

Valoración de un currículo con perspectiva humanista: voz del profesorado

Perla Meléndez Grijalva

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

pmelendez@upnech.edu.mx

Oscar Manuel Gill Langarica

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

ogill@upnech.edu.mx

Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

ccarrera@upnech.edu.mx

1. **Área temática:** Evaluación curricular y acreditación de programas

Resumen

Estudio que analiza la valoración del profesorado sobre el modelo educativo con perspectiva humanista. Se sustenta en el paradigma interpretativo con diseño fenomenológico y apoyo de redes semánticas y entrevistas en profundidad. Participaron 87 docentes en las redes y 20 en las entrevistas, todos frente a grupo en básica, de las regiones norte y sureste de Chihuahua, México. Los resultados indican que el profesorado valora aspectos del humanismo como el reconocimiento de sus estudiantes como personas únicas, con realidades y necesidades particulares; una enseñanza más allá de lo cognitivo que procura el bienestar socioemocional; una conciencia planetaria que trasciende de lo ecológico a la reflexión sobre problemas sociales; el respeto a la diversidad, a través del trabajo colaborativo y desde una perspectiva de los Derechos Humanos. Se concluye que se valora positivamente el modelo, pero falta avanzar de una formación individual del sujeto hacia una participación de toda comunidad escolar.

Palabras clave: Humanismo; docente de escuela primaria; estudiante de primaria; práctica pedagógica

Justificación

Hablar de una educación con enfoque humanista, lleva a la reflexión de lo que se ha hecho a lo largo de la historia en las escuelas latinoamericanas, pues es la historicidad de un fenómeno, lo

que permite valorar sus logros y sus desaciertos, para entonces, estar en condiciones de comprender la necesidad de una transformación. Tal es el caso de los modelos educativos que se han implementado en cada época, con la intención de dar respuesta a las demandas sociales, políticas, económicas y culturales. Se ha transitado por modelos tradicionales, conductistas, constructivistas, socioconstructivistas (Apodaca-Orozco, et. al., 2017); centrados en el docente, en los contenidos, en el estudiante (Huba y Freed, 2000); con énfasis en el producto, en el contenido o en el proceso (Kaplún, 1998); todos ellos con un mismo propósito: formar al ciudadano que la sociedad demanda.

El humanismo, a diferencia de otras posturas, se centra en la persona y en su capacidad para pensar, crear y transformar, a partir de su reflexión, con un sentido crítico y, sobre todo, en busca del bien común. Es decir, esta postura pone énfasis en las actitudes y en la conciencia (Guadarrama, 2004), reconociendo la justicia y el respeto dentro de la diversidad (Rodríguez, 1990), y liberando cognitivamente a hombres y mujeres para que sean capaces de pensar por sí mismos y mejoren sus condiciones de vida (Freire, 2004).

Al respecto, el modelo educativo 2022 en México, tiene como eje central el humanismo (SEP, 2019), y busca “desarrollar todas las facultades del ser humano en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad, donde se le permita al sujeto interactuar en y con el conocimiento” (Martínez, 2023, p. 23). En este sentido, este nuevo modelo supone una educación dentro del marco de los Derechos Humanos, donde todos y todas tienen los mismos derechos y oportunidades para alcanzar una educación de calidad. Asimismo, la Agenda 2030, en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relativo a la educación, propone que se eduque a la humanidad para una evolución de la conciencia, que les permita mejores posibilidades para construir un futuro sostenible, en manos de una ciudadanía mundial (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2015).

Lo anterior resulta un desafío para el profesorado, las familias y los propios estudiantes, ya que no se trata solo de cambiar metodologías de trabajo ni contenidos en planes y programas, sino que implica modificar paradigmas sobre lo que se ha pensado y se piensa actualmente de la función de la escuela y la educación. En este sentido, se considera importante y pertinente explorar y analizar los significados y experiencias de las y los docentes de nivel básico, sobre la implementación de un modelo educativo con enfoque humanista.

Se desprende entonces la siguiente pregunta general de investigación:

¿Cuáles son las percepciones del profesorado de nivel básico, sobre el modelo educativo con perspectiva humanista, y cuáles prácticas docentes desarrollan para implementarlo?

Enfoque conceptual. Una educación con perspectiva humanista

El humanismo es una corriente filosófica que ha sufrido transformaciones a lo largo de la historia, con presencia en algunas épocas y desapercibida en otras. Sin embargo, actualmente “el humanismo ha retornado como expectativa de horizonte para la búsqueda de una buena vida en la comunidad planetaria” (Molano, 2016, p. 14). Si bien, las características de la sociedad actual son dinámicas y poco predecibles, Todorov (1999) menciona tres retos del proyecto humanista: el primero, se hace necesaria una educación que tome en cuenta al sujeto físico y cognitivo, pero también al espiritual, afectivo y ético, para que pueda participar en su entorno a partir de sus condiciones e intereses personales (autonomía del yo); pero al mismo tiempo, con conciencia de que el otro también tiene condiciones e intereses propios que deben ser respetados (finalidad del tú); y que, además, como parte de la humanidad a la que pertenece, debe involucrarse con sentido crítico en los complejos problemas globales en la búsqueda de la felicidad propia y el bien común (universalidad de los ellos).

Para la educación humanista, el aprendizaje no es la acumulación de conocimientos ni un producto a alcanzar, sino la integración de experiencias subjetivas que se generan dentro y fuera del aula y que le permiten a la persona comprender, explicar y responder a sus necesidades y a las de su entorno, desde una postura crítica, ética y participativa (Patiño y López, 2022).

Por otra parte, Torregrosa (2013), habla de una educación humanista que ayude a la persona a pensar por sí misma, pero sin dejar de pensar en los demás; este proceso de liberación cognitiva es lo que Freire (1982) llama la emancipación, tanto individual como colectiva, que permite al ser humano liberarse de las imposiciones que la cultura dominante ejerce sobre él y, así, esté en condiciones de ser más consciente, más libre y más humano.

Otra característica de la educación humanista es su naturaleza dialógica-dialéctica y dinámica, donde existe una relación estudiante-docente-mundo y no sólo se da en el aula, con un sujeto con conocimientos que educa a otro sujeto sin conocimientos, al contrario, según Freire (1982), “nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, sino que los sujetos se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (p. 10).

Asimismo, este enfoque humanista de la educación va más allá de la enseñanza tradicional organizada por asignaturas, disciplinas o materias, pues este tipo de educación parcializa el conocimiento, lo jerarquiza y lo simplifica, lo cual imposibilita ver el mundo desde su complejidad (Morín, 2006).

Contrario a lo anterior, lo que el enfoque humanista busca es una educación que desarrolle un pensamiento capaz de razonar, reflexionar e interpretar la realidad y lo que en ella ocurre, desde el diálogo y la participación crítica de todos los involucrados, permitiendo la diversidad de perspectivas y subjetividades que den lugar a la consciencia colectiva e individual, más allá de lo establecido en una asignatura o un plan de estudios (Sánchez y Pérez, 2011); en este sentido, el conocimiento experto sobre un tema o área no lleva a una visión holística de la realidad, fenómeno o problema, lo parcializa y lo descontextualiza, perdiendo significado para la persona (Barnett, 2001).

Otra característica del enfoque humanista, es que ve al sujeto como un ser integral, en palabras de Rincón (2008), la formación integral es considerada, como:

... el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad (p. 1).

García y Lindquist (2023) proponen prácticas humanistas para lograr el bienestar y la dignidad humana como son la equidad, la inclusión, la paz, la justicia y la interculturalidad; pero también hablan de otras prácticas emergentes como la convivencia armónica con otros seres vivos, la conciencia ecológica, la apertura a la diversidad sexual y la asimilación de nuevas realidades tecnológicas.

Por otro lado, en el marco de la educación con perspectiva humanista, el papel que juega el profesorado es crucial en la trayectoria del estudiante. El profesorado ha de propiciar las condiciones para generar ambientes de respeto, empatía e inclusión (Robles y Muñiz, 2020); demostrar interés por sus estudiantes, por sus motivaciones y experiencias (López, 2022); promover la participación y expresión de sus ideas, sentimientos y puntos de vista, a través de una comunicación abierta y fluida (Tellez y Túrcas, 2021)

El docente humanista se preocupa por el bienestar de sus estudiantes, no solo por su trayectoria académica, sino también por la personal, es decir, busca su desarrollo integral (Segura-Castillo y Quirós-Acuña, 2019); es promotor de la diversidad y, al mismo tiempo, valora y resalta las particularidades y experiencias de cada individuo (Villarruely Villarruel, 2023); promueve la autonomía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Serrano, 2021); fomenta relaciones interpersonales sanas, convivencia pacífica y comunicación horizontal (Tellez y Túrcas, 2021).

Otra característica de este profesorado es su capacidad para ajustar su metodología a las condiciones y necesidades de sus estudiantes y de sus contextos inmediatos, sin dejar de lado la reflexión sobre los problemas globales y la responsabilidad que cada uno tiene como parte de la ciudadanía internacional a la que pertenece, tal como menciona la Secretaría de Educación Pública (2022, p. 22) “las profesoras y los profesores son profesionales capaces de formar sujetos para una ciudadanía internacional solidaria y un entorno local que se emancipa y desarrolla desde la diversidad”.

Estrategia metodológica

La presente investigación se guía bajo el paradigma interpretativo con método fenomenológico, mismo que, según Heidegger (2008), busca conocer y comprender las percepciones y experiencias de los sujetos sobre un fenómeno determinado, a partir de las particularidades del contexto y la realidad donde se presenta, en este caso, la valoración del profesorado de nivel básica sobre el significado de un currículo con perspectiva humanista y los desafíos que vive al implementarlo en el aula.

Las técnicas e instrumentos que se utilizan son redes semánticas y entrevistas en profundidad. Para su diseño, se hizo un análisis sobre las consideraciones teóricas de autores como Guadarrama (2004); Unesco (2015); Todorov (1999); Torregrosa (2013); Freire (1982); Morín (2006); Barnett (2001); Castro (2015); Mendoza-Zuany (2017); entre otros. Se hizo una validez de contenido por juicio de expertos mediante el Coeficiente de Kappa para determinar el nivel de consenso, el cual resultó de 0.9, lo que significa que el grado de acuerdo es muy bueno.

Para la aplicación, se solicitó apoyo a los inspectores de las regiones norte, sur y sureste del estado de Chihuahua, se les informó sobre el propósito de la investigación y la confidencialidad de los datos. Se generó un formulario en Google y se envió a docentes de básica frente a grupo, a través de los inspectores. Se obtuvieron 87 respuestas, de las cuales se hizo un análisis para encontrar el peso semántico de las redes.

Con los datos recabados se identificaron los elementos más recurrentes en las percepciones que se tienen de la educación humanista, así como las prácticas docentes que más se apegan a sus principios, pudiendo identificar cuatro categorías: Formación integral y holística del sujeto; Conciencia planetaria; Diversidad; y Prácticas docentes humanistas.

Sobre el guion de entrevista, se construyó a partir de estas cuatro categorías, mismas que coinciden con la literatura analizada. Para la aplicación, se invitaron a 20 docentes que participaron en las redes semánticas, elegidos al azar. Se aplicaron 12 entrevistas presenciales

y ocho a través de video llamada por Meet. En ambos casos se solicitó permiso para grabar las entrevistas y se informó sobre la confidencialidad de los datos.

Los participantes para las redes semánticas fueron 56 mujeres y 31 hombres; con una edad promedio de 38 años; todos frente a grupo en el nivel básico; con formación inicial normalista o licenciatura afín a la educación; 14 con estudios de posgrado; con experiencia docente entre los 8 y 15 años, a excepción de cuatro casos con menos de cinco años y seis casos con más de 15 años frente a grupo. En las entrevistas participaron 13 mujeres y siete hombres; con un promedio de 34 años de edad; 11 con formación normalista y nueve con licenciatura afín a la educación; y un promedio de 10 años de experiencia docente.

Resultados

Para el análisis de resultados, se utilizó el Atlas.ti, para codificar y jerarquizar los datos empíricos. Se organizan y presentan los resultados a partir de las cuatro categorías que emergieron de las redes semánticas, mismas que se consideraron para las entrevistas. Se incorporan algunas expresiones de los docentes y para asegurar el anonimato, se asignó el código ED (entrevista docente) seguido del número según el orden de la entrevista, por ejemplo, para el primer sujeto entrevistado es ED1.

Formación integral y holística del sujeto.

Esta categoría se refiere al significado que otorga el profesorado a la formación integral y holística de sus estudiantes. En este sentido, para todos los docentes entrevistados esta formación tiene en su núcleo una enseñanza más allá de lo cognitivo, implica tomar en cuenta las emociones, los valores y las relaciones interpersonales. El profesorado resalta la importancia del bienestar socioemocional para el logro de los aprendizajes.

Antes uno como maestro se centraba en que el niño aprendiera los contenidos, pero el ser humano no sólo piensa, también siente, entonces esta propuesta de educación integral recupera precisamente todas las áreas como las emociones, valores, la parte social y claro, también lo cognitivo. (ED4).

Otra recurrencia en esta categoría es que se reconoce al estudiante como un ser único, con una realidad distinta a los demás y, por ende, con necesidades e intereses que pueden diferir de sus compañeros e incluso, de los propósitos del currículo.

Todos somos diferentes y traemos una historia muy propia y eso se refleja en el aula... Hay que aprender a ver de manera integral a tus estudiantes para que puedas percibir

realmente estas diferencias y no buscar enseñarles y tratar a todos de la misma manera. (ED12).

Es importante destacar que todas las expresiones de los participantes se refieren a la formación individual del sujeto, considerando principalmente las dimensiones académica, social y emocional, sin embargo, en ninguna entrevista se hizo mención de la participación de toda comunidad escolar como parte de una educación holística.

Conciencia planetaria.

La conciencia planetaria como parte de la educación con perspectiva humanista fue reconocida por los participantes en reiteradas ocasiones, siendo definida por éstos como la formación de un individuo y un colectivo preocupado y ocupado en mejorar las condiciones naturales y sociales del planeta. Estas concepciones han trascendido de una conciencia meramente ecológica o ambiental, a una que también reflexiona sobre los problemas sociales que afectan a la humanidad, sin importar edad, cultura o nacionalidad.

Creo que como docentes nos toca un gran reto actualmente, ya que hay muchos problemas a nivel social y ecológico que deben tratarse en las escuelas, con las nuevas generaciones, para que ellos ya crezcan con esa verdadera conciencia sobre cuidar el planeta por el bien de todos. (ED6).

También se mencionó en repetidas ocasiones la conciencia planetaria como una condición de solidaridad ciudadana, y no sólo la relación humano-naturaleza. Esta conciencia colectiva es la que, según los entrevistados, puede generar verdaderos cambios a nivel global.

En lo personal, considero que la humanidad debe trabajar en equipo, como le dicen ahora, siendo parte de una ciudadanía global, porque los problemas ambientales ya están muy “gruesos”, y si no nos educamos todos, todo el mundo, y no hacemos algo como ciudadanos de este planeta, entonces terminaremos exterminando a nuestra propia especie y a todos los seres vivos. (ED18).

Finalmente, se encontraron significados, en menor recurrencia, pero no menos importantes, relacionados con la conciencia planetaria en relación a los movimientos migratorios y la sobrepoblación demográfica en ciertas zonas del planeta, generando falta de recursos, servicios básicos, alimentos, etc.

Diversidad.

Esta categoría, al igual que las anteriores, analiza los significados que tiene el profesorado sobre la diversidad desde una perspectiva humanista, considerando que este concepto se ha

transformado, mostrándose ahora más inclusivo y cuestionando las dinámicas hegemónicas que restringen la diversidad de los sujetos y grupos minoritarios.

En este sentido, para las y los docentes entrevistados, la diversidad, en lo general, es percibida como el derecho que tiene el ser humano de recibir educación de calidad sin importar su contexto, características personales y culturales y/o condiciones intrínsecas o extrínsecas que han sido objeto de discriminación o exclusión. Asimismo, se resalta la atención a la diversidad como los ajustes que se hacen a la enseñanza para lograr el aprendizaje de todos y todas.

Como docentes nos enfrentamos a muchas necesidades diferentes en el aula, porque nos llegan alumnos de otras regiones, con culturas diferentes, con discapacidad, que vienen de familias no tradicionales, etc., es mucha la diversidad, pero es nuestra responsabilidad que todos tengan las oportunidades de aprender y ser mejores personas. (ED2).

Otra recurrencia que se encontró, tiene que ver con la riqueza que ven en esa diversidad, ya no solo es aceptarla, sino aprender de ella, convivir y coexistir con el otro y colaborar por un bien común, aún y cuando hay diferencias.

Cada vez es más frecuente convivir con personas que viven o piensan diferente a como uno lo hace, pero hay que aprender y enseñarles a nuestros alumnos que eso es bueno porque te hace más tolerante, flexible y de la diversidad se aprende más que de lo homogéneo. (ED20).

El profesorado coincide, de una u otra manera, en que la tecnología y la Internet han abierto fronteras entre naciones y han puesto en contacto a personas de diferentes culturas y contextos, lo que también ha fortalecido la pluralidad y la empatía.

Prácticas docentes humanistas.

Esta categoría identifica las prácticas que el profesorado considera humanistas y que ha implementado con sus estudiantes. Para su análisis, se agruparon por objetivos en lugar de por estrategias o actividades.

Las más recurrentes fueron estrategias que promueven el respeto a la diversidad, a través del trabajo colaborativo, donde, sin importar características y condiciones personales, el estudiantado reconoce sus propias virtudes y la de otros, con el propósito de organizarse en tareas que involucren y beneficien a todo el equipo.

Yo aplicó con regularidad actividades donde los niños trabajen en equipo, y procuro que esos equipos tengan diversidad de personalidades y habilidades, para que aprendan a reconocer que todos son buenos y que juntos pueden llegar a mejores resultados. (ED5).

Otra de las prácticas humanistas más comunes tiene que ver con los ajustes a las planeaciones, según el contexto y las necesidades particulares de sus estudiantes. Se reconoce que cada individuo es único, al igual que su contexto más próximo, por lo que el profesorado manifiesta atender estas particularidades para que todos y todas construyan nuevos aprendizajes. Sumando a esto, también mencionan la importancia de tomar en cuenta los saberes previos de las y los alumnos, lo que la experiencia y la vida cotidiana les ha enseñado, con el propósito de ser más empáticos y comprender mejor sus necesidades, tanto individuales como grupales.

Con menos frecuencia, también se identificaron prácticas relacionadas con la formación de una conciencia planetaria, fortalecer el desarrollo socioemocional, promover el pensamiento crítico y favorecer relaciones de convivencia pacíficas.

Discusión y conclusiones

El análisis anterior evidencia que el profesorado de básica no es ajeno ni indiferente a los postulados de una formación humanista de sus estudiantes. Se resaltan significados donde están presentes algunos principios de esta perspectiva y se identifican concepciones complejas que dejan atrás a los paradigmas tradicionales caracterizados por la exclusión de las minorías y la priorización de la dimensión cognitiva en el proceso enseñanza aprendizaje.

La formación humanista es vista por el profesorado como el camino para una educación que considere el desarrollo integral del estudiante a partir de su individualidad, pero también como un ser social que esté en condiciones de colaborar y coexistir con el otro para un mejor futuro.

La diversidad, antes entendida más hacia la inclusión de personas con discapacidad y de origen étnico (Clavijo & Bautista-Cerro, 2020), ahora es concebida desde una perspectiva de los Derechos Humanos, donde el profesorado reconoce la importancia de promover la empatía y la solidaridad, más allá de sólo aceptar y respetar al otro. Se promueve el trabajo en equipo como medio para alcanzar un bien común, pero también para reconocer en el otro, las cualidades que, en ocasiones, son minimizadas por aquellos que mantienen el poder dentro de un grupo.

Preocuparse por la formación integral, deja ver el tránsito de una concepción de simplicidad, hacia una forma de entender al mundo y al ser humano dentro de un marco de interacciones dinámicas y complejas. “Podría decirse que educar, es procurar que los estudiantes vayan alcanzando una visión holística de la realidad, y para ello habrá que ofrecerles, naturalmente, los medios cognitivos, afectivos y conductuales que implica esa visión global y compleja” (Santos, 2000, p. 137).

También se resalta en los resultados la ausencia de una perspectiva que otorgue importancia a la participación de toda la comunidad escolar, incluidos padres de familia, en proyectos o acciones que beneficien la formación integral de los estudiantes. Pareciera que la responsabilidad es asumida por el profesorado, quienes consideran el contexto y las características particulares del niño y niña para favorecer su desarrollo integral, pero no mencionan el papel y participación de la familia en esta tarea.

En este sentido, Perales y Escobedo (2016) mencionan que, dentro del proceso educativo, están involucrados diferentes actores, como son docentes y padres de familia, de quienes depende en gran medida el éxito del sistema educativo. Asimismo, empoderar a los padres de familia en la educación de sus hijos, implica generar condiciones para crear comunidades de aprendizaje inclusivas que favorezcan la relación entre la escuela y su contexto (Luna-Conejo, 2020).

Respecto a las prácticas docentes humanistas, el profesorado manifiesta que promueven la convivencia solidaria, el trabajo colaborativo, la conciencia planetaria, el desarrollo socioemocional y el pensamiento crítico, mediante acciones que contemplan el reconocimiento de su propia individualidad y, al mismo tiempo, se identifiquen como miembros activos de su comunidad.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación, aún cuando involucran a un contexto específico, dan un sustento teórico y metodológico para explorar otras regiones, ya que el fenómeno de estudio no afecta solo a los sujetos participantes, sino que está presente en gran parte de Latinoamérica y otras partes del mundo, ante la urgencia de una transformación que permita responder a las necesidades y retos de la sociedad actual.

Referencias

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Gedisa.

Castro, E. (2015). Addressing the Conceptual Challenges of Equity Work: A Blueprint for Getting Started. *New Directions for Community Colleges*, (172), 5–13.

<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1002/cc.20159>

Clavijo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124.

<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido* (11 ed.). Río de Janeiro: Paz y tierra.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

- García, R. y Lindquist, R. (2023). Aproximaciones a una propuesta de filosofía política humanista para la educación pública en México. *Revista de Educación Superior*, 52(206), 17-48. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.206.2485>
- Guadarrama, P. (2004). *Razones de las confluencias y divergencias del pensamiento latinoamericano con el humanismo socialista*. Proyecto Filosofía en español. Anuario Hispano Cubano de Filosofía. <http://www.filosofia.org/mon/cub/dt020.htm>
- Heidegger, M. (2008). *Ser y tiempo*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Huba, M. y Freed, J. (2000). Learner-Centered Assessment on College Campuses: Sifting the Focus from Teaching to Learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24. https://www.researchgate.net/publication/234672988_Learner-Centered_Assessment_on_College_Campuses_Sifting_the_Focus_from_Teaching_to_Learning
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López, L. (2022). Humanismo, empatía y amorosidad en Paulo Freire. *Logos*, L(138), 13-35. https://repositorio.lasalle.mx/bitstream/handle/lasalle/2392/Logos_3168-Texto%20del%20art%C3%ADculo-19442-1-10-20220131.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Luna-Conejo, B. (2020). Learning communities and teacher update with a socioformative approach to sustainability: A Documentary Analysis. *Religación. Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(23), 126-134. <https://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/606>
- Mendoza-Zuany, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52-70. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-158-inclusion-educativa-por-interculturalidad-implicaciones-para-la-educacion-de-la-ninez-indigena.pdf>
- Molano, F. (2016). El humanismo en perspectiva histórica. En D. Arias Gómez y F. Molano Camargo (Ed.). *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa*, (13-29). Kimpres y Universidad de la Salle.
- Morín, E. (2006). *El método 6: ética*. Madrid: Cátedra.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones Unesco.
- Patiño, H. y López, J. (2022). Educación humanista, liberadora y emancipatoria para salvar a la humanidad realizándola. *Rev. latinoam. estud. educ.*, 52(3), 7-14. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.527>
- Perales, F. de J. y Escobedo, M. M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,

18(1), 69-81. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100005&lng=es&tlng=es.

Rincón, L. (2008). *Qué entendemos por formación integral*. Universidad Católica de Córdoba. Jornadas para Docentes. Vicerrectorado de Medio Universitario. https://www.ucc.edu.ar/portallucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf

Robles, C. y Muñiz, C. (2020). El humanismo en la práctica docente de las instituciones de educación superior. *Palermo Business Review*, 22, 73-83. https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr22/PBR_22_04.pdf

Rodríguez, S. (1990). *Sociedades Americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Sánchez, J. y Pérez, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 143-164. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65221619010.pdf>

Santos, M. (2000). Complex thought and pedagogy: Bases for a holistic theory of education. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 133-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100011>

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios de la educación básica (marcos y estructura curricular)*. Subsecretaría de Educación Básica-SEP.

Segura-Castillo, M. A., y Quirós-Acuña, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 643-655. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449>

Serrano, L. (2021). *Educación inclusiva en la educación superior: avances y retos en la Universidad La Gran Colombia*. Recuperado el 6 de 02 de 2023, de Universidad la Gran Colombia: <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/7119>

Tellez, N. y Turcás, D. (2021). La gestión de la carrera licenciatura en educación especial, hacia la inclusión social del educando. *Revista Observatorio de las Ciencias Sociales*, 2(13), 70-88. Recuperado de: <https://www.eumed.net/es/revistas/observatorio-de-las-ciencias-sociales-en-iberoamerica/ocsiagosto21/inclusion-social-educando>

Todorov, T. (1999). *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*. Madrid: Paidós.

Torregrosa, D. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. En Román, B. y de Castro G. (Ed.). *Cambio social y cooperación en el siglo XXI [Vol.2]. El reto de la equidad dentro de los límites económicos* (82 - 94). Educo.



CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN | EVALUACIÓN 2024



Villarruel, M., & Villarruel, M. (2023). La educación superior y la nueva escuela mexicana: sus desafíos y posibilidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(1), 1088–1100. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>
