

VITAM

Revista de investigación en humanidades

Año IX | Número 2 | Mayo - Agosto 2025

Jóvenes universitarios y educación

Redes sociales, jóvenes universitari@s y su agenda ciudadana. Derechos humanos, feminismo y medio ambiente: temas emergentes para jóvenes bajacalifornianos

Las industrias culturales en el contexto del consumo cultural audiovisual de las/los estudiantes universitarios

Juventudes rurales y educación intercultural crítica-transformadora. La experiencia de la licenciatura en autogestión sustentable del territorio

Capacidad de agencia, pensamiento ejecutivo y pensamiento estratégico: Reflexiones sobre su vinculación y su aplicación en la formación universitaria

VITAM

Revista de investigación en humanidades

JÓVENES UNIVERSITARIOS Y EDUCACIÓN

NUEVA ÉPOCA
Año IX, Número 2

Mayo - Agosto de 2025



DIRECTORIO

Rectoría General

Lic. Víctor Manuel Chávez Huitrón

Consejo Editorial

Mtra. Ana Cristina Estrada, Guatemala

Dr. Enrique Cruz Rodríguez, México

Dr. Francisco Sánchez, SDB, Italia

Dr. Israel Covarrubias González, México

Dr. Jorge Baeza Correa, Chile

Dr. Jorge León Casero, España

Dra. Teresa Yurén Camarena, México

Dr. Willy W. Chambi, Bolivia

Mtra. Yolanda Rodríguez Rodríguez, EEUU

Director Editorial

Lic. Víctor Manuel Chávez Huitrón

Responsable Editorial

Lic. Edgar Morales Flores

Producción

Ediciones Navarra, S. A. de C. V., Van Ostade 7, Col. Alfonso XIII, Del.

Álvaro Obregón, 01460, Cd. de México

Diseño y Arte Final

Nícté Viviana Morales Lozada

Vitam. Revista de Investigación en Humanidades

Año IX, número 2, Mayo-Agosto de 2025

Publicación arbitrada cuatrimestral de la Universidad Salesiana, A.C.

Editor responsable: Edgar Morales Flores.

Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos

de Autor 04-2017-011716441700-102. ISSN: 2448-6124

Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido: 16625.

Domicilio de la publicación: Laguna de Tamiahua no. 97, Col. Anáhuac, Del. Miguel

Hidalgo, México, D. F., C.P. 11320. Distribución propia.

Impresa por Ediciones Navarra, S. A. de C. V., Van Ostade 7, Col. Alfonso XIII, Del.

Álvaro Obregón, 01460, Ciudad de México.

Los criterios y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO POR

ESCRITO DEL EDITOR. DERECHOS RESERVADOS: © UNIVERSIDAD SALESIANA, A.C.

VITAM. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

Año IX • n.2 • 2025

Dirigir correspondencia y valores a:

Laguna de Tamiahua no. 97, Col. Anáhuac, Alc. Miguel Hidalgo,

C.P. 11320, Ciudad de México

Contacto: revistavitam@universidadsalesiana.edu.mx

Las políticas de recepción de textos pueden ser consultadas en nuestro

portal: www.revistavitam.mx

ÍNDICE

7 PRESENTACIÓN

Juris Tipa y Alejandra A. Ramírez López

INVESTIGACIÓN

- 13 **Fernando de Jesús Domínguez Pozos, Irma Daniela Rentería Díaz y Sheila Delhumeau Rivera**
Redes sociales, jóvenes universitari@s y su agenda ciudadana. Derechos humanos, feminismo y medio ambiente: temas emergentes para jóvenes bajacalifornianos
- 41 **José Luis Suárez Domínguez y Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria**
Las industrias culturales en el contexto del consumo cultural audiovisual de las/los estudiantes universitarios
- 71 **Sergio Iván Navarro Martínez y Judith Araceli Enríquez Méndez**
Juventudes rurales y educación intercultural crítica-transformadora. La experiencia de la licenciatura en autogestión sustentable del territorio

ENSAYO

- 101 **David Frago Franco**
Capacidad de agencia, pensamiento ejecutivo y pensamiento estratégico: Reflexiones sobre su vinculación y su aplicación en la formación universitaria

127 SEMBLANZAS

PRESENTACIÓN

JUVENTUDES UNIVERSITARIAS EN MÉXICO: CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS II

En el siglo XXI, algunas miradas del enfoque sociocultural de los estudios de juventud, consideran que la universidad trasciende la formación y los conocimientos adquiridos, pues se reconfigura como un espacio que se teje entre pares, donde se crean códigos, valores y prácticas juveniles. Desde esta perspectiva, la centralidad de la escuela se encuentra en las relaciones que pueden establecer las personas jóvenes y no solo en lo que pueden aprender. La universidad, como espacio heterogéneo, crea experiencias de juventud muy particulares marcadas por la condición de clase, género, condición étnico-racial y urbana o rural. En este sentido, el espacio escolar no crea homogeneidad, sino que en muchas ocasiones legitima las relaciones de desigualdad naturalizándolas. Así, en una misma escuela, las personas jóvenes pueden vivir una experiencia escolar distinta marcada por sus capitales y oportunidades como consecuencia, por ejemplo, de su origen de clase.

Si la experiencia de las juventudes universitarias en México es tan distinta, es relevante conocer cómo se están expresando en diferentes latitudes y entornos. Es por ello que este número contempla artículos que nos invitan a reflexionar sobre las prácticas juveniles de personas jóvenes universitarias respecto a tres temas centrales: el uso de las redes sociales y los temas que les interesan a los estudiantes en el marco de la Agenda 2030, los consumos culturales en medios digitales y, la construcción de alternativas educativas en contextos rurales comunitarios. Estas temáticas comparten no sólo la centralidad de las y los universitarios como actores sociales, sino también la importancia de conocer cómo se expresan las personas jóvenes desde el consumo y creación de contenidos digitales, qué les preocupa, qué les ocupa, y cómo están interactuando con su currículo educativo. Desde esta perspectiva, se analizan las prácticas del estudiantado desde su capacidad de agencia y su potencial creador e incluso, reforzador de dinámicas sociales de la cultura parental, pues es importante señalar que no todas las prácticas sociales juveniles tienen un carácter transformador.

El trabajo de Domínguez, Rentería y Delhumeau realizado con estudiantes en la Universidad Autónoma de Baja California, se centra en el análisis de una encuesta, para ellos es central identificar qué medios están consumiendo las juventudes universitarias y qué temas son de su interés. Así, encuentran que, para las y los jóvenes, las redes sociales se han convertido en su principal fuente de información, destacando el uso de Instagram, Tiktok y Facebook. Los videos, se han convertido en el tipo de contenido que más consumen y derechos humanos, feminismo y medio ambiente, se encuentran en las temáticas que más les interesan. Entre los datos más relevantes de esta investigación, destaca el hecho de que los profesores representan un mayor nivel de confianza para el estudiantado que el gobierno y los influencers. Estos datos permiten reflexionar sobre los temas que las juventudes consideran importantes y los medios a través de los cuáles consumen información al respecto, para mantenerse informados, mostrando una realidad universitaria muy particular que no es lo absoluto homogénea como lo muestran sus gráficos estadísticos.

José Luis Suárez y Eden Vásquez aportan a través de su investigación una mirada analítica respecto a los consumos culturales audiovisuales que consumen estudiantes universitarios en Xalapa, Veracruz. Su trabajo, con una metodología mixta, observó variables importantes como la posesión y el acceso a plataformas de streaming, el contenido consumido por estudiantes y su rol como prosumidores en redes sociales. Las prácticas en relación con el consumo de contenido en la red, muestran el uso que las personas jóvenes hacen de las plataformas, creando hábitos de consumo que alimentan la experiencia juvenil, a través, por ejemplo, del consumo de cine comercial. Esta investigación muestra cómo las plataformas de *streaming* regulan el consumo en el que queda poco intercambio entre los actores sociales y el contenido consumido, caso contrario a redes como *Youtube* y *TikTok*, donde el estudiantado puede consumir y al mismo tiempo crear.

Finalmente, Navarro y Enríquez proponen una investigación sobre juventudes rurales, centrada en la construcción de alternativas educativas interculturales que permitan el diálogo entre la comunidad, las y los

estudiantes y el ámbito universitario. En esta línea de ideas proponen que no basta con crear escuelas interculturales que agreguen contenido comunitario, sino generar una verdadera interacción entre aquello que es aprendido y las localidades en las que se ponen en práctica estas habilidades y conocimientos. En su análisis, sobre estudiantes de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, dan muestra de cómo éstos transforman sus realidades a través de su paso por el contexto universitario, acercando al estudiantado a participar activamente en sus comunidades.

Este número, por lo tanto, aborda distintas aristas de las juventudes universitarias, mostrándolos como agentes sociales, en donde el espacio universitario, adquiere sentido más allá del aula, pues les permite crear, consumir y transformar en torno a él. La universidad, en tanto espacio de *socialidad* como lo muestran los artículos anteriores, da cabida a prácticas y experiencias juveniles que se construyen alrededor de condiciones sociales que hacen que el hecho de ser joven universitario, adquiera distintas significaciones, manifestaciones y efectos en la realidad social.

Alejandra A. Ramírez López (BUAP-ENAH)

Juris Tipa (UAM-I)

INVESTIGACIÓN

REDES SOCIALES, JÓVENES UNIVERSITARI@S Y SU AGENDA CIUDADANA. DERECHOS HUMANOS, FEMINISMO Y MEDIO AMBIENTE: TEMAS EMERGENTES PARA JÓVENES BAJACALIFORNIANOS

**Social networks, university students and their civic agenda.
Human rights, feminism and environment: emerging topics
for young Baja Californians**

Fernando de Jesús Domínguez Pozos

ORCID ID: 0000-0001-6338-5460

Universidad Autónoma de Baja California

Irma Daniela Rentería Díaz

ORCID ID: 0000-0002-7423-0285

Universidad Autónoma de Baja California

Sheila Delhumeau Rivera

ORCID ID: 0000-0001-8817-933X

Universidad Autónoma de Baja California

RESUMEN

En este trabajo se presentan resultados de una investigación en desarrollo sobre los intereses en la participación ciudadana de un grupo de jóvenes universitarios de una ciudad del noroeste de México, identificando temas acerca de los que les interesa compartir, dialogar y participar en entornos digitales, así como los grupos o colectivos con los que se identifican. Los hallazgos permiten inferir que las y los jóvenes se apropian e identifican con ciertas problemáticas sociales, mismas que de manera paralela y/o transversal se relacionan con la Agenda 2030, construyendo su propia agenda ciudadana, principalmente a través de las redes sociales digitales.

Palabras clave: redes sociales digitales, jóvenes universitarios, agenda, apropiación, ciudadanía.

ABSTRACT

This chapter presents results of a research in progress on the interests in citizen participation of a group of young university students from one city in the northwest of Mexico, identifying topics about which they are interested in sharing, discussing and participating in digital environments, as well as the groups or collectives with which they identify. The findings allow us to infer that young people appropriate and identify with certain social problems, which in parallel and/or transversally are related to the 2030 Agenda, building their citizen agenda, mainly through digital social networks.

Keywords: digital social networks, university students, agenda, appropriation, citizenship.

INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas fijó 17 Objetivos Globales de Desarrollo Sostenible (ODS) enfocados en erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad como parte de una agenda de desarrollo sostenible para el año 2030. La propia UNESCO (por sus siglas en inglés), ha generado diversas estrategias de comunicación y divulgación para que la sociedad en general conozca las acciones y estrategias de cada uno de los objetivos trazados. Particularmente Naciones Unidas lanzó la campaña “Actúa ahora”, con el objetivo de motivar a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas de todas las generaciones a realizar actividades en favor de los ODS. A partir, de este planteamiento países de todo el mundo se han coordinado y sumado a través de organismos regionales, como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), estableciendo

e incorporando a sus planes de desarrollo y presupuestos nacionales acciones dirigidas al cumplimiento de la agenda marcada por la UNESCO.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en sintonía al planteamiento de la UNESCO, en el año de 2020 publicó la obra “Contribución de las instituciones de educación superior en México al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, lo que definió como un esfuerzo colectivo en el marco de responsabilidad social de las universidades adheridas a esta asociación en México, reconociendo *de facto* el prestigio y confiabilidad de la sociedad en las IES y sus comunidades académicas. En el documento, la ANUIES (2020) realiza una relatoría de los esfuerzos institucionales, encuentros y conferencias que desde la publicación de la Agenda 2030 se han realizado en México, para ajustar proyectos y planes institucionales a los 17 ODS.

Al respecto, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), institución de educación superior pública en ese estado elaboró su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2023-2027 alineando sus prioridades institucionales con los ODS a nivel global y las recomendaciones de la ANUIES a nivel nacional desde una perspectiva regional. Es así como, las iniciativas y acciones que se plantean como prioridades institucionales se apoyan en tres políticas institucionales: 1) excelencia e innovación educativa; 2) cultura de paz y derechos humanos; 3) autonomía universitaria, transparencia y rendición de cuentas (PDI, 2023).

En el marco de las políticas mencionadas, se han establecido cinco prioridades institucionales, que aluden a los propósitos de ofrecer un aprendizaje integral, flexible y de excelencia que se prolongue a lo largo de la vida; a realizar investigación que ofrezca soluciones innovadoras a los retos actuales; a procurar el bienestar de la comunidad universitaria; a contribuir al desarrollo regional e internacional; y finalmente, a implementar una gestión oportuna, flexible, transparente y sostenible, que apoye y asegure el financiamiento de las funciones sustantivas universitarias (PDI, 2023, p. 9).

En estos planteamientos institucionales de UABC y, de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, lo digital ocupa un lugar transversal, ya que en los espacios universitarios, las rutinas han vivido una constante modificación por el arribo -formal e informal- de la denominada cultura digital (Lévy, 2007), transformando costumbres y prácticas de cada uno de los espacios escolares, motivando con ello políticas institucionales que han impactado en la educación superior (De Garay, 2015; Treviño, 2015, UNESCO, 2005). De manera singular, las redes sociales han tomado un papel relevante en las actividades escolares y más de lo escolar de la juventud universitaria, debido principalmente a la accesibilidad e inmediatez que estas aplicaciones otorgan a los usuarios.

En este contexto, a partir de un trabajo exploratorio revisamos la relación entre un grupo de estudiantes universitarios y las redes sociales, ya que el consumo y tiempo que dedican al uso de estas plataformas digitales ha ido en crecimiento en la última década. En este artículo describimos los intereses en entornos digitales de un grupo de jóvenes de una ciudad del noroeste de México, a partir de los temas acerca de lo que comparten, dialogan y participan en distintas plataformas. Previamente presentamos una revisión de estudios recientes en cuanto a la apropiación que la juventud ha realizado de ciertas problemáticas sociales, mismos que de manera paralela y/o transversal pueden relacionarse con los propios de la agenda 2030, que han sido retomados en los Planes de Trabajo Institucionales de cada universidad, así como las resignificaciones que la propia juventud realiza de los mismos.

ACTORES UNIVERSITARIOS Y REDES SOCIALES: ESPACIOS DE CONSUMO Y PARTICIPACIÓN DE TEMAS DE AGENDA

Las manifestaciones íntimamente ligadas a la sociedad red (Castells, 2013), como la primavera árabe, el *Ocuppy Wall Street* o los indignados en España, fueron las primeras expresiones de una nueva forma de participación ciudadana o activismo que en años subsecuentes se replicarán en América Latina con fenómenos como el #YoSoy132 y #TodosSomosAyotzinapa, en México; los movimientos de los pingüinos, en Chile; el *Acampa Sampa* en

Brasil y, de manera más reciente con movimientos de ciberactivismo feminista (Ramírez, 2020; Rovira-Sancho y Morales-i-Gras, 2022). En este escenario los jóvenes estudiantes universitarios han sido altamente visibles, tanto por su cercanía con las problemáticas, como por su condición de actor social particular, que acude a los espacios escolares en un momento en que la sociedad de la información es transversal en su vida cotidiana.

A propósito de estas nuevas formas de participación y expresión de las juventudes, Reguillo las define como “movimientos, que van de lo digital, a lo analógico, de lo festivo al análisis reflexivo, están conformados, constituidos por jóvenes que se mueven con comodidad entre la escala micro de la ocupación local y la apropiación de la web ...” (2017, p.13). Esos jóvenes, son de distintos y diversos contextos, que manifiestan sus posturas en nuevas plataformas que pueden ser consideradas configuraciones políticas en la red.

En la última década se han divulgado distintos estudios sobre la participación ciudadana, ciudadanía digital y/o activismo digital que jóvenes realizan a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación, particularmente con el uso de redes sociales digitales. Han destacado las investigaciones centradas en educación superior, relacionadas con el movimiento #YoSoy132 (Galindo & González, 2013; Meneses, 2015; Meneses, Ortega & Urbina, 2014; Martínez & Acosta 2016; Ortiz y Nájera, 2014, Portillo, 2014), trabajos que han abordado el involucramiento de juventudes universitarias en temas de género y feminismo en espacios digitales (Esquivel, 2019; Bonavitta, De Garay y Camacho, 2015; Domínguez y López, 2023; Ramírez, 2020; Rovira-Sancho y Morales-i-Gras, 2022), así como otras investigaciones enfocadas en temáticas ambientales (Lazo y Badillo, 2019), o en diversas expresiones de activismo en espacios digitales (Garay, 2019).

En la particularidad de las investigaciones sobre la agenda 2030 y su relación con los espacios universitarios recién comienzan a publicarse algunos trabajos en México. En la región noroeste del país se encuentran algunos de estos proyectos; Lacruhy (2024), realizó un estudio

en el estado de Baja California Sur enfocado en evaluar el contexto de universidades públicas en la agenda 2030, para lo cual realizó un abordaje mixto (encuesta y entrevistas) con actores de educación superior de esa región. Para el caso de su encuesta, aplicó el instrumento a 174 estudiantes de dos IES y, entre los hallazgos más significativos destacó que las universidades han tomado un rol importante en involucrarse en los temas de la agenda de UNESCO, particularmente con el modelo de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y en sus propios Programas de Desarrollo Institucional (PDI), lo que parece impactar en los estudiantes, quienes en un 60% reconocieron que su institución ha integrado a los Objetivos de Desarrollo Sustentable en sus planes de trabajo; sin embargo, aún poco menos del 20% cuenta con un conocimiento avanzando de esta agenda.

Por otra parte, desde la Universidad de Sonora, López y Aragón (2023), coordinaron la obra “Universidad y agenda 2030”, donde junto a investigadoras e investigadores de universidades del noroeste de México reflexionan sobre el involucramiento que IES de esta región han tenido con las políticas de la UNESCO. Vioria *et al.* (2023), evalúan el caso de la UABC, calificando *de facto* como poco alentadores los reportes que esta universidad ha tenido con relación a sus avances en el cumplimiento de los ODS. Con la finalidad de contar con una referencia del progreso que la IES ha tenido con respecto a las metas de la agenda 2030, las y los investigadores contrastaron los resultados de la Evaluación Institucional con el reporte *The World University Rankings*, instrumento que incluye en uno de sus apartados la evaluación de universidades con relación a los ODS de las Naciones Unidas. De acuerdo a los datos de este ranking la UABC, aparece en el lugar 800 de mil universidades evaluadas, dato que según su análisis puede obedecer a que no se muestran evidencias de impacto en al menos 13 de los 17 ODS, por el agrupamiento en tan sólo tres ejes transversales dentro del Plan Institucional de la Universidad Autónoma de Baja California.

En estos primeros abordajes se identifican primordialmente trabajos enfocados en el análisis de Políticas Institucionales y la percepción

y/o evaluación que la propia comunidad hace de los lineamientos de cada universidad; sin embargo, deja abierto un análisis mayor desde la apropiación que el estudiante universitario hace de esas políticas y lineamientos en su trayectoria académica.

REDES SOCIALES: ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE AGENDAS

La Asociación de Internet en México (2024) en su último informe sobre hábitos de usuarios en red en México compartió que el internauta ha incrementado su tiempo conectado, ya que un 84% utiliza tanto *wi-fi* como datos móviles para permanecer en línea. En la particularidad de las actividades que se realizan en línea, el acceso a redes sociales continúa como una de las primeras actividades en México, junto a acciones como el envío de mensajes a través de aplicaciones como *WhatsApp* o *Telegram*. Las cinco redes sociales más utilizadas son *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, *YouTube* y *TikTok*, resaltando además que los usos más comunes que le otorgan a las redes son: mantenerse informados, mantenerse en contacto con amigos y familia y consumir contenido de entretenimiento.

Este escenario del incremento de tiempo de conectividad del cibernauta mexicano, del uso de redes sociales como la primera actividad reportada y del uso de las redes para mantenerse informados, ha consolidado a estas plataformas digitales como espacios relevantes en temas de agenda. Particularmente, el incremento de número de usuarios de redes como *Instagram* y *TikTok*, habla del consumo que redes sociales móviles, con formatos de contenido audiovisual de corta duración, es cada vez más atractivo para las nuevas audiencias.

De acuerdo con Scolari (2008), estos “nuevos medios” o medios digitales se caracterizan por su transformación tecnológica: la configuración muchos-a-muchos, estructuras textuales no secuenciales, convergencia de medios y lenguajes, y la participación activa de los usuarios. Estas características se pueden ejemplificar en las redes sociales como la facilidad de establecer contacto con un solo usuario o grupo de usuarios

como sucede en *WhatsApp*, o bien con múltiples en ambos sentidos tal como pasa en *Tik Tok*, *Instagram* o *Facebook*, entre otras, donde lo que un usuario comparte puede ser visto y compartido a su vez por otros usuarios; también a la facilidad de producir distintos formatos en una sola aplicación como es tomar y compartir fotos, videos, audios y texto.

Además, estos medios nos permiten compartir hipervínculos para que las personas, al dar un click, puedan dirigirse a ver el contenido o la información que nos interesa que revisen en la página o espacio digital donde está ubicada. En su conjunto, las características de los medios digitales nos hablan de un entorno mediático social donde la tendencia apunta a que sean más multimedia y reticulares, con una diversidad de estéticas, formatos y lenguajes cada vez más amplia y alimentada -a la vez- por distintos usuarios.

Es así como hablar de redes sociales, es hablar de la evolución mediática que ha tenido Internet a través de las distintas plataformas y aplicaciones digitales que forman parte del ecosistema mediático actual, donde usuarios interactúan de manera activa y simultánea con otros usuarios, este fenómeno ciertamente ha ocurrido en un lapso temporal de no más de diez años (Van Dijck, 2016), tiempo en el que las redes sociales han ido ocupando con mayor frecuencia un lugar dentro de las actividades cotidianas de los individuos.

El crecimiento exponencial de las redes ha generado discusiones y reflexiones acerca de su impacto en las interacciones sociales, Van Dijck (2016), puntualiza que la palabra social que se asocia con las redes digitales, es un indicador de que se diseñaron para facilitar actividades en comunidad y promover la participación; sin embargo, también afectan los modos de hacer y pensar de los individuos, ya que son sistemas automatizados que inevitablemente manipulan conexiones.

Interactuar a través de redes sociales, es realizarlo en un proceso automatizado, propiedad de grandes corporativos, ejemplo de ello es la propia red social *Facebook*, que surgió como parte de actividades de universi-

tarios en la búsqueda de canales alternativos de comunicación y, en la actualidad es una de las redes sociales con mayor números de usuarios en el mundo y con un importante valor de mercado comercial, sobretodo a partir de su expansión en la empresa de tecnología Meta Platforms, Inc., fenómeno similar es el de redes sociales más recientes como la red *Tik-Tok*, propiedad de un corporativo de China, lo que ha motivado algunas diferencias con discursos políticos de Estados Unidos.

Por lo tanto, el fenómeno de las redes sociales digitales y su alto impacto en la vida cotidiana es uno de los procesos más acelerados y recientes que se ha presentado en la sociedad. Cada una de las redes sociales que son lanzadas anualmente, requieren no sólo de una aceptación de los internautas, sino también del uso y apropiación que distintos grupos etarios le otorgan, como parte de ese poder creador que el usuario de Internet aún mantiene. Las redes sociales digitales y las juventudes universitarias, de manera singular han construido un binomio expresado en cuestiones propias de su condición estudiantil, pero también relacionadas con sus intereses de entretenimiento y, particularmente con la búsqueda de ejercer ciudadanía.

CONTEXTO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Baja California se ubica en el noroeste de México, tiene como frontera geopolítica al norte al estado de California en Estados Unidos y al oeste el océano Pacífico. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, cuenta con una población total de 3,769,020 habitantes que representa el 3% de la población nacional, de los cuales poco más de 3 millones cuenta 30 años o menos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023). El 17.4% se encuentra en un rango de edad de entre los 15 y 24 años, es decir, jóvenes que pueden encontrarse en edad escolar entre los niveles educativos de media superior y superior. Si bien del total de estos jóvenes solamente el 46.4% asiste a la escuela, es notable destacar que el 98.8% de esta población está alfabetizada (INEGI, 2023).

En el estado de Baja California, la Universidad Autónoma de Baja California es la institución de educación superior de mayor presencia en la entidad y de alto impacto en la región noroeste de México. La matrícula de la UABC (2024), es de 69,358 alumnos inscritos en los 151 programas de licenciatura y 96 programas de posgrado que actualmente oferta. Esta matrícula se distribuye en los tres campus que se encuentran en el estado de Baja California (Tijuana, Mexicali y Ensenada).

En el Campus de Ensenada, se encuentran dos Unidades Académicas (Punta Morro y Valle Dorado). La Figura 1 muestra la Unidad de Valle Dorado, que alberga a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS), una de las facultades con mayor matrícula en la región que ofrece ocho programas educativos de licenciatura: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Psicología, Sociología, Derecho, Contaduría, Inteligencia de Negocios y Administración de Empresas. En el periodo académico 2023-2, la FCAyS contaba con 4,364 estudiantes inscritos, de los cuales, 64% fueron mujeres y 36% hombres (Universidad Autónoma de Baja California, 2023). Esta información nos permite observar que hay más mujeres que hombres en la matrícula de una facultad con programas educativos de las ciencias administrativas y de las ciencias sociales; situación que coincide con el incremento de mujeres en la matrícula universitaria a nivel nacional desde el año 2015, aproximadamente (Aragón, Arras y Guzmán, 2020).

Figura 1

Campus de la Unidad de Valle Dorado en la ciudad de Ensenada



Fuente: fotografía original.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El diseño metodológico elaborado para identificar el papel de las redes sociales digitales en el consumo y participación de temas de agenda por parte de jóvenes bajacalifornianos de educación superior, consistió en un planteamiento de alcance exploratorio con un enfoque cuantitativo. Cabe mencionar que para obtener los datos se aplicó el cuestionario “Participación Ciudadana de Jóvenes estudiantes de media superior y superior y redes sociales digitales”, elaborado en el marco del proyecto “Laboratorios ciudadanos para la participación de los jóvenes de educación media y superior”, donde participan académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, adscritos al proyecto Programa de Apoyo. El cuestionario se conformó de 48 ítems, integrado por opciones de respuestas cerradas

con secciones de opción múltiple, numéricas y de escala de Likert. El instrumento fue piloteado en junio de 2023 para probar su consistencia y verificar la logística para su correcta implementación. La batería del instrumento consideró cuatro escenarios de participación ciudadana: el escolar, el local, el nacional y el digital, asociado a la singularidad de las redes sociales. También contó con un apartado enfocado en reconocer la relación del uso de redes sociales con el ejercicio de ciudadanía digital.

El cuestionario fue aplicado a 152 estudiantes de educación superior, adscritos a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, del campus Ensenada. El período de aplicación se dio entre el 18 y 23 de octubre, del año 2023. Para la aplicación del cuestionario se recurrió a la plataforma de *Google forms*, misma que fue compartida a través de estudiantes de la facultad. La selección de casos fue por criterio de un muestreo a juicio, en esta primera etapa de la investigación.

Los resultados obtenidos en esta investigación nos ofrecen un acercamiento a los intereses temáticos de un grupo de universitarios bajacalifornianos, así como identificar tipo de contenidos, redes sociales y plataformas digitales que reconocen como útiles para ejercer nuevas formas de participación y ciudadanía. Las características de las personas que respondieron el cuestionario nos arroja un perfil respecto a su edad, género y condiciones socioeconómicas y educativas. En cuanto a la edad, de los 152 encuestados, 68 se encontraban en el rango de edad de entre 17-19 años, 61 correspondían a un rango de entre 20-22- años, 20 estaban entre los 23-25 años, 2 casos, mencionaron tener más de 25 años y 1 caso estaba en el rango de 14-16 años al momento de responder la encuesta. Por lo que respecta al género, 96 fueron mujeres por 56 hombres. En otros datos significativos que compartieron las y los jóvenes encuestados se identificó que una tercera parte de los participantes mencionó trabajar y estudiar, dato que es significativo y coincidente con estudios preliminares en el noroeste de México, que han marcado un porcentaje significativo de jóvenes universitarios trabajadores en contraste con otras regiones del país (De Garay, 2012).

Entre otros rasgos del perfil sociodemográfico que compartieron los jóvenes encuestados se encontraba la escolaridad de su padre y madre; en el caso de los padres, únicamente 28 jóvenes señalaron que contaban con estudios superiores (licenciatura y/o posgrado), situación similar con sus madres, reportando -exclusivamente- 21 casos que mencionaron que tenían estudios superiores, por lo tanto la mayoría de los jóvenes participantes en esta investigación pueden ser considerados como pioneros, es decir, jóvenes de primera generación de estudios universitarios en sus familias. Entre las profesiones de las madres resaltaron actividades como amas de casa (62 casos), empleadas en alguna tienda (14 casos) y maestras o educadoras de nivel básico (10 casos), por el lado de los padres, las actividades que más mencionaron fueron empleados en fábricas (18 casos) y trabajos en Estados Unidos (16 casos), estas actividades son propias de la región donde se realizó la investigación, ya que en la ciudad de Ensenada, existe una oferta laboral de fábricas textiles significativa, así como su cercanía con la frontera, permite también que algunas familias realizan actividades laborales en el estado de California, principalmente.

A continuación, presentamos los hallazgos más significativos de la encuesta aplicada a jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma de Baja California, agrupados en tres grandes áreas: consumo de medios-tradicionales y digitales-; temas de agenda y percepción de figuras públicas de jóvenes estudiantes universitarios de Baja California.

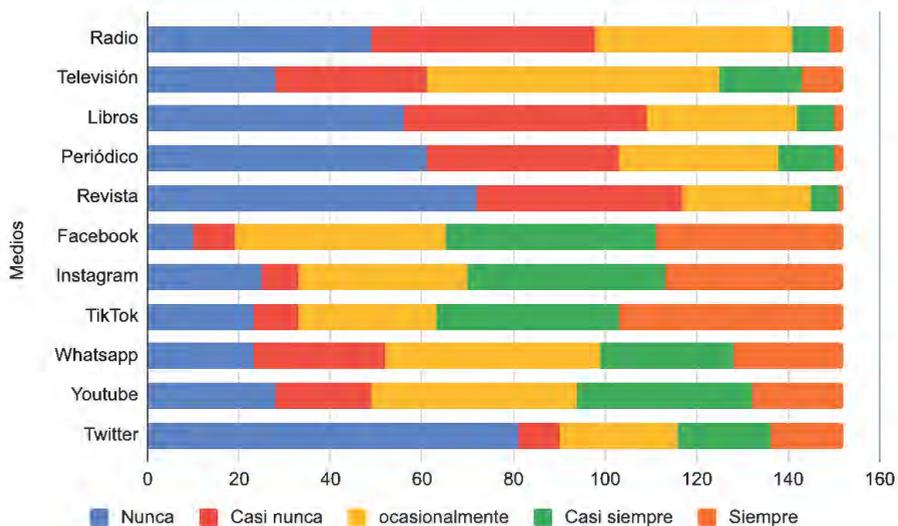
CONSUMO DE MEDIOS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES DE LA UABC

En relación a las interrogantes del cuestionario, un grupo de ítems, estaban relacionados con los medios utilizados para informarse de temas de interés público, la frecuencia de uso -cotidiano- de redes sociales digitales, así como el tipo de contenido a través del cual se informan de dichos temas, identificando el posicionamiento de redes sociales móviles. A continuación presentamos los resultados de este grupo de preguntas, mismos que sirven como una primera aproximación sobre el consumo

que jóvenes universitarios de una ciudad en el noroeste de México tienen de medios tradicionales (radio, televisión y medios impresos), así como de medios digitales (redes sociales y aplicaciones de mensajería).

Cuadro 1

Medios utilizados por universitarios para informarse de temas de interés público actuales



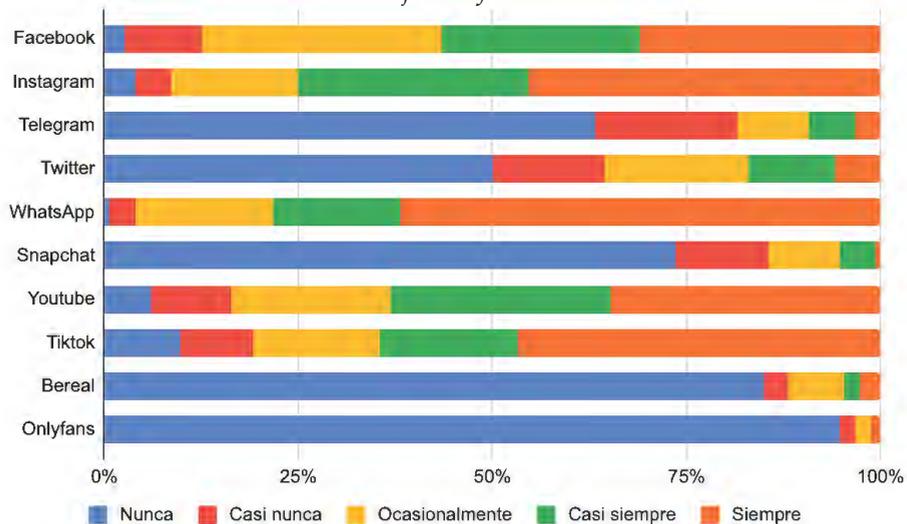
Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los primeros conteos de la información recabada del cuestionario, encontramos que las y los jóvenes universitarios encuestados han transformado sus experiencias de medios para informarse en contraste con generaciones preliminares, colocando en primer lugar a redes sociales como *TikTok*, *Facebook* e *Instagram*, datos que son coincidentes por lo reportado por la propia Asociación de Internet Mx (2024). En contraste medios tradicionales como periódicos, libros y revistas (impresos), han caído en desuso por parte de este grupo etario, que tiene como preferencia a las plataformas digitales para acceder a información en general.

Particularmente, redes como *Facebook*, *Instagram* y *TikTok*, se han convertido en fuentes de información de primera mano de este grupo de jóvenes encuestados, en un segundo nivel aparece el caso de *YouTube* y, en menor cantidad una red como *Twitter* (ahora denominada X). Esta última red social, si bien es de uso recurrente de gobiernos, instituciones públicas, periodistas y figuras públicas de diversos espectros sociales, no es considerada de uso frecuente por parte del grupo universitario aquí presentado. En ese sentido, con la finalidad de profundizar en el conocimiento del uso y tipo de contenido que consumen universitarios del noroeste de México, preguntamos dos interrogantes acerca de la frecuencia de uso de diez redes sociales y, el tipo de contenido que consumen en algunas de estas plataformas, tales como memes, *reels*, videos de corta duración, denominados como *tiktoks*, *tuits*, podcasts o información compartida a través de grupos creados en redes sociales (*Facebook*) o los denominados grupos de *WhatsApp*. Esta información es presentada en los datos de los cuadros 2 y 3.

Cuadro 2

Frecuencia de uso de redes sociales de jóvenes universitarios de Baja California

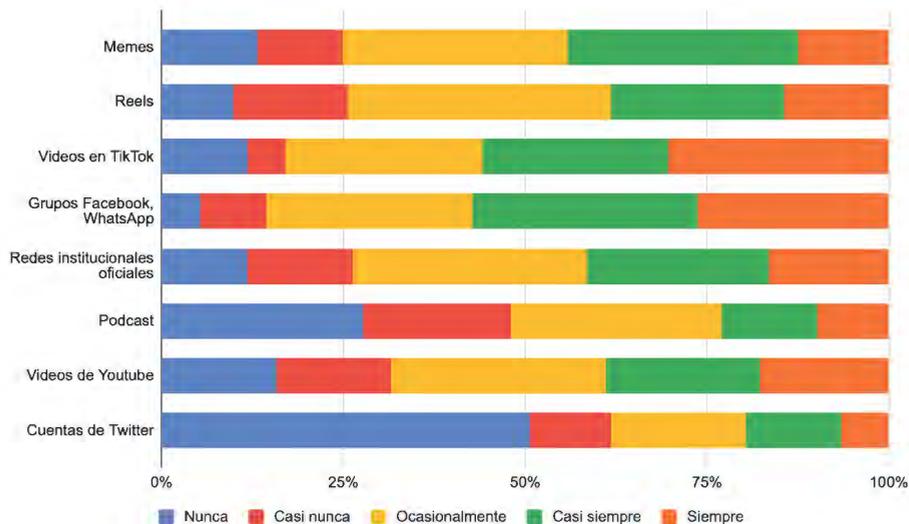


Fuente: elaboración propia

En los resultados que permite visualizar la pregunta sobre la frecuencia de uso de redes es posible identificar tres agrupaciones de redes sociales en relación a la frecuencia con la que jóvenes encuestados las utilizan; el primer grupo conformado por redes sociales como *WhatsApp*, *Tiktok* e *Instagram*, las cuales son utilizadas -prácticamente- de manera cotidiana por las y los encuestados, teniendo en cuenta que se trata de redes móviles, es decir, nativas de dispositivos portátiles como *smartphone*, así como de aplicaciones que se distinguen por seguir la tendencia de los medios digitales actuales cada vez más multimedia y reticulares; el segundo grupo está conformado por redes sociales como *Youtube* y *Facebook*, cuya frecuencia de uso está un poco por debajo del primero, pero aún continúa en el uso recurrente de redes sociales de universitarios; el tercer y último grupo se conforma por las redes sociales *Twitter*, *Telegram*, *Bereal* y *Onlyfans*, las cuales no son utilizadas de manera cotidiana y, en algunos casos como *Bereal*, *Snapchat* y *Onlyfans*, nunca las utilizan. En sintonía con los datos presentados previamente en el cuadro 2, decidimos profundizar en el tipo de contenido que jóvenes bajacalifornianos consumen para informarse de temas actuales de sus entornos, para ello en el cuadro 3, se presentan los datos obtenidos en la encuesta.

Cuadro 3

Tipo de contenido que consumes para informarte de temas actuales de tu entorno social



Fuente: elaboración propia

En los resultados que se obtuvieron en esta pregunta también se identifican tres subgrupos; el primero, integrado por videos de *TikTok*, grupos de *Facebook* y/o *WhatsApp* y *Reels*, como los tipos de contenido que mencionaron utilizar más para informarse de temas actuales; un segundo grupo, conformado por memes, redes institucionales oficiales y videos de *Youtube*, apenas por debajo de los tres tipos de contenido previos, pero que también permite identificar que se coloca en un mismo nivel de veracidad a los memes con respecto a cuentas oficiales; por último, el tercer grupo, se trata de los *podcast* y cuentas de *Twitter*. En el caso de *podcast*, alrededor de la mitad de encuestados mencionó que nunca o casi nunca los consume, mientras que las cuentas de *Twitter*, no son utilizadas por la mitad de las y los encuestados, confirmando la baja relación de este grupo de universitarios del noroeste con *Twitter*.

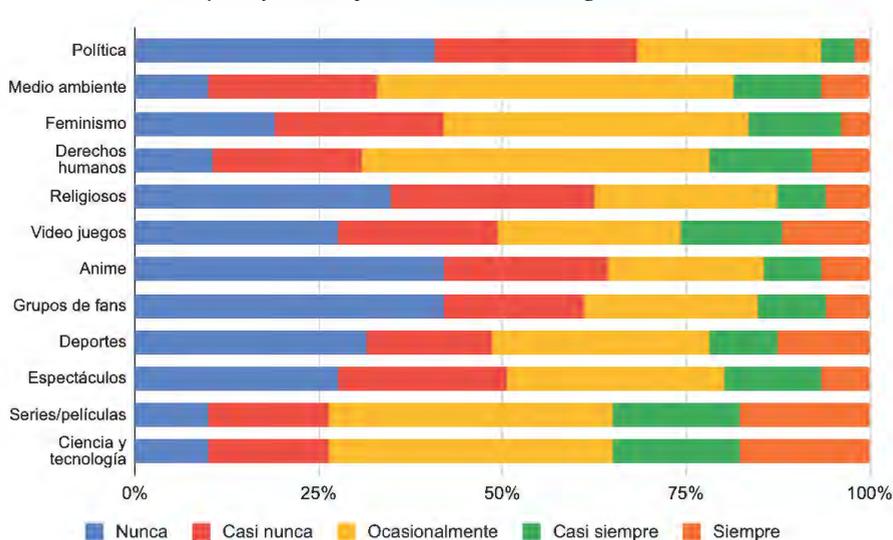
Con este primer grupo de resultados, es viable confirmar que las redes sociales son fuente de información primaria para este grupo de jóvenes universitarios del noroeste. Es también viable resaltar la importancia de los formatos de contenido, ya que en una sociedad altamente audiovisual, este tipo de contenido es predilecto por la juventud para enterarse de lo que acontece en su entorno.

DERECHOS HUMANOS, FEMINISMO Y MEDIO AMBIENTE: TEMAS DE AGENDA JUVENIL

Continuando con los hallazgos y con el objetivo de identificar las temáticas de interés, organización y participación de jóvenes universitarios en Baja California, consultamos la frecuencia de involucramiento en doce distintas temáticas, obteniendo los resultados que se pueden visualizar en el Cuadro 4.

Cuadro 4

Temáticas de interés, organización y participación de jóvenes universitarios en plataformas y/o redes sociales digitales

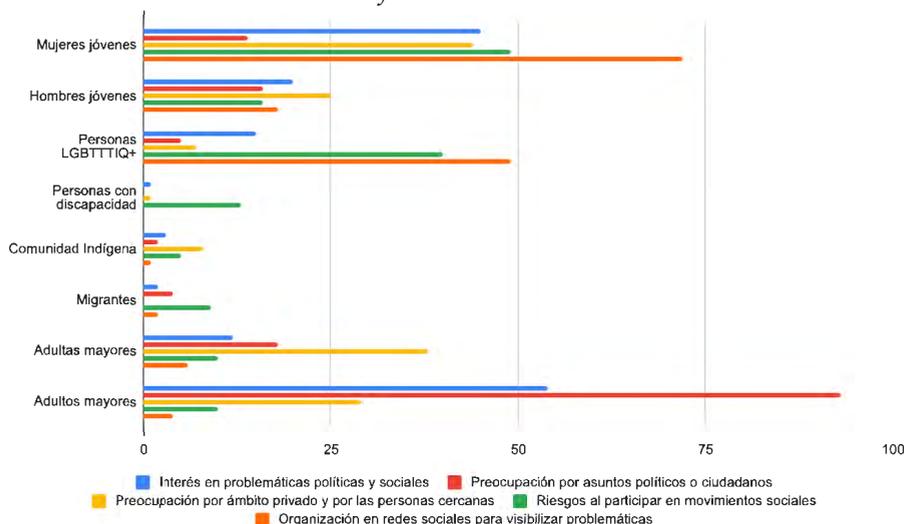


Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos de esta pregunta en particular, si bien reflejan el pensamiento de un grupo de universitarios del noroeste del país, pueden ser un punto de partida para repensar los intereses y la manera en que los universitarios se involucran en la denominada agenda 2030. Entre las opciones que se presentaron en el cuestionario, se colocaron temas de entretenimiento, sociales y educativos, reconociendo la diversidad del joven estudiante universitario. En la particularidad de los hallazgos y en sintonía con los datos previamente presentados, se agruparon en tres grupos; primero, las temáticas de series y películas, ciencia y tecnología, derechos humanos y medio ambiente, como las más mencionadas, ya que señalaron que ocasionalmente, casi siempre y siempre se informan, organizan y/o participan en algo relacionado con una de éstas; el segundo grupo de temáticas fueron feminismo, deportes, espectáculos y videojuegos, las cuales en menor medida suelen participar, pero que representan un sector un tema relevante. De manera singular, el tema de feminismo alrededor de la mitad de encuestados señaló que ocasionalmente o casi siempre está interesado en el tema; finalmente el tercer grupo, se conformó por las temáticas de grupos de fans, anime, religión y política; los primeros dos temas (grupos de fans y anime), con resultados muy similares, con un bajo nivel de interés, pero el caso de temáticas religiosas y política con un bajo nivel de involucramiento, ya que en promedio 100 jóvenes encuestados dijeron que nunca o casi nunca se involucran en estos temas.

Con la finalidad de continuar identificando las temáticas de interés de este grupo de universitarios y, además reconocer quiénes son los grupos (sociales) con los cuales asocia o identifica un mayor involucramiento en torno a particulares situaciones o acciones, realizamos una interrogante donde las y los jóvenes encuestados relacionaron con un grupo en particular el involucramiento en temáticas sociales, políticas y de activismo, tal como se visualiza en el cuadro 5.

Cuadro 5
Grupos que representan la opinión de jóvenes universitarios en diferentes temáticas



Fuente: elaboración propia.

Como se mencionó previamente, fue de particular interés conocer los grupos sociales y/o poblacionales que estos jóvenes relacionan participando en asuntos públicos, por lo que se les pidió que realizaran asociaciones entre ambos. Sus respuestas nos permiten encontrar particularidades como una asociación de actores involucrados en problemáticas políticas y sociales de dos grupos: adultos mayores y mujeres jóvenes. Esta asociación resulta interesante en tanto que se trata de una mirada de dos grupos antagónicos por edad y género, pero que en la percepción de las y los encuestados los asocian como los de mayor interés y participación activa; en una segunda asociación sobre qué grupo se preocupa más por esos mismos asuntos, el grupo de adultos mayores fue el más mencionado, reafirmando un tanto la mirada adultocéntrica que ha marcado por mucho tiempo las agendas; ante la interrogante sobre qué grupo se preocupa más por el ámbito privado de las personas, nuevamente las mujeres jóvenes aparecieron como la opción de mayor asociación, esta información es consistente con el rol tradicional que his-

tóricamente han tomado las mujeres en el espacio privado, situación que no es extraña cuando dos terceras partes de las personas encuestadas son mujeres jóvenes universitarias. Hasta este punto, las preguntas se enfocaron más en reconocer con qué grupos reconocían una mayor preocupación e interés de las temáticas sociales, a continuación se describen los hallazgos más relacionados con una mayor participación -activa- de problemáticas sociales.

Ante la interrogante ¿quiénes corren más riesgos al participar en movimientos sociales?, dos grupos aparecieron con una mayor relación: mujeres jóvenes y personas de la comunidad LGTBTTIQ+, reconociendo el activismo que estos dos grupos han potencializado en las últimas décadas pero también identificando los riesgos asociados con este activismo. Esta situación es importante de analizar en una región con alto índice de feminicidios y de casos denunciados por violencia de género pues las estudiantes universitarias encuestadas no están exentas de vivir estas experiencias y lo saben, de ahí esta tendencia en las respuestas. Por último, ante el cuestionamiento sobre qué grupo recurre a las redes sociales para visibilizar sus problemáticas, el grupo con mayor asociación fue el de las mujeres jóvenes, seguido de los integrantes de la comunidad LGBTTTIQ+, lo que se refleja en los resultados de investigaciones recientes (Bonavitta, De Garay y Camacho, 2015; Domínguez y López, 2023; Ramírez, 2020; Rovira-Sancho y Morales-i-Gras, 2022).

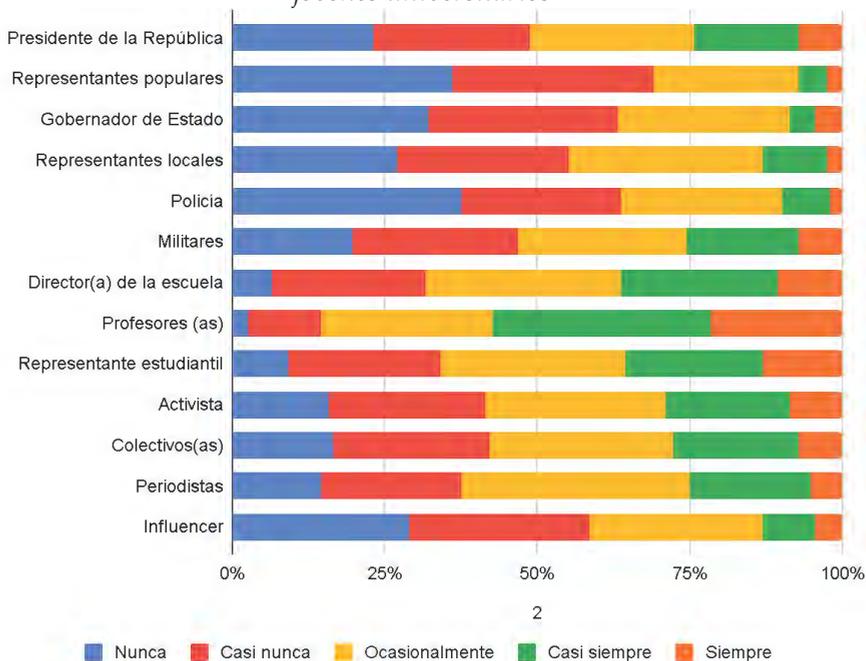
Estos resultados nos invitan a seguir reflexionando sobre qué grupos son asociados por jóvenes de una ciudad del noroeste de México con mayor involucramiento en temáticas sociales; asimismo, nos piden reflexionar sobre qué ocurre en la población universitaria que continúa asociando los temas políticos en las personas de mayor edad y, particularmente varones, en contraste con la asociación de una mayor participación y organización de jóvenes (mujeres) en temáticas privadas y en el uso de redes para visibilizar sus problemáticas y demandas.

PERCEPCIÓN DE FIGURAS Y ASOCIACIONES PÚBLICAS DE JÓVENES ESTUDIANTES DE BAJA CALIFORNIA

En la última sección de hallazgos de este proyecto, presentamos la percepción que un grupo de jóvenes universitarios en una ciudad del noroeste de México tienen acerca de distintas figuras públicas, desde representantes populares: Presidente de la República, diputados, senadores, gobernador (a), así como grupos institucionales (policía, militares), grupos o representantes educativos (director, profesores (as), representantes estudiantiles), así como grupos o individuos considerados líderes de opinión (periodistas, influencers, activistas y colectivos). Los datos se presentan en el cuadro 6.

Cuadro 6

Nivel de confianza que representan las siguientes personas y/o grupos para jóvenes universitarios



Fuente: elaboración propia

De manera general ninguna de las personas y grupos presentados como opciones para las y los encuestados representa un nivel máximo de confianza; sin embargo, las figuras que mayor asociación tuvieron por parte de este grupo fueron las escolares (Profesores/as, Directores/as de escuela y representantes estudiantiles), de manera particular, profesores representan un nivel de confianza y referencia para estos universitarios. Esta es una situación digna de explorarse con más detalle para conocer los recursos (sociales, económicos, simbólicos), las experiencias y/o los rasgos del carácter que las y los jóvenes universitarios identifican en sus profesores/as para atribuirles confianza pues, a la vez, conocer esta información puede abonar a la propuesta de acciones que el colectivo docente universitario puede realizar para alcanzar los objetivos del PDI institucional, en el caso de UABC, y de la agenda 2030 en el caso de objetivo a nivel global, sin que esto signifique hacer algo adicional a lo que ya se realiza en las aula de forma cotidiana.

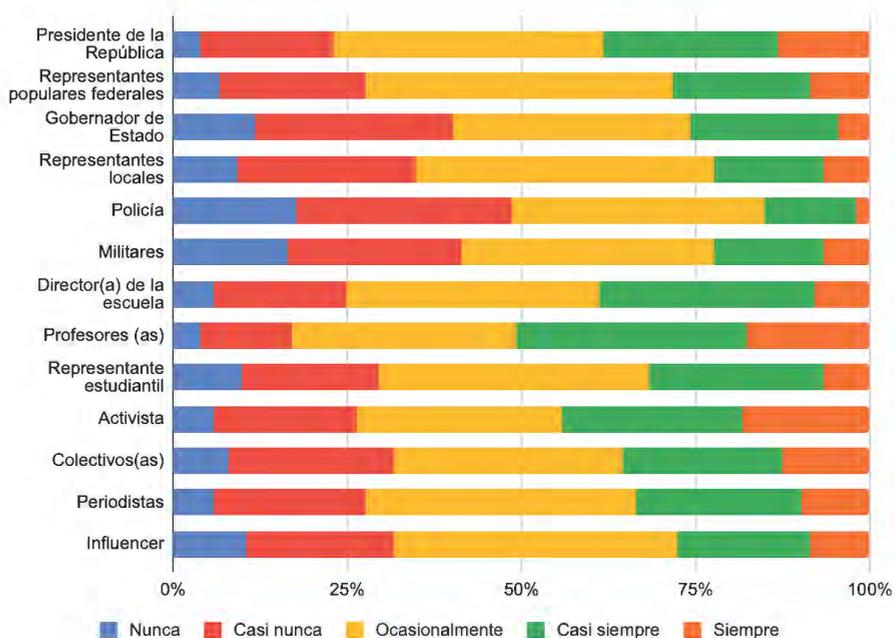
En el grupo de representantes populares, el nivel de confianza fue de medio a bajo, particularmente los diputados, senadores y gobernador (a), tuvieron un bajo nivel de confianza; en cuanto a los grupos institucionales, los identificados como policía, obtuvieron bajos niveles de confianza por parte de este grupo de encuestados y, en la singularidad de los militares, estuvieron en un punto medio. Finalmente, en cuanto a la confianza que tienen en grupos o personas que representan un tipo de líder de opinión, fue significativo, el bajo nivel de confianza que asociaron con los denominados influencers, en contraste activistas, colectivos y periodistas, estuvieron con datos que si bien no son de alta confianza, si son superiores a lo que asocian con los denominados creadores de contenido.

Estos datos permiten hacer primeras reflexiones sobre el valor que las y los encuestados tienen de los espacios universitarios y los actores educativos. Ciertamente, su vida cotidiana escolar es determinante en cuanto a la información que reciben y por ende la confiabilidad que le otorgan a fuentes como son las y los profesores. Con la intención de profundizar en los hallazgos de la interrogante previa, se realizó otra pregunta direccionada hacia identificar qué tan confiable es la promoción a participar

que este mismo grupo de actores o personas motiva entre las y los universitarios. Los resultados se pueden visualizar en el cuadro 7.

Cuadro 7

Nivel de confianza en la promoción de participación ciudadana que representan las siguientes personas y/o grupos para jóvenes universitarios



Fuente: elaboración propia.

Los datos identificados en esta interrogante son muy similares al anterior, ya que nuevamente las personas asociadas a los espacios escolares (profesores) aparecen como los de mayor confianza para las y los estudiantes encuestados; otro dato similar es el bajo nivel de confianza que representan representantes populares para estos jóvenes, particularmente el caso del Presidente. Sobre los grupos o personas que ejercen un tipo de liderazgo como influencers, nuevamente los datos les otorgaron un bajo nivel de confianza, teniendo mayor peso para este grupo de encuestados lo que puedan influir activistas, colectivos e incluso periodistas.

A MANERA DE CIERRE

La investigación sobre el impacto que los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas para la agenda 2030 en espacios universitarios resulta un tema emergente en México, donde entre los primeros abordajes resaltan análisis de las políticas institucionales implementadas por las universidades. Es factible señalar que las universidades públicas se han dado a la tarea de incorporar en sus planeaciones esta agenda; sin embargo, la manera en que las y los jóvenes universitarios se han involucrado en estas políticas aún no son claras.

En la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015), se habla de la juventud como actores esenciales en este proyecto, con temas particulares como es el preocupante desempleo entre este grupo etario; al considerarlos como personas vulnerables, a la par de niños, personas con discapacidad, personas con VIH, personas de edad, pueblos indígenas, refugiados, desplazados y migrantes; la necesidad de asegurarles un educación de calidad, inclusiva e igualitaria; el empoderamiento de la juventud a través del deporte, ligados a temas de salud y particularmente enfatizando: “los niños y los jóvenes de ambos sexos son agentes fundamentales del cambio y encontrarán en los nuevos objetivos una plataforma para encauzar su infinita capacidad de activismo hacia la creación de un mundo mejor” (UNESCO, 2015:14). Este vínculo de la juventud como agentes de cambio e involucrados con un tipo de participación activa en temas de agenda, ciertamente es algo implícito ante la posición de sujeto vulnerable que el joven suele ocupar en la sociedad.

Bajo este contexto presentamos los primeros rasgos de un grupo de jóvenes universitarios de una ciudad del noroeste de México, quienes compartieron los canales predilectos para informarse de temas actuales, así como los intereses y espacios donde prefieren compartir y expresarse y, finalmente la identificación que sienten o no con ciertos grupos.

Entre los hallazgos que fueron más significativos de este primer acercamiento a los temas de agenda de jóvenes universitarios del noroeste de

México, fue significativo identificar que las redes sociales se han convertido en el canal predilecto para el consumo de noticias relacionadas a sus temas de interés; particularmente redes como *Instagram*, *WhatsApp* y *TikTok*, se encuentran como uno de los principales medios de comunicación de este grupo de jóvenes, por lo que el formato y contenido que estas plataformas comparte, adquiere un valor trascendental en la conformación de la agenda de los universitarios; asimismo, resulta singular identificar el caso de dos redes como *Facebook* y *Youtube*, que si bien continúan siendo consumidas por este grupo etario, no son ya la primera opción para informarse, entretenerse o expresarse, lo que habla de una apropiación de redes sociales de jóvenes del noroeste con formatos más cortos y audiovisuales.

Otro de los hallazgos más que fue significativo fueron las temáticas de interés del grupo de jóvenes encuestados, en un análisis muy superficial parece que se confirma la supuesta apatía de la juventud en la política; sin embargo, al encontrar que los derechos humanos, temas de medio ambiente y de manera emergente, el feminismo son aspectos en los que buscan estar informados de manera regular, parece un indicativo de la construcción de una propia agenda de las juventudes universitarias del noroeste. Es importante matizar que se trata de una primera radiografía de los intereses de este grupo de estudiantes; sin embargo, también parece responder al contexto regional y global, donde las agendas feministas y ambientales han encontrado en los espacios digitales sitios de eco para sus propuestas.

REFERENCIAS

- Aragón, L., Arras, A., y Guzmán, I. (2020). Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 35-54. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1250>
- Asociación de Internet MX. (2024). 20° Estudio sobre *Hábitos de los usuarios de Internet en México*. https://irp.cdn-website.com/81280eda/files/uploaded/20_Ha-bitos_de_Usuarios_de_Internet_en_Me-xico_2024_VP.pdf

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020) *Contribución de las instituciones de educación superior en México al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/Contribuci%C3%B3n_de_las_IES_a_los_ODS.pdf
- Bonavitta, P., De Garay, J, y Camacho, J. (2015). Mujeres, feminismos y redes sociales: acceso, censura y potencialización. *Revista Question*, 1(48), 32-44.
- Castells, Manuel. (2013). *Redes de indignación y esperanza*. Alianza editorial.
- De Garay, A. (2015). Los jóvenes universitarios, los docentes y la Universidad frente a las TIC en los procesos educativos, en Jordi Michel (coord.). *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución*. (pp. 59-75). Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.
- Domínguez, F. y López, R. (2023). Jóvenes universitarias y redes sociales digitales: espacios de participación y expresión de sus derechos humanos. (2023). *Estancias*, 3(6), 169-185. <https://revistas.uaq.mx/index.php/estancias/article/view/1428>
- Esquivel, D. (2019). Construcción de la protesta feminista en hashtags: aproximaciones desde el análisis de redes sociales. *Revista Comunicación y Medios*, 40, 184-198. DOI 10.5354/0719-1529.2019.53836
- Galindo, J. y González-Acosta, J. I. (2013). *#YoSoy132. La primera erupción visible*. Global Talent University Press.
- Garay, L. M. (2019). Colectivos, redes sociales y jóvenes activistas, dinámicas comunicativas. El caso de Nezahualcóyotl Combativo. *Virtualis*. 10(19), 95-108.
- Lacruhy, C. (2024). Agenda 2030 en el contexto de la educación superior y su incidencia en la contribución de la creación de valor compartido. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1853>
- Lazo, C. y Badillo, M. (2019). Medios digitales y ciberciudadanía ambiental: análisis del Blog "noalacolosahorrorosa". En Badillo, M., Pérez, C., Medranda, N. y Cortés, M. I. (eds). *Ciudadanías Digitales*. pp. 55-82. Politécnico Gran Colombiano.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura*. Anthropos.
- López, A. y Aragón, M. (2023). *Universidad y Agenda 2030*. Universidad de Sonora.
- Martínez, J. F. y Acosta, T. (2016). #Yosoy132 y Facebook: Articulación de movimientos sociales en el ciberespacio. Trabajo presentando en el XIII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación, Ciudad de México, México. Recuperado de <http://alaic2016.cua.uam.mx/documentos/memorias/GT19.pdf>
- Meneses, M. E. (2015). *Ciberutopías*. Porrúa.

- Meneses, M. E., Ortega, E. y Urbina, G. (2014, septiembre-octubre). Jóvenes conectados y participación político ciudadana en el proceso electoral de México 2012. *Revista Versión*. 34, 71-92.
- Natal, A., Benítez, M y Ortiz, G. (2014). *Ciudadanía digital*. Universidad Autónoma Metropolitana. Juan Pablo editores.
- Portillo, M. (2014). Mediaciones tecnocomunicativas, movilizaciones globales y disputas por la visibilidad en el espacio público. Análisis del surgimiento del #YoSoy132. *Revista Argumentos*. 27(75), 173-190.
- Ramírez, M. del R. (2020). Ciberactivismo menstrual: feminismo en las redes sociales. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 9(17), 1-18.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Ned ediciones.
- Rovira-Sancho, G. y Morales-i-Gras, J. (2022). Idus de marzo en México. La acción directa en las redes y en las calles de las multitudes conectadas feministas. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 20(1), 11-24, <https://doi.org/10.5209/tekn.81013>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, 1ª ed., Gedisa.
- Treviño, E. (2015). *La Educación Superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*. ANUIES.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Jouve, Mayenne France.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2023). *Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027* (presentado el 14 de junio de 2023), https://planeacion.uabc.mx/pdi2023/docs/UABC_PDI_2023-2027_Extendido.pdf
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Editorial Siglo XXI.
- Viloria, E., Patrón, F., Ortega, M.; Santillán, V. y Martínez, D. (2023). Agenda 2030. Objetivos de desarrollo sostenible en una universidad pública al noroeste de México. en López, A. y Aragón, M. (coords). *Universidad y Agenda 2030*, pp. 69-82. Universidad de Sonora.

Recepción del artículo: 18 de febrero de 2025

Aprobación para su publicación: 25 de abril de 2025

LAS INDUSTRIAS CULTURALES EN EL CONTEXTO DEL CONSUMO CULTURAL AUDIOVISUAL DE LAS/LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

The culture industries in the audiovisual cultural consumption
context of university students

José Luis Suárez Domínguez

Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana
lsuarez@uv.mx

Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria

Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana
edegetali@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se desarrollan tres relaciones analíticas entre la oferta cultural producida por las industrias culturales, las tendencias de consumo cultural audiovisual en estudiantes universitarios y la vinculación con la universidad. Se aplicó la encuesta y la entrevista semiestructurada a estudiantes locales y foráneos matriculados en la ciudad de Xalapa, sede principal de la Universidad Veracruzana. Los resultados muestran que estos actores tienden al consumo de una oferta apegada a las industrias culturales; sin embargo, en las redes sociales, tanto el consumo como la producción de contenido son experiencias empleadas para la construcción de videocomunidades relacionadas con situaciones prioritarias para estudiantes foráneos.

Palabras clave: Consumo cultural, estudiantes universitarios, industrias culturales

ABSTRACT

This paper develops three analytical relationships between the cultural offer produced by cultural industries, audiovisual cultural consumption trends in university students and the connection with the university. We applied the survey and the semi-structured interview to local and foreign students enrolled in the city of Xalapa, main headquarters of the Universidad Veracruzana. The results show that these actors tend to consume an offer linked to cultural industries; however, in social networks, both the consumption and production of content are experiences used to build video communities related to priority situations for foreign students.

Keywords: cultural consumption, university students, cultural industries

INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas se han experimentado vertiginosos cambios respecto de la forma en que se produce el contenido audiovisual, acompañado del crecimiento exponencial de espacios cada vez más sofisticados que albergan millones de materiales disponibles para ser vistos por una audiencia que crece diariamente. Esta dinámica ha dado lugar a muchas formas de ver, producir y consumir contenido de ese orden.

En este artículo, se enfocan las tendencias de consumos de estudiantes universitarios tanto de Xalapa como foráneos con la finalidad de vincular dos objetos de estudio: el consumo de contenido audiovisual (CCA) y las prácticas que las/los jóvenes realizan cada día, con las cuales abren diversos caminos interesantes para la investigación educativa. Uno de esos caminos versa sobre la relación entre el CCA y la institución universitaria. Este vínculo es, de hecho, una relación analítica cada vez más compleja, pues implica recurrir a diversas teorías y enfoques propios de las ciencias sociales.

La sociología de la cultura y la sociología de la educación son disciplinas que han desarrollado conceptos de “gran alcance”, a modo de herramientas para el trabajo de investigación y el análisis correspondiente. Desde luego, en este campo de estudio es ineludible la perspectiva de sociedad red de Castells (2012), quien identifica el surgimiento de interacciones sociales que no generan fuertes lazos de solidaridad entre las personas, pero son constantes y asequibles.

La relación entre las instituciones universitarias y el CCA, decíamos, pasa por varios planos o niveles que construyen el tejido teórico y metodológico, así como la estrategia para observar los resultados. Esto da lugar a una triple relación analítica, la cual, a su vez, conforma un entramado complejo para identificar los principales rasgos del objeto de estudio que suponen las/los estudiantes en las instituciones universitarias.

La primera relación analítica está definida por las características de las/los estudiantes en cuanto a sus orígenes sociodemográficos, los cuales se ponen en correspondencia con las dinámicas de CCA. Tiene como fondo la investigación reciente sobre la migración interna de estudiantes que llegan a la Universidad Veracruzana, y cuyo origen sociocultural es muy diverso. Existen más de 400 localidades representadas en este proceso.

Se tipifican como estudiantes migrantes internos a quienes se trasladan a la ciudad, viven en ella durante al menos cuatro años, se establecen nuevas redes de socialización, se entra en contacto con personas del ámbito universitario. Algunos/as estudiantes consiguen empleo, otros logran consolidar una trayectoria a partir de la cual deciden radicar en la ciudad de forma más o menos definitiva. Esta identificación de estudiantes como migrantes internos es reciente y se encuentra en proceso de estudio.

Estos desplazamientos, son el resultado de una trayectoria escolar, social y familiar articulada con múltiples factores que dan lugar a nuevas formas de consumo (Massey, et al., 2000; Canclini, 2000; Santiviago y Maceiras, 2019). La llegada de las/los estudiantes a la universidad

implica el despliegue de estrategias para la integración a los espacios urbanos (Varela, Ocegueda y Castillo, 2017; Partida, 2018; Soto, Suárez y Navarro, 2023; Ramírez, 2023). Esto genera la entrada en contacto con pares, con grupos de pertenencia, entre otros actores (Ramírez, 2023).

Una vez comparadas las poblaciones de estudiantes según su origen sociodemográfico, hay insumos para analizar los procesos de apropiación de los espacios digitales tomando como referencia el consumo de contenido dentro de las plataformas de *streaming*, sean éstas de paga o no. Estos insumos generan tendencias y perfiles sobre las preferencias hacia a un amplio espectro de contenidos, lo que en un sentido específico da forma al CCA.

Aquí inicia el análisis sobre las industrias culturales (IC), el cual es una pieza clave para comprender el planteamiento central de este texto. Las IC configuran una oferta recibida bajo diferentes dinámicas en las cuales tiene lugar tanto el espacio de consumo como el contenido consumido, punto de partida para observar la oferta y la demanda de contenidos.

Un producto sigue un esquema de creación, producción, programación, difusión, comercialización y usuarios (Bustamante, 2017). Mientras más comercial es un contenido¹, más cercano está a la lógica de las IC y a la producción de ganancias económicas en el corto plazo. En una entrevista reciente, en el festival de Cannes, Francis Ford Coppola señaló que las grandes compañías cinematográficas han sido relativamente desplazadas por las plataformas de *streaming*, que consiguen mayor audiencia en los mercados de entretenimiento, pasando, incluso, a ser productoras de contenido (Lammers, 2024).

Lo anterior tiene efectos importantes para la formación cultural de las/ los jóvenes universitarios. Entre más ofrecen los diversos espacios digitales de contenido estrictamente comerciales (prácticamente sin recursos que aporten a dicha formación cultural), más importante se vuelve el

1 Las plataformas de *Streaming* se orientan hacia el contenido comercial o de arte, y aunque en la gran mayoría se pueden encontrar ambos, las proporciones son muy desiguales. Netflix, por ejemplo, concentra casi todo su contenido al cine comercial, mientras que MUBI orienta casi todo su contenido al cine de arte.

papel de la institución universitaria para hacer un contrapeso a esa tendencia. Como apuntan Sádaba y Rendueles (2016), esto afecta también a la propia forma de producir, gestionar e interpretar la información que nos rodea.

Las preguntas de investigación que se ubican en esta primera relación analítica tienen la siguiente sintaxis ¿Existe una relación entre los CCA de los jóvenes universitarios y sus orígenes sociodemográficos? ¿Las dos poblaciones bajo estudio son proclives, en mayor o menor medida, al consumo de un contenido producido por las IC? Esto implica la construcción de un modelo de análisis como se verá más adelante.

La segunda relación analítica está planteada en concordancia con la primera, pero se enfoca en el contenido que se consume en redes sociales como TikTok e Instagram, además de los espacios que se han convertido en fuentes de consulta de contenidos, tutoriales, procedimientos y videos musicales, prioritariamente, como es el caso del YouTube. Aquí también está presente la idea de los jóvenes como prosumidores. Según algunos autores los jóvenes mantienen siempre latente la idea de producir contenido (Miller, 2012; Bonilla, Diego y Lena, 2018); asimismo, son considerados como actores emergentes (González, *et al.*, 2023), creadores de contenido con públicos diversos. Son una alternativa a la oferta clásica, que hace unas décadas era una de las pocas opciones para las audiencias.

La aparición de los espacios digitales se acompañó de términos como la democratización de la red, o la posibilidad de emanciparse de las industrias culturales, algo que Castells (2012) definió como la era de la autocomunicación de masas, debido a su potencial para llegar a grupos seleccionados por los mismos productores. Las dos preguntas de investigación en esta línea son ¿qué contenido se consume con mayor frecuencia en las redes sociales? y ¿son las/los estudiantes universitarios prosumidores?

La última relación planteada es si el CCA contribuye a la formación de jóvenes universitarios, no solo en cuanto al acercamiento a contenidos

culturales como valores simbólicos (Bourdieu & Passeron, 2009; Canclini, 2000), sino también como las estrategias de sentido práctico para resolver cuestiones escolares; o como formas de pensamiento complejo, métodos, contenidos relacionados con las carreras cursadas, la capacidad de argumentar, de escribir, propias de las humanidades y de las ciencias sociales.

La institución escolar no ha considerado las dinámicas de consumo de los jóvenes universitarios en varios sentidos: alimentación, socialización, la construcción simbólica adyacente, los contenidos audiovisuales, etcétera. Entonces, cabe preguntarse ¿cuáles son los contenidos de consumo cultural que, desde la perspectiva de las/los estudiantes, se relacionan con la institución escolar?, con la cual se complementa este entramado.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El consumo cultural como objeto de estudio tiene en García Canclini a uno de sus precursores. En 1987 la obra *Las políticas culturales en América Latina*, estableció que las IC predominan países como México por las insuficientes estadísticas culturales para observar tendencias de consumo de eventos y contenidos.

En la sociología estructural constructivista, Pierre Bourdieu definió al consumo cultural, como una economía de los bienes culturales; se trata de las formas de apropiarse de ellos, así como de las condiciones sociales en las que tal apropiación se considera legítima, la cual se puede comprender en la medida en que ésta es el resultado de un conjunto de disposiciones que orientan la elección de esos bienes culturales (Bourdieu, 2014).

La definición permite elaborar una breve aproximación conceptual y referir algunas obras representativas en este campo de estudio. Si el consumo cultural se trata de las formas de apropiarse de los bienes culturales (eventos, arte, contenidos audiovisuales, obras escritas, visitas a teatros, museos, entre otros), es a consecuencia de que éstos son legítimos. La

familia y la escuela contribuyen a esta legitimidad.

García Canclini ha mostrado en su obra las formas de apropiarse de los bienes culturales a través del consumo cultural, y con ello, el campo de los estudios culturales adquirió nuevas orientaciones. En la investigación educativa esta asociación permitió relacionar la formación escolar con las prácticas de las/los jóvenes y sus perfiles de consumo.

Otro momento importante en este devenir fue la obra de Castells. Este autor, aporta elementos clave a partir de la noción de sociedad red. Hay un universo de conexiones, intercambios y formas de concebir las nuevas relaciones entre los actores sociales a manera de ciudadanos conectados y capaces de entrar en contexto con una multiplicidad de escenarios y, por lo tanto, establecer videocomunidades (Castells, 2012).

Los autores mencionados ofrecen, desde diferentes trincheras, una gran cantidad de recursos teóricos y metodológicos que pueden desprenderse de los primeros. Es por ello que los contenidos audiovisuales, así como los espacios digitales entran en sintonía con los espacios escolares, pues detrás de éstos hay procesos formativos recreados cotidianamente.

En el caso específico de las IC, algunos trabajos muestran su desinterés por representar la diversidad cultural propia de una región como América Latina (García Canclini & Moneta, 1998), lo que da como resultado la discusión acerca de la democratización o no de ciertos contenidos (Bustamante, 2017). Por otro lado, hay investigaciones que identifican a estudiantes disruptivos, que rompen las tendencias tradicionales de consumo cultural (Suárez, Navarro, & Jiménez, 2022).

Las IC tienen como correlato la producción de contenido no regulado por ellas. Desde el contenido aficionado hasta el más profesional elaborado por expertos en el uso de redes y plataformas, como ocurre con los *tik tokers*, *instagramers*, *youtubers* e *influencers*. Algunos estudios definen que en cada espacio hay una función distinta. Twitter es un espacio de análisis crítico de la información, Instagram un escaparate de moda y

belleza, donde las marcas apoyan un estilo de vida idealizado y deseable. YouTube es un espacio para el entretenimiento y la comedia. Pero todos se caracterizan por captar audiencias (Lozano, Mira, & Gil, 2023).

Por otra parte, algunos estudios han identificado cómo las/los estudiantes definen a la cultura desde su valor artístico, histórico y tradicional como reflejo de una identidad local particular, donde las mujeres tienen mayor actividad cultural en comparación a los hombres, siendo el cine y la música la actividad más consumida. Asimismo, el tipo de estudios profesionales no determina el nivel de consumo cultural, pues las/los estudiantes de las áreas de Ciencias de la Salud e Ingenierías, presentan un mayor consumo cultural a diferencia de los de Ciencias Sociales (Duche & Andía, 2019).

El seguimiento al CCA es útil para observar otras tendencias en las/los estudiantes universitarios, como los cambios en los perfiles de consumo en migrantes internos, considerando que el cambio de localidad afecta los patrones de lo que se consume (López, 2022; Ramírez, 2023). Se recupera también la idea de que el CCA tiene efectos importantes en la construcción de las subjetividades de las personas, en la socialización y en la comunicación que establecen las/los jóvenes universitarios hoy en día (Hinojosa, 2017).

Si bien la literatura citada es un esbozo de los múltiples problemas de investigación que están alrededor de las cuestiones del CCA en las/los estudiantes universitarios, estos estudios proveen información pertinente para despejar las preguntas formuladas. Aportan argumentos que permiten construir los resultados de investigación.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este trabajo es el resultado de la operación de un proyecto de investigación recientemente elaborado y que se denomina “Consumo cultural audiovisual de estudiantes universitarios: urbanidad, migración interna y nuevas ruralidades”. Tiene como caso de estudio a la Universidad

Veracruzana y se desarrolla particularmente con carreras ubicadas en la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz y sede principal de esta casa de estudios.

Este proyecto inició en enero de 2024, como resultado de los diferentes convenios de colaboración establecidos con diversos cuerpos académicos, los cuales han facilitado el acceso a los espacios propios de sus entidades académicas. También como resultado de los seminarios de investigación que se desarrollan en los posgrados se tiene alguna participación.

Este texto se realizó con una muestra muy amplia de encuestas a estudiantes, las cuales ascienden hasta ahora a 423. La encuesta está constituida por cuatro dimensiones de análisis: Las dinámicas de CCA y los espacios de consumo; El capital cultural, la migración interna y los procesos de adaptación de estudiantes a la ciudad y a la universidad; Las redes sociales, los usos e intercambios que las/los estudiantes construyen; por último, La institución universitaria y sus estrategias de aproximación al CCA de las/los estudiantes. La encuesta consta de 54 preguntas de opción múltiple, de matriz y dicotómicas con lo cual se posibilitan las operaciones de reclasificación y análisis bivariado.

La estrategia metodológica se complementa con el análisis de 31 entrevistas semiestructuradas, realizadas con aquellos estudiantes que en las encuestas ofrecían un perfil de interés para la investigación. Se exponen algunos fragmentos propios de ese trabajo de campo, aun cuando el hilo conductor del análisis descansa en el seguimiento a las tablas presentadas. La complementariedad de ambas técnicas permite mayor validez en los resultados de investigación y ofrecen diversos ángulos de análisis del problema planteado. Las poblaciones estudiadas fueron las siguientes.

Tabla 1

Población bajo estudio: estudiantes foráneos y estudiantes locales

Sexo	Población				Total
	Xalapa	%	Foráneos	%	
Hombres	83	57	63	43	146
Mujeres	165	60	112	40	277

N=423.

Fuente: Elaboración propia con base en el proyecto “Consumo cultural audiovisual de estudiantes universitarios: urbanidad, migración interna y nuevas ruralidades”.

Para llevar a cabo el análisis de las tres relaciones analíticas planteadas en el apartado anterior, se elaboró un modelo para articular, por un lado, los principales argumentos y conceptos que aportan los autores mencionados dentro del estado del arte; por otro lado, la metodología y las técnicas pertinentes para observar tales relaciones.

En la primera parte del análisis, se trabajó con una categoría definida como “El acceso y el consumo de contenido en *streaming* como distancia respecto de las IC”. Aquí interesa observar dónde se lleva a cabo el CCA, qué contenidos predominan y si hay diferencias entre las poblaciones estudiadas. Esto se articula con la idea de las/los estudiantes como reproductores de contenido muy apegado a las IC, o si bien se alejan relativamente de ellas en la medida en que sus consumos no están entre los más virales o predominantes.

La categoría se observó a partir de dos variables, la primera fue *La posesión y el acceso a la plataforma de streaming*, considerando como las más cercanas a la oferta cultural propia de las IC a Netflix, HBO, Amazon Prime y Disney, mientras las menos cercanas son MUBI, Filminlatino, Nuestricine, Cinemaboutique, entre otras. La siguiente variable fue *Los tipos de CCA*. Esta variable, se trabajó con base en un modelo diseñado para tal efecto, el cual tiene 3 posibilidades. La primera es el CCA

de una oferta audiovisual de tipo comercial prácticamente sin recurso formativo alguno; la segunda es el CCA de tipo comercial con algunos elementos formativos; la tercera es el CCA cuyo contenido pasa por los documentales, el cine de arte, el cine de galardón o de autor, como expresiones que tienen elementos que pueden considerarse formativos en muchos sentidos.

La segunda relación analítica se abordó también con una categoría que regula el análisis de los hallazgos. Se denominó “Contenido mayormente consumido en redes sociales y emergencia de las/los estudiantes como prosumidores”. Se refiere a la oferta que es preferida por las/los estudiantes dentro de las redes sociales. Impera también la inquietud por conocer si son más autónomos o más cercanos a la oferta tradicional; asimismo, si son participantes activos que producen algún tipo de contenido en la red. La categoría está conformada por dos variables; por un lado, *El contenido mayormente consumido en redes*, así como *El rol de prosumidores en TikTok, Instagram y YouTube*.

La tercera relación se trabajó con la categoría “La relación entre el consumo cultural audiovisual y la escuela”. Refiere a las principales dinámicas de consumo para identificar si hay vínculos con lo escolar. Aquí se tomó en cuenta únicamente el *streaming* y YouTube, los dos espacios digitales donde es más factible encontrar contenidos relacionados con la institución escolar. La primera variable que la constituye es *El consumo del género documental*, la segunda *La opinión sobre la relación entre el CCA y la escuela*. Con estas variables se abordan las relaciones analíticas para responder las preguntas de investigación.

DESARROLLO: LAS RELACIONES ANALÍTICAS EN LA APROXIMACIÓN A LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Como se habrá advertido en la tabla 1, la población foránea respecto de Xalapa es del orden de 43 por ciento en el caso de los hombres y 40 por ciento en el caso de las mujeres. Es posible que estos márgenes presenten ligeras diferencias en la población total de la Universidad Veracruzana.

Sin embargo, la presencia de estudiantes foráneos es significativa. Vale la pena diferenciar a dos poblaciones con características muy diversas que reflejan también múltiples formas de expresión cultural.

En la primera relación de análisis, se analiza *La posesión y el acceso a las plataformas de streaming y Los tipos de CCA*. La encuesta planteó preguntas acerca de la posesión de plataformas y contenidos más vistos. Un total de 356 (84.1 %) estudiantes respondieron que sí pagan por un servicio de plataforma de *streaming* y acceden a ella. Esto abrió un amplio menú de contenidos para su estudio. La clasificación de los mismos se refiere en la estrategia metodológica. Toda forma de categorizar está sujeta a discusión; según Sádaba y Rendueles (2016), en el caso de los géneros audiovisuales, se debe ser cauteloso y abierto.

Tabla 2
La posesión y el acceso a plataformas de streaming

Plataformas	Población		Locales (n=248)	%
	Foráneos (n=175)	%		
De pago				
Netflix	74*	42**	117	50
Disney	47	26.8	50	26.2
HBO	41	23.4	50	20.1
MUBI	4	2.2	12	4.8
Amazon	28	16	31	12.5
De acceso libre				
Cuevana	29	16.5	32	12.9
Butaca	21	12	27	10.8
Pluto	19	10.8	26	10.4
Canela	31	17.7	24	9.6

* Los porcentajes no suman 100 por ciento en cada fila debido a que cada dato es independiente.

** Los porcentajes están en relación con la población total en la que se ubican (foráneos o locales),

no así con quienes reportaron contar con una plataforma. Un caso puede tener varias plataformas de paga y no paga, por lo tanto, no son excluyentes. *Fuente:* Elaboración propia con base en el proyecto "Consumo cultural audiovisual de estudiantes universitarios: urbanidad, migración interna y nuevas ruralidades"

La tabla arroja varios datos interesantes. El primero de ellos es la representación que hay con respecto a la posesión y acceso a las plataformas, a saber, el 84.1 por ciento tiene esta condición. Llama la atención que la diferencia entre estudiantes foráneos y xalapeños no sea muy alta.

Según la Encuesta de disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares (ENDUTIH), en México el 35.7 por ciento de los hogares de procedencia urbana tiene servicio de *streaming*, mientras que en las zonas rurales únicamente el 9.5 por ciento. Si bien no todos los estudiantes en proceso de migración interna hacia la UV provienen de zonas rurales, como lo han señalado algunos autores, hay un porcentaje importante (Ramírez, 2023; Soto, Suárez y Navarro, 2023).

Por otro lado, la posesión y acceso a las plataformas está apegada a la regulación de las IC en ambas poblaciones. La mayoría de estudiantes que posee y accede a uno de estos espacios, se inclina por los de paga. No obstante, al considerar cada plataforma de manera aislada, en ningún caso hay una representación mayoritaria de estudiantes. La más vista es Netflix, donde las/los estudiantes locales alcanzan un 47 por ciento, mientras los foráneos un 42 por ciento. Asimismo, es casi nula la representación de las plataformas que dedican su catálogo al cine de arte como lo son MUBI y otras opciones previamente señaladas.

Tiene sentido. Según el instituto federal de telecomunicación (IFT), Netflix acapara al 40 por ciento de los usuarios en servicios de *streaming*, mientras que en segundo lugar Disney ocupa el 15 por ciento (IFT, 2023). En síntesis, ya sea en los espacios con algún costo o gratuitos, el predominio de aquellos que se acercan a las IC es avasallante. Netflix es una plataforma cuyo contenido es mayoritariamente comercial; asimismo, hay una enorme tendencia a consumir bajo la lógica del algoritmo.

Según algunos sitios dedicados a la recopilación de información sobre plataformas como Netflix², hay un dato revelador: el 86 por ciento de los suscriptores confía en las sugerencias de títulos recomendados por el algoritmo de la plataforma (Lesjak, 2024). La institución universitaria tiene una tarea importante si se plantea integrar a sus propósitos escolares las dinámicas de CCA.

La segunda variable, referente a los contenidos mayormente vistos por las/los estudiantes universitarios, presenta las distribuciones siguientes.

Tabla 3
Los tipos de consumo de CCA

Consumo de contenido en streaming (plataformas de paga y no paga)	Estudiantes			
	Foráneos (n=175)	%	Locales (n=248)	%
Comercial sin recursos formativos	63	36	87	35
Comercial con algunos recursos formativos	60	34	69	28
Con altos recursos formativos (cine de arte, documentales, galardonado)	9	5	52	21
No tiene una plataforma o no contestó	43	25	40	16

Fuente: Elaboración propia con base en el proyecto “Consumo cultural audiovisual de estudiantes universitarios: urbanidad, migración interna y nuevas ruralidades”.

La clasificación de los contenidos consumidos con mayor frecuencia fue la tarea más difícil de todo este diseño de investigación. Es muy volátil cualquier intento de ubicar los consumos de las/los estudiantes porque comprende varios géneros, de ahí que había que asegurarse con el uso de varias preguntas si la tendencia era la adecuada.

2 Desafortunadamente, el Instituto Federal de Telecomunicaciones no cuenta con información actualizada en rubros necesarios para la comprensión del fenómeno.

En el primer tipo de contenido se ubica la mayoría de estudiantes tanto foráneos como locales. No hay muchas diferencias entre ellos en cuanto al contenido comercial en general. Como establecimos en la metodología, por contenidos comerciales sin recursos formativos entendemos toda aquella narrativa que con fines de entretenimiento no presenta complejidad alguna en la historia, el guion, los personajes, la escenografía, en suma, la producción de la obra, sino que está destinada a divertir bajo el género dramático, cómico o de suspenso, ya sea en formato de series o de películas.

Aquí pueden ejemplificarse la mayoría de películas de terror, muchos dibujos animados, cine hollywoodense snob, una buena parte de comedias románticas, entre otros. Desafortunadamente, más de la tercera parte de las dos poblaciones se ubican aquí, en uno de los puntos más lejanos de los propósitos de las instituciones universitarias. Comprendemos que no todo contenido debe ser formativo; sin embargo, las artes audiovisuales pierden al menos uno de sus dos fines, entretener y educar. Los siguientes fragmentos ilustran parte de esta selección.

A mí, en base a lo primero que me llama la atención. A veces yo me detengo porque conozco al actor que sale en la portada, a la actriz o simplemente como que la imagen capta algo o es muy llamativo. Normalmente las que captan mi atención es cuando es de suspenso, de miedo, porque pues se ve así raro. Tiendo a repetir películas y series, entonces si veo este actor que ya lo conozco, hace como un “clic” en mi cabeza, así como “Ah, puede parecerse”. Y aparte, también, pues me gustan los actores, ¿no? (Estudiante Xalapa).

Yo elijo cuando veo interesante en los resúmenes en la pantallita de la película. Me gustan mucho las de acción, son las que no me aburren, luego en mi casa dicen que son muy sangrientas, pero se supone que para eso es, para distraerse de la escuela, no para estudiar (Estudiante Alto Lucero).

En el segundo tipo hay también una interesante proporción de estudiantes cuyas tendencias de consumo van por el camino del cine comercial, pero obtienen algún referente formativo. En ambas poblaciones cerca de una tercera parte se inclina por esa narrativa audiovisual. Aquí se encuentran aquellos CCA que aportan algunos elementos, por ejemplo, guiones con dirección reconocida, actores y actrices cuya trayectoria ha estado construida más por el cine independiente o de autor, pero que en esta ocasión tienen un papel dentro del cine comercial.

No sé, no puede ser solamente una matanza o no puede ser todo jajaja. Pueden implementar, por ejemplo, paisajes de otros países o ciertas culturas. O hay series judías en donde te hablan un poco del judaísmo y de su cultura y del por qué viven apartados en la sociedad. Que te muestren un poquito más de lo que tienes a tu alrededor. Yo creo que eso es algo muy bueno (Estudiante Xalapa).

Benjamin Button, porque me parece muy interesante cómo plasman su historia desde atrás hacia adelante, y tocan muchos puntos muy interesantes de cómo se desarrolla él como ser humano, pero hacia atrás, de viejito a niño. Y cómo cuando llega a ser un niño ya tiene todas las experiencias que se supone que debería tener cuando era un viejito (Estudiante Xalapa).

Pues los K-Drama también, o sea, esto ya es más personal. Está el movimiento 4B en Corea, que es que las mujeres ya no quieren casarse ni tener hijos, y eso está disminuyendo muy notoriamente la natalidad en Corea. Entonces, desde ahí surge que los K-Dramas están educando a los hombres, pero en lugar de educar a los hombres, están dándole la idea a las mujeres de que ellas deben de resistir por un hombre y de que deben de aceptar. Hasta lo más mínimo, lo hacen ver romántico. Entonces también ver esas series coreanas y notar esas escenas me parece muy divertido (Estudiante Xalapa).

Finalmente, en cuanto al tercer tipo la definición es más clara. No es el preferido de las/los estudiantes, aunque ahí se encuentra la mayor diferencia entre las poblaciones estudiadas, pues la local alcanzó un 21 por ciento, mientras la foránea un 5 por ciento. Este tipo de cine es el que mayormente se acerca a los propósitos formativos que en cuestiones de educación y cultura caracterizan a las instituciones escolares. Esto, en parte, gracias a la complejidad de las historias, la narrativa que presentan algunos guiones con alto nivel de abstracción. Aborda temáticas históricas, a veces combinadas con el género literario, como adaptación de obras escritas. Tiene un gran peso la teatralidad, a veces intencionalmente exagerada. Las actrices y los actores se caracterizan por su genialidad histriónica.

A mí me gustan medio raras, pero les encuentro más diversión, luego dicen que es como ponerse a estudiar, pero la verdad las prefiero. Un problema que hay es que muchas de esas ya no son nuevas, y creo que es cuando parecen más raras, son de una época de antes de que naciera pero así es con cosas como las guerras, la historia ¿no?. Ahorita que me lo pregunta, (prefiero) el cine que no es gringo, que tenga imágenes que no ves en otras películas comunes. No recuerdo algún autor en especial pero sí títulos como azul (Krzysztof Kieslowski) o una que ví con mi papá que se llamó submarino (Thomas Vinterberg) (Estudiante Córdoba).

La forma en que se distribuyeron los resultados en esta primera categoría y sus variables otorga pistas para resolver las preguntas de investigación en esta primera relación analítica. El hallazgo principal consiste en que la tendencia de CCA es muy similar en ambas poblaciones, pero éstas se diferencian entre sí cuando hay cine de arte de por medio. Queda claro también que las preferencias son por las plataformas y el contenido comercial. Sobre esta cuestión, aparece la idea de que ver contenido de arte es como estudiar; para la mayoría de estudiantes el contenido en *streaming* no debe asociarse con actividades escolares. Como consecuencia hay un acercamiento a la lógica de las IC.

Pasemos a la segunda relación analítica. Las dos variables, *El contenido mayormente consumido en redes* y *El rol de prosumidores en TikTok, Instagram y YouTube*, presentaron la siguiente distribución, que hemos dividido en dos tablas.

Tabla 4

Contenido mayormente consumido en redes sociales y emergencia de prosumidores: estudiantes locales

App de red social usada	Porcentaje de estudiantes-consumidores en la app	Principales contenidos consumidos en la app	Porcentaje de estudiantes-productores en la app	Tipo de contenido producido
TikTok	89	Memes, moda, comedia, chismes, datos curiosos, historias de terror	21	Baile, comedia, viajes, memes, gym, trends, animales
Instagram	86	Moda, belleza, memes, comida, comedia, opinión de <i>instagramers</i>	44	Fotos (paisajes, personales, viajes, familiares), historias de terror y suspenso, historias
YouTube	100	Videos musicales, podcast, tutoriales, comedia, concursos, entrevistas y documentales	32	Videos educativos y escolares, tutoriales, videojuegos

N= 248.

Fuente: Elaboración propia con base en el proyecto “Consumo cultural audiovisual de estudiantes universitarios: urbanidad, migración interna y nuevas ruralidades”.

Tabla 5

Contenido mayormente consumido en redes sociales y emergencia de prosumidores: estudiantes foráneos

App de red social usada	Porcentaje de estudiantes que posee y/o acceden a la app	Principales contenidos consumidos en la app	Porcentaje de estudiantes productores en la app	Principales tipos de contenido producido
TikTok	91	Memes, cocina, tradiciones y fiestas, historias de terror, fotos de familiares	12	Memes, fotos de animales, fotos de familia, fotos más
Instagram	76	Memes, ventas, comida, comedia, las calles de Xalapa	21	Comida, recetas, Fotos de Xalapa, memes
YouTube	100	Tutoriales sobre temas escolares, música, trucos de videojuegos	39	Videos escolares

N= 175.

Fuente: Elaboración propia con base en el proyecto “Consumo cultural audiovisual de estudiantes universitarios: urbanidad, migración interna y nuevas ruralidades”.

En las dos tablas, aparece información relevante en diversos sentidos. Por un lado, vemos que los contenidos normalmente consumidos se colocan a cierta distancia de la lógica de las IC. En la opinión de Castells (2012), esta es una de las razones fundamentales de la idea de las sociedades en red. Se comparten prácticas propias de la vida cotidiana que, lejos de ser irrelevantes, crean videocomunidades.

Por otro lado, resulta interesante la comparación entre estudiantes foráneos y xalapeños. Tienen un alto porcentaje en uso de redes y YouTube, pero no predominan como prosumidores. Consumen temas similares en cada red, pero hay matices. Las/los estudiantes foráneos siempre mencionan la cocina, las recetas, la comida, preocupaciones propias de la gestión y organización de sus tiempos en torno a su alimentación. También aparece en esta población las fotos de familiares, como una de las formas de vinculación, vía redes con el núcleo familiar. En el caso de las/los estudiantes xalapeños no está tan presente.

Llama la atención, asimismo, que TikTok, tenga una mayor carga de contenidos consumidos en torno a recetas. En las entrevistas con algunas estudiantes foráneas encontramos los siguientes argumentos:

Considero que TikTok sí desplazó a los demás (redes), sobre todo a insta porque ahí podemos encontrar recetas que dicen y puedes hacer en menos de un minuto. En los demás también hay recetas, claro, pero en TikTok siento que son mejores y ahorran muchos pasos (Estudiante de Paso del Toro, Veracruz).

Todo es más rápido en el TikTok, para mí es más usarlo por los tips que dan, que no son aburridos, sino rápidos y los puedes ver y te resuelven problemas de muchas cosas. También me gusta el Instagram pero es más porque puedo subir fotos de lo que hago en Xalapa y que seguro se que al menos mi mamá y mis amigos de allá siempre me siguen, así queda ella tranquila a veces (Estudiante de Martínez de la Torre).

Normalmente veo en las redes sociales las recomendaciones de películas, como cuando antes abrías el periódico para ver qué película ibas a ver. Primero sigo las páginas de los streaming, veo qué estrenaron, veo qué tienen y digo "Bueno". Y me gusta ver los resúmenes o ver los videitos, los trailers, también me gusta mucho eso (Estudiante de Perote)

Como conclusión parcial a partir de las distribuciones observadas, así como del análisis de la información, aparecen nuevos hallazgos a resaltar. Las/los estudiantes combinan o articulan el consumo en redes con su condición foránea, de tal manera que hay una conexión entre consumir aquellos temas que casi a todas y todos los jóvenes interesan con ciertas necesidades de primer orden como lo es el contacto con la familia y amigos, así como la atención en la organización de la comida. Por otra parte, esta forma de documentar lo cotidiano permite alejarse de las regulaciones propias de las IC, como ocurre con el *streaming* en la gran mayoría de casos. Una última cuestión es el tiempo. Las redes compiten entre sí y un elemento que se ha posicionado en estos espacios es el contenido de corta duración. Esto hace que espacios como el YouTube, así como contenido de larga duración, no sea preferido.

Con respecto a la tercera relación analítica con las variables *El consumo del género documental* y *La opinión sobre la relación entre el CCA y la escuela*, se consideró únicamente al *Streaming* y YouTube como fuentes de CCA. Asimismo, juega un papel importante el consumo del género documental en cualquiera de sus modalidades: docuserie, documental histórico, docudrama, entre otras opciones.

Por lo general, los documentales están casi siempre bien estructurados, suelen abordar temas de mucho interés en diversos campos del conocimiento y son un género que incorpora muchos elementos del cine. La distribución de las respuestas sobre el consumo de documentales es: Sí 159 (38 %) y No 264 (62 %). La distribución desglosada es la siguiente:

Tabla 6
Distribución de población por tipo de documentales

Tipo de documental	Tipo de Población			
	Locales (n=89)	Porcentaje	Foráneos (n=70)	Porcentajes
Música	4	4.4	9	13
Periodístico	6	6.7	8	11
Naturaleza o espacio	32	36	12	17
Histórico	21	24	14	20
Crimen	12	13.4	18	26
Otro	14	15.7	9	13

Fuente: Elaboración propia con base en el proyecto “Consumo cultural audiovisual de estudiantes universitarios: urbanidad, migración interna y nuevas ruralidades”.

Lamentablemente, este género está fuera de las preferencias de la mayoría de estudiantes universitarios. El documental es el gran género olvidado por la escuela, podría promoverlo dentro de sus programas de estudio, al menos con mayor frecuencia que la que se emplea ahora. A pesar de ser una fuente de información complementaria, no es parte de las dinámicas de CCA. Una de las características del documental es que se aleja a menudo de la estructura de las IC. Sin embargo, solo un poco más de la tercera parte reportó su consumo.

Llama la atención que si bien quienes consumen pueden agruparse en algunos géneros, prácticamente no se repiten los contenidos; en la tabla de frecuencias, al momento de observar dentro de la base de datos cuáles eran los documentales vistos, en ningún caso se trataba del mismo, lo que equivale a decir que no hay intercambios entre estudiantes, no se reciben o hacen recomendaciones; en suma, no hay videocomunidades ni se emplea como recurso para su vinculación con lo escolar. Los siguientes fragmentos ilustran parte de esta argumentación.

Yo principalmente HBO. En específico tienen ahí un canal que es el de Investigation Discovery. Ahí veo puros programas, porque son programas que antes transmitían en la tele, pero ahora ya HBO los agregó a su plataforma. Entonces yo antes esos programas documentales los veía en la televisión. (Estudiante Xalapa)

Pues nos cuentan historias, siento que es eso. Depende ya tu gusto de qué documentales veas, a mí me gustan los de crimen, entonces, siento que sí podrían aportar algo bueno a tu vida. Son interesantes y te dan datos relevantes, siento yo. Pero en la escuela no, yo casi no he visto. Los documentales yo creo que sí los dejan muy alejados la mayoría de las veces (Estudiante Jalacingo)

En dos clases diferentes me pusieron el mismo documental y duraba como dos horas, fue bien aburrido, yo sí creo que es importante que se utilicen porque sí dan mucha información importante, pero no todo un documental de dos horas, las maestras deben verlo primero y ver qué es lo que quieren que los alumnos vean, no solamente “como está hablando de educación eso les pongo” (Estudiante Xalapa).

La última variable de este trabajo refleja la percepción que hay sobre si el CCA se relaciona con la institución escolar, si este consumo en *streaming* y en YouTube aporta a la formación dentro del contexto universitario. Los fragmentos recuperados de las entrevistas pertenecen a estudiantes que en la base de datos están ubicados en diferentes niveles. Los dos primeros fragmentos corresponden a dos estudiantes consumidoras de documentales y CCA del tipo *Contenido comercial con algunos recursos formativos*, variable analizada en la tabla 3. También reportaron una diversidad de contenidos en YouTube.

De los documentales no busco información, es más bien entretenimiento como dice ud. pero en la escuela no se usan como material de la bibliografía. De las series sí creo que he obtenido algo, no puedo decir bien qué en específico ¿no?, pero sí recuerdo haber

tomado alguna idea, aunque para qué materia ya no me acuerdo. Y qué más, del YouTube más que nada tutoriales, además cuando no entiendo a los profesores, mejor tutoriales para no preguntar (Estudiante Xalapa).

Es difícil pensar en una relación, creo que no, o tal vez cuando uno consulta información en el Youtube que para eso está. (Estudiante Xalapa).

Los dos fragmentos siguientes fueron extraídos de una y un estudiante foráneos, ubicados dentro del tipo *Contenido comercial sin recursos formativos*. Estos estudiantes se encuentran en el amplio grupo que no consume documentales.

Series y películas de comics, Marvel y DC, algunas comedias, pero no, para la escuela no. Cuando nos ponen videos o películas en la escuela me cuesta mucho trabajo, hay luego muchos compañeros que están platicando y es distracción. Ya ve que en la semana estudiantil se dijo en la junta que una idea era una película y se votó por Shreck 2, jaja. De que encargan tampoco, en las tareas hasta ahora no me ha tocado vean esto o aquello, y del Youtube solo música y memes (Estudiante Xalapa).

Me voy más al YouTube porque es bueno para las dudas que me salen de la escuela, y algunos maestros nos pidieron que subiéramos videos de prácticas para que fueran vistas por los compañeros. Yo sí recibí comentarios, pero a otros ni los vieron, entonces no sirve mucho como herramienta de la escuela, pero sí para sacar información. Yo repasé ahí los procedimientos de estadística que nos enseñó, no entendía casi nada (Estudiante Las Choapas)

La percepción de las/los estudiantes es muy útil porque en las entrevistas se logra acceder a la forma en que relacionan el CCA con la institución universitaria. Aun cuando es un cambio de perspectiva, en el sentido de ir directamente a los sujetos de investigación en vez de al análisis de la información producida en conjunto, aporta referencias

para saber si la interpretación de los datos va en un sentido adecuado, cuestión que, en cierto modo, se confirma dentro de la mayoría de los fragmentos. Esta aproximación hecha al CCA, al papel que juegan las IC y a la perspectiva de las/los estudiantes ha generado elementos para el abordaje de las categorías, las preguntas de investigación y las relaciones analíticas expuestas.

CONCLUSIONES

Este trabajo centró su atención en la forma en cómo las/los estudiantes universitarios se convierten en agentes que vinculan su CCA con una serie de situaciones propias de su vida cotidiana y de su contexto escolar. Como una guía para las conclusiones, se toma a las preguntas de investigación y las categorías para referir a las relaciones analíticas.

En la primera relación, la categoría “El acceso y el consumo de contenido en *streaming* como distancia de las IC” permitió observar que, en este espacio audiovisual, las/los estudiantes tienen un CCA muy cercano a la lógica de tales IC, algo que ya se advierte en estudios similares, si bien con otro tipo de actores (Lesjak, 2024; Bustamante, 2017); Sin embargo, en la segunda relación analítica, el contenido que se consume y se produce, aleja a las/los estudiantes de la regulación de las IC.

La tendencia identificada se observa mejor al comparar las dos poblaciones, pues las/los estudiantes foráneos y locales tienden a homogeneizarse cuando se los observa a partir del contenido de *streaming* que consumen, pero tienden a diferenciarse cuando se observa su participación activa dentro de las redes sociales, básicamente en cuanto a Instagram y a TikTok se refiere.

Las/los estudiantes no son meros reproductores de contenidos en redes, mucho menos de contenidos de las IC, pues si bien se expresan en temas que son comunes, lo hacen bajo lógicas que son parte de su condición juvenil, pero también, en algunos casos, de su condición foránea. La documentación de lo cotidiano se presenta como el insumo principal

bajo el cual se consume y se documenta, tal como lo refiere Castells (2012). Pero también entra en juego un sentido práctico de la manera en que es comprendido por Bourdieu (2014). Las/los estudiantes foráneos utilizan doblemente el espacio de la red, para crear videocomunidades pero también para resolver situaciones propias de sus necesidades, entre ellas las de la alimentación, o las del contacto con la familia y los amigos del lugar de origen. Estos hallazgos dan respuesta a las primeras cuatro preguntas de investigación.

En el caso del *streaming*, no hay videocomunidades, ni intercambio de información; por lo tanto, el CCA queda más expuesto a la regulación del algoritmo. Como señalan Lozano, Mira y Gil (2023), se caracterizan por buscar únicamente la captación de audiencias. Lo mismo ocurre con el documental. Es una pena que un género tan completo no forme parte de los intereses de entretenimiento de las/los jóvenes, más aún que la escuela no lo considere como parte esencial de sus funciones formativas, tanto en lo educativo, en lo disciplinario y en lo cultural.

La posibilidad de romper con la regulación avasallante de las industrias culturales, pasa por la creación de videocomunidades, pero también por la comunicación que puede generarse entre pares. La institución universitaria, en ese sentido, debe convertirse en los próximos años en una interlocutora y promotora de ciertos contenidos. Deben abrirse también los espacios necesarios para que, al menos parcialmente, el CCA que forma parte de la vida extraescolar de las/los estudiantes se articule con la institución escolar. La escuela debe comprender que la viralidad no es solo una expresión del marketing sino una tendencia que marca una pauta importante sobre aquella dirección que toman los CCA en las/los jóvenes, donde el algoritmo puede ser definido como un elemento a seguir.

Se sigue manteniendo en cada espacio audiovisual una tendencia distinta en cuanto al consumo. En el caso del *streaming* la gran mayoría de estudiantes se inclina hacia el cine comercial, lo que indica que este tipo de expresión artística ha mantenido su tendencia a la producción

y obtención de ganancias en el corto plazo, y ahí los jóvenes universitarios se incluyen en la población social total. En las redes, en cambio, la apropiación del espacio, como ya se comentó, cambia radicalmente, aun cuando no predomine la figura de prosumidor. Finalmente, YouTube se presenta como un espacio concebido como aquel en el que pueden subirse contenidos relacionados con la escuela o consultar videos educativos, tareas y actividades escolares.

La institución universitaria tiene dos tareas prioritarias. La primera consiste en el acercamiento a las dinámicas de CCA conforme a lo que ocurre en cada espacio, diferenciando con detalle la forma en que las/los jóvenes se han apropiado de ellos. En segundo lugar, importar los contenidos que se consumen en vez de exportar tareas al contexto extraescolar.

Articular en la bibliografía y, en general, en los programas bajo estudio recursos como el documental o ciertos contenidos de *streaming* puede ser otra acción relevante. Sin embargo, la institución universitaria no parece contar con una estrategia para integrar ese CCA como parte de la formación de muchos jóvenes. Es crucial construir un conjunto de estrategias que articulen las tendencias de consumo tanto del lado de la oferta como del propio de la demanda. Queda claro que la tarea de la escuela consistirá en identificar en los próximos años cuáles de estos recursos de CCA pueden conservar su legitimidad como institución formadora y, tal vez, hasta su supervivencia.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2014). *El sentido del gusto*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). Los herederos. Los estudiantes y la cultura (M. Mayer, Trad.; 2da ed.). Siglo XXI.
- Bonilla, M., Diego, J. M., & Lena, F. J. (2018). Estudiantes Universitarios: prosumidores de recursos digitales y mediáticos en la era de Internet. *Aula Abierta*, 47(3), 319–326. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.319-326>

- Bustamante, E. (2017). Las industrias culturales y creativas. *Periférica internacional: revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 18, 89-117.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Alianza Editorial.
- Duche, A., & Andía, B. (2019). Consumo cultural de estudiantes universitarios en Perú. Un estudio comparativo. *Revista de ciencias sociales*, (25), 354-370.
- García-Canclini, N. (2000). Industrias culturales y globalización : procesos de desarrollo e integración en América Latina. *Estudios Internacionales*, 33(129), 90-111. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2000.14982>
- García-Canclini, N., & Moneta, C. (1998). *Las industrias culturales en la integración latinoamericana*. Eudeba.
- González, E., Villegas, A., Molina, J., Toapanta, E., & Ocampo, M. (2023). Competencia mediática de los prosumidores emergentes. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(2), 1392-1404.
- Hinojosa, Y. (2017). El consumo cultural audiovisual de los jóvenes universitarios. *Atenas*, 1(37), 76-85.
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT). (2023, diciembre 5). En México, 75% de las personas consumen contenidos audiovisuales en tv abierta, y 54% en plataformas por internet. (Comunicado 113/2023). Recuperado de: <https://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/en-mexico-75-de-las-personas-consumen-contenidos-audiovisuales-en-tv-abierta-y-54-en-plataformas-por>
- Lammers, T. (2024, mayo 18). Francis Ford Coppola estrenó en Cannes su nueva película y opinó sobre el futuro de Hollywood [Diario digital]. *Forbes Argentina*. Recuperado de: <https://www.forbesargentina.com/negocios/francis-ford-coppola-estreno-cannes-su-nueva-pelicula-opino-sobre-futuro-hollywood-n53067>
- López Rocha, N. (2022). El consumo cultural coreano por jóvenes mexicanos y su diversificación a través de la lengua coreana. *Revista Inclusiones*, 9(4), 112-135. DOI: <https://doi.org/10.58210/fprc3408>
- Lozano, R., Mira, M., & Gil, M. (2023). Redes sociales y su influencia en los jóvenes y niños: análisis en instagram, Twitter y Youtube. *Comunicar. Revista científica de educación*, 74, 125-137.
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. (2000). Teorías de migración internacional: una reseña y una evaluación. *Revista Trabajo*, 3, 5-50.
- Miller, T. (2012). ¿Ciudadanía creativa? época del prosumidor? o ¿riesgo medioambiental? En E. Nivón, *Voces Híbridas* (pp. 54-63). Siglo XXI.

- Partida, V. (2018). Migración interna de la población con derecho a votar, entre estratos de bienestar social 2010-2015. *Papeles de Población*, 24(98), 31-63. <https://dx.doi.org/10.22185/24487147.2018.98.35>
- Ramírez, D. (2023). *Migración interna y consumo cultural de estudiantes universitarios*. [Tesis de Maestría]. Universidad Veracruzana.
- Sádaba, I., & Rendueles, C. (2016). Metodologías de análisis del espacio audiovisual online: Entre la innovación y la ansiedad de la novedad. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 35, 105–124.
- Sánchez, R., & Aparicio, P. (2020). Los hijos del Instagram. Marketin editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos educativos: revista de educación*, (25), 41-53.
- Santiviago, C., & Maceiras, J. (2019). Fundamentación. Las migraciones estudiantiles internas. En C. Santiviago y J. Maceiras (Comps.). *Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles* (pp.35-54). Universidad de la República Uruguay, Progres, Comisión sectorial de la enseñanza.
- Suárez, J. L., Navarro, S., & Jiménez, S. (2022). El consumo cultural en la dinámica escolar del primer año de estudios en la Universidad Veracruzana. *Dixit*, 36(1), 72-88.
- Varela, R., Ocegueda, J., & Castillo, R. (2017). Migración interna en México y causas de su movilidad. *Perfiles Latinoamericanos*, 49. DOI: 10.18504/pl2549-007-2017

Recepción del artículo: 23 de febrero de 2025

Aprobación para su publicación: 25 de marzo de 2025

JUVENTUDES RURALES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA-TRANSFORMADORA. LA EXPERIENCIA DE LA LICENCIATURA EN AUTOGESTIÓN SUSTENTABLE DEL TERRITORIO

**Rural Youth and critical-transformative intercultural education.
The experience of the bachelor's program in
Sustainable Territorial Self-Management**

Sergio Iván Navarro Martínez

Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana
senavarro@uv.mx

Judith Araceli Enríquez Méndez

Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil
judith0102@gmail.com

RESUMEN

En el ámbito de la educación intercultural crítica y transformadora se busca contribuir a resignificar los procesos de enseñanza aprendizaje desde los propios contextos para crear propuestas con pertinencia socio-cultural, por ello, no es posible homogeneizar la educación intercultural, antes habrá que considerar la propia experiencia histórico-social que los procesos han desarrollado desde su territorio. Algunas propuestas de educación superior continúan bajo la lógica modernizadora, sin realizar transformaciones sociales en el contexto social en donde interactúan. El presente artículo se centra en recuperar algunos elementos significativos de la experiencia del programa de la Licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio (LAST) ofertado en el Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; es un programa destinado, principalmente, a la formación de jóvenes de contextos rurales e indígenas y

cuyas prácticas educativas se basan en la generación de condiciones para la transformación social.

La metodología que guio la investigación se basa en una propuesta de investigación que consistió en sistematizar los procesos formativos a través de talleres participativos, entrevistas y narrativas con el propósito de conocer cómo los/as estudiantes de contextos rurales se posicionan críticamente para construir alternativas en el ámbito de su vida comunitaria. Entre los principales hallazgos se encuentra que las diferentes estrategias impulsadas por el colectivo docente de la LAST contribuyen a crear condiciones de vida para el bien común contrarias a la visión economicista/modernizadora que prevalece en diferentes sectores de la sociedad actual.

Palabras clave: Educación intercultural, proceso educativo, juventudes rurales

ABSTRACT

In the field of critical and transformative intercultural education, the aim is to contribute to the resignification of the teaching-learning processes from the contexts themselves in order to create proposals with sociocultural relevance; therefore, it is not possible to homogenize intercultural education, it is necessary to consider the historical-social experience that the processes have developed from their territory. Some higher education proposals continue under the modernizing logic, without carrying out social transformations in the social context in which they interact. This article focuses on recovering some significant elements of the experience of the Bachelor's Degree in Sustainable Self-Management of the Territory (LAST) program offered at the Institute of Higher Education in Sustainable Human Development Moxviquil in the city of San Cristobal de Las Casas, Chiapas; it is a program aimed primarily at training young people from rural and indigenous contexts and whose educational practices are based on the generation of conditions for social transformation.

The methodology that guided the research is based on a research proposal that consisted in systematizing the formative processes through participatory workshops, interviews and narratives with the purpose of knowing how students from rural contexts critically position themselves to build alternatives in their community life. Among the main findings is that the different strategies promoted by the teaching staff of LAST contribute to create living conditions for the common good contrary to the economist/modernizing vision that prevails in different sectors of today's society.

Keywords: Intercultural education, educational process, rural youth

INTRODUCCIÓN

A dentrarse al mundo de la educación intercultural en un contexto como Chiapas demanda reconocer distintos proyectos educativos que han sido construidos de diferente manera para acompañar procesos formativos que promuevan la transformación social. Es innegable que el movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), además de otros temas, contribuyó a impulsar una agenda educativa con pertinencia cultural y lingüística.

A lo largo de más de tres décadas se han venido consolidando proyectos y programas educativos bajo distintas modalidades, entre ellas sobresalen las escuelas autónomas, autogestivas, de organizaciones sociales, así como las del Estado (Velasco, 2015; Mato, 2008); todas ellas buscan contribuir a la formación de jóvenes bajo una perspectiva intercultural con un enfoque de desarrollo territorial; además, aspiran a crear las condiciones necesarias para propiciar el arraigo de jóvenes en sus contextos comunitarios.

Tales proyectos educativos operan bajo una perspectiva comunitaria enraizados a la cultura y procesos organizativos propios del contexto

sociocultural de las regiones en las cuales influyen. El gran desafío para la educación intercultural es involucrar a distintos actores que, gradualmente incidan en diferentes ámbitos de la vida cotidiana; en consecuencia, es posible identificar que, cuando los proyectos educativos se auto-gestionan “desde adentro” y/o “desde abajo” se encuentra un creciente compromiso por una educación con pertinencia sociocultural.

Reflexionar sobre experiencias que realizan un desplazamiento en sus propuestas educativas conlleva a analizar a los sujetos como constructores de las experiencias que se posicionan frente a la normativa estructural para agrietarla significativamente y abrir espacios de diálogo desde un giro decolonial y así, transitar hacia una praxis intercultural como una posibilidad de transformación personal y comunitaria.

Efectuar un análisis de la relación entre educación y el contexto comunitario exige otra lógica de interpretación/comprensión de los procesos formativos para jóvenes de contextos rurales e indígenas; representa la oportunidad para adentrarse a su entorno comunitario para reconocer los desafíos que enfrentan ante las transformaciones impuestas por la modernidad.

Las experiencias educativas interculturales buscan promover aprendizajes significativos desde el contexto comunitario propio, bajo determinados criterios, como: a) cuestionar las relaciones de poder entre las culturas, b) establecer relaciones igualitarias que permitan el enriquecimiento de la experiencia de vida, c) reafirmación como sujetos ante la vida y d) reproducción de elementos culturales. Lo cual conduce a la creación de condiciones para la transformación social (Navarro, 2020).

Así, en el ámbito de la educación intercultural crítica y transformadora se busca contribuir a la resignificación del hecho educativo para crear propuestas sensibles a la diversidad sociocultural, por ello, no es posible homogeneizarla; antes habría que considerar que su construcción se basa en una perspectiva relacional influenciada por el propio proceso histórico-social del territorio de los sujetos que participan en ella.

El presente artículo se centra en recuperar algunos elementos significativos de la experiencia del programa de la LAST; destinado, principalmente, a la formación de jóvenes de contextos rurales e indígenas y cuyas prácticas educativas se basan en la generación de condiciones para la transformación socio-comunitaria.

La metodología que guio la investigación se basa en una propuesta participativa que consistió en sistematizar las experiencias tanto de estudiantes, egresados como de docentes de la LAST. Para ello se realizaron talleres participativos, entrevistas y narrativas con el propósito de conocer cómo los/as jóvenes de contextos rurales se posicionan críticamente para construir alternativas en el ámbito de su vida comunitaria.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y DECOLONIAL

Dentro de las propuestas educativas que se desmarcan de las oficiales, hay una apuesta por cuestionar y transgredir lo establecido, aunque sea dentro de sus propios márgenes de acción, para oponerse a las políticas públicas impulsadas por el Estado y, en consecuencia, consolidar de forma colectiva y desinteresada “otra” educación.

En diferentes países de Latinoamérica se han desarrollado distintas experiencias de educación superior que se han apropiado de la interculturalidad, particularmente, desde posiciones críticas que cuestionan las condiciones estructurales como generadoras de desigualdad socioeconómica hacia los grupos vulnerabilizados y, al mismo tiempo, implementan distintas estrategias para aminorar las inequidades sociales.

Así, en distintas experiencias se han creado alternativas teórico-metodológicas para explicitar y traducir pedagógicamente la cultura y los conocimientos locales con la intención de relacionarlos con los conocimientos escolares/universales (Gasché, 2010; González-Apodaca, 2014).

Si bien, se ha avanzado hacia el reconocimiento de la diversidad (Díaz-Couder, 1998; Díaz-Polanco, 2006), aún es posible encontrar los vicios ocultos de la colonialidad que limita el establecimiento de relaciones equitativas en diferentes ámbitos sociales y políticos; es decir, a pesar de los avances en materia de políticas culturales aún se mantienen “intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros” (Walsh, 2005a, p. 6).

En diferentes propuestas educativas se busca la incorporación de posicionamientos políticos y epistemológicos generados desde el sur global, los cuales cuestionan abiertamente las relaciones de poder y el conflicto entre las culturas; contribuyendo a la de-construcción de prácticas educativas hegemónicas.

Estas experiencias críticas-transformadoras retoman la argumentación decolonial para sostener proyectos contextualizados, que privilegia el beneficio común antes que el individual. De Sousa Santos (2007) plantea que una de las grandes crisis de la universidad, es que responde a la lógica de producción de patrones culturales, medios y conocimientos instrumentales útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por la modernidad. Mignolo (2006, p. 12), indica que un paso hacia la descolonización es comenzar a desprenderse de la lógica de la colonialidad del poder (político y económico), del saber (epistémico, filosófico, científico y en relación de las lenguas con el conocimiento) y del ser (subjetividad, control de la sexualidad y de los roles atribuidos al género) impuesto en nuestras sociedades. Ello implica, construir procesos y acciones que se encaminen hacia otras formas de pensar y actuar sobre la realidad que posibilite cambiar las condiciones y modalidades en las que se dan las relaciones e intercambios sociales (Godenzzi, 2005; López, 2001; Tubino, 2009; Walsh, 2012).

En ese sentido, es necesario reconocer que la agencialidad de los grupos subalternizados, se gesta desde un “pensamiento fronterizo” (Mignolo, 2003), que contribuye a potencializar el pensamiento subalterno colonial, lo cual implica para Walsh (2005b) no únicamente incidir en el

pensamiento hegemónico para desenmarañar las complejas relaciones de poder, sino también implica asumir un “posicionamiento crítico fronterizo” para relacionar los distintos modos de pensar desde una perspectiva crítica e intercultural.

Desde la perspectiva decolonial se cuestiona los criterios epistémicos de producción del conocimiento, sobre todo el académico, que sigue articulado al eurocentrismo y a la modernidad (Restrepo y Rojas, 2010); la crítica epistémica no sólo busca problematizar la colonialidad del saber, sino hacer viable el reconocimiento de la pluriversidad epistémica (Olivé, 2009) como una apuesta para hacer visible la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo.

En el ámbito de la interculturalidad Walsh (2002) identifica que la perspectiva “crítica”, apuesta a la creación de otros mundos posibles “desde abajo” “desde la acción local” para contribuir a la transformación social. Asumir esta perspectiva, como modo de vida, conduce a procesos de subalternización y decolonialización. En términos prácticos, se fortalece lo propio frente a la violencia simbólica y estructural.

La interculturalidad crítica y transformadora, ha permeado cada vez más en la educación, aunque su práctica sigue siendo una aspiración; teóricamente se ha consolidado al establecer una búsqueda para “armoniza las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica”, sin trastocar la violencia simbólica y estructural (Walsh, 2002, p. 8). Así es posible encontrar en la educación superior una interculturalización (Dietz y Mateos, 2008), carente de procesos de transformación social.

Por ello, Dietz (2024) propone que el concepto de interculturalidad crítica de Catherine Walsh (2007), tiene que ser resignificado y traspasar la línea de lo teórico-descriptivo a lo metodológico-transformador, situar a la interculturalidad bajo una perspectiva analítica-crítica y crítica-transformadora es una posibilidad de entender las relaciones de poder vertidas en las dimensiones horizontales y verticales. Desde esta postura existe una aproximación para que la transformación de la educación

superior despierte en los sujetos un pensamiento crítico, decolonizador y con un amplio margen para la creatividad y emancipación a través de procesos colaborativos. Sobre todo, en sujetos jóvenes de contextos comunitarios quienes constantemente se enfrentan a las relaciones de poder desde un plano intergeneracional, estructural y territorial.

Ante la pregunta sobre si ¿es posible decolonizar la Universidad? (De Sousa, 2021; Arias, Torres y Castañeda, 2024), se debe considerar partir de un análisis que contribuya a explorar la intersección entre la dimensión estructural, intersubjetiva y territorial (Sánchez, 2022); colocarse desde ahí, en el caso de la educación, implica reconocer el peso estructural de las instituciones, las prácticas educativas colonizadoras y excluyentes que, reproducen la estructura social y perpetúan las desigualdades (Bourdieu, 1995/2014) , pero también abre la posibilidad de posicionarse críticamente y construir la educación de otras formas posibles desde un escurridizo margen de acción.

Lo que significa que desde los contextos del sur-global existe la capacidad para pensar y crear alternativas a la educación dentro del sistema hegemónico. Algunas de esas experiencias se han comenzado a sistematizar y dan cuenta de las implicaciones en los contextos comunitarios y las transformaciones a nivel familiar, institucional y comunitario (Bermúdez, 2020; Mato, 2008, 2009a y 2009b; López y Poveda, 2015; Navarro y Saldívar, 2019).

Concordamos con Besalú, García y García (2014) cuando plantea que no basta con la interculturalización del currículo a través de agregar contenidos culturales a los programas, lo que se requiere es atender la diversidad a partir de la incorporación de la propia experiencia, aportaciones y saberes de quienes participan en el proceso educativo. Lo cual contribuye a la construcción colectiva del conocimiento desde una perspectiva intercultural crítica para hacer más factible la transformación en diferentes aspectos (sociales, territoriales, relacionales) de las personas participantes.

La educación intercultural exhorta a tener conciencia sobre el bagaje cultural de los estudiantes como una posibilidad de enriquecer el proceso educativo a partir otras formas de aprender y relacionarse con los demás. Para Santos (2013, p. 39) “la reafirmación cultural -entre otros factores- está haciendo una escuela cada vez más sensible a las diferencias”.

La construcción de las propuestas pedagógicas interculturales se nutren de diferentes bases teóricas y conceptuales que pretenden construir formas no convencionales de procesos de enseñanza aprendizaje, no podemos hacer de menos que en su camino ha retomado planteamientos innovadores, dejando de lado la perspectiva que considera al estudiante como un objeto cuya función es la de recibir información de forma memorística y repetitiva sin ningún sentido y significado para su vida cotidiana, es decir una educación bancaria (Freire, 1970/2002, p.72) donde “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”.

Por ello desde un enfoque de interculturalidad crítica-trasformadora, la metáfora del diálogo (Dietz y Mateos, 2011; Quintar, 2005) contribuye a problematizar la realidad desde una perspectiva colectiva, tanto para Quintar (2005) y Zemelman (2005b) la teoría no puede remplazar al sujeto, es el sujeto que se debe sentir afectado para que le dé sentido al discurso de otros en su realidad, es decir realizar una “ruptura de parámetro”, cuya apuesta está orientada a crear el deseo del saber para encontrarle sentidos y significados a la experiencia educativa; para Quintar (2009, p. 41), la intencionalidad primaria de la didáctica, por tanto, sería la provocación emancipadora de rupturas en el acto de formación, lo que implica la recuperación del sujeto y su subjetividad.

Zemelman (2005a) señala que la intencionalidad exige generar en el sujeto la necesidad de hacer algo; así mismo, para Berlanga (2005) se trata de encausar una práctica educativa transformadora, para la construcción de un mundo más justo. Habrá que plantear tres elementos centrales a considerar para una práctica intercultural: “(1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y sus fa-

milias; y (3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias.” (Walsh, 2005a, p. 27).

LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA EN AUTOGESTIÓN SUSTENTABLE DEL TERRITORIO EN LA UNIVERSIDAD MOXVIQUIL

Como parte de los antecedentes del programa de la LAST, se encuentra la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural (LPDR), inicialmente ofertada desde 1989 en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), ubicado en Zautla, en la Sierra Norte de Puebla.

En Chiapas, esta última licenciatura comenzó a operar en el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A.C. en el año de 2010, como parte de un acuerdo mutuo con el CESDER para también contribuir a la profesionalización de estudiantes de origen campesino e indígena de diferentes regiones geográficas del país (Puebla, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Tabasco y Estado de México principalmente). Entre las ventajas para el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A.C fue que estudiantes chiapanecos no tendrían que viajar a Puebla para continuar sus estudios. Por otro lado, gradualmente tendrían que proponer un programa educativo de nivel superior propio, adecuado a las condiciones socioculturales de las regiones de origen de las/os estudiantes (Navarro, 2020).

Así en 2014 se inició el proceso de creación de la LAST, a partir de diferentes espacios de diálogo y reflexión con el colectivo docente y especialistas en el diseño curricular. A partir de 2016 el Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil (en adelante Universidad Moxviquil) comenzó a funcionar la LAST en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, con el objetivo de “formar líderes/zas locales que faciliten y fortalezcan procesos educativos participativos y de autogestión sustentable del territorio, partiendo del sujeto/a y su mundo de vida, aumentando la posibilidad de construir colectivos capaces de realizar proyectos de vida buena”¹.

1 Plan de estudios de la Licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio 2016 (documento interno).

Desde que se impulsó la LPDR en la Universidad Moxviquil ha existido la preocupación por incidir en el ámbito familiar y comunitario del estudiantado, eso conlleva a plantearse otra posibilidad de educación cuyo papel como universidad no únicamente está centrado en el aula sino en la trascendencia que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden generar en el ámbito personal, familiar y comunitario. Para ello se han impulsado diversas estrategias con la intención de incidir en los espacios socio-comunitarios.

Una de estas estrategias ha sido el fortalecimiento de las redes de colaboración con diferentes organizaciones sociales y actores comunitarios con la intención de incidir en las dimensiones socioculturales, organizativas y productivas. Una pregunta latente es ¿cómo los/as jóvenes de contextos rurales se posicionan críticamente para construir alternativas en el ámbito de su vida comunitaria?

La experiencia reciente desarrollada por la Universidad Moxviquil busca generar un acercamiento a la construcción de una alternativa al actual modelo dominante, se concibe al territorio como un espacio para la formación histórica y entramado de relaciones sociales, culturales, políticas, económicas y ecológicas, es decir, se pretende comprenderlo desde los sujetos y sus luchas por el control de su propio destino.

El programa educativo de la LAST se propone la formación de sujetos autónomos, creativos, responsables de sí mismos y de su entorno, con valores firmes y con una capacidad de imaginar, crear y transformar su realidad en colaboración con los demás actores sociales de su entorno (Saldívar, 2021; Navarro, 2020).

Como otros autores han señalado (Navarro y Saldívar, 2019) la modalidad de la licenciatura consiste en realizar concentraciones de una semana una vez al mes, a los/as estudiantes se les brinda hospedaje y alimentación, además del material necesario para el desarrollo de las actividades tanto en aula (materiales de papelería, copias, material didáctico, etc.), como en campo (herramientas de trabajo). Durante las

concentraciones, el estudiantado se organiza en diferentes comisiones para hacerse cargo de la preparación de alimentos, limpieza de los salones y cocina, así como de la reserva ecológica donde se encuentra la Universidad Moxviquil.

JUVENTUDES RURALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS EN CONTEXTOS COMUNITARIOS

En el contexto mexicano, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) clasifica como localidad rural a aquellas comunidades cuya población no excede los 2,500 habitantes, y considera como población joven a las personas con edades comprendidas entre los 12 y los 29 años. No obstante, en el caso de la edad, algunos autores (Urteaga, 2011; Taguenca, 2009; Maidana, Colangelo y Tamagno, 2013) consideran que no es categoría definitoria de la juventud ya que intervienen otras dimensiones como la perspectiva relacional y contextual.

Los estudios de la juventud han evidenciado la diversidad teórica y conceptual para su abordaje, la cual se complejiza aún más al incorporar la dimensión de lo rural. Así, se ha consolidado una línea de análisis que permite comprender a la juventud como una categoría heterogénea caracterizada por “múltiples manifestaciones y formas de expresión, que varían según el espacio que ocupan y la historicidad que habitan [lo cual] implica no cosificarla como algo único y permanente, sino múltiple y variado en estilos de vida y prácticas simbólicas y materiales que la conforman dentro de la cultura dominante” (Taguenca, 2016, p.193).

Generalmente se define a la juventud rural como aquella vinculada al ámbito agrícola o que reside en zonas rurales, específicamente en pequeños poblados (Pacheco, 2009; Kessler, 2006). Sin embargo, la diversificación de actividades, actores y dinámicas económicas en el ámbito rural requiere ver a los jóvenes rurales más allá del sector agrícola. Implica reconocer a los/as “jóvenes como actores, y por tanto sujetos rurales”, los cuales adquieren relevancia para el estudio analítico desde una perspectiva social, histórica y económica, ya que permite superar una visión reduccionista

que los identifica como meros agentes económicos, reconociendo en su condición juvenil rural una complejidad multidimensional en estrecha relación con dimensiones estructurales y territoriales (Pacheco, 2009).

En ese sentido, la juventud rural encarna tanto las dinámicas actuales como las proyecciones de futuro, por lo que resulta imprescindible reconocer a los/as jóvenes rurales como sujetos situados histórica y políticamente, lo cual propicia procesos que potencializan su capacidad de agencia para la construcción de alternativas socio-territoriales (Sánchez, 2022). No obstante, hay que reconocer que la juventud rural, al igual que la urbana, se enfrenta constantemente a condiciones de exclusión social que dificulta su acceso a la educación, empleo, salud, vivienda y recreación (Nateras, 2010) y, por tanto, se propicien procesos de migración debido al acceso limitado a mercados de trabajo, la pobreza, embarazo temprano, tensiones ideológicas sobre el cuerpo y sexualidad, entre otras (Pacheco, 2010).

En las entrevistas y narrativas que realizamos a estudiantes y egresados/as se identificó que, en algunos casos, la decisión de estudiar en la Universidad Moxviquil ha representado el deseo e intención de querer construir y fortalecer procesos comunitarios, colocándose como sujetos con capacidad de agencia; aunque eso implique ir contracorriente, ya que se enfrentan a condiciones estructurales, territoriales e intersubjetivas adversas como las señaladas por Nateras (2010), Pacheco (2010) y Sánchez (2022). No obstante, la formación recibida en la LAST se busca afianzarlos a sus territorios y generar procesos de transformación socio-comunitaria en el ámbito personal y familiar. Cuando se les preguntó lo que ha significado estudiar en Moxviquil, mencionan lo siguiente:

[...] me dio mucha claridad de escoger para dónde voy y qué quiero hacer con mi vida y dónde quiero ubicarme y también Moxviquil me ha dado, a partir de otras experiencias, a valorar lo que soy, o sea como crecí también la comunidad [...] me dejó un montón de experiencias y de claridades [...] siempre en los temas y las clases siempre se vio cómo cada estudiante desde su

comunidad y desde su entorno y entonces también conocer todos los lugares de mis otros compañeros y las otras voces y otros ojos también me enriquecieron mucho (entrevista a egresada de la Universidad Moxviquil).

Otro egresado y estudiante señalan:

[...] empecé a ver las asignaturas que se adecuaban mucho, mucho al estilo de vida de que llevamos dentro de las comunidades [...] todo lo aprendido en Moxviquil lo estoy ejecutando actualmente, de hecho aquí llevamos un proyecto que se llama agrodiversidad y estamos esté acompañando grupos que están en este proyecto en asesorías, como en la elaboración de bioles, fertilizantes orgánico y llevando a cabo la formación de grupos es decir, en mi caso pues estoy formando grupos de brigada contra incendio y pues todo lo aprendido lo aplicamos y entonces está haciendo un éxito yo tengo aproximadamente 15 brigadas comunitarias voluntarias que estoy trabajando ya con ellos y que siguen interesados por formarse (Entrevista a egresado de la Universidad Moxviquil).

La licenciatura me ayudó a ver como un águila que ve desde arriba varias sociedades puedo describirlo así en el centro un individuo con sus diversos problemas y cualidades de los cuales se van descubriendo esos problemas y de donde vienen; en mi experiencia como mujer fui aprendiendo quien soy yo y que es la autoestima. También aprendiendo varias palabras como el capitalismo, el patriarcado, machismo etc. [...] Lo he pensado así que Moxvi me quitó la venda de los ojos de mi mundo o el mundo que quieren que vivamos a los que no les interesa que pensemos. Además, me resignificó el ser campesina, el vivir en una comunidad a amar y respetar a los demás seres vivos; eso es un pensamiento colectivo y no el individualista que solo piensa en sí mismo, me provocó interés en la historia de mi comunidad de los diferentes espacios que son sagrados y que han perdido ese valor (Narrativa de estudiante de la Universidad Moxviquil).

Como parte de las iniciativas que tiene el programa de la LAST se estipula que el servicio social se realice en organizaciones sociales vinculadas al trabajo comunitario, una vez que lo concluyen muchos estudiantes se quedan laborando en ellas o bien reciben cartas de recomendación para ingresar en otros espacios laborales. De igual forma, el seguimiento a las actividades que realizan en sus lugares de origen se plantea no únicamente para conocer la transformación de los espacios familiares de los/as estudiantes, sino también para saber lo que sus familiares piensan sobre las prácticas que realizan en sus territorios.

En la entrevista con una egresada menciona que uno de los retos que enfrentó durante sus estudios, fue la falta de un espacio adecuado para realizar sus prácticas ya que no contaba con grandes extensiones de tierra; constantemente se enfrentó ante el reto de poner en práctica lo aprendido. En el seguimiento en campo por parte del equipo coordinador de la LAST, se identificó algunos cambios significativos a nivel familiar:

Pues cuando me visitaron platicaron con mi mamá, ella sí decía que si hay una mayor participación en mí, un cambio de actitud, o sea, en las actividades de la cocina, con los niños y las niñas de mi familia [...] una de las materias que se me hacía complicada, era la de la de alternativas de producción, porque nosotros no tenemos parcela y así un terreno de siembra, pero empecé a hacer pequeñas cosas en mi casa, siempre se me dificultaba porque ahí hay gallinas, nunca pude en ese momento sembrar nada, pero siempre estaba intentando [...] en mi casa hay un pequeño patio, no es un gran patio, en una de las clases era necesario podar árboles y yo no tenía árboles y entonces empecé a sembrar y a sembrar y empecé a tapar así todos los espacios la entrada del el baño está lejos de la puerta entonces empecé a tapar ahí sembrar todo, o sea, sembrar todo, y ya ahorita me dicen “tienes una selva ahí”, “zancudos” y no sé qué tanto, pero pues ya es de broma y así pues realmente les gusta bastante cómo ha cambiado el espacio (entrevista a egresada de la Universidad Moxviquil).

La falta de acceso a la tierra se enmarca en una lógica de desigualdad estructural donde la perspectiva de género desempeña un papel determinante. Esa situación es reflejo no únicamente de condición histórica sino también forman parte de la internalización de los procesos relacionales intergeneracionales, lo cual limita, en ocasiones, la participación de las/os jóvenes en espacios de decisión comunitaria y familiar. Por lo observado en sus comunidades, la situación cambia (en algunos casos) cuando los varones se casan, los padres les dan a sus hijos acceso a la tierra para mantener a su familia. En el caso de las mujeres no sucede lo mismo.

En entrevista con una docente señala lo siguiente:

La historia de las compañeras, las mujeres, si es otra historia, ahí si es otra historia porque a ellas si les cuesta mucho más acceder a un pedazo de tierra donde puedan tomar decisiones porque las 5-10 hectáreas las trabaja toda la familia, no es que nada más las trabaje el señor, trabajan todos y todas pero las mujeres no deciden, los que deciden son los hombres ahí si hay una diferencia fuerte en el acceso y la toma de decisiones, todas las chicas que han pasado por la licenciatura, sobre todo las de autogestión donde ya les empezamos a pedir que hicieran cosas que aterrizaran cosas en su territorio, ellas si tuvieron que pasar por un proceso de gestión fuerte ¿no?, los chavos también gestionaron sus espacios pero les daban como con mayor facilidad que a las chicas [...] los papás si les dieron a todas las chicas su pedazo de terreno para que hicieran lo que tuvieran que hacer, entonces si cuesta, si les cuesta más a las chicas pero todas han logrado gestionar esa parte (Entrevista a docente, Universidad Moxviquil).

En los fragmentos se observa que, para la implementación de lo aprendido es en espacios propios, generalmente con las familias acogen las prácticas debido a la insistencia de implementarlas en el ámbito productivo. ya sea en la parcela, traspatio, la milpa, huerta y/o hortaliza. Para Quintar (2008), —es la comunidad de pensamiento y aprendizaje

quien construye [...] Esto, en el proceso de enseñanza promueve la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad [...], desde su contexto, desde su mundo de vida (p.27).

Como se ha visto, las transformaciones que realiza el estudiantado en sus contextos familiares y comunitarios hace que los coloque con otra perspectiva diferente para afrontar la vida cotidiana, se presenta como una oportunidad para que las juventudes rurales se posicionen como “sujeto político” (Sánchez, Salcedo y Rodrigues, 2014) con la capacidad de ser agentes de cambio a pesar de las condiciones estructurales desiguales.

Una forma novedosa que ha implementado la LAST para articularse a los contextos comunitarios de sus estudiantes, además de recuperar los pilares fundamentales de la licenciatura (autogestión, sustentabilidad y territorio), ha sido el acercamiento al mundo de vida campesina desde una perspectiva que la reivindique y dignifique su ser y su hacer. De esa manera, se ha implementado la Escuela Campesina en tres sedes rurales,² cuya finalidad es construir los conocimientos a partir de la práctica y de concretarlos en procesos productivos familiares, grupales y comunitarios, buscando incidir en la transformación de los territorios para una vida más sustentable.

Para Val y Rosset (2020) esta “educación de y para el campo” se apoya en la agroecología, propuesta técnica y política central de los movimientos sociales —como La Vía Campesina—, para la defensa y transformación de los territorios campesinos, indígenas y afrodescendientes. En ese sentido, para una de las docentes la Escuela Campesina es:

la posibilidad y la estrategia para aterrizar las ideas, las reflexiones, los conocimientos que se generan en las aulas. Es a través no solo del contacto con la realidad, sino trabajando con ella, para construir otras posibilidades de andar. Sí lo productivo, pero como transformación de lo cotidiano, como apuesta política para la construcción

2 Las sedes rurales donde se llevaron a cabo las actividades fueron: San José Obrero, municipio de Comitán, Nuevo Jericó, municipio de Palenque y Tierra y Libertad, municipio de Villaflores, todos ubicados en el estado de Chiapas.

de otros modos de ver, de hacer, de organizarse, de producir, de pararse frente al mundo (Entrevista a docente Moxviquil).

Durante la semana de la Escuela Campesina las actividades en la parcela inician a las 7 de la mañana y la jornada concluyen generalmente entre 8 y 9 de la noche. Se realiza una combinación entre el trabajo físico y la recuperación y retroalimentación teórica. Constantemente se destinan espacios para crear procesos de metacognición para el desarrollo de una conciencia activa sobre cómo se construyen los procesos de aprendizaje, pero también con la finalidad de cómo esos aprendizajes se podrían adaptar a sus territorios. La construcción de los aprendizajes se basa en una propuesta de tipo constructivista fundamentada en la educación popular, pero con claros matices de la interculturalidad crítica.

Cabe mencionar que parte de las actividades que se llevan a cabo en la Escuela Campesina es la elaboración de alimentos, incluyendo las tortillas. Tanto el estudiantado como el colectivo docente que acompañan la actividad se involucran en la organización de la semana. Aunque el trabajo empieza en la parcela a las 6 o 7 de la mañana, en la cocina la actividad empieza a las 4 o 5 de la mañana. Cuando la estancia se realiza en las instalaciones de la Universidad Moxviquil también los/as estudiantes se involucran en las mismas actividades (elaboración de tortillas, alimentación, limpieza del baño seco, lavado de trastes, aseo general de las instalaciones, etc.).

En la Escuela Campesina, se imparten asignaturas como Manejo de Recursos Naturales y Alternativas de producción, Planeación y Gestión del Territorio, Facilitación de Procesos Colectivos y Taller de reflexión de la Práctica; las cuales brindan herramientas teórico-prácticas que contribuyen no únicamente a la reflexión sino, a la puesta en práctica de producción libre de agrotóxicos en sus entornos familiares, principalmente a través de un plan de manejo productivo con la elaboración de abonos sólidos y líquidos locales (estiércol, aserrín, ceniza y pollinaza) bajo una concepción de agricultura regenerativa.

En lo que respecta al acompañamiento de grupos, cada estudiante debe participar activamente en un proceso colectivo en sus respectivos territorios por un período mínimo de seis meses. Dichas experiencias son también acompañadas por el equipo docente, con quienes se elaboran cartas descriptivas y relatorías que documentan el desarrollo del proceso. Asimismo, el equipo coordinador de la LAST realiza visitas a los territorios para observar los talleres implementados por los estudiantes, proporcionando retroalimentaciones formativas orientadas a fortalecer sus competencias en la facilitación de procesos educativos comunitarios.

Es importante señalar, que además de la adquisición de conocimientos en el área productiva, las/os estudiantes son formados para realizar acompañamiento de grupos bajo metodologías participativas. El objetivo es que posteriormente las apliquen con niños/as, adolescentes, jóvenes, mujeres y/o productores. Durante la realización de uno de los talleres sistematización de la experiencia de la Escuela Campesina, se les preguntó qué les significa, las respuestas más recurrentes fueron:

- Para mí es algo nuevo el poder estar en una escuela que en verdad le interesa los problemas en el campo y poder estar y convivir con los campesinos y poder vivir como ellos, aquí nos ponemos en el lugar de ellos
- Es un espacio donde se comparten conocimientos, experiencias de cada lugar, también donde se hacen prácticas en la parcela, donde es un proceso de aprendizaje múltiples
- Representa un proceso de vida donde todas/os aprendemos y podemos replicar para transformar nuestros territorios y modos de vida
- Es un espacio de aprendizaje, de convivencia, generar ideas, visualizar, observar diferentes procesos
- Ser creativos con lo que tenemos
- Es un estilo de vida diaria, donde nos encontramos muchas culturas y saberes
- Una oportunidad de conocer y aprender otras maneras de generar procesos formativos desde la comunidad

- Es rebeldía ya que yo puedo producir mis propios alimentos y eso es un acto de rebeldía
- Para mi representa una semana de vida, de recuerdos, reconocimiento, alegría, de una apuesta política, metodológica y pedagógica
- Es una apuesta por una forma de vida y revaloración de la vida campesina
- Una experiencia nueva convertida en algo inolvidable
- Representa familia, convivencia y acojo en el hogar
- Representa un espacio donde puedo desarrollar los conocimientos teóricos y prácticos

Como se ha mostrado, el proceso formativo de la licenciatura busca, no solo que los/as estudiantes implementen las conocimientos y habilidades adquiridas, sino que también puedan entenderlas e implementarlas con fundamento teórico-metodológico. Este conocimiento y aplicación les da la posibilidad de colaborar con grupos de sus comunidades, organizaciones, escuelas o en programas gubernamentales.

Es justamente a través de la práctica, acompañada de la reflexión teórica, entendida como modo de vida y no como un ejercicio puntual y aislado, que se ha ido construyendo conocimientos, habilidades y actitudes; con la intención de generar transformaciones en las estructuras sociales. Hay un énfasis en la recuperación de la capacidad creadora; que tal y como indica Walsh (2017, p. 81) se trata de crear “en y por las esperanzas pequeñas. Es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar”.

Uno de los principios fundamentales de la LAST es que antes de enseñar a otras personas deben ponerlo en práctica en sus propios espacios familiares, ya sea en sus parcelas, u hortalizas. Las actividades que se desarrollan parten de un diagnóstico para posteriormente realizar el diseño de los espacios productivos, la elaboración del plan de manejo y su implementación gradual. Como se ha identificado a través de la experiencia desarrollada en el programa educativo de la LAST de la

Universidad Moxviquil, se ha realizado una ruptura con las formas convencionales de construir conocimientos, es decir, el interés está puesto en establecer transformaciones sociales donde las actividades productivas no son proyectos aislados, sino que forman parte de su vida, es ahí cuando la conjunción entre los/as jóvenes rurales con capacidad de agencia cobra sentido al sostenerse desde una perspectiva crítica y transformadora de la interculturalidad.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de la experiencia desarrollada en uno de los programas educativos de la Universidad Moxviquil es posible inferir que existe la intención de transformar la realidad a partir de un posicionamiento implícito de la interculturalidad crítica, buscando responder a las propias características históricas, ambientales, productivas, sociales y culturales de los contextos comunitarios de los/as jóvenes que ingresan a la LAST.

También ha sido posible evidenciar a partir de los hallazgos que no basta con generar las condiciones necesarias para establecer otras formas de relación entre la Universidad y Comunidad, sino que se requiere generar en los/as jóvenes universitarios el deseo, la intención de querer hacer algo en sus contextos familiares y comunitarios, es ahí cuando se posicionan como jóvenes en contextos rurales con capacidad de agencia para involucrarse en la resolución de las problemáticas, principalmente productivas-ambientales de su territorio. Por tanto, se promueve una práctica educativa intercultural crítica-transformadora; es decir, existe un cuestionamiento sobre las condiciones de desigualdad histórica construidas a partir de las relaciones verticales de poder, que se manifiestan cotidianamente en el ámbito familiar, organizativo, institucional y/o comunitario, de ahí que desde los procesos educativos se busque incidir en la transformación social.

Finalmente, la LAST ha logrado trascender como una experiencia educativa innovadora a través de un posicionamiento ético y político que

pretende contribuir al establecimiento de relaciones horizontales, ha despertado el interés en los/as estudiantes para posicionarse como sujetos activos con capacidades para crear otras condiciones de vida a través de la creación de distintas estrategias teóricas y metodológicas adecuadas a su contexto sociocultural.

Desde la LAST se han logrado avances significativos en la consolidación de una educación intercultural crítica y transformadora, constantemente se orientan los esfuerzos a desarrollar herramientas teórico-metodológicas para enfrentar diversas situaciones adversas vinculadas con lo socio-productivo y formativo. Desde una perspectiva de la interculturalidad crítica se promueve la construcción de un posicionamiento político reflexivo y comprometido con la vida que coadyuve a la transformación de las problemáticas que se viven cotidianamente en sus contextos.

Sin embargo, los retos son complejos y deben ser afrontados en las diferentes dimensiones: tanto en lo individual y colectivo, en la cotidianeidad y en las estructuras sociales subyacentes, en las dinámicas familiares y comunitarias, así como en los contextos diversos en los que habitan las juventudes provenientes de comunidades rurales.

La lucha para lograr una vida digna se hace cada día, a través de acciones encaminadas a transformar los territorios y las personas que los habitan, para contribuir a la construcción de procesos sociales igualitarios, con el ejercicio pleno de los derechos, estableciendo relaciones equitativas y amorosas; así como impulsar procesos productivos para la vida en armonía con la naturaleza y la sociedad.

REFERENCIAS

- Arias, A., Torres, J., y Castañeda, M. (2024). ¿Es posible *Decolonizar la Universidad?* *Diálogos para pensar la praxis docente desde la UNICH*. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Berlanga, B. (2005). Introducción a la ponencia de Hugo Zemelman. En Zemelman, H.,

- Hacia la construcción conceptual y metodológica de un enfoque político de comunidades de aprendizaje y trabajo en red en organizaciones de la sociedad civil* [ponencia]. Puebla: UCI-RED.
- Bermúdez, F. (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. CESMECA-UNICACH, Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Besalú, X.; García, J. y García, R. (Coords.) (2014). Estado de la cuestión y principales progresos en las políticas que regulan los derechos de los inmigrantes extranjeros: Acceso a los servicios sociales y a la educación. En *Aproximación al estado de la interculturalidad*. Red de escuelas interculturales. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular/Wolters Kluwer España, S.A.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995/2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- De Sousa, B. (2021) *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación. *Iberoamérica, Revista Iberoamericana de Educación* (17), Mayo- Agosto.
- Díaz-Polanco, H. (2006). Crítica del multiculturalismo. *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnografía*. Siglo XXI.
- Dietz, G. (2024). Metodologías colaborativas como apuestas descolonizadoras en universidades interculturales. En Arias, A., Torres, J. y Castañeda Seijas, M. (coords.). *¿Es posible Decolonizar la Universidad? Diálogos para pensar la praxis docente desde la UNICH*. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2008). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. En Bastos, S. (comp.). *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. FLACSO/OXFAM.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- Freire, P. (1970/2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico* (1).
- Godenzzi, J. (2005). Situación de los pueblos indígenas en América Latina. En Godenzzi, J. y Tovar, M., *Creación de ambientes interculturales en contextos educativos multicultu-*

- rales. *Curso piloto dirigido a formadores de educadores indígenas*. Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI). COLAM-UPN.
- González-Apodaca, E. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *RMIE*, 19(63).
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista colombiana de educación*. (51), 16-39.
- López, N. y Poveda, D. (2015). Poner a andar la palabra. Experiencia educativa para el fortalecimiento de la identidad política y cultural Nasa en Tierradentro (Colombia). En Medina Melgarejo, P. (coord.). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor.
- Maidana, C., Colangelo, M. A. y Tamagno, L. (2013). Ser indígena y ser joven. Entre la etnicidad y la clase. *Desacatos*, (42), 131-144.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Mato, D. (coord.) (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mato, D. (coord.) (2009b). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mignolo, W. (2003). 'Un paradigma otro': colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. Prefacio a la edición castellana de *Historias locales/ diseños globales*. Akal.
- Mignolo, W. (2006). Postcolonialidad y de-colonialidad. *Revista Sigma. Revista de estudiantes de sociología*. II semestre de 2006.
- Nateras, A. (2010). Performatividad. Cuerpos juveniles y violencias sociales. En Reguillo, R. (coord.), *Los jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica - Conaculta.
- Navarro, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y CLACSO.

- Navarro, S. y Saldívar, A. (2019). La vinculación comunitaria como propuesta de formación social en el Cesder-Chiapas. En Baronnet, B. y Bermúdez, F. M. (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. ANUIES.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Olivé, L. et al. *Pluralismo epistemológico*. Muela del Diablo Editores, CLACSO, Comuna y Cides-UMSA.
- Pacheco, L. (2009). Juventud rural: entre la tradición y la ruptura. *Rutas de Campo*, (56), 51-59.
- Pacheco, L. (2010). Los últimos guardianes. Jóvenes rurales e indígenas. En Reguillo, R. (coord.), *Los jóvenes en México*, Fondo de Cultura Económica - Conaculta.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio (2016). Mimeo
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral, sendero hacia la descolonización*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL- Universidad de Manizales.
- Quintar, E. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional-Colombia / Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL.
- Quintar, E. (2005). Pedagogía de la dignidad del estar siendo. En Díaz, J. Pedagogía de La dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista interamericana de educación de adultos*, (27), 1.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana.
- Saldívar, A. (2021). Perspectivas y dimensiones de la Vinculación Comunitaria. La experiencia de las comunidades de aprendizaje- comunidades de vida en Chiapas. En Nájera Castellanos, A. de J., Bolom Pale, M., Guillén Morales, D. M., Escobar Flores, E. Y. y Martínez Hernández, I. (coords.), *Perspectivas y Retos de la Vinculación y la Interculturalidad* (pp. 47-72). CRESUR.
- Sánchez, D., Salcedo, C. y Rodrigues, Y. (2014). Juventudes rurales: oportunidades para la construcción de nuevos proyectos societales en Latinoamérica. En Labrea, V. V. y Vommaro, P. (coords.), *Juventud, participación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Escola Regional Most Unesco Brasil/Secretaria Nacional de Juventude.
- Sánchez-Sánchez, D. (2022). La Condición Juvenil Rural en los Territorios Agrícolas. *ANDULI*, (22), 103-125.
- Santos, M. (2013). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. En López Belmonte, J., *Diversidad cultural y educación intercultural*. GEEPP Ediciones.

- Taguena, J. (2009). El concepto de juventud. En *Revista Mexicana de Sociología*, 71(1), enero-marzo, 159-190.
- Taguena, J. (2016). Sociología de la juventud. Una revisión. En *Espacio Abierto*, 25(3), julio-septiembre, 183-195.
- Tubino, F. (2009). Los desafíos de las políticas y las culturas: ¿interculturalismo o multiculturalismo? En *Memoria Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, (6).
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. UAM- I ; Juan Pablos Editor.
- Val, V., y Rosset, P. (2020). Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica. En *Revista Brasileña de Educación Campesina*, (5), e10904
- Velasco, S. (2015). Movimiento indígena en México y educación alternativa. En Medina, P. (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor.
- Walsh, C. (2002). (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Fuller, N. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Walsh, C. (2005a). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de educación de Perú-DI-NEBI, UNICEF.
- Walsh, C. (2005b). Introducción. En Walsh, C. (ed.), *(Re) Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. UASB-Abya Yala.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Alter-nativas

Zemelman, H. (2005a). Hacia la construcción conceptual y metodológica de un enfoque político de comunidades de aprendizaje y trabajo en red en organizaciones de la sociedad civil [ponencia]. UCI-RED.

Zemelman, H. (2005b). Pedagogía de La dignidad del estar siendo. En Díaz, J. Pedagogía de La dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista interamericana de educación de adultos*, (27), 1.

Recepción del artículo: 10 de febrero de 2025

Aprobación para su publicación: 17 de abril de 2025

ENSAYO

CAPACIDAD DE AGENCIA, PENSAMIENTO EJECUTIVO Y PENSAMIENTO ESTRATÉGICO: REFLEXIONES SOBRE SU VINCULACIÓN Y SU APLICACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Agency capacity, executive thinking and strategic thinking: reflections on their connection and their application in university education

David Fragoso Franco

Universidad Nacional Autónoma México
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
ORCID: 0000-0003-3277-2841

RESUMEN

Hay una fuerte demanda de los egresados de universidades, de los contratadores en el campo laboral y de la propia sociedad en el campo profesional sobre el exceso de teoría en los planes de estudio y la poca práctica que formulan. No obstante, la tendencia a generar propuestas de práctica o aplicación de los conocimientos en campo durante el trayecto del plan de estudios de las licenciaturas es todavía incipiente. Ante esta problemática, se plantea como objetivo plantear una propuesta la integración de tres capacidades superiores: Capacidad de Agencia, Inteligencia Ejecutiva y Pensamiento Estratégico en el ámbito educativo, que lleve a la vinculación entre teoría y práctica de forma dialéctica. Para lograrlo, se definen y explican cada una de ellas, para que con esta conceptualización se propongan elementos para su integración y, finalmente, cómo éstas se pueden trabajar en el ámbito de la formación universitaria y así pueda equilibrarse el peso de teoría y práctica donde salgamos del esquema tradicional de teoría- práctica y transitemos hacia un planteamiento de práctica-teoría y finalmente, a teoría y práctica de forma integrada y que se van construyendo simultáneamente.

Palabras clave: capacidad de agencia, inteligencia ejecutiva, pensamiento estratégico, integración, educación superior.

ABSTRACT

There is a strong demand from university graduates, from employers in the workforce, and from society itself in the professional field regarding the excess of theory in curricula and the lack of practice they provide. However, the trend toward generating proposals for practice or application of knowledge in the field during the undergraduate curriculum is still incipient. In light of this problem, the objective is to propose the integration of three higher capacities: Agency Capacity, Executive Intelligence, and Strategic Thinking in the educational field, leading to a dialectical link between theory and practice. To achieve this, each of them is defined and explained so that, with this conceptualization, elements for their integration can be proposed and, finally, how these can be worked on in the field of university education can be proposed. Thus, the weight of theory and practice can be balanced, moving away from the traditional theory-practice framework and toward a practice-theory approach, and finally, toward theory and practice in an integrated manner that is built simultaneously.

Keywords: agency capacity, executive intelligence, strategic thinking, integration, higher education.

INTRODUCCIÓN

La práctica de una profesión se logra no sólo con la formación teórica y metodológica que proporciona la Universidad a través de las corrientes, paradigmas y autores; también, y muy importante, es la aplicación y transformación de lo aprendido en circunstancias concretas. Teoría y práctica se tendrían que concebir en una relación dialéctica donde la teoría ilumine la práctica y la práctica reconduzca la teoría, donde ambos procesos epistemológicos se acompañan en el deve-

nir de la acción en la realidad. A lo largo de los años de construcción de la Universidad, se han tenido diversas experiencias de cómo relacionar estos dos aspectos: en general, se enseña primero la teoría para después aplicarlo (si es que se aplica); en pocas ocasiones se parte de la práctica para comprender y generar conocimiento; en contadas ocasiones, se articulan los dos procesos de forma que vayan de la mano, acompañándose y transformándose.

Para que se lleve a cabo la vinculación teoría-práctica, el presente artículo propone la articulación entre tres procesos muy importantes del desarrollo humano y de la formación universitaria y profesional: la capacidad de agencia, la inteligencia ejecutiva y el pensamiento estratégico, los cuales se orientan a la acción sentida, reflexionada y consciente, la cual tiene el propósito de reconocimiento y transformación de las realidades en las que el sujeto se desenvuelve. Dichos procesos se conciben como indispensables en la formación universitaria, ya que la competencia profesional requiere de parte del estudiante o egresado el análisis, comprensión y crítica de las situaciones que los entornos le presentan y su intervención consciente para la solución de problemas o generación de innovaciones.

En este sentido, la capacidad de agencia nos plantea la acción del sujeto intencionada y que busca el logro de los propósitos y objetivos, pero teniendo en cuenta la teoría, lo procedimental, lo técnico y lo instrumental, todos ellos orientados desde la moral, y la ética universitaria. Vinculado con la inteligencia ejecutiva, permitirá la formación de un profesional que sepa deliberar, decidir, aplicar, proyectar, planear, dirigir, evaluar, generar posibilidades, etcétera de manera que lleve a cabo un trabajo directivo o gerencial. Ambas posibilidades, la capacidad de agencia y la inteligencia ejecutiva, requieren de un pensamiento estratégico, el cual genera una forma de pensar articuladora de personas, procesos, medios y lenguajes, de manera que las soluciones a los problemas emerjan del propio grupo de implicados, acompañados por el profesional estratégico.

Capacidad de agencia, acción ejecutiva y estrategia son el trinomio que fundamenta la vinculación entre la teoría y la práctica en cualquier profesional de cualquier institución académica superior.

Para fundamentar la propuesta de articulación entre las tres categorías rectoras de esta alternativa, el artículo se dividirá en tres momentos: uno de conceptualización, otro, que establecerá los vínculos entre ellas y el último, su traslado al ámbito de la formación universitaria.

PRIMER MOMENTO: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CAPACIDAD DE AGENCIA, INTELIGENCIA EJECUTIVA Y PENSAMIENTO ESTRATÉGICO.

a) Capacidad de Agencia

Para fundamentar el concepto “capacidad de Agencia” vamos a definir los conceptos “capacidad”, “agencia” y “capacidad de agencia”, para ello, primero, recuperaremos la génesis de dichos términos a partir de su etimología; segundo, trataremos su genealogía a partir de las definiciones de los diccionarios y, tercero, la referencialidad a partir de diversos autores, los cuales desde perspectivas distintas (filosófica, antropológica, epistemológica, sociológica, psicológica, psicopedagógica, pedagógica, economía, administración, política, entre otras) han abordado su fundamentación, explicación y concreción en procesos sociales y culturales específicos.

La etimología del término “capacidad” viene del latín *capacitas, capacitatatis* que posee el significado de aptitud, inteligencia y pericia. Son procesos mentales o procesos de pensamiento y acciones. Son facultad, aptitud de hacer algo, formaciones psicológicas complejas, esencialmente ejecutorias. Son premisa y resultado de la actividad del sujeto y condicionan su actuación en la resolución de una tarea. Tienen un carácter integrador y altamente generalizados. El *Diccionario de la Real Academia* la define como capacidad para el cargo que se desempeña, capacidad intelectual. Sus sinónimos son: suficiencia, competencia, idoneidad, aptitud, disposición, talento, genio, inteligencia, saber. Por lo tanto, la

palabra capacidad la definimos como la aptitud o proceso mental para hacer algo en tanto premisa y resultado de la actividad del sujeto.

Román (2006, p.27) define a la capacidad como una habilidad general, que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Se trata de una acción o proceso mental amplio. Roegiers (2010, p. 67) la define como la facultad, la aptitud de hacer algo. Es una actividad que se ejerce. Meirieu (citado por Roegiers, 2010) “actividad intelectual estabilizada y reproducible en los diversos ámbitos de conocimiento. No existe en estado puro una capacidad, y toda capacidad sólo se manifiesta por la aplicación práctica de contenidos”. “Una capacidad es la posibilidad de la mente de hacer algo; es una potencialidad” (Fragoso, 2016, p. 82). Sintetizando la aportación de los autores diremos que la capacidad tiene su referente cognitivo y por lo tanto es posibilidad de llevar a cabo una acción.

La palabra “agencia” proviene de la palabra en latín *agentia*, que posee los significados de efectivo y poderoso. Alrededor de la década de 1650, el término fue considerado como concepto de una operación activa (Online Etymology Dictionary, 2017). El Diccionario etimológico de Chile plantea que la palabra “agencia” viene del latín *agentia* y significa “cualidad del que hace”. Sus componentes léxicos son: *agere* (mover, hacer, actuar, llevar adelante, actuar), *-nt-* (el que hace la acción), más el sufijo *-ia* (cualidad).

En resumen, el término *agencia*, etimológicamente, refiere a una operación activa y a su efectividad en tanto cualidad del que la lleva a cabo. El concepto se centra en dos aspectos: en la operación y en la persona, especialmente en su acción.

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* da ocho sentidos de la palabra, de los cuales tomamos tres: el primero lo define como oficio o encargo de agente; el séptimo: diligencia, solicitud (La diligencia, es el esmero y el cuidado en ejecutar algo) y la octava: hacer las diligencias conducentes al logro de algo. Procurar o conseguir algo con diligencia. El *Oxford Dictionary* la define como “acción de agenciar”.

En resumen, el concepto de agencia desde los diccionarios está centrada en tres aspectos: a. El agente (en su función, en la calidad de la acción, en la actitud que asume en dicha acción, en el logro de las metas); b. En la acción del agente, en tanto su gestión, diligencia, en la solicitud de llevar a cabo algo, es decir en su proceso; c. el contexto, situación, circunstancia, espacio o lugar en la que se lleva a cabo la acción.

El sentido que nosotros recuperamos para definir el concepto de capacidad de agencia está centrado en el agente, en tanto sujeto de relaciones cognitivas y afectivas, en el que lleva a cabo la acción y sus cualidades; derivado del sujeto nos centramos en otra dimensión del concepto: estar en la posibilidad de procurar o conseguir algo, también tomamos el sentido de diligencia, en tanto esmero y cuidado al ejecutar algo, ser activo, con metas fijas y cumpliéndolas a tiempo, poniendo entusiasmo en las acciones que se realizan y, finalmente, en el contexto, la situación, circunstancia, espacio en el que se realiza la acción.

En síntesis, partimos del sujeto y sus cualidades, de ahí pasamos a la fijación de propósitos, objetivos o metas y con base en ella los procesos que dicho sujeto determina para llegar al logro de los mismos, pero siempre contextualizados y situados.

Para fundamentar esta definición de capacidad de agencia, retomamos el planteamiento de varios autores que, entre otros, han trabajado este concepto (mencionamos a varios de ellos: Bandura (2001, 2006), Giddens (2015); Amartya Sen (1997, 2000); Bourdieu (2007); Arendt (1958); Beyer, Goossens, Vansant).

Con base en el análisis de sus definiciones, identificamos estos conceptos que los autores utilizan para caracterizar la capacidad de agencia:

1. En tanto procesos cognitivos: una capacidad humana, refiere a la acción y a la actuación, en tanto asumirla, ejecutarla y controlarla; logra propósitos y metas; son procesos mediados por la razón y la racionalidad; es el poder hacer y resolver; implica autoconocimien-

to, autogobierno, autonomía; refiere a la adaptación al cambio y a los procesos de transformación de la realidad; Favorece el paso de la decisión a la acción; requiere de la anticipación, decisión, ejecución, reflexión, proyección; Involucra la acción, ejecución, observación, evaluación, decisión, elección, iniciativa, libertad, creatividad; sensación de actuar voluntariamente; Sensación de ser aquel que realiza una acción.

2. En tanto afectividad: Implica los valores, las actitudes, emociones, sentimientos, afectos, estados de ánimo, motivación, interés. Algunas de las actitudes son confianza en sí mismo, perseverancia, fluidez, apertura, tenacidad, asumir una acción positiva para alcanzar los objetivos; motivación, intención, iniciativa, ser creativo, libertad; responsabilidad.

En resumen, los autores centran sus definiciones en los siguientes aspectos:

- En la persona del agente, como actor y agente.
- Como capacidad: razón y racionalidad, posibilidad de hacer y resolver, autoconocimiento, autogobierno, autonomía, anticipar, decidir, ejecutar, reflexionar, proponer,
- Como afectividad: intencionalidad, voluntad, confianza en sí mismo, perseverancia, fluidez, apertura, tenacidad, tener iniciativa, libertad, ser creativo, responsabilidad.
- En la acción del agente: acción y actuación, logro de propósitos, asumir, ejecutar, control, adaptación al mundo, transformar la realidad.
- Lo que involucra la acción: acción, ejecución, observación, evaluación, motivación decisión elección.
- En la situación y contexto donde se ejecuta.

Con base en esta conceptualización, la capacidad de agencia sería “la aptitud para llevar a cabo acciones con intención, decisión, diligencia y gestión pertinente, fundado en el desarrollo de sus procesos cognitivos

y afectivos que lo conduzcan a lograr propósitos, ejecutar, controlar, evaluar y prospectar, siempre ubicado en el contexto, situación, circunstancia o espacio”.

La capacidad de agencia tiene su núcleo de realización en el campo de la conciencia/consciencia, (Fragoso, 2025) del reconocimiento del poder actuar, de las cualidades que se poseen, de la experiencia generada con otras acciones y de saber cómo ejecutarlo de forma que se llegue a los objetivos y metas previstas. Asimismo, se concibe como relacional, social y situacional.

Finalmente, sugerimos una definición, a manera de borrador: *“La capacidad de agencia es la certeza de poseer la capacidad de actuar de forma intencionada, independiente, voluntaria y razonada, con el fin de lograr propósitos, objetivos y metas, que propicia la adaptación al cambio y, además de la generación de procesos de transformación de sí mismo, de los otros y de las diferentes realidades en las cuales se está insertos, operado en contextos socio-culturales concretos”.*

b. Inteligencia ejecutiva

Ya que trabajamos el concepto de capacidad de agencia que nos remite al agente que actúa libremente en función de un objetivo y la conciencia que toma de su proceso para evaluarlo y prospectarlo, ahora abordemos los conceptos de “inteligencia”, “ejecutivo” e “inteligencia ejecutiva”.

Definimos inteligencia, desde su etimología. La palabra inteligencia la introdujo Cicerón para describir el concepto de capacidad intelectual. Proviene del latín *intellegere*; está compuesta de *inter* “entre” y “*legere*”, leer mejor, saber escoger algo. Una composición más completa nos muestra el *Diccionario Etimológico Chileno* que dice: Inteligencia: prefijo “*inter*” entre, verbo *legere*, escoger, separar, leer; sufijo *nt*, agente; sufijo *ia-* cualidad. Por lo tanto, es la cualidad del que sabe escoger entre varias opciones, la mejor alternativa. Es saber leer entre líneas; es una persona que sabe discutir, analizar, deliberar, dar un veredicto.

Hay diferencias entre las palabras “intelecto” e “inteligencia”. Intelectual es aquél que tiene la cabeza llena de datos e información; no necesita poner en práctica lo que ha aprendido. Inteligente, es el que pone en práctica y vive lo que sabe; esa vivencia lo hace mejor persona. Una persona inteligente tiene discernimiento, piensa antes de actuar, elige y escoge lo mejor; es la destreza personal de resolver problemas.

Los diccionarios nos dicen lo siguiente de la inteligencia: la Real Academia de la Lengua (2025) da varios significados: entender o comprender; resolver problemas; conocimiento; sentido en que se puede tomar una proposición; habilidad de generar experiencia. Dice Marina (2012) que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas, aprovechando la información y aprendiendo de la experiencia. Los problemas teóricos se resuelven cuando conozco la solución; los prácticos sólo se resuelven cuando la pongo en práctica. Agrega que la inteligencia es la capacidad de dirigir bien el comportamiento, eligiendo las metas, aprovechando la información y regulando las emociones. Finalmente, para Eloísa Díez (2006) la inteligencia es un tipo de pensamiento que utilizan los sujetos en tres sentidos: cognitivo, afectivo y arquitectura mental.

En resumen, la inteligencia es una capacidad que discierne y elige la mejor opción, además sabe resolver problemas adecuándose al contexto y buscando transformar.

Abordemos el concepto de ejecutivo. Etimológicamente, del latín *exsequitus* que significa “relativo a seguir hasta el final”. Su composición léxica es: *ex* - hacia fuera; *seguir*, sufijo *tivo*- relación activa, inclinación o capacidad: es la capacidad de seguir algo hasta su consumación. Así, el ejecutivo es el que no acepta espera; no permite el desplazamiento o que se difiera; el que realiza algo hasta su fin. La Real Academia de la lengua da varios significados: que no permite que se difiera la ejecución de algo; que ejecuta o hace algo; relativo al ejecutivo.

Los autores nos plantean lo siguiente: Marina (2012) dice que se llaman ejecutivas a todas aquellas operaciones mentales que permiten elegir

objetivos, elaborar proyectos y organizar la acción para realizarlos. Son las destrezas que unen la idea con la realización. Este nivel ejecutivo intenta controlar, dirigir, corregir, iniciar, apagar todas esas operaciones mentales del nivel generador de ideas, sentimientos, deseos, imaginaciones, impulsos.

Goldberg (2002) plantea que los lóbulos frontales son la parte del cerebro que nos hace ser quienes somos; encierra nuestros impulsos, ambiciones, personalidad, nuestra esencia; ellos son las partes más específicamente humanas de todas las estructuras de la mente y juegan un papel crítico en el éxito o fracaso de cualquier empresa humana. Estos lóbulos realizan las funciones más avanzadas y complejas del cerebro, las denominadas funciones ejecutivas, ligadas a la intencionalidad, el propósito y la toma de decisiones complejas; también a la motivación, impulso y visión, autoconciencia y conciencia con los otros; son talento y éxito del liderazgo.

Para Ander-Egg (2000) lo ejecutivo implica poseer la capacidad de llevar a cabo y de realizar diferentes acciones de cara al logro de determinados objetivos. Lo que hace que una persona sea ejecutiva son ciertas características de su personalidad o cualidades personales; las actividades directivas/ejecutivas no se llevan a cabo si no se es buen emprendedor, buen comunicador, con capacidad de liderazgo y persuasión, resistente al fracaso y a las adversidades, y si no se tiene confianza en sí mismo.

Paula Moraine (2014) dice que las funciones ejecutivas son las funciones de nuestro cerebro que controlan la atención y el comportamiento; ello implica la relación entre los sucesos del entorno y nuestro comportamiento. Plantea que usamos las funciones ejecutivas para expresar cómo nos sentimos, qué sentimos, qué hacemos en relación con el mundo que nos rodea; cómo trabajar con atención, cómo usamos esas funciones según nuestra manera de pensar; cómo usamos nuestra atención en relación con nuestros sentimientos y en relación con nuestras propias acciones.

En síntesis, lo ejecutivo está en la articulación entre pensamiento y acción; entre aquello que se quiere, se desea y por ende se decide y planifica y la realización concreta de ello situado en un contexto y entornos específicos. Es la realización de lo que queremos, creemos, necesitamos, amamos.

Con base en las definiciones de los conceptos anteriores podemos decir que la inteligencia ejecutiva es la puesta en acto de la capacidad de elegir entre diversas alternativas, la mejor para una situación determinada, poniendo en práctica lo que sabe, lo que vive, la experiencia, aprendiendo de ella, decidiendo, resolviendo problemas y adaptándose a las circunstancias. Es seguir un objetivo, una meta, un propósito hasta su consumación, siendo recursivo, resiliente y autopoietico. Finalmente, la inteligencia ejecutiva es lo que nos hace ser, desde la relación entre nuestra forma de pensar, sentir y actuar, frente a situaciones del entorno que demandan nuestra atención e intervención.

Las capacidades el cual implica: el control de la atención; detiene la respuesta ante los estímulos; activa la memoria de trabajo; establece objetivos y proyectos; organiza a las personas, procesos, medios y recursos; planifica; autorregular las emociones; capacidad para negociar soluciones; impulsa la iniciación de la tarea; motiva la persistencia; gestiona el tiempo y los recursos; es flexible y sensible para reaccionar frente a nuevas situaciones y rapidez en las respuestas; capacidad de cambio; desarrolla la metacognición; capacidad de trabajo; operatividad e inteligencia práctica (saber concretar ideas); saber conectar con la realidad y establecer estrategias de acción *conforme a esa realidad; creatividad para dar respuestas concretas a problemas concretos* en situaciones concretas; capacidad para tomar decisiones y aceptar los riesgos y disponibilidad para dar, participar y delegar.

Todas estas capacidades de la inteligencia ejecutiva promueven que la acción intencionada se lleve a cabo de forma idónea, sin embargo, las realidades nos presentan problemas de distintos niveles de complejidad que exige la participación de determinado grupo de personas que están implicadas en ellos.

c. El pensamiento estratégico

Este apartado tratará los conceptos de pensamiento, estrategia y pensamiento estratégico, siguiendo con nuestro procedimiento: definición etimológica y de autores, de manera que tengamos un marco más abierto para comprenderlos.

El Diccionario etimológico de Chile dice que viene de raíces latinas y su composición léxica es: *pensare* (pesar en una balanza, estimar, colgar, valorar) y el sufijo *-miento* (instrumento, medio, o resultado de) su significado es el resultado del pensar. El Diccionario del Español de México y el Diccionario de la Real Academia de la Lengua concuerdan en estos significados: 1) Facultad o capacidad de pensar que tiene el ser humano de someter su experiencia a análisis, juicio, deducción y de sacar de ellos ideas, conclusiones, invenciones. 2) Acto o efecto del pensar; 3) Acto de ejercer esa capacidad (pensamiento sobre algo o alguien; 4) lugar donde se ejerce esa capacidad.

Estrategia etimológicamente tiene su origen en las palabras griegas “stratos” que se refiere a ejército y agein, que significa guía o dirección.

Rafael Alberto Pérez y Sandra Massoni en su texto “Hacia una teoría general de la estrategia” (2009), realizan una investigación cronológica del concepto de estrategia a lo largo del desarrollo de la humanidad. Para ellos primero se habla de una Ciencia del Conflicto, el concepto central es la conducción y el liderazgo y es aplicable al ámbito militar y social; después, el concepto pasa al ámbito de la teoría de la decisión y el juego, la estrategia se concibe como ciencia de la decisión en función de fines,, el concepto central es la deliberación; posteriormente, estrategia como ciencia de la planeación, cuyo concepto central es el procedimiento; y, finalmente, como ciencia de la relación y la articulación social. En resumen, el concepto de estrategia se mueve históricamente del sujeto estratega (que ante el conflicto conduce y lidera, que delibera y toma decisiones) al exterior del sujeto (hacia la organización y hacia los grupos sociales).

La visión de la estrategia como articulación social (Pérez, 2006) plantea la recuperación del ser humano, la empatía, dar una orientación dialogante, negociadora, cooperativa y consensual. En esta postura se apuesta por la vinculación entre estrategia y comunicación, donde ésta es el motor del cambio social que debe surgir de los mismos grupos.

Rafael Alberto Pérez (2006) propone ocho dimensiones de la estrategia (las cuales concuerdan con las capacidades de la inteligencia ejecutiva y la agencia): anticipación, decisión, método, posición, marco de referencia, perspectiva, discurso y relación con el entorno.

La estrategia es una cualidad humana, donde el hombre es el protagonista, porque esta trata de cómo el hombre se relaciona y al hacerlo pactan, se enfrentan, coordinan y cooperan entre ellos.

La intención formativa en la nueva teoría estratégica es la preparación de un pensamiento estratégico y de un pensador estratégico, definido por Rafal Alberto Pérez como *estrategar*: “capacidad humana para pensar estratégicamente, en tanto cualidad humana que se configura como capacidad y pensamiento” (Fragoso, 2021, p. 101). Es capacidad en tanto plantea la posibilidad de llevar a cabo acciones; además, es fluidez en la construcción de ideas que lleva a traducir en lenguaje y acción. Además, vincula cognición y afecto en la acción intencionada llevada a cabo por el pensamiento ejecutivo (Macías y Cardona, 2007, Fragoso, 2021).

Estrategar, en tanto cognición, es una capacidad de relación con el entorno, la posibilidad de intervenir en él, buscando la solución de situaciones problema, la innovación; considerar el pensamiento crítico, creativo, resolutivo y ejecutivo (Román, 2005). La capacidad electivo-estratégica (Macías y Cardona, 2007) es aquella que permite resolver los conflictos/ oportunidades eligiendo entre alternativas de acción, tomando en cuenta personas, fuerzas y sistemas que con su intervención pueden modificar el resultado que se busca alcanzar.

Aquí, la estrategia se vincula con las funciones ejecutivas y la inteligencia ejecutiva en tanto las habilidades de relación, identificación de debilidades y fortalezas, autonomía, autorresponsabilidad, visión previa, motivación, análisis y síntesis, ritmo y rutina de trabajo. Asimismo, en tanto inteligencia práctica, en el sentido de saber concretar ideas, contextualizar, organizar, aprovechar el tiempo, reaccionar frente a nuevas situaciones y rapidez en las respuestas, control emocional, capacidad de negociar soluciones, creatividad para las soluciones, tomar decisiones, aceptar riesgos, participar y delegar.

Estrategar, en tanto afectividad, implica el reconocimiento de las emociones, sentimientos y afectos que se generan en el sujeto cuando realiza las acciones cognitivas de autorregulación y de vinculación con los demás y con el entorno; sus motivaciones, actitudes, comportamientos que suscitan en él y que contienen una tonalidad afectiva que permea sus pensamientos, discursos y acciones.

Con base en las definiciones de pensamiento y estrategia, trabajemos el concepto de “Pensamiento Estratégico”.

La idea de pensamiento estratégico proviene de Henry Mintzberg (1998) y se la ha definido de diversas formas dependiendo el campo en el que se sitúe dicha definición, ellas van desde una visión metodológica, aplicación y dirección, reflexión, recurso mental, asociación pensamiento-acción, razonamiento aplicado, capacidad práctica, metodología de acción, etc. El concepto pensamiento estratégico es equívoco y relativo.

Es un estilo de pensamiento que, como proceso de reflexión, razonamiento aplicado y conocimiento práctico, busca anticipar alternativas de forma analítica y crítica, que sirvan de base para la toma de decisiones pertinentes y la ejecución de las mismas, situándose contextualmente en el entorno (Fragoso, 2021, p. 104).

El planteamiento es que el sujeto adopte el pensamiento estratégico como una forma de ser, como una forma de pensar, de manera que bus-

que tomar decisiones para interactuar, para articular a los otros socialmente y con base en ello se puedan dirigir las intenciones al logro de los objetivos que beneficien a todos.

El pensamiento estratégico (Mintzberg, Ahlstrand, y Lampel, 1999) tiende a interpretar el entorno, es interactivo, dinámico y flexible al interiorizar información, requiere experimentación en innovación, implica un alto potencial metacognitivo y procura la integración entre sentidos: intuición, razón, pensamiento; es reflexivo, evaluativo, analítico, sintético, realista, crítico, directivo, argumentativo, intuitivo, lógico, observador, motivacional, imaginativo.

Para ejercer el pensamiento estratégico se requiere de una persona que tenga un perfil muy específico (este perfil fue construido desde diferentes textos sobre pensamiento estratégico: Macías y Cardona, 2007; Sojo, 2016) y se organizó en varias categorías:

- a. Epistemológica: tiene una visión sistémica, compleja, dinámica y cambiante, recursiva, relacional e integradora.
- b. Cognición: análisis, crítica, razonamiento lógico, compara, interpreta, evalúa, toma decisiones, ejecuta acciones, evalúa a sí, a los demás y los procesos; metacognitivo, autorregulador, imagina mundos posibles, sabe formular preguntas, sabe trabajar la información.
- c. Afectivo: el estratega es flexible, rápido en reaccionar, imaginativo, sensible, creativo, responsable, inconforme con rutinas, tenaz, honesto, humilde, respetuoso, tolerante, etc.
- d. Agente: conecta acciones con objetivos a diversos plazos, comprende la evolución de sus estrategias en función de los cambios; sabe iniciar una acción hasta que la tiene clara, mira el mundo desde su óptica y la de los demás; experimenta nuevas rutas, genera escenarios posibles que clarifiquen sus decisiones; reacciona favorablemente ante las contingencias.

Una vez trabajados los conceptos esenciales de las tres capacidades (agencia, inteligencia ejecutiva y pensamiento estratégico, pasaremos a nuestro tercer momento donde buscaremos relacionarlos con el fin de encontrar las lógicas que los vinculan.

SEGUNDO MOMENTO. VINCULACIÓN ENTRE LA CAPACIDAD DE AGENCIA CON LA INTELIGENCIA EJECUTIVA Y EL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO.

La intención de buscar la vinculación entre estas tres capacidades humanas es comprender de una forma más profunda la acción humana, en tanto conocimiento práctico, que conoce las realidades en las cuales está inserta la persona, las situaciones, contextos, problemas donde se requiere su participación o intervención. Asimismo, otro objetivo es iniciar con una fundamentación teórica que articule los distintos saberes que los explican y que al relacionarlos nos dé un marco teórico suficiente para su comprensión y aplicación. Además, que nos permita generar metodologías para estudiarlas y estrategias para su instrumentación.

A nivel praxeológico, encontramos que las tres capacidades tienen como finalidad la acción intencionada de la persona en cuanto actúa con o para los otros. Estas tienen la función de llevar a cabo actos, actividades, intervenciones para la solución de problemas, la innovación, la articulación social, pero con la finalidad de cambiar o transformar esas situaciones para mejorar las condiciones de vida, las relaciones sociales y la toma de consciencia de los implicados en la situación de la acción llevada a cabo.

A nivel epistemológico, las tres parten del conocimiento de las realidades para su análisis, comprensión, interpretación y crítica de lo que sucede en las distintas realidades donde se necesita su intervención; además, el autoconocimiento de los propios procesos cognitivos y afectivos que se desarrollan y ponen en acto en cuanto el sujeto conoce sus objetos y los vincula.

Desde las disciplinas, cada una de estas capacidades es estudiada por diferentes ciencias y disciplinas que las tienen como objeto de estudio compartido; asimismo, a las tres las investigan las mismas disciplinas; algunas de ellas son la Psicología, la Antropología, la Sociología, Economía, Comunicación, Pedagogía, Neurobiología, Neuropsicología, Teorías Cognitivas. Esto nos lleva a plantear que el estudio de esas capacidades multidisciplinario e interdisciplinario. Por supuesto, la conformación de un marco teórico integrado está en construcción, pero va desarrollando con solidez.

En la vinculación teoría-práctica, las tres capacidades tienen su fundamento teórico y un marco conceptual inicial que se nutre de la práctica de su aplicación e instrumentación en las experiencias en diversos ambientes socioculturales. Las tres se orientan a la acción sentida, reflexionada y consciente, la cual tiene el propósito de reconocimiento y transformación de las realidades en las que el sujeto se desenvuelve.

Las tres capacidades implican la consciencia y la conciencia; una en tanto la posibilidad de darse cuenta de las realidades en las que actúa y de sus propios procesos internos cognitivos y afectivos, a partir de lo cual las critica e innova para conseguir el cambio y la transformación de ellas.

En este sentido, la capacidad de agencia nos plantea la acción intencionada del sujeto que busca el logro de los objetivos planteados pero que toma en cuenta la teoría, lo procedimental, lo técnico y lo instrumental que se ha ido generando a partir de la reflexión conceptual que lo sostiene.

Estas capacidades en tanto acción de la persona sobre la realidad y con o sobre los otros que están implicados en dicha situación, están vinculados por los mismos principios éticos y valores.

Además, estas tres capacidades implican el desarrollo cognitivo y afectivo del sujeto, lo cual es una oportunidad para reconocer todas las destrezas, habilidades, valores, actitudes y las emociones, sentimientos

y afectos que ya se han manifestado y que requieran una mayor profundización. Asimismo, como la vinculación entre los dos campos.

Las tres capacidades se centran en los mismos componentes:

- a. El Agente
- b. La acción o proceso de desarrollo
- c. La situación o el contexto.

En tanto del agente resaltan una serie de cualidades, capacidades, destrezas y habilidades que son necesarias para desarrollar el sentido de agencia, la inteligencia ejecutiva y el pensamiento y acción estratégica. Además, la tonalidad afectiva que se requiere según el tipo de intervención que se esté realizando; así las actitudes y los comportamientos y conductas manifiestan esos valores y actitudes que el sujeto pone en juego en tanto está llevando a cabo la acción intencionada.

Desde la acción se da un papel muy importante a la calidad de la acción, a sus características, su desarrollo y el cuidado para que llegue a su meta.

Con respecto a la situación o al contexto, es un elemento indispensable que al ser el escenario donde se va a llevar a cabo la acción, hay que observar, conocerlo, crear escenarios y poder reconocer en él distintas posibilidades.

En síntesis, la capacidad de agencia es esa aptitud para generar acciones intencionadas y con sentido y que tienen la finalidad de la solución, el cambio y/o la transformación, para ello estrecha su relación con la inteligencia ejecutiva, la cual desde las propias funciones cerebrales y su traducción a habilidades, actitudes y pericia, da la posibilidad a la agencia de construir el proceso de gestión del proyecto, desarrollado con diligencia; sin embargo, hay que estar situado en el contexto y el entorno, hay que diagnosticarlo y con base en éste articular a las personas, los procesos y los recursos en función del objetivo, previendo, evaluando y prospectando más allá del objetivo planteado y eso nos lo da el pensa-

miento estratégico. Es decir, la capacidad de agencia es quien propicia o genera la acción, la inteligencia ejecutiva lleva a cabo la organización y desarrollo de dicha acción, pero quien articula a ambas es el pensamiento estratégico.

Un agente que busca poner en acto su capacidad de agencia, necesita echar mano de las habilidades, actitudes y pericias que le da la inteligencia ejecutiva, para que con un estilo de pensamiento estratégico reflexiona, razona y formula diferentes formas de anticipar alternativas de forma analítica y crítica, con la certeza de poseer la capacidad de actuar de forma intencionada, independiente y voluntaria, con el fin de lograr propósitos, objetivos y metas que propicien la adaptación y transformación de dicha situación, eligiendo entre diversas opciones, la mejor, para la situación específica, poniendo en práctica sus saberes, su experiencia en la comprensión y resolución de problemas del entorno, buscando en todo momento la articulación entre su ser, su pensamiento, sus afectividad y sus acciones.

TERCER MOMENTO: POSIBILIDADES FORMATIVAS DE LA CAPACIDAD DE AGENCIA, LA INTELIGENCIA EJECUTIVA Y EL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Las tres capacidades se conciben como indispensables en la formación universitaria, ya que la práctica y la competencia profesional requieren, de parte del estudiante o egresado, el análisis, comprensión y crítica de las situaciones que los entornos le presentan y su intervención consciente para la solución de problemas o generación de innovaciones.

La capacidad de agencia, inteligencia ejecutiva y el pensamiento estratégico son el trinomio que fundamenta la vinculación entre la teoría y la práctica en cualquier profesional de cualquier institución académica superior. Ellas se centran en la práctica, en la acción profesional, pero fundamentada por la teoría generada para la comprensión de la realidad y su crítica, no con el aprendizaje de teorías sino con la finalidad

de desarrollar un pensamiento teórico que fluya hacia un pensamiento epistémico (Zemelman, 2011), de forma que al reconocer las lógicas de pensamiento de los autores, el universitario sea capaz de salvar los desajustes que se dan entre teoría y realidad y que “resuelva esta relación pensamiento-realidad. Este proceso se da desde la práctica misma, a partir de una dialéctica integradora. Este flujo lleva a hacer preguntas a la realidad de manera que el pensamiento se coloque ante las circunstancias frente a las realidades (Zemelman, 2011). La práctica, entonces, provoca ese enfrentamiento y genera que el pensamiento del universitario busque y encuentra las lógicas desde las cuáles generará las estrategias para llevar a cabo su acción en función del objetivo.

Asimismo, la integración de las tres capacidades dará la oportunidad que el profesional tenga una práctica y desempeño adecuado a las exigencias de la realidad con que se vincula, sabiendo identificar y analizar las problemáticas problematizándolas y generando preguntas que lo lleven a investigar, conceptualizar, generar métodos y procedimientos para actuar sobre los problemas y buscar sus soluciones de forma creativa, siendo ejecutivo y estratégico.

En el ámbito educativo la capacidad de agencia ha tenido sus primeros desarrollos sistemáticos con la obra de John Dewey y la Escuela Nueva; también la enseñanza centrada en el aprendizaje, derivada del constructivismo en educación, donde el núcleo de dicha propuesta fue el aprender a aprender; otro movimiento que ha desarrollado esta capacidad es la Enseñanza orientada a la Acción, basados en los planteamientos de Vygotski; de la misma manera desde la psicología de la educación han habido aportes con respecto a la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de la autonomía. La capacidad de agencia es una oportunidad en el ámbito educativo para formar a los profesionales en la Inteligencia ejecutiva vinculada a los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, hay poca literatura que considere la agencia en el ámbito educativo. Tanto los psicólogos como los pedagogos han tardado en generar propuestas que trabajen y reporten las variables que intervienen

en lo individual y social en el proceso del aprender. Otro aporte en la enseñanza de la acción está la propuesta que presenta una solución metodológica de la reflexión teórica para ser aplicada en el aula. Se plantea en esta aportación reconocer la capacidad agentiva de los estudiantes, promoviendo la producción de acciones reflexivas y responsables en un contexto social (Zavala y Castañeda, 2014, p. 101).

La inteligencia ejecutiva (o pensamiento o funciones) también han tenido un destino parecido a la agencia. Son pocos las investigaciones que vinculan inteligencia ejecutiva-educación. Sin embargo, podemos rescatar las investigaciones del ruso A.R. Luria quien trabajó estudios del cerebro y específicamente la regulación de los niños (2004, p. 99). Tenemos a José Antonio Marina (2012), Ezequiel Ander-Egg (2000) y Moraine (2014) quienes han vinculado la inteligencia con el ámbito educativo y elaboraron propuestas de análisis y cómo desarrollar las habilidades y actitudes en las personas. Actualmente, utilizando los buscadores de información por internet encontramos que hay 364 documentos que refieren a esta relación, lo que significa que ha aumentado el interés por esta capacidad.

El pensamiento estratégico como una propuesta reciente apenas está conformando un marco teórico-conceptual que lo explique desde la nueva visión de la estrategia (Pérez y Massoni, 2009). Este tipo de pensamiento genera una perspectiva distinta de la forma como percibimos, analizamos y concebimos la realidad en todo su contexto de modo diferente; nos lleva a integrar de forma interactiva las lógicas del pensamiento, su estructura lógico-formal organizativa, el sistema relacional de ideas (Villasmil, et al, 2017) y a actuar e intervenir de forma prudente en la articulación social. El pensamiento estratégico en el ámbito pedagógico debe llevar al estudiante a pensar relacionalmente, a vincular pensamiento-realidad y a generar formas de intervenir en esa realidad no de forma determinante e individual en la solución de los problemas, sino a partir de la articulación personas, procesos, recursos, lo cual llevará a los implicados a identificar sus problemas y plantear sus soluciones desde su propio contexto.

En el ámbito pedagógico en la educación superior, la capacidad de agencia promovería la formación del alumno para pasar de los procesos de deliberación a los de decisión y ejecución, por supuesto articulados con el pensamiento o capacidad crítica, la creatividad y el pensamiento resolutivo. Esto implicaría que en el currículum y en el plan de estudios estuviera intencionada la articulación entre teoría y práctica, la búsqueda de la integración a partir de estrategias didácticas que tengan el objetivo de vincular asignaturas a partir de proyectos, casos, solución de problemas; además, promover procesos de investigación que no sólo analicen y comprendan situaciones, sino que impliquen la solución de problemas concretos, la intervención en diferentes situaciones o la innovación en las diferentes situaciones educativas, pedagógicas y didácticas.

La capacidad de agencia en tanto acción intencionada, la inteligencia ejecutiva que incide en el proceso desde las cualidades del sujeto y el pensamiento estratégico cuyo objetivo es articular personas, procesos y medios, permitirá la formación de un profesional que sepa deliberar, decidir, aplicar, proyectar, planear, dirigir, evaluar, generar posibilidades, etcétera de manera que lleve a cabo un trabajo directivo o gerencial. Ambas posibilidades, la capacidad de agencia y la inteligencia ejecutiva, requieren de un pensamiento estratégico, el cual genera una forma de pensar articuladora de personas, procesos, medios y lenguajes, de manera que las soluciones a los problemas emerjan del propio grupo de implicados, acompañados por el profesional estratégico.

Que tanto los profesores como las autoridades seamos sensibles y tomemos consciencia de la importancia de esta trilogía y su beneficio formativo para los estudiantes, en tanto potenciales profesionales de la comunicación.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: ACCIONES IMPLICADAS

- a. Concebir a nuestros estudiantes como líderes que se reconocen como sujetos con la capacidad de agencia, la inteligencia ejecutiva y el pensamiento estratégico.

- b. Promover la capacitación de los docentes en los tres conceptos y realidades de nuestra vida.
- c. Procurar curricularmente tener asignaturas, o unidades y temas que aborden esta trilogía.
- d. Desarrollar transversalmente en la formación universitaria la integración de las tres capacidades y su aplicación con estrategias ad hoc.
- e. De forma explícita en los objetivos, temarios, estrategias de aprendizaje y formas de evaluación tomar en cuenta estas capacidades para la formación teórico-práctica.
- f. Esto se puede lograr construyendo proyectos de investigación, intervención e innovación donde se trabaje sobre problemas y problemáticas de comunicación en los diferentes niveles, ámbitos y dimensiones, y que articulen diferentes conocimientos de las asignaturas que se cursan en un semestre.
- g. Generando experiencias de práctica profesional donde los estudiantes tengan la posibilidad de aplicar dichos conceptos en casos concretos en el ámbito comunicacional.
- h. Promoviendo procesos de formación extracurricular con cursos, talleres o seminarios para alumnos, donde se practique de forma intencionada esta trilogía.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2000). *Para lograr la capacidad ejecutiva*. Lumen-Humanitas
- Arendt, H. (1988/1958). *La condición humana*. Paidós.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, (52), 1-26. [Traducción al español en: <https://www.academia>.

- edu/3797435/BANDURA_Social_Cognitive_Theory_Taduccion]
- Bandura (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Díez López, E. (2006). *La inteligencia escolar. Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*. Arrayán Editores.
- Fragoso, D. (2016). Diseños Curriculares de Aula por Capacidades y Valores. *Revista Boletín Redipe*, octubre, vol. 5(11).
- Fragoso, D. (2021). *Didáctica estratégica centrada en la comunicación* [Tesis de doctorado]. Centro Avanzado de Comunicación, A.C.
- Fragoso, D. (2025). La conciencia y la consciencia: su vinculación con el ámbito educativo. En Arboleda, J. C. (ed.), *Educación para ser*. Colección Internacional de Investigación, tomo 1. REDIPE - UNAM FES ACATLÁN.
- Giddens, A. (2015/1984). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Goldberg, E. (2002). *El Cerebro ejecutivo: lóbulos frontales y mente civilizada*. Crítica.
- Luria, A.L., Vigotski, L., Leontiev, A. (2004). *Psicología y Pedagogía*. Akal.
- Macías, N. y Cardona, D. (2007). *Comunicometodología*. Universidad Intercontinental
- Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Ariel.
- Mintzberg, H., Quinn, J. B. y Voyer, J. (1998). *El proceso estratégico*. Prentice-Hall Hispanoamérica.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. y Lampel, J. (1999). *Safari a la estrategia. Una visita guiada por la jungla del magement estratégico*. Ediciones Granica.
- Moraine, P. (2014). *Las funciones ejecutivas del estudiante*. Narcea.
- Online Etymology Dictionary (2017). <https://www.etymonline.com/>
- Pérez González, R. A. (2006/2001). *Estrategias de Comunicación*. Ariel.
- Pérez, R. A. y Massoni, S. (2009). *Hacia una teoría general de la estrategia*. Ariel.
- Roegiers, X. (2010). *Una Pedagogía de la Integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. CFE.
- Román Pérez, M. (2005). *Aprender a aprender en la Sociedad del Conocimiento*. Editorial Arrayán.
- Román Pérez, M. (2006). *Capacidades y valores como objetivos*. Arrayán.
- Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Paidós.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sojo, W (2016). *Pensamiento estratégico y su aplicación en las organizaciones*. Gestiópolis
- Villasmil, M., Zabaleta, M., Prieto, R. y Salazar, E. (2017). *Pensamiento estratégico en*

la educación: Un estudio fenomenológico hacia una interpretación compleja y posmoderna. En Chumaceiro, A. C., Hernández, J. J. y Ramos, F. (eds). *Procesos formativos para el siglo XXI*, Fondo Editorial Unermb. https://www.researchgate.net/publication/319990486_Pensamiento_estrategico_en_la_educacion_Un_estudio_fenomenologico_hacia_una_interpretacion_compleja_y_posmoderna

Zavala, M. A. y Castañeda, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, (26), 98-104.

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI.

SEMBLANZAS

Sheila Delhumeau Rivera

Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) Unidad Valle Dorado en Ensenada. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con el reconocimiento de Investigador Nivel 1. Perfil deseable PRODEP. Doctora en Ciencias Sociales y Maestra en Desarrollo Regional por El Colegio de la Frontera Norte. Licenciada en Ciencias y Técnicas de la Comunicación por la Universidad del Valle de Atemajac. Es coordinadora del Programa de Equidad de Género de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. Sus líneas de investigación son desarrollo y cambio social, participación ciudadana en las políticas públicas e igualdad y violencia de género.

Fernando de Jesús Domínguez Pozos

Profesor- Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con el reconocimiento de Investigador Nivel 1. Profesor con Perfil Deseable PRODEP. Doctor en Investigación Educativa y Especialista en Estudios de Opinión por la Universidad Veracruzana. Comunicólogo por la Universidad de Xalapa. Entre sus publicaciones recientes se pueden mencionar el libro Jóvenes universitari@s enredad@s, editado por la UABC (2023), así como su artículo más reciente escrito en coautoría, titulado “Experiencias socioemocionales de los estudiantes universitarios en la pospandemia”, publicado en la Revista DIDAC (2025). Sus líneas de investigación son jóvenes universitarios, redes sociales digitales, cultura digital, educación superior y participación.

Judith Araceli Enríquez Méndez

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), generación 1986-1990, con una sólida formación y especialización en áreas clave del desarrollo humano. Cuenta con formación como Terapeuta Psicocorporal por el Instituto Humanista de Terapia Psicocorporal (2005-2008), y una trayectoria consolidada en el ámbito de

la sexología, con estudios en Sexología Educativa (2009-2010) y en Manejo y Sensibilización de Grupos (2011-2012), ambos cursados en el Instituto Mexicano de Sexología. Culminó su formación académica con una Maestría en Sexología Educativa y Manejo y Sensibilización de Grupos en el mismo instituto, de 2009 a 2012, integrando un enfoque holístico y humanista en su práctica profesional. Actualmente es docente en el Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil.

David Frago Franco

Profesor de carrera titular C Definitivo en el área de Comunicación Educativa en la Facultad de Estudios Profesionales Acatlán de la UNAM con antigüedad de más de cuarenta años. Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva (ENEP Acatlán); Maestro en Comunicación Institucional (Centro Avanzado de Comunicación, A.C. del Grupo Ferrer); Maestro en Humanidades en Campo Educativo (Instituto Ateneo Filosófico); Doctor en Ciencias Humanas (Instituto Ateneo Filosófico); Doctor en Comunicación y Pensamiento Estratégico (Centro Avanzado de Comunicación, A.C). Postdoctorado en Investigación campo Educativo (Instituto Ateneo Filosófico). Sus líneas de investigación son: Comunicación Educativa, Diseño Curricular, Didáctica. Ha sido responsable y corresponsable en diversos programas de investigación sobre la docencia y la tecnología en la UNAM. Ha publicado diversos textos, capítulos de libros, artículos académicos en revistas arbitradas, manuales y compendios. Ha sido profesor y directivo en diversas universidades públicas y privadas. Ha asesorado una diversidad de tesis de licenciatura y posgrado. Ha participado en diversos grupos colegiados en la UNAM.

Sergio Iván Navarro Martínez

Realizó estudios de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), es Maestro en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural por El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) y Licenciado en sociología por la

Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Se desempeñó como docente de tiempo completo en la Universidad Intercultural del estado de Tabasco y Profesor-Investigador en el CES-MECA. Ha sido profesor invitado en ECOSUR y en la Comunidad de Aprendizaje Moxviquil, en la Licenciatura de Autogestión Sustentable del Territorio. Actualmente es académico adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, sus principales líneas de investigación se centran en educación superior con enfoque intercultural, interculturalidad, prácticas educativas, vinculación comunitaria y juventudes rurales y educación.

Alejandra A. Ramírez López

Doctora en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y es Profesora adjunta de la línea de investigación Jóvenes y Sociedades Contemporáneas en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Forma parte de la Red de Investigación en Juventud de la UNAM. Es miembro del sistema Nacional de Investigadores de CONAHCYT, coordinadora del grupo Jóvenes, discriminaciones y racismos del Seminario de Investigación en Juventud (UNAM) y coproductora del programa JuvenilES en Radio UAEM. Sus temas de investigación son estudios de juventud y juventudes afromexicanas.

Irma Daniela Rentería Díaz

Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) Unidad Valle Dorado en Ensenada. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) y cuenta con Perfil deseable PRODEP 2022-2025. Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Regionales y Maestra en Estudios Culturales por el Colegio de la Frontera Norte. Licenciada en Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California campus Tijuana. Sus líneas de especialidad son Interculturalidad, prácticas e identidades socioculturales, género, agentes y espacios escolares en contextos de

diversidad cultural. Su última publicación es el libro *La práctica intercultural de una escuela indígena en San Quintín, Baja California* por la editorial UABC (2023).

José Luis Suárez Domínguez

Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, UAM-A. Actualmente investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Miembro del SNII nivel 1. Perfil prodep. Última publicación “Los usos sociales y escolares de las remesas escolares: sobre la relación entre migración internacional y migración interna por estudios universitarios”, en *Revista Papeles de Población*.

Juris Tipa

Licenciado en Sociología por parte de la Universidad de Letonia (Riga, Letonia). Maestro y Doctor en Antropología Social (Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México). Profesor-Investigador del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (Ciudad de México, México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Sus principales líneas de investigación son: consumo cultural, identidades, etnicidad, medios de comunicación, percepción social, racismo y discriminación étnica.

Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria

Doctorante en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), Maestro en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la UV y Licenciado en Sociología por la Facultad de Sociología de la UV.

VITAM REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

ISSN 2448-6124 (versión impresa)

ISSN 2594-2107 (versión en línea)

Vitam acepta diversos tipos de colaboración:

- artículos de investigación
 - ensayos
 - traducciones
 - reseñas

Las políticas para su publicación pueden ser consultadas en la página:

<http://www.revistavitam.mx/>

Para suscripciones y adquisición de ejemplares comunicarse al correo:

revistavitam@universidadsalesiana.edu.mx

asistentevitam@universidadsalesiana.edu.mx

o dirigirse a la dirección de la Universidad Salesiana, A.C.

Laguna de Tamiahua no. 97

Col. Anáhuac, Alcaldía Miguel Hidalgo,

CP. 11320, Ciudad de México

Tels. 5341 9931 y 5341 9823

INVESTIGACIÓN

Redes sociales, jóvenes universitari@s y su agenda ciudadana. Derechos humanos, feminismo y medio ambiente: temas emergentes para jóvenes bajacalifornianos

Fernando de Jesús Domínguez Pozos, Irma Daniela Rentería Díaz y Sheila Delhumeau Rivera

Las industrias culturales en el contexto del consumo cultural audiovisual de las/los estudiantes universitarios

José Luis Suárez Domínguez y Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria

Juventudes rurales y educación intercultural crítica-transformadora. La experiencia de la licenciatura en autogestión sustentable del territorio

Sergio Iván Navarro Martínez y Judith Araceli Enríquez Méndez

ENSAYO

Capacidad de agencia, pensamiento ejecutivo y pensamiento estratégico: Reflexiones sobre su vinculación y su aplicación en la formación universitaria

David Frago Franco

