

El Núcleo de Aprendizaje, Sociedad y Convivencia como búsqueda socioeducativa ante desafíos sociales y académicos

CLAUDIA PATRICIA CÁRABES VIERA
JESICA NALLELI DE LA TORRE HERRERA
CARLOS ORTIZ TIRADO KELLY
EDNA Yael ROBLES AGUILAR
PAULINA VALDEZ ROBLES

Resumen: *el Núcleo Aprendizaje, Sociedad y Convivencia (NASC) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ITESO ha generado una propuesta educativa innovadora en la que el aprendizaje y la incidencia social se entrelazan en el proceso formativo. Esta propuesta se sostiene en tres pilares: 1) la deconstrucción de las asignaturas como espacios colectivos de aprendizaje; 2) la implementación del ciclo de un Proyecto de Acción Socioeducativa (PASE) como eje estructurador del aprendizaje y la intervención social; y 3) la conformación de un equipo docente interdisciplinario que acompaña el proceso. Desde la educación popular y las pedagogías críticas, el NASC impulsa la agencia radical transformadora, al promover aprendizajes situados y mediados por la interacción con diversos escenarios comunitarios. Su metodología, basada en el aprendizaje por proyectos, favorece la autogestión y cogestión del aprendizaje, además de fomentar el diálogo de saberes. El NASC desafía los modelos educativos tradicionales universitarios con una propuesta de formación flexible y contextualizada que responde a la complejidad de la realidad actual. Su impacto se refleja en tres niveles de incidencia: social, al impulsar cambios en las comunidades en que se desarrollan los PASE; educativo, al resignificar la educación superior; y profesional, al formar educólogas con mirada crítica y compromiso social. Este capítulo argumenta que experiencias como el NASC permiten re-imaginar la universidad, al apostar por una educación que ponga la vida y la realidad social al centro del proceso formativo, integre la complejidad del mundo y favorezca la construcción de alternativas sociales incluyentes, críticas y transformadoras.*

Palabras clave: *innovación educativa, aprendizaje por proyectos, pedagogías críticas, PASE, formación vinculada, educación superior.*

Abstract: *the Learning, Society and Social Interaction Working Group (NASC, in its acronym in Spanish), from ITESO's undergraduate program in Education Science, has developed an innovative educational proposal in which learning and social impact are woven together within the learning process. This proposal is based on three pillars: 1) the deconstruction of subject areas as collective learning spaces; 2) the implementation of a Socioeducational Action Project cycle (PASE, in its acronym in Spanish) to serve as the scaffolding for learning and social intervention; and 3) the creation of an interdisciplinary teaching team to accompany the process. Drawing on popular education and critical pedagogies, the NASC fosters radical transformative agency by promoting situated learning mediated by interaction with different community scenarios. Its methodology, grounded in project-based learning, nurtures the self-management and co-management of learning, as well as dialogue between different kinds of knowledge. The NASC challenges traditional university educational models with a proposal that gives priority to flexible, situated learning that meets the complexity of today's reality. Its impact is reflected on three levels: the social level, as it drives*

changes in the communities where the PASE is implemented; the educational level, as it reconfigures higher education; and at the professional level, as it prepares education professionals with a critical mindset and social commitment. This chapter argues that experiences like those of the NASC help to reimagine the university by committing to an education that puts life and social reality at the center of the learning process, engages with the world's complexity, and fosters the construction of inclusive, critical and transformative social alternatives.

Key words: innovative education, project-based learning, critical pedagogies, PASE, engaged learning, higher education.

El Núcleo de Aprendizaje, Sociedad y Convivencia (NASC), del programa de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), surge con el plan de estudios de 2015. Para 2018, con el respaldo departamental, se decidió experimentar en el currículo al desdibujar la frontera entre las asignaturas y configurar un conjunto articulado de ejes, dimensiones y metodologías que, con el paso del tiempo, han madurado hasta lo que hoy planteamos aquí.

A lo largo de estos años, se han explorado diversas maneras de potenciar un proceso de aprendizaje en el que se destacan desempeños profesionales relativos a analizar y problematizar la realidad del mundo, así como a deconstruir los marcos aprehendidos sobre la educación y la vida; generar alternativas educativas que favorezcan estructuras relacionales que busquen la inclusión y el diálogo entre lo diverso; diseñar, recuperar, evaluar y sistematizar las prácticas en el marco de un proyecto de acción socioeducativa. Todo ello para pensar y apostar a “un mundo donde quepan muchos mundos”.

El equipo docente que ha participado en el desarrollo del NASC¹ ha avanzado en esta experiencia valiosa de innovación educativa universitaria y colaboración interdepartamental,² al mostrar diversas coincidencias y afinidades con otras búsquedas de trabajo articulado en el mismo ITESO y otras universidades. Destaca también una amplia y buena valoración de las estudiantes³ que lo han cursado, así como de los mismos actores sociales con quienes se ha colaborado.

Este texto ha sido escrito por algunos integrantes del equipo actual de profesores y profesoras del NASC, sin embargo, consideramos indispensable agradecer a todas y cada una de las personas que han hecho posible la configuración de esta experiencia, desde el rol que en su momento les tocó asumir (director[a], coordinador[a], profesor[a], estudiante, egresado[a], integrante de una comunidad).

El documento está conformado por cuatro apartados: el primero da cuenta del modelo que ha diseñado y adoptado el NASC; el segundo aborda la incidencia social como constitutivo del aprendizaje profesional universitario; el tercero trata de la incidencia social que se realiza en los territorios desde los Proyectos de Acción Socioeducativa (PASE) impulsados

1. Al momento de realizar el texto (2025), el equipo de profesores y profesoras que participa en el NASC son: Laura Isabel Alcázar Gómez, Claudia Patricia Cárabes Viera, Jesica Nalleli de la Torre Herrera, Gregorio Leal Martínez, Lluvia Marisol Medina Fernández, Carlos Ortiz Tirado Kelly, Edna Robles Aguilar y Paulina Valdez Robles. Así como otros profesores y profesoras que han participado y han sido claves en el desarrollo del NASC: Felipe Alatorre Rodríguez (+), Mariana Almaguer Castañeda, Marisol del Toro Romo, Ana Karen Gastelum Ramos, Daniela Gloss Núñez, Héctor Morales Gil de la Torre y Francisco Morfín Otero (+).
2. El impulso inicial del NASC se dio entre los extintos Departamento de Educación y Valores (Deva) y el Centro de Investigación y Formación Social (CIFS). Ahora, se cuenta con la participación de académicos del Departamento de Psicología, Educación y Salud (DPES), el Centro Universitario de Incidencia Social (Coincide) y el Centro Interdisciplinario para la Formación y Vinculación Social (Cifovis).
3. En el capítulo, se usará el femenino plural en atención a la población mayoritaria de la LCE, y con ello se incluye también a las demás personas participantes.

por las estudiantes de la LCE; y en el cuarto se retoma la experiencia formativa para posicionar algunos de los constitutivos de esta propuesta como referentes claves para re-imaginar la universidad.

La experiencia de la que hoy damos cuenta es producto de una historia compartida y una colectividad que cree y apuesta por la transformación de la realidad, la vida universitaria y las formas de aprender.

MODELO DEL NÚCLEO APRENDIZAJE, SOCIEDAD Y CONVIVENCIA (NASC)

El plan de estudios de la LCE del ITESO está integrado por cuatro conjuntos de asignaturas profesionalizantes que las estudiantes deben cursar de forma obligatoria, denominados núcleos curriculares, así como por otra serie de materias que corresponden al currículum universitario y el área complementaria (las cuales pueden elegir de forma libre de acuerdo con sus intereses) y dos Proyectos de Aplicación Profesional (PAP). El NASC es el conjunto profesionalizante que conforman las asignaturas del quinto y sexto⁴ semestre de dicho plan de estudios (ITESO, 2025, marzo).

El NASC ha definido dos propósitos para este conjunto integrado de asignaturas. El primero, analizar y problematizar la realidad del mundo a escala local y global y, a partir de ello, deconstruir los marcos aprehendidos sobre la educación y la vida; de tal manera que sea posible pensar y generar alternativas educativas que favorezcan la construcción de estructuras relacionales que busquen la inclusión y el diálogo en la diversidad.

El segundo propósito es diseñar, ejecutar, evaluar y sistematizar un PASE a partir de involucrarse de forma activa en un proceso de reflexión y acción comunitaria con el que se pueda dar respuesta a problemáticas detectadas en un territorio específico, y esté orientado a la transformación social desde principios de solidaridad, equidad, autonomía y sustentabilidad.

A la luz de estos propósitos, el NASC ha buscado consolidarse desde su origen como una experiencia de formación-transformación personal, colectiva y del entorno. Para ello, ha sido importante pensarlo como un proceso de aprendizaje que pone al centro de su atención, reflexión y acción la vida, en particular de los territorios en que se colabora, a la realidad; lo que supone un acompañamiento en distintos niveles para las estudiantes, tanto en el aula, en la elaboración de una propuesta de acción socioeducativa, así como en la interacción continua entre todas las personas implicadas a lo largo del proceso.

Ha sido también una construcción académica en permanente búsqueda de pertinencia y flexibilidad que parte, por un lado, de las necesidades y las preguntas generadas en cada momento del proceso de desarrollo de los PASE; por otro, de la exploración en el manejo de metodologías participativas que favorezcan la revisión, la reflexión y la evaluación críticas y continuas sobre las experiencias, los conocimientos, los procesos de trabajo seguidos, los resultados y su impacto en lo personal y socioprofesional.

Si se pudieran resumir estas búsquedas en una sola, podría decirse que hemos procurado encontrar una manera de hacer educación que nos permita ser más coherentes con las mismas apuestas que el núcleo plantea, pero sobre todo con las maneras en que es preciso vivirlos hoy.

4. Educación como acción política, Educación sociocultural desescolarizada, Desafíos globales de la educación, Proyecto de acción socioeducativa, Incidencia ciudadana en política pública, Educación para la ciudadanía mundial, Educación y alternativas al desarrollo, e Incubadora de alternativas para la construcción social. En total, integran 64 créditos curriculares.

En esta búsqueda, el equipo de trabajo del NASC ha asumido como guías algunos grandes retos en el contexto de un sistema escolar y un currículo contruidos a partir de recursos, disciplinas y materiales separados entre sí, que a continuación se describen.

Replantear las asignaturas como espacios para la generación de un trabajo colectivo, más que como la revisión de contenidos preestablecidos

Como señala el primero de los propósitos del NASC, poner la realidad al centro requiere una mirada crítica ante la presencia de múltiples crisis y sus posibilidades, todas de diversa índole e imbricadas unas con otras. Avanzar en una nueva comprensión de esta realidad compleja ha implicado explorar más allá de las fronteras establecidas de modo tradicional entre disciplinas y áreas del conocimiento. Una relación y unos conocimientos vinculados, no mutilados ni aislados, que permitan pensar y actuar *en, con y sobre* el mundo de un modo más amplio y profundo, que genere otras posibilidades para reconocer, promover y cuidar la vida.

El pensamiento complejo propone no una articulación oportunista de los pensamientos disciplinares en una suerte de interdisciplina sino ir un paso más allá: relativizar las disciplinas e ir a un punto de partida integral, e integrar lo que el pensamiento occidental ha separado con el supuesto de la necesidad de profundizar al distinguir cada disciplina por su lado [...] Hoy, la universidad enfrenta el reto de reconocer la insuficiencia disciplinar y, por tanto, pensar con base en la complejidad. ¿Cómo será esa universidad del futuro? No es posible saberlo sin experimentar propuestas y caminos hipotéticos, no solo inerciales, los cuales requieren de una guía para transitar de la pregunta de “¿qué pasaría si...?”, a la respuesta: “pasó tal...”. Una hipótesis construida desde una base compleja puede ayudar a encontrar un camino al futuro. O lograr una metamorfosis, según plantea Morin, de lo actual a un futuro posible (Bazdresch, 2020, pp. 46-47).

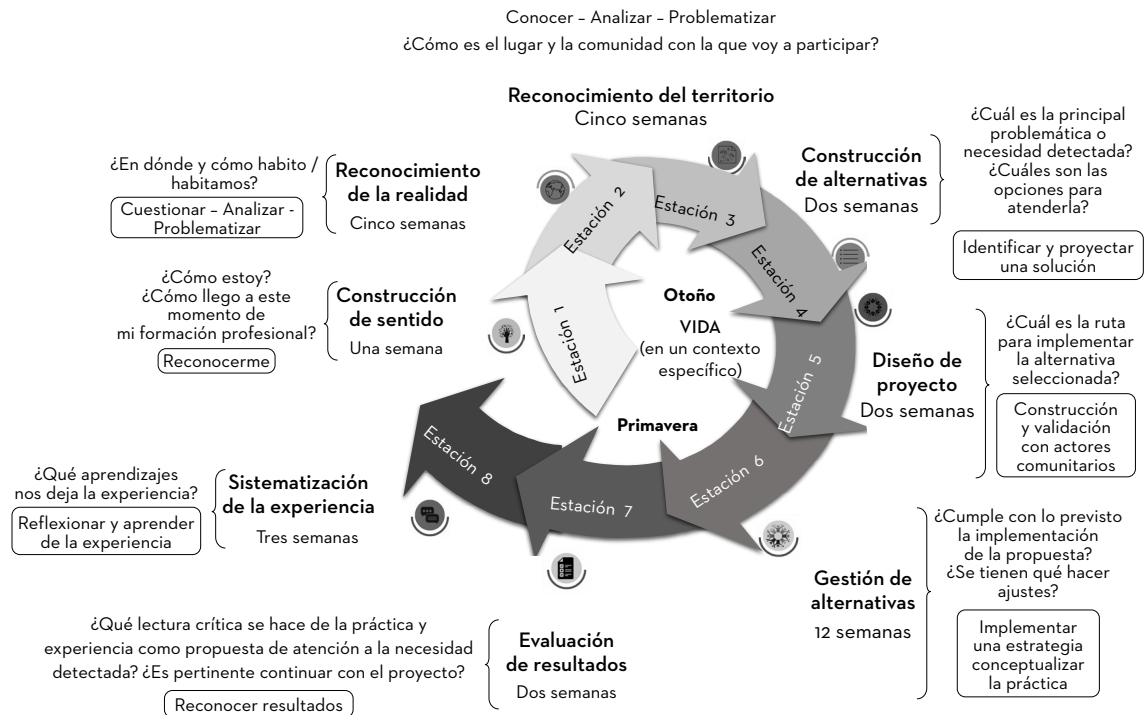
Con esta visión, el NASC se ha construido como un proceso en el que las asignaturas se desdibujan y convierten en espacios de trabajo colectivo bajo diversas modalidades (seminarios, tertulias,⁵ talleres, conversatorios, entretejidos,⁶ espacios autogestivos)⁷ que giran en torno a preguntas detonadoras del análisis, de la reflexión y la acción. A estas interrogantes se suman aquellas que surgen a lo largo del desarrollo del PASE y las propias del proceso de aprendizaje de las estudiantes.

Establecer como eje operativo, flexible y recursivo los momentos del ciclo de un proyecto

La construcción de un proceso de aprendizaje que pone al centro la atención y el cuidado de la vida se ha apoyado en lo operativo en el reconocimiento de diversos momentos de la gestión de un proyecto en donde es necesario:

5. Las tertulias tienen el propósito de compartir, conversar, intercambiar ideas y reflexionar a partir de la lectura compartida de libros escritos por los y las autoras clave que se estudian a lo largo del proceso.
6. Se denomina entretejidos a los escenarios de aprendizaje en que se favorece el análisis de la praxis, a la luz de los ejes o las dimensiones presentes en el núcleo (metodológica, epistemológica, política, ética), lo cual se traduce en espacios de reflexión sobre la acción, sentipensar y evaluar la experiencia.
7. Los espacios autogestivos se abren para responder a inquietudes expresas de las estudiantes, los cuales son organizados por ellas mismas, en tanto temática y didáctica. El propósito es ir colocando inquietudes que surjan a partir del proceso de acción comunitaria o de sus preguntas de aprendizaje.

FIGURA 8.1. EL CICLO DE UN PROYECTO COMO EJE PARA EL DESARROLLO DEL NASC



- Explicitar las expectativas iniciales, experiencias previas y trayectorias de vida.
- Reconocer conocimientos y metodologías para el trabajo educativo adquirido de manera previa, así como desde los que será mirada la realidad en este NASC.
- Contactar con una comunidad-territorio.
- Reconocer y valorar las diversas aspiraciones, necesidades y problemáticas locales.
- Proponer y validar en colectivo algunas alternativas de acción.
- Poner en marcha las opciones seleccionadas, darles seguimiento, documentarlas, sistematizarlas y evaluar los procesos seguidos, así como sus resultados e impactos.
- Entregar a la comunidad los productos generados.
- Reconocer y celebrar en comunidad los aprendizajes y logros alcanzados.

A lo largo de este camino, procuramos mantenernos en constante reflexión y diálogo en torno a las preguntas sobre qué tipo de estructuras relacionales habríamos de construir como sujetos políticos para favorecer el bien común, y sobre por qué, para qué, cómo podemos transformar la realidad, y cómo esta nos transforma en lo personal y lo colectivo.

Estas preguntas generales se traducen en preguntas específicas que dinamizan cada una de las etapas del proceso, tal como se muestra en la figura 8.1.

Los seminarios, las tertulias, los talleres, los conversatorios y los entretejidos se ubican en cada una de las etapas según los requerimientos del ciclo y las necesidades del grupo. En estos espacios, como nodos iniciales se proponen temáticas relacionadas con el buen vivir, las desigualdades, los derechos humanos, las perspectivas de género, la interseccionalidad, las pedagogías críticas, la construcción de ciudadanías, las economías sociales y solidarias, la acción comunitaria, y las metodologías participativas. A partir de esta red, como punto de partida, se van generando y entretejiendo diversos entramados conceptuales y metodológicos.

Construir un equipo docente flexible y comprometido

Para el desarrollo de una experiencia de este tipo es fundamental la participación de un equipo docente interdisciplinar que acompañe de manera cercana y flexible a las estudiantes en su trabajo de campo y en los distintos espacios de diálogo y reflexión colectiva; que esté atento a su construcción como sujetos individuales y colectivos en múltiples dimensiones, a la vez que se transforman *en* y *con* sus contextos.

Cada uno de estos retos tiene repercusiones en los procesos de aprendizaje que se construyen a lo largo del paso de las estudiantes por el NASC, así como en las personas con que colaboran. En el siguiente apartado, se presenta una reflexión al respecto.

INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

Los procesos de aprendizaje no se pueden comprender aislados de su contexto histórico cultural. En este sentido, la actividad del aprendizaje está siempre situada e implica cambios, tanto en el conocimiento como en las prácticas (Keller y Keller, 1996) en que se manifiesta el aprendizaje. Los procesos de aprendizaje impulsados desde el NASC parten de esta premisa, la cual tiene algunas implicaciones: el conocimiento se transforma cuando es utilizado; el aprendizaje se construye en la acción, y esta, a su vez, en el mundo; lo que se aprende siempre es complejo; y para la adquisición de conocimiento se requiere una reconceptualización de los objetos de conocimiento como productos culturales y sociales (Lave, 1996). A partir de estas implicaciones, se puede señalar que los procesos de aprendizaje impulsados desde el NASC son, a la vez, de final abierto, en los que no se puede predecir qué se va a aprender, y procesos de aprendizaje estructurado, con contenidos distribuidos a lo largo de los dos ciclos que componen el núcleo, siguiendo el ciclo de vida de un PASE.

Cuando se habla de aprendizaje situado, se reconoce la importancia del contexto como un elemento del que se “extraen” contenidos para el aprendizaje, a la vez que es el espacio para “regresarlo” y ponerlo en práctica. En este sentido, los contextos son ambientes cambiantes, constituidos de manera interaccional, compuestos por definiciones de situaciones compartidas y por las acciones que las personas insertas en él realizan con base en esas definiciones (Erickson y Schultz, 2002). En el caso del NASC, en los distintos contextos —territorios y universidad— es donde se ponen en juego los contenidos y desempeños a lograr, con distintos actores y formas de colaboración, que dan como resultado una diversidad de aprendizajes para todas las personas involucradas: estudiantes, profesorado y actores comunitarios, por mencionar algunos.

En el centro del trabajo del NASC existe una idea vinculada con la propuesta de Ana Stetsenko (2020), la de una agencia radical transformadora, en donde se reconoce la capacidad de las personas para, de manera intencional y comprometida, transformar el mundo y a sí mismos. Este tipo de agencia es radical, ya que no se conforma de pequeñas aportaciones, sino que persigue cambios en las desigualdades estructurales que limitan el desarrollo de las personas; y es transformadora porque reconoce que las personas modifican su contexto a partir de sus acciones. Con base en esta propuesta, la incidencia, como mecanismo para poner en práctica la agencia radical transformadora, es considerada tanto una finalidad del proceso de aprendizaje como un proceso de aprendizaje por sí mismo.

La incidencia social “se refiere al impacto que tienen las acciones, políticas o prácticas en la sociedad en su conjunto, incluyendo cambios en actitudes, comportamientos y

estructuras sociales” (Pérez, 2018, en Quintanilla, Robinson y Nivelá, 2024, p.347). En el caso del NASC, la incidencia, como finalidad del proceso de aprendizaje, es buscada en al menos tres niveles: incidencia social, en los cambios que se pueden generar en los escenarios en que las estudiantes realizan sus proyectos de acción socioeducativa; incidencia educativa, esto es, en las transformaciones que es posible lograr en la educación superior a partir de experiencias formativas distintas a las tradicionales o, en términos freirianos, bancarias; e incidencia en el quehacer personal y profesional de las educólogas que forman parte de este proceso.

En la incidencia como proceso de aprendizaje, desde el equipo docente del NASC se proponen distintas mediaciones que contribuyen a estructurar y acompañar a las estudiantes a lo largo del ciclo de dos semestres en que se desarrolla. Entre estas mediaciones se encuentra el aprendizaje basado en proyectos (ABP), estrategia que, como su nombre lo indica, tiene como finalidad que las estudiantes aprendan durante el proceso de desarrollar un proyecto, en todas sus fases, “de forma colaborativa, para la propuesta de soluciones a preguntas y problemas del mundo real” (Ruiz y Ortega, 2022, p.2).

Además del trabajo colaborativo que caracteriza el ABP, desde el NASC se crean mecanismos y se abren espacios para impulsar el trabajo autónomo, autogestivo y co-gestionado, haciendo a las estudiantes corresponsables del aprendizaje de las compañeras y del propio. A partir de esta estrategia, las estudiantes también se enfrentan a situaciones que ponen en juego la incertidumbre, la toma de decisiones y otros desempeños vinculados a las competencias profesionales del currículo de la LCE: diseñar, gestionar, investigar, acompañar, evaluar y fortalecer el pensamiento crítico.

Desde la perspectiva docente, el trabajo desde el ABP tiene la capacidad de potenciar la co-enseñanza y el trabajo multi e interdisciplinar. En este sentido, otra de las condiciones clave para mediar el aprendizaje en la incidencia desde el NASC está en el equipo docente, caracterizado tanto por su experticia disciplinar y su experiencia en proyectos socioeducativos, como por su capacidad para trabajar de manera colaborativa entre los profesores/as y las estudiantes, con lo que se rompe la visión tradicional de un docente omnisapiente dispuesto a iluminar a sus alumnas.

Otras herramientas que caracterizan el trabajo del NASC están centradas en el papel de las personas y actantes, los vínculos en los territorios y el seguimiento a los procesos de la acción socioeducativa entre una generación y otra de estudiantes. Así, la transmisión y recuperación de las experiencias previas a cada grupo le permite ampliar, fortalecer y consolidar los procesos de incidencia que comienza la generación previa, lo que favorece la continuidad de los proyectos, la ampliación de los alcances, así como las relaciones a mediano y largo plazo con las personas, los colectivos, las instituciones y las comunidades con que nos vinculamos. A su vez, estos vínculos y acuerdos abren espacios para que las estudiantes se comprometan con sus procesos y con el aprendizaje.

Como parte de este proceso de aprendizaje-incidencia, en consonancia con su apuesta transformadora, buscamos que los productos que visibilizan el aprendizaje de las estudiantes y el resultado de sus PASE se caractericen por su enfoque crítico y reflexivo; por el análisis desde una perspectiva compleja; la colaboración y los procesos participativos; así como por su pertinencia social.

Al hacer una recuperación de los productos realizados por las estudiantes a lo largo de los años del NASC, logramos distinguir su alcance en tres grandes dimensiones: académica, personal y social-comunitaria.

Los productos de alcance académico están orientados a evidenciar el aprendizaje desde los marcos teóricos estudiados a lo largo de los seminarios, así como las reflexiones que de ello derivan, en vínculo con los PASE. Entre estos, se encuentran ensayos, presentaciones, artículos académicos, informes y proyectos integradores acompañados de portafolios de trabajo y evidencias.

Aquellos productos en la dimensión social-comunitaria pretenden incidir en una problemática o situación particular que se atiende con la comunidad. Los productos en esta dimensión, como los mapeos colectivos, talleres comunitarios, productos informativos y proyectos de acción comunitaria, se caracterizan por su enfoque participativo y pertinencia en los contextos específicos de los escenarios del PASE. Estos productos no solo buscan atender una problemática concreta junto con la comunidad, sino que se construyen desde un diálogo horizontal.

Por su parte, productos como los mapeos colectivos permiten visibilizar recursos, necesidades y dinámicas territoriales a partir de la mirada común, mientras que los talleres comunitarios fomentan espacios de aprendizaje mutuo y fortalecimiento organizativo y comunitario. Otros, como los productos informativos, buscan estar diseñados de manera accesible y contextualizada para facilitar la difusión de situaciones o herramientas útiles para la toma de decisiones comunitarias. Aunado a esto, la mirada integral de los proyectos de acción comunitaria articula todos estos productos con estrategias específicas para promover transformaciones concretas, pero significativas.

Por último, los productos de la dimensión personal son de un carácter más reflexivo y comprometido entre la realidad de escenario PASE, el quehacer profesional y el proceso personal de aprendizaje. Entre ellos destacan los ejercicios de reflexión personal articulados a los seminarios, entretejidos entre estos y la realidad de los proyectos, así como los aprendizajes de las estudiantes. Por su parte, la libreta de resonancias, las bitácoras de recuperación colectiva y el video conclusivo pretenden ser un espacio para el registro cotidiano de experiencias, reflexiones y sentires sobre lo que este proceso de aprendizaje implica en términos del crecimiento, aprendizaje y *transformación radical* como personas y profesionistas.

INCIDENCIA SOCIAL DESDE LOS PROYECTOS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA QUE SE IMPULSAN EN EL NASC

Para los PASE, la incidencia social es un proceso colectivo y comprometido con la transformación de condiciones de desigualdad y las estructuras de poder que las reproducen y perpetúan, así como con la generación de cambios significativos en los territorios, en las relaciones entre sus actores y sus condiciones de vida. Esto se logra a través de acciones participativas y organizadas en que las personas que habitan los diversos escenarios se involucran de forma activa en la solución de los problemas que enfrentan.

Desde el enfoque de la educación popular y las pedagogías críticas, la incidencia social es un ejercicio de concientización y participación comunitaria que logra que los grupos se reconozcan como sujetos políticos y protagonistas del cambio. Este enfoque no solo promueve la toma de conciencia de las condiciones sociales, sino que también impulsa la acción colectiva como una herramienta de transformación.

El escenario de cada PASE se concibe como un territorio en acción, en donde las estudiantes del NASC, junto con las personas que habitan el lugar, trabajan de manera colaborativa para atender problemáticas comunitarias antes identificadas por medio de un diagnóstico

participativo. El diseño de un PASE, basado en la teoría del cambio, sirve de base para la planeación, ejecución y evaluación de las iniciativas en cada contexto. A través de estos proyectos, se busca incidir en la transformación de las realidades que afectan a las comunidades, al fortalecer la toma de decisiones, sus capacidades organizativas y su autonomía.

El trabajo en los territorios se construye a través del diálogo horizontal, la participación comunitaria, la construcción de lazos de confianza y la creación de alianzas estratégicas. Estos elementos son fundamentales para el diseño de proyectos y con el fin de que las acciones propuestas sean adecuadas y sostenibles.

La incidencia social de los PASE es horizontal, colaborativa y con sentido comunitario, organizativo y político. Su objetivo es mejorar las condiciones de vida de las personas y su entorno, a partir del reconocimiento de las problemáticas, la organización colectiva y el fortalecimiento de sus capacidades. En este proceso, las comunidades identifican y analizan las estructuras de poder que les impactan o son factores de opresión en sus entornos, y de modo conjunto se construyen estrategias y mecanismos para su transformación.

Los procesos de incidencia social son diversos e integran dimensiones sociales, culturales, educativas, organizativas, ambientales y políticas. Sin embargo, todos comparten un propósito común que responde al paradigma de los proyectos de educación popular: fortalecer las capacidades organizativas de las comunidades y consolidar procesos emancipadores en los cuales las personas sean protagonistas de su propia transformación social.

La incidencia social en los PASE se inserta dentro del proceso académico del núcleo formativo, con un enfoque que articula la teoría, la metodología y la presencia de las estudiantes en los escenarios. Este proceso comienza con el reconocimiento de la realidad (propia) y el análisis del contexto de los espacios de colaboración a donde las educólogas acudirán. En este proceso, se fortalece en las estudiantes un pensamiento crítico que les permite problematizar y analizar las condiciones impuestas por un modelo hegemónico en los ámbitos social, político-organizativo, cultural, ambiental y económico.

La asignación de estudiantes a cada territorio se determina en función de criterios que equilibran las necesidades de los escenarios y las habilidades previas de estas, así como de la posibilidad de fortalecer su formación profesional y el desafío de salir de su zona de confort.

El enfoque teórico y metodológico de los PASE se sustenta en las pedagogías críticas, que enfatizan la construcción colectiva del conocimiento y la acción transformadora. De esta forma, el trabajo en los escenarios se realiza a través de diversas estrategias metodológicas:

- Diálogo, el cual promueve el intercambio horizontal de conocimientos y experiencias.
- Diagnósticos participativos, que nos ayudan a entender de manera integral las problemáticas desde la mirada y la voz de las personas que habitan los escenarios.
- Trabajo colaborativo, que fomenta la construcción conjunta de soluciones entre estudiantes y comunidades.
- La integración de saberes locales, que permiten reconocer y tejer diversos aprendizajes y perspectivas.
- La participación y la educación como acción política, ya que, al reconocer las problemáticas y abordarlas desde su complejidad y la mirada crítica, se impulsa la participación y la organización de las personas.
- Pregunta generadora, que permite reflexionar y problematizar de modo continuo la realidad y la práctica social.

La praxis educativa en los PASE se entiende como un ciclo de acción-reflexión-acción, en donde la documentación y la revisión crítica de la práctica generan nuevas formas de intervención, aprendizajes colectivos y procesos de vinculación más sostenibles.

Más allá del desarrollo técnico y académico, el trabajo en los PASE ha demostrado la capacidad de generar vínculos significativos entre estudiantes y comunidades. Estas relaciones, cimentadas en la confianza y la colaboración, abren caminos a procesos de transformación social que trascienden la intervención educativa inmediata.

En este sentido, la metodología utilizada en los PASE no solo propicia aprendizajes significativos, sino también refuerza la idea de que la educación puede ser un motor de cambio para la construcción de un mundo más equitativo y diverso.

La incidencia en los PASE permite construir procesos de aprendizaje que van más allá de lo académico y técnico. La articulación entre teoría y práctica, la integración del conocimiento local y la generación de vínculos transformadores consolidan una propuesta educativa que apuesta por la construcción de entornos participativos. Este enfoque no solo fortalece la formación de las estudiantes y los espacios en que colaboran, sino también reconoce la diversidad de experiencias y saberes como plataformas para la transformación social.

RE-IMAGINANDO LA UNIVERSIDAD: NUEVAS FORMAS DE APRENDER Y SER SOCIEDAD

Desde una mirada global, con el reconocimiento de las múltiples crisis que enfrentamos, en el equipo docente del núcleo es claro que las universidades afrontan de nuevo el reto de reconocer la realidad actual con nuevas miradas críticas y visiones mejor articuladas, para así generar de manera interna y en la sociedad las capacidades pertinentes para responder y transformar sus apremiantes problemáticas. De cara a tales desafíos, en el NASC se han explorado y experimentado las prácticas compartidas en los apartados anteriores, las cuales podrían ser algunas semillas para re-imaginar un nuevo modelo educativo universitario.

Aprender desde la complejidad de la realidad y la vida

Reconocer la realidad, y como parte de ella lo educativo, como sistemas complejos, dinámicos e interrelacionados, con múltiples dimensiones, contextos y procesos en constante transformación, nos invita a colocar como centro del proceso educativo la vida misma expresada en la realidad particular de un territorio.

La aproximación a un territorio particular, entendido desde una visión amplia y compleja como un ámbito vital, que va más allá de la dimensión geográfica y física, integra de forma dinámica la visualización de todo un entramado de relaciones, prácticas, significados y saberes. Lo anterior nos invita a reconocerlo y aprovecharlo como escenario vivo de aprendizaje situado, reflexivo y crítico.

Adentrarse en la realidad de un territorio como un microcosmos, reflejo del cosmos en su amplitud, permite a las estudiantes reconocer las necesidades, carencias y oportunidades para incidir de manera directa en tal realidad desde una mirada educativa. Esto, en nuestra experiencia, ha resultado ser un trayecto que, como experiencia vital y ética, va de la desesperanza a la esperanza movilizadora.

Al reconocer que dicha realidad está marcada de forma dramática por múltiples desigualdades y formas de violencias —que no son sino muestras perversas de un sistema dominante

capitalista, patriarcal, colonialista y extractivista del que somos parte y muchas veces reproductores—, resulta revelador y desgarrador para las estudiantes que disfrutaban sus privilegios sin quizá reconocerlos, mucho menos cuestionarlos. Y, aunque ha sido un ejercicio complejo, también ha sido sanador y movilizador en la búsqueda de otras formas de crear sociedad y estar en este mundo orientadas por el deseo de que el bien nos sea común a todos, todas y todo; con la firme convicción de que, desde la profesión de educólogas, se puede contribuir a la transformación de estas realidades, si tomamos como bandera la esperanza en un sentido de práctica política y pedagógica, es decir, como motor de esas posibilidades de cambio.

Contenidos entramados y entretnejidos

Hablamos de entramados al pensar en una estructura y organización de saberes interconectados que forman un entretnejido en permanente construcción, que permitan comprender o dar respuesta a las necesidades particulares de la realidad en un territorio delimitado.

El desdibujamiento de las fronteras de las asignaturas preestablecidas en el currículo ha sido una práctica favorecedora y necesaria para privilegiar el llamado y la demanda de la realidad. En la última época, la fragmentación del conocimiento y la super-especialización ha cobrado auge, sin embargo, la era actual demanda la conexión entre conocimientos, disciplinas y culturas para poder hacer una lectura integral e incidir ante fenómenos locales de envergadura global.

Si bien reconocemos que la incertidumbre propia de la realidad se vuelve el escenario certero de actuación, también nos queda claro que ello genera angustia y estrés en las estudiantes y el equipo docente, lo que hay que aprender a contener, acompañar y mediar. En este sentido, es indispensable el desarrollo de capacidades para afrontar y pensar de modo crítico la incertidumbre de la realidad y el conocimiento mismo para tratar problemas complejos. Es aquí donde las preguntas generadoras son movilizadoras de contenidos, y sus distintos entramados permiten cuestionar las certezas que nos paralizan, ante la posibilidad de generar nuevos conocimientos y construir acciones transformadoras.

Aprender e incidir desde la acción social transformadora

La acción social con un sentido comunitario y transformador es entendida como una forma de incidencia que busca la atención a problemáticas colectivas para favorecer la mejora de las condiciones de vida de comunidades, desde un enfoque crítico de la realidad, en el que las personas implicadas participan, se organizan, fortalecen sus capacidades, se empoderan y asumen el proceso de cambio en sus manos. Se convierte así en un proceso de incidencia social sobre todo político y educativo, de tal manera que un aprendizaje basado en ese tipo de proyectos resulta significativo para las estudiantes como hilo conductor de sus procesos formativos.

En lugar de clases magistrales y centradas en contenidos, el aprendizaje se da al resolver problemas reales, en colaboración con instituciones, actores sociales y comunidades, generar alianzas, y con la vinculación de múltiples formas. Ello permite descubrir una dimensión colaborativa del aprendizaje necesario para impulsar cambios en diversas estructuras socioculturales y prácticas cotidianas que reproducen distintas desigualdades y violencias.

En el NASC, estamos convencidos de la necesidad y la relevancia de contar con un modelo de aprendizaje basado en la experiencia y el diálogo con sujetos que construyen de manera cotidiana su realidad.

Impulso del aprendizaje autónomo, autogestivo y cogestionado

Generar este tipo de procesos de acción socioeducativa nos ha llevado a reconocer la relevancia del ser activo, autónomo y autogestivo en el proceso de aprendizaje, lo que implica asumirlo en las propias manos y constituirse en la principal responsable y protagonista del proceso.

Si bien la línea entre el aprendizaje autónomo y autogestivo parece muy delgada, hay diferencias sustantivas que consideramos pertinentes colocar, dado que ambas son requeridas en este tipo de propuestas formativas que compartimos.

El aprendizaje autónomo se da en el marco de una institución educativa, y refiere a la capacidad de las estudiantes para regular su proceso de aprendizaje; por lo que les demanda autoorganización y toma de decisiones de cara al logro de un objetivo predeterminado académicamente, a la vez que cuenta con el acompañamiento y la orientación de un equipo docente. Por su parte, el aprendizaje autogestivo demanda un nivel más profundo de independencia de las estudiantes, pues construyen su propio trayecto formativo, aun sin la necesidad de un acompañante, por lo que son las responsables de definir sus objetivos, métodos y recursos para el aprendizaje.

Existe un componente clave para una articulación virtuosa de este par de características del aprendizaje: la cogestión de este. Con ello se refiere a un modelo en que el aprendizaje se gestiona de manera colaborativa entre estudiantes, docentes y otros actores sociales implicados. Ante esta perspectiva, la horizontalidad, participación, organización y colaboración se vuelven ejes movilizadores del aprendizaje y la acción socioeducativa.

Hablar de un proceso de aprendizaje autónomo, autogestivo y cogestionado implica pensar en un cierto tipo de acompañamiento. Desde nuestra experiencia, este rol se juega de forma colectiva, es decir, no se habla de “el o la profesora”, sino de un equipo docente interdisciplinario, un grupo activo de estudiantes, y un conjunto diverso de actores sociales que aportan y acompañan, desde sus distintas perspectivas, experiencias y saberes en la construcción de los procesos de acción socioeducativa. Los roles que se ponen en juego son diversos, ya que pueden fungir, entre otros, como acompañantes del trabajo de campo, tutores de las estudiantes, lectores externos de los productos que se generan a partir del proceso de acción socioeducativa, expertos que aportan a un proyecto, o bien, asesores o mediadores del proceso de aprendizaje.

Finalmente, en relación con la evaluación del proceso de aprendizaje y la acción socioeducativa, se busca hacerla de manera coherente con el planteamiento y erradicar su connotación enjuiciadora y calificadora, para constituirse en un instrumento para la reflexión crítica y metacognitiva del aprendizaje y la experiencia, para el monitoreo y enriquecimiento del proceso en su conjunto. Esta práctica implica a todos los actores partícipes del mismo, es decir, las estudiantes, sus pares, el equipo docente y los actores de la comunidad con que se colabora.

Hacia una universidad descolonizante, flexible, disruptiva y comprometida

El tipo de universidad que imaginamos y exploramos en el NASC representa un modelo educativo que renuncia a estructuras tradicionales hegemónicas, que promueve un aprendizaje inclusivo, contextualizado y orientado a la transformación social.

Anhelamos una universidad descolonizante, que parta del principio de que el conocimiento debe estar democratizado, al servicio de todos y todas, que reconoce y valora la diversidad

de saberes y epistemologías, y sus formas de conocer y aprender (incluyendo los ancestrales, autóctonos, populares, locales), apostándole a la construcción del conocimiento desde el diálogo de saberes.

Una universidad flexible que permita trayectorias formativas personalizadas, en contraposición con currículos preestablecidos y rígidos; que incorpore metodologías activas y experiencias de aprendizaje situadas en donde el trabajo colaborativo, interdisciplinar, basado en proyectos, que responde a problemáticas reales, sea lo que conduzcan las diversas búsquedas.

Una universidad comprometida que asuma la educación como un acto político, pedagógico y social, lo que demanda estar articulada, enredada y vinculada con distintas comunidades, movimientos, instituciones que coloquen las problemáticas reales que enfrentan como escenarios de aprendizaje e incidencia social universitaria.

Una universidad disruptiva, que se atreva a ir y renovar sus raíces presentes en sus formas de ser y estar, social y académicamente, que desafíe modelos convencionales y apueste a experiencias de aprendizaje inmersivas, que incorpore tecnologías y pedagogías emergentes para transformar la dinámica de interacción pedagógica entre los actores partícipes del proceso de aprendizaje universitario, e innove en sus estructuras de organización y gestión universitaria.

Garantizar la sostenibilidad de procesos que encaminen hacia nuevos modelos de universidad debe trascender las buenas voluntades de actores sociales y universitarios, y exigir decisión política y respaldo institucional estructural.

Las reflexiones aquí presentadas nos conducen a afirmar que la universidad no puede permanecer estática ante la complejidad del mundo actual. Hoy, más que nunca, necesitamos universidades que inspiren a transformar el mundo, cuidando y fortaleciendo la vida en sus muy variadas expresiones.

REFERENCIAS

- Bazdresch, M. (2020). La no-universidad: una hipótesis de futuro para la universidad desde el pensamiento complejo. En E. Luengo (Coord.), *La metamorfosis de la universidad. Homenaje a Edgar Morin*. (pp. 45-58). ITESO.
- Erickson, F., y Schultz, J. (2002). ¿Cuándo tenemos un contexto? En M. Cole, Y. Engeström, y O. Vásquez (Eds.), *Mente, cultura y actividad*. (pp. 18-25). Oxford University Press; Clarendon Press.
- ITESO. (2025, marzo). Folleto Ciencias de la Educación. https://carreras.iteso.mx/documents/71762/1096958/ITESO_FOLLETO_CIENCIAS_EDUCACION.pdf/1c27cfef-128e-c73c-fbe7-ef2d5b1f96b5?t=1717092777980
- Keller, C., y Keller, J. (1996). Pensar y actuar con hierro. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. (pp. 141-158). Amorrortu.
- Lave, J. (1996). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. (pp. 15-45). Amorrortu.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. University of Cambridge Press.
- Quintanilla, F., Robinson, J., y Nivela, M. (2024). Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) en la práctica docente: incidencia social. *593 Digital Publisher ceit*, 9(4), 346-357. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2541>

Ruiz, D., y Ortega, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015–2022). *Revista Internacional de Humanidades*, 2–14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4181>

Stetsenko, A. (2020). Critical challenges in cultural–historical activity theory: The urgency of agency. *Cultural–Historical Psychology*, 16(2), 5–18. <https://doi:10.17759/chp.2020160202>