



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La enseñanza de la historia y la comprensión crítica de los problemas sociohistóricos en secundaria

AUTOR: Aleida Daniela Cabello López

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia, Pedagogía crítica, Pensamiento crítico, Perspectiva de género, Desigualdad social

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA

ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

GENERACIÓN

2022



2026

**“LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA COMPRENSIÓN CRÍTICA DE LOS
PROBLEMAS SOCIOHISTÓRICOS EN SECUNDARIA”**

**TESIS DE INVESTIGACIÓN QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA
HISTORIA**

PRESENTA

ALEIDA DANIELA CABELLO LÓPEZ

ASESOR

DR. FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Julio, 2026

ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

A quien corresponda.
PRESENTE. –

Por medio del presente escrito Aleida Daniela Cabello López
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

“LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA COMPRENSIÓN CRÍTICA DE LOS
PROBLEMAS SOCIOHISTÓRICOS EN SECUNDARIA”

en la modalidad de: Tesis

para obtener el

Título en Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria

en la generación 2022-2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

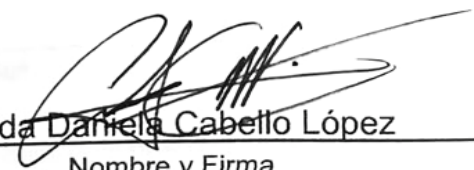
La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 29 días del mes de junio de 2026.

ATENTAMENTE.



Aleida Daniela Cabello López

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 26 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. CABELLO LOPEZ ALEIDA DANIELA
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA COMPRENSIÓN CRÍTICA DE LOS PROBLEMAS SOCIOHISTÓRICOS EN SECUNDARIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUELL CARRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DR. FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ



Resumen

La presente investigación aborda la problemática de la enseñanza de la historia en la educación secundaria, caracterizada tradicionalmente por la memorización acrítica y la desvinculación con la realidad del alumnado. El objetivo principal consiste en aplicar los fundamentos de las epistemologías del feminismo negro y la pedagogía del cuidado para favorecer el desarrollo de una comprensión crítica de los problemas sociohistóricos en un grupo de tercer grado de secundaria en San Luis Potosí. Bajo el paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo de Investigación-Acción, se implementó un diagnóstico participativo que develó cómo el espacio escolar reproduce violencias estructurales, opresiones interseccionales y estigmatización territorial, específicamente hacia estudiantes de zonas periurbanas, así como dinámicas de dominación de género.

Para desarticular estas narrativas hegemónicas, se diseñó e implementó la estrategia didáctica de la “situación-problema”, buscando generar disonancia cognitiva y transformar las representaciones sociales del estudiantado. Los resultados demuestran que, al situar el conocimiento histórico en las experiencias encarnadas de las y los adolescentes, estos logran transitar de la apatía a la agencia política, cuestionando la normalización de la precariedad de su entorno. Se concluye que la pedagogía del cuidado constituye el cimiento socioafectivo indispensable para el aprendizaje crítico, posibilitando que la enseñanza de la historia deje de ser un instrumento de alienación y se convierta en una herramienta emancipadora orientada a la justicia social y a la transformación colectiva.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, epistemologías del feminismo negro, pedagogía del cuidado, situación-problema, pensamiento crítico.

Agradecimientos

Todo lo recorrido dentro de este camino de formación docente no habría sido posible sin el apoyo de las personas que han acompañado mi vida desde el amor, el cuidado y la confianza. A mi mamá, por decidir criarnos desde el abrigo de las ciencias sociales y enseñarnos a mirar la realidad a partir de la esperanza que existe en cuestionar las estructuras patriarcales y capitalistas, eres mi inspiración para salir adelante, gracias por dedicar tanto al cuidado de nuestra humanidad, espero que la vida me permita retribuir toda la magia de tu amor. A mi abuelo Sergio, por haber tomado en serio desde mi adolescencia aquel sueño de convertirme en maestra al igual que él, gracias por brindarme siempre tu apoyo, amor y guía para persistir incluso en la dificultad. A mi abuela Angélica, cuyo cariño y compañía me acompañaron cada mañana camino a la Normal, haciéndome sentir siempre protegida y acompañada. A mis hermanos, Rodrigo, por leer mis trabajos y escritos, por dedicar tiempo a enseñarme, y, sobre todo, a escucharme, e Iñaki y Joaquín, porque su bienestar es uno de mis mayores motivos para seguir adelante. Gracias por recordarme, todos los días, que mi vida está rodeada de amor, paciencia y cuidado. A mi papá, por compartir conmigo el amor por la historia y por demostrarme, desde su propia manera de cuidar, que todo cambio puede conducirnos hacia algo mejor.

A mis amigas Sharon, Andrea, Pamela, Miriam, Paulina y Amairani, así como a todas las personas que me acompañaron durante este proceso de formación. Gracias por enseñarme el valor de una red de apoyo en los momentos más difíciles, pero también en aquellos llenos de alegría. Aunque la distancia pueda hacerse presente, mi amor siempre estará con ustedes y deseo profundamente que sus vidas estén llenas de éxitos y felicidad.

A las maestras y doctoras Mónica Cázares, Margarita Muñoz y Guadalupe Escalante, cuyas enseñanzas moldearon mi manera de comprender la docencia e inspiraron presencia dentro del mundo académico. Al doctor Francisco, por la paciencia y confianza depositadas en este proceso de investigación, así como por demostrarme que siempre vale la pena seguir construyendo conocimiento desde nuestras convicciones. Al doctor Horacio, por su amabilidad y por transformar mi manera de percibir la licenciatura, ha sido un honor haber sido su alumna. Gracias totales a las alumnas y alumnos de tercer grado, me enseñaron nuevas maneras de entender la humanidad y la importancia de problematizarla desde la búsqueda por la justicia social.

Y finalmente, a la vida que me ha permitido llegar al inicio de esta etapa de continua investigación, que siempre me guíe el amor hacia nuevos logros y experiencias.

Índice de contenido

Resumen.....	1
Agradecimientos	4
Introducción	9
Problemática	17
Justificación	22
Estado del arte.....	26
Preguntas de investigación.....	34
Pregunta principal	34
Preguntas secundarias	35
Objetivo general.....	35
Objetivos específicos	35
Supuestos	35
Metodología	36
CAPÍTULO I. ESTUDIO DIAGNÓSTICO	42
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	57
Epistemología del feminismo negro	58
Interpretación de las propias experiencias	59
La ética del cuidado	59

Pedagogía crítica.....	60
Cuidado como práctica educativa	63
Opresión.....	64
Curiosidad.....	68
Interculturalidad.....	70
CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN: SITUACIÓN-PROBLEMA	72
Intervención	76
Temática.....	81
El territorio y yo.....	83
La escuela como espacio de reproducción del estigma territorial y dominación	90
Género y dinámicas de dominación en el espacio escolar.....	91
El cuidado dentro del aula.....	94
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	99
Discusión.....	99
Conclusiones	105
Recomendaciones	107
Referencias.....	110
Anexos	116

Índice de tablas

Tabla 1	La situación-problema.....	73
Tabla 2	Correlación estereotipos de género/periurbanización.	74
Tabla 3	Desarrollo de la situación problema.....	79

Índice de figuras

Figura 1	Pedagogía crítica	61
Figura 2	Jerarquización y composición de la situación-problema.....	76
Figura 3	Alumnado provenientes de las zonas periurbanas	84
Figura 4	Articulación de las categorías.....	97

Índice de anexos

Anexo 1	Elaboración del plan del diagnóstico	116
Anexo 2	Plan de acción de la técnica Lluvia de ideas por tarjetas	116
Anexo 3	Plan de acción entrevista para el alumnado	117
Anexo 4	Recapitulación de fuentes para la intervención situación-problema.....	118
Anexo 5	Matriz de datos categoría territorio	121
Anexo 6	Matriz de datos categoría cuidado	126

Introducción

Esta investigación es resultado de un proceso sistemático sobre el tema de la enseñanza de la historia basada en epistemologías del feminismo negro e implementada desde una pedagogía del cuidado para el desarrollo de una comprensión crítica de los problemas histórico-sociales en los estudiantes de educación secundaria. El trabajo tiene fundamentos de las epistemologías de la teoría del feminismo negro con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico del alumnado en el reconocimiento y cuestionamiento de las formas de opresión social presentes en su contexto escolar.

La investigación parte del supuesto de que, si la enseñanza de la historia se fundamenta en las epistemologías del feminismo negro y en una pedagogía del cuidado, se promueven procesos de pensamiento reflexivo, conciencia histórica y reconocimiento de las estructuras de opresión que atraviesan la vida del estudiantado a través de la implementación en la enseñanza de la historia una comprensión crítica de los problemas sociohistóricos. Esto conlleva a plantear nuevas maneras de enseñar historia para los sujetos-adolescentes, considerando las necesidades educativas del siglo XXI.

El modelo de la Nueva Escuela Mexicana y la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, plantean desafíos a enfrentar son a escala global sin precedentes. Si bien, el pensamiento crítico y la ética son fundamentales para interpretar el contexto internacional, dentro de la problemática se aborda cómo la enseñanza de la historia quedó con un fin de perpetuar el nacionalismo y el racionalismo bajo los criterios de la eficiencia y la estandarización, dejando de lado que el proceso de poder observar al otro es inherente a la comprensión de la diversidad y complejidad de la sociedad.

Para comprender las raíces de la apatía y la profunda falta de curiosidad histórica que impera en los adolescentes, resulta ineludible analizar las transformaciones estructurales de la política educativa. A los estudiantes de secundaria, de manera sistemática e institucionalizada, se les ha negado el cultivo de la curiosidad como una inquietud indagadora legítima. Esta omisión no es accidental, es decir, responde a un diseño curricular que impide que la curiosidad se transforme en una habilidad crítica capaz de generar procesos de pensamiento orientados a la interpretación compleja de los hechos y, por lo tanto, a la transformación social.

De este modo, el planteamiento de dónde se sitúa la investigación y las tensiones sociales es crucial para entender las profundas dinámicas de dominación y estigmatización que operan dentro del aula. La presente investigación se desarrolla en una institución de carácter público que opera en el turno matutino en la capital del estado de San Luis Potosí. Específicamente, la intervención y el despliegue del trabajo de campo se dirigen a un grupo de tercer grado de secundaria, conformado por veintiséis estudiantes, siete alumnos y diecinueve alumnas. Ubicada en la prolongación coronel Romero, dentro de la colonia “Independencia”, la escuela se inserta en un tejido urbano históricamente complejo y dinámico.

Entretanto, la realidad sociodemográfica suscitada en el aula connota convergencia de estudiantes provenientes, tanto de las colonias aledañas como de las extensas zonas de periurbanización de la capital potosina. Áreas caracterizadas por una segregación socioespacial y un rezago histórico en materia de infraestructura, más aún cuando el 45% de los adolescentes del grupo proviene de la franja periurbana sur, como la comunidad de Tierra Blanca, y de la franja norte, correspondiente al municipio de Soledad de Graciano Sánchez.

Evidentemente, el problema que el diagnóstico participativo evidenció fue respecto al entorno escolar cruzado por los estigmas derivados de la marginación periurbana. La

periurbanización entendida como un marcador social (Moreno y Cárdenas, 2016) que, dentro de la investigación, permite conocer la experiencia de la habitabilidad violenta y precaria de los estudiantes. Al recuperar sus representaciones sociales sobre su propio territorio, los sujetos-adolescentes no hablan de historia oficial, por el contrario, mencionan la negligencia sistemática que moldea sus vidas.

Expresiones recabadas durante el diagnóstico como: “no hay agua, las calles no están pavimentadas” o “a veces se batalla de agua” revelan que el alumnado son cronistas excepcionales del abandono estatal. Para un adolescente que debe cumplir con la obligatoriedad escolar, la escasez hídrica en su hogar o el tránsito por avenidas colapsadas no representa una mera deficiencia del urbanismo, en efecto, se erige una barrera física que violenta sus derechos humanos y configura una violencia estructural silenciosa.

Con relación a esta precariedad material, se suma el aspecto revelador igual en el diagnóstico respecto a la convivencia y normalización con la violencia y el crimen organizado. Respuestas de tipo: “se murió fulanito, una balacera, mencionan que es un lugar peligroso por sus pandillas” indican una desensibilización ante su paisaje cotidiano, exponiendo a las juventudes a someterse a un espacio público condicionado a la viabilidad de la vida misma.

En conjunto, este contexto del alumnado no se detiene en las puertas de la institución educativa; por el contrario, penetra y se reconfigura dentro del aula, manifestando en interacciones cotidianas la legitimación de la dominación a través de la interculturalidad hostil. Como mencionan Gallegos y Sieglin (2025), esta hostilidad se demuestra en el uso recurrente de apelativos peyorativos y expresiones de desprecio geográfico que buscan fijar un lugar de inferioridad para ciertos cuerpos. El uso de términos profundamente cargados de racismo como

“bellakos”, “nacos” o la asociación despectiva con “ranchos” revela una violencia simbólica a la que están sometidos cotidianamente.

Simultáneamente opera de manera interseccional con el estigma territorial, las lógicas patriarcales de dominación de género se manifiestan de manera contundente y naturalizada en la institución. La biopolítica y los mecanismos del ejercicio del poder (Foucault, 2002) en este caso escolar, ejerce un rigor disciplinario que varía drásticamente dependiendo del sexo biológico y la expresión de género del sujeto-adolescente. El control estético y corporal es uno de los primeros frentes de esta dominación, como se observó en el caso de las reprimendas hacia estudiantes por llevar el cabello teñido de colores no convencionales. De igual modo, la territorialización del género se expresa en el uso del espacio físico de la escuela.

Las normativas de comportamiento también operan en los estudiantes bajo estándares contradictorios. Mientras identifican claramente que la agresividad, la transgresión y el uso de un lenguaje maledicente suelen ser tolerados en los alumnos, en las alumnas son motivo de sanción severa, inversamente, la vulnerabilidad emocional es penalizada en la masculinidad. Los jóvenes que muestran sensibilidad o se alejan del arquetipo rudo son sometidos a tácticas de dominación verbal y homofobia, siendo etiquetados con términos para degradar y perpetuar formas de opresión disciplinaria en el desarrollo integral y socioemocional de la comunidad estudiantil.

Al recurrir con la filósofa y política, Iris Marion Young (2000), postula que la opresión no se reduce a actos individuales de tiranía, más bien al fenómeno estructural, sistémico y multifacético, incrustado en los hábitos, símbolos y reglas institucionales, permite comprender el imperativo ético de transformar radicalmente la enseñanza de la historia para que cese de ser un instrumento que genere alienación en los estudiantes, pues el relato oficial enseñado en las aulas

ha sido minuciosamente construido para justificar, legitimar y perpetuar un orden de poder hegemónico.

Cuando un adolescente que convive cotidianamente con la escasez de agua y la violencia armada, la adopción de saberes entre el feminismo negro y la pedagogía del cuidado permite aportar una contribución sustancial para articular el pensamiento crítico con la acción transformadora. Así, dentro de estas perspectivas, existe la posibilidad de identificar las diversas formas de violencia que silencian sistemáticamente las experiencias, contribuciones y formas de resistencia de los grupos marginados. Comprender la relación profundamente dinámica e interseccional entre la clase, la raza, el territorio periurbano y el género, dota a los estudiantes del saber histórico que transita hacia un acto de cuestionamiento.

De esta manera, la conjunción de los siguientes ejes teóricos ejecuta superpuestos que permiten decodificar la abrumadora complejidad del aula.

En primer lugar, tomar el pensamiento feminista negro para aseverar que las estructuras de dominación, el capitalismo clasista, el racismo sistémico y el patriarcado, determinan la opresión específica que habitan. Patricia Hill Collins (1990) por medio del concepto *outsider within*, sugiere que los individuos que habitan los márgenes de la sociedad deben comprender las reglas del grupo dominante para sobrevivir, mientras mantienen la lucidez de su propia subordinación. Al aplicar esta premisa al grupo de tercer grado, se validan las perspectivas de que aquellos estudiantes que sus experiencias y saberes sobre la precariedad o violencia no son meras anécdotas, funcionan como los datos primarios que sirven para cuestionar y facturar la narrativa oficial de progreso y modernidad del Estado.

Por consiguiente, en segundo lugar, se encuentra que el abordar el análisis de las opresiones múltiples, confrontar a los adolescentes con realidades históricas que pueden llegar a ser dolorosas,

y abrir espacios para que expresen sus vivencias de exclusión y violencia urbana, requiere de una contención ética y afectiva rigurosa. Poner la vida en el centro de la práctica educativa implica reconocer la vulnerabilidad inherente de todos los miembros de la comunidad escolar y promover proactivamente relaciones basadas en la confianza, empatía y la escucha activa. Lejos de reproducir el rol tradicional que circunscribe el cuidado al trabajo invisible y no remunerado históricamente asignado a las mujeres en el ámbito doméstico, esta pedagogía lo eleva a la categoría de acto político y público. En un entorno escolar tensionado por violencias externas e internas, el cuidado se convierte en una herramienta eficaz para gestionar el disenso de manera verdaderamente constructiva.

Ahora bien, para responder con integridad a la profunda complejidad de las interacciones escolares y capturar la riqueza de las subjetividades del sujeto-adolescente, se buscó inscribir en un enfoque cualitativo, bajo los principios y procedimientos del paradigma sociocrítico, el diseño metodológico de la investigación. Con la finalidad de asumir un compromiso ético y político con la emancipación humana y la justicia social, se eligió este paradigma para identificar los intereses ideológicos, desmitificar la aparente inmutabilidad de la realidad y transformar activamente las estructuras dentro del aula. Por consiguiente, la Investigación-Acción fue óptima para consolidar el acto de conocer como un proceso dinámico, dialógico y cíclico de reflexión profunda, planificación estratégica, acción transformadora y observación rigurosa al implementar intervenciones didácticas a partir de los saberes y experiencias encarnadas de los estudiantes.

Las técnicas e instrumentos aplicados durante el trabajo de campo fueron seleccionados rigurosamente para garantizar una inmersión en el grupo de tercer grado. En primera instancia, se implementó un diagnóstico participativo mediante la técnica de lluvia de ideas mediante tarjetas, para hacer objetiva la percepción grupal sobre conceptos complejos como la desigualdad. A través

de la sistematización de estas tarjetas se reveló como los estudiantes entienden la exclusión a partir del trato diferenciado cotidiano, los favoritismos docentes, y la violencia simbólica implícita en la asignación de roles. Seguido de entrevistas aplicadas a una muestra representativa de seis estudiantes, este instrumento tuvo el propósito de profundizar en las narrativas y vivencias que se experimentan a nivel personal las microagresiones relacionadas con las bulas por el lugar de origen, y la carga de los dobles estándares de género impuestos por el entorno. Además de la observación participante, que fue utilizado a lo largo de las sesiones para registrarlas las dinámicas.

Por lo tanto, el engranaje que articuló la teoría sociocrítica con la praxis en el aula fue la implementación de la estrategia didáctica situación-problema, un enfoque constructivista y disruptivo planteado a partir de Alain Dalongeville (2003). Esta táctica sumerge de lleno al alumno en escenarios diseñados para generar disonancia y conflicto cognitivo. Pues, enfrentando a los estudiantes con un problema histórico o una tensión social del presente que, desafíe, contradiga y ponga en jaque sus representaciones sociales, creencias y prejuicios preestablecidos, convierte insuficientes las explicaciones naturalizadas o estereotipadas con las cuales el alumnado opera, generando una contradicción que tiene como propósito transitar del asombro a la crítica para una auto-socio-construcción del conocimiento, donde el alumno se descubre a sí mismo como sujeto histórico-social. Este dispositivo pedagógico se organizó a través de los ejes de identidad territorial y género por su proximidad a la experiencia vital de ellos y su potencial para detonar el análisis crítico.

El informe de la investigación que aquí se presenta está estructurado en cinco capítulos, cada sección responde directamente a una fase evolutiva y lógica de la investigación. En el primer capítulo se sientan las bases contextuales del proyecto de investigación, exponiendo el proceso de inserción en el campo de estudio; por medio del análisis interpretativo cualitativo derivado de las

lluvias de ideas, las encuestas y las entrevistas a profundidad, el capítulo desvela las representaciones estudiantiles. En tal sentido, el segundo capítulo se profundiza teóricamente los principios emancipadores del paradigma sociocrítico con las epistemologías del feminismo negro, entendiendo al marco de la interseccionalidad como los ejes de clase económica, territorio geográfico y género como una configuración de matrices de dominación específicas; asimismo, se desarrolla lo ético y político para el trabajo áulico de la pedagogía del cuidado. El capítulo tercero, expone la metodología de la situación-problema, la planificación didáctica, los materiales seleccionados y la estructuración temporal de las sesiones de intervención. El contenido del capítulo cuarto presenta los resultados obtenidos tras la aplicación y vivencia en el aula de las secuencias didácticas diseñadas, se documenta el proceso e impacto de enseñar la disciplina histórica imbricada con las realidades del alumnado, evidenciando las emergencias de agencia política, resistencia comunitaria y empatía interpersonal. El capítulo final triangula los hallazgos emanados del capítulo cuarto con el andamiaje teórico construido en el capítulo dos y los objetivos y supuestos iniciales planteados al principio de la investigación.

Una vez expuesta a lo largo de este marco introductorio la urgencia de renovar la praxis educativa, particularmente en contextos urbanos atravesados por la vulnerabilidad social, la desigualdad económica y la violencia sistémica, se abre la discusión respecto a formulaciones didácticas que trasciendan por completo la inerte repetición de datos descontextualizados. Si los adolescentes son dotados de una capacidad de lectura sobre su realidad, no se convertirán en sujetos pasivos a la espera de ser ilustrados, pues enseñar historia, en su sentido más noble y verdadero, no consiste en obligar a los jóvenes a mirar hacia atrás con reverencia pasiva, más bien en otorgar las herramientas narrativas, analíticas y argumentativas para que interroguen su presente, desafíen sus opresiones, y reescriban con dignidad y libertad su propio lugar en la

historia. La exploración meticulosa que se desplegará a lo largo de este texto constituye el testimonio académico y político de la urgencia de transformación social, gestada y sostenida desde el corazón mismo de la escuela pública.

Problemática

La problemática en la enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación secundaria es un reto. De modo que, a los estudiantes no se les enseña la curiosidad como una inquietud indagadora que permita reconocerse a sí mismos y a los demás como seres históricos y sociales. Esta omisión impide que la curiosidad se transforme en una habilidad crítica capaz de generar procesos de pensamiento que conduzcan a la comprensión e interpretación de los hechos, y, en consecuencia, al cambio.

En mi experiencia personal, siempre me ha interesado comprender el mundo desde las ciencias sociales, especialmente la historia, la antropología y, más recientemente, la filosofía. Desde la primaria solía acompañar a mis padres a reuniones, congresos, ponencias y conversatorios sobre temas como la ocupación minera en el territorio sagrado de Wirikuta; la lucha del EZLN por el derecho al trabajo, la tierra, la salud, la educación y la justicia; o los procesos migratorios de la región del altiplano hacia América del Norte. Asimismo, el ejercicio dialógico del *elenchus*, que mi hermano me permite practicar, ayudó a mi valoración de la curiosidad crítica como parte de una práctica educativa progresista orientada al cuestionamiento y la reflexión constante.

Estas experiencias personales despertaron en mí el interés por analizar cómo la enseñanza de la historia en educación secundaria podría recuperar la curiosidad como una herramienta formativa que impulse el pensamiento crítico y la conciencia histórica de los estudiantes.

Dado que el sistema educativo mexicano se ha encontrado en una larga transición en los últimos treinta y siete años, en un principio con las políticas neoliberales por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), las reformas educativas enfrentaron reconstrucciones basadas en tendencias,

de ahí que han coexistido corrientes dominantes y otras en oposición. Inicialmente, en el proceso adaptativo de México a la globalización, Salinas puso en marcha la modernización educativa federalizando el sistema educativo, promoviendo una educación técnica y una mayor carga horaria en asignaturas como la lengua y las matemáticas para favorecer las herramientas del buen trabajador, esta ruta de ideales neoliberales en buscar desarrollar el pensamiento científico y el crecimiento tecnológico, fomentó el racionalismo económico como principal camino hacia la modernización económica.

Por esta razón la educación se pudo vincular con el mercado laboral desde la universalización de la educación básica con enfoque tecnológico y pragmático para una democracia liberal capitalista. De modo similar, la enseñanza de la historia se vio influenciada por el conjunto de ideas, valores y suposiciones que la cultura dominante consideraba valiosos y legítimos, es decir, lo memorístico y el nacionalismo en los Planes y programas de estudio para primaria y secundaria.

Más aún cuando en 1993, las Ciencias Sociales y Naturales se disolvían de estos, dejando espacio al constructivismo de base cognitiva y no filosófica a las asignaturas de Historia, Geografía y Civismo, puesto que el conjunto de conocimientos y destrezas que se les brindarían al alumnado, serían las necesarias para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna. Por eso, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció la enseñanza de la asignatura de Historia como el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, así de esta manera los estudiantes adquirirían habilidades intelectuales y nociones útiles como para el estudio de esta y el análisis de los procesos sociales. La valoración, el papel instrumental que adoptaría la historia, tomó lugar como objetivo principal para el aprendizaje de los jóvenes.

Así pues, la identidad nacional y en la formación de valores éticos se colocaron en un lugar relevante al escudriñar los imaginarios colectivos que las sociedades de los siglos XIX y XX requerían en la conformación del ciudadano mexicano, uno trabajador y productivo. Además, se seleccionó el estudio de un proceso social y cultural relevante en vez de uno político y militar, es decir, lo importante ya no era el pasado, ni siquiera cómo se aprendía a pensar ese pasado, sino cuáles eran los instrumentos psicológicos y los esquemas mentales que permitían comprender el pasado.

En adelante, los programas de estudios muestran la enseñanza de la historia con una transformación profunda, de una historia centrada en el nacionalismo y la memorización, hacia una propuesta más práctica, procedimental y sustentada en la metodología del quehacer propio de los historiadores profesionales. La reforma de 2011 articuló lo nacional con lo internacional al combinar los estándares definidos por el *Programme for International Student Assessment* (PISA), dichos parámetros expresaron con claridad el tipo de ciudadano que se busca formar en la escuela del siglo XXI, una persona capaz de comunicarse con corrección oral y escrita, de razonar matemáticamente, de interpretar fenómenos sociales con complejidad, de seleccionar información pertinente, de ejercer sus derechos humanos en un marco democrático, de reconocer la interculturalidad, de ser emprendedora y de apreciar diversas manifestaciones artísticas.

Esta configuración educativa, que privilegia la medición y la evaluación cuantificable de los aprendizajes, evidencia la consolidación de una etapa caracterizada por una racionalidad en el ámbito educativo. En consecuencia, el estudiante debía egresar como el producto de un sistema orientado a la formación de un ciudadano competitivo, moldeado bajo los criterios de la eficiencia y la estandarización internacional. Desde finales del siglo XX hasta la actualidad, la enseñanza de la historia en México ha mantenido una marcada dicotomía entre lo propio y lo ajeno, entre el

nosotros y los otros, entre lo nacional y lo extranjero. Las reformas educativas implementadas entre 1993 y 2011 no constituyen una excepción, aunque sí modifican sustancialmente esta relación al proponer como objetivo la formación de una ciudadanía global sustentada en el desarrollo de competencias.

En este marco, la dimensión pública busca favorecer la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno y se desarrollen como personas plenas; de ahí la necesidad de que los estudiantes se formen en la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como en la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país. La enseñanza de la historia asume una función clave en el fortalecimiento de la conciencia histórica para la convivencia, concepto introducido en el plan de estudios de 2006. Dicha conciencia histórica se orienta a desarrollar los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender cómo las acciones, valores y decisiones del pasado inciden en el presente y el futuro de las sociedades y de la naturaleza. Al mismo tiempo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural y el reconocimiento de los vínculos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo.

Por su parte, la dimensión global promueve el desarrollo de competencias que configuran a un sujeto universal, competitivo y activo, capaz de adaptarse a los avances tecnológicos y de aprender a lo largo de la vida. Sin embargo, esta noción de globalidad diluye la figura del otro tradicionalmente presente en los programas de historia, sustituyéndola por metarrelatos que homogeneizan las diferencias y rompen con la tradición crítica de la historia escolar. La formación de ciudadanos competitivos responde a la lógica de un mundo capitalista liberal.

En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana (*NEM*) emerge como la más reciente fase de esta transición histórica, representando una oportunidad por redefinir el propósito de la educación nacional en un mundo que enfrenta desafíos globales sin precedentes. Este nuevo modelo educativo se convierte en una respuesta compleja a las necesidades educativas contemporáneas, manifestadas en marcos internacionales como la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (*ODS*). Al priorizar el pensamiento crítico, la ética y la participación ciudadana, se desvincula de un enfoque meramente técnico, permitiendo relacionarse directamente con el *ODS* 4: Educación de Calidad. Objetivo que propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos.

La aproximación entre la *NEM* y la Agenda 2030 no es una coincidencia, sino como se ha demostrado, es un mecanismo deliberado que alinea la reforma educativa nacional con las prioridades internacionales. Al adoptar el lenguaje y los objetivos de marcos globales, la *NEM* se posiciona como una reforma a la vanguardia, lo que le confiere legitimidad y relevancia en el escenario mundial. Este paralelismo demuestra que el diseño de la política educativa en México es una práctica que se despliega en una escala global, donde los ideales internacionales se adaptan y se aplican al contexto nacional.

El Plan de Estudios de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia 2022 propone que los futuros docentes promuevan el uso y análisis de fuentes históricas, dicho de otra manera, no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. La historia, así mostrada, se convierte en un vehículo para la liberación al permitir que los individuos comprendan las estructuras de poder y las injusticias históricas y actuales para poder transformarlas. Mientras que, desde la perspectiva de la activista social Gloria Watkins conocida como bell hooks, la *NEM* también podría marcar un hito a partir de la propuesta de pasar de una historia lineal a la historia

desde la interculturalidad y de incorporar nuevos actores sociales como la iconografía, el género, las migraciones, es una aplicación directa de la pedagogía descolonizadora y antirracista. Su llamado a reconocer la "presencia de todos" en el aula se extiende a la narrativa histórica al incluir las experiencias de comunidades indígenas, afrodescendientes y otros grupos históricamente marginados en el relato nacional. La *NEM* busca que la historia no sea solo la narrativa de los vencedores, sino una polifonía de voces que refleje la diversidad y complejidad de la sociedad. Esta reconfiguración del contenido histórico es una forma de enseñar a transgredir, desafiando las narrativas dominantes que han invisibilizado a los excluidos.

La enseñanza de la historia, a través de las perspectivas de pedagogías críticas y epistemologías de la teoría del *Black feminism*, tiene la capacidad de cumplir la visión de los párrafos iniciales del presente texto: la enseñanza de la historia parece orientarse más hacia la formación de un ciudadano eficiente y competitivo que hacia la de un sujeto curioso, crítico y consciente de su historicidad, un cambio que limita las posibilidades de desarrollar una educación verdaderamente emancipadora. Para que esto suceda, es imperativo que el sistema educativo mexicano garantice que la formación de la conciencia histórica no se convierta en una nueva forma de dogmatismo, sino en una herramienta genuina para que las y los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y se conviertan en ciudadanos capaces de incidir en su realidad con libertad y comprensión.

Justificación

La investigación que se realiza surge de una problemática de la enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela secundaria porque el reto es comprender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas, en relación con fenómenos como la desigualdad social, las condiciones de vida y las formas de organización del poder, puede ser una contribución

para articular el pensamiento crítico con la acción. El tipo de perspectiva crítica ayuda a la identificación de las diversas formas de violencia que silencian sistemáticamente las experiencias, contribuciones y resistencias de los grupos subalternizados, lo que a su vez posibilita comprender la relación dinámica entre el género, la raza, la clase social y la sexualidad.

Esta investigación es relevante porque busca que la historia enseñada en las aulas no genere apatía en los estudiantes ante una narrativa que no los interpela, al haber sido construida para justificar un orden de poder en el que ellos y sus comunidades suelen aparecer como objetos pasivos. Esto parte del supuesto de que el saber histórico implica un acto de cuestionamiento constante sobre quién produce el conocimiento, desde qué lugar se enuncia y qué voces, saberes y experiencias han sido sistemáticamente silenciadas o marginadas. En consecuencia, la enseñanza de la historia debe transitar de una práctica que funciona como justificación del orden presente a otra que problematice la universalización de las experiencias raciales, de género, de clase y coloniales que atraviesan a los sujetos históricos. De este modo, se reconoce la existencia de múltiples pasados fragmentarios y contextualmente producidos, los cuales pueden servir como herramientas para desnaturalizar el sufrimiento presente e imaginar futuros alternativos.

Por esta razón, al hablar del carácter inacabado de la búsqueda del conocimiento, el rol docente deja de ser el de un simple transmisor de un saber cerrado. Su función consiste en guiar a los estudiantes y proveerles de estrategias semióticas que les permitan encontrar “significados, interpretaciones, [...] ciertos temas y tópicos, [...] contenidos serán decodificados en el aula” (Plá y Turra-Díaz, 2022, p.179) en las narrativas históricas y sociales que se les presentan. De este modo, el docente se convierte en un facilitador que, junto con los estudiantes, analiza, comprende, interpreta y busca transformar los problemas reales que afectan a su comunidad. En el contexto latinoamericano, esta función adquiere una especificidad y una urgencia particulares cuando la

pedagogía crítica se articula con el pensamiento decolonial. La dialéctica opresor–oprimido tiene una raíz histórica concreta en la región: la colonialidad, entendida como una estructura de poder que sobrevivió a las independencias y que continúa operando a través de la jerarquización racial (Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023), la imposición de un modelo de conocimiento (epistemología) y la configuración del ser. En este sentido, la enseñanza de la historia ha sido un instrumento privilegiado para la perpetuación de dicha colonialidad, al imponer una visión eurocéntrica, lineal y supuestamente “universal” del tiempo histórico, en la cual las historias de otras regiones deben acoplarse de forma subordinada.

De esta manera, se pretende construir una perspectiva que permita comprender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas en relación con fenómenos como la desigualdad social, las condiciones de vida y las formas de organización del poder en una sociedad determinada. La investigación que se realiza pretende la implementación consciente de una pedagogía del cuidado como base ética y afectiva del aprendizaje, cuyo fin es guiar la articulación del pensamiento para conectar el saber con la acción y promover una visión decolonizadora que cuestione activamente las estructuras de poder heredadas.

El aula debe transformarse en una comunidad de aprendizaje donde el disenso y el debate respetuoso sean posibles, reconociendo que el conflicto, cuando se gesta de manera constructiva, posibilita la creación de una cultura de paz. De ahí que este enfoque demuestre que la pedagogía del cuidado no constituye un complemento “suave” de la pedagogía crítica, sino su fundamento operativo. Sin un ambiente de seguridad psicológica, la crítica puede degenerar en agresión y el diálogo en confrontación, impidiendo cualquier aprendizaje significativo.

Reconocer la agencia, la inteligencia, la resistencia y las contribuciones de los actores históricos subalternos es un acto profundo de empoderamiento: les permite superar el papel pasivo

que la historia tradicional les asignó y situarse como sujetos con potencial histórico, capaces de actuar y transformar su realidad. Este modelo no busca simplemente reemplazar una narrativa oficial por otra, sino desarrollar en las y los estudiantes competencias de pensamiento histórico crítico que les permitan analizar y deconstruir cualquier narrativa, incluidas las contrahegemónicas. A través de la práctica constante de interrogar fuentes, identificar perspectivas e intereses, comprender la causalidad compleja y la dialéctica entre cambio y continuidad, los estudiantes se empoderan intelectualmente, dejando de ser consumidores pasivos de información para convertirse en productores críticos de conocimiento.

La investigación puede ayudar a buscar el empoderamiento intelectual y afectivo de los estudiantes para construir una nueva concepción de ciudadanía, deja de entenderse como un estatus legal pasivo o como un conjunto de deberes y derechos abstractos, para asumirse como una práctica histórica y política. Un sujeto histórico activo comprende que los problemas sociales actuales son el resultado de procesos históricos y que, por lo tanto, pueden transformarse mediante la acción colectiva. Bajo esta perspectiva, la educación histórica no solo implica el análisis del pasado, sino que se constituye como una herramienta de emancipación que permite a los estudiantes interpretar su realidad, fomentando una conciencia histórica que vincula la memoria con la responsabilidad social y la participación democrática. De este modo, el aprendizaje de la historia provee las capacidades críticas necesarias para que los jóvenes se asuman como protagonistas de su propio tiempo y colaboren en la construcción de futuros posibles (Castellanos-Borroto y Pérez-Maya, 2023).

A continuación, se presentan los antecedentes a través del estudio del arte para abarcar investigaciones recientes respecto al tema.

Estado del arte

A continuación, se presenta los antecedentes a través del estudio de ideas clave en torno a tres ejes conceptuales interrelacionados. En primer lugar, la decolonialidad desde las epistemologías del *Black Feminism* permite comprender que no se trata simplemente de la suma entre antirracismo y feminismo, sino de una teoría crítica que emerge de la experiencia vivida de la opresión simultánea y que revela cómo las estructuras de poder se encuentran interconectadas y no funcionan como variables independientes. En segundo lugar, la pedagogía del cuidado se asume como un marco conceptual y ético que sostiene la premisa de que educar y cuidar son acciones indisociables. Analizada desde el fundamento de los derechos humanos, esta pedagogía se centra en la construcción de vínculos de confianza y en la garantía del bienestar físico, psicológico y emocional de todos los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, la observación del aula se concibe como un espacio de responsabilidad compartida, donde los aprendizajes más significativos pueden ser incómodos o incluso dolorosos. Por ello, se requiere una interacción mediada por el diálogo crítico y abierto, que haga posible la toma de conciencia a partir de la comprensión de nuestras propias vivencias y de las de los demás.

Por ende, la recolección de fuentes bibliográficas se realizó principalmente en motores de búsqueda académicos, como Google Académico, y en repositorios oficiales. Con base en los tres ejes conceptuales iniciales, se facilitó la selección de los materiales más pertinentes: trece artículos de investigación, tres tesis de posgrado y tres libros, los cuales ampliaron la comprensión sobre la construcción de las temáticas que se desarrollan a lo largo de esta investigación.

A continuación, se analizan y comparten los hallazgos de algunas investigaciones en las que se sustenta este trabajo como la pedagogía crítica, el enfoque decolonial, la inclusión de narrativas subalternas y la pedagogía del cuidado, las cuales convergen en un objetivo común: la

formación de sujetos participantes activos y conscientes de su propio proceso de construcción, entendida como el primer paso hacia el acto de reconocimiento de sí mismos y de los otros.

El conocimiento histórico permanece en constante evolución gracias a la investigación y al análisis del pasado, así también, a la corrección de interpretaciones, nuevas formas de comprender y explicar los fenómenos y acontecimientos suscitados a través del tiempo. La dosis de comprensión respecto a la historia es mayor, pues también ha crecido el nivel de educación, y de manera muy particular, el grado de responsabilidad social y política del ser humano. Aboites (2022), daba una visión poco prometedora de la situación mexicana del siglo XXI, refiriéndola como una desilusión democrática. Dado que “la impunidad, la corrupción, los vínculos entre algunos políticos con delincuentes y el desprestigio de los partidos políticos son otros tantos aspectos que dificultan con entusiasmo el ejercicio de la democracia” (p. 316), resulta imprescindible profundizar en el conocimiento histórico y reflexionar sobre la realidad contemporánea de México y su rol en el mundo, buscando soluciones que integren la diversidad de perspectivas en la sociedad mexicana.

De esta manera surge la cuestión sobre cómo una sociedad puede alcanzar un desarrollo cultural que haga posible una renuncia a la pulsión destructiva. Siguiendo la perspectiva de Hilda Varela (2004) en su capítulo *Introducción: la violencia política y la condición humana*, los códigos de conducta ética desempeñan un papel clave en el análisis de las profundas condiciones de injusticia social e inseguridad. La investigadora del Colegio de México señala que los mecanismos de seguridad derivados del sometimiento mediante la violencia sobre algunos sectores de la población “reprimiendo a otros y generando ciertas formas de comportamiento colectivo” (p. 23) muestran cómo la violencia no solo ejerce control, sino que también configura pautas de conducta social. Es así como el estudio de la historia permite conocer la naturaleza y la extensión de los

desequilibrios de los conflictos que caracterizan el desarrollo de una sociedad en un momento concreto. En el caso de México, como país que ha sufrido violencia política, el desencadenamiento de la violencia extrema en diversos procesos históricos favorece de cierta manera a la fragmentación de sociedades en las cuales los prejuicios y las prácticas de exclusión, injusticia e inseguridad han determinado el contexto en el cual gran parte de la población ha estado sometida a distintas formas de violencia cotidiana interminable. Desde un marco de desarrollo cultural de la modernidad occidental, la violencia colectiva puede entenderse como un proceso estructural que genera rupturas internas en la sociedad. Además, esta violencia se ha justificado históricamente mediante un determinismo biogeográfico y la construcción de un mito de legitimación del proceso civilizatorio occidental, aplicado en los lugares donde se desplegó el uso de la violencia como herramienta para producir un supuesto orden social.

En un intento por contrarrestar estos problemas históricos y estructurales, conceptos como ciudadanía crítica y pedagogía decolonial proponen adoptar una postura crítica para desafiar las narrativas tradicionales y las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad. Como lo rescata Pardo (2025), una perspectiva crítica permite a los individuos tomar conciencia de las ideologías creadas por los sistemas de opresión, lo que da lugar a nuevas formas de pensar y actuar. Es posible entender su propuesta desde el análisis al pensamiento de Gloria Watkins, bell hooks, que ella recopila enfatizando que la experiencia personal es una herramienta poderosa para analizar la opresión interseccional del capitalismo, el racismo y el sexismo. Pardo también destaca el concepto de "margen" como un espacio de posibilidad para comprender la intersección de estas opresiones. De manera similar, la entrevista de Mónica Cejas a Ochy Curiel (2011) subraya que un enfoque decolonial implica analizar contextos y sus historias para transformarlos. Esta perspectiva, enraizada en las experiencias de mujeres racializadas y negras, valida su producción de

conocimiento como una forma de entender los conceptos y su genealogía. Sobre esta base, el trabajo de la investigadora Pérez Coronado (2020) sobre Audre Lorde y Patricia Hill Collins explora cómo las opresiones están profundamente imbricadas, resaltando que lo personal es político. Lorde subraya la urgencia de analizar las diferencias entre mujeres para lograr una reorganización radical de la sociedad. Ella distingue la ira, cuyo objetivo es el cambio, del odio, que busca la destrucción, y señala que reconocer la propia ira puede llevar a reconocerse como oprimida, al mismo tiempo que se reconoce el potencial de ser opresora en otros aspectos. El concepto de Collins de "estar simultáneamente dentro y fuera" (*outsider within*) fortalece la objetividad del conocimiento producido por las mujeres marginadas.

Este conjunto de textos apunta a una necesidad urgente de nuevas estrategias educativas que desafíen los modelos dominantes y hegemónicos. Una de estas alternativas es la pedagogía decolonial, que busca transformar las lógicas de poder y exclusión en la educación. Este enfoque, según Ortiz Castiblanco y García Suárez (2025a), es un proyecto político que, a través de la interculturalidad crítica, confronta las estructuras de poder que jerarquizan y excluyen las diferentes formas de conocimiento. Promueve un diálogo entre saberes ancestrales, populares y académicos para fomentar un "pluriverso" no patriarcal ni racista. El análisis interseccional, una herramienta clave del feminismo negro, es central en esta pedagogía, ayudando a comprender cómo las distintas formas de opresión (género, raza, clase, etc.) se entrelazan y se refuerzan mutuamente en las experiencias de los estudiantes.

La pedagogía del cuidado complementa estos enfoques, proponiendo un cambio fundamental de una educación centrada en la productividad y el mercado a una que ponga la vida en el centro de todas las decisiones. Esta perspectiva, como señala Guillermo Aguado (2018), adopta una visión feminista y ecologista para exponer cómo el sistema capitalista se sostiene sobre

el trabajo invisible del cuidado, históricamente realizado por mujeres. La pedagogía del cuidado busca redistribuir este trabajo, reconocer su valor y dismantelar los sistemas que priorizan el capital sobre la vida. Es un acto educativo y político que rompe la división tradicional entre lo público y lo privado, convirtiendo los actos personales en acciones políticas colectivas y transformadoras. Fernández y López (2010) detallan la pedagogía del cuidado en tres dimensiones interconectadas: el cuidado de uno mismo, el cuidado ecológico de la Tierra y el cuidado social de los demás.

Por consiguiente, el trabajo de Rodríguez Vargas (2018) demuestra cómo la pedagogía decolonial puede aplicarse en la sistematización de experiencias educativas (SEE), una metodología latinoamericana que valida el conocimiento de las comunidades marginadas y las empodera como participantes activas en la creación de saberes. Este proceso permite una reflexión crítica y una transformación personal. Al utilizar este enfoque, podemos validar las experiencias y los sentimientos como auténticas fuentes de conocimiento, conectando a los individuos consigo mismos, con los demás y con el "pluriverso". Este conjunto de trabajos subraya la importancia de un enfoque educativo crítico, contextualizado y orientado al cuidado para abordar los profundos desafíos sociales y políticos de nuestro tiempo.

En un contexto más cercano, el análisis riguroso de la injusticia social en el ámbito educativo requiere superar los marcos teóricos unidimensionales y adoptar una perspectiva que reconozca la simultaneidad y el solapamiento de múltiples formas de desigualdad. La opresión no opera de manera aislada, sino mediante la convergencia de diversos sistemas de poder. En este sentido, la interseccionalidad y la conciencia histórica adquieren un papel central dentro del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (*NEM*). Retomando a Díaz Polegre (2017), este enfoque permite abordar las intersecciones entre desigualdades de manera más compleja que la

denominada discriminación múltiple, ofreciendo herramientas analíticas para comprender y responder a las formas en que el género se entrecruza con otros ejes de diferenciación, dando lugar a situaciones específicas de opresión.

Estas perspectivas críticas frente a las estructuras de poder, al analizar tanto las opresiones múltiples como la relación entre pasado y presente, permiten comprender y transformar las realidades sociales. De este modo, posibilitan que el modelo educativo de la *NEM* incorpore prácticas pedagógicas que articulen las dinámicas globales con las particularidades locales, de manera que los contextos escolares se vinculen con un mundo interdependiente. En consecuencia, la educación busca formar personas capaces de transformar su realidad a partir del reconocimiento de saberes diversos y del desarrollo de conocimientos prácticos orientados a la acción social.

A causa de establecer cambios reales en el pensamiento de cada estudiante, la interseccionalidad se erige como un marco de análisis esencial para comprender cómo las categorías sociales y las estructuras de poder convergen y producen experiencias únicas de marginación. Esta perspectiva no solo facilita la *comprensión* de las dinámicas de opresión, sino que sienta las bases para su aplicación práctica en entornos educativos como la secundaria mexicana, ofreciendo el modelo analítico de dominios de opresión. Precisamente porque la realidad de la cultura mexicana ha sido históricamente caracterizada por profundas desigualdades racistas, clasistas y sexistas en estos ejes, este enfoque es indispensable.

Aunque el mandato explícito de la Secretaría de Educación Pública (SEP) exige que el entorno escolar no tolere ninguna expresión de violencia o discriminación, el desfase entre este ideal político educativo y la práctica cultural dominante se filtra inevitablemente en el aula. Por lo tanto, el rol de la escuela es central en la formación democrática y el pensamiento crítico contra la

impunidad, la clave para desarticular esta opresión interseccional reside en validar la experiencia vivida como una fuente legítima de conocimiento teórico y político.

La pedagogía crítica, especialmente la desarrollada por teóricas feministas negras, establece la experiencia personal no como mero anecdótico, sino como la materia prima indispensable para el análisis profundo de la opresión. En este sentido, la interseccionalidad no es solo un marco analítico, sino el andamiaje epistémico crucial para abordar la justicia social en la educación, cómo su aplicación en la “Esc. Sec. Of. Prof. Moisés S. Jiménez” en San Luis Potosí, un contexto socialmente vulnerable, permitirá develar la experiencia vivida del alumnado como una herramienta pedagógica indispensable para demostrar la experiencia situada como una fuente de conocimiento primario y crítico, validando la sabiduría práctica de los grupos históricamente marginados. Más allá de lo cognitivo, la adopción de este enfoque será crucial para el desarrollo socioemocional del estudiantado, pues al validar sus narrativas se sientan las bases para formar ciudadanos críticos que resistan la desilusión democrática y promuevan la transformación social.

Es así como la opresión interseccional solo puede analizarse rigurosamente cuando se sitúa en su contexto geográfico, demográfico y socioeconómico específico. La colonia Himno Nacional de San Luis Potosí capital, opera dentro de un marco estatal de marcada desigualdad. El Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social de 2022 indica que la pobreza extrema en la entidad alcanza el 8.8%, mientras que la pobreza moderada se sitúa en un 34% de la población; estos datos, aunque estatales, sientan las bases del Dominio Estructural del capitalismo y clasismo que rigen las vidas de los estudiantes y sus familias. La información sociodemográfica del INEGI subraya la necesidad de un análisis desagregado que permita entender las dinámicas en colonias específicas de la capital como Himno Nacional. El alto nivel de pobreza y rezago social refuerza la opresión clasista, lo que puede traducirse en una limitación real en el acceso a recursos

educativos, nutrición adecuada y, fundamentalmente, la necesidad de que los adolescentes abandonen la escuela para contribuir a la economía familiar (Panorama sociodemográfico de San Luis Potosí. Censo de Población y Vivienda 2020, INEGI, 2020).

Aunque no se dispone de un censo detallado por Área Geoestadística Básica (AGEB) para la colonia Himno Nacional en los recursos provistos, se puede inferir el perfil de los estudiantes a partir del contexto regional. Analizando desde los sistemas de dominación se entiende que, de la opresión clasista se manifestará en la calidad de los recursos educativos a su disposición y en las expectativas académicas, donde la segregación residencial se correlaciona con la segregación educativa; el gobierno del estado de San Luis Potosí activamente condena el acoso escolar, resultando en un *bullying* clasista y racista como un problema que impacta el bienestar intrapersonal y las relaciones cotidianas; y si un estudiante afectado por la precariedad económica puede llegar constantemente tarde o faltar a clase debido a problemas de transporte o la necesidad de realizar trabajos esporádicos, deja la posibilidad de entender como el dominio estructural de la pobreza se traslada al dominio disciplinario de la escuela.

La opresión no es un fenómeno abstracto en la secundaria, sino que se manifiesta a través de interacciones cotidianas y normas institucionales que refuerzan las jerarquías externas de clase, raza y género. El clasismo se manifiesta en la escuela a través de la segregación y la valoración diferencial de los capitales culturales, los estudiantes de bajos recursos son a menudo sometidos a mecanismos de exclusión sutiles, donde sus conocimientos o experiencias son desvalorizados en comparación con los de estudiantes de clases más altas (París, 1999).

Mientras que la ideología capitalista, que reduce el trabajo a un factor de producción explotable, influye en las expectativas académicas, para muchos estudiantes, la educación se percibe únicamente como una vía utilitaria de inserción al mercado laboral precario,

desincentivando el desarrollo de un pensamiento crítico y humanista que la NEM busca fomentar. En México, este clasismo se entrelaza inextricablemente con el racismo, en lo que se conoce como clasismo de clase/raza, donde la desventaja económica se asocia a menudo con fenotipos racializados, agravando la discriminación.

A pesar de que la SEP condena activamente el racismo, la cultura mexicana mantiene raíces profundamente racistas. En el contexto de la educación básica, el racismo y la discriminación no siempre operan de manera explícita, sino que suelen manifestarse a través de microagresiones interpersonales, expectativas académicas reducidas basadas en la apariencia física o comentarios velados sobre el origen étnico de los estudiantes. Estos actos, lejos de ser incidentes aislados, revelan estructuras de exclusión que demandan una gestión escolar con enfoque en la interculturalidad crítica. Reconocer estas dinámicas es fundamental para garantizar el derecho a una educación inclusiva, donde la formación de un sujeto histórico activo pase necesariamente por la denuncia y la erradicación de estas prácticas que merman la dignidad y el sentido de pertenencia de las y los alumnos (López-Suárez y Pérez-López, 2024).

En definitiva, el planteamiento de los y las autoras permite un exhaustivo entendimiento respecto a la ruta que guía a la investigación y, al mismo modo, comprender que preguntas y supuestos sobresalen del comprender los principales conceptos planteados dentro del trabajo académico, como lo son los siguientes.

Preguntas de investigación

Pregunta principal: ¿Cómo incide la enseñanza de la historia, fundamentada en las epistemologías del feminismo negro y en una pedagogía del cuidado, en el desarrollo de una comprensión crítica de los problemas histórico-sociales en los estudiantes de tercer grado de la Secundaria “Of Prof. Moisés S. Jiménez” durante el ciclo escolar 2025-2026?

Preguntas secundarias: ¿Qué habilidades de pensamiento crítico promueven las actividades de aprendizaje histórico diseñadas a partir de las epistemologías del feminismo negro y una pedagogía del cuidado?; ¿Cómo se manifiestan e interceptan las representaciones sociales de clase, territorio y género en las narrativas de estigmatización y en las dinámicas de convivencia de las y los estudiantes dentro del entorno social?; y ¿Cómo las actividades pedagógicas contribuyen a que los estudiantes reconozcan las formas de opresión social presentes en su contexto escolar?

Objetivo general: Aplicar en la enseñanza de la historia en estudiantes de tercer grado, fundamentos de las epistemologías del feminismo negro para favorecer al desarrollo de una comprensión crítica de los problemas sociohistóricos desde una pedagogía del cuidado.

Objetivos específicos: Diseñar a partir de la estrategia situación-problema para la enseñanza de la historia bajo los principios del feminismo negro y la pedagogía del cuidado con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico del alumnado; ejecutar habilidades de pensamiento crítico que desarrollen los estudiantes mediante actividades de aprendizaje histórico diseñadas desde las epistemologías del feminismo negro y la pedagogía del cuidado; y evaluar las actividades de historia a partir de su contribución a los estudiantes tanto a su reconocimiento y cuestionamiento de las formas de opresión social presentes en su contexto escolar a partir del método del diagnóstico participativo.

Supuestos: Si la enseñanza de la historia se fundamenta en las epistemologías del feminismo negro y en una pedagogía del cuidado, entonces puede favorecer el desarrollo de una comprensión crítica de los problemas sociohistóricos, al promover procesos de pensamiento reflexivo, conciencia histórica y reconocimiento de las estructuras de opresión que atraviesan la vida del estudiantado;

1. Al diseñar estrategias de aprendizaje basadas en procesos reflexivos que develan estructuras de poder, visibilizan voces históricamente marginadas y promueven una conciencia histórica, el aula

se transforma en un espacio de construcción de conocimiento y justicia porque el pensamiento histórico se desarrolla mediante el diálogo, interpretación de los procesos históricos y la capacidad del estudiantado en cuestionar las narrativas dominantes; 2. La integración entre las habilidades de análisis, argumentación y empatía que el alumnado trabaja por medio de las actividades de aprendizaje histórico, fortalece una comprensión crítica y situada de los procesos sociohistóricos, pues el reconocimiento pedagógico del pensamiento y la sensibilidad del estudiantado integra una dimensión emocional al ejercicio cognitivo, generando aprendizajes más conscientes, éticos y comprometidos con la realidad social; y 3. Valorar críticamente el impacto educativo de la enseñanza de la historia a partir de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de emancipación, permite identificar en qué medida las prácticas escolares contribuyen que los estudiantes reconozcan las formas de opresión presentes en su contexto escolar.

Metodología

La estrategia metodológica que guio la investigación consistió en analizar la incidencia de la enseñanza de la historia, dado que pretende comprender la transformación en el alumnado a partir de las prácticas educativas desde una mirada ética y de cuidado en el desarrollo de una comprensión crítica de los problemas sociohistóricos. Este propósito trasciende la simple descripción o interpretación, exigiendo la adopción de un paradigma que priorice más allá de una interpretación puramente empírica o interpretativa, sino una comprensión más consistente de la teoría y práctica de educativa (Gil, León y Morales, 2017). La investigación se inscribe en un enfoque que busca comprender y transformar la realidad social y educativa, adoptando la visión dialéctica y crítica que sustenta el paradigma sociocrítico, surgiendo como respuesta en el compromiso del investigador como agente de cambio, con el fin de examinar el desarrollo de una comprensión crítica en estudiantes de tercer grado de secundaria.

Por tanto, sitúa al grupo de tercer grado, en específico a los alumnos conceptuados como sujetos pensantes sociales a partir de la vinculación de la educación con la lucha por una justicia social y la emancipación de los grupos marginados; este paradigma se diferencia de los enfoques positivistas o interpretativos al no limitarse a indagar la realidad para conocerla, sino que se enfrenta a ella de manera crítica y dialógica para repensar y transformar sus estructuras sociales. La idea de vincular procesos organizativos y proyectos culturales/políticos al fortalecimiento de “actores sociales, construyendo ambientes de participación, donde la producción cultural y social [...] por una toma de conciencia y una comprensión dialógicamente crítica de los contextos y de las prácticas sociales” (Ghiso, 2000, p. 32), esto tiene un peso significativo en la investigación ya que se plantea conocer mediante el diagnóstico del grupo y la observación participante.

Este paradigma asume que el conocimiento se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos sociales, así inmiscuido en cuestionar la racionalidad neoliberal que históricamente ha dominado la educación mexicana bajo los criterios de la eficiencia, de esta manera me posición como agente de cambio, situándome en la vinculación de la educación con la justicia social y la emancipación de los grupos marginados.

La construcción de la identidad docente se configura a partir de experiencias que trascienden la dimensión técnica de la enseñanza. Freire (2022) señala que la práctica educativa implica un acto ético y político, donde el educador reconoce su responsabilidad en la formación de sujetos críticos y conscientes de su realidad. En ese sentido, las primeras aproximaciones al contexto escolar adquieren un valor significativo en la toma de conciencia del papel docente, al buscar confrontarme con las condiciones sociales que atraviesan a mis estudiantes respondo al carácter dialógico y transformador de la Investigación-Acción (I-A), “considerando el conocer como un proceso signado por el diálogo entre iguales, por lo que la reflexión y la construcción del

conocimiento se consolidan como un hecho social, dentro del ámbito de un quehacer educativo profundamente humano” (Becerra y Moya, 2010, p. 133). Esto quiere decir, la conciencia que emerge de la praxis no es solo individual, sino colectiva, pues orienta la acción educativa hacia la emancipación y el cuidado, en este sentido, la I-A es fundamental en la presente investigación porque provee la estructura del proceso dialógico para crear un ciclo en el que las y los participantes expresen su conocimiento situado generando concientización colectiva y finalmente, de esta forma, diseñar estrategias didácticas bajo los principios del feminismo negro y pedagogía del cuidado para que ellas y ellos adquieran un desarrollo del pensamiento crítico implementándolo desde la elaboración de actividades con este encuadre.

El enfoque metodológico es cualitativo, lo que permite al estudio adentrarse en la profundidad y subjetividad de la realidad social, las personas y sus relaciones, “el investigador es un ser social e histórico, comprometido con una aspiración ética y política” (Becerra y Moya, 2010a, p. 133), la I-A en su modalidad de relacionar el proceso social entre las ideas de la teoría y las exigencias de lo práctico, facilita el vehículo que operativiza el paradigma sociocrítico en el ámbito educativo, pues el conocer es un proceso que no termina con la culminación de una desmitificación del conocimiento como algo estático e inmutable.

En coherencia con el paradigma sociocrítico y con la praxis reflexiva que emerge de la I-A emancipadora, la incorporación de las Epistemologías del Feminismo Negro (EFN) en esta investigación responde a la necesidad de ampliar el horizonte interpretativo de la experiencia docente hacia una lectura crítica de las estructuras de opresión presentes en el ámbito escolar, de modo que al identificar las habilidades de pensamiento crítico que desarrollan los estudiantes mediante actividades reflexivas, se implica la acción y reflexión transformadora del sujeto sobre su realidad, las EFN permiten reconocer que dicha realidad está atravesada por ejes simultáneos

de desigualdad —género, clase, raza y edad— que configuran las trayectorias educativas del alumnado. La articulación entre la conciencia crítica y la mirada interseccional de Hill Collins (1990) posibilita comprender que la transformación educativa no se limita al aula, sino que implica dismantelar los mecanismos que reproducen desigualdades históricas dentro de la práctica pedagógica, lo cual se plantea identificar por medio de la creación de grupos de discusión o debates entre el alumnado con la finalidad de sistematizar resultados y elaborar conclusiones respecto a la elección de las EFN para abordar la complejidad de la opresión que viven los estudiantes de secundaria en México. El análisis riguroso de la injusticia social en el ámbito educativo requiere superar los marcos teóricos unidimensionales y adoptar una perspectiva que reconozca la simultaneidad y el solapamiento de múltiples formas de desigualdad, pues da la posibilidad de comprender la relación dinámica de estas formas permite la evaluación del análisis de la enseñanza histórica en el reconocimiento y cuestionar las formas de opresión presentes en el contexto escolar del alumnado. De este modo, para que la crítica social, intrínsecamente incómoda y confrontativa, pueda ocurrir de manera constructiva, requiere de un ambiente seguro bajo un principio ético-político a la crítica y a la emancipación en el marco de la investigación, cuya finalidad es la implementación consciente de una pedagogía del cuidado como base ética y afectiva del aprendizaje.

De esta manera, el cuidado se convierte en un requisito ético para que la Investigación-Acción sociocrítica opere de manera responsable. Al permitir que el disenso y el conflicto se gesten constructivamente, mediante un diálogo crítico y abierto que posibilite la toma de conciencia a partir de la comprensión de nuestras propias vivencias y de las de los demás, la ética del cuidado es implícita en este enfoque, constituyendo una base teórica para la inclusividad relacional (Mallén-Lacambra y Mamas, 2025). Su aplicación busca transformar ambientes autoritarios y punitivos en

el aula, ya que es central para crear contextos más democráticos y humanos (Nieto, 2024). La PC se convierte así en una herramienta para generar las condiciones para el cambio cultural mediante la edificación de una pedagogía que libere las emociones en un sentido, impulsando el respeto hacia el otro en la convivencia social, creando la oportunidad de la construcción de una comunidad de aprendizaje ética donde los lazos de respeto son prioritarios, lo cual es fundamental para el análisis.

Por consiguiente, se aplicó el método del diagnóstico participativo en el grupo de tercero “A” para conocer los problemas que tenemos en la realidad que nos rodea. Un diagnóstico nos permite comprender nuestra realidad de tal manera que tengamos los conocimientos necesarios para planificar y realizar acciones, como mencionan Astorga y Van der Bijl (1984, p. 41) “el proceso educativo en el diagnóstico busca por un lado rescatar los elementos críticos y realistas del saber popular, y por otro, cuestionar los elementos extraños e impuestos”. Por lo tanto, las técnicas a trabajar fueron seleccionadas basado en los objetivos de aplicar una enseñanza de la historia crítica en los problemas sociohistóricos a partir del diseño de estrategias didácticas de historia bajo los principios del feminismo negro y la pedagogía del cuidado, con el fin de ejecutar habilidades de pensamiento crítico que desarrollen los estudiantes para evaluar el impacto de las actividades de historia a la contribución del reconocimiento de las formas de opresión social presentes en su contexto escolar.

Para conocer las características de los participantes, es decir, los valores, conocimientos y formas de conocimiento del grupo de tercer grado, se decidió aplicar las técnicas de lluvia de ideas por tarjetas, la observación y la entrevista.

A partir de la técnica lluvias de ideas se planteó enfrentar la disociación entre la escuela y la vida desde una enseñanza de la historia que la correlacione con el mundo, con la finalidad de

hallar una posibilidad del porqué nuestra vida es como es, qué es lo que nos falta, qué deberíamos reclamar, qué es lo que podría cambiarse del mundo y qué tiene que ver la historia con nosotros (historia personal, historia local e historia nacional). Si se entiende que existen instrumentos de dominación para seguir perpetuando la cuestión de la explotación capitalista de unos grupos sociales, blancos y propietarios, sobre otros, racializados y expropiados, las ideas de lo que se considera correcto pueden ser diferentes, e incluso opuestas, entre los distintos grupos o personas que forman parte de una sociedad, lo cual genera conflictos.

La cualidad de no ser igual o de ser diferente, nos ayuda a entender la desigualdad como la falta de equilibrio entre dos personas o más personas que se manifiesta en el acceso de oportunidades, derechos, recursos o bienestar. Así, toda dominación es por definición una dominación de clase, de sexo y de raza, los límites de la vida física y social han sido impuestos señalando que podemos o no hacer hasta en lo más íntimo de la vida personal. Las consecuencias no solo se reflejan en la construcción de la identidad, sino también en cómo se ejerce la violencia contra quienes no encajan dentro de un determinado régimen, suponiendo lo que debe ser corregido o eliminado. ¿Qué vidas cuentan cómo vidas? ¿A quién se considera humano?

Al aplicar la observación se favorece a la verificación de la manifestación de interacciones de opresión, del mismo modo, la entrevista permite explorar cómo el profesorado percibe y enseña la materia de historia (o su materia en relación con la formación crítica), así como su comprensión del contexto social de los estudiantes y su relación con el aprendizaje; y entender cómo viven la experiencia de aprender historia desde su lugar como estudiantes (hombres y mujeres), cómo relacionan la materia con su vida cotidiana y cómo identifican situaciones de desigualdad en su contexto escolar y social.

CAPÍTULO I. ESTUDIO DIAGNÓSTICO

La metodología aplicada para la elaboración del diagnóstico se centra en conocer los problemas del entorno social dónde se ubica la institución educativa objeto de estudio. Un problema que he observado es cómo a los estudiantes de secundaria no se les enseña la curiosidad como una inquietud indagadora que les permita reconocerse a sí mismos y a los demás como seres históricos y sociales.

De esta forma el diagnóstico se elaboró a partir del estudio del contexto y la problemática, así se eligió la técnica de lluvia de ideas por tarjetas con el fin de recoger información y analizar las causas que generan las problemáticas en el aprendizaje de la historia (véase en anexos). Esta técnica se caracteriza por llegar colectivamente a conclusiones, como menciona Astorga y Van der Bijl, se busca “poner en común opiniones que cada uno de los participantes tiene sobre un tema” (1984, p.117).

El análisis se centra en las prácticas desarrolladas en la Esc. Sec. “Moisés S. Jiménez”, identificada con la Clave de Centro de Trabajo 24EES005U. La institución es de carácter público, general y opera únicamente en el turno matutino. Específicamente la intervención se dirigió al grupo de tercer grado “A”, compuesto por 26 estudiantes, de los cuales 25 participaron en el instrumento aplicado. Es preciso señalar que el grupo se conforma de 7 alumnos y 19 alumnas, el día de su aplicación fue el miércoles 26 de noviembre durante su tercera hora de clase. La institución se ubica en la prolongación coronel Romero, colonia independencia código postal 78280, en la capital del estado de San Luis Potosí, se encuentra en una zona urbana y concurrida, pues al estar rodeada de los edificios del Sistema Educativo Estatal Regular, el Poder Judicial del Estado de San Luis Potosí y detrás el Comité Directivo Estatal del Partido Revolucionario Institucional, los transeúntes son recurrentes a lo largo de la jornada. También, la escuela se

encuentra ubicada a un costado de la avenida Himno Nacional, una que atraviesa “la ciudad de Oeste a Este permitiendo la conectividad con distintos sectores” (Vásquez, 2024, p. 52), al ser así, el propio contexto geográfico que se encuentra inmersa la institución está cargado por las transformaciones urbanas que tuvo la ciudad de San Luis Potosí a lo largo de su búsqueda para ser habitada (Villar, 1998).

La geografía original de la zona donde actualmente se asienta la colonia independencia y la avenida Himno Nacional era radicalmente distinta a su configuración actual. Históricamente, este territorio correspondía a los bajos llanos o parajes que recibían las corrientes de agua provenientes de la Sierra de San Miguelito. Desde la época novohispana, la expansión de la mancha urbana requirió obras complejas para el control hídrico, es de esta manera que se convierte en necesidad construir zanjas para contener estas corrientes, que iban a parar a los bajos llanos o desolados parajes, entre ellos, los Charcos de Santa Anna que se encontraban en los linderos de la mancha urbana del poblado potosino novohispano, zona que corresponde actualmente a la avenida Reforma (Alfaro, 2016).

La transformación a una zona de alta densidad habitacional e institucional tras la parálisis constructiva generada por la Revolución Mexicana hacia finales de la década de 1930 hizo de la ciudad potosina una expansión significativa, pues se edificaron nuevas colonias, en gran medida sin planeación urbana. Es en este contexto de reordenamiento y crecimiento que surge la avenida Himno Nacional, su creación se logró mediante que se “fraccionaron huertas o manzanas, que hicieron penetrar y continuar la traza urbana existente” (Villar, 1998 p. 185).

Este proceso es crucial, pues marca la transformación del territorio poniente, que hasta entonces había sido la periferia de la capital. No fue hasta décadas del siglo pasado que se transformó radicalmente la zona junto con proyectos nacionales de salud, educación y vivienda,

como es la Unidad Deportiva Adolfo López Mateos entre 1963-1967; el Mercado San Luis 400 en 1993 y la propia creación de la institución en “septiembre de 1977” (Pérez, 2022, p. 14), siendo una respuesta directa del estado a la necesidad de masificar la educación secundaria en las zonas de crecimiento poblacional. La importancia de detallar estas concordancias radica en que permiten situar la realidad del aula dentro de una narrativa histórica y socio-geográfica compleja, al mismo modo de señalar que este contexto urbano densamente poblado y funcional no es solo un factor social, sino una condición operativa que puede afectar el ambiente de aprendizaje.

En este marco contextual, se diseñó una intervención diagnóstica orientada a explorar las percepciones del alumnado en torno a la desigualdad dentro del espacio escolar (anexo 2). Para ello, se plantearon las siguientes preguntas detonadoras: 1) ¿Qué entienden por desigualdad? 2) ¿Qué tipo de conflictos por desigualdad se pueden dar en nuestra escuela? 3) ¿Qué acciones podemos hacer nosotros para dar una solución a la desigualdad en nuestra escuela? 4) ¿Cómo podemos entender que todos y todas somos diferentes? cabe precisar que cada uno de ellos debía registrar-escribir la respuesta en una tarjeta que era leída y comentada cada una por los integrantes del grupo, se recabó y se concentraron los datos de respuestas en una tabla para posteriormente proceder a un análisis de los datos.

El análisis de la información obtenida mediante la técnica de lluvias de ideas permitió identificar patrones de comprensión, percepción y significados que las y los estudiantes atribuyen a la desigualdad, sus manifestaciones y las posibilidades de transformación dentro del espacio escolar. La sistematización de las tarjetas, agrupadas por similitud semántica y posteriormente contratadas con las categorías teóricas previamente definidas, posibilitó la organización de los datos en dimensiones que permiten interpretar los sentidos contruidos colectivamente.

Así, derivado del análisis de los datos se procedió a la definición de categorías:

1. **Desigualdad.** Nos referimos a la cualidad de no ser igual o de ser diferente, nos ayuda a entenderla como la falta de equilibrio entre dos personas o más que se manifiesta en el acceso de oportunidades, derechos, recursos o bienestar. También se atribuye a toda dominación, por tanto, puede ser una dominación de clase, de sexo y de raza a los límites de la vida física y social que han sido impuestos, en muchas ocasiones señalando que podemos o no hacer hasta en lo más íntimo de la vida personal. Las consecuencias no solo se reflejan en la construcción de la identidad, sino también en cómo se ejerce la violencia contra quienes no encajan dentro de un determinado régimen, suponiendo lo que debe ser corregido o eliminado. Al respecto podemos corroborarlo con las siguientes afirmaciones que hacen los estudiantes

Inv. Pregunta ¿qué entienden por desigualdad? Los estudiantes de tercer grado tienen algunas nociones como las siguientes:

“A otras personas le toman más importancia” (t1/26/11/25).

“Algo injusto o hacer menos a alguien por alguna cosa o cuando no toman en cuenta a alguien” (t1/26/11/25).

“Ser diferente” (t2/26/11/25).

“No todos son tratados igual y no tienen las mismas oportunidades” (t2/26/11/25).

El alumnado comprende la desigualdad como el acto de excluir a personas, indicando que es interpersonal, basada en comportamientos que discriminan. La exclusión y falta de reconocimiento se asimila de la misma manera con el no ser visto, valorado o escuchado, coincidiendo con las nociones de violencia simbólica y ciudadanía incompleta. El núcleo duro de la exclusión se entiende como la “no participación en el conjunto de la sociedad y tiene como consecuencia directa en la ausencia de pertenencia y por ende de vinculación social” (Barrón, 2005, pp. 17-18).

Así mismo, se puede observar la identificación de falta de oportunidades como desigualdad, el acceso diferenciado a recursos, beneficios y participación. Como también algunos entienden que hay marcadores sociales que la producen sin embargo no profundizan si se deben a la apariencia física, el nivel económico o rasgos que los haga distintos. El ser diferente lo mencionan como una desigualdad.

2. Los tipos de conflictos que genera se refiere a los modos en que están juntos puede reflejar los contextos de la escuela, pues el proceso dialéctico de escuela-entorno depende de las diversas interacciones culturales que tiene el alumnado de la institución (Gallegos y Sieglin, 2025), y cómo esta propia genera características específicas en la resolución de conflictos. De esta manera, el conocer la forma en que llevan la solución por ambas partes nos da pauta de revisar la construcción de autonomía de los estudiantes, como menciona Litichever (2019), “allí, es posible apreciar que la intervención de los estudiantes es fundamental e implica darles la posibilidad de participar en decisiones de cuestiones que los involucran y en la resolución democrática de los conflictos” (p. 151), de tal forma, este primer contacto devela la participación de los jóvenes en prácticas y opiniones como lo escribieron a continuación a partir de la Inv. Pregunta ¿Qué tipo de conflictos por desigualdad se pueden dar en una escuela?:

“Darle preferencia a otras personas como a las mujeres por el hecho de ser mujer”.

“Por la apariencia, por lo económico, el género o solo por la persona” (t6/26/11/25).

“Cuando los niños dicen que las niñas no pueden jugar fútbol” (t6/26/11/25).

“Porque no tenemos el mismo pensamiento o el mismo pelo, el color de piel, la misma vestimenta” (t6/26/11/25).

“Pues a veces cuando algunos maestros toman más en cuenta a los niños o niñas y así” (t6/26/11/25).

“Se pueden llegar a pelear a palabras o golpes” (t7/26/11/25).

“Por ser negro” (t8/26/11/25).

La desigualdad expresada en su vida cotidiana escolar se menciona en situaciones concretas y observables, aunque no puedan explicar la estructura detrás, identifican dimensiones que coinciden con la dominación de clase, género y raza. No solo es el trato injusto, sino como algo ligado a pertenencias sociales, diferencias que se vuelven maltrato, exclusión, dolor y riesgo. Mientras que varias respuestas señalan asimetrías de autoridad y preferencia, cuando nombran la desigualdad señalan que hay características físicas que reciben menos valor que otras dentro del entorno escolar.

Si bien, algunas respuestas mantienen la comprensión similar en el trato preferencial por la identidad social e introduce al género como eje de desigualdad, cae en una interpretación superficial y reactiva, pues confunde las acciones afirmativas con preferencias. Al igual que usan expresiones muy directas que confirma lo que otros mencionan sobre el racismo.

3. Cuando se habla sobre todos y todas somos diferentes se hace referencia a la acción dialógica que desarrolla Freire (2023), esta es indispensable para “la superación revolucionaria de la situación concreta de opresión” (p. 177), el reconocimiento entre grupos que difieren en sus costumbres, modo de hablar, rasgos físicos, lugar de origen, entre otros, permite el paso a identificar las formas hostiles y condiciones de desigualdad en las que tienen lugar las interacciones de estos grupos de diferentes culturas. Así por medio de la interacción equitativa y la posibilidad de generar expresiones culturales adquiridas por medio del diálogo y respeto mutuo, permite la forma armónica de relacionarse entre otros desde la interculturalidad (Gallegos y Sieglin, 2025), algunos estudiantes proponen lo siguiente Inv. Pregunta ¿Cómo podemos entender que todos y todas somos diferentes?:

“Hablar con los maestros o director y nosotros mismos dejar de discriminar” (t9/26/11/25).

“Tener respeto y respetar las opiniones de nuestros compañeros y conocer nuestros derechos” (t9/26/11/25).

“Incluir a todas las personas y tratarlas por igual” (t9/26/11/25).

“Hablarlo con la persona que lo realiza, no juzgar y respetar” (t9/26/11/25).

“Viéndonos de frente hablando sobre nosotros” (t10/26/11/25).

“Viendo nuestras diferencias tanto físicas como mental” (t10/26/11/25).

Estas respuestas reflejan una comprensión de las soluciones a la desigualdad de manera comunicativa, normativa institucional y de ética. Por un lado, piensan que puede resolverse a través del diálogo, proponiendo que comunicar es un paso para transformar dinámicas injustas y procesos de resolución no violentos. Por el otro, varios identifican la intervención de estructuras de autoridad, reglas o acuerdos para equilibrar y regular relaciones de poder. Así pues, algunos reconocen que ellos mismos pueden dejar de reproducir prácticas discriminatorias desde el reconocimiento del otro como base del trato justo. Comienzan a integrar la idea de diversidad como valor en lugar de estandarización, y reconocen que las personas no solo se diferencian por apariencia sino por pensamientos, opiniones, actitudes y formas de expresarse. Identificando que la diferencia requiere reconocimiento, diálogo y ética.

En términos generales, la mayoría de las respuestas asocian la desigualdad con formas de trato diferenciado e injusto, particularmente vinculadas a la exclusión, discriminación y la falta de reconocimiento. Esta comprensión coincide con lo planteado por Barrón (2005), quien entiende la exclusión como una forma de ciudadanía incompleta que priva a ciertos sujetos del sentido de pertenencia y de participación en la vida social. Si bien el grupo no identifica de manera explícita los ejes estructurales de la desigualdad como la clase, el género, raza, etc., varias respuestas aluden

a características físicas, económicas o sociales que producen trato diferencial. Esto dialoga con la perspectiva de bell hooks (1981), quien señala que toda forma de dominación opera mediante la intersección de sistemas de opresión que asignan valor desigual a ciertos cuerpos y experiencias.

Los estudiantes mencionan conflictos concretos y observables dentro del ámbito escolar, tales como discriminación, burla, racismo, favoritismo que promueven docentes y exclusiones derivadas del aspecto físico o el nivel socioeconómico. Estos señalamientos permiten advertir que la institución funciona como un espacio donde, tal como afirman Gallegos y Sleglin (2025), convergen tensiones socioculturales propias del entorno y se reproducen dinámicas de poder que configuran modos específicos de convivencia. Asimismo, las respuestas evidencian que las relaciones de autoridad son percibidas como un foco de desigualdad, que coincide con los planteamientos de hooks (2003) respecto a cómo la jerarquía institucional puede reforzar prácticas de silenciamiento o invisibilización en contextos educativos.

Algunas de las propuestas estudiantiles para transformar en acciones para afrontar la desigualdad dentro de la escuela se organizan en tres ejes. Cómo el dialógico, en promover conversaciones, expresar desacuerdos y generar espacios de diálogo horizontal; el normativo, acudiendo a autoridades, establecer acuerdos claros y colectivos; y en el ético respetando la diversidad, evitar reproducir prácticas discriminatorias y reconocer a los otros como sujetos de igualdad. Este conjunto de respuestas se articula con la noción de participación estudiantil (Litichever, 2019), pues destacar la importancia de incorporar a las y los alumnos en la toma de decisiones que afectan su vida escolar, remite a la dimensión dialógica de soluciones, remitiendo al uso de una pedagogía crítica, así la transformación de las condiciones opresivas requiere procesos de comunicación capaces de producir conciencia y acción colectiva.

Respecto al reconocimiento de que todos y todas somos diferentes, las respuestas indican que el alumnado identifica la diferencia a partir de aspectos visibles, como la apariencia física, pero también desde elementos subjetivos como la personalidad, la forma de pensar, las actitudes y los modos de expresarse. Así, esta comprensión permite contemplar la transformación del aula como un espacio donde las diferencias no solo se acepten, sino que se nombren, se escuchen y se integren como parte del proceso educativo.

En conjunto, los resultados muestran que las y los estudiantes poseen una comprensión inicial de la desigualdad centrada en experiencias cotidianas, relacionales y visibles, pero aún limitadas en términos estructurales. No obstante, manifiestan sensibilidad hacia el considerar la diferencia y la importancia del diálogo, estos hallazgos representan un punto de partida significativo para fortalecer los procesos pedagógicos en el aula y concebir a la educación como un proceso ético y político donde es posible cuestionar y transformar las condiciones que sostienen las desigualdades.

Así, con la finalidad de profundizar en los hallazgos obtenidos mediante la técnica de lluvias de ideas, se recurrió a la aplicación de una entrevista (anexo 3) a seis estudiantes de tercer grado, 2 alumnos y 4 alumnas, los cuales se escogieron por la cantidad de trabajos que entregaron y las veces que participaron en las clases, cuyas identidades serán protegidas usando únicamente sus iniciales (S, C, A, J y K).

Este instrumento permitió explorar, desde su propia voz, cómo viven la experiencia de aprender historia, de qué manera relacionan los contenidos históricos con su vida cotidiana y cómo identifican situaciones de desigualdad, justicia e injusticia en su entorno escolar. De este modo, la entrevista no se concibe como una técnica aislada, sino como un recurso complementario que amplía, matiza y profundiza el diagnóstico.

Los entrevistados muestran el valor que otorgan a aquellas estrategias pedagógicas que favorecen la participación activa, el intercambio de opiniones y el diálogo colectivo, tales como los debates, las opiniones grupales y el uso de recursos audiovisuales. Como lo mencionan Gunzelmann et al. (2021) el proceso cognitivo de aprender historia significa que los estudiantes analicen los discursos y relativicen las narrativas desde una mirada acompañada de una “comprensión crítica de la realidad y las problemáticas de la sociedad” (p.160). En la actualidad, la cultura digital, todos los cambios que son generados por la forma que interactuamos en el mundo tangible y digital siendo este último producto del desarrollo tecnológico, ofrece un nuevo modo de concebir y experimentar el mundo, de este modo la enseñanza y el aprendizaje de la historia adquiere la posibilidad de transformarse a partir de los recursos y materiales didácticos que se requieran, pues el “Internet nos ofrece un mundo de recursos e información, pero requiere de un uso reflexivo y para ello también hay que enseñar a utilizarlos con fines educativos” (Gunzelmann et al., 2021, p. 169).

“Las opiniones de todo el grupo, porque así conozco los pensamientos de los demás y cómo se sienten con la clase” (C P-1/27/11/25).

“Yo creo que los debates, porque así conoces el punto de vista de las demás personas” (J P-1/27/11/25).

“Los videos, porque así podemos ver cómo se originaron o cómo se hacen” (A P-1/27/11/25).

Estas preferencias coinciden con los resultados de la lluvia de ideas, donde el diálogo apareció como una vía central para comprender la diferencia y afrontar la desigualdad. La posibilidad de expresar puntos de vista diversos sin ser juzgados contribuye a que el aula sea percibida como un espacio de reconocimiento, en el que las opiniones no se clasifican como correctas o incorrectas, sino como parte de un proceso colectivo de aprendizaje.

En contraste, los estudiantes señalaron que los contenidos centrados en la memorización de fechas o en lecturas extensas tienden a generar desinterés o distanciamiento, lo que sugiere que una enseñanza de la historia desvinculada de la experiencia cotidiana limita la curiosidad y la implicación del alumnado, este hallazgo refuerza la necesidad de promover prácticas pedagógicas dialógicas que reconozcan a las y los estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento histórico, “Uno de los desafíos más complejos en la enseñanza de la historia transitar desde un paradigma tradicional a uno constructivista e innovador, que apueste por el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado” (Álvarez, 2020, p. 442).

“Primero que nada, porque no pongo atención y porque no sé. Es muy repetitivo. Y tiene muchas fechas, entonces no, no las capto y se me olvida” (C P-2/27/11/25).

“Porque no me gusta estar escuchando, a mí me gusta más estar escribiendo o realizando una actividad” (A P-2/27/11/25).

La entrevista permitió identificar experiencias concretas de trato desigual dentro de la escuela, como lo describen Gunzelmann et al. (2021) respecto al reflexionar sobre problemáticas relevantes para las y los estudiantes facilita que contenidos podrían percibirse como ajenos se comprendan a partir de sus propias experiencias cotidianas, tales como el favoritismo por parte de algunos docentes, las burlas relacionadas con el lugar de origen, los comentarios sobre la apariencia física y la percepción de expectativas diferenciadas. Estas vivencias dialogan directamente con las nociones de desigualdad expresadas en la lluvia de ideas, donde el alumnado asoció la desigualdad con el trato injusto, la exclusión y la falta de reconocimiento.

“Bueno, yo he visto, por ejemplo, en el salón de clases que a veces muchos profesores tienen preferencias por algunos alumnos, ya sea por familia de ellos mismos o algo parecido” (J P-13/27/11/25).

“Sí, como que algunas expectativas. Sí, porque algunos maestros tocan el tema de que las mujeres son más responsables o trabajan más o se concentran más, pero al final de cuentas, algunos niños, si son igual” (C P-15/27/11/25).

“En algunos momentos, por decirlo en broma, sin comentarios con tu físico, cuando ellos se lo toman a broma, pues tú no te lo tomas a broma, pues” (J P-16/27/11/25).

“En dónde vives, por ejemplo, tiran mucho del comentario de Tierra Blanca, Soledad y pues muchas personas somos allá y no saben” (K P-16/27/11/25).

Si bien las y los estudiantes no siempre logran explicar las causas estructurales de estas prácticas, si reconocen sus efectos en la convivencia escolar y en el bienestar emocional. La desigualdad es vivida como una experiencia cotidiana que se manifiesta en interacciones concretas, lo que confirma que el entorno escolar reproduce, en menor escala, dinámicas sociales más amplias de jerarquización y diferenciación.

Otro aporte significativo de la entrevista es la forma en que el alumnado relaciona los contenidos históricos con experiencias de su entorno inmediato. Los estudiantes mencionan conflictos comunitarios, la presencia de pandillas, la violencia y las problemáticas sociales de su colonia como referentes para comprender procesos históricos como las guerras, los conflictos entre grupos y las disputas por el poder. Esta asociación evidencia que la historia adquiere sentido cuando se conecta con realidades cercanas, permitiendo al alumnado interpretar su contexto social desde una perspectiva histórica “para la formación de una ciudadanía democrática que pueda involucrarse en los problemas de su comunidad desde una participación política activa” (Gunzelmann et al., 2021, p. 160).

“Sí, y a la vez no. En el país no lo entiendo totalmente porque hay cosas que no, no están vistas, pero en la colonia sí, porque con los problemas que tenían antes puedes resolver de una u otra forma problemas que tengas en la colonia” (C P-10/27/11/25).

“Sí, porque el gobierno no hace nada como con las drogas y todos allí en las colonias, unos que otros consumen drogas en las calles” (A P-10/27/11/25).

“Sí, porque, bueno, en el país como tal creo que es lo que todos debemos de conocer y en las colonias no tanto porque ella es depende de qué colonia viva cada quien” (J P-10/27/11/25).

“La desigualdad en cómo se trata de grupos de los diferentes, no nos coordinamos” (K P-12/10/27/11/25).

“Porque como hay diferentes pandillas ahí, entre todos se pelean, cuando se cruzan una que otra pandilla y se empiezan a pelear Y a tirar balazos como en las guerras” (A P-12/27/11/25).

En este sentido, la historia no solo es percibida como un conjunto de hechos del pasado, sino como una herramienta para comprender conflictos actuales y reflexionar sobre formas de convivencia, resolución de problemas y organización social. Este hallazgo coincide con las propuestas estudiantiles registradas en la lluvia de ideas, donde se destacó la importancia del diálogo, el respeto y la participación colectiva para enfrentar situaciones de desigualdad.

Las respuestas obtenidas en la entrevista refuerzan la idea de que el reconocimiento de la diferencia se construye principalmente a partir de la convivencia cotidiana y del conocimiento de la historia de los otros, como se refiere Jelin

“Una manera de encarar la dinámica de la constitución, reproducción y transformación de los patrones de desigualdades consiste en verlos en acción, o sea, observar –aunque sea de manera estilizada y sin detalles– los procesos económicos, sociales, culturales y políticos (2014, pp. 12-13).”

El alumnado señala que conocer la experiencia de personas distintas a sí mismos favorece el respeto, la empatía y la posibilidad de establecer relaciones basadas en la comprensión y no en el juicio. Estas percepciones se articulan con las respuestas de la lluvia de ideas, donde se propuso el diálogo y el respeto mutuo como estrategias para comprender que todas y todos son diferentes.

“Sí, porque al final de cuentas, las respuestas que la respuesta que digas no es ni mala, ni buena” (C P-17/27/11/25).

“Sí, porque se puede dar opiniones de cómo no cometer el mismo conflicto” (J/27/11/25).

“Porque no nos juzgamos” (K P-17/27/11/25).

“Sí, porque todos opinamos diferente” (A P-17/27/11/25).

De esta manera, la diferencia deja de ser entendida únicamente como un rasgo visible o físico y comienza a reconocerse también desde dimensiones subjetivas, como la forma de pensar, de expresarse y de vivir. Esta comprensión constituye un punto de partida para la construcción de relaciones más equitativas dentro del aula y para el desarrollo de una conciencia ética frente a la diversidad.

En conjunto, la entrevista complementa y profundiza el diagnóstico al mostrar cómo las nociones de desigualdad, diferencia y justicia identificadas colectivamente mediante la lluvia de ideas se encarnan en experiencias concretas del alumnado. Los resultados evidencian que las y los estudiantes poseen una comprensión inicial, situada y experiencial de la desigualdad, así como una sensibilidad hacia el diálogo y el reconocimiento del otro, resaltando la importancia que ellos comprendan la imposibilidad de analizar una dimensión aislada de otras, es decir, el alumnado pueda ir comprendiendo la articulación compleja que da lugar a una configuración específica la clase, el género o la etnia (Jelin, 2014).

Uno de los hallazgos más significativos del diagnóstico en el grupo de tercero, es la presencia del estigma territorial como motor de la interculturalidad hostil. Los estudiantes reportan burlas constantes relacionadas con sus lugares de residencia, específicamente menciones peyorativas sobre colonias como Tierra Blanca o Soledad. Este fenómeno coincide con lo que Gallegos y Sieglin (2025) describen como la racialización del espacio, donde el origen geográfico se convierte en una marca de inferioridad social. Además, el alumnado identifica situaciones de favoritismo docente y expectativas de género estereotipadas, señalando que algunos maestros consideran a las mujeres como "más responsables" por naturaleza, invisibilizando el esfuerzo individual y reforzando roles tradicionales.

Los estudiantes del tercer grado "A" expresan un rechazo hacia la historia memorística de fechas y héroes lejanos, prefiriendo estrategias que involucren el debate, el uso de videos y la conexión con problemas actuales. Existe una demanda latente por comprender por qué su vida es como es y cómo los conflictos del pasado, como la violencia de pandillas en su colonia que comparan con guerras, se relacionan con las estructuras de poder que hoy enfrentan. La creciente necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que vinculen la enseñanza de la historia con la vida cotidiana del alumnado da un lugar para concebir a la educación como un proceso ético y político capaz de generar reflexión crítica y transformación de las condiciones que sostienen las desigualdades dentro y fuera del espacio escolar, por consiguiente, el desarrollar la conciencia histórica implica, por tanto, dotar a los adolescentes de la capacidad de analizar críticamente el presente para proyectar futuros donde la justicia y la igualdad no sean solo aspiraciones, sino realidades construidas colectivamente.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El marco teórico se define como el desarrollo organizado de los antecedentes investigativos y el conjunto de teorías que existen sobre el objeto de estudio, este componente es crucial, ya que se establece como el eje integrador de todo el proceso de investigación, permitiendo describir, comprender, explicar e interpretar la problemática planteada (Ñaupas et al., 2018). El siguiente apartado sustenta conceptualmente la orientación de esta investigación para comprender cómo la enseñanza de la historia, desde una mirada interseccional respecto a los problemas histórico-sociales, puede contribuir al desarrollo de pensamiento crítico de estudiantes de secundaria con apoyo de actividades reflexivas respecto a su realidad escolar. El pensamiento feminista negro desde experiencias situadas, la pedagogía crítica y la cultura de paz, fundamentan teóricamente este trabajo considerando a la construcción de prácticas sociales.

Los enfoques tradicionales utilizados en la enseñanza de la historia centrada en la memorización de fechas, héroes y sucesos lineales, no ha priorizado una postura crítica y situada para la comprensión profunda por parte del alumno para un mejor análisis del contexto escolar y una mayor disposición a participar en la vida cotidiana,

“la interrogante por la función y usos de la historia como disciplina escolar, y su peso específico en la formación del pensamiento y cultura de las futuras generaciones, comienza a tomar un sentido primordial para la formación de la conciencia histórica de los ciudadanos del posneoliberalismo (Valdés-Vera, 2022, p. 191)”,

es de este modo que se explica en cada base teórica la capacidad de analizar las injusticias contemporáneas a partir de procesos del pasado y el articular explicaciones complejas sobre la realidad.

Epistemología del feminismo negro

Como lo menciona Patricia Hill Collins “los rasgos distintivos del pensamiento feminista negro no tienen necesidad de ser exclusivos, y pueden compartir mucho con otros cuerpos de conocimiento” (2012, p. 101). Al emplear este enfoque con el grupo de tercer grado, se busca que el estudiantado pueda generar respuestas críticas frente a las opresiones interseccionales de raza, clase y género que enfrenta en su escolaridad. Ello se vincula con el propósito central del pensamiento feminista negro estadounidense, el cual consiste en resistir la opresión y, como teoría crítica social, empoderar en contextos de injusticia social (Hill, 2012). De este modo, se reconoce la contradicción existente entre las promesas democráticas de libertad, igualdad y justicia social, y las prácticas que reproducen un trato desigual basado en clase, género y raza.

Considero que esta reflexión sobre las experiencias producidas por la intersección de las opresiones genera un conocimiento que es pertinente para conocer determinada posición social que comparte el alumnado en la secundaria, debido a que este conocimiento es situado y socialmente construido por el lugar que ellos y ellas mismas ocupan en el género, en la raza y en la clase (Cardoso, 2017), asimismo que actúa como cuerpo político, no solo en tener poder, voluntad y acción unificada como refiere Rousseau sino también en los grupos que no han participado históricamente en las mismas condiciones (Curiel, 2013) de enunciación a partir de vivencias, contextos y narrativas para enfrentar violencias, desigualdades y discriminaciones. Al reflexionar respecto a estos conceptos, se genera otro tipo de conciencia “como la dialógica, la polifonía, la autoridad dispersa, la co-autoría o una etnografía colaborativa entre sujetos de investigación y quien investiga, que reconociera que las y los sujetos de investigación son también sujetos del conocimiento” (Curiel, 2013, p. 24).

Interpretación de las propias experiencias

Dentro del pensamiento del feminismo negro, se comparten experiencias con el propósito de construir un cuerpo colectivo de saberes para sobrevivir frente a patrones específicos de opresión. Esto produce puntos de vista en común, es decir, “las experiencias comunes pueden predisponer a desarrollar una conciencia de grupo distintiva” (Hill, 2012, p. 106), si bien, pueden ayudar a reflejar determinadas relaciones de injusticia, también puede que no, pues al ser situado, no son estáticas las respuestas a los saberes de estas experiencias en cada persona. Por ello, “As an approach to knowledge, black feminist epistemology also provides scope for reframing what we know”¹ (Mngaza, 2021, p. 70), refiriendo de tomar saberes que revelan los procesos de resistencia emprendidos contra violaciones experimentadas a lo largo de la historia, constituyéndose como respuesta a lo conservador y hegemónico (Cardoso, 2017).

En efecto, para el grupo donde se desarrolla mi intervención docente, me parece importante recuperar y registrar la producción de conocimiento que el estudiantado genere al presentar una enseñanza de la historia donde se analice las estructuras de dominación con el fin de diseminar acciones para evaluar mejores espacios de su entorno escolar.

La ética del cuidado

Asimismo, otra dimensión epistemológica del feminismo negro es la ética del cuidado la cual sugiere que la expresividad personal, las emociones y la empatía son fundamentales para la validación del conocimiento (Hill, 1989). Pues un componente de la propuesta se refiere a “it is nearly impossible to filter out the strictly linguistic-cognitive abstract meaning from the sociocultural psycho-emotive mean” (Hill, 1989, p. 767)². No solo las personas deben desarrollar

¹ Traducción Mngaza (2021) “Como un enfoque del conocimiento, la epistemología feminista negra también ofrece un marco para replantear lo que sabemos”.

² Traducción Hill (1989) “Es casi imposible separar el significado estrictamente lingüístico-cognitivo y abstracto del significado sociocultural y psicoemocional”.

sus conocimientos a través del diálogo y presentarlo en una forma que demuestre su interés por sus ideas, sino que también se espera que sean responsables de sus conocimientos, ni la emoción ni la ética están subordinadas a la razón, en cambio, la emoción, la ética y la razón se utilizan como componentes esenciales e interconectados para evaluar la afirmación del conocimiento (Hill, 1989).

A mi parecer, al mostrar la relevancia de comprender la historia desde el punto de vista de patrones históricos de dominación y subordinación, se muestra también diferentes desigualdades en las relaciones sociales, que, al contrario de conducir a una distopía, se busca empoderar el cuestionamiento de las estructuras de opresión al igual que el fomento de la identidad como sentido de relación con sus experiencias y narrativas históricas (Cardoso, 2017) donde el estudiante se encuentre situado.

Pedagogía crítica

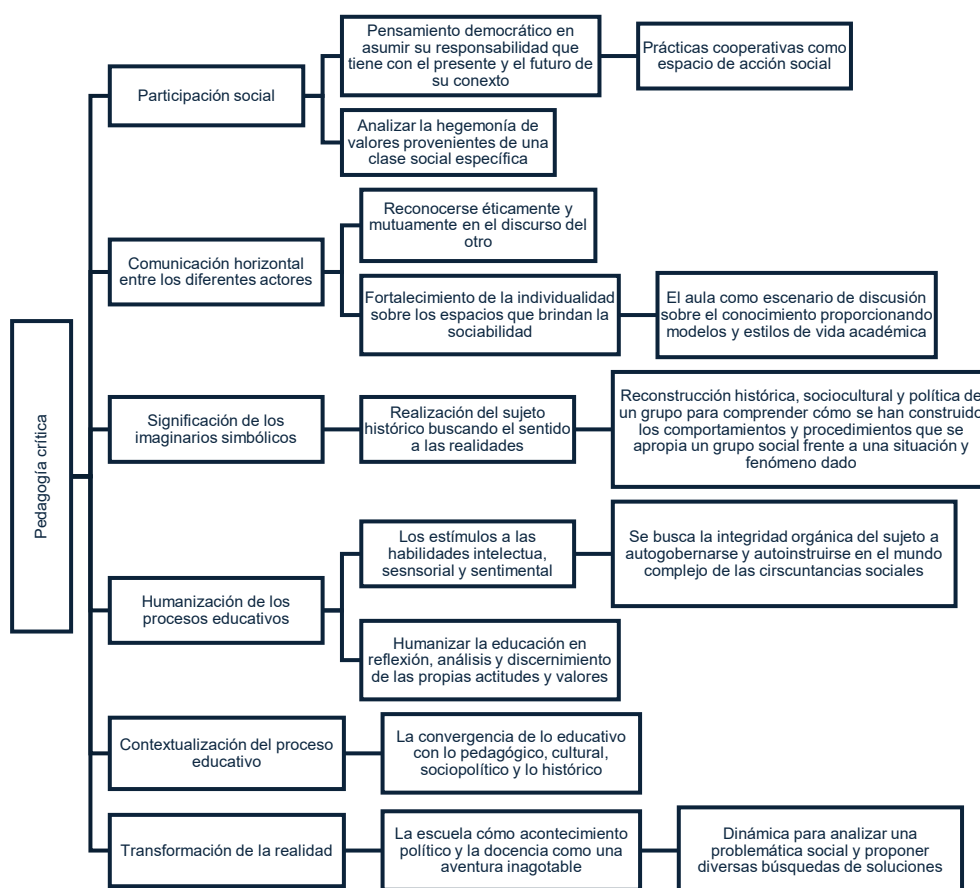
Se asume a la práctica de convertir el conocimiento a fuerza social a través de interpreta y trasforma problemas reales que afectan a una comunidad en particular en una fuente de liberación, así como lo menciona Ramírez

“Desarrolla la construcción del conocimiento en función de la construcción de los significados que subyacen a las teorías y discursos tradicionales. Lleva al sujeto hacia la lectura de la realidad, especialmente en función de detectar los problemas culturales e inconsistencias sociales (educación repetitiva, corrupción política, delincuencia, etc.); en la perspectiva de revelar los nuevos niveles de cinismo y de tranquilidad con la que se los acepta y se los integra a la cotidianidad” (Ramírez, 2008, p. 109).

Además de establecerse como una ruta hacia una transformación social en favor de la humanización como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión que sea afirmada en la

libertad y justicia (Freire, 2023). Para una mejor comprensión de esta pedagogía, Ramírez ubica los siguientes supuestos que constituyen una fuerza imprescindible para legitimar procesos de análisis y de crítica que se unen sintetizados a la figura No. 1.

Figura 1. Pedagogía crítica



Nota. Organizador gráfico elaboración propia a partir de las ideas expuestas por Ramírez (2008, pp. 109-112).

Según lo sintetizado en el organizador gráfico (Figura 1), el docente debe de favorecer entre los sujetos y su realidad una relación de constante de descubrimiento de significados que pueda discutir, compartir y reconstruir. Por ello la importancia en comprender e interpretar las relaciones que se forjen entre el alumnado en el aula.

Si se fortalece la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y a su vez, su transformación en fuerza social, el comportamiento que genera el sujeto frente condiciones culturales de existencia y la interpretación del saber reconstruido en la escuela se logran diferentes virtudes que, Ramírez (2008), expone en los supuestos referentes de la pedagogía crítica y la concientización sobre el presente y futuro del contexto del estudiante.

Estos supuestos los define como el fortalecimiento de la individualidad a partir del aula como escenario de discusión (reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso); la construcción de los comportamientos de un grupo social frente a una situación y fenómeno dado (imaginarios simbólicos); interpretar y comprender las condiciones materiales y concientización como base de la estructura social (reconstrucción sociocultural, política y realización del sujeto histórico); ubicarse en el mundo a través de las circunstancias sociales (reflexión, análisis y discernimiento de las propias actitudes y valores); convergencia de lo educativo con lo cultural, sociopolítico, histórico y pedagógico (educar para vivir en comunidad); y la dinámica de lo político en la docencia como reconocimiento de problemáticas sociales y proponer búsquedas de soluciones.

En consecuencia, considero importante destacar que enseñar exige la aprehensión de la realidad, es pertinente reafirmar, el profesor (a) necesita tener la habilidad de aprehender la sustantividad, es decir, ser capaz de captar, comprender y abstraer lo que da sentido propio a un fenómeno, en este caso, el aprendizaje de los y las estudiantes de tercer grado en la comprensión y reconstrucción de problemáticas socio-históricas, pues la inexorabilidad del futuro es la negación de la historia (Freire, 2023). Desde la pedagogía crítica, Freire advierte que concebir el futuro como inexorable implica negar la historia, en tanto se asume que las condiciones sociales y educativas son inmutables. Por el contrario, reconocer la historicidad de la realidad permite

comprender que las desigualdades han sido construidas socialmente y, por ende, pueden ser transformadas mediante la acción educativa consciente.

Cuidado como práctica educativa

Aguado (2018) refiere que una pedagogía de los cuidados es aquella que atiende diversas acciones, cuyo propósito es el cuidado de las personas y de la Naturaleza, haciendo de la sostenibilidad y la justicia social sean las preferencias de esta pedagogía. Al centrar la investigación en la diversidad de perspectivas para contribuir a la igualdad y justicia, la pedagogía del Cuidado incorpora a la acción concreta de enseñar por encima del mercado y la acumulación de capital.

Se proponen diferentes elementos pedagógicos al término Cuidado, Aguado (2018) argumenta:

- Actitud armoniosa y protectora de la realidad personal, social y ambiental,
- Preocupación a personas o realidades a las que estamos involucradas,
- Y la vivencia de relación entre necesidad de ser cuidado y la voluntad y predisposición a cuidar.

De esta manera responde a diferentes crisis globales que generan exclusion y afectan, de diferentes formas, a la naturaleza y las personas. En concreto a estas últimas, la pedagogía del cuidado se refiere también a comprender el papel que tienen mujeres y hombres en su desempeño cotidiano, “cuáles son las relaciones de poder, de dominación y de cuidado; cómo se puede transformar la realidad a favor de la equidad; qué relaciones hay entre el sistema social del patriarcado y el económico del capitalismo...” (Aguado, 2018, p. 25). Subrayo que, a diferencia de Aguado, al referirme a esta pedagogía considero del Cuidado, también busca abarcar el enfoque socioeducativo únicamente, en contraste con los demás que ofrece para atender completamente

todos los cuidados que propone para responder a las múltiples crisis globales que enfrenta el mundo del siglo XXI.

Con respecto al cuidado, Vázquez (2010) menciona a la ética del cuidado como un cambio paradigmático en la forma de hacer educación, pues

“el reto de alcanzar la igualdad de género a través no sólo de acciones dirigidas a desarrollar una experiencia educativa libre de prejuicios fomentando la plena participación social de las niñas y mujeres, sino también a través de la incorporación de valores y actitudes relacionados con el cuidado, la acogida y las relaciones personales” (p. 178).

Considero que tomar al Cuidado como opción para la práctica de enseñar a acabar con la subordinación en el ámbito educativo es la más “útil para desarticular las falsedades, prejuicios y contradicciones que legitiman una estructura social de no equidad” (Vázquez, 2010, p. 179), debido al contexto educativo en el cual se desarrolla el grupo de tercero “A”, contemplo necesario enseñar a distribuir el compromiso del cuidado en el ámbito comunitario como clave para construir relaciones igualitarias bajo la premisa que el interés por el otro, la empatía y la preocupación por los asuntos de la comunidad es prioritario para el desarrollo completo de la ciudadanía igualmente aquello que cuenta como trabajo y como contribución a la sociedad (Vázquez, 2010).

Opresión

Referirse a la opresión como un horror de la existencia humana guarda sentido dentro de la injusticia, la práctica prejuiciosa de raza, clase, género, que ofende la sustantividad del ser humano (Freire, 2022). A partir de la reflexión de la filósofa Young (2000) la opresión se define como las desventajas e impedimentos sistemáticos que sufren algunos grupos, es decir, más allá de un ejercicio de tiranía es de causa estructural, pues están insertas en normas, hábitos y símbolos que,

al no ser cuestionadas, tienden a inmovilizar y reducir las facultades para desarrollar y expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos.

El propio carácter sistémico de la opresión determina prácticas de educación, administración burocrática, producción y distribución de bienes, etc., en relación con las reglas institucionales y en las consecuencias colectivas de seguirlas, mismas que sufrirán de diferentes medidas o modos los grupos oprimidos. Para explicarlo como concepto, Young (2000) expone cinco caras de la opresión como un conjunto útil de categorías y distinciones que se articulan entre los distintos grupos, aunque como ella misma aclara, no es posible dar una única definición de opresión:

- *Explotación*

La explotación constituye una forma de injusticia que se origina en dinámicas sociales mediante las cuales el esfuerzo, el tiempo y las capacidades de un grupo son apropiadas por otro, dando lugar a una distribución desigual de los beneficios. Estas dinámicas se sostienen porque las instituciones sociales facilitan concentración de recursos y ventajas en manos de unos cuantos mientras restringen las oportunidades del resto de la población. Por ello, la explotación no supera únicamente por la distribución de bienes materiales, ya que, si las prácticas institucionalizadas y las relaciones estructurales permanecen intactas, los mecanismos de transferencia se reproducen y reinstalan la desigualdad. En consecuencia, combatir la explotación exige transformar, las instituciones, las formas de tomar decisiones y la división social del trabajo, así como impulsar cambios de carácter institucional, estructural y cultural (Young, 2000).

- *Marginación*

Representa una de las expresiones más extremas de la opresión al implicar la exclusión de grupos completos de la participación social significativa. Las personas marginadas quedan fuera

de las actividades productivas socialmente reconocidas, y como consecuencia, se enfrentan a privaciones materiales severas y a una vulnerabilidad estructural constante. Aunque algunas sociedades han intentado responder a esta injusticia mediante políticas asistenciales, la marginación plantea problemas más profundos relacionados con la conexión entre el derecho a la subsistencia y a la participación social. Superarla exige repensar formas de organización de la producción y generar condiciones que garanticen la inclusión y participación más allá del empleo asalariado tradicional (Young, 2000).

- *Carencia de poder*

Hace referencia a la situación de quienes, dentro de la división social del trabajo, carecen de autonomía, autoridad y reconocimiento. Esta forma de opresión se manifiesta en la imposibilidad de participar en la toma de decisiones, en la ausencia de oportunidades para desarrollar capacidades y en la exposición de un trato social desvalorizado. La distinción entre trabajo intelectual y trabajo manual, asociada a la división entre profesionales y no profesionales, produce no solo desigualdades laborales, sino también estilos de vida, expectativas y formas de respeto diferenciadas. La carencia de poder, por tanto, no se limita al ámbito económico, sino que atraviesa la vida cotidiana y refuerza jerarquías sociales profundamente arraigadas (Young, 2000).

- *Imperialismo cultural*

Constituye una forma de opresión simbólica mediante la cual la experiencia y la cultura de un grupo dominante como universales, mientras que las perspectivas de los grupos subordinados son invisibilizadas o reducidas a estereotipos, este proceso implica la imposición de significados, normas y valores que definen la diferencia como desviación o inferioridad. Las personas culturalmente oprimidas se enfrentan así a una paradoja: son ignoradas como sujetos plenos, pero simultáneamente marcadas como “otras”, la dinámica que se genera afecta la subjetividad, el

reconocimiento y la posibilidad de afirmación positiva de la diferencia, generando experiencias de desdoblamiento y tensión identitaria que forman parte central de la injusticia cultural (Young, 2000).

- *Violencia*

Finalmente, esta cara demuestra una forma de opresión que se expresa en la amenaza constante y en la práctica de agresiones dirigidas a personas por su pertenencia a determinados grupos sociales. No se trata únicamente de actos individuales moralmente reprobables, sino de una práctica social institucionalizada y tolerada que limita la libertad y dignidad de quienes la padecen, vivir bajo la posibilidad permanente de la agresión implica una restricción cotidiana de la acción y un desgaste continuo de las energías vitales. La violencia se articula estrechamente con el imperialismo cultural, ya que los estereotipos y las representaciones deshumanizantes contribuyen a legitimar y reproducir estas prácticas (Young, 2000).

En conjunto estas cinco dimensiones que refiere Young (2000) permiten comprender la opresión como un fenómeno estructural complejo que no puede reducirse a una sola causa ni abordarse desde una sola perspectiva exclusivamente distributiva. Pensar la justicia social desde este marco implica reconocer la necesidad de transformaciones institucionales, estructurales y culturales orientadas a dismantelar las relaciones de dominación que organizan la vida social.

En particular, considero que el concepto de opresión se incorpora como un eje de análisis con el grupo de tercero “A” que suma a la formación integral del estudiantado, en concordancia con los principios de la NEM, desde este enfoque la opresión no se aborda como una noción abstracta o exclusivamente teórica, sino como una herramienta para fortalecer el pensamiento crítico, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de una conciencia social orientada a la justicia y la dignidad humana. Pues a partir del reconocimiento de que ellos y ellas son sujetos

históricos, situados en contextos específicos, cuyas experiencias están atravesadas por relaciones de poder, desigualdad y exclusión, en este sentido, el análisis de las distintas formas de opresión permite vincular los contenidos históricos con la vida cotidiana del alumnado, favoreciendo aprendizajes significativos y socialmente relevantes. Esta perspectiva se alinea con el principio de la NEM que concibe a la escuela como un espacio de transformación social y no solo de transmisión de contenidos.

Curiosidad

De manera complementaria, Watkins (2021) profundiza la idea de tomar a la curiosidad dentro del aula como una práctica de resistencia frente lógicas educativas autoritarias y excluyentes, es así como el aula se concibe como un espacio radical de posibilidad, donde aprender implica transgredir límites impuestos por el racismo, el sexismo y otras formas de dominación. En este sentido, la curiosidad no solo cuestiona contenidos, sino también jerarquías que definen quién puede preguntar, quién puede hablar y qué saberes son considerablemente legítimos. Preguntar, interesarse y vincular el conocimiento con la experiencia propia se convierte, entonces, en un acto profundamente político.

Mientras que Freire propone entender a la curiosidad como

“El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente. Límites asumidos éticamente por él. Mi curiosidad no tiene derecho de invadir la privacidad del otro y exponerla a los demás.

Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño. Ejercer mi curiosidad de manera correcta es

un derecho que tengo como persona y al que corresponde el deber luchar por él, el derecho de la curiosidad” (2022, p. 81).

En ambas perspectivas, la curiosidad es tomada como el ejercicio democrático indispensable que, por tanto, cuanto más se intensifica la curiosidad espontánea, más epistemológica se va volviendo, dado que “convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser” (Freire, 2022, p. 83). Al ser propuesta como aquello que impulso al sujeto a no conformarse con lo dado, a interrogar el mundo y a reconocerse como agente histórico capaz de transformarlo, la enseñanza no puede darse sin curiosidad, debido a que esta habilita procesos de conciencia que rompen con la educación bancaria y colocan al estudiantado como sujeto activo del aprendizaje.

Profundizando más con la curiosidad como praxis emancipadora, se propone como el movimiento que conecta emoción y experiencia, permitiendo al sujeto educativo resistir a la pasividad e indiferencia de la domesticación del pensamiento, siendo reconocida como condición necesaria para la construcción de una educación crítica, dialógica y orientada a la transformación social.

En efecto, dentro del grupo de secundaria, la curiosidad se expresa de manera particular en las reacciones espontáneas del alumnado ante temas que logran vincularse con su experiencia cotidiana, como el momento de cuando las preguntas surgen a partir de ejemplos cercanos, debates colectivos o actividades que rompen con la clase expositiva tradicional. Estas manifestaciones de curiosidad, como las preguntas que desarrollan, los comentarios que conectan el contenido con su vida personal e incluso los desacuerdos expresados en el aula, constituyen oportunidades pedagógicas para transformar el aula en un espacio de diálogo. El fomento con tercero “A” no solo ha sido implicar interés por los contenidos, sino reconocer y sostener esas dinámicas cotidianas

como parte de una praxis educativa que fortalece la autonomía, el pensamiento crítico y el sentido de pertenencia al aula.

Interculturalidad

La interculturalidad no puede ser comprendida simplemente como un conjunto de actividades folclóricas o de celebración de la diversidad superficial, por el contrario, se erige como un campo de batalla político y epistémico donde se disputa el sentido mismo de la formación ciudadana y la posibilidad de una existencia digna. La comprensión de la interculturalidad como un proyecto político decolonial, tal como lo ha desarrollado Walsh (2005), exige un desprendimiento radical de las visiones funcionales que el Estado y los organismos internacionales han promovido durante décadas. De esta manera propone los diversos usos del término interculturalidad en dos categorías:

- Interculturalidad funcional, es aquella que es asumida por las políticas estatales para promover el reconocimiento y la inclusión de la diversidad sin alterar las estructuras de desigualdad que la sostienen. Esta lógica opera bajo el principio de la tolerancia y el respeto a la diferencia, pero no cuestiona las causas históricas del racismo y el clasismo.
- En contraste, la interculturalidad crítica se define como un proceso, estrategia y acción en continua construcción. No es un estado ideal que se alcanza, sino una herramienta de lucha que parte de las visiones de los movimientos sociales y de los grupos históricamente subalternizados. Como proyecto político decolonial, busca implosionar en el conocimiento dominante para generar un nuevo ordenamiento social y condiciones de poder, saber y ser radicalmente distintas.

Mientras Walsh (2005) proporciona el marco macro-político de la decolonialidad, Gallegos y Sieglin (2025) aterrizan este análisis en la micropolítica del aula mexicana revelando que la

interculturalidad en la escuela suele ser hostil cuando se sostiene en ideas racistas y clasistas heredadas de la época colonial. La interculturalidad hostil surge en espacios donde las relaciones son asimétricas y donde el menosprecio desestima sistemáticamente al otro por sus rasgos culturales, fenotipos o lugar de origen. En el contexto escolar, esto se materializa en el uso de apelativos como "indio", "ranchero" u "oaxaqueño", no como descriptores de identidad, sino como insultos orientados a rebatir la posición de dignidad de la persona.

Este racismo cotidiano se encuentra presente en las interacciones escolares al vincular características físicas con prejuicios sobre la ignorancia o la pobreza, para los estudiantes del grupo "A", este menosprecio se refleja en las burlas que reciben por su procedencia geográfica, lo que constituye una forma de violencia simbólica que busca fijar un lugar de inferioridad para ciertos cuerpos y territorios. De esta manera, se construyó el siguiente apartado con fundamentos en los resultados del diagnóstico y los referentes teórico-conceptuales, con el propósito de transformar las concepciones de los estudiantes. Se seleccionó a la situación-problema como opción didáctica congruente con la perspectiva.

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN: SITUACIÓN-PROBLEMA

En la teoría del aprendizaje social, la toma de decisiones de un sujeto depende de factores que escapen de su control, “los influyentes ambientales” (Guichard, 1995, p. 34) se caracterizan con variaciones de carácter histórico, geográfico, político, social, etc., que afectan las elecciones de un sujeto. Es decir, las experiencias de aprendizaje son las que proporcionan esquemas representativos determinados al individuo,

“en base a sus experiencias particulares, la persona elabora imágenes de sí misma, modos de ver las profesiones, ciertas representaciones de futuro [...] ese proceso de influencia tiene lugar por medio de una socialización dentro de un universo estructurado. El niño, el alumno, el adolescente, no sólo pasan por cualesquiera experiencias de aprendizaje, sino que, muy al contrario, sus experiencias de aprendizaje están organizadas socialmente (Guichard, 1995, pp. 34-35).”

Cada acción que ejerce el alumno se inscribe desde un contexto determinado que precede de antecedentes constituidos por el conjunto de factores y la historia social peculiar del grupo, tanto por el estímulo del problema o tarea que el individuo debe resolver (Guichard, 1995).

A continuación, se muestra en la Tabla 1 lo que refiere Dalongeville (2003) al elaborar didácticas constructivistas en la enseñanza de la historia “no puede llevarse a cabo sin que antes se pongan en tela de juicio las representaciones y las concepciones previas de los discentes” (p. 3). Es así, que se opta por la práctica situación-problema para generar procesos de “auto-socio-construcción” (Dalongeville, 2003, p. 5) dónde el estudiante logre adoptar la capacidad de contextualizar conceptos y contenidos que están inmerso en una situación de aprendizaje. Dalongeville (2003) propone los siguientes procesos de planteamiento del pasado, construcción de los objetos históricos, cuestionamientos sobre conceptos y diferentes aspectos para pensar la

importancia de las representaciones de los estudiantes para un mejor aprovechamiento de la enseñanza en historia:

Tabla 1. *La situación-problema.*

Relación entre presente del sujeto-adolescente y el pasado histórico	Condiciones que el profesorado tiene que crear
Toma de conciencia de las representaciones que ya tiene.	Prever una situación para que puedan emerger las representaciones del sujeto.
Confrontación con una situación-problema que contribuya a cuestionar las representaciones de él/ella misma.	Analizar las representaciones.
Destrucción o reconstrucción de nuevas representaciones que reorganicen las antiguas e integren las nuevas.	Elaborar una situación que le va a resultar dificultosa al sujeto y hacer que las representaciones que tengan no le sean suficientes para ir más allá del punto muerto al que se la han conducido sus representaciones iniciales.
Metacognición de los procesos que el sujeto, individualmente y en grupo, ha puesto en práctica desde el principio del enfoque pedagógico.	Movilizar materiales que fomenten disonancia cognitiva.
Auto-socio-construcción	
Un modelo que rompa con representaciones exógenas y permita un espacio para la construcción de otras representaciones, tanto para el alumno como para el profesor.	

Nota. Elaboración propia en comparación a las ideas expuestas por Dalongeville, (2003, pp. 5-9).

Para elaborar una situación-problema se debe tener a consideración una situación histórica, esta misma alberga puntos de vista, intereses contradictorios, opiniones, divergentes, etc. (Dalongeville, 2003), es importante considerar el papel de los testigos como esclarecedor de la situación de problema histórico y alimentar la situación pedagógica de trabajo; por tanto, la alteridad como la posibilidad de pensar la situación desde la confrontación a múltiples puntos de vista de agentes históricos y algunos otros alumnos, facilita el entramado más complejo de los fenómenos y acontecimientos históricos, el favorecer un conflicto cognitivo que tenga el objetivo de poner al alumno en situación de investigar confrontando la compleja realidad de toda situación histórica; por consiguiente, tomar consciencia en relación con los otros y en las relaciones con el entorno político y social, es el motor de la situación-problema pues la pluralidad de convertir en problema la complejidad, da lugar a las modificaciones que van a trabajarse en la situación-pasado y de la situación-problema presente para suponer el encuentro con “lo extranjero, con lo insólito, con el otro” (Dalongeville, 2003, p. 10). Esta práctica propone al docente como conocedor de los conceptos que enseña como de las representaciones sociales de sus alumnos.

Respecto a la práctica situación-problema, se diseñaron las siguientes actividades para aplicar en la enseñanza de la historia a fin de favorecer el desarrollo de una comprensión crítica de los problemas sociohistóricos desde una pedagogía crítica y una perspectiva del feminismo negro, pues si se promueven procesos de pensamiento reflexivo se genera conciencia histórica al reconocer estructuras de poder que atraviesan la vida del estudiantado, transformando el aula en un espacio de construcción de conocimiento en guía hacia el diálogo, interpretación de los procesos históricos y la capacidad de ellos en cuestionar las narrativas dominantes, así el reconocimiento pedagógico del pensamiento y la sensibilidad del estudiantado integra una dimensión emocional al ejercicio cognitivo, generando aprendizajes más conscientes, éticos y comprometidos con la realidad social.

Por consiguiente, se realizaron los siguientes organizadores gráficos para demostrar las representaciones del alumnado que revelan dos ejes centrales de conflicto: la reproducción de estereotipos de género y el estigma derivado de la ubicación geográfica en zonas de periurbanización. La elección de estas representaciones como ejes de trabajo responde a un criterio de jerarquización causal, ambas funcionan como matrices interpretativas que influyen directamente en la construcción de la identidad adolescente y en la forma que el estudiantado se posiciona frente a la historia y la vida social.

Tabla 2. *Correlación estereotipos de género/periurbanización.*

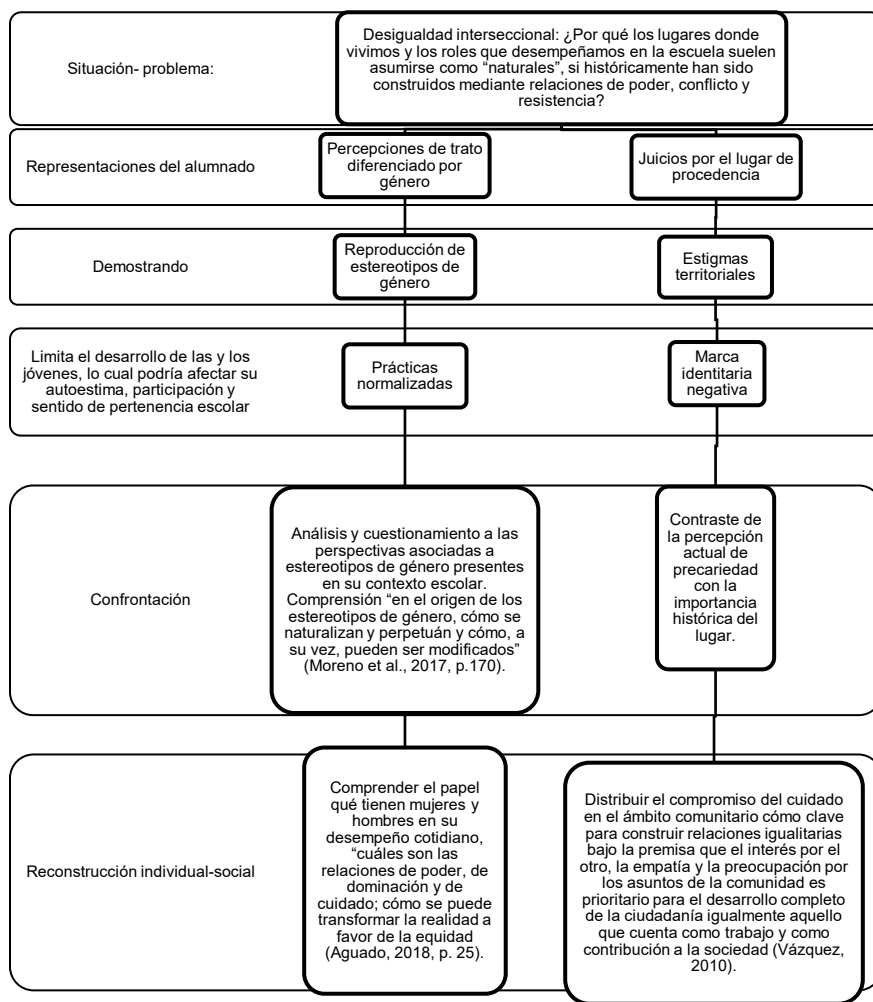
Representaciones en el grupo de prácticas		Noción teórica asociada
Categoría		
Estereotipos de género	1. “Darle preferencia a otras personas como a las mujeres por el hecho de ser mujer”. (LI-Preg. 2 t6/26/11/25)	La discriminación por género se puede visibilizar no únicamente por comportamientos o actitudes, también en creencias, valores y prácticas representan limitación al pleno desarrollo del potencial y capacidades de las personas (Azalao, 2009). Los estereotipos de género se caracterizan en la construcción simbólica, dependiendo de factores culturales y sociales de un grupo social, en las formas de interactuar determinadas por su sexo (Serrano y Ochoa, 2021). De esta forma, se resalta que Derivado de lo anterior, la escuela impulsa, implícitamente, estereotipos de género con el alumnado, mismos que tienen una influencia en su forma de ejercer la participación dentro del espacio escolar, repercutiendo en sus imaginarios sobre las formas de actuar y relacionarse, mismos que influyen en la convivencia entre estudiantes y fungen como medios restrictivos y discriminatorios en la interacción entre pares (Serrano y Ochoa, 2021, p. 2).
	2. “Cuando los niños dicen que las niñas no pueden jugar fútbol”. (LI- Preg. 2 t6/26/11/25)	
	3. “Pues a veces cuando algunos maestros toman más en cuenta a los niños o niñas y así”. (LI-Preg. 2 t6/26/11/25)	
	4. “Sí, como que algunas expectativas. Sí, porque algunos maestros tocan el tema de que las mujeres son más responsables o trabajan más o se concentran más, pero al final de cuentas, algunos niños, si son igual.” (C P-15/27/11/25)	

Estigma por provenir de la periurbanización	1. “En dónde vives, por ejemplo, tiran mucho del comentario de Tierra Blanca, Soledad y pues muchas personas somos allá y no saben.” (K P-16/27/11/25) 2. “Sí, y a la vez no. En el país no lo entiendo totalmente porque hay cosas que no, no están vistas, pero en la colonia sí, porque con los problemas que tenían antes puedes resolver de una u otra forma problemas que tengas en la colonia.” (C P-10/27/11/25) 3. “Sí, porque el gobierno no hace nada como con las drogas y todos allí en las colonias, unos que otros consumen drogas en las calles.” (A P-10/27/11/25) 4. “Sí, porque, bueno, en el país como tal creo que es lo que todos debemos de conocer y en las colonias no tanto porque ella es depende de qué colonia viva cada quien.” (J P-10/27/11/25) 5. “Porque como hay diferentes pandillas ahí, entre todos se pelean, cuando se cruzan una que otra pandilla y se empiezan a pelear Y a tirar balazos como en las guerras.” (A P-12/27/11/25)	Se refiere a la expansión urbana sobre el suelo rural, caracterizándose por la separación entre las actividades del trabajo, compras, hogar, ocio, industria, educación, etc., surge una descentralización entre el empleo y la población. Respecto a ello, Moreno y Cárdenas (2016) mencionan que A escala periurbana un primer acercamiento permite observar que existe una gran proporción de población de ingresos bajos, malas condiciones de habitabilidad y baja accesibilidad a los servicios e infraestructura básicos, localizada en lo que se denomina clusters de pobreza (Bayón, 2000), a lo largo de la franja periurbana norte, que involucra parte del área conurbada de Soledad de Graciano Sánchez y la comunidad de Milpillars, así como algunos fraccionamientos y colonias localizados al oeste de dicha franja. De igual forma, es posible identificar en el resto del periurbano áreas de población de estratos medios bajos al sureste de la zona industrial y en la Delegación de Villa de Pozos. También se localizan clusters de pobreza urbana en la franja periurbana sur, como es el caso de Tierra Blanca (p. 124).
--	--	--

Nota. Elaborada a partir de las ideas expuestas por Serrano y Ochoa (2021); y Moreno y Cárdenas (2016).

Para la jerarquización de la situación-problema dentro del organizador gráfico se analizó dentro de un proceso de categorización inductiva, en el cual las expresiones de los alumnos fueron organizadas en ejes de sentido. De este modo se identificó que si los estereotipos de género, entendidos como construcciones simbólicas que asignan roles, capacidades y expectativas a los y las jóvenes dentro del espacio escolar, al igual que el estigma territorial asociado a la periurbanización que vincula el lugar de residencia con nociones de violencia, marginalidad y carencia, operan como mediadoras entre el conocimiento histórico escolar y la experiencia social, de esta manera sus sistemas de significación se articulan en mismos lugares donde se emiten discursos que los perpetúan.

Figura 2. Jerarquización y composición de la situación-problema



Nota. Elaborada a partir de los datos tomados del diagnóstico.

Intervención

La segregación socioespacial de la periurbanización y los estereotipos de género en el aula perpetúan condiciones necesarias en el imaginario del alumnado a una asociación con la delincuencia, violencia de pandillas y encasillamiento de los estudiantes en roles predeterminados. Al internalizar esta representación se afecta a la identidad de los adolescentes, pues en la historia de las comunidades de Tierra Blanca (TB) y Soledad de Graciano Sánchez (SGS) queda invisibilizada su crónica de resistencia rural, reparto agrario y luchas por la modernización de

servicios (López, 2017), como también lo hace en un segundo plano, la oportunidad de que el alumnado genere identidades de género libre de actitudes y prácticas sexistas (Moreno et al., 2017).

La implementación de la intervención se inscribe a “la interacción socio-histórica, política y cultural” (Hernández, 2016, p. 16) del enfoque de representaciones sociales, pues se ofrece una vía para revitalizar la enseñanza de la historia en tercer grado de secundaria al centrar el aprendizaje en la resolución de tensiones presentes que tienen raíces en el pasado, a fin de lograr que el alumnado desarrolle una conciencia histórica situada y una comprensión crítica de los problemas sociohistóricos. La relación entre el presente del sujeto-adolescente y el pasado histórico se fortalece cuando la escuela deja de ser un espacio neutro que reproduce valores patriarcales y de segregación para convertirse en un lugar de construcción de justicia y reconocimiento.

Las representaciones del estudiantado sobre su territorio y del género son entendidas como construcciones sociales históricamente situadas, al estar construidas en consecuencia de la interacción del alumno en su contexto sociocultural, contiene valores, emociones y juicios, orientando hacia una asociación sociocognitiva (Hernández, 2016). Asimismo, la estrategia situación-problema se diseña como una propuesta donde dichas representaciones se convierten en objeto de análisis, confrontación y resignificación.

Como señala Durkheim, la fuente de la vida social radica en la similitud de las conciencias (Merton y Torres, 2002), pues, así como “la solidaridad es ocasionada por una comunidad de representaciones que dan lugar a leyes que imponen a los individuos creencias y prácticas uniformes” (Merton y Torres, 2002, p. 202). En este marco, la articulación entre el juicio descriptivo de los hechos sociales y el juicio valorativo sobre aquello que debería ser la sociedad “bajo la acción estabilizadora de las normas y reglas morales y jurídicas” (Rosenfield, 1976, p.

312), adquiere sentido en la construcción de la cohesión social. De esta manera, se configura una cadena entre la actividad cognoscitiva y autoconceptiva del sujeto, mediante la cual las personas piensan sus propias experiencias, “su forma de conocerse, revitalizarse” (Rosenfield, 1976, p. 313) y hacer más coherente su conducta hacia prácticas solidarias.

Dicho esto, las representaciones sociales del sujeto-adolescente se comprenden como producciones históricas y colectivas que median su relación con el entorno, consigo mismo y con los otros. En consecuencia, la pedagogía del cuidado se inscribe como vía para incorporar en la enseñanza una actitud ética y protectora frente a la realidad social y ambiental del alumnado, retomando a Medina (2022) al concebir la práctica educativa como un proceso situado en contextos sociales, políticos e históricos, atravesado por una sensibilidad pedagógica que reconoce el proceso enseñanza-aprendizaje como una realidad multidimensional construida dentro de la interacción entre sujetos, prácticas, instituciones y saberes, en los cuales los conocimientos, valores y creencias de la cultura y las estructuras de racionalidad aportaran lógica en el proceso. Así el aula deja de concebirse como un espacio neutral para convertirse en un territorio de problematización, donde las experiencias cotidianas del estudiante, particularmente aquellas vinculadas al género y al territorio, pueden ser recuperadas, confrontadas y resignificadas mediante la estrategia situación-problema, posibilitando procesos de auto-socio-construcción orientados al desarrollo de una conciencia histórica crítica y situada.

Siguiendo a Dalongeville (2003), la situación-problema no se concibe únicamente como una estrategia didáctica, pues al permitir acceder a las representaciones sociales del estudiantado en torno al territorio y al género, toma lugar también como un dispositivo pedagógico-investigativo. Esta metodología favorece procesos de construcción al confrontar las concepciones

previas del sujeto-adolescente con situaciones históricas y sociales que generan disonancia cognitiva.

En este sentido, cada momento de la intervención, ruptura cognitiva, confrontación, indagación y reconstrucción representacional, cumple con una doble función al posibilitar aprendizajes situados y críticos como constituir un espacio de producción de datos cualitativos por medio de narrativas, registros audiovisuales, encuestas, producciones escritas y organizadores gráficos. Sobre todo, la situación-problema opera como un mecanismo de recuperación, análisis y resignificación de las representaciones sociales al permitir observar cómo el alumnado articula experiencia personal, memoria colectiva y conocimiento histórico en la construcción de sentido.

Tomando ello a consideración, en la tabla siguiente se muestra la forma en que se planificó la aplicación de la situación-problema durante el mes de febrero, a través de cinco intervenciones de dos semanas y ocho sesiones, donde se desarrolló el decodificar representaciones emergidas, confrontaciones con los saberes seleccionados para contrastar percepciones de ellos y ellas referente a los temas de estigmatización territorial y estereotipos de género, pues al indagar respecto a las tensiones históricas de los territorios seleccionados y la manera en la que alumnos y alumnas son condicionados a comportarse respectivamente, se buscó generar una reconstrucción representacional con la finalidad de construir una comprensión respecto a la dominación dentro de su espacio escolar, donde son parte o perpetradores y la voluntad de una transformación social en el aula. De igual forma se especificó la técnica o instrumento seleccionado para la más adecuada recuperación de datos que permitieran completar el análisis hermenéutico más adelante.

Tabla 3. *Desarrollo de la situación problema*

	Situación-problema	<i>¿Por qué los lugares donde vivimos y los roles que desempeñamos en la escuela suelen asumirse como “naturales”, si históricamente han sido contruidos mediante relaciones de poder, conflicto y resistencia?</i>
--	---------------------------	---

	Ruptura cognitiva/Momento analítico	Técnica/Instrumento para recuperación de datos
Identidad territorial	Decodificar representaciones emergidas Escritura libre a partir del siguiente enunciado: “<i>Así es el lugar donde vivo y así nos relacionamos en la escuela</i>” División de respuestas en 4 valores: negativo, ambivalente, neutral, positivo.	Registro con nota de voz. Producciones escritas en su libreta sobre colonias, peligros, valores y roles.
	Confrontación ¿Cómo es que un lugar se es visto como “marginal”, si en el pasado fue un punto de paso estratégico y refugio para viajeros y comerciantes? Contraste de la percepción actual de precariedad con la importancia histórica del lugar.	Registro con nota de voz. Lluvia de ideas por tarjetas.
	Indagación ¿Qué personajes históricos existen? ¿Para qué era su lucha? ¿Qué papel tienen los proyectos inmobiliarios o gubernamentales en expropiación de tierras, falta de pavimentación y servicios? Exploración y análisis en tensiones históricas del territorio.	Registro con nota de voz. Encuesta.
	Reconstrucción representacional El territorio como espacio donde se recrea la vida de personas que les ha tocado enfrentar momentos que “los llevan a repensar, disentir, organizarse, a fin de definir cuál debe ser el rumbo de sus espacios de vida” (Hernández, 2021, p.14).	Registro con nota de voz. Lluvia de ideas por tarjetas. Encuesta.
Identidad de género	Decodificar representaciones emergidas Se presentan situaciones cotidianas del aula (quién limpia, quién juega fútbol, etc.) para que emerjan las representaciones sobre los roles.	Registro con nota de voz. Lluvia de ideas por tarjetas.
	Confrontación Análisis y cuestionamiento a las perspectivas asociadas a estereotipos de género presentes en su contexto escolar. Comprensión “en el origen de los estereotipos de género, cómo se naturalizan y perpetúan y cómo, a su vez, pueden ser modificados” (Moreno et al., 2017, p.170).	Registro con nota de voz. Encuesta.
	Indagación ¿Cómo decidimos qué responsabilidades nos toca a cada quién? ¿Qué puedo realizar y qué hago? Concientización respecto a sí mismos y mismas.	Registro con nota de voz. Encuesta.
	Reconstrucción representacional Identificar la opresión en situaciones que pasan en la escuela. Realizar un producto creativo que demuestre la comprensión de la matriz de dominación y la voluntad de transformación social.	Registro con nota de voz. Encuesta. Coevaluación.
Pedagogía del cuidado – Dimensión socioafectiva	Reconstrucción individual-social Esta fase desplaza el foco de análisis hacia la responsabilidad presente promoviendo el cuidado como práctica cotidiana, buscando fortalecer la agencia del sujeto-adolescente, la empatía y el	Registro con nota de voz. Encuesta.

	reconocimiento mutuo, articulando conciencia crítica con compromiso ético. ¿Qué necesito, qué ofrezco, qué transformamos? Trabajo individual en formato guiado. Posteriormente, socialización en equipos pequeños para identificar coincidencias y construir listas colectivas de necesidades, recursos y problemáticas. Cada equipo elabora un acuerdo de cuidado con acciones concretas en la convivencia escolar.	
--	--	--

Nota. Elaboración propia.

Temática

Para la aplicación de la situación-problema se consideró los siguientes criterios con el objetivo de resignificar las representaciones frente objetos socialmente significativos: cercanía con la experiencia cotidiana del alumnado; su carga simbólica y afectiva; su potencial para evidenciar representaciones sociales; su vínculo con procesos históricos estructurales; y la dimensión socioafectiva al reconocer que los procesos de aprendizaje histórico están atravesados por emociones y experiencias de vida.

Además, siguiendo a Hernández Ortiz (2016) las representaciones del alumnado se expresan mediante narrativas fragmentadas, juicios de valor y posicionamientos emocionales que articulan el pasado con el presente, por lo cual, los temas son concebidos como detonadores de relato histórico y reflexión identitaria, permitiendo observar cómo el estudiantado otorga significado a su territorio y a los roles de género desde su vivencia escolar y comunitaria.

En forma similar, se recapituló de diferentes fuentes de información (anexo 4), contenidos para generar disonancia cognitiva al establecer una tensión entre las representaciones iniciales del alumnado y los procesos históricos que las han configurado, de ahí la posibilidad que las explicaciones espontáneas resulten insuficientes y se promueva una reconstrucción progresiva del pensamiento histórico al considerar su cercanía con la experiencia cotidiana del estudiantado y su potencial para evidenciar creencias, imágenes y actitudes construidas socialmente. A condición de organizar las temáticas, se eligieron dos ejes problematizadores en búsqueda de recuperar las

representaciones del alumnado sobre el espacio que habita y las vinculadas a los roles de género dentro del espacio escolar, es así como posibilitan la función de activar las tres dimensiones propuestas por Moscovici (1979): la información (lo que el alumnado sabe o cree saber), el campo representacional (imágenes y narrativas), y la actitud (posicionamientos afectivos y valorativos). Al propiciar la recuperación sistemática de las representaciones sociales del alumnado y su posterior resignificación mediante el análisis histórico y la reflexión colectiva, el abordaje progresivo del contenido que se muestra a continuación permite la aptitud hacia el tránsito de interpretaciones más complejas situadas históricamente.

De esta forma, se llevó a cabo la intervención a partir de la situación-problema que en el siguiente apartado se comparten los resultados analizados exhaustivamente y de manera pertinente.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de los datos recabados con las técnicas e instrumentos: lluvia de ideas, encuestas y entrevistas aplicadas durante la jornada de práctica profesional del 17 al 24 de febrero. Con los datos agrupados en una unidad hermenéutica para luego elaborar una matriz de datos cualitativa en diferentes categorías para vislumbrar las voces del estudiantado para reconocer sus narrativas como fuentes primarias de conocimiento sobre sus propias problemáticas que enfrenta del territorio, el género y el cuidado (ver anexos). El propósito es mostrar el pensamiento gestado a lo largo del trabajo de campo a través de la escucha activa y sistematización reflexiva que permita observar cómo las y los alumnos de secundaria leen su mundo, cómo resienten las opresiones estructurales que los atraviesan, y fundamentalmente, cómo articulan formas incipientes de resistencia y agencia comunitaria; se busca demostrar que la teoría más profunda a menudo emana de las reflexiones más cotidianas de los jóvenes.

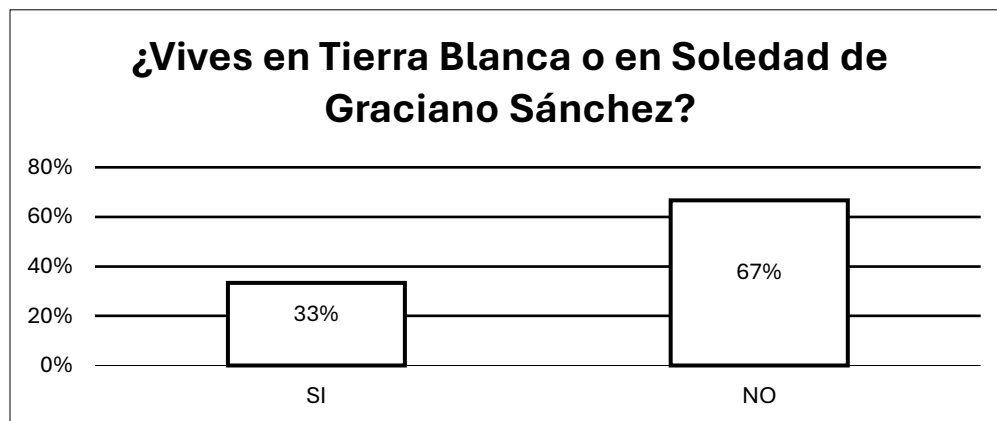
El territorio y yo

Del análisis de los datos recabados de la técnica lluvia de ideas, muestran que algunos alumnos tienen nociones que implican concebir al territorio como el espacio físico en donde se desarrollan relaciones sociales, condicionadas por factores sociales, políticos y económicos que inciden en la vida cotidiana de las personas. De esta manera, el territorio se sitúa en una posición donde sus experiencias se desarrollan e implican directamente en su vida escolar y las problemáticas de las dinámicas de poder que se producen en el aula a partir del lugar del cual ellos y ellas provienen, las respuestas recopiladas trazan una cartografía donde convergen la precariedad, la infraestructura, el peso aplastante de los prejuicios sociales, la normalización de la violencia extrema, y en última instancia, un profundo deseo de transformación comunitaria.

Revisemos el caso ante la pregunta **"Lo que las noticias dicen de mi colonia es... pero lo que mis ojos ven todos los días es..."**, que posibilita entender el primer nivel de lectura territorial

que realizan los estudiantes, respuestas como “Que se murió fulanito” (TLIP.2-15-17/02/2026), “Una balacera” (TLIP.2-24-17/02/2026) y “Mencionan que es un lugar peligroso por sus pandillas, también por sus calles muy inestables” (TLIP.2-2-17/02/2026) connota un contacto con la violencia física y simbólica, pues al identificar a pandillas o balaceras como lo cotidiano es inminente relacionarlo con el dolor universal que significa la muerte. Es pertinente señalar que, los principales estigmas territoriales que se producen en el aula corresponden a dos zonas periurbanas de la capital potosina, Tierra Blanca y el municipio de Soledad de Graciano Sánchez (SGS), las descripciones de sus colonias y barrios están marcadas por una experiencia de habitabilidad violenta.

Figura 3. *Alumnados provenientes de las zonas periurbanas*



Nota. Elaboración propia.

En un total de los 27 estudiantes que alberga el grupo escolar, los 9 sujetos adolescentes que provienen son 4 de Tierra Blanca y 5 de SGS, permitiendo identificar que alumnos no pertenecientes a estas zonas son los más propensos a calificar en comentarios peyorativos el *ser* de estos lugares. Los testimonios evidencian el estigma geográfico que determina el valor de los individuos frente a la mirada externa, el situarse en el territorio también permitió comprender la forma en cómo se estructura el poder en relaciones funcionales entre los espacios de convivencia

escolar, este hallazgo se observa en respuestas de “En mis primeros días de secundaria me preguntaron en que zona vivía, dije que en Tierra Blanca y se expresaron muy mal, dando comentarios como de seguro eres bellaka o perteneces alguna pandilla" (TENCP.6-2-18/02/2026) o “Es una colonia muy fea y habitada por *bellakos* o que es un rancho” (TLIP.3-2-17/02/2026), donde el lugar de origen se convierte en un marcador social que define la percepción de las personas, asociándolas con violencia, delincuencia o marginalidad. Estas representaciones permiten comprender que el territorio no solo se vive como espacio material, sino también como una construcción simbólica que produce identidad y jerarquías sociales.

La utilización repetitiva de términos peyorativos profundamente arraigados, como “nacos” o “bellakos”, revela la violencia simbólica a la que están sometidos, al conservar prácticas rurales en la periferia urbana se le utiliza como una manera de denigración social por parte de quienes asumen una supuesta superioridad urbana. La frase “apesta por los animales” (TENCP.6-8-18/02/2026) ilustra el rechazo hacia el territorio incluso al sentido sensorial, provocando que los estudiantes internalicen la vergüenza por su lugar de origen.

La vulnerabilidad emocional queda expuesta en la forma que se percibe a los estudiantes por la serie de suposiciones que el territorio que ellos habitan predispone, funcionando como una condena anticipada a la identidad del adolescente, siendo reescrito por los prejuicios del otro, como lo llegan a ser de igual manera los indicadores visuales que son decodificados por la sociedad para asignar unas posiciones de inferioridad moral y económica.

Asimismo, en el rescate de representaciones del alumnado, se mostró que construyen su comprensión del territorio desde lo inmediato, lo experiencial, no en elementos históricos, culturales o ambientales que sean de su comunidad, sino en problemáticas que afectan directamente su vida cotidiana, las relaciones de poder y violencias que se producen en el sitio

convirtiéndose en una característica, como lo llega a ser la marcada ausencia constante de servicios vitales, lo cual podemos observar en expresiones de los jóvenes participantes en repetidas ocasiones durante la mayor parte de la intervención “No hay agua, las calles no están pavimentadas y ya” (TLIP.3-18-17/02/2026), “Pues que las calles están bien feas con hoyos” (TLP.3-1-17/02/2026) “Conozco la escasez de agua en Tierra Blanca e igual que las calles” (TLIP.3-12-17/02/2026) y “Por la zona en la que están localizados y por su falta de servicios o pavimentación” (TENCP.11-2-18/02/2026), se demuestra que ellos son cronistas de la negligencia institucional. La constante mención a la falta de pavimentación y, sobre todo, a la escasez hídrica en zonas como Tierra Blanca y el municipio de SGS, no se convierte entonces en una simple queja del urbanismo; para un adolescente que debe cumplir su derecho de asistir a la escuela, la falta de agua en el hogar o el tránsito por calles inestables representa una barrera física incluso emocional que dificulta su desarrollo educativo y personal. Puntualizar estas carencias refleja una lectura implícita sobre la atención ciudadana que brindan las autoridades.

Cuando el estudiante menciona que el entorno es “Por lo general, está en muy mal estado” (TLP.1-1-17/02/2026) o “Porque a veces se batalla de agua” (TENCP.11-26-18/02/2026), identifica una distribución desigual de los recursos estatales. El territorio, caracterizado por su deterioro envía un mensaje cotidiano a sus habitantes sobre como sus necesidades no son prioritarias, esta realidad material configura una violencia silenciosa que obliga a las familias a desarrollar estrategias extremas de supervivencia, normalizando la privación de derechos humanos básicos del acceso al agua potable y al saneamiento adecuado.

La normalización en relación con la justicia y la legitimidad de la cantidad de ingresos de la teoría de la desigualdad de Thomas Piketty (2014) considera aspectos de cómo otras personas viven y que relaciones de poder y dominación existen entre los grupos sociales, entonces si se

visualiza lo que presentan ciertas zonas periurbanas en el estado de San Luis Potosí y, en específico, el espacio social en que los alumnos son actores, distinguiendo comentarios respecto a la pregunta “¿Crees que la violencia o la carencia “nacen” del lugar o de otras condiciones?”, las respuestas que son similares como “Yo pienso que es por otras condiciones porque a veces no pueden conseguir un trabajo estable y por eso viven carencias aunque nada de eso justifica la violencia” (TENCP.12-1-18/02/2026) y “Creo que nace de las condiciones, por falta de recursos” (TENCP.12-24-18/02/2026) esclarece que el alumnado comienza a construir explicaciones que trascienden lo meramente individual, reconociendo la influencia de factores sociales y económicos, representando un avance significativo hacia el desarrollo del pensamiento crítico en tanto implica la capacidad de cuestionar la naturalización de la desigualdad.

El aspecto más alarmante que emerge del análisis territorial es la convivencia diaria con la violencia letal y el crimen organizado, la inseguridad no se halla como un concepto abstracto discutido en los noticieros, sino una realidad palpable que reconfigura su movilidad, sus emociones y su comprensión de la vida y la muerte.

Testimonios como “Porque realmente ha habido acciones peligrosas y no es cómo que sea un secreto” (TENC-9-18/02/2026), “Porque algunos lugares están muy abandonados y hay rateros” (TENC-24-18/02/2026) y “Pues quitar los puntos donde venden droga para que haya menos cricosos y poner cámaras” (TLI.P3-1-20/02/2026) indican profundamente la desensibilización forzada a la que se ha sometido gran parte de la sociedad, pues esta brevedad en el discurso no refleja apatía, sino el mecanismo de defensa que opera dentro de un entorno donde el trauma es crónico por la violencia, asumida como una característica endémica del paisaje, un elemento topográfico más al igual que los baches o la falta de iluminación.

La reflexión que surge de este análisis parte de, ¿qué significa habitar un espacio donde la principal lección cotidiana es la supervivencia física? La violencia estructural somete a la juventud a un estado de hipervigilancia, limitando las posibilidades de habitar el espacio público desde el ocio y la libertad.

No obstante, a pesar del agobiante peso de la violencia y el estigma, se revela de igual forma un punto de inflexión dentro de la descripción pasiva del deterioro hacia una posible reivindicación de la identidad comunitaria, la denuncia de la desigualdad sistémica y la exigencia de agencia política sobre su territorio. El siguiente segmento de opiniones es vital para desvelar la sofisticación del pensamiento adolescente frente la estructura social: “Hay mucho ruido por las fiestas que hacen los chakales” (TENC-10-18/02/2026), “Territorio: Se establece por las personas, se define por nosotros y ahí tu creces, ha habido cambios, unos están más cuidado y otros están descuidados ya que a otros les ponen más atención” (TLI-10-20/02/2026), “Tierra Blanca está llena de estereotipos al igual que Soledad, igual que Lomas solo que es mejor visualmente” (TLI-12-20/02/2026),

“Yo entendí que el pueblo es responsabilidad de la sociedad, no todo es responsabilidad del gobierno, nosotros como sociedad tenemos la responsabilidad de cuidar y proteger nuestro pueblo. La localidad donde se encuentran no quiere decir que sea un mal pueblo ya que los prejuicios son los que lo hacen ver de una mala manera y como algo peligroso o mal cuidado” (TLI-2-20/02/2026),

“A mí me parece un tanto denigrante hacer comentarios negativos de Soledad o Tierra Blanca, porque nosotros mismos etiquetamos o le ponemos valor a una persona en la sociedad, lo cual está mal porque no conocemos el contexto de cada colonia, llevándonos

al tema de la "Historia" y como a lo largo del tiempo se ha actualizado las colonias y como el gobierno hace más por ciertas comunidades que por otras” (TLI-5-20/02/2026),

“Pienso a mi conclusión es de que cada zona tiene algo importante o algo de gran cultura y no debemos de hacer algún comentario ofensivo porque no conocemos o simplemente lo hacemos por todo lo que escuchamos, cada zona es bonita a su manera y debemos respetar eso.” (TLI-8-20/02/2026),

La mención inicial sobre el ruido por las fiestas que se hacen, aunque enunciada desde la molestia, se lee igualmente desde una estrategia sociológica de apropiación espacial, en territorios donde el Estado abandona a la juventud y la sociedad la invisibiliza, la fiesta, la música y la ocupación del espacio se transforman en rituales de afirmación identitaria. Es la manera en que ciertos sectores afirman y demuestran su estadía, su existencia y su manera de habitar.

También, se ha reconocido las dinámicas problemáticas y los prejuicios que existen en todas las esferas sociales, realizan que el problema no es que su comunidad sea intrínsecamente mala, sino como se ha distribuido el quehacer del gobierno por ciertas comunidades que por otras en los servicios urbanos. Esta toma de conciencia desemboca en un llamado a la responsabilidad cívica y comunitaria.

Al definir el territorio como un establecimiento por las personas donde sus maneras y desenvolvimiento lo definen, los individuos se reapropian del espacio dejando a un lado los estigmas que mencionaban en un principio. El posicionamiento de “Hablar con los de mi colonia ponernos de acuerdo hablar con el gobierno para que arreglen un presupuesto seco” (TLI-24-20/02/2026) y “...el pueblo es responsabilidad de la sociedad, no todo es responsabilidad del gobierno...” (TLI-2-20/02/2026) se lee también como un empoderamiento comunitario y no tanto como una absolución del Estado, las propuestas de una ciudadanía activa al apostar por una

cohesión vecinal, diálogo organizativo y la valorización de la riqueza cultural de cada zona se posiciona como una posibilidad de transformación al lugar que habitan.

La escuela como espacio de reproducción del estigma territorial y dominación

Es pertinente entender que el estigma territorial descrito anteriormente no se detiene en la puerta de la escuela, si la dominación no es un fenómeno abstracto en la secundaria que se materializa a través de interacciones cotidianas y normas institucionales que refuerzan las jerarquías externas de clase, origen y raza, entonces, el clasismo y el prejuicio geográfico se manifiestan en el aula a través de la segregación y una valoración diferencial de los capitales culturales.

Es decir, los estudiantes que provienen de territorios marginados son frecuentemente sometidos a mecanismos de exclusión sutiles, en los cuales sus conocimientos y experiencias son sistemáticamente desvalorizados frente a los saberes hegemónicos que dentro de las narrativas escolares terminan justificando un orden de poder establecido en el que los sujetos delegados y sus comunidades aparecen únicamente como objetos pasivos, perpetuando el proceso de dominación institucional al omitir la curiosidad natural del alumno sobre su propio entorno y no reconocerlo como un personaje activo histórico y social capaz de transformar esa inquietud en habilidad crítica analítica.

Casos como el siguiente, “En mis primeros días de secundaria me preguntaron en que zona vivía, dije que en Tierra Blanca y se expresaron muy mal, dando comentarios como de seguro eres bellaka o perteneces alguna pandilla” (TENCP.6-2-18/02/2026) son devastadores estas lógicas alienantes al ejemplificar la manera de interpretar la realidad del estudiante asignando su lugar en un rol de inferioridad o pasividad a los jóvenes de periferias marginales, donde son percibidos desde una visión estigmatizante y su reproducción dentro del aula anula el potencial emancipador

del aprendizaje, dificultando que los propios estudiantes analicen su entorno críticamente para poder transformarlo.

Género y dinámicas de dominación en el espacio escolar

Al trasladar la mirada desde el territorio urbano hacia el territorio escolar, el análisis de los datos empíricos demuestra que la institución educativa funciona como una maquinaria altamente eficiente en la reproducción y legitimación de las desigualdades de género. Dentro de las intervenciones con los sujetos, se visibiliza que las aulas y las canchas no son espacios neutrales de las asimetrías de poder, el control sobre el cuerpo y la monopolización de las áreas recreativas. La identificación de expectativas de género en el alumnado, así como el castigo hacia la indisciplina que varía drásticamente dependiendo del sexo biológico del sujeto adolescente, pone en primera instancia la percepción que se alberga dentro de la biopolítica escolar.

Por consiguiente, el observar situaciones como “Porque son ideas, roles sociales que vienen de nuestros hogares y cultura” (TLI-1-23/02/2026) se indaga sobre las causas que sostienen estas asimetrías en el escenario escolar, demuestran la capacidad de reflexión dentro del grupo, al igual que “Porque desde tiempo atrás, las ideas han ido cambiando y los prejuicios cada vez son más normalizadas o se suelen dar en muchas cosas” (TLI-8-23/02/2026) pues comprenden que las desigualdades no son biológicas, sino construcciones aprendidas con origen en normalizaciones e idealizaciones respecto a la conducta que a un humano se le asigna con el sexo que ha nacido.

Dentro de este imaginario sobre las expectativas hacia un hombre o mujer, operan dobles estándares de comportamiento marcados de actitudes que son premiadas o sancionadas en función del género, por ejemplo, “Por las creencias, expectativas que llevan años con nosotros, porque se cree que al hombre es más fuerte y no debe hacer ciertas cosas y las mujeres no deben ser como ellos” (TLI-10-23/02/2026); “Porque hay gente que quiere decir que por ser mujer todo está

permitido pero cuando el hombre lo hace o se siente ya está mal hacerlo que ser justo” (TLI-21-23/02/2026) y “Porque los hombres según están más acostumbrados a decir maldiciones que lo normalizan y las mujeres porque somos más sensibles” (TLI-7-23/02/2026) permite comprender respecto al lenguaje verbal de agresividad o transgresión verbal toleradas en los alumnos mientras que en las alumnas son severamente castigadas. Por el contrario, la vulnerabilidad emocional en los hombres se demuestra censurada, incluso siendo objeto de burla como lo demuestra

“El comportamiento del hombre se celebra las maldiciones o al cómo se comporta, y se crítica en la mujer por hablar mal o decir malas palabras. Al llorar una mujer y el hombre dice que es sensible y al llorar un hombre lo criticamos” (TLI-3-23/02/2026).

Para mantener este orden hegemónico y vigilar las fronteras de la masculinidad permitida, los estudiantes identifican el uso de la violencia verbal como una táctica de dominación entre pares, dado al uso de expresiones insultantes cuando un alumno no cumple con el comportamiento dentro del parámetro patriarcal de rudeza como lo es “Cuando un hombre tiene comportamientos femeninos, se les llama "mariquitas" lo cual es un término ofensivo” (TLI-2-23/02/2026) o “Las maldiciones es más común en un hombre y en la mujer es menos. Que las mujeres lloran y se normaliza, pero en un hombre se le dice que es un joto o que es gay” (TLI-15-23/02/2026) representa una agresión directa que perpetúa al mecanismo disciplinario de patriarcal al suprimir cualquier rasgo considerado femenino, que a su vez es tomado como una connotación negativa.

Así, el tomar a lo femenino como una cierta característica en el uso del lenguaje, en el ejercicio de la autoridad dentro de la escuela se tiene mediatizado las expectativas de género en los estudiantes, de esta manera perciben los comportamientos que son permitidos en alumnos y alumnas. Las normas estéticas son un principal territorio sobre el cual la escuela se vuelve participe en ejercer una disciplina que opera en mecanismo para homogenizar a la población estudiantil y

suprimir las expresiones de individualidad que escapan a los roles tradicionales de género, como a continuación se muestra en casos como

“De hecho, muy bien, puesto que me siento cómodo nunca he recibido una falta de respeto por mi género solamente que me siento en desacuerdo con cortarme el pelo, sé que es por obligación, pero aun así las mujeres también se lo cortarían por tenerlo largo eso es lo único que me molesta” (TLI-26-23/02/2026).

y “Muy buena solamente que me regañaban por mi pelo morado, pero después metí un papel de derechos humanos y ya no me dijeron nada” (TLI-1-23/02/2026).

El estudiante al cuestionar la arbitrariedad de la norma mediante una comparativa básica, si el cabello corto fuera higiénico o práctico aplicaría igual para las alumnas. Es decir, frente a esta presión homogeneizadora surge uno de los hallazgos más notables de este análisis que es la agencia de los jóvenes, como lo es también la resolución del conflicto por color del cabello, ambos son actos que subvierte la dinámica de poder dentro del adultocentrismo, y por medio de reconocer la soberanía sobre su propio cuerpo y derecho al libre desarrollo de la persona, se optó por la defensa en lo legal en contra del autoritarismo escolar.

Si el control sobre el cuerpo es riguroso, la territorialización del género se expresa de manera directa en la cancha de la escuela, concebido como un espacio de ocio y convivencia para toda la comunidad, al momento que se fragmenta y jerarquiza según líneas de género. “Los niños juegan normalmente futbol y las niñas volleyball” (TLI.P3-23/02/2026) y

“No he visto y no he sentido ningún tipo de discriminación por ser mujer siento que nos tratan a todos por igual lo único es que nunca he visto que traten o hagan un equipo femenino de futbol a mí no me gusta, pero podría haber alguien que quiera y le guste” (TLI.P3-23/02/2026).

Son aseveraciones que retratan la segregación sistémica y naturalizada, resulta evidente que la práctica del fútbol, hegemónicamente asociada a la masculinidad, exige y se apropia de la mayor cantidad de metros cuadrados disponibles. Los alumnos hombres, o que practican este deporte, ejercen un dominio expansivo, agresivo e indiscutible sobre el centro y vital de la escuela. En contraparte, los deportes históricamente catalogados como apropiados para las mujeres o las actividades de socialización pasiva son sistemáticamente empujados hacia los rincones, los márgenes del patio, la periferia. Es así como la distribución del espacio enseña a los estudiantes que el mundo público les pertenece, mientras que instruye a las alumnas a ceder el espacio, contraerse y ubicarse en ciertas zonas.

Al mismo modo, las narrativas de las alumnas revelan la enorme complejidad para identificar y nombrar esta dominación, en la respuesta se halla el principio de una disonancia cognitiva al asegurar que “nos tratan a todos por igual” (TLI.P3-23/02/2026) y pero a la misma vez percibe discriminación en la oración señalar un vacío estructural en “nunca he visto que traten o hagan un equipo femenino de fútbol a mí no me gusta, pero podría haber alguien que quiera y le guste” (TLI.P3-23/02/2026), refleja la naturalización de la desigualdad. Las estructuras patriarcales operan de manera tan eficiente por medio de la falta de oportunidades institucionales para las mujeres no es codificada como violencia o discriminación, sino porque así lo ven ellos.

El cuidado dentro del aula

Frente al panorama delineado por la marginación territorial, la violencia estructural, la criminalización de las juventudes y la dominación en el ámbito escolar, se revela la emergencia vigorosa de una categoría que funciona como contrapeso ético y político, el cuidado. El análisis profundo de las respuestas estudiantiles desmerita la concepción tradicional que reduce el cuidado a tareas domésticas o atributos de debilidad, por el contrario, los adolescentes articulan el cuidado

como una manera de ser compleja y multidimensional. Para ellos y ellas, el cuidado se erige como una estrategia sofisticada para defender el territorio material, apuntar hacia las deficiencias de las equidades institucionales y construir una memoria histórica.

La comprensión que los estudiantes tienen del cuidado puede trascender de lo individual y proyectarse hacia lo colectivo al posicionarse dentro de una cadena que une el territorio, la identidad cultural y la pervivencia de la comunidad frente a las amenazas de desplazamiento. Al surgir una conceptualización invaluable respecto al cuidado de la narrativa histórica y la memoria, la reflexión de “El territorio, las experiencias y el cuidado si tienen que ver porque en un territorio se viven varias experiencias entonces tenemos que cuidar todas esas experiencias porque después se vuelven historia y es conocimiento” (TLI.P1-24-20/02/2026) ejemplifica la comprensión de las vivencias cotidianas de su comunidad, serían borradas y sustituidas por narrativas hegemónicas que los reducen a estadísticas criminales o sujetos pasivos de la pobreza.

El cuidado de la experiencia es, por tanto, una estrategia para asegurar que la historia no sea dictada únicamente por los vencedores, sino relatada por quienes resisten desde su trinchera. Al igual que el cuidado frente a la agresión que se reciben del exterior, como la estigmatización territorial, y las violencias internas de la escuela, los sujetos adolescentes proponen una reconstrucción del pacto social basado en un reconocimiento mutuo, empatía activa y suprimir violencias simbólicas, como lo mencionan “Respeto, dejar de usar etiquetas con las personas, cuidar objetos y personas si así se puede” (TLI.P1-24-20/02/2026) y “No usar etiquetas que le ponemos a las cosas o alguien, cuidar instalaciones, escuchar sin juzgar” (TLI.P2-10-24/02/2026). El clamor repetitivo para dejar de usar etiquetas evidencia el desgaste frente a los prejuicios documentados, ser tachados de *bellakos*, *nacos*, o juzgados por provenir de un rancho. Los adolescentes perciben que el lenguaje no es inocuo, las palabras tienen una materialidad opresiva

capaz de infligir, en consecuencia, su propuesta de cuidado implica dismantelar el vocabulario que clasifica y humilla.

La reivindicación de “La forma de cómo nos expresamos, como cuidamos las cosas y como las vemos” (TLI.P2-10-24/02/2026) sitúa a la comunicación como el eje central de la ética del cuidado, en este espacio, donde los sujetos adolescentes se sienten constantemente fiscalizados, silenciados y vigilados por los adultos, sea en forma de abandono estatal o disciplina punitiva escolar, la oferta de brindarse mutuamente una escucha atenta y desprovista de juicios de valor representa la creación de un refugio emocional seguro. El cuidado se posiciona como una infraestructura afectiva y material urgente para sostener la vida, reconstruir los vínculos comunitarios rotos por la violencia estructural y dotar de sentido a la experiencia de habitar en conjunto.

La inmersión en las representaciones de los estudiantes de tercer grado a través del trabajo de campo arroja un corpus de reflexiones respecto a la manera de concientizar críticamente sobre su realidad, pese a desenvolverse en entornos que enfrentan carencias de infraestructura, estigmas territoriales, violencia simbólica y dominación institucional patriarcal, poseen una voz que influencia al cambio social.

Figura 4. *Articulación de las categorías*



Nota. Elaboración propia.

Dentro de este diagrama, se sitúa la articulación de las categorías representadas para comprender que las experiencias del alumnado se configuran como el resultado de una interrelación constante entre dinámicas de poder presentes en el aula, por lo tanto, las formas que construyen sentido sobre su realidad y las condiciones estructurales que los atraviesan en la escuela, posicionando este espacio como un escenario donde se reproducen las desigualdades sociales.

Asimismo, la identificación de formas de resistencia y agencia comunitaria muestra la capacidad del estudiantado en posicionarse como sujeto activo capaz de interpretar, confrontar y resignificar su entorno. De esta forma, el aula se potencia como un lugar de transformación si el pensamiento crítico emerge a partir del reconocimiento de las propias experiencias. Al posibilitar que el diálogo, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva de soluciones se conviertan en ejes del proceso educativo, las condiciones éticas y afectivas se vuelven viables para generar una transformación se posicionan como la reconstrucción de los vínculos comunitarios.

En conclusión, abarcar estos elementos de manera articulada fortalece en la comprensión de la realidad escolar, superando visiones fragmentadas del fenómeno educativo al implementar prácticas desde las epistemologías del feminismo negro y la pedagogía del cuidado con la finalidad de impulsar procesos de conciencia histórica, agencia y transformación social en el alumnado.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Discusión

En el presente apartado se desglosan los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo y las guías que conformaron las preguntas, objetivos y supuestos trazados dentro de la investigación. Asimismo, estos sugieren mostrar la incidencia en la construcción de una comprensión crítica de los problemas sociohistóricos a partir de fundamentar la enseñanza de la historia en causa de las epistemologías del feminismo negro y en una pedagogía del cuidado. A través de una comparación crítica y analítica de coincidencias y diferencias, se sustentará por qué los componentes de la intervención pedagógica proporcionaron los resultados observados y qué implicaciones tiene esto para la formación de una ciudadanía crítica en los sujetos adolescentes.

De manera que, en respuesta del objetivo general que guió esta investigación, se realiza una inmersión profunda en las representaciones sociales de los adolescentes al aplicar, en la enseñanza de la historia con estudiantes de tercer grado de secundaria, los fundamentos para comprender las opresiones interseccionales con la finalidad de favorecer al desarrollo de una comprensión crítica de los problemas sociohistóricos desde un acto educativo y político que, su propósito se centraba en la división tradicional entre lo público y lo privado al convertir actos personales en acciones transformadoras y colectivas. Así, se desentraña cómo leen su mundo y resienten las opresiones estructurales que los atraviesan. En particular, esto se manifiesta en las posteriores dimensiones que se desarrollan a continuación.

En primer lugar, el territorio, dado que los jóvenes construyen su comprensión a partir de lo experiencial, de las problemáticas que afectan directamente su vida cotidiana, las relaciones de poder y un contacto con la violencia física y simbólica. Lo identifican a partir de las situaciones

que condicionan su lugar de residencia, los alumnos experimentan el llamado “*standpoint*” que Hills Collins (1989) desarrolla como la búsqueda de asumir un conocimiento situado que reconoce la experiencia concreta de las opresiones y la toma de conciencia respecto a ellas. En particular, el grupo apropia la imagen estigmatizada respecto a las zonas periurbanas como una manera de existir dentro del salón, al mismo modo, es reforzada entre pares; el reconocimiento de las opresiones llevó a la declaración de alumnos con respecto a experiencias que denotan la normalización de la violencia que no solo enfrentan en dónde habitan, también en el aula. De esta manera se logró reconocer las representaciones del alumnado al mencionar qué situaciones cotidianas enfrentan y cómo ellas son resultado de diferentes formas que la opresión opera.

Al entender a la opresión como las desventajas sistemáticas de causa estructural (Young, 2000), la vinculación entre su territorio y las problemáticas generadas por instituciones que han desatendido a zonas, en este caso de la periferia, fortaleció las expresiones de sus necesidades de albergar espacios seguros y acceso a una distribución por igual al agua. De modo similar, se señalaron conductas y perspectivas que subordinan el venir de estas dos zonas, pues la tensión identitaria que existe en la dinámica de ser marcados como los que vienen de rancho o los bellacos, y el ser ignorado como sujetos plenos, implica el conservar una forma de opresión simbólica en la cual la experiencia y cultura de los grupos subordinados son invisibilizadas (Young, 2000).

Logrando, en segunda instancia, transformar a la escuela como espacio de reproducción de dominación, debido a los estudiantes que provienen de territorios marginados son frecuentemente sometidos a mecanismos de exclusión. Dentro de las narrativas escolares esto terminan justificando un orden de poder establecido en el que los sujetos delegados y sus comunidades aparecen únicamente como objetos pasivos, perpetuando el proceso de dominación institucional al omitir la curiosidad natural del alumno sobre su propio entorno y no reconocerlo como un

personaje activo histórico y social capaz de transformar esa inquietud en habilidad crítica analítica. A su vez, permite comprender la experiencia vivida de la opresión simultánea al revelar la interconexión de las estructuras de poder. Como mencionan Ortiz Castiblanco y García Suárez (2025a) la comprensión de las jerarquías de poder, en sus distintas formas de opresión por el género, clase, etc., permite su confrontación en las experiencias de los estudiantes.

Consecutivamente, el género y las dinámicas de dominación, donde la institución educativa funciona como legitimadora de las desigualdades. A través de las intervenciones con los sujetos, se visibiliza que las aulas y las canchas no son espacios neutrales de las asimetrías de poder, el control sobre el cuerpo y la monopolización de las áreas recreativas. Mostrando que prácticas sociales han sido institucionalizadas y toleradas pero que limitan la libertad (Young, 2000) pueden tomar lugar en cómo el alumnado se desenvuelve adentro de la escuela y qué comportamientos adoptan a partir de lo que se les permite realizar como alumno o alumna. Experiencias respecto a cómo se les permite habitar su cuerpo desde el corte de cabello o la oportunidad de teñirlo, hasta el llevar a cabo una convivencia con otros compañeros o docentes es marcada por la expectativa dependiendo su género. Puedo aseverar que, las formas que han provocado el desenvolvimiento de los y las estudiantes están atravesadas por relaciones de desigualdad (Young, 2000) al perpetuar un estilo de comportamiento al interior de la institución para las alumnas y alumnos.

Así, el cuidado adopta una postura que, Aguado (2018), la refiere dentro del aula como reveladora de la emergencia vigorosa de una categoría que funcione como contrapeso ético y político, los adolescentes articulan el cuidado como una manera de ser compleja y multidimensional como una estrategia sofisticada para defender el territorio material, apuntar hacia las deficiencias de las equidades institucionales y construir una memoria histórica.

Si bien, tras la implementación de estrategias basadas en el diálogo, el análisis de experiencias y la problematización del contexto, se logró una comprensión inicial de la desigualdad centrada en lo cotidiano e interpersonal, también se observó un desplazamiento progresivo en los estudiantes de transitar una enseñanza descriptiva de la historia hacia formas de interpretación más críticas. Convirtiendo su curiosidad en un ejercicio democrático de comparar los estigmas que había mantenido respecto a TB y SGS con el desentendimiento de instituciones a sus necesidades, de acuerdo con los estereotipos que se tienen al desempeño académico de una alumna y alumno. No obstante, al mencionar aquello que impide el desarrollo pleno de la identidad en los sujetos adolescentes, se conformó la praxis de concebir el aula como espacio de diálogo, las emociones y experiencias que emergieron durante la confrontación de las representaciones, posibilitó procesos de conciencia, ahora bien, que es necesario que el propio alumnado logre concebirse como sujeto activo del aprendizaje es fundamental. Debe reconocer aquello que no está dispuesto a conformarse y a él, ella misma interrogarse. Estos resultados sugieren que el supuesto central de promover procesos de pensamiento reflexivo, conciencia histórica y reconocimiento de las estructuras de opresión que atraviesan la vida del estudiantado favorece su pensamiento crítico, pero demanda procesos sostenidos a lo largo del tiempo para consolidarse en su totalidad.

La educación es un acto político, es decir, la manera en cómo se enseña y qué se enseña no es meramente un aspecto individual, el docente responde a una estructura social en la cual se ha perpetuado comportamientos de una flagrante injusticia arraigada de una jerarquización por razón de sexo, edad o capacidad; por lo tanto, dentro de la propuesta de la pedagogía del cuidado, se educa para transformar el mundo desde la vinculación del conocimiento personal y cotidiano a la acción colectiva y pública. Al buscar producirse una transformación personal y en medida política, también implica la adopción de nuevos modos de vida y organización para actuar colectivamente

frente a grupos de poder y una concepción que nos considera más consumidores que ciudadanos con conciencia política y social (Aguado, 2018).

Al respecto, la teoría del pensamiento feminista negro, en voz de autoras como Patricia Hill Collins (2012), resalta que las nuevas epistemologías postulan que las experiencias compartidas de la subordinación predisponen el desarrollo de una conciencia de grupo. Los resultados lo respaldan al observar cómo los estudiantes dejaron de concebir lo material como individual y comenzaron a problematizarlo. Sin embargo, estos también revelan una limitación, aún hace falta una comprensión crítica de la manera en la que ellos replican estas opresiones en sus interacciones cotidianas. Es decir, la habilidad de deconstruir la narrativa del abandono del Estado se desarrolló con mayor celeridad que la habilidad de ejercer una autocrítica sobre las dinámicas de dominación entre pares escolares.

Considero sobre las experiencias producidas por la intersección de las opresiones genera un saber que es pertinente para la toma de conciencia de la posición social que comparte el alumnado en la secundaria, debido a que este funciona como una herramienta de análisis dialéctico de significado en las imágenes cotidianas (Pardo, 2025) y socialmente construido por el lugar que ellos y ellas mismas ocupan en el género, en la raza y en la clase (Cardoso, 2017). En definitiva, esto demuestra que el pensamiento histórico y crítico no es un estado absoluto que se alcanza tras una secuencia didáctica, sino un proceso dialógico y continuo que requiere una confrontación constante con las propias representaciones sociales.

Respecto a las estrategias centradas en el diálogo, debate y la participación activa, fueron las más significativas para el alumnado. Esto coincide con los planteamientos del enfoque pedagógico adoptado dentro de la investigación, el cual, el aula se concibe como un espacio de construcción colectiva del conocimiento. No obstante, aunque el diálogo abre posibilidades para

el pensamiento crítico, este solo es viable cuando existe un entorno de seguridad emocional y reconocimiento mutuo, lo que posiciona a la pedagogía del cuidado como una posibilidad para el aprendizaje crítico.

Por lo tanto, la ejecución de habilidades de pensamiento crítico integra una dimensión emocional al ejercicio cognitivo, generando aprendizajes más éticos y comprometidos con la realidad. De esta manera, los hallazgos del segundo objetivo específico demuestran la necesidad de sustentar y emplear la interseccionalidad como marco analítico para evidenciar la opresión en el contexto escolar no opera en ejes aislados.

En este sentido, otros autores como Michel Foucault (2002) advierte que el poder atraviesa los cuerpos, tal como se ha documentado en las representaciones del apartado de resultados, esto se hace evidente en la estigmatización que fusiona la clase y el territorio, afectando a los alumnos provenientes de las zonas periurbanas de Tierra Blanca y el municipio de SGS, geografías que la capital potosina ha codificado históricamente como peligrosas y marginales. En cuanto a la intersección del género, la escuela institucionaliza el patriarcado mediante la segregación del espacio y el control biopolítico de los cuerpos. Todo esto demuestra las asimetrías de poder de la sociedad se reproducen en las interacciones cotidianas de la secundaria.

Las representaciones del alumnado demostraron que el racismo, clasismo y los roles de género patriarcales no se suspenden al cruzar la puerta de la escuela, la autovigilancia e interiorización del panóptico son entonces codificados en las dinámicas de reglamentos estéticos, uso de las canchas y la interiorización de la masificación y control al estigma territorial al utilizar la violencia verbal para disciplinarse mutuamente.

A pesar de coincidir en varios puntos de la necesidad de incorporar perspectivas decoloniales interseccionales, la importancia radica también en el diálogo para la construcción del conocimiento y el papel de la experiencia como fuente legítima de saber. De igual forma, se identifican diferencias relevantes. Como muestra de, la teoría del feminismo negro plantea como eje central la interseccionalidad, en la práctica escolar aparece de forma fragmentada, generando una brecha entre el discurso académico y la realidad educativa. La diferencia radica que, mientras el modelo clásico de educación cívica e histórica promueve una interculturalidad funcional que tolera superficialmente la diferencia sin alterar el poder; la interseccionalidad requiere, por consiguiente, un análisis radical en diferentes variables que condicionan y limitan la vida de la sociedad en una praxis de distintos sistemas de dominación, de esta manera, se entiende como la incorporación de enfoques para complejizar la realidad y mantenerla como una herramienta de transformación social (Pardo, 2025).

Es posible que mediante una transposición didáctica informada por el feminismo negro y, el implementar condiciones concretas para el fortalecimiento del clima emocional del aula, el elemento estructural que es para la enseñanza crítica la pedagogía del cuidado, las estrategias de situación-problema respaldan una interculturalidad crítica. Pues cuando un estudiante se cuestiona por qué las instituciones operan bajo mandatos patriarcales o clasistas, este deja de ser el cuerpo dócil y se asume como el sujeto histórico, consciente de su inconclusión y con vocación para transformar el futuro.

Conclusiones

A continuación, se busca exponer diferentes puntos acerca del proceso de construcción de saberes dentro de la investigación, también al surgimiento de nuevos planteamientos de investigación a partir de los resultados obtenidos.

Desde luego, del análisis realizado se concluye que la investigación aporta al campo de la enseñanza de la historia en abrir sitio a las epistemologías del feminismo negro en el aula, de modo que se tome como práctica pedagógica para visibilizar desigualdades y cuestionar narrativas dominantes. Considero que la pedagogía del cuidado se posiciona, así como fundamento del aprendizaje crítico, a evidenciar que la formación del pensamiento histórico requiere condiciones afectivas que permitan el diálogo y la reflexión de articular comprensiones vivenciales a procesos históricos amplios. Sobre todo, al abarcar conceptos como opresión, marginación o explotación y enseñarlos desde una mirada curiosa que lleve a entenderlos desde la interseccionalidad o interculturalidad, requiere de un espacio esperanzador. Al pensar cambios de carácter institucional, estructural, e incluso, propios, culturales, es preciso reconocerse como ser inacabado que está dispuesto a abrirse al diálogo y reflexión personal.

Sin embargo, estos resultados también sugieren un carácter ambivalente de la escuela como espacio de reproducción de desigualdades, las dinámicas de poder en el aula son mecanismos que buscan mantener la sumisión, demostrando la urgencia de transformar la enseñanza de la historia dentro de la educación secundaria. Al abandonar la memorización de fechas y adoptar la resolución de situaciones-problemas basadas en la experiencia local, la historia recobra su sentido para la vida democrática al dotar de los sujetos adolescentes de comprensión, como lo son los estigmas y dinámicas de dominación, en este caso, se entretajan para oprimirlos.

El reconocimiento de la opresión debe ir acompañado de una propuesta restaurativa como una estrategia política y ética para la supervivencia y la reconstrucción comunitaria. Durante la intervención, los estudiantes demostraron una agencia al proponer dismantelar las etiquetas opresivas, mejorar a una comunicación basada en el respeto y asumiendo una ciudadanía activa, esto favorece a la idea de reivindicar al aula como un espacio generador de justicia y transformador

a nuevas formas de ciudadanías al pleno “reconocimiento de la dignidad humana y la igualdad de derechos” (Aguado, 2018, p.33).

Estimo que la enseñanza de la historia, cuando se orienta desde una perspectiva crítica, interseccional y situada, puede contribuir a la formación de sujetos conscientes de su realidad y capaces de transformarla. El aula puede convertirse en una trinchera capaz de imaginar, y eventualmente construir futuros más justos y habitables. No obstante, este proceso requiere continuidad, formación docente y condiciones institucionales que sostengan estas prácticas.

Recomendaciones

En el siguiente apartado me gustaría plasmar algunas ideas surgidas directamente de mi diario de campo y desarrollarlas con la finalidad de reflexionar sobre otras maneras de enseñar historia desde una práctica docente consciente de su labor social y humana.

La conciencia histórica puede entenderse como la capacidad de pensar el pasado para construir el futuro. Sin embargo, al interior de la escuela, la historia suele encontrarse sometida al estigma de ser una materia basada únicamente en la memorización de fechas y personajes. Bajo esta lógica, los hechos históricos se reducen a acontecimientos aislados desvinculados de la vida cotidiana del alumnado. No obstante, hacer historia en el aula implica aprender a resolver problemas históricos y sociales a partir de una mirada crítica.

La búsqueda del saber ha permitido comprender la química de los gases que conforman a las estrellas y las ondas electromagnéticas que revelan su antigüedad. Del mismo modo, en la distancia que nosotros podemos vislumbrar las ondas electromagnéticas que nos lleven a la luz del conocer, la historia debe ser imprescindible para explicar los problemas históricos-sociales, pues todos tienen una raíz histórica, una relación con el pasado.

Asumir la correlación con el mundo desde la historia es más aparte buscar la interdisciplinariedad de las ciencias sociales, es aceptar nuestra responsabilidad como sujeto activo. Si para que exista conciencia crítica debe reconocerse que el pasado es una fuente importante para descubrir cómo tenemos que construir el futuro, así la conciencia histórica se vuelve motor para la producción de cambios sociales. Me refiero que, en la historia encontramos un por qué nuestra vida es como es, las ciencias sociales pueden generar vínculos entre nosotros, permitiendo socavar la disociación entre la escuela y la vida.

En el aula, los alumnos y alumnas que están frente a nosotros son vidas atravesadas por múltiples experiencias, discursos y formas de comprender el mundo. El proceso de la otredad consiste en reconocer que uno mismo no es el centro absoluto de la existencia; implica encontrarse y reencontrarse en las demás personas, tanto en aquello que admiramos como en aquello que rechazamos. Más allá de un ejercicio moral, la otredad es un proceso ontológico, encontrar algo de sí mismo en las otras personas. Incluso en personas que nosotros juzgamos negativamente o cuyos actos nos generan rechazo, existe la posibilidad de reconocer fragmentos de nuestra propia condición humana. Comprender esto resulta fundamental en una actualidad marcada por nuevas formas de comunicación y socialización mediadas por redes cibernéticas y algoritmos. Este algoritmo no solo organiza información, en efecto construye maneras de interpretar la realidad, de relacionarse con otros y de entender el mundo.

Razonable que de este contexto emergen grupos radicales contemporáneos que ofrecen sentido de pertenencia e identidad frente a una sociedad cada vez más individualizada. Paradójicamente, estas formas de colectividad muchas veces refuerzan el aislamiento, pues la identidad comienza a construirse desde el individuo y sus consumos digitales antes del encuentro humano directo. Evidentemente la búsqueda de justicia en el presente no puede limitarse

únicamente a normas o instituciones, por ende, requiere repensar cómo nos relacionamos con la alteridad en una época donde las redes digitales moldean las emociones, los discursos y las formas de convivencia.

En este panorama, tampoco puede ignorarse la violencia estructural a la que constantemente se encuentran expuestos niños, niñas y adolescentes. La precarización de la vida, la desigualdad social, la violencia de género, el racismo, la discriminación y la ausencia de justicia forman parte de la realidad cotidiana que muchos estudiantes llevan consigo al aula. Por ello la enseñanza de la historia no puede permanecer indiferente ante las condiciones materiales y emocionales que el alumnado construye su experiencia del mundo.

En concordancia, resulta fundamental reconocer que las opresiones no actúan de manera aislada, son múltiples estructuras de poder que atraviesan el género, la raza, la clase y el territorio. A propósito, el aula debe convertirse en un espacio donde sea posible cuestionar la raíz histórica de las opresiones y construir formas más dignas de convivencia. Educar implica sostener una ética, una que permita reconocer la humanidad del otro y compartir una responsabilidad frente a las condiciones de violencia e injusticia que atraviesan nuestras comunidades.

En definitiva, la labor docente también se convierte en una forma de resistencia cotidiana, la trinchera del salón de clases es una lucha por el acceso igualitario a derechos, recursos, oportunidades y protecciones que históricamente se ha doblegado a la educación a ello. Enseñar historia, entonces, implica hablar del pasado para generar herramientas críticas en el alumnado y pueda interpretar su presente y participar activamente en la construcción de futuros más justos.

Por último, como proclama el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN, 1996): “Para todos la luz. Para todos todo” (p. 30).

Referencias

- Aboites Aguilar, L. (2022). *El último tramo, 1929-2000*. En Colegio de México (Ed.), Nueva historia mínima de México. El Colegio de México.
- Aguado, G. (2018). La pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar. En I. Palacín Garay (Coord.), *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción* (pp. 17–37). Fundación InteRed.
- Alfaro Saldaña, J. (2016). *Un paraje entre vetas y veneros Agua, ecología y devoción en la ciudad de San Luis Potosí en el siglo XVII* [Tesis Doctoral, El Colegio de San Luis, A.C.].
- Álvarez Sepúlveda, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (Número especial 2), 442-459.
- Arboleda Aparicio, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de Educación & Pensamiento*, (21), 7-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>
- Arellano Ríos, A. (2025). Políticas públicas y territorio. Notas para el estudio de los asuntos públicos. *Encrucijada*, (50).
- Astorga, A., y Van der Bijl, B. (1984). *Manual de diagnóstico participativo* (2ª ed.). Editorial Humanitas/CEDEPO.
- Barrón, M. (2005). *Inequidad socio-cultural: Riesgo y resiliencia*. Universidad Nacional de Córdoba: Editorial Brujas.
- Becerra Hernández, R., y Moya Romero, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora Un proceso permanente de deconstrucción. *Revista Integra Educativa*, 3(2), 133-156. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432010000200005&lng=es&tlng=.
- Bernal Valdés, L., & Pérez Piñón, F. A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia: Una revisión necesaria. *Debates por la historia*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-29562023000100085
- Busquier, L., & Parra, F. (2021). Feminismos y perspectiva interseccional en América Latina y el Caribe. *Intersticios de la política y la cultura*, 10(20), 63–90. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18049/pr.18049.pdf
- Cardoso, C. P. (2017). *Por uma epistemologia feminista negra do Sul: Experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil* [Ponencia]. 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11, Florianópolis, Brasil.
- Cedillo Salazar, M. T., Ávila Vera, M., y Picazzo Palencia, E. (2025). La vulnerabilidad social como enfoque para el diseño de políticas públicas territoriales de sustentabilidad en México. *CONTEXTO*, 19(30).
- Cejas, M. (2011). “Desde la experiencia”. Entrevista a Ochy Curiel. *Andamios*, 8(17), 181–197.

- Curiel, O. (2013). *La nación heterosexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Brecha Lésbica.
- Dalongeville, A. (2003). *Noción y práctica de la situación-problema en historia*. En A. Dalongeville (Ed.), *La situación-problema en la enseñanza de la historia* (pp. 3–12). Ediciones del Instituto Nacional de Formación del Profesorado.
- Díaz Polegre, G. (2017). *Género e interseccionalidad: Una revisión histórico-crítica*. Tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7309>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1996, 1 de enero). *Cuarta declaración de la Selva Lacandona*. Enlace Zapatista.
- Fernández Herrería, A., & López López, M. del C. (2010). La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4), 1–19.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975).
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1997).
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Gallegos Cantú, V. L., Sieglín, V. (2025). *Interculturalidad y resistencia política en la escuela*. IEEPC NUEVO LEÓN.
- Ghiso, A. (2000). SOSTENER UNA MANO O ENCADENAR UN ALMA Legados de Paulo Freire para la Conceptualización de la Pedagogía Social en América Latina, *Contexto e Educação*, nº 59, 31-53. <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1231/983>
- Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., y Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Paidós.
- Gunnseimann, I., López, R., y Jara, M. A. (2021). Pensamiento histórico: Problemas sociales y cultura digital en la enseñanza de la historia. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, (7), 98-115.
- Hernández Correa, M. (2021). *Territorio, Comunidad y Comunalidad frente al acecho inmobiliario en la ciudad de San Luis Potosí*. [Tesis doctoral, El Colegio de San Luis]. COLSAN <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/1181>

- Hernández Ortiz, F. (2016). Las representaciones de la patria y los significados de la historia de los estudiantes normalistas. *Revista de Educación y Desarrollo*, (37), 15–24.
- Hill Collins, P. (1989). The social construction of Black feminist thought. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 14(4), 745–773.
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Unwin Hyman.
- Hill-Collins, P. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En M. Jabardo Velasco (Ed.), *Feminismos negros: Una antología* (p. 99-131). Traficantes de Sueños.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020. Tabulados del Cuestionario Básico*. INEGI.
- Jelin, E. (2014). Desigualdades de clase, género y etnicidad/raza: realidades históricas, aproximaciones analíticas. *Estudios Sociológicos*, 27(79), 11-41.
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas (pp. 145-168). En P. Núñez, L. Litichever, D. L. Fridman (Comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Eudeba-OEI.
- López Castrillón., Marcos Antonio, Veliz, María del Carmen, y Márquez Lizaso, Rolando. (2023). El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. *Transformación*, 19(3), 566-585. Epub 01 de septiembre de 2023.
- López García, N. Y. (2017). “Ustedes disculpen los aprietos, semos comuneros” *Procesos de tensiones, transiciones y conflictos en el reparto de tierras ante el contexto de la reforma agraria: La historia de los vecinos de San Juan de Guadalupe, Tierra Blanca y San Miguelito, S.L.P., 1910-1956*. [Tesis doctoral, El Colegio de San Luis]. COLSAN
<https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/389/1/Ustedes%20disculpen%20los%20aprietos%2C%20semos%20comuneros%20%20Procesos%20de%20tensiones%2C%20transiciones%20y%20conflictos%20en%20el%20reparto%20de%20tierras%20ante%20el%20contexto%20de%20la%20reforma%20agraria.pdf>
- López-Suárez, A. D., y Pérez-López, S. G. (2024). Discriminación y exclusión en las instituciones educativas: retos para la gestión intercultural. *Gestión y Estrategia*, (65), 45-62.
- Mallén-Lacambra, C., y Mamas, C. (2025). Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusividad relacional. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 99–124.
<https://doi.org/10.14201/teri.32183>
- Martínez Rosales, A. (1983). El Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí. *Historia Mexicana*, 33(129), 119-141.

- Martínez-Rosales, Y., y Gross-Tur, R. (2024). Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales. *Revista Científica Del Amazonas*, 7(13), 56-67. <https://doi.org/10.34069/RA/2024.13.06>
- Medina Moya, J. L. (2022). *La pedagogía del cuidado: Saberes y prácticas en la formación profesional de enfermería*. Editorial Universitaria de Chile.
- Merton, R. K., Torres Alberro, C. (2002). La división del trabajo social de Durkheim. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (99), 201–209. <https://www.jstor.org/stable/40184406?read-now=1&seq=2>
- Mngaza, S. (2021). *Black feminist epistemology: An opportunity for educational psychology praxis*. *Educational & Child Psychology*, 38(4), 63–75.
- Moreno Díaz, K. C., Soto González, R. I., González Gutiérrez, M. Á., Valenzuela Durán, E. R. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 16, núm. 32, diciembre, pp. 165-174 Universidad Católica de la Santísima Concepción Concepción, Chile.
- Moreno Mata, A., Cárdenas Nielsen, A. (2016). Fragmentación metropolitana y diferenciación socioresidencial en la franja periurbana suroeste en la Zona Metropolitana de San Luis Potosí. En A. Moreno Mata (Ed.), *Medio ambiente urbano, sustentabilidad y territorio: Vol. II. Sistemas metropolitanos en crisis. Dispersión – fragmentación - vulnerabilidad* (pp. 109-138). Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. (Obra original publicada en 1961).
- Nieto Angel, M. C. (2024). *Pedagogía crítica, ética del cuidado y justicia restaurativa: Historias de formación de educadores para subvertir el autoritarismo*. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (30), 85-106. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/2556>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.
- Ocoró Loango, A. (2022). Las contribuciones de la perspectiva interseccional a las luchas de las mujeres negras en América Latina y el Caribe. En R. Campoalegre Septián (Coord.), *Voces afrofeministas* (pp. xx–xx). Ediciones Sensemayá / Fundación Nicolás Guillén. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/246710>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. OECD Publishing.
- Ortiz Castiblanco, C. C., & García Suárez, C. I. (2025a). Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina. *Praxis Educativa*, 29(1), 1–19.
- Ortiz Castiblanco, G. A., y García Suárez, J. J. (2025b). Hannah Arendt: educación, tradición y crisis. *Kriterion: Revista de Filosofía*, 66(169).
- Pardo Contreras, I. (2025). *La teoría feminista de bell hooks: Interseccionalidad, pedagogía y amor* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio de la Universidad de Murcia.

- Pérez Guerrero, M. F. (2022). *The use of authentic and adapted material to improve listening skills with the students of first grade in the virtual environment* [Ensayo Pedagógico de Licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].
- Pérez-Coronado, I. A. (2020). Audre Lorde y Patricia Hill Collins. Aportaciones para entender el Black feminism, el racismo y su imbricación con otras opresiones. *Antropología Americana*, 5(9), 145–160.
- Piketty, T., (2014). *El capital en el siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica, España.
- Plá, S., & Turra-Díaz, O. (Coords.). (2022). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119. Retrieved January 03, 2026, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702008000200009&lng=en&tlng=es.
- Ramírez Trejo, D. A., Quintero López, I., Cáceres Mesa, M. L., Raesfeld, L., y Moreno Tapia, J. (2024). Pedagogía del cuidado en el espacio escolar. *Con-Ciencia Boletín Científico de La Escuela Preparatoria No. 3*, 11(21), 8–10. <https://doi.org/10.29057/prepa3.v11i21.11857>
- Ramos-Cortez, A. J., Durán-González, R. E., & Cáceres-Mesa, M. L. (2025). Pedagogía de los cuidados desde la perspectiva de género: Un estudio de caso en el CONAFE de Zapotlán de Juárez, Hidalgo. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(1), 167–174. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i1.136>
- Rivas, M. (2020). *Epistemologías subalternas y pensamiento crítico latinoamericano*. Siglo XXI Editores.
- Rodríguez Vargas, E. P. (2018). Sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos*, 5(44). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num44-6759>
- Rosenfield, D. L. (1976). Sociología y cohesión social (sobre Durkheim). *Revista Mexicana de Sociología*, 38 (2), 311–322. https://www.jstor.org/stable/3539759?read-now=1&seq=3#page_scan_tab_contents
- Sánchez Pacheco, R. M. (2024). Pedagogías y cuidados como horizonte político-pedagógico. *Revista Comun*.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios 2022. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Serrano Arenas, D., Ochoa Cervantes, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

- Sher, B. R., y Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. *Education Policy Analysis Archives*, 31(47). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621>
- Truth, S., Wells, I., Hill Collins, P., Davis, A., Stack, C., Carby, H., Parmar, P., Ifekwunigwe, J., & Ang-Lygate, M. (Eds.). (2012). *Feminismos negros: Una antología* (M. García de Lucío, Trad.). Traficantes de Sueños.
- Valdés-Vera, M. (2022). La historia como campo disciplinar en el currículum escolar: presencias y ausencias en su enseñanza en el aula. En S. Plá & O. Turra-Díaz (Coords.), *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile* (pp. 191-220). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Varela, H. (2004). Introducción: La violencia política y la condición humana. En H. Varela y H. Cuadra (Coords.), *La violencia política y la condición humana* (pp. 11-34). El Colegio de México.
- Vásquez Vélez, P. A. (2024). *Estudio de factibilidad de un sistema de bicicletas públicas en la ciudad de San Luis Potosí como alternativa de transporte* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de San Luis Potosí].
- Vásquez, J. A. (2025). Cartografía epistémica de la Nueva Escuela Mexicana. *Qvadrata. Estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(14), 38–52.
- Vázquez Verdera, V. LA PERSPECTIVA DE LA ÉTICA DEL CUIDADO: UNA FORMA DIFERENTE DE HACER EDUCACIÓN *Educación XXI*, vol. 13, núm. 1, 2010, pp. 177-197 Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Villar Rubio, J. V. (1998). *El centro histórico de la ciudad de San Luis Potosí y la obra del ingeniero Octaviano Cabrera Hernández* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Cataluña, Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona].
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Watkins, G. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. South End Press.
- Watkins, G. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.
- Watkins, G. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Malo, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994).
- Young, I. M. (2000). *Las cinco caras de la opresión*. En *Justicia y la política de la diferencia* (pp. 39–65). Princeton University Press.
- Zambrano Almidón, D. (2023). El arte de la decolonización del saber vs el marketing de la decolonización. *Revista Desbandada*. <https://revistadesbandada.com/2023/08/20/daniela-zambrano-almidon-el-arte-de-la-decolonizacion-del-saber-vs-el-marketing-de-la-decolonizacion/>

Anexos

Anexo 1. Elaboración del plan del diagnóstico

QUÉ	Distinguir cómo se les ha enseñado la historia y las consecuencias que tiene en sus habilidades del pensamiento crítico para el desarrollo en su contexto escolar.			
CÓMO	Revisión de documentos. Concentrado de los periodos – cuidar su identidad la confidencialidad	Observaciones la convivencia del alumnado.	Entrevista a maestros titulares y asesoras. Revisar Pilar Folgueiras Bertomeu: Metodología cualitativa y técnicas de recogida y análisis de la información	Lluvias de ideas para identificar habilidades del pensamiento crítico.
DÓNDE	Dirección. Fichas de inscripción. Fichas descriptivas.	Salón/Cancha/Espacios recreativos.	Asesorías.	Salón de tercero.
CON QUÉ	Cuaderno de notas.	Diarios de campos.	Grabación por nota de voz (celular).	Diarios de campos.
QUIÉN	Trabajadoras sociales.	3º A”.	Maestro titular.	3º A”.
CUÁNDO	3er. Periodo de práctica profesional en la escuela – Intervención docente.			

Anexo 2. Plan de acción de la técnica Lluvia de ideas por tarjetas

Plan de acción - Lluvia de ideas por tarjetas	
Establecer un ambiente lúdico.	Grupo de 3º “A”
Realizar preguntas detonadoras para que cada estudiante registre una idea por tarjeta.	¿Qué entienden por desigualdad? ¿Qué tipos de desigualdades observamos en nuestra escuela (de género, raciales, económicas, etc.)? ¿Qué tipo de conflictos por desigualdad se pueden dar en una escuela? ¿Qué acciones podemos hacer nosotros para dar una solución a la desigualdad en nuestra escuela? ¿Cómo podemos entender que todos y todas somos diferentes? Opinión libre

Agrupar las tarjetas que se "parecen" en categorías.	
Utilizar las categorías para plantear preguntas relacionales que fomenten el diálogo crítico y la conclusión colectiva.	Enfrentar la disociación entre la escuela y la vida desde una enseñanza de la historia que la correlacione con el mundo, hallando una posibilidad del porqué nuestra vida es como es, qué es lo que nos falta, qué deberíamos reclamar, qué es lo que podría cambiarse del mundo y qué tiene que ver la historia con nosotros (historia personal, historia local e historia nacional). Entender que existen instrumentos de dominación para seguir perpetuando la cuestión de la explotación capitalista de unos grupos sociales, blancos y propietarios, sobre otros, racializados y expropiados.

Anexo 3. Plan de acción entrevista para el alumnado

Plan de acción – Entrevista alumnado de tercer grado		
Bloque temático	Preguntas clave	Objetivo de análisis
Contenidos y distanciamiento	1. ¿Qué momento de las clases de historia te interesa más y por qué? (Ej.: debates, videos, lecturas, opiniones del grupo, análisis de casos.) 2. ¿Qué parte de la historia te aburre o te hace sentir distante? ¿Por qué crees que pasa eso? 3. Cuando estudiamos diferentes grupos sociales (mujeres, pueblos indígenas, afrodescendientes, trabajadores, etc.), ¿te sientes representado/a? ¿Por qué sí o por qué no? 4. ¿Qué papel tiene para ti conocer la historia de alguien distinto a ti para relacionarte con él o ella? 5. ¿Alguna vez un tema de historia te hizo cambiar de opinión sobre algo? ¿Qué tema y qué cambió en ti? 6. ¿La historia te ayuda a cuestionar lo que pasa en tu escuela, tu barrio o tu familia? ¿Qué cosas te ha ayudado a entender?	Explorar cómo viven la materia de historia, su utilidad, y su relación con su identidad personal y colectiva.
Realidad y contexto	1. Fuera de la escuela, ¿cuáles son tus responsabilidades en casa o en tu comunidad? (Ej.: cuidar hermanos, trabajar, ayudar en un negocio, hacer tareas del hogar.) 2. ¿Cómo influyen esas responsabilidades en tu energía, tu tiempo o tu concentración para estudiar historia?	Conectar la influencia directa del entorno material (condiciones de vida) con el proceso de aprendizaje.

	3. Cuando llegas a la escuela, ¿te sientes con las mismas oportunidades que tus compañeros/as para aprender? ¿Por qué? 4. ¿Sientes que tu barrio o colonia influye en la forma en que ves la historia o entiendes los problemas del país? ¿De qué manera? 5. Como alumno hombre / alumna mujer, ¿tu experiencia para participar en clase cambia en algo? ¿Cómo lo vives? 6. ¿Has vivido algo en tu comunidad que te haga entender mejor un tema de historia? Describe un ejemplo.	
Cuestionamiento	1. En tu salón o en el recreo, ¿hay situaciones que sientes injustas? ¿Cuáles? 2. ¿Has visto que algunos compañeros reciben mejor trato que otros? ¿Por qué crees que pasa eso? 3. Como hombre/mujer, ¿has sentido que se espera algo diferente de ti en clase o en la escuela? ¿Cómo lo notas? 4. ¿Alguna vez te has sentido incómodo/a por comentarios de compañeros o profesores relacionados con tu apariencia, tu cuerpo, tu forma de hablar o tu origen? ¿Qué pasó? 5. ¿Sientes que en clase de historia puedes expresar opiniones diferentes o cuestionar lo que viene en el libro? ¿Te escuchan?	Evaluar la identificación espontánea de la desigualdad y la capacidad de cuestionamiento.

Anexo 4. Recapitulación de fuentes para la intervención situación-problema

Eje temático	Contenido	Diseño	Bibliografía
Identidad territorial y estigma periurbano	Se busca recuperar las representaciones sobre el espacio que habita, así como los significados asociados a la periurbanización. • La percepción de la propia colonia y su historia. • La identificación de lugares considerados peligrosos o valiosos. • La comparación entre el pasado histórico	Filminas. Videos.	Videos: HISTORIAS DE SAN LUIS. (3 de abril 2023). Platicando sobre Soledad de Graciano Sánchez. [Video]. YouTube. https://youtu.be/MOOC1_wkUXw?si=MjgcCZqwnct2f30U El Colegio de San Luis. (5 de diciembre 2024). La conformación histórica de la Ciudad de San Luis Potosí (Siglos XVI-XXI)-Dra. Isabel Monroy. [Video]. YouTube.

	del territorio y su situación actual. • El papel del gobierno, los proyectos inmobiliarios y los procesos de expansión urbana.	https://youtu.be/LkgiehQm_bw?si=0vQqbBySgLJw-9dy
		Textos: Alfaro Saldaña, J. (2016). <i>Un paraje entre vetas y veneros Agua, ecotura y devoción en la ciudad de San Luis Potosí en el siglo XVII</i> [Tesis Doctoral, El Colegio de San Luis, A.C.]. Hernández Correa, M. (2021). Territorio, Comunidad y Comunalidad frente al acecho inmobiliario en la ciudad de San Luis Potosí. [Tesis doctoral, El Colegio de San Luis]. COLSAN. López García, N. Y. (2017). <i>“Ustedes disculpen los aprietos, semos comuneros” Procesos de tensiones, transiciones y conflictos en el reparto de tierras ante el contexto de la reforma agraria: La historia de los vecinos de San Juan de Guadalupe, Tierra Blanca y San Miguelito, S.L.P., 1910-1956.</i> [Tesis doctoral, El Colegio de San Luis]. COLSAN. Moreno Mata, A., Cárdenas Nielsen, A. (2016). Fragmentación metropolitana y diferenciación socioresidencial en la franja periurbana suroeste en la Zona Metropolitana de San Luis Potosí. En A. Moreno Mata (Ed.), <i>Medio ambiente urbano, sustentabilidad y territorio: Vol. II. Sistemas metropolitanos en crisis. Dispersión – fragmentación - vulnerabilidad</i> (pp. 109-138). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Villar Rubio, J. V. (1998). <i>El centro histórico de la ciudad de San Luis Potosí y la obra del</i>

			<i>ingeniero Octaviano Cabrera Hernández</i> [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Cataluña, Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona].
Género, escuela e identidad adolescente	Se orienta a que emerjan creencias, valoraciones y emociones que permitan identificar estereotipos internalizados, así como abrir procesos de reflexión crítica sobre su construcción social. • La distribución cotidiana de tareas y responsabilidades. • Las expectativas asociadas a ser mujer u hombre en la escuela. • La naturalización de ciertas conductas y capacidades según el género. • La historicidad de los roles femeninos y masculinos.	Filminas.	Textos: Moreno Díaz, K. C., Soto González, R. I., González Gutiérrez, M. Á., Valenzuela Durán, E. R. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica REXE. <i>Revista de Estudios y Experiencias en Educación</i>, vol. 16, núm. 32, diciembre, pp. 165-174 Universidad Católica de la Santísima Concepción Concepción, Chile. Museo Memoria y Tolerancia. (2025). <i>Previniendo la violencia contra infancias y adolescencias</i> [Catálogo de exposición]. Museo Memoria y Tolerancia. Serrano Arenas, D., Ochoa Cervantes, A.

			(2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. <i>Revista Educación</i> , vol. 45, núm. 2, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
--	--	--	--

Anexo 5. Matriz de datos categoría territorio

INTERV ENCIÓN	NOMENC LATURA: Técnica empleada, ID, fecha.	RESPUESTA	MEMOS
17 DE FEBRERO. TÉCNICA LLUVIA DE IDEAS.	TLI2- 17/02/2026	Mencionan que es un lugar peligroso por sus pandillas, también por sus calles muy inestables.	
	TLI15- 17/02/2026	Que se murió fulanito.	
	TLI18- 17/02/2026	No hay agua, las calles no están pavimentadas y ya.	
	TL1- 17/02/2026	Pues que las calles están bien feas con hoyos.	Caracterizar una zona en específico por el estado de sus calles, ¿refleja más la atención ciudadana que le da las autoridades encargadas de preservar la seguridad de los habitantes, o, la manera en que los habitantes se desarrollan en un espacio determinado por la falta de servicios?
	TLI2- 17/02/2026	Pero en general, está en muy mal estado.	
	TLI2- 17/02/2026	Es una colonia muy fea y habitada por "bellakos" o que es un rancho.	
	TLI8- 17/02/2026	Ese rancho que.	
	TLI9- 17/02/2026	Que es un rancho.	
	TLI12- 17/02/2026	Conozco la escasez de agua en Tierra Blanca e igual que las calles.	
	TLI15- 17/02/2026	Que los de Tierra Blanca son unos nacos que porque tenemos animales.	

	TLI15- 17/02/2026	La matanza.	
	TLI8- 17/02/2026	Apesta por los animales.	
	TLI23- 17/02/2026	Es un ranchito.	
	TLI24- 17/02/2026	Son nacos o de ranchos son lo que dicen.	
	TLI24- 17/02/2026	Una balacera.	La inseguridad se demuestra como la característica de un lugar, de algo que nos da miedo que se pueda observar, ¿es acaso la pena hacia el descuido de las autoridades o de la realidad que ha implicado subsistir en una zona que la violencia ha sido normalizada para sobrevivir? ¿Cómo se visibiliza la violencia estructural?
18 DE FEBRERO. TÉCNICA ENCUESTA-ENTREVISTA.	TENC1- 18/02/2026	Yo me imagino que piensan pobres por los techos de lámina o la tierra.	
	TENC1- 18/02/2026	(Sobre la violencia) yo pienso que es por otras condiciones porque a veces no pueden conseguir un trabajo estable y por eso viven carencias aunque nada de eso justifica la violencia.	
	TENC2- 18/02/2026	En mis primeros días de secundaria me preguntaron en que zona vivía, dije que en Tierra Blanca y se expresaron muy mal, dando comentarios como "De seguro eres bellaka o perteneces alguna pandilla".	
	TENC2- 18/02/2026	Por la zona en la que están localizados y por su falta de servicios o pavimentación.	
	TENC3- 18/02/2026	Tal vez por la economía porque no hay pavimentación y cosas así.	
	TENC8- 18/02/2026	Por la mala fama que se le quedó.	
	TENC8- 18/02/2026	En cualquier lugar puede haber cierto peligro.	Y es que sí, en la actualidad la ola de violencia que enfrenta el país, nos debería de poner a pensar realmente, ¿cómo nos sentimos protegidos y eso qué nos asegura en una convivencia con el otro?
	TENC9- 18/02/2026	Porque realmente ha habido acciones peligrosas y no es cómo que sea un secreto.	

	TENC9-18/02/2026	En cualquier lugar puede haber violencia.	
	TENC10-18/02/2026	Hay mucho ruido por las fiestas que hacen los chakales.	Las formas de convivencia, los rituales culturales que tienen en la actualidad las comunidades, ¿cómo se construye la identidad, tal vez, a partir de un baile, de una actividad que implique hacer "ruido"? Y no solo de música, sino de hacer notar el espacio que estamos habitando.
	TENC19-18/02/2026	Porque hay algunas pandillas y a veces hay uno que otro ratero.	¿Qué es lo que te orilla a robar? Sonando muy desde mi privilegio, ¿es relacionado a la incapacidad de poder pensar en las consecuencias que se tienen, o quizás en la incertidumbre de sobrevivir un día más?
	TENC19-18/02/2026	Falta de modernizar las calles.	
	TENC24-18/02/2026	Porque algunos lugares están muy abandonados y hay rateros.	
	TENC25-18/02/2026	Porque han pasado accidentes.	
	TENC26-18/02/2026	Porque a veces se batalla de agua.	La escasez de agua en Soledad de Graciano Sánchez.
	TENC17-18/02/2026	En cualquier lugar puede haber violencia.	
20 DE FEBRERO. TÉCNICA LLUVIA DE IDEAS.	TLI2-20/02/2026	Yo entendí que el pueblo es responsabilidad de la sociedad, no todo es responsabilidad del gobierno, nosotros como sociedad tenemos la responsabilidad de cuidar y proteger nuestro pueblo. La localidad donde se encuentran no quiere decir que sea un mal pueblo ya que los prejuicios son los que lo hacen ver de una mala manera y como algo peligroso o mal cuidado.	¿Qué relación guardan los prejuicios y el territorio que habitamos? ¿qué modo de operar se configura a las personas que provienen de ciertos lugares?
	TLI3-20/02/2026	Que ha habido evolución en la forma de cuidado en como protegemos ciertos lugares establecidos por nosotros mismos en las experiencias hemos crecido con las supersticiones.	Hay dos vertientes que nacen de entender el territorio; como algo propio que es responsabilidad de las personas que habitan; y de la responsabilidad de las autoridades en hacerlo un sitio donde se pueda habitar

			dignamente, sin conocer cuáles son sus derechos.
TLI5- 20/02/2026	A mi me parece un tanto denigrante hacer comentarios negativos de Soledad o Tierra Blanca, porque nosotros mismos etiquetamos o le ponemos valor a una persona en la sociedad, lo cual está mal por que no conocemos el contexto de cada colonia, llevándonos al tema de la "Historia" y como a lo largo del tiempo se ha actualizado las colonias y como el gobierno hace más por ciertas comunidades que por otras.		
TLI8- 20/02/2026	Pienso a mi conclusión es de que cada zona tiene algo importante o algo de gran cultura y no debemos de hacer algun comentario ofensivo porque no conocemos o simplemente lo hacemos por todo lo que escuchamos, cada zona es bonita a su manera y debemos respetar eso.		
TLI10- 20/02/2026	Territorio: Se establece por las personas, se define por nosotros y ahí tu creces, ha habido cambios, unos están más cuidado y otros están descuidados ya que a otros les ponene más atención.		
TLI12- 20/02/2026	Tierra Blanca está llena de estereotipos al igual que Soledad, igual que Lomas solo que es mejor visualmente.	Sobre las etiquetas que les ponemos a ciertos lugares, incluso donde se encuentra cierta parte de la población con mayor ingreso y riqueza.	
TLI14- 20/02/2026	El territorio es un lugar donde vive una comunidad y donde suceden los hechos, las experiencias son lo que las personas viven en ese Lugar. El cuidado ayuda a proteger el territorio y las tradiciones.		
TLI15- 20/02/2026	Que hay que cuidar las tierras porque así podemos sembrar. Y que el gobierno presiona a veces a las personas para vender el terreno.		
TLI5- 20/02/2026	He notado que en mi colonia han hecho cambios en espacios recreativos, pero hay mucha falta de agua.		
TLI23- 20/02/2026	Me hace sentir aliviada, porque el agua es algo de nuestra vida, y es algo que utilizamos si o si.		
TLI20- 20/02/2026	Hacer una junta y poder dar opiniones sobre que se podría mejorar en cuestión		

		de seguridad para todos y poder estar bien.	
	TLI12-20/02/2026	Cambiaría o haría algo para la contaminación.	
	TLI15-20/02/2026	Pavimentar todas las calles.	
	TLI18-20/02/2026	Pues me gustaría que las calles estén mejor pavimentadas y que hagan más deportivos.	
	TLI22-20/02/2026	Pudiera pavimentar todo poniéndonos de acuerdo.	
	TLI24-20/02/2026	Hablar con los de mi colonia ponernos de acuerdo hablar con el gobierno para que arreglen un prosupuesto seco.	
24 DE FEBRERO. LLUVIA DE IDEAS.	TLI1-24/02/2026	Seguridad, respeto.	
	TLI2-24/02/2026	Más agua, pavimento, seguridad para la comunidad y para uno mismo.	
	TLI5-24/02/2026	Agua y luz para poder alumbrar las calles.	
	TLI6-24/02/2026	No violencia en mi zona, más seguridad y arreglar las calles.	
	TLI9-24/02/2026	Tener respeto mutuo, con todas las personas respetar las cosas que nos ofrece la naturaleza.	La naturaleza como parte del territorio.
	TLI12-24/02/2026	Agua y recursos.	
	TLI12-24/02/2026	Calles seguras.	
	TLI16-24/02/2026	Seguridad, respeto.	
	TLI20-24/02/2026	Mas seguridad en las calles.	
	TLI24-24/02/2026	Calles seguras, lugares mas alumbrados y seguridad.	
	TLI25-24/02/2026	Calles seguros.	
	TLI26-24/02/2026	Agua constante, calles seguras y libertad.	
	TLI3-24/02/2026	Respeto en la comunidad.	
	TLI14-24/02/2026	Cuidar el lugar, escuchar a los demás.	
	TLI20-24/02/2026	No poder etiquetas, respetar más a la gente también cuidar más el medio ambiente.	
	TLI22-24/02/2026	Dejar de decir cosas sobre mi comunidad y respetar.	

	TLI3- 24/02/2026	Una comunidad segura y sin violencia.	
	TLI6- 24/02/2026	Un lugar más seguro para caminar.	
	TLI8- 24/02/2026	La idea sobre que no importa donde vivas, ni como, debemos respetar y tener empatía por todos y con todos.	
	TLI12- 24/02/2026	Comunidad más segura y sin peligro.	
	TLI14- 24/02/2026	Convertir el lugar en uno seguro.	
	TLI15- 24/02/2026	Las calles.	
	TLI24- 24/02/2026	Conocer más el lugar y no criticar o poner etiquetas si no conoces el lugar.	

Anexo 6. Matriz de datos categoría cuidado

INTERVENCIÓN	NOMENCLATURA: A: Técnica empleada, número de pregunta, ID, fecha.	RESPUESTA	MEMOS
20 DE FEBRERO. TÉCNICA LLUVIA DE IDEAS.	TLI.P1-3-20/02/2026	Que ha habido evolución en la forma de cuidado en como protegemos ciertos lugares establecidos por nosotros mismos en las experiencias hemos crecido con las supersticiones.	
	TLI.P1-10-20/02/2026	Experiencias: Las personas crean supersticiones y ya con esas ideas creces, puede que no sean reales o si pero se crean con el tiempo. Cuidado: Es como cuidamos nosotros ciertos espacios, como hacemos para proteger ese espacio para que no se dañen.	
	TLI.P1-14-20/02/2026	Las experiencias son lo que las personas viven en ese Lugar. El cuidado ayuda a proteger el territorio y las tradiciones.	
	TLI.P1-15-20/02/2026	Que hay que cuidar las tierras porque así podemos sembrar. Y que el gobierno presiona a veces a las personas para vender el terreno.	

	TLI.P1-24-20/02/2026	El territorio, las experiencias y el cuidado si tienen que ver porque en un territorio se viven varias experiencias entonces tenemos que cuidar todas esas experiencias porque después se vuelven historia y es conocimiento.	
	TLI.P2-1-20/02/2026	Pues se siente padre ver que tienes todo cerca entonces también me hace sentir feliz, y pues no hay cambios en las calles más que en los negocios pero el agua o espacios recreativos nada.	
	TLI.P2-23-20/02/2026	Me hace sentir aliviada, porque el agua es algo de nuestra vida, y es algo que utilizamos si o si.	Las emociones entorno al encontrarse en zonas donde se les ha brindado bienestar en su vida cubriendo sus necesidades básicas como el acceso al agua potable y a tener seguridad.
	TLI.P2-24-20/02/2026	Hay más luz, y me hace sentir segura porque ya no me da miedo por lo oscuro.	
	TLI.P3-8-20/02/2026	Hacer una junta y poder dar opiniones sobre que se podría mejorar en cuestión de seguridad para todos y poder estar bien.	
	TLI.P3-23-20/02/2026	Se me ocurre hacer una junta y hablar sobre las cosas que queremos cambiar y ponernos de acuerdo.	
23 DE FEBRERO. TÉCNICA LLUVIA DE IDEAS.	TLI.P1--23/02/2026	Los alumnos e intendentes.	La recopilación de respuestas sobre quién asume la carga de limpiar el salón al finalizar una actividad grupal o individual muestra que la mayoría percibe como una responsabilidad equitativa y compartida entre los estudiantes y el personal de intendencia. No obstante, al cruzar estos datos cualitativos con la

			encuesta enfocada en la percepción de las "tareas naturales" y las obligaciones impuestas por el género, emergen profundas disonancias que desmienten la supuesta equidad.
24 DE FEBRERO. TÉCNICA LLUVIA DE IDEAS.	TLI.P1-1-24/02/2026	Seguridad, respeto.	
	TLI.P1-2-24/02/2026	Respeto, atención y equidad.	
	TLI.P1-6-24/02/2026	No violencia en mi zona, más seguridad y arreglar las calles.	
	TLI.P1-7-24/02/2026	Seguridad, respeto.	
	TLI.P1-8-24/02/2026	Respeto hacia mi persona, seguridad, mismas oportunidades que los demás.	
	TLI.P1-16-24/02/2026	Seguridad, respeto.	
	TLI.P1-20-24/02/2026	Mas seguridad en las calles.	
	TLI.P1-21-24/02/2026	Respeto como persona tener la seguridad de decirlo o hacerlo.	
	TLI.P1-22-24/02/2026	Respeto, identidad bien.	
	TLI.P1-26-24/02/2026	Agua constante, calles seguras y libertad.	
	TLI.P2-1-24/02/2026	Dar respeto y escuchar a los demás.	
	TLI.P2-3-24/02/2026	Respeto en la comunidad.	
	TLI.P2-7-24/02/2026	Respetar y escuchar a los demás sin hacer ningún y comentario ofensivo.	
	TLI.P2-8-24/02/2026	Respeto, dejar de usar etiquetas con las personas, cuidar objetos y personas si así se puede.	
	TLI.P2-10-24/02/2026	No usar etiquetas que le ponemos a las cosas o alguien, cuidar instalaciones, escuchar sin juzgar.	
	TLI.P2-12-24/02/2026	Respeto.	
	TLI.P2-14-24/02/2026	Cuidar el lugar, escuchar a los demás.	
	TLI.P2-16-24/02/2026	Respeto.	
	TLI.P2-20-24/02/2026	No poder etiquetas, respetar más a la gente también cuidar más el medio ambiente.	

TLI.P2-21-24/02/2026	Cambiarlo y ayudarme así misma como persona y ayudar a las personas que lo necesita.	
TLI.P2-22-24/02/2026	Dejar de decir cosas sobre mi comunidad y respetar.	
TLI.P2-24-24/02/2026	No poner etiquetas y ser empática y no criticar ideas de otros.	
TLI.P2-25-24/02/2026	Cuidar las instalaciones y escuchar y apoyar a los demás.	
TLI.P2-26-24/02/2026	Hacerme responsable de mis actividades y no causar daño.	
TLI.P3-3-24/02/2026	Una comunidad segura y sin violencia.	
TLI.P3-7-24/02/2026	Respetarnos entre todos, cuidarnos y ayudar a los demás a sentirnos mejor como grupo.	
TLI.P3-9-24/02/2026	La sociedad, que todos vivamos con respeto y empatía.	
TLI.P3-10-24/02/2026	La forma de como nos expresamos, como cuidamos las cosas y como las vemos.	
TLI.P3-14-24/02/2026	Convertir el lugar en uno seguro.	
TLI.P3-21-24/02/2026	La forma en la que nos expresamos y decimos las cosas.	¿La conducta consciente que adoptamos, qué posibilidad toma para transformar la manera en que nos relacionamos? ¿En qué parte del cuidado entra? ¿entra al cuidado?
TLI.P3-22-24/02/2026	Una comunidad no tranquila, pero algo bien para ofrecer cosas.	
TLI.P3-26-24/02/2026	La forma de pensar de los demás.	