabajada más allá del discurso y de la simple promoción de técnicas o estrategias, sino en la búsqueda de una evaluación que pueda ser auxiliar para mejorar la capacidad creativa de los alumnos más allá de los estándares de acreditación (Borislova y Martínez, 2016). A decir de los autores, así como es importante la construcción de herramientas e instrumentos que permitan medir el aprendizaje, la evaluación debe ir más allá de la asignación de un número o calificación.

Tal como lo manifiestan Ballesteros et al. (2016) en Fonseca y Morera, (2023): “La educación artística es una forma de expresión del ser humano que le permite entrar en relación con la realidad, vivir y expresar todo aquello que percibe a su alrededor, conocer y adaptarse al mundo que observa y a sus diferentes dimensiones en un sentido estético” (p.20). representa su conexión con el mundo, con su realidad, con su quehacer productivo.

Pérez et al. (2017) mencionan también que es un tema de gran importancia en el contexto educativo del diseño por la oportunidad de mejora del ejercicio creativo promoviendo la búsqueda de resultados cada vez superiores, “la evaluación en este contexto va más allá de simplemente asignar una calificación; se trata de un proceso reflexivo y constructivo que busca entender, analizar y mejorar el proceso creativo en sí mismo”. Por esta razón es tan importante al igual que la planeación y las estrategias didácticas. Se convierte en una herramienta imprescindible del docente para asegurar el desarrollo de capacidades y de “mecanismos de autorregulación” que alcancen o superen las expectativas docentes. Los métodos que utilizar para ello se tornan diversos o incluso complejos.

Ahora bien,

“la inclusión de las tecnologías será de gran importancia porque para los estudiantes del siglo XXI es indispensable que utilicen las nuevas herramientas digitales para mostrar su creatividad. Pero requieren de capacitación constante, ya que es común la aparición de nuevos softwares, de ahí la importancia de un centro de entrenamiento tecnológico” (Navarro, 2020).

También serán necesarios los “procesos de formación de docentes, capacitación para los maestros como promotores de la creatividad, utilización de la autoevaluación entre los estudiantes para promover la autocrítica como un ejercicio de honestidad y autorregulación, reflexiones sobre el proceso por parte de los profesores” (Borislova y Martínez, 2016), así como adaptación a las nuevas metodologías y recursos que se apoyan con la tecnología para generar así también una evaluación objetiva y consciente.

Navarro (2020) reflexiona además en la capacitación docente como una inversión para el futuro de la educación. Un docente capacitado e ilustrado en las nuevas aplicaciones tecnológicas, didácticas y educativas genera en sí mismo un cambio de mentalidad y análisis sobre su propio quehacer. “Ver el pasado para adecuar lo importante y necesario a la nueva época, en un momento distinto con necesidades diferentes y grandes oportunidades y sobre todo la inclusión de nuevas tecnologías y formas de pensamiento prevalecientes en la actualidad”.

La evaluación a través de la historia ha jugado un papel fundamental como elemento de comparación y valoración de los diversos procesos, productos y servicios, que permiten mirar las características, virtudes y posibilidades que nos ofrecen para tomar decisiones, generamos juicios de valor desde nuestros gustos y afinidades (Fonseca y Morera, 2023). Y se destaca en este punto conceptos subjetivos como: virtudes, juicios de valor, gustos y afinidades, que como hemos visto y revisado en este ejercicio es lo que torna compleja la evaluación.

Además, continúan los autores, la evaluación resulta una mirada crítica en la que se aprende en el contexto, potencia el aprendizaje. La evaluación forma parte integral de la planeación didáctica, y debe tener un sentido en un contexto específico. (Fonseca y Morera, 2023)

Es por ello que, a modo de conclusión, se propone que la evaluación debe ser:

- . Respetuosa y honesta
- . Con claridad
- . Flexible
- . Orientadora
- . Integradora: tomar en cuenta todos los aspectos del

proceso creativo

- . Contextualizada: dar solución según el contexto
- . Enfocada en el aprendizaje: como principal objetivo
- . Ética: tomando en cuenta la integridad académica
- . Acompañada de retroalimentación
- . El error debe mencionarse de manera positiva.

Con respecto a la tecnología, la evaluación, debe ser dinámica, y planificarse a través de proyectos que permitan el desarrollo de los procesos creativos y con ello visualizar de manera directa el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Finalmente se vislumbran algunas cuestiones sobre la evaluación de los procesos creativos, sobre el boom de la IA y su bienvenida a las aulas. SE abordan también los conceptos de la creatividad y la tecnología innovadora.

En cuanto a la evaluación se sustentan algunos de los elementos que le convierten en uno de los puntales que sostienen el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Es una fuente de información relevante sobre el progreso del estudiante en el aprendizaje
- Aporta conocimiento acerca de la perspectiva del estudiante hacia la actividad y las instrucciones recibidas
- Se pueden conocer las fortalezas y áreas de oportunidad
- Es un ejercicio de comparación y medición crítica, al servicio del conocimiento
- Es un espacio de reflexión para el estudiante y el docente
- Es esencial para una educación eficaz
- Es un compromiso del docente con el estudiante.

Por otra parte, al revisar la evolución del concepto de la creatividad, se comprendieron algunas asociaciones con calificadores como la novedad, la originalidad, imaginación, flexibilidad, el valor y funcionalidad. Se observó que algunos de estos elementos que se le atribuyen a la creatividad se pueden convertir en criterios que nos permiten evaluar los procesos creativos. También se entendió la importancia de fomentar la creatividad en la edad temprana para promover el desarrollo de las aptitudes y actitudes propias de una personalidad creadora.

De igual manera se abordaron los beneficios y desafíos de incluir la tecnología, específicamente la Inteligencia Artificial, en nuestras aulas. Asimismo, se observó que, como con todo cambio, al inicio se encuentra resistencia, pero es prioridad exaltar los beneficios y tratar de minimizar los riesgos para una transición sutil y ágil.

En el campo del arte, seguramente se seguirán abriendo debates respecto a la creación, creatividad y originalidad. Sin embargo, se invita a una reflexión permanente sobre la originalidad; si el cerebro humano es capaz de guardar cualquier impresión sensorial percibida, las creaciones son el producto de lo que circula en este disco duro.

REFERENCIAS

- Aguilera, R. (2017) Evaluación de los modelos creativos de Goldenberg, Mazursky & Solomon para el desarrollo y análisis de anuncios publicitarios. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_457906/raah1de1.pdf
- Aldana, G. (1998). *La travesía creativa: asumiendo las riendas del cambio*. Creatividad e Innovación Ediciones.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Borislova, N., y Martínez, G. (2016). Promoción y evaluación de los procesos creativos dentro de la actividad docente universitaria. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016*, 2(2). <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/A079.pdf>
- Castillejos López, B. (2022). Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación*, 31(60), 9-24. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.001>
- Díaz, G. (2023). Andamiaje: a casi medio siglo de su creación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3251>
- Fonseca, J., y Morera, L. (2023). *Contribución de la evaluación en los procesos creativos, desarrollados por la educación artística en el centro de interés de artes plásticas y visuales* [Tesis de maestría, Universidad La Salle]. Repositorio Institucional La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/769
- Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 289-296. <https://www.remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/656/662>
- Navarro, M. (2020). La creatividad en la formación del arquitecto, el proceso creativo y las neurociencias. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.667>

- Pérez, L. (1997). La evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. *La Academia*, 1. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/eval_prog/s4/lecturas/T3S4_FASES%20_EVAL_AP_RENDIZAJE.pdf
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017
- Rodríguez, C., Rodríguez, G., y Álvarez, M. (2016). Factores contextuales en la evaluación de un proceso creativo en publicidad. *RICSH. Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(9), 150-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5433063>
- Salinas, P. (2001). *Estrategias para estimular la creatividad en las aulas de diseño*. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020145968.PDF>
- Vasco, C., y Murcia, N. (2010). Evaluación de la creatividad: una construcción social. *Revista Pedagógica*.
- Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar*, 4(1). <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>
- Vicente, M., López, O., Navarro, V., y Cuéllar, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial: ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar*, 77, 47-57. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>
- Villavicencio, K. (2023). La perspectiva del diseño gráfico ante la inteligencia artificial. **Revista de Investigación Formativa: Innovación y aplicaciones Técnico-Tecnológicas*, 5*(2). <https://doi.org/10.34070>

EL OBJETIVISMO AXIOLÓGICO DE EDUARDO GARCÍA MÁYNEZ

THE AXIOLOGICAL OBJECTIVISM OF EDUARDO GARCÍA MÁYNEZ

*Recibido: 10 septiembre 2025 * Aprobado: 09 junio 2026*

JACOB BUGANZA TORIO
Universidad Veracruzana
Veracruz, México
jbuganza@uv.mx

Resumen

En este trabajo, el autor se propone analizar la concepción axiológica de Eduardo García Máynez, figura clave en la filosofía del derecho mexicana. Defiende un objetivismo axiológico, considerando los valores como entidades ideales, independientes de la subjetividad, análogas a las Ideas platónicas. Su sistema aborda la existencia, conocimiento, realización y libertad frente a los valores. Se captan mediante una intuición emocional, accesible sin una necesaria formación y formalización filosófica. La realización de los valores se da cuando la voluntad humana los plasma a través de sus actos. El valor moral se actualiza a través del ejercicio de la libertad moral, a saber, al elegir valores superiores. En el ámbito jurídico, los valores morales evalúan la legitimidad de normas positivas, complementándolas.

García Máynez exalta el valor moral como fundamento de una sociedad armónica, promoviendo una educación ética que cultive las virtudes. Su filosofía, aunque poco seguida hoy, sigue siendo un referente para el pensamiento ético-jurídico en América Latina.

Palabras clave: Eduardo García Máynez, axiología, objetivismo, intuición emocional, valor moral.

Abstract

In this work, the author aims to analyze the axiological conception of Eduardo García Máynez, a key figure in Mexican legal philosophy. He defends an objectivist axiology, viewing values as ideal entities, independent of subjectivity, akin to Platonic Ideas. His system addresses the existence, knowledge, realization, and freedom



concerning values. Values are grasped through emotional intuition, accessible without necessary philosophical training or formalization. The realization of values occurs when human will embodies them through actions. Moral value is actualized through the exercise of moral freedom, namely, by choosing higher values. In the legal sphere, moral values assess the legitimacy of positive norms, complementing them. García Máynez exalts moral value as the foundation of a

harmonious society, promoting an ethical education that cultivates virtues. Though less followed today, his philosophy remains a benchmark for ethical-legal thought in Latin America.

Keywords: Eduardo García Máynez, axiology, objectivism, emotional intuition, moral value.

INTRODUCCIÓN

Eduardo García Máynez es uno de los intelectuales más importantes de la filosofía del derecho y la ética del siglo XX en México (Aguayo, 2000 y 2000). De hecho, Guillermo Hurtado compara la influencia de García Máynez con la de Norberto Bobbio en Italia y la de Carlos Cossío en Argentina, “por su cercanía generacional e intelectual, y por el liderazgo que ejercieron en sus respectivas comunidades jurídicas y filosóficas” (Hurtado, 2001, p. 133). Oriundo de la Ciudad de México, García Máynez estudió en la UNAM, de la que recibió el título de abogado en 1930 y, posteriormente, en 1950, el doctorado en Filosofía del Derecho. Fue profesor en la Facultad de Derecho de la UNAM, director de la *Revista de la Facultad de Derecho* y miembro de la Academia Mexicana de Jurisprudencia y Legislación; asimismo, fue fundador y luego director de Centro de Estudios Filosóficos de la misma UNAM (después Instituto de Investigaciones Filosóficas). Su pensamiento filosófico posee influencias profundas; destacan sobre todo las de Nicolai Hartmann (Del Arenal, 2001, p. 53), Edmund Husserl (Salmerón, 1994, p. 300), Alfred von Verdross y Max Scheler, adscribiéndose, en el campo de la axiología, a la escuela objetivista. Esta corriente sostiene, en suma, que los valores resultan ser entidades ideales, esto es, existen en cuanto ideas, por lo que son independientes de la subjetividad humana, separándose de las corrientes relativistas que proliferan a inicios del siglo XX. Entre sus obras más editadas y conocidas se enlistan *Ética* (publicada en 1944 y reeditada en múltiples ocasiones), *Filosofía del Derecho* (1959) e *Introducción al estudio del Derecho* (1940). Otras de sus obras incluyen *Libertad como derecho y como poder* (1941), *La definición del derecho* (1948), *Introducción a la lógica jurídica* (1951), *Los principios de la ontología*

forman del derecho y su expresión simbólica (1953), *Lógica del juicio jurídico* (1955), *Ensayos filosófico-jurídicos* (1959), *Positivismo jurídico, realismo sociológico y iusnaturalismo* (1969), *La doctrina aristotélica de la justicia* (1973), *Teorías sobre la justicia en los diálogos de Platón* (3tt., 1981-1989).

García Máynez combina el rigor de la tradición fenomenológica con la necesidad de aplicar sus reflexiones al contexto mexicano del siglo XX, periodo marcado por la búsqueda de una identidad jurídica nacional. En este sentido, propone un sistema axiológico que no se limita a la teorización abstracta de los valores; también procura herramientas conceptuales para orientar la conducta moral individual y colectiva hacia ideales de justicia, imparcialidad y virtud. Pues bien, sobre la axiología, su obra se centra en cuatro problemas fundamentales: la existencia del valor, su conocimiento, su realización y la libertad de la persona frente a él. Este trabajo analiza la concepción de García Máynez sobre el valor, poniendo énfasis en el valor moral, revisando cómo se integra en su sistema filosófico y destacando su preeminencia para el discurso ético y jurídico.

POSICIÓN GENERAL DE SU FILOSOFÍA MORAL

Eduardo García Máynez sustenta su axiología desde la perspectiva del objetivismo. Según esta concepción, los valores existen como entidades ideales, autónomas e independientes de la percepción o valoración humana. En efecto, el objetivismo axiológico sostiene que no se reducen los valores a meras proyecciones subjetivas ni productos de consensos sociales; son, más bien, realidades ontológicas que conforman un ámbito propio, comparable al de las Ideas platónicas o las esencias fenomenológicas defendidas por Edmund Husserl. En este sentido, los valores no están vinculados a objetos físicos ni dependen de la apreciación subjetiva, sino que más bien se sitúan en un plano ideal que trasciende tanto la materialidad como la consciencia subjetiva. Esta concepción, influenciada notablemente por pensadores como Nicolai Hartmann y Max Scheler, permite a García Máynez evitar tanto el materialismo, que reduce los valores a propiedades físicas, como el subjetivismo, que los considera meras preferencias o apetencias individuales. Los valores, según esta perspectiva, constituyen principios normativos que estructuran una jerarquía objetiva, en línea

con las ideas de Scheler, y orientan la conducta humana hacia un ideal de lo que debe ser, sin ceder ante posturas relativistas:

Desde la época de Platón admítase, sobre el mundo de la materia, un reino de objetos inmateriales, un orden de lo ideal. El fundador de la Academia lo llamaba reino de las ideas: Aristóteles, de las formas (*eidos*); los escolásticos, de las esencias (*essentia*). Después de haber sido negado por el subjetivismo dominante en los últimos tiempos, ha vuelto a ser reconocido y afirmado por los más ilustres pensadores contemporáneos. A este mundo pertenecen tanto los valores como los objetos lógicos y matemáticos, lo mismo que las esencias de que habla la fenomenología. El modo de ser de los valores —dice Hartmann— es el mismo de las ideas platónicas. Entre los paradigmas de Platón hállanse comprendidos los principios éticos y los valores que la moral estudia. (García Máynez, 1960a, p. 215)¹

Eduardo García Máynez sostiene que los valores son entidades que solo pueden concebirse mediante la inteligencia, es decir, no son accesibles a la experiencia sensible ni pueden aprehenderse a través de los sentidos. Su naturaleza inmaterial implica que solo son accesibles mediante una comprensión espiritual o intelectual, no sensorial. Siguiendo la influencia de sus maestros —como Nicolai Hartmann y Max Scheler— García Máynez defiende que los valores mantienen su validez independientemente de su realización en el mundo empírico, lo que explica su universalidad y atemporalidad, características fundamentales para su función en la ética y el derecho. Por ejemplo, el valor de la justicia conserva su validez incluso cuando ciertas leyes sociales resultan injustas. Esta existencia ideal de la justicia permite criticar y orientar la realidad, como las leyes positivas, hacia ideales superiores.

No obstante, García Máynez incorpora una noción de relatividad en los valores que enriquece su objetivismo sin necesidad de comprometerlo. Aunque los valores son objetivos en su esencia, su manifestación varía según contextos personales, situacionales, culturales o históricos. Por ejemplo, la valoración de un individuo puede estar influida por su experiencia personal, las circunstancias específicas pueden modular la aplicación de un valor, las diferencias culturales o geográficas inciden en su expresión, y los estudios históricos muestran una evolución en las valoraciones a lo largo del

¹ Esta noción de jerarquía, muy estudiada por los axiólogos objetivistas, tiene importantes repercusiones jurídicas (Vado, 2008).

tiempo. Sin embargo, esta relatividad no implica arbitrariedad, ya que la aprehensión y aplicación de los valores se adapta a las condiciones humanas sin alterar su jerarquía intrínseca. Un ejemplo claro es el valor de la libertad, que se manifiesta como autonomía personal en una democracia moderna o como resistencia colectiva en contextos de opresión o tiranía, pero conserva su estatus como valor superior.

Esta flexibilidad permite a García Máñez construir una axiología práctica, capaz de aplicarse a diversos contextos jurídicos y sociales, promoviendo tanto la continuidad con la tradición como la modernización. En su sistema, aborda cuatro problemas fundamentales de la axiología: el primero, la existencia del valor, que compara con el modo de ser de las ideas platónicas; el segundo, el conocimiento del valor, que describe como un conocimiento estimativo; el tercero, la realización de lo valioso en la práctica; y el cuarto, la relación de la libertad personal con los valores. Estos aspectos conforman un marco integral que aborda la ontología, la epistemología, la praxis y la ética de los valores, buscando vincular la teoría con la acción.

EXISTENCIA, CONOCIMIENTO Y REALIZACIÓN DEL VALOR

El primer problema, referente a la existencia del valor, constituye la base ontológica de la axiología. García Máñez, en efecto, sostiene que los valores existen como entidades ideales –como se ha dicho– independientemente de los objetos reales y de los sujetos que los perciben, es decir, de los hombres individuales. Rechaza, por ello, el psicologismo, que reduce los valores a estados subjetivos caracterizados, por ejemplo, como deseos o emociones, argumentando que dicho enfoque confunde la valoración (que es, es verdad, un acto psicológico) con el valor (que tiene, como se ha dicho, una existencia ideal). Para este filósofo, los valores tienen un modo de ser propio que no corresponde a la materialidad ni a la subjetividad, es decir, a la realidad, sino que subsisten o, como dice él, existen “en sí y por sí”. No parece ser otra la intención al escribir:

La filosofía actual reconoce dos tipos de existencia: el ser real y el ser ideal. Pertenecen al primero todas las cosas y sucesos que ocupan lugar en el espacio o en el tiempo. El ser real se halla, por ende, espacial y temporalmente localizado. Por su misma índole, puede ser objeto de un conocimiento sensible. En la esfera práctica tienen esa forma de existencia los

actos humanos o, más precisamente, las variadísimas manifestaciones del obrar: intenciones, propósitos, decisiones voluntarias, juicios estimativos, sentido de responsabilidad, conciencia de la culpa, etcétera. Los valores no pertenecen al orden de la realidad. Sin duda, pueden ser, como veremos más tarde, *realizados*, pero su esencia, su modo de ser específico, subsiste como algo ideal. (García Máynez, 1960a, p. 217)

Justamente esta concepción ideal del valor es la que permite a García Máynez establecer los valores como fundamentos normativos universales, los cuales, por ello, pueden ser aplicados a contextos morales y jurídicos de diversa índole, como la creación de leyes justas en un sistema democrático.

El segundo problema, que se refiere al conocimiento de los valores, apunta a cómo el individuo humano accede a estas entidades ideales llamadas valores. Para abordar este asunto, García Máynez distingue entre el conocimiento teórico, que se ocupa de objetos reales mediante la razón (con lo cual, es verdad, se implica la idealidad misma), y el conocimiento estimativo, el cual capta los valores a través de una intuición emocional, como sostienen Scheler y Hartmann. Esta intuición, empero, no es un sentimiento arbitrario, sino una facultad específica –descubierta, por así decir, por los fenomenólogos, aunque sus funciones puedan ser rastreadas en la historia de la filosofía desde mucho antes (García Máynez, 1960a, p. 243)– que permite aprehender la jerarquía objetiva de los valores, como cuando se siente admiración por un acto de valentía o, por el contrario, repulsión ante una cobardía. Este conocimiento, al ser precisamente intuitivo, se caracteriza como inmediato, o sea, no requiere un análisis racional exhaustivo, aunque puede complementarse con reflexión filosófica. Dice García Máynez: “Los actos a través de los cuales intuimos los valores no son simples actos del conocer, sino del sentimiento o, expresado en forma más sencilla: su carácter no es reflexivo o intelectual, sino emocional e intuitivo” (García Máynez, 1960a, p. 243). En definitiva, los individuos reconocen los valores en la vida cotidiana sin necesidad de la formación filosófica.

Es menester destacar que el conocimiento estimativo, en cuanto es subjetivo, no es el que crea los valores; en cierto modo, los presupone, pues los descubre: el objetivismo radica precisamente en esta tesis. En efecto, el objeto no se confunde con el sujeto, sino que este último aprehende lo que no es él gnoseológicamente, a saber, el objeto, por lo cual es posible decir que cualquier individuo puede intuir el valor moral de un acto bueno, por ejemplo, de caridad, sin necesidad de

comprender teóricamente todos sus componentes éticos, aun cuando, en un segundo momento, es decir, reflexivamente, le resulte posible profundizar esta comprensión:

El sentido de lo valioso es comparable a un cono de luz que se desplaza sobre el horizonte ideal de lo que vale. La conciencia de cada hombre y cada época se proyecta sobre ese horizonte e ilumina algunas porciones del mismo, descubriendo así determinados valores. Ningún sentido tiene hablar de *creación ni de transmutación o inversión* de lo valioso. Los valores no se crean ni se transforman; se descubren o se ignoran; del mismo modo, el cono de luz, proyectado desde el faro, ilumina, mas no crea, el horizonte marino. (García Máynez, 1960a, p. 247)

Esta capacidad intuitiva del valor es fundamental para dar cuenta de una ética no sometida al vaivén o a los cambios drásticos y hasta oposiciones entre un valor y su contraparte; y también lo es en un contexto jurídico, como el que preocupa a García Máynez, donde los jueces o legisladores pueden invocar valores morales para interpretar o reformar leyes positivas.

El tercer problema versa sobre la realización de lo valioso:

El ser ideal tiene siempre alguna relación con lo real, y esa relación puede ser de coincidencia o de no coincidencia. En gran medida, las estructuras ideales son, al propio tiempo, estructuras de la realidad. Lo dicho vale tanto para las estructuras lógicas como para los principios matemáticos y las esencias puras. (García Máynez, 1960a, p. 251)

Esta realización vincula el reino ideal de los valores con el mundo real, si bien no necesariamente empírico, pues no todo lo real cae bajo el segundo rubro a *fortiori*. Pues bien, García Máynez argumenta que los valores, aunque existen independientemente de sus depositarios –como afirma la ética fenomenológica– se actualizan en la realidad a través de la acción humana. En efecto, es característica distintiva de la acción transformar objetos, situaciones o conductas en portadores de valor, haciendo que el “deber ser”, cuyo carácter ideal se ha señalado, se manifieste realmente. Por ejemplo, el valor de la belleza se realiza en una obra de arte, pero el valor preexiste idealmente y no depende de la obra para ser: en otras palabras, la belleza, en cuanto tal, no requiere de la obra de arte para ser, al menos idealmente; en la susodicha obra se plasma, en cuanto portador real, la

belleza. La realización precisa de la intervención de la voluntad humana, que elige actuar conforme a los valores percibidos a través del sentimiento del valor. Pues bien,

el ser en sí de los valores subsiste independientemente de la realización de estos: pero tal independencia no significa que el ser ideal sea indiferente ante la realidad o irrealidad de los contenidos axiológicos. Frente a las realidades no valiosas, tienen los valores una peculiar manera de negarlas. No se trata de una negación en sentido teórico, sino más bien de un desconocimiento, a pesar de la realidad. (García Máynez, 1960a, pp. 252-53)

Este proceso es dinámico, pues depende de condiciones materiales y de la libertad del sujeto, lo que lo hace especialmente relevante en contextos sociales complejos.

LIBERTAD Y VALOR

El cuarto problema es de cariz antropológico-moral, pues se refiere a la libertad del agente moral frente a los valores. Desde la perspectiva de este filósofo mexicano, dicho problema resulta el culmen de la especulación axiológica. Efectivamente, García Máynez concibe la libertad moral como la capacidad del sujeto para autodeterminarse de acuerdo con la jerarquía objetiva de los valores, eligiendo, como acto culminante de la moralidad, entre opciones que varían en su valía. La libertad, rectamente considerada, no es arbitrariedad ni indiferencia, sino un acto deliberado en el que ella se alinea o no con valores superiores, como sucede, por ejemplo, entre elegir la honestidad sobre el engaño en un dilema moral. La libertad moral implica responsabilidad, ya que el sujeto resulta ser libre para optar por valores inferiores, pero la moralidad –como sostiene la ética fenomenológica, en seguimiento, en verdad, de la tradición clásica– reside en preferir lo superior y postergar lo inferior. En un pasaje donde sigue las huellas de Hartmann prácticamente a la letra, García Máynez escribe que la personalidad, que resulta ser la consecuencia del uso de la libre voluntad, puede caracterizarse en función de dos notas:

Consiste la primera en la *libertad* del sujeto. Los valores no determinan inflexiblemente la conducta. El hombre puede cumplir o desatender las exigencias normativas. De su voluntad depende hacer que trasciendan o no de la esfera suprasensible al mundo real. Esta capacidad que el hombre tiene de realizar o no lo valioso, le confiere el carácter creador que poseen los

grandes poderes metafísicos de lo existente. La otra característica estriba en los acentos axiológicos que el sujeto recibe al ponerse al servicio de los valores. Los valores encarnan no solamente en los actos, sino que trascienden a sus autores, imprimiéndoles una especial dignidad. La acción, la voluntad, los propósitos son portadores específicos de los valores éticos. Los valores morales son relativos al hombre como su portador especial. Y este es persona precisamente en cuanto portador o realizador de aquellos. (García Máñez, 1960a, p. 261)

Es sumamente importante destacar que García Máñez hable de las exigencias normativas, puesto que estas últimas son, en postrer análisis, ontológicas. Como explica magistralmente Miguel Villoro,

de acuerdo con el realismo fenomenológico de Edmund Husserl, García Máñez parte del supuesto de que los entes tienen exigencias objetivas, insoslayables para el pensar humano, que son estudiadas por la ontología. Por ejemplo, un ser (en realidad, ente) es de tal manera que no puede no ser y no ser al mismo tiempo y bajo el mismo respecto. (Villoro, 1972, pp. 734-35)

Pues bien, el problema de la libertad del agente moral frente a los valores precisa del reconocimiento de que la libertad no es indiferencia, sino aquella parte del hombre en que se juega a sí mismo su dignidad moral: estriba, en definitiva, en reconocer a los entes en su orden intrínseco o no. Es menester, entonces, reconocer la capacidad que el agente moral tiene para adecuarse o no a los valores y, en consecuencia, para vislumbrarlo desde la perspectiva de la responsabilidad, la cual se plasma, sobre todo, en las elecciones morales.

La libertad moral es, para García Máñez, el fundamento de la responsabilidad moral, ya que, efectivamente, sin libertad no habría mérito ni culpa en las acciones humanas. Por ejemplo, un abogado –como el que tiene en mente este autor– que decide defender a un cliente vulnerable por justicia, a pesar de presiones económicas, ejerce su libertad moral al alinearse con un valor superior. Este enfoque tiene implicaciones profundas en la filosofía del derecho, puesto que la libertad moral permite a los individuos y a las instituciones jurídicas cuestionar normas injustas y promover reformas basadas en valores objetivos, los cuales, como se ha visto, tienen carácter ideal y, por

ende, no están sometidos al vaivén de los cambios temporales. En efecto, la tradición a la que se adhiere García Máynez enfatiza la independencia de los valores respecto a las cosas reales o a las valoraciones humanas. Los valores no emergen de objetos materiales (como el valor económico de un objeto) ni del sujeto que valora (como preferencias personales o subjetivas), sino que poseen un modo de ser autónomo que va más allá tanto del materialismo como del subjetivismo. Esta independencia asegura que los valores sirven como principios normativos universales, aplicables a contextos diversos, desde la estrictamente individual hasta la social.

EL VALOR MORAL

En el campo del valor moral, García Máynez establece una distinción clara, pero interconectada, entre moral y derecho, reconociendo que ambos órdenes normativos comparten su fundamento en los valores objetivos, mas operan –como es de esperar– en esferas distintas. El valor moral se refiere a los criterios intrínsecos de conducta que guían el “deber ser” individual y colectivo, basados –como se ha visto– en una jerarquía objetiva de valores, como la bondad, la justicia, la honestidad y la solidaridad. A diferencia del derecho positivo, que concentra su atención en normas jurídicas vigentes y eficaces respaldadas por la autoridad estatal (en cuanto es, en último análisis, su promulgador), el valor moral trasciende lo legal y se sitúa en un plano metajurídico, de guisa que puede, desde la perspectiva netamente ética, evaluar la legitimidad de las normas jurídicas, ofreciendo un patrón ideal para juzgar y perfeccionar el orden jurídico. Sin embargo, el valor moral no se opone al derecho, sino que lo complementa, a saber, influye en su validez filosófica a través de valores fundamentales como la justicia, que actúa como puente entre los ámbitos ético y jurídico (Buganza, 2023, pp. 84-5)².

Esta función de la moral parece equivaler al derecho natural, tal como es descrito por García Máynez, en estas lúcidas líneas:

Suele darse esta denominación a un orden intrínsecamente justo, que existe al lado o por encima del positivo. De acuerdo con los defensores del positivismo jurídico sólo existe el

² Para García Máynez, son necesarios el iusnaturalismo, el iuspositivismo y la sociología del derecho; solo con ellas tres es posible obtener un cuadro completo del derecho (García Máynez, 1968; Vega, 2013, pp. 3-17).

derecho que efectivamente se cumple en una determinada sociedad y una cierta época. Los partidarios de la otra doctrina aceptan la existencia de dos sistemas normativos diversos, que, por su misma diversidad, pueden entrar en conflicto. La diferencia se hace consistir en el distinto fundamento de su validez. El natural vale por sí mismo, en cuanto intrínsecamente justo; el positivo es caracterizado atendiendo a su valor formal, sin tomar en consideración la justicia o injusticia de su contenido. La validez del segundo encuéntrase condicionada por la concurrencia de ciertos requisitos, determinantes de su vigencia. Todo precepto vigente es formalmente válido. Las expresiones vigencia y validez formal poseen en nuestra terminología igual significado. Estos atributos pueden aplicarse, según dijimos antes, tanto a las disposiciones establecidas legislativamente como a las reglas nacidas de la costumbre. Frente a tales preceptos, los del derecho natural son normas cuyo valor no depende de elementos extrínsecos. Por ello se dice que el natural es el único auténtico, y que el vigente solo podrá justificarse en la medida en que realice los dictados de aquel. Sobre los preceptos en vigor –legislados o consuetudinarios– elévase el otro orden como un modelo o paradigma. (García Máynez, 2004, p. 40)

Una cosa es, pues, el derecho que efectivamente es, es decir, eficaz y vigente³, y otra, el derecho que debe ser, el cual tiene carácter ideal, y es el que se refiere a la dimensión moral (Salmerón, 1994, p. 303). En efecto, el valor, estudiado desde la perspectiva de la ética, permite criticar al derecho positivo desde la perspectiva moral sin caer en extremos como el anarquismo, que tiende a rechazar toda norma, y el totalitarismo, que subordina la moral al poder estatal, con resultados catastróficos, como se puede ver en la historia universal del siglo XX. Pero también en el marco de la historia mexicana, por ejemplo, en el contexto histórico de la Revolución, valores morales como la justicia social y la equidad sirven para cuestionar leyes agrarias previas, promoviendo reformas como la distribución de tierras. Pues bien, García Máynez establece ciertos paralelismos entre los valores morales y las proposiciones lógicas o matemáticas para afirmar su idealidad y objetividad.

³ Para él, el derecho es “un orden concreto, instituido por el hombre para la realización de valores colectivos, cuyas normas, integrantes de un sistema que regula la conducta de manera bilateral, externa y coercible, son normalmente cumplidas por los particulares y, en caso de inobservancia, aplicadas o impuestas por la organización que determina, en sentido jurídico-positivo, las condiciones y los límites de su fuerza obligatoria” (García Máynez, 1960b, p. 189).

Los valores morales son objetos ideales que existen independientemente del acto cognoscitivo, como se ha visto, similares a verdades lógicas (como $2+2=4$) que no surgen en el momento del conocimiento, sino que preexisten como realidades ideales. El sujeto, al no crear tales valores, obtiene una garantía de su universalidad y los hace aplicables más allá de las circunstancias subjetivas o históricas. La analogía entre el ámbito axiológico y el lógico subraya que los valores morales, como la bondad o la justicia, son principios normativos que trascienden las variaciones culturales o temporales.

El valor moral, como la fidelidad conyugal, permanece válido como norma ideal, aun cuando las personas actúan contra él, distinguiendo claramente la esfera ideal del valor de la esfera real de la conducta. En términos más metafísicos, el ser ideal y el ser real vuelven inteligible al ser moral. En efecto, lo anterior permite sostener que los valores morales sirven –como diría el kantismo– a la usanza de ideales regulativos, inspirando a los individuos y, desde una perspectiva más amplia, a las sociedades, para volver buenas moralmente sus prácticas. Las cualidades valiosas mantienen su validez aun cuando las personas, las actitudes o las cosas sean cambiantes; así pues, el valor de la fidelidad conyugal se mantiene incólume a pesar de que el adulterio se vuelva una práctica común, ya sea para un individuo o para una sociedad en general. En términos de filosofía práctica esto significa que, en una sociedad donde prevalecen conductas contrarias a la honestidad, como sucede con la corrupción, el valor moral de la honestidad no pierde su validez, sino que actúa como un faro o luz que guía los esfuerzos para combatir tales prácticas.

Puesto que los valores morales se aprehenden mediante una experiencia inmediata, similar a la percepción de la belleza en una obra de arte o la admiración por un acto de generosidad, esta intuición misma no requiere, a *fortiori*, de un análisis racional exhaustivo, aunque la reflexión filosófica puede profundizar su comprensión, como se dijo. Un agente moral cualquiera puede intuir la bondad en una acción altruista, como donar alimentos a una comunidad necesitada, antes de analizar las razones éticas que sustentan al altruismo. Esta capacidad intuitiva hace que los valores morales sean accesibles en la esfera inmediata, esto es, en la vida cotidiana, permitiendo que todo agente moral, sin necesidad de poseer una formación filosófica, actúe moralmente basado en su percepción inmediata de lo valioso. De alguna manera, entonces, todos los seres humanos, en cuanto agentes morales, están dotados de este conocimiento inmediato, como sucede, de manera

análoga, con el conocimiento del cuerpo humano, que todo ser humano puede poseer de manera inmediata, sin que forzosamente sea experto en anatomía o fisiología.

Ahora bien, a partir de los antecedentes anteriores es posible sostener, desde la visión fenomenológica de García Máynez, que la realización del valor moral ocurre cuando un agente, guiado por su conocimiento estimativo inmediato del valor, elige actuar conforme a valores objetivos, transformando sus intenciones en conductas morales, aun cuando no pueda fundarlas del todo éticamente, pues la ética tiene carácter formal y científico. Este proceso implica una tensión entre el ser ideal y el ser real, que repercute o tiene su base definitiva en la voluntad, y de manera especial, en el libre ejercicio de su actividad. En términos certeros, es la libre voluntad la que encarna el valor en situaciones concretas, y por ello ha sido considerado, con mucha razón, que García Máynez es “voluntarista”, en términos filosóficos (Fernández, 1991, p. 38).

Así pues, el valor de la justicia se realiza cuando un juez, por ejemplo, emite un fallo equitativo en un caso de discriminación, superando presiones políticas o personales. Esta determinación de la voluntad es lo que García Máynez, en seguimiento de Hartmann, denomina “estructura teleológica” del actuar moral. Beuchot, atinadamente, explica que la realización de los valores se da por un “acto teleológico”, esto es, “tras la intuición del valor, se realiza de manera personal. Se postula un fin, se eligen los medios y se realiza la acción” (Beuchot, 2008, pp. 175-6). En efecto, se trata del agente moral que quiere y obra en consonancia con el valor. De acuerdo con ellos, en primer término, el agente postula un fin como propósito de su actuar, es decir, se propone actuar de una manera específica: “En este primer estadio, el sujeto proyecta mentalmente su actividad sobre el futuro, adelantándose al curso del devenir cósmico. Ello significa que el fin postulado no es todavía algo real —un hecho—, sino una anticipación o proyecto” (García Máynez, 1960a, pp. 164-5).

En un segundo momento se da la elección de los medios, pues, como argumenta él,

Toda realización de fines supone, necesariamente, la selección y empleo de determinados procedimientos. En esta etapa se produce, como dice Hartmann, una determinación retroactiva de los medios para las finalidades. Se habla de determinación retroactiva porque en el orden real el fin es siempre posterior al medio. En la segunda fase del acto teleológico,

por lo contrario, la elección del medio encuéntrase condicionada por la índole de los fines.
(García Máynez, 1960a, p. 165)

No hacen sino seguir ambos el adagio medieval, inspirado en la ética de Aristóteles, de que los medios son tales por orden al fin: finis coronat opus. El postrer momento es la realización: “Solo esta etapa se encuentra totalmente inserta en el flujo del devenir cósmico. Durante ella, los medios, al ser puestos en práctica, provocan causalmente la finalidad” (García Máynez, 1960a, p. 165).

Esta visión pone de realce el papel activo del agente en la transformación moral de la realidad, lo que tiene implicaciones tanto personales como sociales. De ahí que, para García Máynez, la libertad moral sea el eje nuclear del valor moral, integrando los aspectos anteriores en un concepto unificador. En efecto, la libertad moral no es una libertad arbitraria, sino la capacidad del agente moral para autodeterminarse siguiendo o no la jerarquía objetiva de los valores, eligiendo entre opciones que varían en su valía moral, pues esta última no es otra cosa que una cualificación que adquiere la voluntad. Como explica de nuevo Beuchot,

García Máynez acepta una libertad no plena pero sí suficiente; y, dadas las antinomias y aporías que la libertad tiene, ésta no puede demostrarse fehacientemente. Ello no implica que se niegue, sino que es discutible, pero lo que alcanzamos de ella nos hace ver hechos que la atestiguan, como la consciencia de la autodeterminación, la responsabilidad y la imputación, y la conciencia de culpa. (Beuchot, 2008, p. 176).

Ante un dilema moral, por ejemplo, un funcionario público puede elegir entre aceptar un soborno (un valor inferior) o actuar con integridad (un valor superior): la libertad moral radica, evidente e intuitivamente para García Máynez, en optar por lo segundo, asumiendo la responsabilidad de su elección. Esta libertad es compatible con las limitaciones impuestas por el determinismo natural (el cual puede ser social y biológico), pero reafirma la autonomía del sujeto para decidir moralmente. Esta concepción destaca que la moralidad es un acto deliberado, en el cual la libertad dota al sujeto de responsabilidad y significado moral. La libertad moral tiene aplicaciones prácticas en diversos ámbitos. En el derecho, permite a los legisladores y jueces cuestionar normas injustas y proponer reformas basadas en valores morales objetivos, como la justicia o la equidad. En la educación, la libertad moral fomenta la formación de ciudadanos que

elijan valores superiores en sus interacciones sociales. En la ética personal, además, permite a los individuos enfrentar dilemas cotidianos, como decidir entre el beneficio propio y el bienestar colectivo, etcétera.

García Máynez exalta el valor moral como superior a otros logros humanos, priorizando una educación ética iluminada por la filosofía. Efectivamente, el valor moral es la clave para alcanzar el pleno desarrollo del individuo y la concordia social en la colectividad, superando la importancia del progreso científico o técnico: el ser moral, en suma, tiene preponderancia sobre los demás ámbitos, pues es preferible un hombre honesto a uno brillante intelectualmente. En un mundo donde el avance material eclipsa a menudo las consideraciones de carácter moral, García Máynez defiende que la verdadera realización humana radica en cultivar el valor moral, fincado en los valores objetivos, que promueven la comprensión mutua y las virtudes esenciales, como la honestidad, la justicia y la solidaridad. Esta visión posiciona al valor moral como el fundamento de una sociedad armónica, donde la educación ética desempeña un papel de primera importancia. La concepción del valor moral de García Máynez tiene implicaciones profundas en diversos ámbitos, especialmente en el contexto mexicano y latinoamericano. En el derecho, su enfoque permite justipreciar la legitimidad de las leyes desde una perspectiva moral, promoviendo reformas que alineen el derecho positivo con valores superiores. En un mundo signado por la polarización y los breches culturales, esta visión invita a construir sociedades conformadas por valores compartidos, pues se hallan fincados precisamente en la objetividad.

CONCLUSIÓN

La filosofía de Eduardo García Máynez sigue manteniendo su importancia, aun cuando tenga razón Guillermo Hurtado en sus certeras apreciaciones cuando escribe:

La labor filosófica de García Máynez fue un proyecto estrictamente personal –hasta podríamos llamarlo *obstinadamente* personal. Todo su legado filosófico está en sus libros y esos libros, desgraciadamente, rara vez son consultados en la actualidad. A pesar de haber dictado cátedra durante muchos años, García Máynez no dejó discípulos, ni fue abanderado de una corriente. A diferencia de Gaos, por ejemplo, no se rodeó de un grupo escogido de

alumnos a los que guiara en sus estudios y carreras filosóficas. Por otra parte, a pesar de haber fundado y dirigido instituciones, nunca asumió el papel de líder de una escuela filosófica. A diferencia de Larroyo, por dar otro ejemplo, no encabezó ninguna corriente filosófica⁴. (Hurtado, 2001, p. 144).

La filosofía práctica de García Máynez sigue siendo un referente dentro de los estudios filosóficos y jurídicos en México.

Como se ha visto, su posición axiológica es la objetivista, como él mismo reiteradamente afirma. Sus posiciones están fuertemente influidas por la ética fenomenológica, en especial por la versión de Nicolai Hartmann. Sostiene la idealidad del valor, a la usanza platónica; al pertenecer a dicho ámbito, no se confunde con los objetos reales, en los cuales eventualmente puede verse concretado. Además, el valor se conoce mediante una estimación, que García Máynez entiende, en seguimiento de su maestro, como intuición emocional: el sujeto comprende en qué consiste un valor y su contrario sin mediar necesariamente un discurso científico. El valor, empero, se vincula con el ser real, y tal relación puede caracterizarse de coincidente o no, lo que pone de realce la importancia de la libre determinación de la voluntad, pues el agente moral se sitúa, con ella, en un polo opuesto a los valores, pues ella es una facultad real, a los que se ajusta o no, pues estos últimos no determinan a la libertad de manera inflexible: el hombre puede, evidentemente, atender o no tales exigencias, que se vuelven, en cuanto tales, normas morales para el actuar. De ahí que este filósofo mexicano resalte la capacidad del hombre para vincularse moralmente a los valores a través de la elección moral. En esta elección el valor moral se hace presente propiamente, pues signa a la voluntad, pues esta última, en cuanto culmen de las facultades humanas, es la que guía el actuar. La voluntad es la que adquiere la bondad moral al concordar con el valor; si reina la discordia en esta relación, es decir, cuando no lo observa, cae en el mal moral. De ahí que, en definitiva, la libertad, entendida como la capacidad que posee el agente moral para autodeterminarse, sea el correlato esencial del valor moral, pues este último, sin aquella, no puede concretarse en el mundo real.

⁴ Si esto es estrictamente así, merecería matizar la afirmación con la que parte el artículo de Hurtado, en la que compara la influencia de García Máynez con la de Bobbio y Cossío.

REFERENCIAS

- Aguayo Cruz, E. (2000). *Introducción al pensamiento jurídico-filosófico de Eduardo García Máynez*. Universidad La Salle.
- Aguayo Cruz, E. (2001). *García Máynez*. Ediciones del Orto.
- Buganza, J. (2023). *Introducción a la ética general*. (4a ed.). Universidad Anáhuac.
- Buganza, J. (2016). *Rosmini y la ética fenomenológica*. Universidad Veracruzana.
- Del Arenal, J. (2001). El humanismo jurídico en tres juristas mexicanos del siglo XX. *Revista de investigaciones jurídicas*, 25, 37-78.
- Fernández, J. A. (1991). *La filosofía jurídica de Eduardo García Máynez*. Universidad de Oviedo.
- García Máynez, E. (1960a). *Ética. Ética empírica, ética de bienes, ética formal, ética valorativa*. (7a ed.). Porrúa.
- García Máynez, E. (1960b). *La definición del derecho. Ensayo de perspectivismo jurídico*. (2a ed.). Universidad Veracruzana.
- García Máynez, E. (1968). *Positivismo jurídico, realismo sociológico y iusnaturalismo*, UNAM.
- García Máynez, E. (2004). *Introducción al estudio del derecho*. (56a ed.) Porrúa.
- Hurtado, G. (2001). Eduardo García Máynez y la filosofía científica en México. *Isonomía*, 15, 133-164.
- Salmerón, F. (1994). Derecho y moral en la obra de García Máynez. *Diánoia*, 40, 209-306.
- Vado, L. O. (2008). *La jerarquía de las normas locales. Una lectura crítica de Eduardo García Máynez*. *Cuestiones constitucionales: revista mexicana de derecho constitucional*, 18, 227-243.
- Vega, J. (2013). García Máynez y la diferencia entre normas jurídicas y morales: un análisis crítico. En: R. González – G. Lariguet (coords.), *Problemas de filosofía del derecho. Nuevas perspectivas* (pp. 3-17). Temis.
- Villoro, M. (1972). Reflexión sobre la lógica jurídica de García Máynez. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, XXII/ 87-88, 733-762.

RESEÑA “EL LAZO ESCOLAR DESHILACHADO: INFANCIAS, JUEGO Y PANDEMIA”

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

piedadpineda@gmail.com

El libro *Infancias y juego en la pandemia y la pospandemia. El deshilachado lazo escolar*, coordinado por Itzel López Nájera y Aymara Flores Soriano, está organizado en cinco capítulos, de los cuales tres son escritos por las coordinadoras de manera individual y conjunta. Los dos restantes son de la autoría de otras investigadoras.

El texto ofrece la oportunidad de repensar una de las actividades más relevantes en los contextos escolares: el juego en la primera infancia, etapa en la que se disfruta, se goza, y resulta altamente muy placentero. Tal como en el tercer capítulo titulado “Leer es un juego (crónica de un juego de lectura pospandemia)” de Diana Isabel Jaramillo Juárez se subraya que:

se apuesta por que [el juego] sea una actividad placentera que no espera recompensas [...] motiva la curiosidad nata de la infancia, así como de sus mecanismos mentales de la simulación y la fantasía (esa posibilidad de salirse de la realidad e idear nuevas respuestas a la historia). (p.140)

Elaborar la reseña de un libro lleva a preguntarse: ¿Por qué leer un libro de esta naturaleza? ¿Qué lecciones puede ofrecer? ¿Qué aporta a la comunidad académica y de investigadoras e investigadores del campo educativo? entre otras interrogantes. Sin duda, es un desafío intelectual que obliga, por un lado, a identificar algunas coordenadas que subyace en el proyecto editorial, y por otro, a lograr que la comunidad estudiantil, académica y el público en general se interese por la consulta del texto a partir de las presentaciones; comentarios y reseñas que se exponen de la obra.

Esta reseña está organizada en tres apartados. Primero, se expone el contenido del libro en general; segundo, se menciona el punto de partida metodológico que subyace en los capítulos, y

tercero, se ofrece un par de ideas para continuar con la reflexión del juego, la infancia y la pandemia, un ejercicio que no solo es tarea de los estudiosos de estos temas, sino que también puede ser sugerente al profesorado que día a día convive con niñas y niños en los contextos escolares.

CONTENIDO DE LA OBRA

La obra es resultado de una investigación que visibiliza la actividad lúdica y el vínculo afectivo a partir de la pandemia, acontecimiento radical que marcó la forma de vivir en lo personal y en lo laboral, y a pesar de su emergencia en 2020 aún se busca comprender e interpretar este fenómeno que dejó una huella profunda en la existencia de nosotras y nosotros.

El libro, como lo apuntan en el Estudio Introdutorio Itzel López y Aymara Flores,

busca abonar a la reflexión y al conocimiento de la experiencia del confinamiento, el cierre de escuelas y los primeros meses de regreso a clases presenciales de un grupo de infancias de una escuela primaria de la ciudad de Puebla, México. (p. 21)

Cada capítulo da cuenta de una experiencia particular a partir de la recuperación y análisis de vivencias y testimonios de contextos específicos. Quienes coordinaron la obra señalan en la parte introductoria que el primer acercamiento a la comunidad escolar fue a través de una investigación que permitió tener un diagnóstico inicial sobre el juego como actividad lúdica, y posteriormente se analizó el impacto de las estrategias educativas a distancia impuestas por los gobiernos federal y local para continuar con las actividades escolares.

En el capítulo de Itzel titulado “El básquetbol como estrategia de encauzamiento pulsional en el posconfinamiento: el paso del ‘berrinche’ a la palabra adolescente”, la autora señala que: “la consigna del autocuidado [en la pandemia], no permitió conocer el rostro de las y los compañeros ante el temor al contagio; [aunque] el ánimo de convivencia [estaba presente]” (p.113); así, el autocuidado y la convivencia generaron tensiones escolares.

Las coordinadoras de esta obra reconocen que cada una de las experiencias documentadas “están inmersas en dinámicas locales que reconfiguran y son reconfiguradas dialógicamente por las inercias y las tendencias que trascienden el territorio nacional y regional” (p. 23).

Una de las características que llama la atención de este libro y es importante mencionar, sobre todo cuando se informa o reporta una investigación o se emprende un proyecto editorial, es la forma en que se describe cómo se fue cocinando la indagación y cómo se profundiza y cultiva una línea de estudio por un grupo de investigadoras, quienes no solo tienen el objetivo de cumplir una demanda institucional sino de indagar formas de ser en la escuela. En este sentido, tres momentos son importantes de subrayar de la obra:

1.- La participación en una Convocatoria de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (ahora Conahcyt) en 2019 que tenía como objetivo presentar propuestas que disminuyeran y erradicaran las violencias estructurales en México. Para tal efecto, algunas de las investigadoras que participan en este libro, se fijaron como propósito conocer cómo “las violencias estructurales relacionadas con carencias sociales y organización patriarcal de la sociedad se normalizaban e introyectaban entre las infancias; visibles a través de los juegos durante el recreo escolar” (p. 29).

2.- La reorganización y la toma de decisiones para reformular ante una contingencia de salud pública y ajustarse a las condiciones de confinamiento pandémico, y continuar la investigación, incluyendo el componente de incidencia que permitiera la recomposición del lazo escolar mediante la elaboración de estrategias lúdicas que impulsaran el reencuentro entre la comunidad escolar, incluyendo a las familias de las y los estudiantes.

Señalan las coordinadoras que:

la incidencia tuvo un doble propósito: por un lado, apoyar a la comunidad a rehabilitar el patio escolar desde un enfoque de la ética del cuidado colectivo en el contexto pandémico y, por otro, acuerparse [sic] como investigadoras interpeladas por la solidaridad que la comunidad escolar mostró en la investigación previa que se llevó a cabo durante el confinamiento. (p. 37)

Este doble propósito se logra en el primer capítulo titulado “Apuntes para pensar (con) el juego: cuerpo, colectividad y cuidado”, de Lorena Yazmín García Mendoza, así como en el segundo de López Nájera. En el primero, se ofrecen coordenadas para pensar el cuidado y el juego; y en el segundo, se expone “el ajuste de la estrategia de indagación e incidencia [es decir] de intervención participativa, generando interrogantes, adecuaciones y cuestionamientos constantes” (pp. 104, 106).

3.- La gestión realizada ante las autoridades locales para acceder a las escuelas: el apoyo del Concytep, de la Secretaría de Educación del estado de Puebla, la Universidad Iberoamericana Puebla (UIAP) y el personal directivo y docente de la primaria. Tal como lo destaca López Nájera en el capítulo de su autoría: “la mirada está anclada a los términos del encargo institucional del Conacyt y de sus convocatorias” (p. 106).

Las tres acciones señaladas: 1) elaborar y participar; 2) reorientar las decisiones y 3) organizar el trabajo de campo, permiten a las investigadoras mantener su interés heurístico y reconocer “la disposición, el acompañamiento y la solidaridad” (p. 31) con la comunidad escolar, con la finalidad de visibilizar los comportamientos y la construcción de las subjetividades de los infantes.

En otro orden –pero de notable importancia en la obra– es la forma de elaborar y exponer la revisión de la literatura (pp. 46-57) a través de la cual se da cuenta del estado de la cuestión, componente indispensable en toda investigación para situar lo que hay sobre la temática, el referente teórico y metodológico desde donde ha sido estudiado y lo que falta por indagar; este ejercicio ineludible en toda indagación es expuesto por las investigadoras de manera didáctica.

PUNTO DE PARTIDA METODOLÓGICO

El libro ofrece resultados a partir del análisis de testimonios y vivencias de los infantes-escolares en tiempos pandémicos. Cada uno de los capítulos permite conocer cómo se “acomodan y crean mundo” las infancias.

Cabe destacar que recuperar el relato de alguien exige contar con herramientas teóricas y metodológicas que respalden esta acción. Las autoras de los capítulos del libro eligieron las

metodologías cualitativas como la mejor opción, con la finalidad de “ir más allá de la medición” (p. 43).

Por ello, entre sus tareas realizaron observaciones (observaciones no participativas) en el patio escolar durante el receso y entrevistas (cara a cara, abiertas y semiestructuradas grabadas en voz con el consentimiento expreso de los participantes) con estudiantes, así como con la directora de la escuela y el colectivo docente. Aymara (p. 159) en su capítulo “Subjetividades infantiles escolarizadas: miedo, tristeza y felicidad en contexto de pandemia”, tiene como referente a la etnografía colaborativa.

En su capítulo, Lorena Yazmín habla sobre “la duración del trabajo de campo (de noviembre a julio de 2021), la realización de 120 entrevistas a niñas y niños de primero a sexto grado, la observación de prácticas de juego en los horarios de recreo, y dos jornadas de juegos, una con estudiantes y otra con estudiantes y padres y madres de familia” (p 75).

Por su parte, Flores Soriano en su capítulo expone las “experiencias de un grupo de infancias de 6 a 12 años [...] La realización de observaciones del recreo (entre diciembre de 2021 y febrero de 2022), entrevistas (en el mes de marzo de 2022)” (p. 157). Desde el inicio de su capítulo subraya la revisión que hace, por ejemplo, de la economía afectiva de Ahmed (2015) y de las categorías de subjetividad y experiencia que guían su análisis.

Del trabajo de campo se recuperan resultados interesantes para la reflexión de los estudiosos en particular, y del profesorado en general, a partir del enfoque cualitativo que asumieron las investigadoras. Por ejemplo, en los capítulos revisados se menciona que:

Los niños que dialogaron con las investigadoras a través de los encuentros por Zoom, señalaron que, desde antes de la pandemia, el patio escolar era fragmentado durante el recreo, por edades entre los grados de primero a quinto, y por género entre los de sexto; además, existía la prohibición de correr durante el recreo para evitar accidentes y lesiones entre estudiantes. (p. 31)

Esta disposición de fragmentación y prohibición es “aprobada entre los adultos que se desenvuelven dentro del centro escolar” (p. 107) como lo señala Itzel y lo reafirma Jaramillo Juárez

en su capítulo: “evitar el juego que implicara correr en el patio escolar o cancelar cualquier otra dinámica de juego que no pudiera ser supervisada por los profesores” (p. 139).

Este hallazgo que muestran las autoras es difícil de asir, puesto que la escuela –y en particular los minutos del recreo– se piensan como un tiempo de juego de pares, de socialización, de descanso emocional e intelectual, pero al parecer no siempre es así; por lo menos no en todas las escuelas. García Mendoza destaca que el juego es

un goce peculiar [...] símbolo de tiempo libre, disfrute y alegría [...] uno de nuestros mayores desafíos [dice la autora] se ubicó en la tensión de vivir el juego como una posibilidad para suscitar el deseo y el entusiasmo y, al mismo tiempo, desmarcarnos de la visión que lo reduce a esparcimiento y entretenimiento. (pp. 68, 76).

Esta idea es retomada por Diana Isabel, al subrayar que el juego es “esa actividad espontánea, feliz, ajena al devenir del mundo” (p. 140).

Sin embargo, parece que el juego es lo contrario: los infantes experimentan la fragmentación y lo prohibitivo. Esto hace cuestionarnos nuevamente el papel de la escuela, el papel del profesorado, el rol de los padres de familia; la disciplina escolar que todo en conjunto contribuye a generar vivencias escolares que modelan comportamientos, tal como lo apunta Lorena Yazmín, en el capítulo de su autoría: “se materializan ciertos modos dominantes de afección y moldeamiento de las subjetividades infantiles” (p. 70).

En la introducción del libro, Itzel López y Aymara Flores señalan que:

la escuela como un espacio prohibitivo para el libre desarrollo del juego se convirtió en el telón de fondo y las llevó a pensar en la posibilidad de encontrar modos violentos en los juegos, a las condiciones limitantes para la actividad misma del esparcimiento [...] la fragmentación del patio escolar por grados y la prohibición de correr durante el recreo, ya fuera jugando o no, son normatividades que, si bien contienen la idea del cuidado físico de las infancias y la prevención de accidentes o lesiones, al mismo tiempo coartan y restringen el desarrollo de habilidades de socialización desde la perspectiva de la empatía, la inclusión y el cuidado común, además de limitar la formación de vínculos afectivos cruzados por el deseo

de estar juntos entre diferentes. Estos hallazgos resultaron fundamentales para el diseño de la estrategia de incidencia en contexto posconfinamiento. (p. 32)

El libro *Infancias y juego en la pandemia y la pospandemia*. El deshilachado lazo escolar da cuenta de cómo estaban jugando las infancias en los recesos escolares durante el regreso escalonado a las clases presenciales.

Lorena Yazmín, en el primer capítulo, apunta que “resultaba desafiante entender qué subjetividades se estaban configurando a partir de las experiencias de juego mediadas por la petición de evitar el contacto físico o la prohibición de estar muy cerca” (p. 67). Asimismo, Diana Isabel destaca: “un no inagotable estaba en cada instrucción, acercamiento, actividad” (p. 139).

En suma, el contenido de la obra refleja cómo la investigación educativa se ha fortalecido con el enfoque cualitativo, puesto que permite, con un propósito heurístico, escudriñar y hurgar en la vida de los sujetos de estudio con la finalidad de generar conocimiento de lo educativo a partir de visibilizar aquello que sucede, por ejemplo, en las escuelas, en el recreo y en el patio escolar.

Una preocupación que puede surgir ante el uso de metodologías cualitativas se relaciona con la manera de emplear ciertas expresiones que, si bien ilustran cómo se potencia la capacidad de mirar el escenario y/o la situación problemática, pueden resultar poco familiares para quienes se aproximan a estos enfoques. Un ejemplo de ello es la expresión “con la vestimenta del ojo” (p. 106), que resulta sugerente y comprensible a partir del amplio respaldo conceptual que la autora desarrolla desde el psicoanálisis en su capítulo. Sin embargo, para quienes se acercan a comprender la escuela y no están familiarizados con el psicoanálisis como apuesta teórica, estas formas de nombrar pueden resultar interesantes y llamativas, pero también plantear un desafío de comprensión. En ocasiones, transitar del sentido común al lenguaje teórico requiere tiempo, acompañamiento y espacios formativos que permitan familiarizarse con los conceptos y las perspectivas desde las cuales se construyen.

Otra inquietud es la forma en que se aborda y se analiza el testimonio de los infantes; por ejemplo, en el último capítulo se menciona que: “se realizaron entrevistas en el patio escolar, en un horario acordado con la/el docente de grupo; cada entrevista duró aproximadamente 5 minutos, y

las infancias participantes salieron de su salón en el tiempo de clase, para realizarla” (p. 160). Si bien, la autora señala la postura:

ético-epistemológica de la etnografía en colaboración que parte del propósito de hacer más horizontales las relaciones de poder que se establecen entre investigadores y sujetos de investigación, a partir de reconocerles a los segundos el derecho a la autorrepresentación en la narración de sus vivencias [y menciona que] procuró darle la vuelta a la idea de que llevar la batuta de la conversación o de la narración de lo observado [y señala] la noción de que ellos producen conocimiento [...] son sujetos que construyen realidad y no meros objetos de esa realidad [...] comprender y vivir la entrevista no como una técnica de recopilación de datos, sino como un encuentro entre diferentes [...] consciente de los afectos que circulan en el diálogo ... los relatos de las infancias [...] fueron contruidos en relación dialógica conmigo como interlocutora, con intereses plasmados en las preguntas y con las condiciones sociales de producción de dichos relatos. (pp. 160-161)

Resulta interesante y llama la atención preguntarse: ¿Cómo el sujeto infante reconstruye su relato de algo vivido y cómo la investigadora reinterpreta y formaliza una narración? En esa edad infantil la fantasía y la imaginación son componentes que estructuran el discurso de las niñas y niños. Es sugerente el último capítulo del libro que muestra el tejido entre la teoría y los testimonios que dan paso a la estructura de la narrativa de la autora.

Asimismo, otro aspecto de interés es el tratamiento de las entrevistas realizadas mediante Zoom. En un contexto en el que las plataformas digitales tienen un uso cada vez más extendido, resulta pertinente señalar algunos de los rasgos y particularidades que adquiere la mediación de Zoom en el desarrollo de estudios cualitativos.

PARA CONCLUIR

Una vez expuestas algunas de las ideas y los argumentos que las autoras desarrollan en la obra, cabe destacar un planteamiento a partir del cual resulta pertinente continuar el trabajo, no solo desde la reflexión, sino también desde la puesta en práctica de acciones de intervención e incidencia. Esto

obliga a la academia y a la comunidad de investigadores a pensar, entre otros aspectos, cómo traducir al profesorado los hallazgos y resultados de una investigación que aporta conocimiento al campo de la educación, así como los aprendizajes derivados de una intervención que permite comprender un caso concreto en el que se articulan dimensiones como la infancia, el juego, el recreo, el patio escolar y la pandemia.

Como refiere López Nájera en su capítulo:

ocupar la función paterna al ejercer la de investigadoras-interventoras posibilitó (al menos en un sentido acotado y temporal) la construcción de un lazo que permitiera regular lo pulsional [y tener presente] cómo gestionar la pulsión en aras de la convivencia social, sin generar etiquetas mortificantes o restricciones prohibitivas en extremo. A lo que podría responderse [apunta Itzel]: encauzándola, asumiendo la responsabilidad de la función [de cada rol del investigador y del interventor]. (pp. 108, 121)

Sin duda, el paso de la investigación a la incidencia o de la incidencia a la investigación educativa es un desafío tanto para el campo de la investigación educativa como para el campo de la formación del profesorado.

Es importante destacar lo que señala Jaramillo Juárez en su capítulo:

[se tenía] una consigna clara: leer es un juego ... Ésa fue nuestra inspiración [dice la autora] para planear las sesiones de un “laboratorio de lectoescritura” que pudiera permitirles a las y los pequeños acercarse a los libros de manera amigable, a solas y en compañía del resto de su clase [...] ¿Por qué un laboratorio? Porque es el lugar donde se permite el ensayo y el error; se experimenta, se corrige, se regresa sobre los pasos. (pp. 142, 150)

El llamado laboratorio de escritura es una de las propuestas y lecciones que deja la obra y que aporta para pensar y apuntalar el día a día de la cotidianidad del trabajo del profesorado en la escuela básica. Asimismo, Itzel refiere la necesidad de

operar en consecuencia, desmontando lo sedimentado de la escuela; compartir la iniciativa con el cuerpo docente, y propiciar otros modos de tratamiento con las infancias [...] la escuela

primaria también es ese sitio donde la relación de las infancias con las/los adultos pueden dar cabida a formas de nombrar que lo que se sedimenta y tiende a la repetición. (pp. 112, 122)

En esta reseña del libro no se puede dejar de mencionar el extraordinario prólogo de Inés Dussel, investigadora y académica ampliamente reconocida en el campo de la investigación educativa de México y América Latina. Dussel fue una de las primeras autoras, en nuestros contextos, en reflexionar sobre la pandemia y señalar la importancia de comprender su impacto en el ámbito educativo.

Finalmente, el libro resulta altamente recomendable. La obra abre caminos para repensar, entre otros aspectos, la formación del profesorado y la relevancia del psicoanálisis como apuesta teórica para reflexionar sobre lo educativo. Asimismo, resulta pertinente continuar profundizando en los estudios sobre la subjetividad y la infancia, así como desarrollar investigaciones que aporten datos e información sobre las distintas entidades y regiones del país, como es el caso de Puebla, un estado en el que resulta necesario que la academia y la comunidad de investigadores contribuyan a visibilizar las prácticas y los procesos educativos que tienen lugar en la entidad. En este sentido, el libro constituye un ejemplo de gestión para acceder a la escuela y, sobre todo, de la relevancia del trabajo colectivo desarrollado por un grupo de investigadoras.

REFERENCIAS

López Nájera, I., y Flores Soriano, A. (coords.), (2026). *Infancias y juego en la pandemia y la pospandemia. El deshilachado lazo escolar*. México: Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad de las Américas Puebla y Editorial Balam.

RESEÑA “EDUCAR PARA HUMANIZAR: LA APUESTA ÉTICA DE ARMARSE DE VALOR”

MARIANA GONZÁLEZ MORALES

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

mariana.gonzalez03@upaep.edu.mx

La obra ‘Armémonos de valor’ del Dr. Martín López Calva (2025), reúne artículos publicados en los medios digitales Lado B y e-consulta a lo largo de tres años. A partir de situaciones concretas de la vida social, el autor construye una reflexión que no se limita a describir lo que ocurre, sino que invita a tomar postura frente a ello. En este sentido, el libro se sitúa en un plano ético, en el que la lectura requiere necesariamente una implicación del lector frente a la realidad que se analiza.

Al considerar la compilación, se reconoce que, más allá de la diversidad de temas, los textos convergen en una misma preocupación. La violencia, la incertidumbre y los intereses que atraviesan la vida social configuran un escenario que impacta de manera directa en la vida de las personas. Frente a ello, emerge una inquietud constante: qué nos está pasando y cómo respondemos ante lo que ocurre en el entorno inmediato y en lo colectivo.

Desde la experiencia de su compilación, esta inquietud se vuelve más clara. Cada artículo parte de un hecho particular, pero todos remiten a una misma tensión de fondo: la relación entre las condiciones del mundo actual y la manera en que las personas se posicionan frente a ellas. La educación aparece entonces de manera reiterada como un espacio desde el cual es posible acompañar, sostener y generar respuestas que no reproduzcan la indiferencia.

En este contexto, uno de los riesgos más visibles es la indiferencia que surge cuando el miedo paraliza. El miedo forma parte de la experiencia humana, especialmente en entornos marcados por la incertidumbre o la violencia. Sin embargo, cuando no se transforma, puede llevar a un cierre que limita la relación con los demás, reduce la implicación en lo colectivo y favorece una mirada distante frente a lo que ocurre.

Esta forma de desvinculación no es menor. La indiferencia supone dejar de mirar al otro, dejar de involucrarse y, en cierta medida, dejar de hacerse responsable. De este modo, no sólo se debilitan los vínculos, sino que también se configura una forma de habitar el mundo en la que lo común pierde relevancia. Por ello, el problema no es únicamente la violencia en sí misma, sino la manera en que comenzamos a acostumbrarnos a ella o a percibirla como algo ajeno.

Es a partir de esta problemática que la organización del libro cobra sentido. Las secciones que lo conforman: 'Reescribir el mundo', 'Desafíos de la educación', 'Cosechando deshumanización', 'Pesimismo esperanzado', 'Profesionales de la esperanza en el cambio de época' y 'Educar para humanizar', permiten recorrer distintas dimensiones de una misma preocupación: cómo sostener lo humano en contextos que tienden a fragmentarlo.

En 'Reescribir el mundo', la propuesta no se limita a cuestionar discursos dominantes, sino que plantea la necesidad de revisar las formas en que interpretamos la realidad. Las narrativas que circulan socialmente no son neutrales, ya que influyen en la manera en que se construyen significados y se establecen relaciones. En este sentido, educar implica abrir espacios donde sea posible problematizar lo dado y generar nuevas formas de comprensión que permitan habitar el mundo de manera más consciente.

'Desafíos de la educación' mientras tanto, enfatiza en la complejidad de los procesos formativos. Educar no es una tarea técnica ni lineal, sino una práctica atravesada por la incertidumbre, la singularidad de cada sujeto y las condiciones del contexto. Esto exige reconocer que no todo puede ser previsto ni controlado, y que la labor educativa implica una disposición constante a interpretar, ajustar y acompañar procesos abiertos.

En este punto, resulta pertinente recuperar lo que señala la Dra. María Rosa Buxarrais Estrada en el prólogo, al afirmar que educar es, ante todo, una decisión moral. Esta afirmación permite comprender que la educación no puede reducirse a la transmisión de contenidos o al cumplimiento de objetivos, sino a una toma de postura frente a los otros y frente al mundo que se construye en común. Educar, en este sentido, supone asumir una responsabilidad ética que atraviesa cada práctica y cada decisión.

Por su parte, 'Cosechando deshumanización' muestra cómo ciertas formas de violencia se normalizan de manera progresiva. Este proceso no ocurre de forma abrupta, sino que se instala cuando dejamos de reaccionar ante lo que sucede o cuando comenzamos a percibirlo como algo distante. La deshumanización, así entendida, no se limita a actos extremos, sino que también se expresa en pequeñas formas de indiferencia cotidiana que van erosionando los vínculos.

Mientras que en 'Pesimismo esperanzado' la tensión que se plantea en este capítulo permite comprender que la esperanza no elimina el conflicto, sino que convive con él. Esto implica asumir que no es una postura cómoda, sino una exigencia que demanda sostener la mirada sobre la realidad sin evadir sus contradicciones. En este sentido, la esperanza no simplifica el contexto, sino que obliga a habitarlo desde una conciencia más atenta y comprometida.

Desde esta perspectiva, la esperanza tampoco puede entenderse como una expectativa de resultados inmediatos. Su sentido no radica en garantizar que las condiciones cambien, sino en orientar la manera en que las personas se posicionan frente a ellas. Esto supone reconocer que, aun en escenarios adversos, existen márgenes de acción que dependen de las decisiones cotidianas y de la forma en que se construyen los vínculos.

Así entendida, la esperanza se convierte en una práctica que se sostiene en el tiempo. No es un estado emocional pasajero, sino una disposición que se construye a partir de la relación entre pensamiento, acción y responsabilidad. De este modo, se configura como una forma de resistencia frente a las dinámicas que tienden a fragmentar lo común y a debilitar la implicación colectiva.

En 'Profesionales de la esperanza en el cambio de época', la figura del educador no puede comprenderse únicamente desde su función institucional, sino desde su incidencia en la formación de estar en el mundo. Su presencia, sus decisiones y la forma en que construye relaciones inciden directamente en la manera en que los estudiantes interpretan la realidad y se posicionan frente a ella.

Esto implica que la práctica educativa no se limita a la transmisión de saberes, sino que involucra la construcción de experiencias que modelan la sensibilidad, el juicio y la capacidad de relación con los otros. En este marco, el educador se convierte en un referente no por lo que dice, sino por la manera en que habita su propia práctica.

De esta manera, acompañar procesos educativos en contextos complejos exige una ética de la atención y de la responsabilidad. Supone reconocer que cada interacción tiene un impacto formativo y que, en ese sentido, educar implica también hacerse cargo de las condiciones que se generan en el encuentro con los otros.

Finalmente, en ‘Educar para humanizar’, la perspectiva planteada, permite comprender que la educación no sólo responde a las condiciones del contexto, sino que también contribuye a configurarlas. En la medida en que genera formas de relación, modos de diálogo y criterios de valoración, la práctica educativa incide en la manera en que se construye lo común.

Por ello, hablar de educación para humanizar implica asumir que cada espacio educativo es también un espacio político, en tanto en él se definen formas de convivencia, se reconocen o se niegan voces, y se construyen sentidos compartidos. Esta dimensión no siempre es explícita, pero está presente en cada decisión pedagógica.

Y es así que la educación puede contribuir tanto a reproducir dinámicas de fragmentación como a generar condiciones para el encuentro. La diferencia radica en la manera en que se configuran los vínculos, en la apertura al diálogo y en la disposición a reconocer al otro como alguien con quien se comparte un mundo.

En este punto, la propuesta del libro deja de ser únicamente reflexiva y se vuelve una invitación. No basta con reconocer lo que ocurre; es necesario preguntarse cómo participamos en ello y qué lugar asumimos. Armarse de valor es una invitación a no permanecer al margen.

Así, el libro deja una idea que atraviesa toda la obra: la esperanza no es algo que se tiene, sino algo que se ejerce. En este sentido, la tarea del profesional de la esperanza implica sostener la dignidad en lo cotidiano, apostar por lo humano. Porque, al final, lo que está en juego no es sólo la educación, sino la forma en que decidimos estar con los otros.

Por ello, 'Armémonos de valor' no busca admiradores, sino cómplices: personas dispuestas a involucrarse en la construcción de otro modo de habitar el mundo. En un contexto que tiende a normalizar la deshumanización, el mayor riesgo no es únicamente lo que ocurre, sino la facilidad con la que dejamos de cuestionarlo y terminamos aceptándolo como parte de lo cotidiano. Porque acostumbrarse también es una forma de renunciar, y en ese punto, educar implica decidir no hacerlo.

REFERENCIAS

López Calva, Juan Martín. (2025). *Armémonos de valor: Educación para otro mundo posible VI*. Ciudad de México: Tirant Humanidades.