



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

VANESSA MEDRANO GONZÁLEZ
OLIVIA GUADALUPE PENILLA NÚÑEZ
GABRIELA SÁNCHEZ LÓPEZ
COORDINADORAS

COLABORAR EN ACCIÓN SOCIAL

**PRÁCTICAS QUE TRANSFORMAN
PARA HACER COMUNIDAD**



COLABORAR EN ACCIÓN SOCIAL

**PRÁCTICAS QUE TRANSFORMAN
PARA HACER COMUNIDAD**

COLABORAR EN ACCIÓN SOCIAL

PRÁCTICAS QUE TRANSFORMAN
PARA HACER COMUNIDAD

VANESSA MEDRANO GONZÁLEZ
OLIVIA GUADALUPE PENILLA NÚÑEZ
GABRIELA SÁNCHEZ LÓPEZ
COORDINADORAS



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, S.J.

Medrano González, Vanessa (coordinación)

Colaborar en acción social: prácticas que transforman para hacer comunidad / Coord. de V. Medrano González, O.G. Penilla Núñez, G. Sánchez López; presen. de S.R. Acevez Muñoz. – Guadalajara, México: ITESO, 2026.

135 p. (Complexus. Saberes Entretejidos; 15)

ISBN 978-970-96269-5-7

ISBN de la colección: 978-607-8768-28-8

1. ITESO – Tema Principal. 2. Intervención Social – Guadalajara. 3. Educación y Sociedad – Guadalajara, Jalisco. 4. Psicología Comunitaria – Guadalajara, Jalisco. 5. Educación Superior – Guadalajara, Jalisco. 6. Educación Superior – México. I. Penilla Núñez, Olivia Guadalupe (coordinación). II. Sánchez López, Gabriela (coordinación). III. Acevez Muñoz, Silvia Rebeca (presentación). IV. t.

[LC]

378. 72352 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design

Diseño de portada: Ricardo Romo

Diagramación: Alicia Cynthia Castañeda Hernández

Corrección de estilo: Eduardo Naranjo Méndez

Comité editorial de la colección:

Silvia Rebeca Acevez Muñoz

Marinés de la Peña Domene

Catalina González Cosío Diez de Sollano

Mario Edgar López Ramírez

1a. edición, Guadalajara, 2026.

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO,
San Pedro Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.
publicaciones.iteso.mx

ISBN PDF 978-970-96269-5-7

ISBN de la colección 978-607-8768-28-8

Impreso y hecho en México.

Printed and made in Mexico.

Índice

PRESENTACIÓN / <i>Rebeca Acevez Muñoz</i>	7
INTRODUCCIÓN / <i>Vanessa Medrano González, Olivia Guadalupe Penilla Núñez y Gabriela Sánchez López</i>	9
I. DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DE PROPUESTAS DE INCIDENCIA	
EL COMPROMISO SOCIAL EN EL ITESO: UNA APUESTA POR LA JUSTICIA Y LA TRANSFORMACIÓN / <i>Olivia Guadalupe Penilla Núñez y Laura Elena García García</i>	13
LA INVESTIGACIÓN, EN RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES / <i>Antonio Sánchez Antillón y Karla Nuño Anguiano</i>	23
LA CONTRIBUCIÓN SOCIAL Y FORMATIVA DE LOS PROYECTOS DE APLICACIÓN PROFESIONAL DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SALUD / <i>Claudia Patricia Cárabes Viera y Martha Cristina Rojo Michel</i>	37
EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y NUTRICIÓN, PROGRAMAS EDUCATIVOS ENFOCADOS EN ABORDAR PROBLEMÁTICAS SOCIALES / <i>Laura Patricia Arellano Gómez, Maelvi Lizette Muñoz Álvarez e Idalia Pérez Candanosa</i>	55
II. VOCES Y EXPERIENCIAS SITUADAS DE INCIDENCIA Y ACCIÓN COLECTIVA	
NOSOTRAS SOBREVIVIENTES: ENTRE-TENERNOS DESDE LO MINÚSCULO. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA CON NIÑAS Y ADOLESCENTES / <i>Gabriela Sánchez López</i>	71

RETOS DE LOS PSICÓLOGOS EN ACCIÓN PÚBLICA / <i>Diana Berenice Vargas Salomón</i> y <i>León Delgadillo Rosas</i>	83
BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA EN EL CONTEXTO ASILAR: VOCES DE LAS PERSONAS MAYORES Y DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS / <i>Vanessa Medrano González</i> y <i>María Martha Ramírez García</i>	91
EL NÚCLEO DE APRENDIZAJE, SOCIEDAD Y CONVIVENCIA COMO BÚSQUEDA SOCIOEDUCATIVA ANTE DESAFÍOS SOCIALES Y ACADÉMICOS / <i>Claudia Patricia Cárabes Viera, Jesica Nalleli</i> <i>de la Torre Herrera, Carlos Ortiz Tirado Kelly, Edna Yael Robles Aguilar y Paulina Valdez Robles</i>	105
EL CENTRO POLANCO, UN LUGAR PARA LA ACCIÓN SOCIAL COMUNITARIA / <i>María de Lourdes Centeno Partida y Ernesto Cisneros Priego</i>	119
ACERCA DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES	129

Presentación

REBECA ACEVEZ MUÑOZ*

Presentar una propuesta alrededor de la incidencia social es una posibilidad, para el Centro Interdisciplinario para la Formación y la Vinculación Social (Cifovis), desde el Laboratorio de Análisis y Transformación Social (CATS), de continuar con la generación de conocimiento a partir de la recuperación de aprendizajes institucionales, con dos componentes esenciales: la colaboración y la acción social desde la universidad.

Este proyecto editorial, el número 15 de la colección *Complexus. Saberes entrettejidos*, coordinado por Vanessa Medrano González, Olivia Guadalupe Penilla Núñez y Gabriela Sánchez López, representa también un esfuerzo colectivo del Departamento de Psicología, Educación y Salud (DPES) del ITESO para visibilizar y analizar su compromiso con la transformación social a partir de la innovación de diversas figuras universitarias con un componente relevante en la incidencia social.

Esta publicación se alinea con una de las tres prioridades estratégicas declaradas en la Planeación Institucional del ITESO 2022–2026: la incidencia social y ambiental. En este marco, el DPES ha acompañado la incorporación del CATS como un proyecto cuyo objetivo es construir espacios de diálogo y análisis de la realidad social, así como proponer vías para su transformación mediante la aplicación de los saberes del DPES. Este número de *Complexus* busca, precisamente, dar a conocer el trabajo desarrollado desde el CATS y cómo el DPES cristaliza la incidencia social a través de sus acciones.

El objetivo central de este libro es explorar las experiencias y perspectivas de incidencia social de quienes contribuyen a la transformación social por medio de la investigación, la formación y los proyectos de intervención que emanan del DPES, entre los que destacan las formas en que las prácticas articulan saberes, generan espacios de diálogo y adoptan metodologías colaborativas, lo que fomenta el aprendizaje colectivo y la cooperación interdisciplinaria para abordar problemáticas sociales específicas en contextos locales.

El número se estructura en dos grandes partes, cada una de las cuales ofrece una perspectiva sobre la incidencia social.

I: DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DE PROPUESTAS DE INCIDENCIA

Este bloque profundiza en cómo se concibe y planifica la incidencia social, con textos que describen el trabajo del CATS, entre los que resalta el trabajo horizontal y colaborativo con los actores sociales, en los que el análisis, el diseño, la ejecución y la evaluación se realizan de manera conjunta para la transformación social.

—
* Directora del Cifovis.

Se muestra cómo algunos programas educativos como Psicología, Ciencias de la Educación y Nutrición están diseñados para abordar problemáticas sociales a través de proyectos de intervención que garantizan el aprendizaje situado, requieren trabajo colaborativo y enfrentan conflictos reales desde la acción, al aplicar diversos saberes para la transformación.

Otro capítulo revela de qué manera los procesos de investigación del Programa de Psicología, Educación y Salud responden a necesidades sociales, con la gestión de conocimiento pertinente, gracias a la interdisciplina y a demostrar que los resultados no son solo productos académicos, sino recursos que favorecen entornos, personas y comunidades.

Un punto clave para el Cifovis: se aborda la apuesta institucional del ITESO por la formación de estudiantes a través de los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP), que desde ahí se gestan, acompañan, documentan y evalúan como espacios de formación en donde el estudiantado, de manera colaborativa, a partir de distintas disciplinas, incide en problemáticas específicas, en especial en la apuesta de identidades e inclusión social.

II: VOCES Y EXPERIENCIAS SITUADAS DE INCIDENCIA Y ACCIÓN COLECTIVA

Esta segunda parte nos acerca a las narrativas y vivencias de la incidencia, en donde uno de los capítulos analiza la incidencia de lo mínimo en la colectivización del cuidado ante las violencias feminicidas, y propone valorar estructuras mínimas y colectivas como una vía concreta para la transformación social.

Asimismo, se recupera la experiencia de un proyecto de intervención psicológica de más de diez años, enfocado en mejorar la calidad de vida de personas mayores en contextos asilares, que documenta las voces de profesoras, estudiantes, cuidadoras/es, familiares y, sobre todo, personas mayores, para entender de qué manera viven este trabajo colaborativo y cómo favorece su bienestar cotidiano.

Por otra parte, se explora el reto de la incidencia social para los psicólogos en la acción pública, al analizar el rol de profesionales formados en el ITESO quienes trabajan en el gobierno, y así observar cómo entrelazan su formación y vocación en el desarrollo de políticas públicas, con lo que fomentan una ciudadanía activa y consciente.

También se presentan las Nuevas Propuestas Educativas, como el Núcleo de Aprendizaje, Sociedad y Convivencia (NASC), en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que desde 2018 articula asignaturas que colocan las problemáticas sociales como detonantes del aprendizaje y la incidencia social.

Por último, se destaca el Centro Polanco, un espacio interdisciplinario que realiza incidencia social en la comunidad de Lomas de Polanco, en Guadalajara, que se distingue por su doble función de transformación social y formación de estudiantes universitarios. Este centro, cuyo origen está vinculado a la promulgación de las Orientaciones Fundamentales del ITESO (OFI), en particular a la promoción de la justicia, propone situaciones de aprendizaje centradas en el sujeto y en una mirada más allá del aula.

Así, esta obra no solo documenta el valioso trabajo de la comunidad académica y los estudiantes del DPES, sino que también ofrece un marco conceptual y metodológico sobre cómo se construye y vive la incidencia social desde el ITESO. Las y los colaboradores son numerosos y representan la diversidad de *expertises* y compromisos del departamento.

Esta es una muestra palpable sobre cómo el ITESO, a través de sus departamentos y centros como el Cifovis, cumple con su compromiso de formar profesionales con vocación social y contribuye de forma activa en la construcción de un mundo más justo y humano.

Introducción

VANESSA MEDRANO GONZÁLEZ
OLIVIA GUADALUPE PENILLA NÚÑEZ
GABRIELA SÁNCHEZ LÓPEZ

Esta publicación es resultado del proyecto Colaboratorio de Análisis y Transformación Social (CATS) del Departamento de Psicología, Educación y Salud (DPES) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en el marco de la planeación estratégica institucional del periodo 2022-2026. El CATS tiene como propósito crear espacios de diálogo, análisis crítico de la realidad social y exploración de vías para su transformación, al poner en práctica los saberes del departamento para incidir en las problemáticas del entorno. Los capítulos que conforman este número de la colección *Complexus. Saberes entretejidos*, desde distintas perspectivas académicas y de intervención, muestran cómo la incidencia social cobra vida en diversos escenarios y proyectos institucionales.

La obra está organizada en dos partes. La primera, titulada “Diseño y construcción institucional de propuestas de incidencia”, incluye cuatro capítulos que exploran de qué manera, desde los marcos organizativos para la investigación, formación y vinculación del DPES — funciones sustantivas del ITESO— se han configurado espacios que sostienen la incidencia social como una dimensión ética, situada y colectiva. Desde diferentes enfoques, estos textos destacan cómo la incidencia social se materializa en espacios como el CATS. El primer capítulo analiza la forma en que las trayectorias de los integrantes del equipo están alineadas con las Orientaciones Fundamentales (OFI): se aborda el Programa de Investigación del DPES, que busca responder a las problemáticas sociales por medio de un diálogo constante con el entorno; los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP), que articulan formación, responsabilidad social e intervención situada; y, por último, los proyectos de las licenciaturas en Psicología, Educación y Nutrición, que fortalecen no solo competencias profesionales y éticas, sino también la construcción de sentidos de pertinencia y responsabilidad social entre las y los estudiantes, para responder de manera activa a las problemáticas cambiantes del contexto.

La segunda parte del libro, “Voces y experiencias situadas de incidencia y acción colectiva”, recoge las historias y los hilos que se entrelazan en territorios concretos, en donde el trabajo universitario se convierte en acompañamiento, escucha y construcción compartida. Cada experiencia demuestra que la incidencia social no es un acto grandilocuente, sino un tejido paciente de vínculos, afectos y acciones situadas. Los cinco capítulos aquí reunidos tratan experiencias diversas: desde la resistencia afectiva de niñas sobrevivientes de violencia —que argumenta la potencia de lo pequeño en los procesos inefables que sostienen

vínculos de confianza en las investigaciones de acción participativa (IAP)—; las tensiones éticas del trabajo institucional, sobre los desafíos cotidianos de conciliar la normativa con el compromiso ético y el deseo de generar un impacto positivo; el cuidado de personas mayores en contextos asilares, en donde se recogen las voces que dan vida a un proyecto de intervención psicológica que, desde la interdisciplinariedad, fomenta el bienestar emocional, físico, cognitivo e interpersonal de las personas envejecidas; los procesos educativos que articulan formación y transformación social en el núcleo de aprendizaje, sociedad y convivencia, como una búsqueda socioeducativa ante desafíos sociales y académicos; así como la experiencia de acción social comunitaria que desde hace cincuenta años se ha desarrollado en el Centro Polanco, su trayectoria y elementos que lo han consolidado como un espacio de aprendizaje situado e incidencia social comunitaria.

Lejos de aspirar a una visión única o totalizante, los textos ofrecen diversas miradas de cómo se gesta, disputa y encarna la incidencia social en los márgenes de lo académico, en donde los saberes se entretajan con la vida, el compromiso y la imaginación. A partir de diversos lenguajes, disciplinas y enfoques, se comparte una convicción fundamental: que la universidad puede y debe ser un espacio de producción de conocimiento comprometido, éticamente situado y en diálogo constante con los territorios y las comunidades.

En esta obra, se plantean preguntas sobre qué significa incidir socialmente, en lugar de ofrecer definiciones cerradas. Aunque sus lenguajes y preocupaciones son variados, coinciden en el esfuerzo por poner el conocimiento, la docencia y el vínculo como herramientas para transformar la realidad. Frente a las demandas institucionales de evidencias, escalabilidad y resultados, algunos de estos capítulos nos invitan a detenernos en aquello que no siempre se mide: el cuidado, la escucha, la afectividad y lo micropolítico.

Al igual que en el proceso que dio origen al CATS, el libro refleja la interacción entre apuestas institucionales y búsquedas personales y colectivas en las que se sostiene la vida en contextos marcados por la violencia, exclusión e injusticia. Más que un cierre o una receta, las experiencias aquí compartidas abren horizontes fértiles para imaginar otras formas de habitar la universidad y hacer incidencia social.

***I. Diseño y construcción institucional
de propuestas de incidencia***

El compromiso social en el ITESO: una apuesta por la justicia y la transformación

OLIVIA GUADALUPE PENILLA NÚÑEZ
LAURA ELENA GARCÍA GARCÍA

Resumen: *a partir del proyecto quinquenal del Departamento de Psicología, Educación y Salud (DPES), denominado Colaboratorio de Análisis y Transformación Social (CATS), realizamos un seminario en el que las y los compañeros del equipo compartimos las trayectorias de incidencia que nos permitieran pensar cómo visualizamos, en el presente y el futuro, nuestra colaboración en la transformación social. Estas narrativas quedaron plasmadas en un cuadernillo de trabajo que sirvió para analizarlas y sistematizarlas. Gracias a ello, nos percatamos de las coincidencias con las Orientaciones Fundamentales del ITESO (OFI). En este trabajo, mostramos de qué manera estas últimas se encarnan en quehaceres cotidianos que trascienden el discurso y se colocan como “sentido de vida”.*

Palabras clave: *CATS, OFI, compromiso personal y social, incidencia social universitaria, vinculación.*

Abstract: *within the framework of the five-year plan of the Department of Psychology, Education and Health (DPES, in its acronym in Spanish), called Collaborating on Social Analysis and Transformation (CATS, in its acronym in Spanish), we organized a seminar where the participants shared their experiences of social impact, which helped us to visualize our collaboration in social transformation, both in the present and in the future. These narratives were printed up in a workbook, which allowed us to analyze and synthesize them. In this way we were able to detect the coincidences with ITESO's Fundamental Orientations (OFIs). In this text we show how the OFIs are embodied in day-to-day activities that go beyond mere discourse and take on a “sense of purpose.”*

Key words: *CATS, OFIs, personal and social commitment, university-based social impact, outreach.*

Existe un diálogo constante entre la experiencia de quienes integramos el CATS y las OFI del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Esta relación no se limita a una alineación conceptual, sino que se encarna en las biografías, las prácticas pedagógicas y los proyectos comunitarios que dan vida al compromiso universitario con la justicia. Desde ahí, las trayectorias personales y colectivas se convierten en terreno fértil para repensar el sentido de la formación, investigación e intervención social, lo que evidencia que el fundamento institucional no es un marco estático, sino una guía que se reinterpreta y enriquece a partir del hacer reflexivo, ético y situado.

HORIZONTE ÉTICO

El ITESO, como universidad jesuita, tiene como misión formar profesionales competentes, libres y comprometidos, dispuestos a poner su ser y quehacer al servicio de la sociedad; asimismo, busca ampliar el conocimiento, proponer y desarrollar, en diálogo con las distintas

organizaciones sociales, soluciones viables y pertinentes para la transformación de sistemas e instituciones.

Más allá de formar profesionistas cualificados, la universidad convoca a su comunidad a la búsqueda y aplicación de la verdad, procurando —siempre en diálogo— formas de convivencia más humanas y justas. Esta labor se enmarca en sus OFI que guían su quehacer, y son:

1. La inspiración cristiana, basada en los valores del evangelio, entendida como la invitación a vivir en cada momento con la esperanza y el compromiso de colaborar en la transformación de este mundo, en donde la justicia, el amor, la verdad y la paz impulsa a la reflexión y el compromiso a la acción.
2. Una filosofía educativa, que reconoce la capacidad de superación y autotranscendencia de la persona. Esta se materializa en el modelo educativo de nuestra universidad, y se concreta en las múltiples actividades que realizamos, dentro y fuera de las aulas. El énfasis está puesto en la concientización, la libertad, la participación y el diálogo.
3. El compromiso social, enfocado en la justicia y la transformación social, que será el componente principal de este capítulo (ITESO, 1974).

HORIZONTE PRÁCTICO: CATS

En el proyecto del DPES 2022-2026, decidimos apostar por compartir las trayectorias de quienes participamos ahí, para empezar a imaginar juntas y juntos cómo podríamos definir la incidencia.

El ejercicio impulsó el objetivo general de construir espacios dialógicos y de análisis de la realidad, así como las vías para su transformación a partir de la puesta en práctica de los saberes que se articulan en el DPES. Buscábamos dinamizar proyectos en curso y encontrar nuevas formas de colaboración.

Co-laborar nos invita a pensar en el trabajo conjunto, es compartir saberes y cooperar en nuestras formas de hacer. El Colaboratorio, que echamos a andar en 2022, tuvo su base en compartir nuestras biografías, en la búsqueda por responder de dónde venimos, aquellos momentos, las personas y situaciones que nos han hecho quienes somos, así como comprender lo que mantiene y da sentido a nuestro quehacer y nuestra vida.¹

La sistematización y el análisis de estas narrativas autobiográficas, nos hizo reflexionar sobre las muchas dimensiones que adquiere la incidencia. En la universidad se realizan tareas de gestión, docencia e investigación, que finalmente repercuten en la transformación social.

No he estado en la trinchera de la incidencia, propiamente, pero sí desde la gestión, impulsando proyectos en los que diversos actores (comunidad, personas, estudiantes, académicas/os) sí tienen una gran incidencia (Vanessa Medrano).

Es por ello que reconocemos distintos campos y sectores sociales en que incidimos: universitario, institucional, gubernamental y, por supuesto, comunitario. También reconocemos

1. Esto quedó registrado en el cuadernillo CATS. Trayectorias de incidencia, en el que se da cuenta de lo que se entiende por colaboratorio, un espacio abierto y horizontal de diálogo y co-creación, en donde las narrativas de vida de los participantes del CATS se convierten en recurso para reflexionar sobre la incidencia social.

que se incide en la vida de nuestros y nuestras estudiantes, en financiadores, académicos, sociedad civil organizada y no organizada, y en un largo etcétera que se expresa en actividades cotidianas:

Me tocaba y me encantaba —me encanta— trabajar con docentes y acompañarlos en su formación continua. Sin duda, para mí el trabajo y reflexión desde los cuerpos académicos, en función de lo que ocurre en el mundo (el cercano y el lejano), es clave para hacer cambios sociales (Maelvi Muñoz).

Lo que resultó más trascendente del análisis de las diferentes trayectorias de quienes colaboramos en el CATS es el parecido con las OFI de nuestra universidad, en especial con la tercera.

COMPROMISO PERSONAL Y SOCIAL

El compromiso social del ITESO no es solo institucional, sino también personal. En el equipo del CATS es primordial valorar a las personas por lo que son, buscando la inclusión y participación de todas. Este principio nos lleva a cuestionar barreras que han limitado el acceso a espacios formativos, así como a diseñar experiencias de aprendizaje que respondan a la diversidad de quienes participan:

Este espacio [diplomado] fue diseñado para formadores espirituales, sin embargo, desde la primera edición, hemos aceptado a cualquier otra persona interesada en el tema. Sobresale la capacidad de incluir a quienes tienen poco poder adquisitivo, así como diversa escolaridad: desde primaria parcial hasta posgrado (Laura García y María Morales).

En nuestro trabajo cotidiano, ponemos al servicio de las personas y los grupos aquellos saberes con que contamos, desde la orientación ética que caracteriza esta universidad, lo que implica reconocer que el conocimiento no es unidireccional, sino que se construye en diálogo con las realidades y experiencias de quienes nos rodean. Este enfoque nos invita a ejercer nuestra profesión con sensibilidad y compromiso, al asumir que el conocimiento tiene un propósito transformador cuando se construye desde la escucha, el respeto y la reciprocidad:

¿Qué hice en esos lugares? Primero, conocer su forma de vida, atender su palabra, su angustia, sus anhelos. También pienso que en cada ocasión puse al servicio de los colectivos aquellos saberes personales y profesionales de los que disponía. La doble intención de los proyectos en psicología, enseñar el oficio a nuestros estudiantes, aprender haciendo desde el cuidado ético de comprender que el trabajo es con seres humanos y no se vale “echar a perder para aprender”; pero también desde la corresponsabilidad del lado de las personas y las instituciones con quienes colaboramos (Olivia Penilla).

Hemos aprendido sobre el reconocimiento de los saberes y la agencia de cada grupo y persona con quienes colaboramos. Este aprendizaje nos ha llevado a replantear nuestras propias concepciones y formas de relación, en el entendido de que cada persona, sin importar su edad o condición, es un sujeto con capacidad de actuar sobre su propia vida:

Entre los aprendizajes más valiosos de esta experiencia [Centro de educación especial en Tlaquepaque] están el dejar de idealizar la infancia, alejarme de visiones adultocéntricas para relacionarme con ellos de manera simétrica y horizontal, considerándolos como “sujetos” con capacidad de actuación sobre su propia vida. Esta experiencia incidió en mí de tal manera que, de ser una experiencia de aprendizaje, se convirtió en un “sentido de vida” (Lourdes Centeno).

Resulta muy importante que, como nos señalan las OFI, desarrollemos una sólida responsabilidad social, sustentada en la comprensión de la gravedad y complejidad de los problemas que enfrenta México. Solo a partir de ello, nos veremos llamadas a actuar con audacia e innovación para combatir las injusticias y desigualdades (ITESO, 1974). Lo hemos aprendido desde los espacios en que nos formamos:

Este proyecto fue mi primer acercamiento a una realidad que resultó ser más cruda y cruel que lo que imaginaba y de lo que la teoría me había enseñado. La experiencia me metió de lleno a lo que significa tener una infancia vulnerada, lastimada y violentada. Estas infancias me conmovieron profundamente. Las vidas de estos niños empezaron a calar fuerte y hondo en mí y fueron el motor para que yo quisiera profesionalizarme en esta rama de la psicología (Lourdes Centeno).

En el ITESO, y en las trayectorias de quienes colaboramos en el CATS, rechazamos la perpetuación del actual sistema social, y asumimos la responsabilidad en la promoción del cambio (ITESO, 1974). Este compromiso no es solo una postura teórica, sino una práctica cotidiana que busca transformar la manera en que entendemos la educación, la comunidad y el ejercicio profesional. En este sentido, una compañera menciona:

No me interesa reproducir una educación de mercado con estándares importados, que genere ansiedad y violencias simbólicas, sino una educación que esté al servicio de la persona, que respete y dignifique la vida de los otros y la propia, y contribuya al bien común (Flor Arellano).

Reconocemos que la situación social en México es estructuralmente injusta, derivada de relaciones sociales basadas en valores insostenibles como el lucro, el individualismo y el materialismo. Todos los actores universitarios —estudiantes, profesores y autoridades— nos comprometemos a conocer la realidad de injusticia en la que vive la mayoría de las y los mexicanos, a que comprendan su carácter estructural y busquen soluciones científicas para su transformación (ITESO, 1974).

Me reta el cómo avanzar hacia una educación más y más humana, hacia una educación que deje de tener al centro los requerimientos de la industria y ponga al centro a la persona, a las personas; que deje de organizarse por saberes separados y comience a organizarse en torno a problemas sociales; que deje de pelear por quien sabe más y comience a buscar el cómo sentimos y hacemos juntos (Maelvi Muñoz).

Buscamos fomentar la cooperación sobre la competencia destructiva, priorizar el servicio en lugar de la búsqueda de aprobación, y promover la solidaridad en vez del individualismo.

Más que un principio abstracto, esta orientación se traduce en la forma en que nos vinculamos con las comunidades y la responsabilidad que asumimos al participar en sus procesos de transformación.

Pórticus —financiado por esta institución para incidir en la colonia Lomas de Polanco— fue un proyecto participativo que permitió reactivar el trabajo comunitario de la zona con tres grupos: niños, jóvenes y adultos. Cada uno, desde su perspectiva, definió sus problemáticas, imaginó la colonia que quería, propusieron alternativas y trabajaron de manera coordinada para llevarlas a cabo. Se limpió el parque, se rehabilitaron las canchas, se dibujó un mural haciendo referencia a los valores que como comunidad querían fortalecer, se llevó a cabo un programa de escrituración de propiedades. Fue un espacio de encuentro intergeneracional caracterizado por la remembranza y la nostalgia, donde los sentimientos generados por acciones pasadas marcaban las acciones y relaciones del presente. Estos movimientos del “alma” que ponían frente a nosotros los participantes, me hicieron reflexionar sobre la grandísima responsabilidad que adquirimos al decidir acercarnos a una comunidad, de los lazos afectivos que se despliegan y de lo que estos puedan llegar a significar en la vida de las personas, y me pregunto si estaremos conscientes de ello. ¿Qué se hace con todo esto? (Lourdes Centeno).

Es importante garantizar la participación responsable de todos y todas en la vida política y económica, y erradicar gestiones autoritarias y paternalistas (ITESO, 1974). Este principio no solo orienta nuestra visión del trabajo comunitario, sino que también define la manera en que diseñamos nuestras tareas y nos vinculamos con quienes colaboramos:

Con ellos [los participantes del proyecto] empezamos a reflexionar, dialogar, rediseñar, aplicar, evaluar la “parte educativa” del proyecto, al tiempo que el proyecto de investigación pasaba a ser una comunidad de aprendizaje, luego una comunidad de práctica, así hasta llegar al proyecto NACE [Nutrición y Acción Comunitaria para entornos Saludables] Participaban en las reflexiones y acciones, los niños y niñas de las escuelas, algunas profesoras, los directores; pero creo que lo más significativo para mí fueron las mamás y algunos papás (Laura Alcázar).

El ITESO asume su compromiso a través de la investigación científica, el análisis crítico y la aplicación práctica del conocimiento, y contribuye de manera activa a la construcción de nuevas estructuras, mecanismos y procedimientos para el cambio social. Se parte de la convicción de que los bienes materiales, culturales y espirituales están destinados a todas las personas, por lo que se impulsa la búsqueda de sistemas que garanticen su acceso universal, en especial para quienes más lo necesitan (ITESO, 1974).

Los proyectos de investigación se han articulado con grupos organizados que han sido acompañados por proyectos profesionales del ITESO, en el caso de la movilidad con un Proyecto de Formación Profesional ahora extinto que llevó por nombre Laboratorio EnRuta, donde colaborábamos con el Frente Común de Usuarios y Operadores del Transporte Público, en aras de la mejora de las condiciones laborales de los operadores y la exigencia de un transporte digno para los usuarios (Christian Grimaldo).

Queremos fortalecer las redes de colaboración por medio de alianzas estratégicas para el desarrollo de proyectos de intervención e investigación con un enfoque de incidencia social. Más allá de solo sumar esfuerzos, es fundamental reflexionar acerca del impacto que estas iniciativas pueden tener en las comunidades y la sociedad en general.

En este momento, estoy sumando a las redes en las que participo a través de alianzas para el desarrollo de proyectos de intervención o investigación con incidencia social. Ante todo, me pregunto y les pregunto: desde nuestra labor, ¿cómo contribuimos a la equidad y justicia social? (Flor Arellano).

Además, asumimos el deber de contribuir a la opinión pública por medio del análisis riguroso y, cuando es necesario, denunciar las injusticias, en solidaridad con las víctimas, con apoyo fraterno y evitando el silencio cómplice de la opresión (ITESO, 1974). En este sentido, la universidad se compromete a examinar, en conjunto con personas afectadas, a visibilizar y enfrentar la injusticia colectivamente.

En el caso de la gentrificación y el desplazamiento por despojo mediante un Proyecto de Aplicación Profesional titulado Co-laboratorio urbano, mismo que sigue vigente y con el cual buscamos acompañar la acción vecinal por la defensa del territorio en diferentes zonas del Centro Histórico (Christian Grimaldo).

La contribución principal de la universidad es aportar al sentido de vida de las y los estudiantes, lo que implica compartir las respuestas académicas a las problemáticas sociales, de manera que se fomente un diálogo abierto, el cual debe ser el punto de partida para generar acciones que impacten de modo positivo la sociedad, y no solo sea un acto unilateral de enseñar o imponer soluciones. Es un proceso de intercambio intelectual y reflexivo que busca provocar un cambio real en las y los estudiantes y en la comunidad.

Desde mi punto de vista, lo que podemos hacer desde la universidad para transformar nuestra realidad, o, siendo más humildes, incidir en ella, es el aporte al sentido de vida para nuestros estudiantes y el compartir las respuestas que hemos encontrado desde la academia ante las problemáticas sociales, siempre como una ofrenda para establecer un diálogo que nos lleve a la acción (Laura Alcázar).

La promoción de una sociedad más justa no se concibe a través de la violencia, ni se acepta su uso para sostener el sistema actual. Se busca erradicar la violencia económica, verbal, física y social al abordar sus raíces y no solo sus síntomas. (ITESO, 1974). Lo anterior solo puede lograrse si se reconocen las violencias de las que somos objeto, incluso desde nuestras propias disciplinas:

La misma profesión [Nutrición] se encuentra en un momento coyuntural. Se habla de una terrible y dañina cultura de dietas, estigmas, de sanar la relación con la comida y con el cuerpo, volver a la alimentación intuitiva, a escuchar las señales de apetito y saciedad que nos brinda nuestro cuerpo, a tener un enfoque de salud en todas las tallas, en diseñar abordajes no centrados en el peso, entre otros. Esto me ha cimbrado y llevado a un proceso profundo de reflexión, un proceso de deconstrucción y reconstrucción (Ana Cecilia Zúñiga).

El trabajo participativo no solo se limita al ámbito educativo, sino que se extiende a las organizaciones con que colaboramos y buscamos transformar. Este contexto ha permitido observar cómo el trabajo participativo no solo se enfoca en el tratamiento de las problemáticas, sino en el acompañamiento emocional y social de las y los jóvenes.

El trabajo participativo lo hemos acotado a solo uno de los CAS [Centros de Asistencia Social] especializado en adicciones, que atiende a niñas y adolescentes que provienen de diferentes DIF, pero que también llegan de manera particular. Lo que hemos visto en el caso de las niñas y adolescentes es que encuentran una sociabilidad afectiva de su dolor —ocasionado por la violencia social— en los feminismos (Gabriela Sánchez).

El cambio social interpela sobre todo a quienes ostentan privilegios, y demanda el esfuerzo de toda la comunidad. En muchos casos, implica renunciaciones económicas, de prestigio y posición social (ITESO, 1974), privilegios y desigualdades que también se viven en la actividad académica:

A través de la reducción de daños, me involucré con una práctica clínica que pretendía reconocer los saberes de los colectivos sociales con los que trabajo, en donde las diferentes formas de producir conocimiento eran complementarias, pero en donde siempre perduraba un saber profesional y lego que —a pesar de la supuesta horizontalidad— no estaba exento de tensiones. De cualquier manera, la colaboración en estos programas me dio la oportunidad de imaginar otros horizontes de vida, me permitió integrarme como participante activa de mi realidad social y no solo como usuaria de sus servicios (Gabriela Sánchez).

La transformación social nos recuerda que las renunciaciones necesarias para lograr cambios significativos solo son posibles a través de un compromiso profundo, basado en la fe, la entrega personal y una dedicación incansable a la justicia social (ITESO, 1974). Este principio no solo guía los proyectos institucionales, sino que se refleja en el trabajo cotidiano y las relaciones que se generan dentro de la comunidad universitaria.

Lo que nos da sentido es favorecer la creación de vínculos de respeto, confianza, escucha, comprensión que promueven el crecimiento de las personas y fortalecer el tejido social. Promover la creación de una comunidad colaborativa y comprometida socialmente, que pone al servicio nuestros saberes y experiencia junto con profesores, estudiantes y egresados de la Maestría en Desarrollo Humano [MDH] que trasciende a los participantes de los diferentes talleres y diplomados (Laura García y María Morales).

El trabajo comunitario es un proceso que requiere un profundo reconocimiento de la agencia de todas las partes involucradas, así como una comprensión clara de los límites y las responsabilidades que conlleva. Es fundamental abordar cualquier proyecto desde las necesidades reales y sentidas de la comunidad. Este enfoque, aunque esencial para el éxito de cualquier intervención, no es sencillo, ya que implica una constante negociación entre nuestros objetivos y los de la comunidad, lo que puede generar situaciones incómodas o desestabilizadoras.

Esta experiencia me enseñó que trabajar desde las necesidades reales y sentidas de la comunidad, aprender a escuchar con atención, y poner por delante lo que el otro quiere y necesita; son la base de cualquier proyecto que pretenda incidir de manera positiva en una comunidad o grupo de personas; que el trabajo comunitario para nada es sencillo, porque implica poner en diálogo con el otro nuestras metas, objetivos e intereses, corriendo el riesgo de descolocarnos, lo cual en la vida académica no nos gusta; que es un trabajo muy celoso, que tarde mucho en construirse porque su base es la confianza, y que se necesita muy poco para destruirse (Lourdes Centeno).

Además, el trabajo comunitario es una labor delicada que requiere tiempo para construir confianza y puede ser con facilidad destruida si no se maneja con cuidado. La confianza es la base sobre la cual se edifica cualquier relación o proyecto en una comunidad, pero también es frágil y puede desmoronarse con rapidez si no se cultiva con respeto y empatía. Este tipo de trabajo también puede resultar lento, pero, a través de estos procesos de construcción de confianza y diálogo constante, es que se logran los cambios duraderos.

EL PORVENIR

Si bien en nuestras trayectorias no se habló de acciones futuras, se manifestaron nuestros anhelos. Para lograr un cambio auténtico, no basta con reformar estructuras económicas, sociales y políticas, ya que es imprescindible una conversión personal continua y una acción transformadora que permita a las personas vivir su vocación humana y cristiana (ITESO, 1974). En el análisis de nuestras trayectorias, descubrimos que nos importan los procesos, y damos cuenta de algunos de ellos: promovemos la agencia, la regeneración, la articulación y el fortalecimiento del tejido social; desarrollamos habilidades reflexivas, de concientización y sensibilización; facilitamos el encuentro con el otro, en el reconocimiento de su saber y hacer, para así formar vínculos solidarios y empáticos. El cambio es un proceso continuo que se va configurando en colectivo y es orientado por un deseo, una esperanza, un sueño:

Me llena el corazón creer que quizá podemos abonar desde la trinchera de la educación formal a construir un mundo más empático, menos violento, donde quepamos todos y todas (Maelvi Muñoz).

El poder transformador de una escucha auténtica y sin juicios, el verdadero valor de la colaboración, radica en trabajar “con” las personas, no “para” ellas. Esta forma de interactuar crea vínculos más profundos y duraderos que van más allá de los objetivos específicos de los proyectos, al generar relaciones humanas que perduran y tienen un impacto que supera lo académico.

Poco a poco, me fui dando cuenta que escucharnos con calma, simpatía, sin ganas de establecer un juicio de valor, sin ánimo de resolver por, de trabajar para, sino de hacer con, produce vínculos que rebasan los proyectos de investigación-acción en los que he colaborado (Olivia Penilla).

Ofrecer apoyo y acompañamiento a poblaciones vulnerables a partir de una red de apoyo emocional y psicológico que les ayude a superar las secuelas del sufrimiento social.

Sueño con una clínica psicosocial que acompañe el sufrimiento social de las niñas y adolescentes que han vivido las consecuencias de la crisis humanitaria y de derechos humanos por la que atraviesa el país (Gabriela Sánchez).

Acercarse a las personas con una actitud de confianza, reconociendo su capacidad para actuar y transformar su propia realidad; considerar a cada uno como único, con una historia y un contexto particular que merece ser comprendido y respetado.

Salir al encuentro de las personas y depositar en ellas una confianza básica, que moviliza sus capacidades y saberes, me ha mostrado que cada historia tiene un nombre y un rostro específico, que me compromete, no con una problemática que hay por resolver, sino con una persona única e irrepetible. Que, más que compartir un proyecto, se comparte la vida misma, que nos sostenemos y acompañamos mutuamente y que, de ninguna manera, sería la persona que soy ahora, sin esta maravillosa experiencia de vida (Lourdes Centeno).

Por último, reconocemos que los principales rasgos que caracterizan nuestro quehacer —la reflexión ética, el enfoque en procesos, más que en metas, la apuesta por el encuentro con personas concretas, la apertura al diálogo horizontal, la crítica y la transformación mutua— no son únicamente aprendizajes situados, sino expresiones vivas de las OFI del ITESO. En ese ir y venir entre el fundamento institucional y nuestras prácticas cotidianas, hemos descubierto que la colaboración auténtica implica más que compartir tareas: compartir la vida. Desde ahí, nuestro compromiso se renueva como una forma encarnada de construir justicia, dignidad y comunidad.

REFERENCIAS

ITESO. (1974). *Las orientaciones fundamentales del ITESO*.

CATS. (2023). Trayectorias de incidencia. Cuadernillo de trabajo.

La investigación, en respuesta a las problemáticas sociales*

ANTONIO SÁNCHEZ ANTILLÓN
KARLA NUÑO ANGUIANO

Resumen: *en el Departamento de Psicología, Educación y Salud (DPES), del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la investigación se entiende como una herramienta fundamental para generar transformaciones reales en la vida de las personas y sus comunidades. Desde esta mirada, investigar no solo es producir conocimiento, sino hacerlo con responsabilidad ética: sentido social y compromiso con el bienestar colectivo. Las líneas de investigación que se han venido consolidando en el DPES abordan temas urgentes como la salud mental, la educación, la alimentación y el medio ambiente. Todas ellas parten de una apuesta clara: poner el conocimiento al alcance de la comunidad, en especial en contextos de vulnerabilidad. Para lograrlo, se recurre a metodologías diversas que permiten comprender de manera más profunda las múltiples dimensiones de los problemas sociales y de salud actuales. Además, estas líneas están directamente vinculadas con la formación de estudiantes de pregrado y posgrado, con lo que se fortalece una educación universitaria con sentido crítico, humanista y contextualizado. Los proyectos derivados de estas líneas permiten que tanto docentes como estudiantes participen en experiencias significativas de investigación, intervención y aprendizaje transformador. En conjunto, esta propuesta investigativa busca consolidar una comunidad académica que innove, dialogue de manera disciplinaria y actúe interprofesionalmente frente a los desafíos contemporáneos, con la convicción de que se pone el conocimiento al servicio de quienes más lo necesitan.*

Palabras clave: *ética de la investigación, problema social, impacto social, interdisciplinariedad, líneas de investigación.*

Abstract: *in the Department of Psychology, Education and Health (DPES), at the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), research is seen as a key tool for generating lasting transformations in the lives of people and their communities. Seen from this perspective, research is not only about producing knowledge, but about doing it with ethical responsibility: specifically, social purpose and commitment to collective well-being. The lines of research that we have consolidated in the DPES address urgent issues such as mental health, education, nutrition and the environment. All of them pursue a clear objective: to make knowledge available to the community, especially in contexts of vulnerability. To attain this objective, a variety of methodologies are used, enabling us to gain deeper insight into the multiple dimensions of today's social and health-related problems. Moreover, these lines of research are directly linked to the coursework of both undergraduate and graduate students, which serves to reinforce the education the university offers with a critical perspective, a humanistic orientation and a contextualized approach. The*

* Agradecemos de manera especial a las y los investigadores Laura Arellano Gómez, Yasmani Santana Colin, Christian Grimaldo Rodríguez, Ana Araceli Navarro Becerra y Luis Silva Castillo, que coordinan las líneas de investigación del DPES, así como a sus equipos de trabajo, por compartir la información y los avances en la actualización de sus líneas y campos. En el segundo apartado de este texto, hemos parafraseado y citado algunas de las ideas que en colectivo han venido construyendo, y reconocemos su valiosa aportación para fortalecer una agenda de investigación con impacto social.

specific projects that emerge from these lines of research enable both teachers and students to participate in meaningful experiences involving research, intervention and transformative learning. This research proposal, in all of its components, seeks to consolidate an academic community that can innovate, dialogue among disciplines and take interprofessional action to address today's challenges, in the conviction that it can put knowledge at the service of those who need it most.

Key words: *research ethics, social problem, social impact, interdisciplinarity, lines of research.*

Hay muchas formas de expresar el sentido nodal de lo que es la investigación. Fourez (2008) comparte su experiencia de cómo fue comprendiendo ese quehacer, el cual, en sus primeros estudios en Bruselas, se enunciaba como una búsqueda de lo verdadero. Después, descubrió que el calificativo de investigación científica tenía un correlato en experimentos con poblaciones marginales y vulnerables sin el mayor recaudo ético. Tal es el caso de los campos de concentración nazi, durante la guerra, y en poblaciones pobres, posterior al conflicto bélico, en donde experimentaban los países “democráticos” de Occidente. Eso lo llevó a comprender que, además de todo el cuerpo teórico y metodológico que respalda los procesos de investigación, hay otras variables epistemológicas a tener en cuenta, así como un entramado de intereses económicos, políticos, ideológicos y sociales.

La posición crítica de este estudioso converge con las Orientaciones Fundamentales de ITESO (OFI), en tanto que las opciones de la universidad giran alrededor de la inspiración cristiana, una filosofía educativa específica y un compromiso social definido. Es decir, la formación no es neutral. En el mismo tono comprensivo, el Marco Institucional para el Desarrollo de la Investigación en el ITESO (2001) expresa los atributos de la investigación, en el cual, por un lado, proyecta “la producción de conocimiento nuevo, metodológicamente regulada, con respecto a un objeto de estudio” (cap. 2, inc. 3); por otro, declara su no neutralidad, al precisar que la investigación “deberá estar orientada a la formulación analítica y a la generación y aplicación de conocimiento que promueva, mediante las articulaciones pertinentes, la solución de problemas sociales y el mejoramiento de la calidad de vida de la población, particularmente de los sectores menos favorecidos” (cap. 2, inc. 5.2).

Así, la actividad de la formación e investigación en el ITESO tiene un correlato ético, en el que se declara el *para qué* de la misma, a saber: solucionar problemas, mejorar la calidad de vida y una predilección por los sectores menos favorecidos.

En concordancia con estas declaraciones, la intención de este escrito es argumentar cómo la tarea del investigador es doble, ya que a la seriedad, la formalidad y el rigor exigidos en el diseño de sus proyectos de investigación, en la selección de las metodologías de trabajo y su articulación con los marcos teóricos, deberá añadir la perspectiva ética, que implica impactar en los problemas y las necesidades de las personas y las comunidades; es decir, tener una incidencia en la transformación social.¹ Para cumplir con lo anterior, el escrito está dividido en dos apartados: en el primero, se desarrollan algunas consideraciones sobre lo que se entiende

1. El uso de la palabra incidencia e impacto social no es uniforme en los documentos institucionales. Por ejemplo, “incidencia en el Reglamento de la Gestión Académica del 2020 se utiliza como sinónimo de impacto, en tanto que en el documento de Políticas para la Gestión de los Programas de Investigación se usa como efecto de la investigación. En ambos casos, su utilización es como sustantivo referido al efecto o impacto esperado de la actividad del investigador. En el segundo documento citado se usa además como verbo: incidir en la transformación social. En Políticas para la Planeación de Encargos de Académicos Adscritos a la Dirección General Académica (2023), la palabra impacto se emplea como atributo que debe acompañar los productos esperados en la investigación (inciso 3.3.3 y 3.3.4). De los sinónimos que ofrece la Real Academia Española (RAE) sobre incidencia, el de repercutir o influir estaría más acorde con el sentido de los documentos oficiales, mientras que el de impacto lo refiere a la huella, la fuerza o el efecto producido por algún acto. Así pues, si se suman ambos sentidos, aquí se sostiene que un deseable de los productos de investigación en el ITESO es que incidan, repercutan, sobre los problemas de la sociedad y que sea impactante; es decir, que deje una huella, dada su fuerza de imposición.

se entiende por impacto social en los procesos de investigación–intervención y los escotomas a sortear cuando se desean construir proyectos para atender los problemas sociales de manera interdisciplinar;² en el segundo, se proponen los objetivos y las líneas de investigación que se construyen en el DPES, y cómo estas inciden en específico desde los proyectos de investigación actuales.

EL IMPACTO SOCIAL EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

La primera tarea del investigador tiene que ver con tomar en cuenta los criterios propios de las disciplinas y el capital de conocimiento acumulado alrededor de sus objetos de estudio. La segunda labor es contemplar que el problema social sea relevante y su atención promueva la mejora de la calidad de vida. Además, en este registro ético deberán considerarse los principios transversales asumidos a nivel internacional en la Declaración de Helsinki (Osuna et al., 2016) y el Informe Belmont (1979), a saber, beneficencia, respeto, autonomía y justicia.

Bajo estas coordenadas, es plausible pensar que en el nuevo diseño del Programa de Investigación del DPES, la perspectiva ética en la investigación será considerada de manera transversal, desde el diseño mismo de la investigación, su validación, ejecución y sus informes de resultados. Si se asume como principio que la ética es un criterio orientador de la investigación, el tema de la incidencia social se coloca en su justo valor, en tanto que esta no es un añadido ni solo una actividad después de presentar los resultados, sino el efecto de apuestas desde el diseño y la ejecución de los proyectos.

Pensemos estas ideas e ilustremos con ejemplos. La incidencia social puede pensarse desde la mirada del investigador, bajo el mismo sesgo que tuvo el conquistador cuando expresó que descubrió América. El punto ciego es que la versión del vencedor no tomó en cuenta que su llegada fue un encuentro, un choque civilizatorio. Lo mismo sucede con el investigador, sobre todo cuando este ha sido cultivado en ambientes educativos reservados y privados. Al llegar a una realidad X, que no conocía, no es que inventen algo así como el “mundo de sentido” de esas poblaciones. Cuando este hace un levantamiento de datos sobre las necesidades sentidas, se recuperan sus opiniones o visiones, o bien hacen etnografía de sus prácticas, quien primero se sorprende del hallazgo es el investigador, en tanto que, al no estar contextualizado en el medio, muchas cosas le parecerán novedosas. Así, el gran peligro es hacer juicios teóricos o morales apresurados, antes de comprender lo que las palabras y las prácticas son en ese contexto, sobre todo las lógicas de vida que se sostienen gracias a ellas.

Si se logra escuchar a los “destinatarios”, “informantes” o “interlocutores” en el proceso de la investigación, no solo inquiriendo sobre sus propios sentidos de las cosas o de sus prácticas, sino también acerca de las prácticas de los “extranjeros”, es muy probable que ellos ofrecerán sus propias conjeturas de los hábitos y las costumbres del investigador, y reportarán datos observables que sorprenderían a este. En el encuentro entre el investigador y los sujetos de su pesquisa se gesta un imaginario predeterminado por las experiencias previas de cada uno de los actores sociales, así como por los prejuicios de las formaciones y los campos de sentido con que se comunican y expresan lo propio y lo ajeno. Es decir, más allá de las intenciones planeadas en los proyectos de investigación o intervención, el contacto entre los actores,

2. Por aproximación interdisciplinar, siguiendo a Fourez (2008), se entiende la “aproximación global que recurre a varias disciplinas; pero la referencia la proporciona la situación estudiada y no los intereses de las disciplinas” (p.16).

dadas sus experiencias diferentes, produce desde el principio un impacto social; por lo que el estilo y los hábitos relacionales son determinantes en el proceso mismo de la investigación.

Por ello, si se acepta la propuesta de atender de manera preferente a los más necesitados y vulnerables, se tiene que pensar y aquilatar la responsabilidad del investigador desde una perspectiva profesional. No se trata solo de hacer firmar una carta de consentimiento sobre las buenas intenciones y explicitar el resguardo de la información bajo anonimato, sino mantener la actitud de respeto a los sujetos de investigación. El desvanecimiento de la alteridad del sujeto de interés en la investigación muchas veces se va dando de forma imperceptible, y muchas otras es burda. Uno de los indicadores de lo anterior es cuando la relación con ellos se vuelve prevalentemente pragmática y utilitaria, cuando no se toma al otro como sujeto.

Al llegar a una comunidad para recolectar información, el investigador en ocasiones se dirige de manera imperante y unidireccional, y después agradece y se va. Para salvaguardar las formas, desde luego que se les hace firmar la carta de consentimiento informado. Sin embargo, lo que pasa desapercibido en ese encuentro es el trato del otro como un sujeto de valor igual que el que se otorga el académico o el investigador a sí mismo y su gremio. Se coloca al "investigado" como sujeto pasivo, no como agente.

En otros momentos, la interacción sustentada en el deseo del investigador lo lleva a simular de mejor manera que le importan los sujetos a investigar, cuando se declara en la carta de consentimiento informado que, para cumplir con el principio de justicia, a la población se otorgará algún tipo de recurso material. Por ejemplo, si se hace un diagnóstico sobre habilidades y competencias de niños de escuelas públicas o barrios empobrecidos, se les regala una mochila. Frente a este acto de intercambio, las preguntas son: ¿cuándo es proporcional y cuándo no? ¿ofertar una mochila es un símbolo de dádiva, pero no un acto de justicia?

Quizá sería un acto de justicia si después del diagnóstico se ofrecieran talleres de regulación a los niños, o de capacitación para los docentes, en miras de atender la problemática. Si los investigadores analizaran de forma crítica sus protocolos, sin duda se darían cuenta de que su interés y mirada apabulla el tono de la perspectiva de abordaje de la investigación, lo que desvanece lo importante: el bienestar y la retribución a los sujetos. ¿No sería conveniente que, así como se recomienda al investigador que especifique —en un lenguaje comprensivo para el sujeto— los alcances, límites y riesgos de la investigación, se le entrenara sobre cómo dirigirse al otro, y acerca de la importancia de la retribución con una actividad profesional, más que con un objeto material, que muchas veces termina siendo una “obra de caridad”?

Hay otro sesgo que emerge cuando se habla de impacto social: el suponer que acercar a los estudiantes a los crudos fenómenos de nuestra sociedad los sensibilizará y provocará un compromiso con estas poblaciones. Si bien la intención es buena, tendríamos que pensar qué sucede si el profesional no llega con los conocimientos necesarios. Pensemos en los campos profesionales de formación en el DPES: ¿qué pasa si los alumnos no tienen los conocimientos y las habilidades para ofrecer una consulta nutricional, una intervención educativa o un acompañamiento psicológico? ¿qué sucede si, en lugar de habilidades y conocimientos, llegan solo con ideales llenos de buena voluntad, pero vacíos de conocimientos y competencias? El saber de la disciplina, si no está articulado con el saber hacer del ejercicio profesional, demerita la práctica investigativa y la intervención.

Uno de los deseos de nuestra universidad es ir construyendo el trabajo interdisciplinar, en tanto otros propósitos más discretos hablan de al menos hacer diálogos e intervenciones interdisciplinarias para un mayor impacto social. En este deseo es importante evidenciar algunos temas emergentes cuando se quiere formar alumnos de pregrado en prácticas

interdisciplinarios y ejercicios de investigación. Por ejemplo, ¿el impacto social debe ser considerado de forma cuantitativa o cualitativa? Para alguien que deviene de las ciencias sociales o de la antropología, toda intervención debería impactar a los grupos y las comunidades; mientras que aquellos que vienen del campo de la clínica psicológica o nutricional atienden e investigan los modos de afrontamiento, o las resistencias particulares que los sujetos expresan. Dicha tensión también puede estar desde el punto de vista utilitario o efectivista, ya que unos podrían sostener el valor respecto al mayor logro con la menor inversión de recursos, en tanto otros afirman que el impacto social tiene que ver con la duración en el tiempo y el provocar cambios profundos de los hábitos culturales o síntomas. En ese choque se cristalizan preguntas como: ¿deberíamos atender más a las grupalidades que a los individuos? ¿lo útil es correlativo a la profundidad del impacto, entendida como cambio social?

Es importante advertir que los ejemplos enunciados son modos de estereotipar los desencuentros entre preferencias metodológicas, disciplinares, o morales; ya que los proyectos concretos de investigación, si son asumidos desde un acercamiento interdisciplinar, la diversidad de perspectivas, métodos e intereses tendrán que adaptarse a las problemáticas a resolver. La pregunta que se abre es: el investigador, ¿qué tanto está dispuesto a renunciar a sus seguridades de saber, dadas las condiciones propias de los sujetos en investigación?

Cuando se llegan a imponer los criterios de valoración y de impacto social de una disciplina a otra, desaparece el diálogo; no se digan los intentos de intervención o investigación interdisciplinar.

Para generar lazos más fuertes entre los profesionales de varias disciplinas, sea en los campos de intervención o investigación, lo primero que se tiene que dejar fuera del salón de juntas es el *ego de las pequeñas diferencias* con que carga cada profesional. Reconocer que las problemáticas sociales en México son complejas, permite descentrarnos de nuestras propias seguridades de saberes y poderes. No es fácil realizar los diálogos interdisciplinares si partimos de las certezas, no de los límites propios de las disciplinas. Si bien, el saber es una construcción simbólica, parte de una realidad que se muestra a través de los fenómenos o problemas sociales, tales como: los niños en situación de calle; las mujeres silenciadas frente a la desaparición de un ser querido; el hijo con problemas de lectoescritura; o la familia que no sabe qué hacer cuando su hijo adicto estalla en ira o, preso del delirio, busca quitarse la vida. El trabajo colaborativo de los profesionales en la intervención e investigación nos enseña que los hilos del lazo social, gracias al lenguaje, entretejen la dimensión personal, familiar, barrial, comunitaria, colectiva y de grupos sociales formales como las instituciones. Esta tela con que estamos entretejidos es igual que la telaraña: cualquier hilo que se toque tiene cierta resonancia en la red, asimismo sucede cuando un hecho social fractura a una persona: lo hace con toda su red familiar y barrial, y hace eco en la sociedad más amplia. La vanidad de la guerra entre profesiones, disciplinas o corrientes psicológicas, o entre abordajes metodológicos, de poco sirve en los procesos investigativos cuando de lo que se trata es atender a los sujetos que, como nosotros, buscan asirse de la mejor manera a su realidad social.

Un sesgo más a tener en cuenta es suponer que los investigadores que trabajan en sus escritorios o laboratorios no impactan a escala social, cuando lo que hemos visto a lo largo de la historia de la ciencia y las ideas es que un descubrimiento en un campo de estudio altera y afecta a los otros saberes. Así fue como Copérnico cuestionó la visión del universo como un orden estático y divino, lo que abrió el camino a una comprensión más mecánica y

matemática del mundo natural. La idea de que la Tierra no era el centro del universo contribuyó a una visión más objetiva del cosmos, que es esencial en la física moderna.

En los trabajos de laboratorio, la nutrigenómica ha tenido un impacto considerable en el ámbito alimentario, ya que permite comprender cómo interactúan los genes y los nutrientes para influir en la salud y el desarrollo de enfermedades. Un ejemplo relevante es el descubrimiento de la variabilidad genética interindividual en respuesta a la dieta, así como la manera en que ciertos patrones alimentarios pueden mitigar la susceptibilidad genética a desarrollar determinadas enfermedades.

Desde la psicología social, los experimentos de Asch (1999) demostraron que las personas tienden a conformarse con la mayoría, incluso cuando saben que la respuesta es incorrecta. Este descubrimiento proporcionó una comprensión profunda de cómo las presiones sociales pueden afectar nuestras decisiones y comportamientos, con implicaciones en situaciones cotidianas como qué compramos y comportamientos en grupos.

Por lo dicho hasta aquí, podemos pensar que los departamentos de nuestra universidad, que agrupan a varios campos profesionales y disciplinares, son condición de posibilidad para la construcción de diálogos fructíferos que devengan en diseñar mejores estrategias de atención de los problemas de nuestra sociedad con el propósito de impactarla. Finalmente, se advierte que en los Proyectos de Aplicación Profesional del ITESO (PAP), así como en algunas convocatorias de investigación, se llega a confundir el criterio de interdisciplinariedad, cuando en realidad la indicación es que los proyectos sean interdepartamentales. Es decir, todo criterio, si no está adecuado al contexto, el problema y los saberes, y si es dictado y no un deseable, rompe con el sentido de la realidad, a saber, considerar antes que nuestro mandato el cómo atender el problema acorde al lugar, el tiempo y las personas.

A continuación, exponemos cómo estamos prefigurando la actualización de nuestro Programa de Investigación. La apuesta es proyectar la investigación desde el diálogo interdisciplinar a partir de tres campos de conocimiento: las psicologías, los modelos educativos y la nutrición.

RECuentos de los programas de investigación

Los proyectos de investigación se han venido formalizando de manera paulatina. En 2010, cuando Ciencias de la Educación y Psicología pertenecían a dos departamentos distintos, cada uno por su lado sometió a aprobación su programa formal de investigación, lo cual permitió que los equipos de investigadores de cada departamento pudieran avanzar con tiempos de trabajo formalmente reconocidos, para continuar con sus proyectos de investigación y sistematización de la intervención. En 2018, los programas de licenciatura de Psicología, Educación y Nutrición y Ciencias de los Alimentos, como miembros del mismo departamento, confluyeron en la actualización del programa formal de investigación. Tiempo después, la Licenciatura en Nutrición y Ciencias de los Alimentos realizó su actualización curricular, que involucró el cambio de nombre a Licenciatura en Nutrición (2022), y, a la par, en el ITESO se reformularon los programas formales de investigación para ser denominados programas de investigación (PI) (2020).

Desde 2015, año en que se fusionaron los departamentos de Psicología, Salud y Comunidad con el de Educación, el trabajo cooperativo entre los programas de licenciatura, maestría y doctorados ha posibilitado que los proyectos de investigación de los últimos cinco años tengan un cariz interdisciplinario. Asimismo, a partir de estos proyectos de investigación, de

TABLA 2.1. PREGUNTAS SECUNDARIAS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SALUD

Preguntas secundarias	Objetivos específicos
¿Cómo son las condiciones y los procesos que fomentan el deterioro de la calidad de vida, el lazo social, la desigualdad de oportunidades y las violencias ejercidas contra personas y comunidades?	Generar proyectos de investigación en los ámbitos expresados en las líneas generales de conocimiento, con miras a responder a las problemáticas de deterioro de la calidad de vida, la desigualdad de oportunidades, así como aquellas que atentan contra la disolución del lazo social y la vida colectiva
¿Cómo son las acciones y estrategias de bienestar y resiliencia que las personas, las comunidades y los colectivos utilizan para resistir las violencias y las pérdidas de oportunidades?	Generar proyectos de investigación pluridisciplinarios que exploren el potencial de resistencia y resiliencia de las personas, las comunidades y los colectivos o instituciones, con miras a aprender de ellos, para potenciarlos y socializarlos
¿Cómo explicamos desde nuestras distintas teorías y una mirada reflexiva e interdisciplinaria las problemáticas que investigamos, más allá de los marcos eurocéntricos?	Generar procesos colaborativos y de reflexividad interdisciplinaria durante el diseño y la ejecución de los proyectos de investigación, para ir generando un capital de conocimiento que a largo plazo permita construir perspectivas transdisciplinarias

las temáticas afines y el vínculo con la sociedad, se establecieron líneas generales de conocimiento. Los atributos alrededor de los cuales se construyeron son la interdisciplinaria y el impacto de la investigación en la sociedad.

Debido a que la ciencia va transformándose para atender las necesidades y problemáticas en el tiempo bajo diferentes paradigmas, las líneas de investigación, así como el PI del DPES, está evolucionado a través de un trabajo colegiado por los investigadores del departamento. Ello está cristalizando en el esfuerzo que los investigadores realizan en el proceso de actualización (DPES, 2025). Dicha propuesta, aunque no definitiva, establece como objetivo general del PI generar conocimiento que contribuya al desarrollo de las disciplinas y profesiones en el ámbito de la psicología, la educación y la nutrición, a través de proyectos que centren su pesquisa en problemas sociales y necesidades sentidas de personas o comunidades, con el objetivo de ofrecer respuestas y alternativas que mejoren la calidad de vida de estas.

En congruencia con ese objetivo, la pregunta fundamental es: ¿alrededor de qué fenómenos personales, comunitarios o colectivos se configuran las condiciones de bienestar y malestar psicológicos, educativos y alimentarios? A dicho objetivo lo acompañan preguntas secundarias y otros objetivos que se relacionan con lo mencionado y que, además, se alinean a la orientación estratégica de la investigación del ITESO, la que habla de generar conocimiento con pertinencia social y académica (tabla 2.1).

El conocimiento producido a partir de los PI tiene como propósito comprender y responder a las problemáticas actuales que afectan a nuestras comunidades. A través de distintas metodologías, estos proyectos se desarrollan en sintonía con líneas de investigación previamente definidas, lo que permite dar coherencia y profundidad al trabajo académico. Estas líneas nacen del consenso entre los investigadores, tomando en cuenta sus perfiles y los temas que abordan en sus proyectos.

Derivado a esta construcción colectiva, las líneas de investigación no solo orientan la producción de conocimiento, sino que también se conectan de manera directa con la formación de estudiantes de pregrado y posgrado. Así, los programas académicos se enriquecen con temas relevantes y actualizados, mientras que los investigadores encuentran un espacio en común para dialogar, colaborar y fortalecer una comunidad interdisciplinaria comprometida con el cambio social. En este marco, se han trazado una serie de líneas de investigación que, si bien aún están en proceso de actualización, representan una propuesta actual que busca responder

TABLA 2.2. PROYECTOS ADSCRITOS A DIFERENTES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DEL DPES

Línea de investigación	Proyecto	Interdisciplinariedad
Diversidad sociocultural y tejidos eco-sociales: capacidad de agencia en condiciones de vulnerabilidad	Capacidad de agencia y cuidado colectivo en personas en condición de desaparición forzada	Investigadoras del área de ciencias de la educación y psicología
Educación y aprendizaje: sujetos, entornos, procesos y políticas	Percepciones y prácticas interculturales en el Sistema Universitario Jesuita (SUJ)	Investigadoras de ciencias de la educación, estudios Internacionales y psicología
Procesos psicosociales y culturales	Repensar la planeación frente a la exclusión urbana: herramientas de planeación para ciudades más incluyentes y sustentables en América	Investigadoras del área de psicología, arquitectura, urbanismo y economía
Clínica y salud en su complejidad: afecto cognición y rectificación subjetiva	Impacto de un programa de intervención interprofesional para la violencia intrafamiliar y sus efectos traumáticos	Investigadoras del área de psicología, estudios sociopolíticos y filosofía
Innovación para la nutrición sostenible	Relación entre el potencial inflamatorio dietético, marcadores de inflamación, salud mental y microbiota en jóvenes con obesidad	Investigadoras del área de nutrición, químico-farmacobiología e ingeniería

de forma integral a los desafíos contemporáneos. Todas ellas comparten un objetivo en común: que los proyectos que se inserten en cualquiera de estas líneas contribuyan de manera activa al bienestar de las personas, el fortalecimiento del tejido social y la sostenibilidad del entorno.

Estas líneas son:

- Línea 1. Diversidad sociocultural y tejidos eco-sociales: capacidad de agencia en condiciones de vulnerabilidad.
- Línea 2. Educación y aprendizaje: sujetos, entornos, procesos y políticas.
- Línea 3. Procesos psicosociales y culturales.
- Línea 4. Clínica y salud en su complejidad: afecto cognición y rectificación subjetiva.
- Línea 5. Innovación para la nutrición sostenible.

Cada una de estas representa un campo de acción específico, nutrido por distintas disciplinas, enfoques teóricos, metodológicos y preocupaciones sociales y ambientales. Para ilustrar de qué forma estas líneas se materializan en acciones académicas específicas, en la tabla 2.2 se presentan algunos ejemplos de proyectos en curso que evidencian la diversidad de enfoques y temáticas, así como el compromiso con la generación de conocimiento aplicado y socialmente relevante.

Para comprender mejor el alcance y la pertinencia de las líneas, a continuación se expone una descripción de cada una, acompañada con ejemplos de proyectos que podrían desarrollarse en su marco, y de las problemáticas que buscan atender. Lo anterior permitirá visualizar no solo cómo se materializa cada línea de acciones concreta, sino que abrirá posibilidades para que investigadores, estudiantes y comunidades interesadas identifiquen puntos de encuentro en sus intereses y temas propuestos. En conjunto, las líneas de investigación del PI del DPES están dirigidas a generar conocimiento aplicado y significativo que contribuya al bienestar individual y colectivo, y atiendan de manera sensible, ética y crítica las múltiples dimensiones que configuran nuestras realidades sociales, culturales, ambientales y de salud.

Línea 1. Diversidad sociocultural y tejidos eco-sociales: capacidad de agencia en condiciones de vulnerabilidad

Parte del reconocimiento de que los tejidos eco-sociales —la compleja red de vínculos entre personas, comunidades, entornos y culturas— han sido profundamente fracturados por los efectos del capitalismo, el individualismo y las múltiples formas de violencia estructural y simbólicas. En este contexto, se plantea como pregunta central: ¿cómo fortalecer la capacidad de agencia en condiciones de vulnerabilidad, con el respeto a la diversidad sociocultural y con la reconstrucción de los vínculos que sostienen la vida común? El objetivo es generar conocimiento relacionado con la diversidad sociocultural y la capacidad de agencia en condiciones de vulnerabilidad, para fortalecer tejidos eco-sociales desde un enfoque crítico, participativo, respetuoso de la dignidad de los seres humanos y no humanos, comprometido con la transformación de realidades injustas.

El abordaje de esta línea se sustenta en cuatro pilares epistemológicos: complejidad, interdisciplinariedad, enfoque decolonial y diálogo de saberes. Estas perspectivas permiten entender la realidad desde múltiples dimensiones interconectadas, valorando tanto el conocimiento académico como los saberes comunitarios, tradicionales y territoriales. Además, articula siete ejes analíticos clave: tejidos eco-sociales, capacidad de agencia, vulnerabilidad, convivencia y cultura de paz, violencias, buen vivir y cuidados. Estos guían una mirada crítica sobre fenómenos como la exclusión, la desigualdad, la destrucción ambiental, la precarización de la vida, el adultocentrismo, las violencias feminicidas y la pérdida de sentido de la comunidad. Frente a estas problemáticas, se reconoce a los sujetos no solo como víctimas pasivas, sino agentes capaces de imaginar, crear y sostener alternativas de vidas dignas, resilientes y colectivas.

A partir de lo anterior, se han desarrollado proyectos relacionados con experiencias comunitarias de cuidado y reconstrucción del tejido social en territorios afectados por la violencia y el despojo, en procesos de fortalecimiento de la agencia de niños, niñas y adolescentes en contextos marcados por el adultocentrismo; estudios sobre el papel de las emociones y las narrativas en la reconstrucción de la identidad colectiva ante situaciones de vulnerabilidad; así como investigaciones de análisis de dinámicas educativas que promueven la convivencia, la cultura de paz y el diálogo intergeneracional, entre otros.

Línea 2. Educación y aprendizaje: sujetos, entornos, procesos y políticas

Se orienta al análisis crítico y contextualizado de los procesos educativos, en la comprensión de que el aprendizaje es un fenómeno complejo, situado y muy influido por factores socioculturales, económicos y políticos. Parte del reconocimiento de que, a pesar de los avances en políticas educativas, persisten prácticas pedagógicas descontextualizadas, modelos homogéneos de enseñanza, desigualdades estructurales que limitan el acceso, la permanencia y el desarrollo integral de los sujetos en los sistemas educativos.

Desde una perspectiva integral y transformadora, esta línea propone estudiar cómo los sujetos, sus trayectorias y condiciones de vida, los entornos escolares, comunitarios y digitales, los procesos pedagógicos y sus mediaciones, así como las políticas públicas educativas, configuran experiencias de aprendizaje con potencial para la equidad, la inclusión y la justicia social. Por ello, su objetivo es analizar de qué manera los sujetos, los entornos, los procesos educativos y las políticas configuran el aprendizaje y las trayectorias educativas en

diversos contextos sociales y culturales, para contribuir a una educación más justa, integral, participativa y transformadora.

Se busca superar las visiones tradicionales que conciben el aprendizaje como la simple acumulación de contenidos. En cambio, se le entiende como un proceso relacional, afectivo, cognitivo y cultural que se desarrolla en la interacción con otros y está vinculado con los contextos vitales. Así, el papel de los y las adolescentes como mediadores adquiere un rol central, ya que son quienes interpretan, adaptan y resignifican la enseñanza para hacerla significativa, situada e inclusiva. Como ejemplo del enfoque de los proyectos derivados de esta línea, podemos observar aquellos que analizan las prácticas pedagógicas innovadoras en contextos de alta diversidad cultural o lingüística; estudios sobre mediaciones tecnológicas y afectivas en el aprendizaje significativo en zonas rurales o marginadas; investigaciones acerca del papel de la escuela y la comunidad en el desarrollo socioemocional del estudiantado; evaluación de políticas educativas para reducir la desigualdad y fortalecer la inclusión; y de proyectos de co-diseño de estrategias educativas con estudiantes y comunidades para una enseñanza más participativa y pertinente.

Línea 3. Procesos psicosociales y culturales

Se enfoca en el estudio de los procesos, las condiciones y los factores que dan forma, sostienen o transforman la vida de personas, grupos, comunidades y sociedades, desde una perspectiva interaccionista, por lo que asume la importancia del encuentro en la dimensión social de la experiencia humana. Parte del supuesto fundamental de que lo mental no es un fenómeno solo individual, sino que se configura en relaciones sociales, estructuras históricas y sistemas de poder. Por ello, su objetivo es generar explicaciones de las problemáticas sociales contemporáneas, que integren su dimensión ética, histórica y política, al problematizar la forma en que los malestares individuales están ligados a estructuras colectivas, y proponer caminos para la construcción compartida de bienestar y justicia social.

Uno de los puntos importantes de esta línea es la tensión entre la individualización del malestar y la colectivización del bienestar. En lugar de abordar el sufrimiento humano como un problema clínico o psicológico aislado, se busca entenderlo como resultado de condiciones sociales y políticas históricamente situadas. Esta perspectiva promueve una articulación de saberes que trascienda los límites del campo del “*psi*”, en diálogo con otras disciplinas como la antropología, la sociología, los estudios culturales y de género. Es así como los proyectos realizados se han enfocado en el análisis de prácticas sociales en torno al cuidado, considerando aquellos que se dan en contextos de violencia estructural; procesos psico-geográficos en territorios afectados por la desigualdad o los desplazamientos forzados; proyectos participativos con jóvenes para explorar sus experiencias emocionales; e investigaciones sobre la construcción colectiva de narrativas de resistencia en comunidades que enfrentan opresión, desigualdad o exclusión social.

Línea 4. Clínica y salud en su complejidad: afecto cognición y rectificación subjetiva

Se aborda el estudio integral del comportamiento humano y su mundo simbólico, dada la compleja interacción de factores neurobiológicos, psicológicos y socioculturales que influyen en la regulación emocional, el trauma, la salud mental y la conducta. Con ello, se pretende generar conocimiento útil y aplicable para mejorar la calidad de vida, en especial de

personas y colectivos en contextos de vulnerabilidad. Su objetivo es comprender cómo interactúan los factores biológicos, psicológicos y sociales en los procesos de simbolización y regulación emocional y de la conducta, para diseñar modelos explicativos, herramientas de evaluación e intervenciones fundamentadas en evidencia empírica, así como la comprensión de la vivencia subjetiva de los participantes.

Por ende, esta línea se interesa en comprender cómo las experiencias adversas, como el trauma, el estrés crónico, la violencia y la exclusión social, impactan la salud mental y la regulación emocional de las personas. Se reconocen las dificultades que enfrentan muchos grupos para acceder a intervenciones terapéuticas eficaces y culturalmente pertinentes, así como la necesidad urgente de desarrollar estrategias de prevención e intervención adaptadas a diversos contextos. Asimismo, se analizan las formas en que el malestar psicológico y los mecanismos cerebrales influyen en la toma de decisiones, el rendimiento académico o laboral, y la calidad de vida en general. Se presta particular atención a las conductas de riesgo asociadas al sufrimiento emocional, como la autolesión, el consumo problemático de sustancias y el suicidio; asimismo, se exploran los efectos de los factores culturales, las narrativas y las redes de apoyo en la construcción de la resiliencia y en los procesos de recuperación psíquica.

Otros proyectos se han enfocado en la evaluación del impacto neurofisiológico en diferentes situaciones y etapas de vida, desarrollo de herramientas psicométricas para medir resiliencia y regulación emocional, estudios sobre la eficacia de intervenciones en adolescentes en riesgo, e incluso investigaciones sobre la relación del estrés y la toma de decisiones en poblaciones expuestas a violencia estructural.

Línea 5. Innovación para la nutrición sostenible

Esta línea de investigación examina de manera integral los desafíos contemporáneos en torno a la alimentación, entendida no solo como una necesidad biológica, sino un fenómeno social, cultural, económico y ambiental. Parte del reconocimiento de que en la actualidad una gran parte de la población mundial enfrenta serias dificultades para acceder a una alimentación saludable debido a múltiples factores, que van desde los estilos de vida y las condiciones socioeconómicas, hasta las fallas estructurales del sistema alimentario global. Por ende, su objetivo es contribuir al bienestar de las personas, la sociedad y el medio ambiente a través de la generación, la evaluación, la modificación o la actualización de conocimientos, técnicas y prácticas que contribuyan a solucionar las problemáticas actuales en la alimentación y nutrición.

El abordaje de esta línea se orienta a generar conocimiento útil y transformador que contribuya al bienestar de la salud de las personas, la sociedad y el medio ambiente. Se reconoce que las decisiones alimentarias están atravesadas por dinámicas individuales, familiares y comunitarias, así como por políticas públicas, la industria alimentaria, los mercados, los patrones culturales y las condiciones ecológicas, y que estas pueden afectar a nivel genético, biológico y fisiológico. Por tanto, propone analizar cómo se articulan estos niveles y de qué manera su transformación puede favorecer una alimentación más saludable, justa y sostenible. Desde esta perspectiva, se promueve la recuperación, el mejoramiento y la innovación de prácticas alimentarias que abonen a la salud planetaria y a una sostenibilidad multidimensional, tanto en contextos locales como globales. Se consideran elementos como la evaluación de estilos de vida o el consumo de alimentos y compuestos bioactivos a

nivel genético, inmunológico y fisiológico en las diferentes etapas de la vida y los procesos; el acceso a alimentos nutritivos; la soberanía alimentaria; el respeto a la biodiversidad; la justicia social en los sistemas productivos; y la educación alimentaria como base en decisiones informadas y responsables. De esta manera, los proyectos de investigación colocados en esta línea incluyen aquellos que evalúan el impacto ambiental y social de los sistemas alimentarios locales; investigaciones sobre soberanía alimentaria en poblaciones vulnerables; análisis de políticas públicas que regulan el etiquetado; el acceso y la calidad de los alimentos en contextos escolares y comunitarios; el diseño de intervenciones educativas para promover hábitos alimentarios saludables con enfoque territorial y cultural; la evaluación de patrones de alimentación; el efecto del consumo de alimentos, compuestos bioactivos o agentes químicos sobre la salud en las diferentes etapas de la vida o en procesos patológicos; así como el diseño de alimentos funcionales para poblaciones vulnerables.

CONCLUSIÓN

La investigación en el DPES comparte, a través de sus proyectos de investigación, una orientación clara hacia la construcción de conocimiento con impacto social, comprometido con la transformación de realidades complejas y bienestar de las personas, las comunidades y el entorno. Incluso, desde las temáticas y los enfoques teóricos que se desarrollan, se aporta a la comprensión crítica de problemáticas actuales que atraviesan lo psicológico, social, educativo, cultural, alimentario y ecológico. En tanto, como se puede constatar en la declaración de cada una de ellas, la perspectiva antropológica común es que el hombre es multidimensional: persona, sociedad, historia, arqueología, cuerpo simbólico y fisiológico; por lo que cualquier problema a investigar deberá ser analizado como un entramado complejo.

Las líneas de investigación promueven el uso de metodologías diversas, flexibles y pertinentes, que van desde enfoques cuantitativos hasta metodologías participativas, narrativas, etnográficas, neurocientíficas o biotecnológicas, lo que favorece una investigación rigurosa, situada y socialmente relevante. Sin embargo, la construcción real de proyectos intra e interdisciplinarios representan retos significativos, ya que exige reconocer los límites propios de cada disciplina, abandonar certezas, negociar lenguajes y generar acuerdos epistemológicos, metodológicos y éticos. Estos procesos requieren tiempo, apertura y disposición genuina al diálogo. Además, el rol ético del investigador es central, ya que no solo aplica métodos con rigor técnico, sino que debe mantener una actitud crítica y respetuosa frente a los sujetos y los contextos involucrados.

Asimismo, estas propuestas se están trabajando para que estén articuladas con los programas de pregrado y postgrado, nutriendo los procesos de formación de nuevos investigadores y profesionales con una visión humanística, crítica y contextualizada. Se apuesta por la formación de recursos humanos de alta calidad académica y ética, capaces de pensar y actuar frente a desafíos contemporáneos con empatía, responsabilidad social, creatividad y compromiso transformador. De esta forma, este entramado de líneas de investigación, y sus proyectos derivados, no solo define una agenda de investigación pertinente, sino que también constituye una base sólida para el fortalecimiento de una comunidad académica que trabaja por el conocimiento y el compromiso social.

REFERENCIAS

- Asch, S.E. (1999). *Psicología social*. McGraw-Hill.
- DPES del ITESO. *Programa de Investigación del Departamento de Psicología, Educación y Salud* (manuscrito en preparación).
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento* (vol. 109). Narcea.
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento. (1979). Informe Belmont. Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación.
- ITESO. (1974). *Las orientaciones fundamentales del ITESO*.
- ITESO. (2001). Marco Institucional para el Desarrollo de la Investigación en el ITESO.
- Osuna, I.B., Escobar, V.A., y Pérez, M.M. (2016). Helsinki Declaration: Changes and interpretation. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42(1), 132-142.

La contribución social y formativa de los Proyectos de Aplicación Profesional del Departamento de Psicología, Educación y Salud*

CLAUDIA PATRICIA CÁRABES VIERA
MARTHA CRISTINA ROJO MICHEL

Resumen: *una de las apuestas institucionales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) ha sido la formación de estudiantes a través de la intervención interdisciplinaria en problemáticas sociales pertinentes y relevantes. Desde el Centro Interdisciplinario para la Formación y la Vinculación Social (Cifovis) se gestan, da seguimiento y evalúan los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP). El Departamento de Psicología, Educación y Salud (DPES) coordina en la actualidad siete PAP, adscritos a la Apuesta institucional de Identidades e Inclusión Social, a través de los cuales se interviene multi o interdisciplinariamente en problemáticas sociales. Dichos proyectos están organizados en tres programas: Atención a la vulnerabilidad y la exclusión, Calidad de la educación y la cultura, y Salud pública e innovación en nutrición. Las cuestiones que se atienden están relacionadas con la salud mental, la desestigmatización de personas privadas de libertad, el rezago educativo de niños, niñas y adolescentes (NNA), la gentrificación, la salud hospitalaria y la sostenibilidad alimentaria. Este capítulo plasma, de manera general, los rasgos distintivos presentes en los PAP que refieren al sentido humano del quehacer profesional, la ética del cuidado, el acompañamiento cercano, el uso de metodologías participativas, reflexivas y críticas, el enfoque transversal de derechos humanos y justicia social, el vínculo entre investigación e intervención, desde donde se contribuye al modelo PAP universitario y se incide para contribuir en la transformación de la realidad para contar con una sociedad más justa, equitativa y sostenible.*

Palabras clave: *PAP, formación vinculada, compromiso social, identidades e inclusión social, sentido humano del quehacer profesional, metodologías participativas, derechos humanos.*

Abstract: *one of the institutional commitments of the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) has been to facilitate students' learning by way of interdisciplinary intervention in concrete, relevant social problems. The Interdisciplinary Center for Social Formation and Engagement (Cifovis, in its acronym in Spanish) is in charge of organizing, supervising and evaluating the Professional Application Projects (PAPs). The Department of Psychology, Education and Health (DPES) currently coordinates seven PAPs, within the Institution's strategic objective of Identities and Social Inclusion; these projects use a multi-or interdisciplinary approach to address different social issues. They are organized into three programs: Addressing Vulnerability and Exclusion, Quality in Education and Culture, and Public Health and Innovation in Nutrition. The specific issues addressed have to do with mental health; the destigmatization of people deprived of their freedom, deficiencies in educational services for children and adolescents, gentrification,*

* Las autoras de este texto queremos expresar nuestro reconocimiento a las y los profesores pap del DPES, cuyas reflexiones, experiencias y aportes (explícitos o implícitos) nutrieron la construcción de este texto. Su compromiso cotidiano con la formación, la investigación y la acción social hacen posible que estas páginas tomen vida y reflejen la riqueza de los procesos que impulsan. A todas y todos, nuestro agradecimiento por sus prácticas, palabras y su compromiso con las y los estudiantes y la sociedad.

health in hospitals, and food sustainability. This chapter offers an overview of the PAPs' distinctive features that focus on the human dimension of professional activities; the ethics of care; close accompaniment; the use of participatory, reflective and critical methodologies; the transversal focus on human rights and social justice; the link between research and intervention. These features are essential to the university's PAP model and contribute to the projects' impact by transforming reality to build a fairer, more equitable and sustainable society.

Keywords: *PAPs, engaged learning, social commitment, identities and social inclusion, human dimension of professional activity, participatory methodologies, human rights.*

Los PAP representan una apuesta innovadora dentro de la universidad, al articular la formación, la aplicación profesional y la vinculación para la incidencia social en proyectos curriculares, donde, a partir de 2006, estudiantes de todas las licenciaturas del ITESO pueden colaborar multi e interdisciplinariamente, de ahí que se hable de un modelo de formación vinculada.

El DPES, al igual que el resto de las instancias universitarias, ha diseñado y puesto en marcha, por casi un par de décadas, distintos PAP a través de los que incide en lo social y contribuye a la formación profesional.

En este capítulo, se presentan los distintos PAP del DPES, desde la voz de los profesores y las profesoras que los acompañan, entre los que destacan las problemáticas atendidas, los enfoques impulsados y las acciones desarrolladas, lo cual hace evidente su impacto en los procesos sociales en que intervienen.

Asimismo, se señalan los rasgos distintivos de los PAP del DPES, su compromiso con el sentido humano y social del quehacer profesional, la corresponsabilidad con las comunidades, la ética del cuidado, la formación socioprofesional, el reconocimiento del territorio como espacio pedagógico y de transformación, el estilo de acompañamiento y las metodologías, rasgos que permiten contribuir al modelo PAP universitario.

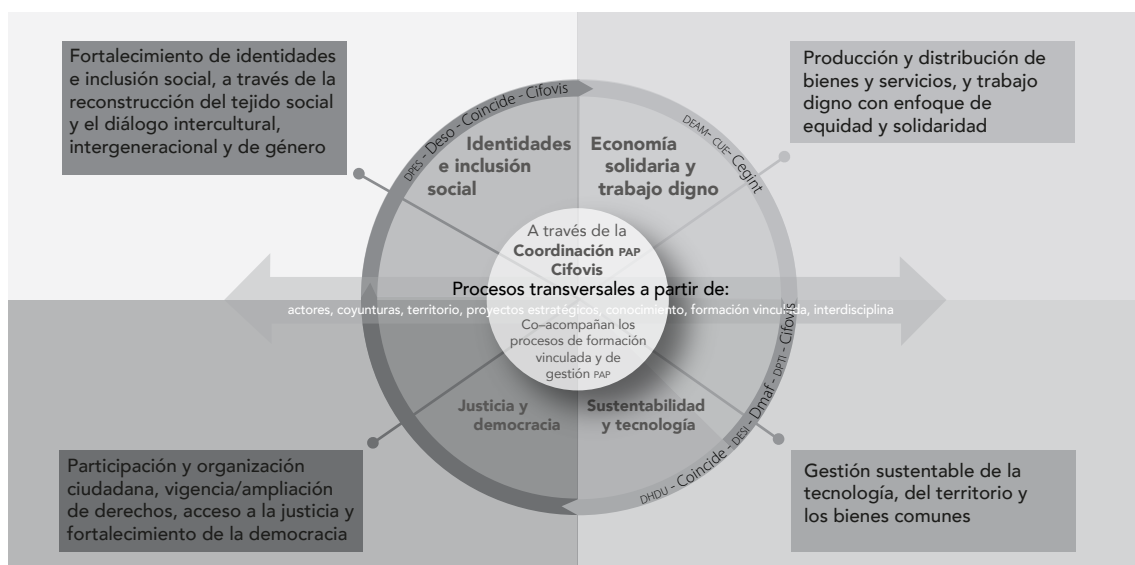
LOS PROYECTOS DE APLICACIÓN PROFESIONAL Y SUS APUESTAS

Los PAP del ITESO son una modalidad de formación social universitaria que integra la realización del servicio social, la aplicación profesional y la opción terminal de estudiantes de licenciatura, quienes colaboran con otros y otras estudiantes de diferentes carreras y con actores sociales para atender problemas reales del entorno. A decir de Ruiz (2018):

Los PAP forman a los estudiantes para la vida en el ejercicio de una profesión socialmente pertinente. Como proceso educativo centrado en el aprendizaje de los alumnos, se orientan, por un lado, a la generación de un espacio curricular amplio donde los alumnos pueden aplicar sus saberes, desarrollar sus competencias y consolidar sus valores, incorporando los procesos de relación interdisciplinar y al mismo tiempo de formación socioprofesional; por otro, se orientan a la intervención o transformación de problemáticas sociales específicas mediante trabajos disciplinares, interdisciplinares, multidisciplinarios o transdisciplinares que impliquen una aportación social coherente con las orientaciones estratégicas del ITESO y sus ámbitos prioritarios específicos (p.75).

Los PAP forman parte del área de saberes profesionales de las licenciaturas del ITESO. Cada año colaboran en promedio tres mil estudiantes con cerca de 220 organizaciones desde 82 proyectos. Cabe resaltar que este modelo integra una tradición de universidades confiadas

FIGURA 3.1 LAS CUATRO APUESTAS ESTRATÉGICAS EN EL ITESO A TRAVÉS DE LA COORDINACIÓN GENERAL DE LOS PAP



Fuente: Cifovis, 2023.

a la Compañía de Jesús, desde la pedagogía ignaciana, y, de acuerdo con Mellén et al. (2022): “Las instituciones de educación superior de la Compañía [...] nos identificamos con un modo genuino de hacer y entender la educación, que enraíza con la tradición de San Ignacio y la trae al presente, en un esfuerzo continuo por acompañar y formar personas, profesionales y ciudadanos *competentes, comprometidos, conscientes y compasivos*” (p.8).

A decir de Muñoz y Rojo (2023), los PAP cuentan con un andamiaje académico y de vinculación que da soporte institucional a su operación: “hay una oferta PAP institucional para estudiantes que está organizada por apuestas estratégicas desde las que se intenciona el diálogo académico para formular proyectos y evaluarlos en atención a problemáticas presentes en el contexto de México” (p.286). Hoy en día, son cuatro apuestas estratégicas en el ITESO las que organizan la oferta institucional PAP y favorecen la articulación y el diálogo entre los departamentos y centros de la universidad.

Las cuatro apuestas estratégicas se coordinan y acompañan desde la Coordinación General PAP de la universidad, y tienen propósitos que las distinguen:

Identidades e inclusión social es una Apuesta que se conforma por 18 PAP adscritos a cinco instancias académicas: Centro Universitario de Incidencia Social (Coincide), Departamento de Estudios Socioculturales (Deso), Centro para la Gestión de la Innovación y la Tecnología (Cegint), Centro Interdisciplinario para la Formación y Vinculación Social (Cifovis) y el Departamento de Psicología, Educación y Salud (DPES).

Esta Apuesta se caracteriza por la atención a problemáticas que afectan de forma directa a las personas y sus comunidades, y centra sus esfuerzos en la creación de alternativas que incidan en mejorar la calidad de vida de las personas que son parte de grupos estructuralmente vulnerados.

Así, desde Coincide se desarrollan proyectos interculturales que tienen incidencia desde la colaboración con comunidades indígenas del país, se generan estrategias para personas en

situación de movilidad humana, y diseñan proyectos que favorecen la inclusión de quienes viven con alguna discapacidad sensorial o motora.

Por su parte, desde los PAP del Deso se favorecen estrategias para la formación de audiencias críticas y el derecho a la información; promueve el acercamiento y el diálogo de comunidades vecinas a museos y centros culturales; diseñan estrategias creativas para la divulgación científica; desarrollan proyectos culturales para el desarrollo; y se colabora para desestigmatizar a grupos y comunidades vulnerables desde la comunicación y la representación digna de las personas.

El Cegint promueve desde el PAP herramientas innovadoras y tecnología para incrementar el impacto social y medioambiental de las intervenciones que realizan organizaciones públicas y de la sociedad civil de nuestro país.

Por su parte, en el Cifovis se desarrollan proyectos para reducir las desigualdades y se favorece la colaboración para adecuar ciudades y comunidades amigables con las personas mayores, así como proyectos intergeneracionales, a la vez que se diseñan e implementan estrategias de comunicación con perspectiva de género.

De igual forma, desde los PAP del DPES se colabora para el cuidado y la atención a la salud mental, con estrategias que abonan a la psicoeducación para personas privadas de su libertad y sus familias; se atiende el rezago educativo en infancias; diseñan e implementan alternativas frente a la gentrificación; ofrecen servicios de atención clínica desde la psicología y la nutrición; se abona a la calidad de vida de pacientes en hospitales; y se diseñan alternativas sustentables para el desarrollo comunitario que giran en torno a la alimentación saludable (estos PAP se describen con mayor detalle en el siguiente apartado).

La relevancia del abordaje de las problemáticas, y la participación en el desarrollo de los PAP de quienes son afectados por los desafíos e implicaciones de las posibles alternativas, es una de las características y cualidades de los proyectos que conforman la Apuesta Identidades e inclusión social.

Destacan los rasgos de los PAP que desde el DPES permean la experiencia de formación de estudiantes, quienes colaboran en PAP en o fuera de su departamento, y estudiantes de otras licenciaturas que pueden colaborar en los mismos, quienes integran en su experiencia de formación rasgos particulares en el ámbito profesional al colaborar desde estas perspectivas en la incidencia social.

LOS PAP DEL DPES: PROBLEMÁTICAS ATENDIDAS, SENTIDOS IMPULSADOS Y ACCIONES REALIZADAS

En el DPES hay una larga historia en materia de PAP. En su origen, surgieron desde los programas educativos, lo que daba un tinte disciplinar. Sin embargo, al ser la interdisciplina un constitutivo clave de estos, se ha ido transitando a la construcción de proyectos con una intencionalidad de impacto e incidencia social, proceso que ha demandado tiempo, implicación y compromiso de las y los profesores PAP.

Cuando se habla de incidencia social, el componente de la realidad es indispensable. Los PAP buscan atender e incidir en una problemática social particular, de ahí que resulte significativo compartir dónde han estado las contribuciones de los siete proyectos del DPES activos en los últimos años. Para lo anterior, se recuperan las formulaciones que las y los profesores han trabajado sobre su horizonte de cambio y planteamiento de proyecto registradas en el Sistema PAP, en particular en 2025.

Los PAP están agrupados en programas, los cuales articulan varios proyectos y, de alguna manera, dan cobijo y rumbo a la incidencia social que se impulsa. En el DPES se coordinan tres programas: Atención a la vulnerabilidad y exclusión, Calidad de la educación y la cultura, Salud pública e innovación en nutrición.

Programa de Atención a la vulnerabilidad y la exclusión

Alberga un PAP que se lleva a cabo en un hospital psiquiátrico y otro en el sistema penitenciario, los cuales reconocen la problemática de la estigmatización social, tanto para personas con algún problema de salud mental, como con quienes se encuentran en reclusión.

PAP Salud mental comunitaria¹

De acuerdo con Ricardo Valenzuela y Lucila Ruíz (ITESO, 2025), se reconoce que el sistema de atención a la salud mental es inadecuado y fragmentado, con un enfoque centrado en tratamientos farmacológicos, sin considerar variables clave como el apego al tratamiento; el conocimiento de la enfermedad; el autocuidado y los efectos posicionales de tener un padecimiento mental, como el abandono de redes de apoyo, el empobrecimiento económico, la marginación, la discriminación, las violaciones a los derechos humanos y la insatisfacción de necesidades fisiológicas y sociales; todo ello agravado por un financiamiento insuficiente.

A partir del reconocimiento de esta problemática, el PAP se plantea desarrollar un programa de atención a la salud mental con un enfoque integral, centrado en la persona y su entorno, orientado a la transición hacia el modelo comunitario, que incluya la rehabilitación psicosocial y cognitiva de los pacientes o grupos sociales afectados por un padecimiento mental; el fortalecimiento de redes de apoyo y el cuidado de personas con discapacidad psicosocial; así como la sensibilización y desestigmatización social sobre las neurodivergencias, para promover así la inclusión y el respeto a los derechos humanos de personas pertenecientes a este colectivo.

En su planteamiento para los próximos dos años, las vías para alcanzar este objetivo serán:

- Desarrollo de talleres e intervenciones de rehabilitación cognitiva y habilidades psicosociales, así como de psicoeducación en salud mental en espacios privados y públicos.
- Creación de materiales y contenido gráfico y audiovisual que sensibilice a la población en general y fomente la prevención en salud mental, que contrarreste el estigma y dignifique la imagen social del colectivo de las neurodiversidades.
- Brindar acompañamiento a colectivos, familiares o cuidadores directos que viven con un padecimiento mental o discapacidad psicosocial, en la minimización de los síntomas del síndrome del cuidador o la cuidadora.
- Reconocimiento de la necesidad de autocapacitación que permita al equipo PAP comprender y apropiarse del modelo comunitario para adaptar y desarrollar alternativas que favorezcan, desde la intervención psicosocial, el nuevo modelo comunitario en salud mental para México.

1. Antes PAP Intervención multidisciplinar en hospital psiquiátrico.

En consonancia con el planteamiento de Danielle Strickland, Citlalli Santoyo (QDEP)² y Tania González Suro (ITESO, 2025), dicho PAP se centra en atender la estigmatización y la exclusión social de las personas privadas de su libertad (PPL), para promover la desestigmatización e inclusión social.

La problematización que se realiza en el protocolo de investigación que lo acompaña (Strickland et al., 2020) refiere que la oferta educativa en el sistema penitenciario jalisciense se limita a la educación básica y educación abierta, con poca oferta de educación superior; asimismo, las metodologías se centran en la transmisión de conocimientos, sin propiciar la reflexión crítica de los participantes.

Con este panorama, el PAP identifica la carencia de procesos de verdad “transformativos” que contribuyan al sistema de reinserción social. “Este hueco se relaciona con la ‘objetificación’ de las PPL en general. En el sistema jurídico de nuestro país, una persona acusada de haber cometido algún crimen se aborda como un problema en sí mismo, sin reconocerle como parte de un problema sistémico mucho más amplio, plagado por violencias estructurales”. “Este proyecto se plantea con la convicción que se puede generar un impacto significativo en las vidas de algunas PPL”, desde metodologías participativas y sustentadas en aprendizaje transformativo (Strickland et al., 2020).

Ante esta realidad, el PAP propone trabajar a partir de la creación e implementación de actividades socioeducativas y psicosociales con base en el aprendizaje transformativo, así como en metodologías participativas que favorezcan el desarrollo de habilidades para las relaciones interpersonales, el pensamiento crítico y la praxis de PPL; la generación de espacios de difusión y comunicación de productos artísticos y literarios co-creados entre PPL y estudiantes PAP, con los cuales se sensibilice al público acerca del estigma y la exclusión social de las PPL; y la producción académica divulgable a partir de que se comparta conocimiento sobre los problemas asociados con el sistema penitenciario y se aporte a diversos campos de conocimiento académico, como la educación en contextos de encierro, el aprendizaje transformativo, la cultura carcelaria y la reintegración social, entre otros.

Programa Calidad de la educación y la cultura

Integra el proyecto que se lleva a cabo en el Centro Polanco, en donde se atiende sobre todo a población infantil, y un co-laboratorio urbano que trabaja con vecinos y ciudadanos que habitan o transitan por la zona centro de Guadalajara.

El PAP Atención a niños en contextos desfavorecidos, desarrollo de aprendizaje para la vida, Centro Polanco

De acuerdo con Lourdes Centeno, Mariana Simental y Afra Mejía (ITESO, 2025), este PAP atiende el rezago educativo y la pobre o nula participación y acceso a la cultura escrita de

2. Citlalli deja un legado en las y los estudiantes con quienes compartió inquietudes, reflexiones y preguntas; con las comunidades que ayudó a construir; en las iniciativas que gestó e impulsó; en las mujeres y hombres que defendió; y en la humanidad que supo reconocer en cada persona. Agradecemos su compromiso y pasión en la defensa de los derechos humanos de las personas privadas de su libertad, y de víctimas de violencias, así como por la búsqueda incansable por un mundo más justo y humano.

los NNA de zonas urbanas en condición de vulnerabilidad, así como las posturas adultocéntricas en los procesos de educación formal y de crianza de estos NNA.

Frente a esta situación, se busca generar entornos educativos que permitan a NNA con rezago escolar y en riesgo de deserción escolar apropiarse y hacer uso de la cultura escrita desde una perspectiva de los derechos humanos, por medio del diseño de intervenciones psicoeducativas que favorezcan el incremento en sus habilidades cognitivas, afectivas y sociales.

Se diseñan y acompañan intervenciones psicoeducativas, individuales o grupales para el desarrollo de la literacidad y las competencias socioafectivas, lo que favorece, de manera pacífica y unida, la convivencia entre pares. Es también importante el trabajo con las y los profesores y tutores, para lo que se generan espacios formativos y diseño de materiales o herramientas que les permitan acompañar a los NNA de manera independiente y con un enfoque de derechos humanos. Con los NNA, se generan de forma dialógica y participativa piezas audiovisuales, narrativas, o contenido multimedia que fortalezca las habilidades lingüísticas, comunicativas y el trabajo en equipo, para que experimenten espacios educativos en los que resignifican experiencias personales de vida y ejercen su derecho a la participación, la libre expresión de sus ideas y el acceso a tecnologías de información y comunicación; por último, se organizan talleres de mediación o animación a la lectura para acercarlos al mundo de la literacidad de manera gozosa, lúdica y recreativa.

En los últimos años, es interesante cómo el Centro Polanco ha ido expandiendo su experiencia y poniéndola a disposición de otras escuelas públicas de la zona y albergues, lo que ha enriquecido su perspectiva y ampliado su incidencia social. El foco del trabajo está en la mejora de los procesos convivenciales y de aprendizaje de NNA de zonas urbanas marginadas con rezago educativo y en riesgo de deserción escolar.

El PAP Espacios de lo posible: Co-laboratorio de agitación cultural³

Según lo planteado por Héctor Robledo y Rocío Orozco (ITESO, 2025), se reconoce la fragmentación del tejido social urbano en la zona centro de Guadalajara, como consecuencia de la gentrificación y el blanqueamiento por despojo.

Las y los profesores identifican que en los últimos años se han agudizado los problemas de gentrificación en esta zona, el acceso a la vivienda y la privatización del espacio público, así como diversas formas de violencia criminal e institucional, como la desaparición forzada masiva. Han surgido nuevas maneras de consumo del espacio, pero no de mayor acceso para las infancias, personas adultas mayores y personas que no se ajustan a la estética de los barrios afectados por el blanqueamiento por despojo.

En este contexto, hay colectivos y espacios que operan como nodos de relaciones que se organizan frente a estas violencias. Respecto a las problemáticas globales (emergencia climática, genocidio, desplazamiento forzado, aumento de las desigualdades), en el centro de la ciudad también emergen acciones colectivas que requieren fortalecimiento.

Frente a este análisis de la realidad, el PAP busca contribuir a la reconstrucción del tejido social en la ciudad, en alianza con iniciativas como Cuerpos Parlantes (espacio feminista y de investigación urbana) y Culturaula (colectiva de gestión cultural comunitaria por los derechos de las infancias), que operan como nodos de articulación entre estudiantes

3. Antes tenía el nombre de Co-laboratorio urbano: acción vecinal frente al despojo.

universitarios e iniciativas de organización frente al despojo urbano, la violencia de género, la falta de espacios públicos para infancias en contextos urbanos, y para la construcción de espacios libres de violencia. Lo hacen con acciones creativas en espacios públicos que convocan a la reflexión ciudadana y la vinculación en torno a problemas que afectan el tejido social y necesitan intervención urgente.

Asimismo, se generan espacios de formación político-cultural entre estudiantes, vecinos, profesionistas y académicos, que permiten problematizar, comprender e intervenir en contextos urbanos con herramientas como la animación sociocultural y la guerrilla de la comunicación, así como la co-organización y participación de eventos e iniciativas de colectivos que contribuyan a la movilización de las agendas en que trabajan, con el fin de sumarse y fortalecer dichas iniciativas.

Programa de Salud pública e innovación en nutrición

Se compone de tres proyectos, de distinta envergadura, territorio y población, que tienen como punto de toque la atención a problemas de salud pública, así como la contribución a la mejora de la salud física y mental de la población.

PAP Servicios de atención clínica interdisciplinaria

En el planteamiento elaborado por Bernardo Roque, María Luisa González, Estefanía Flores y Tania Zohn (ITESO, 2025), se señala que atiende a personas y familias del área metropolitana de Guadalajara que solicitan orientación psicológica y nutricional a través del Centro Polanco, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) Zapopan y el Centro Ignacio Ellacuría, para contribuir al equilibrio de su salud física y mental.

El proyecto interviene clínicamente de forma individual, en pareja o en familia, para que las y los consultantes incrementen su capacidad de agencia en relación con los problemas motivo de su consulta. También diseñan material informativo sobre salud física y mental que es difundido a la población cercana en los escenarios de actuación, y ofrecen talleres de prevención para favorecer hábitos que impacten en el equilibrio de su salud física y mental. Un elemento a destacar es la elaboración de un protocolo de actuación en casos de que se identifique sospecha de abuso sexual a infancias y adolescencias, en específico para plantear líneas de actuación u orientación desde las dimensiones ética, jurídica y social en casos vinculados al Centro Polanco.

PAP Calidad de vida y salud en el ámbito hospitalario

De acuerdo con el planteamiento de Patricia Ornelas, Laura Cuéllar y Concepción Solís (ITESO, 2025), se reconoce que el incremento en el abordaje de pacientes con enfermedades crónico-degenerativas, desde un enfoque no centrado en el paciente, deriva en distintas problemáticas. De ahí que se busca atender las enfermedades a través de una atención bio-psico-social, con lo que se favorece el cuidado, el autocuidado y la humanización de la salud. Su intervención se lleva a cabo en los hospitales civiles Dr. Juan I. Menchaca y Fray Antonio Alcalde, el Instituto Jalisciense de Cancerología, y por varios años se colaboró con el Instituto Oncológico Nacional y el Hospital General de Occidente.

Entre las actividades que desarrolla este PAP están:

- Acompañamiento y atención individualizada y familiar a pacientes con alguna enfermedad crónico-degenerativa, con el propósito de reducir síntomas, mejorar la adherencia al tratamiento, e incrementar la percepción de bienestar y calidad de vida. Esta atención se lleva a cabo desde diferentes disciplinas (psicología, educación y nutrición) e implica la evaluación, el diagnóstico, la intervención y el monitoreo.
- Desarrollo de materiales educativos (folletos, videos, guías, manuales, entre otros) y talleres que buscan que pacientes y familiares comprendan la enfermedad y su manejo.
- Divulgan información a través de una variedad de medios, dirigida al público en general, para fomentar cambios positivos en el conocimiento, las actitudes y los comportamientos de la salud, promover el autocuidado y el cuidado comunitario. En la actualidad, están preparando un programa para Radio ITESO, denominado “Cuidado mutuo”, y se ha dado continuidad a la creación de contenido digital para redes sociales. También participan en eventos académicos y congresos de investigación.
- Implementar jornadas de comunicación y reflexión entre el equipo del hospital y del ITESO, para visibilizar el alcance y la contribución del proyecto, e identificar problemáticas y coordinar esfuerzos.

El PAP Acción EcoSocial

En el planteamiento del PAP elaborado por Eric Alvarado, Patricia Cárabes y Rodolfo González (ITESO, 2025) se busca incidir ante la insostenibilidad alimentaria actual, con el impulso de iniciativas agroecológicas en Jalisco que amplíen su incidencia y mayor presencia. En los últimos años, se ha trabajado en la región Sierra de Amula, al sur de Jalisco, con grupos o colectivos agroecológicos de los municipios de El Limón y Autlán de Navarro.

Asimismo, se han co-diseñado proyectos técnicos para el cuidado de la vida y la producción agroecológica con actores locales de El Limón, municipio declarado en transición agroecológica, con la finalidad de impulsar el aprendizaje colectivo e implementar alternativas sostenibles para mejorar las prácticas productivas y el cuidado de la vida. Algunas biofábricas son prueba de ello, así como talleres educativos con estudiantes de la Preparatoria Regional de El Grullo, módulo El Limón.

Se ha participado y co-organizado eventos e iniciativas que contribuyen a la visibilización de prácticas agroecológicas y la vinculación entre actores de la región, lo que favorece el encuentro, compartir y dialogar entre actores locales y otros (autoridades, población en general y universidad). Muestra de esto son los tres Encuentros Regionales de Jóvenes y Agroecología, en donde han participado centenares de estudiantes de preparatoria, así como la Feria de las Semillas y los Encuentros Campesinos.

También se han llevado a cabo procesos y productos educativos (talleres participativos) y comunicativos (materiales audiovisuales) que recuperan de manera participativa experiencias o procesos de la región, impulsan la reflexión de actores implicados en el territorio, y dan continuidad y sostenibilidad a sus proyectos.

Con este recorrido por cada uno de los PAP del DPES, se evidencia que se caracterizan en su mayor proporción por tener un enfoque interdisciplinario y alto impacto social, lo que ha permitido una mayor integración de conocimientos y metodologías que fortalecen la incidencia ante diversas problemáticas sociales. Los proyectos coinciden en tener como perspectiva transversal (implícita o explícita) los derechos humanos de personas que viven en situación de vulnerabilidad, y destacan enfoques que buscan la educación crítica al promover procesos

de reflexión, concientización, fortalecimiento de capacidades y transformación; de salud integral, al atender las dimensiones física, social y psicológica de las personas; y la sostenibilidad de la vida, al fomentar prácticas de autocuidado, cuidado colectivo y del entorno ambiental.

Estas directrices guían las intervenciones y garantizan que los proyectos contribuyan a la inclusión y dignificación de las poblaciones con que se colabora. A través de ellos, se busca incidir en la sociedad, generando cambios significativos en la vida de las personas, las familias, los grupos y las comunidades, en una clara apuesta por la transformación de la realidad hacia un modelo de sociedad más justo, equitativo, incluyente, solidario, pacífico y sostenible.

RASGOS DISTINTIVOS DE LOS PAP DEL DPES

La formación situada o vinculada es una característica de los distintos programas educativos que ofrece el DPES, y los PAP se suman a este cúmulo de experiencia y acción desde la que se forma en lo profesional e incide en lo social. Al mirar en su conjunto la oferta de los PAP, tratamos de identificar cuáles serían esos rasgos o prácticas que distinguen a los proyectos de la Apuesta Identidades e inclusión social, en particular desde el DPES, para “hacer extraño lo cotidiano” y ponerlo a disposición de otras instancias universitarias a las que les pudiera ser útil.

Transformación personal y resignificación del ejercicio profesional de los estudiantes

La transformación que genera en los alumnos al acercarse a mundos que creen muy alejados, el cuestionamiento que genera en ellos sobre sus propias licenciaturas y visión a futuro para ejercerlas.

TANIA GONZÁLEZ, PROFESORA PAP.

Uno de los rasgos más significativos de los PAP, quizá no exclusivos para aquellos del DPES, es la transformación que generan en los estudiantes al entrar en contacto con realidades que en un principio les parecen lejanas o ajenas. Este encuentro provoca procesos de cuestionamiento profundo que interpelan no solo sus ideas de la sociedad, sino el cómo entienden su propia formación, el futuro ejercicio de su profesión y, en algunos casos, su propia vida.

Estas experiencias inciden en la dimensión personal, al favorecer la conciencia de cuidado de sí mismos. Tal como comparte Patricia Ornelas, profesora PAP:

A partir de las experiencias que viven los alumnos en el trato con los pacientes, hemos identificado que en el currículum oculto del proyecto se favorece el cuidado de la propia salud, la adopción de hábitos más saludables y asumir la responsabilidad del autocuidado.

De igual forma, Lourdes Centeno, también profesora PAP, refiere:

Este proyecto ofrece a las estudiantes nuevas miradas sobre el aprendizaje y la convivencia, que les permiten resignificar la problemática como algo individual y orgánico, para entenderla como colectiva y profundamente social. Esto, especialmente para los estudiantes de psicología, quienes de manera habitual se acercan a los problemas de aprendizaje desde miradas clínicas y neuropsicológicas, es profundamente transformador.

Las experiencias vividas en los PAP se convierten así en espacios de reflexividad crítica y transformación personal, donde las y los estudiantes aprenden a situarse frente a la complejidad social, a reconocer los límites y alcances de su profesión, y replantear el sentido de su vocación. Esta dimensión transformadora se vincula con lo que Mezirow (2006) denomina aprendizaje transformativo, entendido como un proceso que implica aprender a pensar críticamente, en el que los marcos de referencia personales y profesionales se revisan a partir del encuentro con experiencias desestabilizadoras, lo que permite construir nuevas perspectivas más inclusivas, críticas y emancipadoras.

Los PAP contribuyen a que las y los futuros profesionistas no solo desarrollen competencias técnicas, sino que reconfiguren su mirada ética y social, ensayen nuevas formas de estar consigo mismos, con otros, y fortalezcan una conciencia crítica orientada a la justicia social.

Sentido humano y social en el quehacer profesional

[El PAP es] un espacio vivo de resignificación de la mirada sobre lo humano, donde la crítica académicamente sustentada acompaña la experiencia personal de trabajar con y para grupos sociales marginalizados, estigmatizados y violentados a partir de la categoría social de “anormalidad”.

RICARDO VALENZUELA, PROFESOR PAP.

Para los PAP del DPES es fundamental pensar el quehacer profesional desde una perspectiva en donde la persona, tanto en su dimensión individual como colectiva, sea el centro de la intervención, lo cual se construye a partir de la escucha y el diálogo, prácticas que, como señala la profesora Citlalli Santoyo, “permiten poner en el centro la dignidad y la humanidad de cada persona”.

Se considera sustantivo reconocer un par de situaciones. Por un lado, que las personas (estudiantes y de la comunidad) se encuentran en continuo proceso formativo y de desarrollo; por otro, que están inmersas en una realidad social que se interpela desde el quehacer profesional. A este respecto, la profesora Patricia Ornelas refiere que

[...] el encuentro con la vulnerabilidad de la persona que cursa con una enfermedad permite que el alumno sea más consciente de su propia vulnerabilidad, y de la importancia de la prevención, del cuidado y del apoyo que recibimos las personas cuando nos sentimos frágiles. Este reconocimiento sensibiliza a los futuros profesionales para ofrecer un trato digno, cálido y humano.

El ejercicio profesional no se focaliza en la aplicación o el uso del conocimiento, sino que trasciende para comprometerse con el bienestar de las personas y los colectivos con que se trabaja. En consonancia con Amilburu (2015), desde el enfoque de capacidades inspirado por Sen y Nussbaum, “el desarrollo de las capacidades humanas constituye un enfoque evaluativo y ético que se interroga acerca de qué cosas son relevantes para generar bienestar personal y social y, en consecuencia, qué aspectos debería atender y apoyar una sociedad mínimamente justa” (p.11).

En este horizonte, como señala Tania González, profesora PAP, acompañar significa abrir espacios para la reconstrucción del sentido de vida, encontrar lo humano en contextos deshumanizantes, y resignificar los estigmas que pesan sobre ciertos grupos sociales. Se trata

de generar un impacto que no solo transforme a los estudiantes, sino también a las personas, las familias y las comunidades.

Con este enfoque, buscamos impulsar una práctica ética, crítica, reflexiva y comprometida, que “pone al centro la dignidad y la humanidad de cada persona”, como señala Citlalli Santoyo, profesora PAP, como principio rector, y la transformación social como horizonte.

RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN

“...reconocer [que] la única forma de aprehender es desde la apertura a otras formas de relaciones de vida; desde el respeto entre ambas partes incidir para aprender juntos y transformar desde el bien común.”

RICARDO VALENZUELA, PROFESOR PAP.

En el DPES se valora el territorio como un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje, considerado no solo como el contexto físico-geográfico que delimita una extensión de tierra, sino como entorno vivo, en donde las dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales son parte sustantiva. Así, un territorio es un espacio vivo de aprendizaje y cambio. En consonancia con este rasgo, la profesora Citlalli Santoyo menciona que “la cárcel se convierte en un aula viva donde aprendemos de las experiencias y resistencias de las personas privadas de libertad”.

Este posicionamiento invita a generar propuestas que tomen en cuenta las condiciones, necesidades, aspiraciones, prácticas y dinámicas específicas del territorio, y lo consideren desde la complejidad que demanda, la cual, en palabras de autores como Escobar (2014) y Corbetta (2021), sería la territorialización de los procesos educativos, es decir, otorgar anclaje territorial al proceso de aprendizaje e incidencia social. Asimismo, como señala Tania González, profesora PAP, implica “conocer a fondo de qué se trata la vida al interior de las cárceles y el sistema penitenciario: sus contradicciones”.

Reconocer el territorio en su complejidad invita también a la intervención desde un enfoque interdisciplinar que apueste por una contribución integral que lo fortalezca y enriquezca.

CORRESPONSABILIDAD DE LOS PROCESOS CON LA CO-PARTE O COMUNIDAD

“Algunos proyectos artísticos–audiovisuales muestran que los productos se construyen junto con las PPL, no para ellos.”

CITLALLI SANTOYO, PROFESORA PAP.

En los PAP del DPES tenemos la convicción de que el conocimiento y las soluciones a problemas sociales no deben atenderse de manera unilateral, sino construirse en conjunto con las comunidades. Por ello se habla de una corresponsabilidad que podría enmarcarse en lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina “ecología de saberes”, en la que se reconoce y valora la pluralidad de conocimientos y se promueve el diálogo e intercambio horizontal entre diferentes epistemologías, en oposición a la monocultura del conocimiento, en la que solo se considera válida la ciencia occidental; por el contrario, se busca el enriquecimiento mutuo.

Esta corresponsabilidad implica reconocer en la co-parte un agente activo en el diseño, la implementación y evaluación de los proyectos, lo que implica respetar sus necesidades y saberes. De igual forma, demanda que la universidad se coloque desde una postura de

co-creación y reconocimiento de que todas las partes aportan desde su saber, experiencia e historia. En ese sentido, es clave evitar una relación vertical entre universidad y comunidad, y fomentar el trabajo colaborativo, horizontal basado en el respeto mutuo y el diálogo de saberes.

El profesor Ricardo Valenzuela menciona que “participar de un proyecto de incidencia social, que desde su diseño hasta la implementación está transversalizado por la corresponsabilidad con la comunidad en que se trabaja, implica responder éticamente a ese otro que interpela lejos de una etiqueta o diagnóstico”. Para ello, es vital preparar y acompañar a los estudiantes para estar sensibles, atentos y dialógicos con la co-parte, y así evitar mirar a las personas, las comunidades, los grupos o colectivos como objetos de estudio.

Ética del cuidado

[...] al inicio del semestre, los alumnos firman un contrato de autocuidado en el que plasman os compromisos para cuidar, cuidarse y dejarse cuidar.

PATRICIA ORNELAS, PROFESORA PAP.

Uno de los pilares de los procesos formativos del DPES, entre los que se encuentran los PAP, es la ética del cuidado, entendida como una práctica que abarca el autocuidado, el cuidado del otro-la otra, y el respeto y reconocimiento del entorno. De acuerdo con Boff (2002), “el cuidado es, verdaderamente, el soporte leal de la creatividad, de la libertad y de la inteligencia. En el cuidado se encuentra el ethos fundamental de lo humano. Es decir, en el cuidado identificamos los principios, los valores y las actitudes que convierten la vida en un vivir bien y las acciones en un recto actuar” (pp. 13-14). Desde este enfoque, reconocemos la importancia de generar espacios seguros, en donde estudiantes y comunidades puedan desarrollarse en condiciones equitativas y dignas.

La ética del cuidado nos invita a saber ser y ser en comunidad, al reconocernos parte de un entramado social y ambiental, así como a ampliar y trascender la mirada antropocéntrica imperante. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

Cuando se trabaja en escenarios altamente vulnerabilizados, es necesario cuidarse a uno mismo para poder cuidar a los demás; también es parte de la práctica el cuidado colectivo, y este solo es posible cuando verdaderamente se escucha a la comunidad que ha vivido las violencias que socialmente les han colocado en ese lugar (Ricardo Valenzuela, profesor PAP).

Otro ejemplo lo comparte la profesora PAP Lourdes Centeno, al mencionar que

[...] el centro de los procesos de aprendizaje son los vínculos entre personas. Por ello, diseñamos entornos de aprendizaje caracterizados por relaciones de cuidado, solidarias y empáticas entre personas, lo que genera metodologías dialógicas y participativas.

De esta forma, fomentar prácticas sociales más empáticas, respetuosas y corresponsables nos hace más humanos y lleva a la reflexión sobre la sostenibilidad de la vida.

Acompañamiento cercano

Procuramos acompañarnos desde el viaje, desde las experiencias, las frustraciones, las satisfacciones y los duelos. Nos damos espacio para hablar y escucharnos, sea de forma presencial o por el teléfono, pero procuramos estar cercanos y accesibles.

PATRICIA ORNELAS, PROFESORA PAP.

El modelo de trabajo de los PAP del DPES se distingue por el acompañamiento constante y cercano, tanto a las y los estudiantes como a las comunidades con que colaboran. Este no se limita a la supervisión académica, sino que se convierte en un proceso formativo integral en el que se brinda orientación, escucha y apoyo en las diversas etapas del proyecto, lo que genera vínculos sólidos basados en la escucha, el diálogo y la co-construcción, así como en la atención a la dimensión psicoafectiva, por el impacto que llega a generar la realidad en que se desarrolla el PAP. La experiencia docente de Concepción Solís refiere que este rasgo implica “brindar información de la espiritualidad desde sus tres dimensiones: intrapersonal, interpersonal y transpersonal, y poder brindar durante nuestro acompañamiento sensación de paz, propósito y bienestar en la sociedad”.

Al generar este vínculo, se fortalece el aprendizaje significativo en las y los estudiantes, a la vez que se garantiza que las comunidades reciban un acompañamiento sostenido que contribuya a la consolidación de los procesos de transformación social, tal como lo plantea Hargreaves (2001), al invitar a analizar las “geografías emocionales en la enseñanza”, que representan patrones en las relaciones que se dan en el proceso educativo, y en donde reconoce que del vínculo profesor-estudiante se gesta un entramado afectivo que atraviesa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los PAP que tienen un enfoque más clínico utilizan metodologías centradas en la atención directa supervisada, tanto por las y los profesores, como por la institución que los recibe, con el fin de garantizar una ética y un respaldo profesional, y, así, el acompañamiento supervisado se realiza de manera directa y a través del análisis de casos.

Uso de metodologías participativas, reflexivas y críticas

Los alumnos de ITESO hacen también las dinámicas que diseñaron y comparten, se visibilizan en un mundo más cercano de lo que creían.

TANIA GONZÁLEZ, PROFESORA PAP.

En los PAP del DPES se privilegia el uso de metodologías que favorezcan la participación, la reflexión y un posicionamiento crítico ante la realidad; que invitan a la implicación de todos los actores involucrados y fomentan el diálogo y la co-construcción del conocimiento. Soliz y Maldonado (2012) proponen la participación como construcción colectiva que no solo se limita a ser consultados, sino que “articula: planificación de propuestas, gestión de recursos, ejecución de actividades y evaluación de proyectos contruidos desde, por y para las comunidades” (p.4).

A través de estrategias dialógicas, reflexivas, cuestionadoras y confrontadoras, las y los estudiantes y las comunidades analizan su realidad, identifican problemáticas y generan propuestas de intervención contextualizadas. Como señala Ricardo Valenzuela, profesor PAP,

“las metodologías participativas nos permiten ver, de una forma muy cercana, cómo esta abstracción se puede convertir en una realidad”.

Estas metodologías no solo fortalecen la capacidad de análisis y acción de los participantes, sino que también propician una formación más dinámica, colaborativa y comprometida con la transformación social, al reconocerse copartícipes de ella. Si bien todo esto no es posible en el total de los PAP, existe la convicción e intencionalidad de promoverlo.

Uno de los objetivos centrales de los PAP del DPES es que el estudiantado desarrolle una mirada crítica frente a la realidad en que interviene. Lo anterior implica comprender los factores estructurales que generan desigualdades, estigmatización, marginación y exclusión social de la población o comunidad con que interactúan. A través de la reflexión y el análisis, las y los estudiantes fortalecen su capacidad para cuestionar y proponer alternativas, con una postura ética y comprometida con la justicia social.

IMPULSO DE LA MANCUERNA INTERVENCIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA E INVESTIGACIÓN APLICADA

Promovemos la investigación y la generación de nuevos conocimientos, colaborando con el personal de salud de los hospitales y diseñando materiales de difusión.

PATRICIA ORNELAS, PROFESORA PAP.

En algunos de los PAP del DPES, la intervención social se articula con la generación del conocimiento a través de procesos de investigación acción o investigación aplicada. Dicha mancuerna permite generar procesos que favorecen la reflexión y la acción, y fortalecen tanto los procesos en que se colabora, como el papel de la universidad como actor relevante que incide frente a problemáticas sociales.

La intencionalidad de esta mancuerna ha sido un elemento clave en el impulso de los PAP; sin embargo, no siempre ha sido posible debido a los lineamientos, las condiciones y negociaciones que se tienen que hacer con las instituciones con que se colabora. En los casos en que se ha logrado, enriquecen de forma sustantiva el aporte, y con ello el proceso de incidencia social. Un anhelo del departamento sería que con el trabajo realizado desde la intervención en la sociedad y la investigación aplicada se den pasos hacia lo que Boaventura de Sousa (2021) señala como la universidad comprometida y polifónica.

Universidad comprometida me refiero a una universidad que, lejos de ser neutral, está comprometida en luchas sociales por una sociedad más justa [...] Una *universidad polifónica* es una universidad cuya voz comprometida no solo está compuesta por muchas voces, sino que, sobre todo, está compuesta por voces que se expresan tanto de manera convencional como no convencional, tanto en procesos de aprendizaje orientados al diploma como no orientados al diploma. Es una universidad que reivindica su especificidad institucional y que opera tanto dentro como fuera de las instituciones que la han caracterizado hasta ahora (pp. 269–270).

Es en este sentido en el que se articula el conocimiento a partir de distintas voces y acciones desde las epistemologías del Sur y, por qué no, donde se podría llegar a incidir de manera directa en la mejora de políticas públicas, programas y el enriquecimiento de modelos de acción social.

Enfoque transversal de derechos humanos y justicia social

Los talleres de DDHH y los demás talleres, al centrarse o partir del derecho a educación en cárceles de las PPL, reivindican su derecho a expresarse y ser reconocidos, y ser sujetos de derechos.

CITLALLI SANTOYO, PROFESORA PAP.

El trabajo en los PAP del DPES se orienta por una perspectiva de derechos humanos y justicia social (implícita o explícitamente), que se apega a lo que Giroux plantea, de que la educación tiene un papel fundamental en la formación de ciudadanos críticos con capacidad ética y política de actuar ante injusticias: “Como práctica moral y política, la educación produce los modos de alfabetización, crítica, sentido de responsabilidad social y coraje cívico necesarios para imbuir a los jóvenes con el conocimiento y las habilidades necesarias para permitirles ser ciudadanos críticos y comprometidos dispuestos a luchar por una sociedad sostenible y justa” (2013, s.p.; traducción propia).

Este enfoque se hace tangible en múltiples dimensiones en los PAP, por no quedarse en el plano normativo, sino que se traduce en prácticas de cuidado, acompañamiento y transformación social. En palabras de la profesora Citlalli, “los talleres reivindican el derecho a expresarse y ser reconocidos, a ser sujetos de derechos”. Así, los PAP no solo enseñan sobre derechos humanos y justicia social, sino que los encarnan en la práctica, al mostrar que educar en clave de justicia significa dignificar, acompañar y humanizar.

Se trata de formar profesionales sensibles que reconozcan que la justicia social no es un ideal abstracto, sino un compromiso cotidiano con las personas y comunidades históricamente excluidas. Desde este enfoque, nos reconocemos comprometidos y con una postura activa y crítica ante el proceso formativo de las y los estudiantes, así como frente a las condiciones de vida de poblaciones con las que trabajamos. Desde el testimonio de la profesora Lourdes Centeno, “el trabajo que llevamos a cabo está atravesado por los derechos humanos de las infancias y, por lo mismo, las metodologías que llevamos a cabo se caracterizan por ser participativas, dialógicas y reflexivas. Cuidamos que los NNA se sientan escuchados y valorados, que tengan espacios de encuentro y de libre expresión”.

Tenemos la convicción de que la realidad es cambiante y que los distintos esfuerzos que se van realizando desde los PAP en pro de estas poblaciones que enfrentan desigualdad, exclusión o vulnerabilidad, contribuirá a tener una sociedad más equitativa, justa e incluyente.

PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS CRÍTICAS Y DE RESISTENCIA FRENTE A LAS INJUSTICIAS ESTRUCTURALES

El PAP me ha permitido reconocer que la educación en prisión es también un acto político que busca resistir al despojo de humanidad que provoca el encierro punitivo, como forma de violencia sociopolítica del poder punitivo.

CITLALLI SANTOYO RAMOS, PROFESORA PAP.

Los PAP del DPES se distinguen por visibilizar y atender diversas injusticias estructurales e impulsar procesos socioeducativos que invitan a la resistencia frente al sistema hegemónico que impera, que se traduce en: sistemas agrícolas industrializados monopolizados, como si fueran la única vía alimentaria; sistemas de salud deficientes, fragmentados, centrados en

la enfermedad abordada desde enfoques biomédicos como la única alternativa de recuperación de la salud; sistemas penitenciarios punitivos, en donde las personas privadas de su libertad se convierten en objetos; sistema educativo excluyente y con visión adultocéntrica que limita la agencia de los NNA; y en un sistema que favorece la gentrificación que despoja, excluye y fragmenta la cohesión social. Lourdes Centeno, profesora PAP, comparte el siguiente testimonio al respecto:

[...] el acceso y uso de la cultura escrita es un derecho universal, pero miles de niños y niñas en nuestro país no pueden ejercerlo porque sus condiciones socioculturales los excluyen de buenas prácticas pedagógicas, de materiales y de los recursos necesarios para aprender a leer y escribir, y para llegar a ser lectores críticos. En este proyecto, trabajamos para que estos niños y niñas puedan ejercer este derecho y recibir una educación de calidad, que les permita acceder al conocimiento y despertar en ellos el gusto por aprender.

En este contexto, los PAP encarnan lo que Giroux (2013) denomina una pedagogía crítica, capaz de analizar y cuestionar las relaciones de poder, a la vez que favorece que las personas aprendan y construyan alternativas crítica y colectivamente.

Los PAP, como prácticas socioeducativas críticas, inciden no solo en la formación de las y los estudiantes, sino que también acompañan a la población, las comunidades, en sus agendas y luchas por la reivindicación o exigibilidad de derechos. En este sentido, la educación es un acto político que se configura como espacio de esperanza activa, en el que formar y acompañar significa resistir a la opresión.

REFLEXIONES FINALES

La riqueza metodológica de los PAP del DPES ha contribuido al modelo en la identificación de las dimensiones del aprendizaje que, integradas en la experiencia PAP, han fortalecido la relevancia de la reflexión constante para orientar el sentido de las acciones que se promueven, las metodologías participativas que favorecen la colaboración y la co-creación, con el propósito de colocar el cuidado de la vida al centro; y cuestiones fundantes que abonen al bienestar desde mediaciones del aprendizaje que posibilitan encuentros y reflexiones capaces de formar a estudiantes y actores sociales en la incidencia social, a la vez que se favorece el reconocimiento de la dignidad y el derecho a vivir plenamente de todas las personas.

Asimismo, tienen la relevancia de reformular proyectos que respondan a desafíos actuales desde líneas de trabajo que aborden las problemáticas de manera integral, y posibiliten la colaboración de estudiantes de diversas licenciaturas con enfoques humanistas.

Otro elemento en el que el DPES ha contribuido al Modelo PAP son los espacios de reflexión y encuentro entre la comunidad docente, para promover la articulación y el enriquecimiento de perspectivas y abordajes de los problemas sociales.

Se reconoce en la práctica de gestión académica de los PAP del DPES el atender la importancia de contar con un andamiaje metodológico para pensar, plantear, dar seguimiento y evaluar colectivamente las iniciativas y a la luz del enfoque basado en proyectos en lógica de impacto o cambio social que se genera.

Por último, los rasgos que se destacan de los PAP del DPES permean en la apuesta de identidades e inclusión social para la construcción de espacios de diálogo y colaboración, en virtud de realimentar y reformular propuestas, afinar la manera de promover el trabajo de

incidencia con las comunidades, y colocar los énfasis en el cuidado de la vida, la promoción de la justicia, el bienestar y la dignidad de todas las personas.

REFERENCIAS

- Amilburu, M. (2015). ¿Competencias, capacidades o virtudes? *Pedagogía e Vita*, (73), 37-52.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trotta.
- Corbetta, S. (2021). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (Coord.), *De relaciones, actores y territorios*. (pp. 263-304). IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. https://www.researchgate.net/publication/352173528_Territorio_y_educacion_La_escuela_desde_un_enfoque_de_territorio_en_politicas_publicas
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CLACSO.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.
- Giroux, H. (2013). The necessity of critical pedagogy (entrevistado por Barroso Tristan). *Global Education Magazine*. <https://truthout.org/articles/a-critical-interview-with-henry-giroux/>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- ITESO. (2025). Sistema PAP. <https://apps.iteso.mx/PapWeb/restringido/principal.jsp>
- Mellén, T., Pena, C. Peralta, J., Sánchez, M., y Torres, J. (2022). *Cuadernos de Pedagogía Ignaciana Universitaria*. Aprendizaje-Servicio. Universidad Pontificia de Comillas; Unijes. <https://drive.google.com/file/d/1xQi1QJoU3RLBiDqJE5Y1oyBSeShmX3Dd/view>
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. En J. Crowther, J. y P. Sutherland (Eds.), *Lifelong learning: Concepts an contexts*. Routledge. https://www.normfriesen.info/files/Mezirows_overview_transformative.pdf
- Muñoz, M., y Rojo M. (2023). Apuesta institucional de formación vinculada: Proyectos de Aplicación Profesional. ITESO; CLAYSS. VI Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje y Servicio Solidario (JIAS), Buenos Aires, Argentina.
- Soliz, E., y Maldonado, A. (2012). *Guía de metodologías comunitarias participativas. Guía No. 5*. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3997/1/Soliz,%20F-CONoo8-Guia5.pdf>
- Ruiz, C. (2018). Proyectos de Aplicación Profesional: *modelo innovador de formación vinculada universitaria*. ITESO.
- Santos, B. de S. (2021). *Descolonizar la universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Strickland, D., Torres, I., Torres, A.S., y Navarro, A. (2020). Protocolo de investigación: aprendizaje transformativo con personas privadas de su libertad y estudiantes universitarios [documento no publicado].

Educación, Psicología y Nutrición, programas educativos enfocados en abordar problemáticas sociales

LAURA PATRICIA ARELLANO GÓMEZ
MAELVI LIZETTE MUÑOZ ÁLVAREZ
IDALIA PÉREZ CANDANOSA

Resumen: *este capítulo analiza cómo la construcción curricular en las licenciaturas en Psicología, Ciencias de la Educación y Nutrición, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), materializa una formación profesional comprometida con la transformación social a través de la incorporación de proyectos de intervención como eje articulador del aprendizaje. En consonancia con el Modelo Educativo del ITESO, se promueve un enfoque de aprendizaje activo, situado y colaborativo, que reconoce al estudiante como agente central de su proceso formativo. A partir del estudio de estas tres experiencias, se evidencia que los proyectos permiten a las y los estudiantes desarrollar competencias disciplinares y transversales, fortalecer su identidad profesional e incidir éticamente en contextos reales, trabajando junto a comunidades y otros actores para la atención de problemáticas sociales complejas. Estos proyectos integran estrategias metodológicas sólidas, promueven la reflexión crítica y fomentan la corresponsabilidad en los procesos de transformación. Además, se destacan los retos inherentes a su implementación, como la sostenibilidad, la gestión del riesgo, la articulación institucional y el acompañamiento ético y emocional del estudiantado. A través de este análisis, se reafirma el valor de una educación superior que, más allá de la transmisión de saberes, se compromete con la justicia social y la generación de propuestas pertinentes y sostenibles desde cada disciplina.*

Palabras clave: *aprendizaje situado, proyectos formativos, incidencia social, formación profesional, vinculación universidad–comunidad.*

Abstract: *this chapter analyzes how curricular construction in the undergraduate programs in Psychology, Education Science and Nutrition of the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) facilitates professional learning that is committed to social transformation through the incorporation of intervention projects that serve as a connecting thread running through all of the students' learning. In line with ITESO's Educational Model, the programs focus on active, situated, collaborative learning that regards students as the key agents of their learning process. A study of these three processes has shown that the projects enable students to develop disciplinary and transversal competencies, strengthen their professional identity, and have an ethical impact on real-world contexts by working shoulder-to-shoulder with communities and other actors to address complex social issues. These projects make use of solid methodological strategies, promote critical reflection and foster co-responsibility in transformation processes. They also emphasize the challenges that are inherent in their implementation, such as sustainability, risk management, institutional coordination, and the ethical and emotional accompaniment of the students involved. This analysis reaffirms the value of a higher education that aspires to more than merely transmitting knowledge, that makes a strong commitment to social justice and the generation of relevant, sustainable projects rooted in each of the disciplines.*

Keywords: *situated learning, formation projects, social impact, professional formation, university–community engagement.*

La educación superior enfrenta el reto permanente de formar profesionales capaces de responder a los desafíos sociales de su tiempo. En este contexto, el ITESO orienta su modelo educativo hacia la construcción de una comunidad universitaria comprometida con la justicia social, el pensamiento crítico y la transformación de la realidad. Esta visión entiende la formación profesional no solo como un proceso técnico–disciplinar, sino como una vía para incidir de forma activa en la mejora de las condiciones de vida, en especial de los sectores más vulnerables (ITESO, 2003).

Desde esta perspectiva, el Modelo Educativo del ITESO (MEI) se estructura sobre tres ejes fundamentales: el aprendizaje para la vida, el ejercicio profesional socialmente pertinente y la construcción de comunidades humanas (ITESO, 2024, p.4). Este modelo promueve una educación significativa, reflexiva, situada, en acción, colaborativa y transferible, en donde el estudiantado es protagonista de su aprendizaje y participa en experiencias significativas, en interacción con otros agentes. Se reconoce que el aprendizaje es el resultado de un proceso cuya persona central es quien aprende, y ocurre en función de su actividad en relación con los objetos de aprendizaje y en contextos de interacción (ITESO, 2024, pp. 13).

Una de las estrategias didácticas clave que responde a este enfoque es el trabajo por proyectos, entendido como una herramienta que permite vincular saberes teóricos y prácticos en situaciones concretas. A través de esta metodología, se promueve la colaboración interdisciplinaria, el diálogo con diversas realidades sociales y la generación de aprendizajes con sentido. Situar el aprendizaje implica contextualizar históricamente los contenidos y vincularlos con problemas concretos y contextualizados (ITESO, 2024, p.23). Asimismo, estas experiencias fortalecen competencias transversales fundamentales para la práctica futura, tales como el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y la ética profesional.

En este marco, la Licenciatura en Psicología, desde 2004, y la Licenciatura de Ciencias de la Educación, desde 2015, han consolidado históricamente los proyectos de intervención como ejes articuladores en la formación de sus estudiantes. De manera reciente (2023), la Licenciatura en Nutrición ha adoptado este enfoque, lo que reafirma la importancia de la aplicación del conocimiento en la resolución de problemáticas concretas. Esta apuesta educativa se alinea con la visión de la Compañía de Jesús, que concibe la educación como una tarea estratégica para promover la dignidad humana y la justicia social.

Estos proyectos de intervención contribuyen a preparar a las y los estudiantes para los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP), los cuales se desarrollan hacia el final del trayecto académico. Aunque ambos comparten la intención de vincular el aprendizaje con la realidad, difieren en dos aspectos principales: su alcance disciplinar y la forma de acompañamiento docente. Mientras que los proyectos de intervención priorizan competencias propias de cada disciplina —sin dejar de lado la inclusión de otras—, en los PAP se busca una integración más amplia de saberes. Asimismo, en los primeros, la guía del profesorado es más directiva: además de fortalecer competencias disciplinares, acompaña en la identificación de problemáticas, la planeación y el seguimiento de estrategias. En los PAP, en cambio, el profesorado asume un rol más de asesoría estratégica, y la responsabilidad de gestión, ejecución y articulación de saberes recae en mayor medida en el estudiantado. De este modo, los primeros funcionan como un espacio de preparación que fortalece la base disciplinar y metodológica necesaria para enfrentar los retos de los PAP.

El presente capítulo examina cómo estas tres licenciaturas materializan, desde sus propuestas curriculares, un modelo educativo orientado a la incidencia social. A través del análisis de sus estrategias pedagógicas, se evidencian formas concretas en que el trabajo por proyectos fortalece competencias profesionales, éticas y colaborativas fundamentales para el ejercicio profesional y la construcción de una sociedad más justa y solidaria. En este proceso, se reconoce que el carácter activo del aprendizaje requiere la participación de otros agentes culturales, quienes resultan esenciales en la construcción del conocimiento (ITESO, 2024, p.13).

PROYECTOS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA: IMPACTO Y RETOS

“Formar psicólogos éticos y críticos que puedan incidir en su realidad” (ITESO, 2019, p.11) es un gran cometido. Los proyectos de intervención en la Licenciatura en Psicología han constituido a lo largo de estos años un eje fundamental para la formación de las y los estudiantes, ya que les permiten desarrollar competencias clave para su desempeño profesional. El tránsito por cada proyecto, con duración de dos ciclos escolares cada uno, fomentan su capacidad de problematizar la realidad, diseñar y aplicar estrategias de intervención fundamentadas en teorías psicológicas pertinentes, y evaluar su impacto en distintos escenarios. De igual manera, fortalecen competencias transversales que se tornan esenciales para su futura práctica, tales como: el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y la ética profesional.

Los proyectos de intervención psicológica, un “circo de varias pistas”: formación, solución y motor de cambio

Los proyectos de intervención psicológica pueden compararse con un “circo de varias pistas”, debido a la multiplicidad de funciones y dinámicas que ocurren de manera simultánea en ellos. Al igual que en un circo, donde varios actos suceden al mismo tiempo en diferentes escenarios, estos proyectos se desarrollan en distintos niveles, con diversos actores y objetivos entrelazados. Por un lado, son espacios de formación para las y los estudiantes, quienes, desde el tercer semestre de la carrera, comienzan el camino para adquirir y consolidar competencias clave para la intervención psicológica; y, por otro, ambientes en los que se abordan problemáticas reales de la disciplina en sus distintas áreas, al generar soluciones aplicadas y promover cambios en los contextos de intervención. En este sentido, se convierten en motores de incidencia social, ya que articulan formación, acción e impacto en un mismo proceso.

Pista 1: formación y aprendizaje situado

Uno de los propósitos fundamentales de los proyectos de intervención en la formación de psicólogas y psicólogos es promover el aprendizaje situado, entendido como una experiencia contextual y relacional en que las y los estudiantes enfrentan problemáticas reales y desarrollan competencias profesionales en interacción con otras personas y saberes. Esta modalidad formativa, además de favorecer habilidades técnicas como el diagnóstico, la gestión y la intervención, propicia un ejercicio crítico que confronta a las y los estudiantes con sus propios marcos de referencia, al favorecer la reflexión sobre sus prejuicios, posturas y prácticas en torno a las problemáticas psicológicas. Tal como señalan Lave y Wenger (1991), el aprendizaje

tiene lugar a través de la participación legítima en prácticas sociales, lo que implica que el conocimiento se construye en el hacer colectivo, no en la transmisión unidireccional.

De esta forma, los proyectos se configuran como espacios de integración entre teoría, práctica y reflexión crítica, tres espacios formativos en donde la identidad profesional se va construyendo al calor de los vínculos con los escenarios de intervención y los procesos comunitarios. La sistematización de experiencias, el análisis colaborativo y la problematización se convierten en componentes esenciales de un aprendizaje significativo que articula estos elementos en un proceso constante e iterativo de diálogo con la realidad.

Pista 2: solución de problemáticas y transformación social

La segunda pista es la generación de soluciones a problemáticas del campo de la psicología. Los proyectos abordan una diversidad de ellas, que incluyen tanto desafíos vinculados al desarrollo y la salud biopsicosocial, como aquellos relacionados con contextos psicoeducativos y psicoculturales, lo que conforma un abanico amplio y complejo de situaciones que demandan atención. Este proceso de intervención se entiende no como una acción unidireccional, sino una construcción conjunta que reconoce la voz, los saberes y los recursos de las comunidades. La transformación social que se busca promover a través de los proyectos solo es posible en la medida en que se asuma la corresponsabilidad entre el estudiantado, las y los docentes y los actores de cada escenario, lo que favorece soluciones contextualizadas y sostenibles que emergen del diálogo y la colaboración.

Cada intervención representa un esfuerzo por aplicar marcos teóricos y metodológicos en la realidad que, si bien, no se centran en algún enfoque de la psicología en particular, buscan cambios a nivel preventivo, correctivo o transformativo (ITESO, 2019, p.11). Así, las y los estudiantes, guiadas por el equipo de docentes a cargo —que varía entre dos y cuatro por proyecto—, participan en procesos de análisis, diseño e implementación de estrategias que intentan generar un impacto real y sostenible en los contextos en que trabajan. Este enfoque refuerza la importancia de la psicología como disciplina aplicada, al privilegiar el abordaje de problemáticas que, en principio, no se sujetan a una sola clasificación, pero cuyo fin último es incidir de forma directa en la calidad de vida de las personas.

La interconexión de los campos de problemas y el aprendizaje situado

Los dos campos alrededor de los cuales se estructuran las experiencias de intervención y se pone en juego la formación profesional en psicología —el del desarrollo y la salud biopsicosocial, y el de los procesos psicoculturales y psicoeducativos—, aunque responden a dimensiones distintas, mantienen entre sí múltiples interconexiones que evidencian la naturaleza interdependiente de los fenómenos psicosociales (ITESO, 2019, p.11).

En el primer campo se interviene en temas como la salud mental, la promoción de estilos de vida saludable, la prevención de conductas de riesgo y el acompañamiento a personas con condiciones del neurodesarrollo, sobre todo en hospitales, centros comunitarios y educativos. El segundo, se enfoca en problemáticas como la violencia, la situación de encierro punitivo, la fractura de vínculos sociales, las personas en situación de vulnerabilidad psicosocial, y aquellas relacionadas con prácticas psicoeducativas y de gestión institucional, con un trabajo en comunidades, organizaciones sociales e instituciones educativas. Ambos ámbitos están atravesados por el fenómeno transversal de la violencia y la inequidad, lo cual

exige intervenciones integrales que no solo atiendan consecuencias, sino que también promuevan equidad, participación y fortalecimiento de redes comunitarias.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje situado se comprende no solo como una estrategia pedagógica, sino como una postura ético-política. En sintonía con Freire (2015), aprender implica involucrarse de forma activa en la transformación de las condiciones que generan injusticia y exclusión. Por ello, los proyectos permiten a las y los estudiantes aplicar conocimientos desde una lógica contextualizada, al desarrollar competencias críticas en escenarios que no pueden ser comprendidos ni transformados desde una mirada fragmentada o neutral. Lo anterior refuerza la idea de que estos espacios son formativos para quienes participan, por estar insertos en un proceso de construcción colectiva de saberes con la comunidad.

Beneficios de la atención a demandas socioprofesionales con poblaciones vulnerables

La atención a demandas socioprofesionales en contextos de vulnerabilidad constituye un componente esencial que orienta la propuesta curricular basada en proyectos. Al involucrarse en escenarios reales, las y los estudiantes fortalecen su compromiso ético y responsabilidad social, al tiempo que desarrollan competencias culturales, organizacionales y prácticas que les permiten actuar con sensibilidad y pertinencia en contextos complejos y diversos (PUCP, 2018). Como señala Kolb (1984), el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye de manera activa a partir de la experiencia concreta, que es después transformada a través de la reflexión, la conceptualización y la experimentación activa. En este sentido, los escenarios reales en que se desarrollan los proyectos no solo ofrecen información contextual, sino que se constituyen en verdaderas plataformas en que las y los estudiantes, a través de los tres espacios formativos que ofrecen los proyectos: intervención, revisión teórico-metodológica y recuperación de la experiencia, activan procesos de aprendizaje profundo cuando se articulan desde una experiencia reflexiva.

Promover soluciones contextualizadas que emergen del diálogo y la colaboración hace que la intervención se convierta en un espacio de aprendizaje recíproco, en donde, tanto los que intervienen, como las personas con quienes se trabaja, colaboran en la construcción de saberes. Estas interacciones pueden derivar en transformaciones que superan el tiempo formal de cada proyecto, lo que favorece la construcción conjunta de capacidades y el fortalecimiento de procesos sostenibles de cambio.

MÁS ALLÁ DEL AULA, “EXPERIENCIA DESDE LOS PROYECTOS DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”

En el ITESO, la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) inició en 1988, y a lo largo de estos 37 años ha buscado mantenerse actualizada para brindar una educación que abone a la transformación social. En respuesta a esta búsqueda, el plan de estudios actual pretende —entre otras cosas— ampliar y enriquecer la visión del campo profesional, aunado a la demanda de la vida social que “exige no solo el desarrollo de habilidades cognitivas y de procesamiento de información, sino también el desarrollo de un pensamiento ético y crítico que no se entiende al margen de una formación afectiva que le dé vida, motivación e impulso” (ITESO, 2015, p.2); de ahí la importancia de no solo centrarse en procesos de construcción del conocimiento, sino también en aprendizajes relacionados con la convivencia humana, la sustentabilidad ecológica y la ciudadanía planetaria.

Dicho plan de estudios responde a una concepción del aprendizaje apegada al MEI, que declara los siguientes atributos del aprendizaje: significativo, reflexivo, situado, en acción, colaborativo y transferible. Y agrega tres atributos más: el aprendizaje por proyectos, autogestivo y en red, lo cual potencia el trabajo colegiado, colaborativo e interdisciplinario. Desde esta concepción, se busca que las y los estudiantes se asuman como las principales responsables de su aprendizaje, que las y los docentes puedan transitar hacia un rol de asesores y acompañar a las y los estudiantes en sus búsquedas e intereses profesionales; todo ello a partir del contacto directo con la realidad (ITESO, 2015).

Para que estos atributos se concreten, el plan de estudios emplea una estructura curricular basada en núcleos a partir de objetos socioprofesionales, en lugar de contenidos, y utiliza metodologías de enseñanza-aprendizaje activas y con enfoque multidisciplinario. Estos núcleos son:

- Ciencias de la educación, que da fundamento y amplía el espectro de actuación.
- Aprendizaje, sujeto y convivencia, centrado principalmente en los procesos de aprendizaje individual y escolarizado.
- Aprendizaje, sociedad y convivencia, que responde a la dimensión sociopolítica y des-escolarizada de la educación.
- Aprendizaje, organización y convivencia, que aborda la gestión educativa, del conocimiento organizacional y el diseño curricular.

Dentro de cada núcleo curricular se integran los diferentes escenarios de formación: proyectos, seminarios, cursos e incubadoras. Esto favorece la articulación de las asignaturas con cada proyecto, las cuales se alinean con el propósito del núcleo y con la naturaleza de la problemática a atender.

De la planeación del aprendizaje por proyectos a la experiencia de su aplicación

El aprendizaje basado en proyectos permite utilizar el entorno como escenario de acción y aprendizaje, al aprovechar la bidireccionalidad de la influencia entre el medio y las personas (Majó y Baqueró, 2014). Lo anterior implica que las y los estudiantes movilicen sus saberes, actitudes, habilidades y valores para dar respuesta a problemáticas reales.

De ahí que el plan de estudios de Ciencias de la Educación tiene una apuesta clara por el aprendizaje orientado a proyectos, con lo que se busca el “aprender haciendo” desde el primer semestre. Estos proyectos pueden estar ligados a iniciativas institucionales o propuestas estudiantiles, siempre y cuando respondan a una problemática social, se desarrollen en escenarios vulnerables y contribuyan a la transformación social. Todos los proyectos tienen una duración de dos periodos escolares, lo que favorece un mayor involucramiento y permite recorrer todas las etapas de un proyecto de intervención: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. La única excepción es el proyecto inicial (primer y segundo semestre), el cual culmina en el diagnóstico.

En concreto, los proyectos que se proponen a lo largo de la trayectoria curricular son:

1. Semestre 1 y 2: “Exploración de escenarios educativos y Diagnóstico de necesidades educativas”, cuyo objetivo es acercarse a diversos contextos y desarrollar habilidades para el diagnóstico educativo.

2. Semestre 3 y 4: “Investigación sobre el aprendizaje I y II”, con el propósito de realizar una intervención para la mejora del aprendizaje individual desde lo cognitivo y convivencial, en respuesta a las solicitudes de un contexto escolarizado.
3. Semestre 5 y 6: “Acción socioeducativa” y “Sistematización y evaluación de la acción socioeducativa”, con la intención de ampliar la visión del campo educativo a través de una intervención en una comunidad semiurbana desde el enfoque del aprendizaje comunitario.

Como ya se mencionó, la organización por núcleos permite que las asignaturas concurrentes nutran desde la teoría el desarrollo de herramientas y la reflexión crítica, el desarrollo del proyecto correspondiente, siendo los proyectos el eje articulador del programa educativo.

Durante estos casi diez años de trabajo por proyectos, se ha constatado que esta práctica resulta exitosa para el desarrollo de competencias profesionales de las educólogas(os), así como para fomentar el pensamiento crítico, el compromiso social y ambiental, la interculturalidad, la empatía y la colaboración. Las y los estudiantes, por su parte, reconocen en la consulta de egreso la relevancia formativa de los proyectos, ya que les permite “poner en práctica, clarificar y aterrizar la teoría que ven en las demás asignaturas a lo largo de la carrera” (ITESO, 2022a).

Si bien existen muchas formas de implementar la metodología de proyectos, algo que distingue al ITESO y a la Licenciatura de Ciencias de la Educación es su compromiso por el cuidado de las comunidades con las que se trabaja. Por ello, se procura que la inserción en los escenarios no sea desde una visión en que las y los estudiantes y docentes son portadores del conocimiento y quieren imponer su realidad, sino desde una lógica de corresponsabilidad entre los tres actores involucrados: comunidad, estudiantes y docentes, quienes definen en conjunto el problema, la propuesta y su evaluación.

Así, la elección de un escenario considera la permanencia en el tiempo, ya que, aunque las generaciones cambian, el compromiso institucional se mantiene hasta que, en conjunto con la comunidad, se considera que el acompañamiento ya no es necesario. Esto fomenta que dicha población vaya creciendo hacia la autogestión y apropiación del proyecto.

En suma, la experiencia del aprendizaje por proyectos es considerada un logro: amplía la visión de las educólogas(os) hacia diversos campos de acción, potencia su aprendizaje, mantiene a las y los docentes en constante actualización frente a realidades diversas, y ofrece acompañamiento significativo a las comunidades, al ampliar su perspectiva sobre las problemáticas que enfrentan.

Esta manera de concebir la formación profesional, a través de la inmersión en realidades complejas y diversas, se alinea con una visión humanista de la educación que no reduce la enseñanza a la instrucción técnica, sino que la entiende como una vía para la transformación individual y colectiva. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015):

La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social [...] Esta visión hace hincapié en la inclusión de personas que frecuentemente son discri-

minadas [...] y exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje [...] con miras a un futuro sostenible y una existencia digna (p.10).

En este sentido, los proyectos no solo forman, también transforman. No solo enseñan, sino que construyen comunidad, justicia y esperanza.

LICENCIATURA EN NUTRICIÓN-EJE DE PRÁCTICAS SITUADAS

En el proceso de rediseño curricular de la Licenciatura en Nutrición (LN) (ITESO, 2022b), se identificó la necesidad de fortalecer el aprendizaje situado, tanto por la percepción compartida de quienes participan en el proceso educativo, como por los desafíos que plantean los problemas actuales de salud, alimentación y cambio climático (Swinburn et al., 2019; Willett et al., 2019). Aunque este tipo de aprendizaje ya se promovía desde las asignaturas del plan de estudios anterior, carecía de condiciones administrativas y curriculares que facilitaran su implementación de forma articulada y continua.

Ante esta necesidad —tomando como referencia las experiencias exitosas de las licenciaturas en Psicología y en Ciencias de la Educación—, en enero de 2023 se incorporó el modelo de proyectos como eje del aprendizaje situado, denominado eje de prácticas situadas, el cual busca una comprensión crítica de la realidad, al promover propuestas integrales y contextualizadas, más allá de respuestas asistencialistas, individuales o simplistas.

Eje (articulador) de prácticas situadas

El eje de prácticas situadas forma parte del área de saberes profesionales, junto con seminarios y laboratorios. Abarca desde el primer hasta el último semestre, integrando conocimientos y habilidades en cuatro ámbitos de acción: calidad alimentaria, estilos de vida saludables, entornos alimentarios y cuidado nutricional.

Los proyectos que conforman este eje buscan transformar la realidad, al tiempo que forman profesionalmente. Para lo anterior, se desarrollan con base en las siguientes características:

Problemáticas complejas

Los proyectos deben abordar problemáticas sociales, alimentarias y ambientales complejas que requieren ser comprendidas y tratadas desde una perspectiva integral, debido a su impacto en la población y el entorno. Para ello, se espera que sus propuestas sean eficientes y aborden factores comunes a estas, cumpliendo con una doble o triple función, e integren de manera conjunta componentes clave del sistema agroalimentario, como la cadena de suministro, el entorno alimentario y el comportamiento de los individuos y grupos sociales.

Metodología para la planeación orientada a impactos

Contemplan una base metodológica sólida que orienta su desarrollo desde el diagnóstico hasta la evaluación final, lo que permite diseñar estrategias eficaces y contextualizadas para la resolución de las problemáticas sociales. En el caso de la LN, se emplea la “Metodología para la planeación orientada a impactos y efectos directos” (Morales-GilDeLaTorre, 2021),

que proporciona, entre otras, una estructura clara con objetivos, indicadores y metas a corto, mediano y largo plazo. Esta metodología delimita el espacio y la temporalidad en que se estima alcanzar las metas, lo que permite dar un seguimiento puntual al cumplimiento de estas en cada momento del proceso, y ajustar las actividades según sea el caso. Con esto se busca también que la toma de decisiones, la evaluación crítica, la resolución de problemas y la planificación estratégica se realicen con base en evidencia y sustento metodológico, más allá de un simple trabajo de ejecución.

Continuidad

Los proyectos del eje de prácticas situadas tienen una duración de dos ciclos escolares consecutivos, lo cual es fundamental para incrementar la posibilidad de lograr una incidencia social real y una formación profesional completa. Esta continuidad permite que las y los estudiantes se involucren de manera sostenida con las comunidades, las organizaciones o los contextos en donde trabajan, dando seguimiento a problemáticas que no pueden abordarse en un solo ciclo. Gracias a esta estructura, los y las alumnas no solo participan en la fase de diagnóstico o diseño, sino que también implementan, evalúan y ajustan sus intervenciones, al consolidar aprendizajes y generar transformaciones tangibles.

Trabajo colaborativo y en diálogo con el entorno

El trabajo en los proyectos implica colaboración interdisciplinaria y en red con diversos actores sociales y académicos interesados en una misma problemática, lo que permite a las y los estudiantes un contacto directo con personas, comunidades, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y empresas. Esta red amplía su comprensión de las problemáticas alimentarias y ambientales y favorece la construcción de soluciones contextualizadas, pertinentes y sostenibles. El trabajo colaborativo también desarrolla habilidades clave como la escucha activa, la empatía, la negociación y la resolución de conflictos. A través del diálogo intercultural, se valora el saber local, los vínculos comunitarios y los recursos propios de cada contexto, lo que permite propuestas más inclusivas y apropiables, además de fortalecer el compromiso de las y los estudiantes. El equipo docente, con perfiles complementarios, modela esta lógica colaborativa, al demostrar que el trabajo conjunto entre disciplinas y saberes es esencial para comprender los fenómenos y lograr una incidencia social efectiva.

Variedad de metodologías

La inclusión de metodologías cualitativas y cuantitativas en los proyectos responde a las particularidades de cada problemática, y es clave para lograr intervenciones más profundas, pertinentes y con mayor impacto en los contextos atendidos. La selección de métodos se basa en el análisis de dimensiones tecnológicas, políticas, económicas, socioculturales, demográficas y ambientales del entorno local y global, lo que permite a las y los estudiantes diseñar estrategias escalables y adaptables. Este enfoque cuenta con una base formativa sólida: las y los estudiantes aprenden los fundamentos teóricos y los aplican en escenarios reales, con acompañamiento docente y el respaldo de lo aprendido en seminarios y laboratorios. La articulación entre teoría, técnica y práctica posibilita una comprensión más integral de los problemas alimentarios y de sostenibilidad, y fortalece habilidades como el

pensamiento crítico, la interpretación de datos, la toma de decisiones fundamentadas y el diseño ético de intervenciones.

Principios éticos y sin conflicto de interés

La ética y la transparencia son pilares fundamentales para que los proyectos de verdad incidan en el bienestar social y ambiental. Por ello, todos los proyectos del programa se desarrollan bajo estrictos lineamientos éticos, guiados —sin ser limitativos— por el código de ética NutriCOI (Barquera et al., 2020) y la postura sobre conflicto de interés de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición (SLAN) (Barquera et al., 2018). Lo anterior implica, por ejemplo, no establecer alianzas con industrias alimentarias transnacionales o actores cuyos intereses comerciales contradigan los principios de salud pública, justicia social y sostenibilidad, así como no atender problemáticas para las que el equipo de trabajo no cuenta con la formación necesaria. Además, se consideran de forma transversal la interseccionalidad de género, el estigma de imagen corporal y las condiciones de desigualdad económica, social y educativa, entre otras, al reconocer que la ética también se ejerce desde la sensibilidad frente a las múltiples formas de vulnerabilidad.

Inclusión de los ámbitos de acción

Incluir los ámbitos de acción en los proyectos —estilos de vida saludables, entornos saludables, calidad alimentaria y cuidado nutricional— permite abordar de forma más integral y contextualizada las problemáticas alimentarias y de salud, lo que incrementa su potencial de incidencia. Al considerar al menos dos de estos ámbitos en cada proyecto, se asegura tanto la complejidad del abordaje como el desarrollo de competencias profesionales sólidas en las y los estudiantes. Esta integración favorece la creación de estrategias más completas y sostenibles, que vinculan comportamientos saludables, transformación de entornos, calidad e inocuidad alimentaria y atención nutricional personalizada, y así contribuir a cambios significativos en la salud de las personas y el bienestar de las comunidades.

Incidencia formativa y social de los proyectos en nutrición

Los proyectos están diseñados para desarrollar las competencias sustantivas de una licenciada en Nutrición, mediante una formación integral y situada que enfrenta a las y los estudiantes a escenarios reales, donde fortalecen habilidades de observación, investigación, experimentación y pensamiento crítico. Este aprendizaje considera los fundamentos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, políticos y ambientales del campo, así como la reflexión ética y el fomento de enfoques innovadores y emprendedores. Al abordar las problemáticas alimentarias desde una perspectiva integral, los proyectos no solo promueven la salud individual, sino que también buscan reducir desigualdades sociales, transformar los sistemas alimentarios y generar entornos más justos, saludables y sostenibles, mediante propuestas éticas, culturalmente apropiadas y orientadas al bienestar colectivo.

LOS RETOS DE MANTENER LOS PROYECTOS EN MOVIMIENTO

La implementación de proyectos de intervención en contextos reales supone no solo una oportunidad formativa, sino también una experiencia cargada de tensiones, dilemas y aprendizajes inesperados que invitan a una continua reflexión crítica. Uno de los principales desafíos radica en equilibrar los objetivos académicos con las dinámicas sociales de los escenarios, y así evitar que la lógica escolar imponga tiempos y formas que obstaculicen la participación genuina de los actores comunitarios. Esta tensión resalta el riesgo de reproducir dinámicas unilaterales o utilitarias si no se construyen vínculos colaborativos que consoliden relaciones horizontales y sostenidas con las comunidades. Como advierten Pineau, Dussel y Caruso (2001), el saber académico corre el riesgo de volverse reproductor de hegemonías si no se somete a revisión crítica en su interacción con saberes situados. Asimismo, se han identificado contradicciones entre el ideal de una intervención transformadora y la realidad de escenarios que, por sus condiciones —de violencia o fragmentación institucional—, resisten o dificultan la colaboración. Estas experiencias no solo han demandado capacidad de adaptación, sino una disposición constante a revisar las propias posturas, los marcos de interpretación y los supuestos éticos que guían la práctica, en sintonía con lo que plantea Schön (1983) sobre la importancia del “profesional reflexivo”, capaz de replantearse su acción en contextos de incertidumbre y complejidad.

De igual forma, los proyectos han revelado la potencia del aprendizaje situado para formar profesionales sensibles a la complejidad social, pero también han expuesto necesidades en el acompañamiento emocional del estudiantado ante experiencias de injusticia, exclusión o sufrimiento, que no siempre pueden ser contenidas desde lo académico. Como señala Freire (2015), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo”; lo que implica que todo proceso formativo ético debe considerar el entramado emocional, político y humano del aprendizaje. Estas vivencias han motivado la creación de espacios de cuidado colectivo, acompañamiento reflexivo y ajustes pedagógicos, evidenciando que la formación no puede desvincularse del bienestar emocional ni del posicionamiento ético. También han surgido tensiones metodológicas: entre la urgencia por mostrar resultados visibles y la necesidad de respetar los tiempos propios de los procesos comunitarios, o entre el deseo de incidir y el reconocimiento de los límites institucionales o disciplinares. Por otro lado, la gestión, la coordinación, la planeación, el diseño y la ejecución de los proyectos implica una carga adicional en diversos niveles para las y los docentes, lo que incrementa el grado de desgaste, tanto en la labor magisterial directa como en los grupos colegiados que acompañan el proceso; aún existen áreas pendientes por atender a nivel institucional para facilitar la sostenibilidad de los proyectos.

En suma, los proyectos no solo forman competencias, sino que confrontan a estudiantes y docentes con los márgenes, las paradojas y los sentidos más profundos de una intervención comprometida con la justicia social (De Sousa Santos, 2005).

Una vez descrita la manera en que cada licenciatura concreta el trabajo por proyectos, resulta pertinente presentar una síntesis que organice las particularidades y coincidencias de estas experiencias. El cuadro comparativo 4.1 pone en evidencia las convergencias entre Psicología, Ciencias de la Educación y Nutrición, así como las especificidades propias de cada programa. Más que divergencias, se trata de matices disciplinares que enriquecen la manera en que cada licenciatura adapta el modelo educativo del ITESO, articulando proyectos

CUADRO 4.1. PROYECTOS FORMATIVOS PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y NUTRICIÓN

	Convergencias	Especificidades
Ejes de problemáticas	Abordaje de problemáticas sociales complejas en escenarios reales, con la intención de transformar la realidad y trabajar con poblaciones vulnerables	Campos disciplinares. Psicología: problemáticas del desarrollo, salud, psicoeducativas y psicoculturales. Educación: procesos educativos y comunitarios. Nutrición: sistemas alimentarios y salud humana
Metodología	Uso de metodologías activas, participativas y contextualizadas que favorecen la reflexión crítica y la práctica profesional situada	Base metodológica específica: Psicología enfatiza la problematización crítica; Educación, el aprendizaje autogestivo y en red; Nutrición, la metodología orientada a impactos y efectos directos
Modalidades de vinculación comunitaria e intersectorial	Compromiso ético, trabajo colaborativo y corresponsabilidad con actores sociales	Psicología privilegia la atención psicosocial y emocional; Educación, la permanencia comunitaria a largo plazo; Nutrición enfatiza la colaboración intersectorial y la ética frente a conflictos de interés
Competencias que se fortalecen	Competencias disciplinares; competencias formativas integrales orientadas a la identidad profesional, problematización, reflexión ética e incidencia social; y competencias transversales: trabajo colaborativo, ética, pensamiento crítico, comunicación	Énfasis disciplinar. Psicología: diagnóstico, intervención, evaluación y acompañamiento psicosocioemocional; Educación: gestión de proyectos, investigación y acompañamiento socioeducativo; Nutrición: planeación estratégica, análisis de datos y diseño ético de intervenciones en sistemas alimentarios
Retos principales	Tensión entre lógica académica y comunitaria, el cuidado ético y la necesidad de sostenibilidad institucional	Retos particulares. Psicología: acompañamiento emocional al estudiantado; Educación: continuidad y permanencia; Nutrición: manejo del conflicto de interés y tensiones éticas

formativos situados que fortalecen competencias profesionales y éticas, al tiempo que enfrentan retos en su relación con las comunidades y en la sostenibilidad de las acciones.

CONCLUSIÓN

Las licenciaturas en Psicología, Ciencias de la Educación y Nutrición del ITESO han apostado por una formación profesional que trasciende el aula y se ancla en la realidad social. A través de proyectos de intervención situados, colaborativos y profundamente éticos que, lejos de ser experiencias complementarias, se han convertido en el eje vertebral de un modelo educativo con un impacto global que se refleja en tres dimensiones clave: en lo formativo, al desarrollar competencias técnicas y disciplinares, fortalece habilidades clave como el trabajo colaborativo, la empatía, la toma de decisiones basada en evidencia y la reflexión ética en las y los estudiantes; en lo comunitario, al potenciar el vínculo entre la universidad y los diversos actores sociales, al fomentar relaciones de corresponsabilidad que dignifican a todas las personas involucradas; y en lo institucional, al concretar la forma de vivir los principios del ITESO: formar para la justicia, la equidad y la construcción de un mundo más habitable.

Sin embargo, este camino también presenta retos. Por ello, es fundamental seguir promoviendo espacios de reflexión y análisis sobre el impacto real de estos proyectos, tanto

en la formación de quienes estudian como en la transformación de las comunidades. Estos espacios deben abrirse al diálogo honesto, al reconocimiento de aprendizajes y errores, y a la búsqueda colectiva de mejoras.

Asimismo, se vuelve necesario explorar y fortalecer estrategias innovadoras que faciliten la inserción orgánica de estos proyectos en los programas académicos, asegurando que se mantengan como herramientas vivas, actualizadas y efectivas para la formación profesional y la incidencia social. En este esfuerzo, el trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y comunidades es clave: es ahí donde se tejen experiencias significativas que, con el tiempo, se convierten en motor de cambio profundo.

Desde esta mirada, los proyectos no son solo una metodología educativa, sino una apuesta ética y política por otra forma de hacer universidad: una universidad que aprende de la realidad, se compromete con ella y se deja transformar en el camino.

REFERENCIAS

- Barquera, S., García-Chávez, C.G., Navarro-Rosenblatt, D., Uauy, R., Pérez-Escamilla, R., Martorell, R., Ramírez-Zea, M., y Sánchez-Bazán, K. (2018). Postura de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición (SLAN) sobre el manejo de conflicto de intereses. *Salud Pública de México*, 60(5, sep.-oct.), 592. <https://doi.org/10.21149/9657>
- Barquera, S., Balderas, N., Rodríguez, E., Kaufer-Horwitz, M., Perichart, O., y Rivera-Dommarco, J.A. (2020). Código Nutricia: nutrición y conflicto de interés en la academia. *Salud Pública de México*, 62(3, may.-jun.), 313. <https://doi.org/10.21149/11291>
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño; Dávila Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- ITESO. (2003). Misión. Orientaciones Fundamentales.
- ITESO. (2015). Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2015.
- ITESO. (2019). Licenciatura en Psicología, Plan 2019.
- ITESO. (2022a). Licenciatura en Ciencias de la Educación, Resultados de consulta de egreso 2022.
- ITESO. (2022b). Licenciatura en Nutrición, Plan 2022.
- ITESO. (2024). Licenciatura en Ciencias de la Educación, Resultados de consulta de egreso 2024.
- ITESO. (2024). Modelo Educativo del ITESO: un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Majó Masferrer, F., y Baqueró Alòs, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Graó.
- Morales-GilDeLaTorre, H. (2021). *Metodología para la planeación orientada a impactos y efectos directos*. ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/7401>
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (2018). Informe del mercado laboral de la especialidad de psicología. <https://cdn01.pucp.education/btpucp/2019/07/25202639/informe-del-mercado-laboral-de-la-especialidad-de-psicologia.pdf>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Swinburn, B.A., Kraak, V.I., Allender, S., Atkins, V.J., Baker, P.I., Bogard, J.R., Brinsden, H., Calvillo, A., De Schutter, O., Devarajan, R., Ezzati, M., Friel, S., Goenka, S., Hammond, R.A., Hastings, G., Hawkes, C., Herrero, M., Hovmand, P.S., Howden, M., ... Dietz, W.H. (2019). The global syndemic of obesity, undernutrition, and climate change: The Lancet Commission report. *The Lancet*, 393(10173), 791-846. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32822-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32822-8)
- UNESCO. (2015). *Repensar la educación: ¿hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000232697>
- Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., Garnett, T., Tilman, D., DeClerck, F., Wood, A., Jonell, M., Clark, M., Gordon, L.J., Fanzo, J., Hawkes, C., Zurayk, R., Rivera, J.A., De Vries, W., Majele Sibanda, L., ... Murray, C.J.L. (2019). Food in the Anthropocene: The EAT-Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, 393(10170), 447-492. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)

II. Voces y experiencias situadas de incidencia y acción colectiva

Nosotras Sobrevivientes: entre-tenernos desde lo minúsculo. Una experiencia de investigación acción participativa con niñas y adolescentes

GABRIELA SÁNCHEZ LÓPEZ

Resumen: este capítulo propone una reflexión situada sobre el acompañamiento a procesos colectivos de niñas y adolescentes sobrevivientes de violencias feminicidas, desde el marco de la investigación acción participativa (IAP). De acuerdo con la propuesta de Yásnaya Elena A. Gil (2020) sobre lo minúsculo como fuerza organizativa que resiste a las macroestructuras del poder, el texto plantea que estas prácticas, aunque poco visibles o medibles, sostienen formas vitales de incidencia social. A partir de la experiencia con el grupo *Nosotras Sobrevivientes*, que culminó en una exposición artística, se exploran las tensiones entre estas formas de elaboración de saber y los marcos hegemónicos de legitimidad académica. El capítulo sostiene que la incidencia social no se decreta ni se mide, sino que se gesta en el vínculo, los cuidados, la afectividad y el tiempo otro que cada proceso necesita. Por último, se reivindica la necesidad de seguir abriendo espacios en donde lo minúsculo tenga lugar.

Palabras clave: IAP, estructuras minúsculas, incidencia social situada, violencias feminicidas, afectividad y cuidado colectivo.

Abstract: this chapter proposes a situated reflection about accompanying collective processes for young girls and teenagers who have survived incidents of femicide violence, within the framework of participatory action research (PAR). Following Yásnaya Elena A. Gil's proposal (2020) regarding the miniscule as an organizing force that resists power macrostructures, the text asserts that these practices, though unnoticed and difficult to measure, help to sustain vital forms of social impact. Taking the experience with the group *Nosotras Sobrevivientes (We Survivors)* as its basis, the chapter explores the tensions between these ways of building know-how and the hegemonic frameworks of academic legitimacy, and contends that social impact is neither decreed nor measured; instead, it is nurtured in relationships, caregiving, affectivity, and the time that each process requires. Finally, the chapter advocates opening up more spaces where the miniscule can unfold and bear fruit.

Key words: PAR, miniscule structures, situated social impact, femicide violence, affectivity and collective caregiving.

La planta más resistente del mundo es la saxífraga púrpura. Tiene unas flores de aspecto delicado, con unos pétalos de color púrpura que parece que el viento fuera a llevarse en cualquier momento. Sin embargo, crece en el Ártico. Las flores sobreviven agrupándose muy cerca del suelo para ofrecer unas a otras cobijo, contra las condiciones más duras de la tierra.

M. HAIG

Lo minúsculo, desde su raíz etimológica *minusculus*, remite a lo pequeño, lo casi imperceptible dentro de un sistema mayor. Su vínculo con el verbo *minuo* —que en latín alude tanto a lo menor como al acto de disminuir— revela una doble dimensión: por un lado, aquello que es

pequeño en sí mismo; por otro, lo que ha sido reducido por fuerzas externas. Esta doble condición expone la tensión entre ser y devenir minúsculo, lo que muestra que lo menor no es solo una característica, sino también la huella de procesos que buscan restarle espacio, voz o reconocimiento, sin lograr borrarlo por completo.

Sin embargo, en su aparente insignificancia, lo diminuto configura los cimientos de la vida y lo que perdura. Así lo plantea Yásnaya Elena A. Gil en su ensayo *Estructuras minúsculas* (2020), en donde retoma la figura del virus para mostrar cómo lo pequeño no solo desestabiliza las grandes estructuras, sino que representa aquello que estas han intentado erradicar sin lograrlo.

De acuerdo con el planteamiento de Yásnaya Elena A. Gil (2020), aunque las macroestructuras como el estado y el capitalismo han sido presentadas como imprescindibles e inamovibles, en realidad han coexistido con estructuras minúsculas que, lejos de desaparecer, han resistido y hecho posible la continuidad de la vida. A pesar de la violencia del colonialismo, el estado-nación y el capitalismo, estas formas organizativas sostienen comunidades, defienden territorios y gestionan lo común sin recurrir a un poder centralizado. Mientras las macroestructuras han impuesto control y muerte, las estructuras minúsculas —tejidas en lo cotidiano a través del cuidado, los vínculos y la autogestión— abren grietas en lo establecido. No son grandes aparatos, sino prácticas colectivas, asambleísticas, que se construyen desde el encuentro, la escucha y la toma de decisiones compartida. Desafían la lógica vertical del poder con formas horizontales de organización, ensayando otros modos de habitar el mundo.

En este capítulo, retomo la propuesta de Yásnaya Elena A. Gil (2020) sobre las estructuras minúsculas para pensar cómo se sostiene la vida al margen de las macroestructuras del estado. Comparto aquí algunas reflexiones que emergen de una investigación acción participativa (IAP) con un grupo de 15 niñas y adolescentes que conocimos en centros de asistencia social privados en 2023.¹ A lo largo del proceso, el grupo, autodenominado Nosotras Sobrevivientes, utilizó el proyecto para elaborar su experiencia como supervivientes de un *continuum* de violencias feminicidas, dando forma a un espacio de resistencia y expresión colectiva que culminó en una exposición en una galería de arte en septiembre de 2024 (Brieseño, 2024). Este proceso coincidió con mi participación en el Colaboratorio de Análisis y Transformación Social (CATS), y las discusiones vivas que ahí sostuvimos nutren algunas de las ideas que aquí desarrollo, las cuales orbitan en torno a la incidencia social.

En las páginas que siguen, propongo una reflexión sobre lo que implica acompañar una IAP sostenida por estructuras minúsculas, en tensión con marcos académicos hegemónicos que privilegian lo visible o evidenciable, lo replicable y lo medible. A partir del caso de Nosotras Sobrevivientes, analizo cómo, en contextos de violencia y abandono, se tejieron formas de cuidado y acción colectiva que, aunque difíciles de registrar, dejaron huellas significativas. Exploro también los límites de los marcos académicos hegemónicos para reconocer estas prácticas, y cierro con una reflexión sobre la urgencia de ampliar los criterios con que valoramos los saberes situados contruidos mediante la afectividad y los cuidados.

1. Un centro de asistencia social (CAS) es una institución que brinda residencia temporal a niñas, niños y adolescentes separados de sus familias por situaciones como violencia, abandono o negligencia. Estos centros forman parte del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). En el caso de los CAS privados, suelen convivir en ellos tanto niñas y adolescentes que son pupilas del sistema DIF, como otras que han sido ingresadas directamente por sus familias.

PENSAR LA INCIDENCIA DESDE LO VIVIDO: DISPUTAS, TENSIONES Y BÚSQUEDAS COMPARTIDAS

La incidencia social es un concepto que se resiste a ser definido. No hay muchas definiciones formales ni una construcción teórica consolidada; más bien, se trata de una noción que circula con fuerza en ciertos espacios —como las universidades jesuitas— en donde suele emplearse como categoría operativa e inspiracional, vinculada a proyectos o estrategias institucionales. Aunque en algunos espacios puede haber debates al respecto, no parece tratarse de una discusión muy sistematizada o compartida de forma pública.

Entre los esfuerzos por delinear sus alcances, el trabajo de Sandoval y Capera (2021) ofrece algunas claves relevantes. Proponen entender la incidencia social como un proceso colectivo orientado a transformar realidades sociales, políticas y territoriales desde lo común, mediante la participación activa, el fortalecimiento de redes y la creación de narrativas propias. Se trata de una apuesta por transformaciones de largo aliento que disputan el sentido mismo de lo político.

Cuando se busca información sobre incidencia social, lo que suele aparecer primero es la noción más extendida de impacto social, entendida de manera común como la medición de los efectos que ciertas políticas, decisiones o innovaciones generan en la sociedad en su conjunto (Libera, 2007). Esta concepción, anclada a la idea de desarrollo, privilegia las transformaciones y los logros visibles, demostrables y cuantificables (Albornoz, Estébanez y Alfaraz, 2005; Flecha García, 2018) y deja fuera otras formas de acción menos evidentes, pero por igual significativas. Incluso, cuando incorpora la participación comunitaria —en la identificación de problemas o en la sostenibilidad de proyectos—, lo hace desde una lógica externa orientada a la rendición de cuentas ante instancias institucionales, muchas veces de escala global (Morstadt y Bello, 2018; Kvam, 2018).

Frente a esta mirada, propongo recuperar un sentido más situado y relacional de la incidencia social. Para atender a sus manifestaciones en lo cotidiano y lo no institucionalizado —esas prácticas que ocurren al margen de los dispositivos de visibilidad—, en este texto nombro esa potencia como lo minúsculo: formas de afectividad, sostén, cuidado y acción colectiva que hacen posible la vida en contextos de violencia y exclusión.

Esta búsqueda no fue individual. Desde 2022, en el marco de una línea de trabajo impulsada por nuestro departamento, un grupo de académicas y académicos vinculados al CATS comenzamos a reunirnos para preguntarnos, precisamente, qué entendemos por incidencia social. Las discusiones abarcaron distintos ámbitos de nuestra práctica: la docencia, los proyectos de intervención escolar, el diseño curricular y la investigación. En mi caso, fue esta última dimensión la que me permitió entrelazar las preguntas colectivas con mis propias inquietudes desde la IAP.

Hablar de incidencia social nos colocó, desde el inicio, en una zona de ambigüedad productiva. En lo personal, sentía que transitaba un terreno donde el lenguaje no me pertenecía del todo, como si intentara darle sentido a una categoría que llegaba ya cargada desde fuera. No es casual que el verbo incidir, en su raíz latina (*incidere*) signifique “cortar hacia dentro”: una acción que puede abrir posibilidades, pero también delimitar sentidos desde afuera.

Tal vez por eso mismo decidimos no apresurarnos a definirla y, en mi caso, habitar esa incomodidad inicial como parte del proceso. Fue en ese transitar compartido —entre la extrañeza y la necesidad de apropiación— que comenzamos a preguntarnos no tanto qué es

la incidencia social, sino qué formas toma cuando emerge desde nuestras propias prácticas, nuestros vínculos y territorios.

El espacio de encuentro que sostuvimos en el CATS fue clave en ese tránsito. El hecho mismo de que se nos haya convocado a pensar de forma colectiva en torno a esta noción también puede leerse como una invitación a disputarla, tensionarla y hacerla nuestra. Con el tiempo, tras varios encuentros, acordamos no centrarnos en definir la incidencia social, sino en caracterizarla a partir de lo vivido. Así, comenzamos a hablar de procesos colectivos marcados por la elaboración de experiencias y la regeneración del tejido social, sostenidos en la vincularidad, el aprendizaje compartido, el gozo y la autonomía para la acción. Reconocimos la incidencia como una práctica relacional y afectiva, orientada por la escucha, el cuidado y la construcción de redes ético-políticas (CATS, 2022).

Comprendí que el concepto de incidencia, lejos de estar cerrado, se revela como una noción en construcción: viva, ambigua, inestable. No es un término que nos pertenezca de entrada, pero, justo por eso, exige trabajo, debate y elaboración situada. En ese proceso de búsqueda y problematización, resuena una preocupación genuina que atraviesa el pensar en la incidencia social: ¿qué acciones o huellas vamos dejando al andar junto a otras y otros?²

Sin embargo, esta forma de comprender la incidencia pronto se enfrentó a las exigencias de legitimidad propias del campo académico. Sabíamos —porque lo vivimos— que en este entorno se privilegia la evidencia objetiva, los resultados medibles y las demostraciones de eficacia. Como herencia de la idea de impacto social, se considera valioso aquello que puede verificarse, replicarse, escalarse y traducirse en productos concretos, como publicaciones o narrativas de éxito alineadas con los estándares institucionales de evaluación. Estas formas de validación se imponen como horizonte de lo legítimo. Lo que escapa a esos criterios —lo informal, lo no cuantificable— queda desplazado con facilidad, junto con las dimensiones subjetivas y los cuidados que sostienen los procesos: los afectos, los vínculos, las dudas, el desgaste, el tiempo no productivo, la escucha y los ritmos compartidos.

Tal vez por eso pasamos tanto tiempo discutiendo cómo defender una forma distinta de valorar lo que hacíamos. Pero eso no significa que nuestras prácticas encarnaran siempre la noción de incidencia que buscábamos construir, ni que habitáramos sin fisuras esa forma de acciones o huellas que anhelábamos. Más bien, nos movíamos —y aún lo hacemos— en una tensión constante entre lo que queremos sostener y lo que las estructuras nos exigen. Habitamos entre esa fricción, tratando de abrir resquicios donde lo significativo no se pierda. Lo hacemos como podemos, al rescatar gestos, espacios, tiempo, decisiones colectivas que tal vez no cuentan en los marcos convencionales, pero que sí importan para quienes los vivimos.

Es en ese movimiento —entre lo que intentamos sostener y lo que nos atraviesa— donde se vuelven visibles ciertas fuerzas estructurantes que moldean lo que se considera válido hacer, decir y reconocer dentro de los marcos de la investigación. Me refiero a epistemologías que definen qué cuenta como conocimiento legítimo, muchas veces guiadas por una lógica colonial que entiende el saber como algo que debe producirse, controlarse y evaluarse desde ciertos parámetros y solo por ciertos sujetos. Esta mirada niega que el conocimiento

2. En la propuesta de Ortiz y Arias (2019), las *acciones* y *huellas* no remiten a intervenciones planificadas ni a resultados medibles, sino a gestos situados que interpelan las formas hegemónicas de producir conocimiento. Acciones como *contemplar comunal*, *conversar alternativo* y *reflexionar configurativo* permiten observar, dialogar y pensar desde la experiencia compartida, generando marcas —huellas— que no siempre son visibles, pero que configuran otros modos de estar, saber y transformar. Estas huellas no son evidencias en el sentido clásico, sino trazos de una práctica viva que desobedece la lógica moderna/colonial de la investigación y sus formas institucionalizadas de validación.

ya existe en las comunidades, los grupos y las personas, en sus prácticas cotidianas, formas de vida, y que puede potenciarse a través de la intersubjetividad (Ortiz y Arias, 2019). Estas estructuras no solo condicionan lo que se valida desde fuera, sino que también operan —a menudo sin que las nombremos— en nuestras propias formas de investigar, sobre todo cuando aspiramos a seguir habitando y siendo validadas en espacios académicos que las presentan como indispensables.

En medio de esas tensiones, fue tomando forma otra manera de imaginar la incidencia social: no como una intervención de “cortar hacia dentro”, sino como el acompañamiento cuidadoso de procesos que ya están en marcha, aunque no siempre sean palpables ni fáciles de nombrar. En esas búsquedas, lo minúsculo —eso que a menudo queda fuera de los marcos de validación— se reveló como una fuerza sostenedora, donde los afectos, los cuidados y las decisiones colectivas no solo acompañan la producción de conocimiento, sino que la hacen posible. A continuación, me detengo en una de esas experiencias, en donde esa potencia se volvió motor de acción y elaboración compartida frente a las violencias feminicidas.

NOSOTRAS SOBREVIVIENTES: LO MINÚSCULO COMO LUGAR DE ASOMBRO Y ESPERANZA

La violencia produce silencios. Crea lugares solitarios cuya oscuridad invisibiliza vidas y experiencias. Los daños sufridos adormecen nuestra capacidad para sentir y para nombrar lo que nos duele. Nosotras hemos encontrado en esta exposición la posibilidad de entre/tenernos desde la imaginación, nos hemos propuesto movilizar emociones para responder al dolor, la impunidad y la normalización de las violencias que hemos vivido, invitándoles a sentir. Confabulamos para acompañarnos con cariño en una sociedad que nos aísla. Juntas, hemos encontrado formas creativas de iluminarnos en la oscuridad y de hacer música, incluso en el silencio. Nosotras nos hemos transformado como mariposas y hemos emprendido un vuelo vital para sostener la vida juntas.

TEXTO DE SALA DE LA EXPOSICIÓN NOSOTRAS SOBREVIVIENTES: SOSTENER LA VIDA JUNTAS

El proceso que aquí comparto tuvo lugar a inicios de 2023, en el marco de una IAP con un grupo de 15 niñas y adolescentes que conocimos en centros de asistencia social privados de la zona metropolitana de Guadalajara. Algunas habían sido ingresadas como pupilas del DIF y otras directamente por sus familias, y todas presentaban condiciones que afectaban su salud mental por motivos vinculados a las violencias vividas. Sin ser el centro de este capítulo, vale la pena señalar que uno de los hallazgos fue confirmar la existencia de un *continuum* de violencias feminicidas —entendido como la acumulación y persistencia de múltiples formas de violencia física, sexual, emocional, simbólica que no operan como hechos aislados, sino que se entrelazan y escalan a lo largo del tiempo—. Estas violencias se reproducen en contextos de impunidad y precariedad, donde la vida de las niñas y adolescentes pierde valor y se vuelve fácilmente descartable (Sánchez et al., 2025).

En el caso de las niñas y jóvenes, la violencia no necesariamente cesaba dentro de los centros. En algunos casos, se transformaba en formas de descuido institucional que afectaban su bienestar emocional. Esto podía reflejarse en la dificultad para establecer vínculos significativos, en dinámicas adultocéntricas que limitaban su autonomía y en interpretaciones que tendían a patologizar sus emociones. A esto se sumaban prácticas de control que, si bien respondían a ciertos protocolos, a veces restringían la posibilidad de crear lazos afectivos entre pares o expresar con libertad aquello que les preocupaba o dolía.

Frente a ese régimen de afectos restringidos, que negaba su capacidad de construir lazos significativos, comenzamos a encontrarnos en un espacio colectivo que poco a poco fue abriéndose a otras formas de relación. Lo que en un principio fue planteado como un proceso de acompañamiento e IAP, se transformó en una experiencia sostenida por pequeñas prácticas de cuidado, juego y creación.

En ese proceso, ellas eligieron nombrarse Nosotras Sobrevivientes, un gesto potente de afirmación que se distancia de la etiqueta de “víctimas” y reivindica su capacidad de resistir, narrarse a sí mismas y reconstruir comunidad desde lo que duele, pero también desde el asombro y la esperanza (Ahmed, 2015). En su propio proceso de reflexión, se dieron cuenta de que muchas de las violencias que habían vivido no eran casos aislados, sino experiencias compartidas. Reconocieron la gravedad de lo que les había pasado y les pasa, y la impunidad dominante. Por eso, decidieron colectivizar sus experiencias a través del arte, con la intención de que otros pudieran ver y sentir lo que desde su perspectiva muchos no querían o no podían ver. Su objetivo no era solo expresarse, sino hacer de sus palabras una forma de incidir: prevenir y generar conciencia sobre los suicidios y feminicidios que viven niñas y adolescentes, y contribuir a mejorar las condiciones de vida de otras niñas institucionalizadas. Querían que lo que aprendieron a nombrar juntas llegara a más personas, no solo para ser escuchadas, sino para que algo cambie.

El proceso, más que una serie de talleres,³ tomó forma de espacios asambleísticos orientados a compartir, decidir y crear en colectivo. El procedimiento general de la IAP incluyó entrevistas biográficas, dinámicas participativas, jornadas de producción de fotografía y audiovisual, así como espacios asambleísticos orientados a compartir, decidir y crear en colectivo. Fue un proceso metodológico riguroso, pero profundamente situado y afectivo, en el que los cuidados no fueron añadidos sino el centro mismo desde el cual se sostuvo el trabajo.

La apuesta por el arte como lenguaje surgió de ellas mismas: un lenguaje cargado de emotividad, que permitiera no solo comunicar ideas, sino provocar sensaciones y convocar afectos. Querían que los otros “sintieran” a través de su obra. En septiembre de 2024, lo producido se compartió de manera pública en una exposición que reunió sus textos, fotografías, videos, audios y otro tipo de huellas del proceso compartido. Pero la exposición fue solo el cierre visible de un proceso largo, íntimo y colectivo para celebrar la vida.

A lo largo de esta IAP, cuidar no fue una actitud añadida al trabajo investigativo, sino la única forma ética y política de sostener la producción colectiva de sentido. Cuidar significó escuchar sin presionar, respetar los silencios, permitir el descanso, ofrecer tiempo y presencia para tejer la confianza, reconocer los límites de cada una y construir juntas modos posibles de estar en relación. Pero esos intentos no estuvieron exentos de tensiones: convivir con el dolor, los desacuerdos, las diferencias de ritmo o el cansancio también puso a prueba nuestra forma de sostenernos en colectivo.

Los resultados no fueron valiosos por su acabado técnico ni su potencial de difusión, sino por ser expresión directa de los vínculos construidos durante el proceso. Cada pieza creada —un texto, una imagen, una canción, una intervención visual— no puede separarse de la trama relacional que lo hizo posible.

3. Aunque realizamos algunos talleres centrados en técnicas de producción audiovisual y musical, así como en principios básicos de curaduría, este último con el propósito de tener una base técnica común para trabajar de forma colectiva en la construcción de la exposición.

Más allá de los productos generados, el proceso mismo —el cómo— fue una fuente central de conocimiento. En el transcurrir colectivo de esta IAP, el asombro y la esperanza emergieron como dimensiones clave para pensar el aprendizaje y la transformación. Siguiendo a Sara Ahmed (2015), el asombro puede entenderse como una emoción crítica que interrumpe lo dado, que permite mirar de nuevo aquello que parecía natural o inevitable. En nuestro caso, ese asombro permitió a las niñas y adolescentes leer sus historias de manera distinta, reconocer que lo vivido no era individual ni aislado, sino estructural y compartido, y con ello abrir otras posibilidades de narrarse y sostenerse.

Junto con el asombro, la esperanza —también en clave de Ahmed (2015)— se vuelve una fuerza vital que mantiene abierta la pregunta por lo posible, aun cuando las condiciones materiales son adversas. No se trata de una esperanza ingenua ni meramente futura, sino de una práctica situada que se enraíza en las experiencias de lucha y afecto. Fue esa esperanza encarnada la que sostuvo el proceso, como una apuesta concreta por imaginar otros mundos y afirmarlos colectivamente, incluso en medio del abandono y el dolor compartido.

Porque, como afirma Butler (2021, p.18), si “la violencia es un ataque contra las personas, pero más fundamentalmente es un ataque contra los vínculos”, entonces cuidar, asombrarse, escuchar y sostenerse juntas se vuelve un gesto profundamente político. En este sentido, la incidencia situada que se gestó en el proceso con Nosotras Sobrevivientes no se propuso transformar las estructuras que sostienen las violencias feminicidas —una tarea inmensa, marcada por su profundidad y complejidad histórica— ni producir impactos medibles o resultados replicables. Su potencia estuvo en otro lado: en preservar, aun en condiciones de despojo, la posibilidad de vincularse. Frente a una pedagogía de la crueldad (Segato, 2018) que insiste en marcar los cuerpos de niñas y adolescentes como descartables, esta experiencia apostó, por el contrario, a sostener la vida en común, restaurar vínculos y reafirmar, desde lo minúsculo, lo que ellas mismas afirman una y otra vez: que sus vidas importan.

EL TIEMPO OTRO Y LO QUE NO SE PUEDE “DEMOSTRAR”

Pensar desde lo minúsculo exige afinar la mirada hacia aquello que, aunque no siempre se ve, sostiene. En esta experiencia, lo invisible tomó la forma de afectos compartidos, confianza construida paso a paso, cuidados cotidianos y vínculos que se tejieron sin hacer ruido, pero con una fuerza profunda. En un contexto en donde todo esto estaba fracturado por las violencias vividas.

A ese sostén silencioso se suma el ritmo, un ritmo otro que no responde a los calendarios institucionales ni a los plazos académicos, sino al tiempo de las personas, del proceso. Hablamos de pausas, silencios, momentos de proximidad intensa y también de alejamiento, porque estar cerca no siempre fue posible ni deseable todo el tiempo. Son prácticas que, por su propia naturaleza, desobedecen la lógica de la productividad y reivindican otra temporalidad, aquella donde lo importante no es avanzar rápido, sino llegar juntas. No se miden por lo que producen, sino por lo que posibilitan.

Si lo que sostuvo el proceso fueron prácticas minúsculas, entonces una pregunta inevitable es: ¿cómo dar cuenta de aquello que no siempre puede demostrarse? ¿cómo registrar las pausas que evitaron desbordes, los gestos silenciosos de cuidado, las sesiones en que solo se escuchó música porque hablar dolía demasiado? ¿cómo narrar el cansancio, las ganas de abandonar, la decisión de seguir a otro ritmo?

En esos momentos no hubo producción visible, pero sí algo crucial: la construcción de un suelo común. Esos fragmentos “improductivos” fueron parte del método, aunque no aparezcan en los cronogramas. En una IAP centrada en entender las violencias feminicidas y acompañar el dolor, cuidar y proteger fue también una forma de elaborar saber: decidir qué cuidar del afuera, sin exponer, qué sí y cómo hacerlo.

Estas formas de cuidado y su densidad afectiva son difíciles de capturar en los formatos académicos. Cuando intentamos nombrarlas, muchas veces se desvanecen. No porque no hayan sido reales, sino porque su fuerza está justo en lo que no puede traducirse del todo: en lo tácito, lo compartido, lo que se intuye más que lo que se dice.

Contar lo que hicimos sin nombrar estos momentos sería falsear la experiencia; pero, intentar narrarlos o dar cuenta de ellos, muchas veces también implica reducirlos. Es una tensión sin salida simple: entre el deseo de que lo vivido no se pierda, y la conciencia de que parte de su potencia está en haber sido eso que no se puede mostrar. Esta imposibilidad de traducir en toda su extensión la experiencia no es un límite técnico, sino una impronta epistemológica del tipo de procesos colectivos que acompañamos, donde las formas, los sentidos y las éticas provienen de la gente con quien colaboramos.

En ese sentido, materializar esta propuesta implicó enfrentar tensiones vinculadas a la legitimidad del conocimiento que se reconoce como colectivo y situado. Estas tensiones no son menores porque cuestionan de manera directa las formas en que se valida el saber dentro de los marcos institucionales, en donde sigue dominando una lógica que desconfía de lo que se construye en relación con otras y desde lo afectivo.

Aunque la IAP es reconocida como un método de investigación, sigue siendo vista con recelo y obligada a adaptarse a estructuras que privilegian el control: rutas predefinidas, productos establecidos de antemano, lenguajes técnicos y autorías individuales con firma académica. Este tipo de exigencias entra en tensión con el conocimiento vivo que emerge en los procesos colaborativos, en los que las certezas se construyen en movimiento, las formas se transforman en función del vínculo, y lo que cuenta no siempre cabe en un informe o una publicación. La experiencia que aquí se narra insistió en sostener esa otra forma de saber: situada, colectiva y profundamente encarnada.

En nuestro caso, una de las tensiones más evidentes fue la forma de transmitir los hallazgos. Aunque la exposición curada junto a Nosotras Sobrevivientes narró con profundidad y cuidado el proceso de la IAP, muchas miradas académicas no la reconocieron como una forma legítima de divulgación de resultados. Sin embargo, esta propuesta no surgió solo del deseo de hacer visible lo vivido, sino del propio proceso de asamblea y de las discusiones colectivas, en las que las adolescentes reflexionaron sobre lo que necesitaba ser dicho y cómo querían decirlo. Partían de la sensación persistente de que sus experiencias se desarrollaban a la vista de todos, pero sin que a nadie le importara. Sospechaban que muchas personas ni siquiera sabían lo que estaba ocurriendo. Su lenguaje afectivo y multimodal, lejos de fortalecer su legitimidad en el campo académico, la debilitaba a ojos de ciertos sectores. No obstante, fue ese lenguaje el que permitió que el mensaje llegara más lejos y tocara a más personas.

Otra fricción importante surgió al intentar registrar la exposición. A pesar del proceso de diálogo que sostuvimos para acordar la autoría colectiva de los productos, estos acuerdos fueron borrados al enfrentarse a formatos legales que solo reconocen autor, editor y productor. Esta imposibilidad de nombrar lo colectivo se replica también en la ficción de la autoría individual que predomina en los espacios académicos, como si incluso los textos producidos a partir de investigaciones tradicionales no estuvieran atravesados por múltiples voces.

En esa misma línea, nos sorprendía también el entusiasmo de quienes proponían replicar la obra con otras “muchachas”, como si se tratara de una metodología transferible entre contextos. Esa mirada, aunque bien intencionada, reproduce una lógica instrumental que despoja a la experiencia de su dimensión situada. Lo que ocurrió no fue un modelo, sino una construcción colectiva que solo fue posible por las condiciones singulares del proceso, los vínculos, los tiempos y las historias que lo sostuvieron. Pretender repetirlo sin reconocer todo eso implica caer en una lógica de reproducción vacía, donde lo metodológico se separa de manera artificial de lo relacional.

Un día, al conversar con otras académicas que también trabajan con niñas, niños y adolescentes atravesados por violencias, hablábamos de lo mismo, aunque desde otro ángulo: de cómo cuesta encontrar espacios donde otras formas de hacer —más lentas, más afectivas— tengan lugar. Ese día nos topamos con una convocatoria para publicar en una revista que pedía como requisito que la investigación no tuviera más de dos años de iniciada. Nos reímos con resignación. Sabíamos que esos tiempos no son los nuestros, ni los de las comunidades y los grupos con los que trabajamos. En nuestro proceso, por ejemplo, comenzamos con entrevistas biográficas, pero fue hasta después de dos años de relación que comenzaron a nombrar lo que antes apenas se insinuaba en los silencios. Aprendimos que nada profundo se dice al principio. Las primeras entrevistas sirvieron para encontrarnos, pero fue solo con el paso del tiempo —años, no meses— que lo innombrable empezó a tomar forma. La confianza no obedece al ritmo de los cronogramas, sino al de los vínculos.

Estas tensiones no son solo legales o institucionales, sino también profundamente epistemológicas. Las formas de producción que no se ajustan a los esquemas convencionales —como los lenguajes visuales, afectivos o performativos— siguen sin ser del todo reconocidas como aportes válidos. Además, los textos que emergen de estos procesos se enfrentan a estructuras editoriales rígidas que exigen resultados, discusión y conclusiones, sin espacio para el ritmo propio de lo colectivo, ni para los saberes que no buscan cerrar sino sostener preguntas. Así, lo que no encaja con esa gramática epistémica es desechado o subvalorado, y junto con ello, las voces, preocupaciones y formas de narrar de quienes no habitan el mundo académico.

En medio de esas tensiones, escribir también fue parte del proceso. Acompañar estos recorridos implica una carga emocional importante: sostener la escucha, lidiar con el dolor, respetar los silencios y, al mismo tiempo, responder a las exigencias institucionales que piden resultados visibles y ritmos de producción que no siempre se corresponden con los tiempos otros. Por eso, esta escritura tomó más tiempo del esperado. No por desorganización ni falta de compromiso, sino porque lo vivido necesitaba ser digerido, pausado, elaborado con cuidado. Esta vez transité sola ese tramo, y por eso es mi voz la que predomina aquí, no la voz colectiva. Y esa voz en singular, tejida desde el vínculo, también forma parte del nosotras; también importa.

Después de tanta conversación, escucha y trabajo compartido, sentí la necesidad de tomar distancia, de procesar desde otro lugar, sin el “nosotras” tan presente en otros momentos. Como dijo alguna vez Santiago Bastos (2020) —en una de esas tantas conferencias virtuales durante la pandemia que son imposibles de referenciar—, en los procesos colaborativos no todo puede (ni debe) ser colaborativo. En ese interludio pasaron cosas importantes: pude revisar lo que no supimos nombrar, lo que quedó suspendido, las despedidas y los momentos en que algunas fueron arrastradas por situaciones personales que les impidieron seguir. Hubo decisiones que no alcanzamos a tomar juntas, vínculos que se tensaron, silencios que no supimos cómo escuchar. Pero también hubo hallazgos: intuiciones que solo aparecen

cuando una se detiene, imágenes y lecturas que regresan con otro sentido, y una certeza que fue creciendo con el tiempo: que incluso cuando no estamos en colectividad, lo colectivo nos habita; nos sigue preguntando, nos acompaña en la escritura.

Ese tiempo de pausa también me permitió mirar con otros ojos lo que hicimos visible y lo que quedó por fuera. Incluso en la exposición final, muchas de esas formas que aquí he intentado poner en palabras quedaron invisibilizadas: lo que mostramos fue el resultado ya pulido, listo para ser comunicado, pero no todo lo que lo hizo posible. Lo verdaderamente sustancial —eso que nos sostuvo, que nos conmovió, que nos transformó— apenas si pudo ser nombrado.

Tal vez por eso no se trate de traducirlo todo ni de hacer que encaje, sino de afirmar que hubo algo que solo pudo ser vivido así: en los márgenes, en lo lento, en lo que no se dijo a tiempo, pero sí a su tiempo. Lo que aprendimos no siempre puede narrarse, pero transformó nuestra forma de estar, de vincularnos, de investigar. Si no aparece como resultado, es porque fue, sobre todo, relación. Y eso, aunque no se mida, también cuenta.

REFLEXIONES FINALES: DEFENDER LO MINÚSCULO COMO FORMA DE INCIDIR

Lo minúsculo no es una categoría menor ni un recurso narrativo. Es una práctica situada que interpela las lógicas productivistas y los marcos epistemológicos dominantes, y afirma que el conocimiento también se gesta en los vínculos, el afecto y los cuidados. Frente a la escala macro, que privilegia lo mensurable, replicable y verificable, lo minúsculo insiste en los gestos silenciosos, en la escucha sostenida y el tiempo no lineal.

Desde esa lógica otra, la incidencia no se decreta, es una huella / acción que se afina en la conversación y se cultiva desde el respeto, la inspiración mutua y la potencia de lo común.

Defender estos espacios —asambleísticos, afectivos, lentos, profundamente relacionales— es también disputar los modos en que se define la legitimidad del conocimiento. No buscamos adaptar lo vivido a los formatos institucionales, sino ampliar los marcos desde los que se reconoce lo valioso. Sostener estructuras minúsculas en contextos de violencia es una práctica política que afirma que otros modos de hacer, decir y vincularnos no solo son posibles, sino urgentes.

Pero sostenerlos no es sencillo. Implica nadar contra corrientes que exigen inmediatez, certezas, resultados visibles. En ese contexto, la esperanza —más que un estado de ánimo— se vuelve un recurso crítico indispensable. Como plantea Sara Ahmed (2015), aprender a tener esperanza no significa aferrarse a la idea de que todo mejorará, sino rechazar la noción de que lo que existe es todo lo que puede ser. La esperanza, dice, no es un gesto individual, sino una herramienta colectiva que se cultiva en los vínculos. Se gesta ahí donde se interrumpe la urgencia, donde se cuida lo común, donde se insiste en sostener incluso cuando no hay garantías.

Por eso, urge llevar esta forma de esperanza —como proceso que desarma la fatalidad— a los espacios donde formamos a quienes investigan. No para enseñar a “tener fe”, sino para sostener el trabajo de preguntar, acompañar, de no rendirse frente a las estructuras que normalizan el despojo, siendo una de estas la academia misma. Aprender a hacer esperanza es también una condición para imaginar y construir una academia otra: una que no solo produzca evidencia, sino que sepa sostener preguntas que importan; una que no niegue la afectividad, el desgaste ni el deseo de transformar; una que no tenga miedo de lo que no puede demostrar de formas tradicionales.

Este texto parte de una experiencia situada. No pretende generalizar ni desconocer los esfuerzos que han hecho posible otras formas de hacer dentro de la academia. Nombrar tensiones no significa borrar vínculos, logros y aperturas que, incluso en medio de estructuras rígidas, han permitido sostener procesos como este. La crítica busca, precisamente, cuidar esos espacios, no deslegitimarlos. Ninguna experiencia es del todo generalizable, y tampoco las instituciones son homogéneas: reconocer las contradicciones es también reconocer las condiciones que hicieron posible caminar de otros modos en la universidad.

Algo similar ocurre más allá de la academia. Al interior de eso que llamamos estado, también existen funcionarias y funcionarios que creen en la fuerza de lo minúsculo y que, desde ahí, inciden. En medio de estructuras pesadas y jerárquicas, habilitan grietas, acompañan procesos y sostienen prácticas que hacen posible otros modos de relación. Reconocer estas apuestas resulta fundamental, pues muestran que, incluso dentro de instituciones atravesadas por contradicciones, hay quienes trabajan desde los márgenes para abrir posibilidades distintas.

En ese sentido, es indispensable seguir pensando en la incidencia social no como un concepto, sino como una práctica situada y abierta. Una práctica que, al resistirse a ser definida, mantiene vivas las posibilidades y el diálogo.

Solo así es posible continuar creando espacios donde lo pequeño tenga lugar, como el Colaboratorio y tantos otros que apuestan por formas distintas de hacer, pensar y vincularse. En donde, como la saxífraga, lo que florece cerca del suelo se agrupa para ofrecerse cobijo. En donde una pueda recordar quién es y reconocerse de nuevo, incluso en el lugar que habitamos como académicas, porque en este camino es fácil perder el sentido de lo que importa.

Como dijo una de las adolescentes: “Cuando quiero recordar quién soy, veo la exposición y vuelvo a verme”. Esa posibilidad de volver a nosotras mismas, sostenidas por lo colectivo, es también una forma de sostener la esperanza: no como consuelo, sino como herramienta política.

Nosotras Sobrevivientes es una afirmación colectiva: las vidas de las niñas y adolescentes importan. La potencia política de lo minúsculo está en su capacidad para sostener la vida cuando todo alrededor insiste en negarla. Como dice Isael Zapata —y retoma Yásnaya Elena Gil (2020)—, lo minúsculo siempre se resiste. Esa resistencia cotidiana interpela también a la academia. Necesitamos abrir más espacios para estos procesos, reconocer su legitimidad y formar nuevas generaciones capaces de acompañar, con rigor y cuidado, aquello que no siempre se ve, pero sostiene los procesos.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Albornoz, M., Estébanez, M.E., y Alfaraz, C. (2005). Alcances y limitaciones de la noción de impacto social de la ciencia y la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 2(4), 73-95. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132005000100005&lng=es&tlng=es
- Briseño, V. (2024, septiembre 29). Nosotras Sobrevivientes: un grito de resistencia a través del arte. *ZonaDocs*. <https://zonadocs.mx/2024/09/28/nosotras-sobrevivientes-un-grito-de-resistencia-a-traves-del-arte/>
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia*. Trad. Marcos Mayer. Paidós.
- CATS. (2022). Trayectorias de incidencia. Cuadernillo de trabajo. [Documento interno]. ITESO.

- Flecha García, R. (2018). Evaluación del impacto social de la investigación. *Revista de Fomento Social*, 73(3-4), 485-502.
- Gil, Y.E.A. (2020, abril 5). Estructuras minúsculas. *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/04/05/opinion/1586098560_484155.html
- Kvam, R. (2018). *Evaluación del impacto social: integrando los aspectos sociales en los proyectos de desarrollo* (No. 613). BID.
- Libera Bonilla, B.E. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *Acimed*, 15(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000300008&lng=es&tlng=es
- Morstadt, J.D.C., y Bello Vélez, M.I. (2018). Indicadores de impacto social para evaluación de proyectos de vinculación con la colectividad. *Económicas CUC*, 39(1), 105-116. <https://doi.org/10.17981/econcuc.39.1.2018.07>
- Ortiz Ocaña, A., y Arias López, M.I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 1-20. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Sánchez López, G., Sandoval Zapata, R.E., Mir Trejo, M., Skinfield Vértiz, A.C., Téllez Flores, M.A., y Rojas Medina, M.M. (2025). “Nos violan y nos matan”: violencias feminicidas y abandono institucional en la experiencia de niñas y adolescentes en centros de asistencia social en Jalisco, México. *Salud Colectiva*, 21, e5334. <https://doi.org/10.18294/sc.2025.5334>
- Sandoval Forero, E.A., y Capera Figueroa, J.J. (2021). Una mirada crítica sobre la incidencia social y territorial: los procesos interculturales de innovación popular. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 85-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419006>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Retos de los psicólogos en acción pública

DIANA BERENICE VARGAS SALOMÓN
LEÓN DELGADILLO ROSAS

Resumen: *este capítulo expone nuestra experiencia de trabajo como psicólogos en el servicio público desde el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) municipal y estatal. Relatamos nuestras reflexiones y nuestro análisis sobre la incidencia social, desde una comprensión profunda de nuestro posicionamiento profesional y nuestra práctica; retos de una formación profesional en diálogo con distintas disciplinas y con el desarrollo de nuevas competencias de acuerdo con el rol que hemos tenido en el liderazgo institucional, pero también nuestro enfoque para el desarrollo de políticas y programas públicos.*

Palabras clave: *psicología y políticas públicas, acción pública, vulnerabilidad social, salud mental comunitaria, incidencia social.*

Abstract: *this chapter discusses our experience as public service psychologists within the Integral Family Development (DIF, in its acronym in Spanish) system at the municipal and state levels. We share our reflections and analyses about social impact, based on a deep understanding of our professional positioning and our practice; the challenges of a professional formation in dialogue with different disciplines and with the development of new competencies depending on the role we have had in institutional leadership, but also on our approach to developing public policies and programs.*

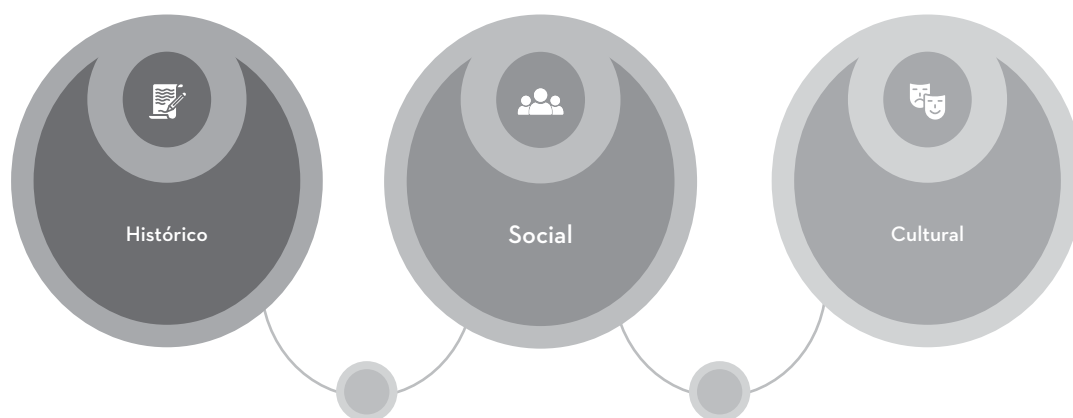
Key words: *psychology and public policy, public action, social vulnerability, community mental health, social impact.*

El servicio público, entendido como el ejercicio de las políticas públicas desde la autoridad que representa al estado, requiere un marco de referencia que permita delimitar las necesidades sociales o identificar un problema específico. A partir de ello, se toman decisiones orientadas a dirigir acciones que trasciendan lo privado y que, además, puedan ser evaluadas en su impacto y efectividad. A la vez, es necesario que las instituciones integren a personas que asuman un compromiso social y profesional, y manifiesten una apertura a la colaboración para generar cambios a través de la incidencia social.

Plantear la incidencia social desde este posicionamiento implica tener un marco de referencia para su abordaje, y uno que es común en México es la propuesta de los Objetivos para el Desarrollo Social (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que busca que todos los países realicen acciones pertinentes para el progreso, cuidando el mundo. Los ODS:

Reconocen que las iniciativas para poner fin a la pobreza deben ir de la mano de estrategias que favorezcan el crecimiento económico y aborden una serie de necesidades sociales, entre las que cabe señalar la educación, la salud, la protección social y las oportunidades de empleo, a la vez que luchan contra el cambio climático y promueven la protección del medio ambiente (ONU, n.d).

FIGURA 6.1. BASE ÉTICA DEL EJERCICIO PROFESIONAL



Estos objetivos permiten la identificación de estrategias, planes, programas y políticas públicas, entre otros mecanismos e iniciativas de intervención que apuntan a la disminución o la resolución de las diversas problemáticas sociales que aquejan a las localidades. Para este escrito, como parte de los motores para este cambio, tomamos el objetivo de salud mental y calidad de vida (ODS 3), así como el hacer de los psicólogos en diálogo con otras disciplinas.

Para comprender la incidencia social, otro de los referentes clave —al menos para quienes nos formamos en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)— son las Orientaciones Fundamentales de la universidad (OFI), que promueven el cambio social desde el compromiso y la justicia. Estas orientaciones constituyen la base ética de nuestro ejercicio profesional, siempre en *diálogo* con el contexto histórico, social y cultural del territorio en que trabajamos (figura 6.1).

Abordar las problemáticas sociales, nos lleva a pensar desde un marco sociocultural complejo e invita a reflexionar de manera constante acerca de la pertinencia de nuestro actuar con los instrumentos, mecanismos y recursos con los que contamos. Hoy, estos van desde los registros estadísticos hasta la aplicación de metodologías y estrategias para el reconocimiento de las problemáticas sociales en México, Jalisco y sus municipios.

Desde el marco de la salud, si bien la salud mental ha sido siempre un tema de interés, a partir de la pandemia por covid-19 —con el aumento de trastornos de ansiedad y depresión— se constituye como un tema de atención prioritaria y emergente. Desde entonces, ha cambiado la comprensión sobre el bienestar de las personas, al considerar que se trata de afrontar las repercusiones de las modificaciones en la vida cotidiana de las personas, las familias, las comunidades y un entramado casi intangible de amenazas, resultado de una mezcla de factores socioeconómicos y políticos.

Todos los sectores participan desde sus frentes en búsqueda de explicaciones para las nuevas formas de relación, las dinámicas en las localidades y, por supuesto, las repercusiones que se manifiestan en un incremento en los reportes sobre trastornos de salud mental, y sus ámbitos de observancia, como es la escuela, el trabajo, así como el uso y manejo del tiempo libre, entre otros. Al pensar en las causas de esta evolución de los últimos cinco años (desde 2019), se concluye que es solo el reflejo de las problemáticas y las carencias ya enraizadas en el sistema público que derivan de la falta de acceso a los servicios de salud, carencia de personal para la atención de la salud en todas las vertientes, poco abastecimiento

FIGURA 6.2. NECESIDADES BÁSICAS DE LAS PERSONAS



de medicamentos, mala calidad de los servicios, pero, sobre todo, la falta de poder adquisitivo para encontrar formas de enfrentar la situación, es decir, la falta de empleo y de remuneraciones justas para un desarrollo de vida, lo cual genera un reto para la administración pública.

Lo anterior nos lleva a considerar las vulnerabilidades sociales debido a que las condiciones de vida de las personas las hacen propensas a sufrir daños físicos y emocionales, a menudo estar expuestas a riesgos. La vulnerabilidad acontece cuando un equilibrio se quebranta y lleva a la persona o la sociedad a enfrentar diversos efectos negativos. Se relaciona con los derechos humanos, porque el riesgo social implica que no se cumplen los derechos de las personas afectadas, como cuando no están satisfechas sus necesidades básicas de salud, educación, económicas, ecológicas, culturales, y aquellas relacionadas con los momentos de la vida de las personas, es decir, sus etapas (figura 6.2).

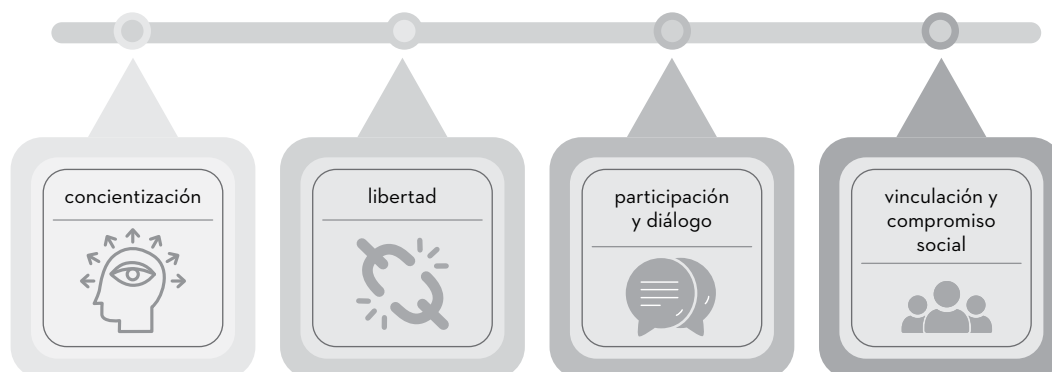
En la actualidad, nuestro país vive inmerso en dinámicas permeadas por las violencias, el crimen organizado, las desapariciones forzadas de personas, el hambre, la falta de acceso a los servicios, entre un sinfín de situaciones que se entrecruzan, mezclan y dan como resultado situaciones complejas incluso para el análisis. Al igual que en los derechos humanos ninguno es prioridad frente a otro, deben ser entendidos como una integralidad en función del bienestar personal y social.

INCIDIR DESDE LA ACCIÓN PÚBLICA

Este escenario es parte de las problemáticas a las que toca hacer frente desde la administración pública, a partir de las herramientas profesionales y el ejercicio de las competencias que se desarrollan y siguen desarrollándose a lo largo de la vida; parte de poner al servicio la profesión, atravesada por la persona que somos: experiencias, emociones, decisiones, reflexiones y creencias.

Hace más de diez años que nos desempeñamos en la función pública, en particular en el DIF, una institución cuyo carácter fundamental es la asistencia social, la cual ha crecido no solo en términos de atenciones y programas, sino que se ha modificado a lo largo de los años y ha ido adquiriendo nuevos ejes de trabajo; que aborda situaciones de seguridad alimentaria, protección y restitución de derechos, prevención de riesgos psicosociales, acompañamiento

FIGURA 6.3. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA



y atención a la salud mental, organización social y comunitaria, y apoyo para enfrentar situaciones de vulnerabilidad social y del desarrollo.

Fuimos estudiantes de la Licenciatura en Psicología del ITESO a inicios del siglo XXI, que versaba en su plano conceptual sobre el plan de estudios:

En breve, podríamos asumir que la formación profesional del psicólogo implica la elaboración personal de sus procesos de subjetivación, así como una práctica fundada en la reflexión crítica sobre qué se hace, cómo se hace, por qué y para qué se hace. Este tejer al alumno con su condición humana, su situación social y su ser profesional nos llevaron a problematizar lo que enunciábamos a continuación generando las modificaciones que se explicitan en este documento (Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, rev. 2003).

Como parte de su filosofía educativa, la universidad integraba nociones de concientización, libertad, participación y diálogo, vinculación y compromiso social. Esta última parte es quizás la de mayor relevancia en cuanto a las posibilidades de entender y relacionarse durante el proceso de formación, trabajar en comunidades excluidas, poblaciones con problemáticas particulares como la falta de salud mental, las carencias educativas, personas privadas de su libertad, violentadas dentro y fuera de las instituciones, por mencionar algunas (figura 6.3).

Los saberes y las actitudes nos orientaron a ser y ejercer a la manera de un profesional sin militancias o adscripción política, con intenciones de mejora de la práctica laboral, y con el deber ético de favorecer que cada quien se haga responsable de su posición, su posición ante el saber / poder y los discursos que sostiene durante su trayecto, el cual se entiende como:

[...] aquello que ha generado el modo de estar en el mundo y de interactuar con él, y que al conocerlo revela dos particularidades del ser en el mundo: 1) la que proviene de posicionarnos en ese lugar de la “nudeidad” que nos habita, y como los demás seres humanos, estando en el frente de la batalla para ser, haciendo proyectos. Y 2) encontrando el modo de quedar frente al saber hacer y el saber teórico en el proceso formativo, ya que son múltiples las transformaciones de la personalidad profesional que están siendo alterados por la subjetividad (Sánchez, 2008, p.98).

A lo largo de nuestra trayectoria profesional, hemos valorado la experiencia y el compromiso social como herramientas fundamentales para el trabajo en la administración pública. Sin embargo, esta labor también implica comprender marcos referenciales multidisciplinarios que permitan realizar análisis situacionales sólidos y orientar la planificación estratégica sectorial, en especial en relación con la atención a las poblaciones destinatarias de los programas sociales. Además, es necesario desarrollar habilidades de gestión que permitan implementar las acciones derivadas conforme a los ciclos programáticos, en donde convergen y cooperan los tres órdenes de gobierno, o bien, adaptarlas según las exigencias del “signo de los tiempos”.

Asimismo, en los puestos de dirección hay que aprender un conjunto de labores que no tienen mucho que ver de manera directa con la psicología: hay que aprender de administración, leyes, códigos, protocolos y una serie de marcos que norman y regulan la acción laboral, y delimitan con toda claridad la responsabilidad de la función para atender y servir a la ciudadanía; uno de los más retadores, el ejercicio del gasto público, esto es, prever cómo y con qué se atenderán las problemáticas, y cómo estas responden a indicadores del desempeño y el gasto.

COLABORACIÓN COMO ESTRATEGIA

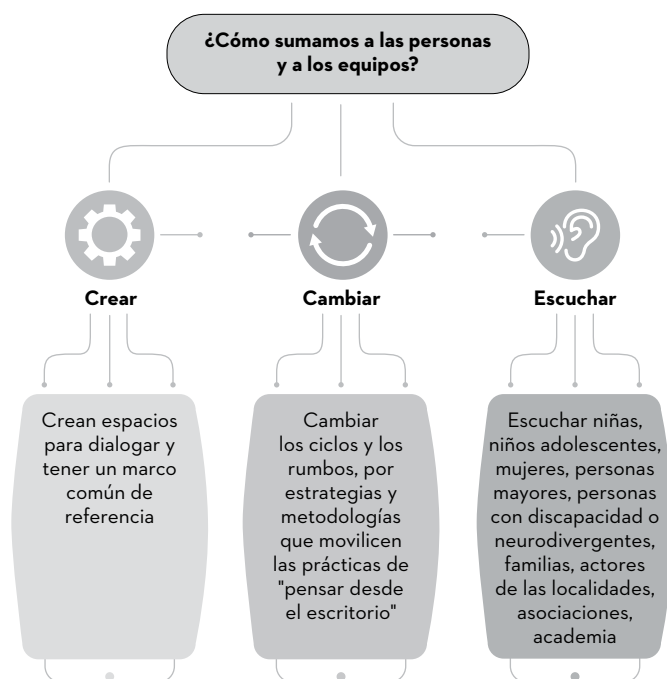
La lectura y los grupos de aprendizaje con las y los colaboradores se convierten en aliados para lograr sortear aquello que, *de facto*, no es parte de la formación en psicología; pero, una vez sorteados, y vale señalar, en constante actualización, vienen los retos de innovar o movilizar prácticas arraigadas y poco o nada útiles para ese gran objetivo de atender a las personas y las comunidades.

Se trata también de integrar e integrarse con las personas que conforman la institución pública. ¿Cómo sumamos a las personas y los equipos? Al crear espacios para dialogar y tener un marco común de referencia, una comprensión de las situaciones que, en su diversidad, nos lleve a los mismos objetivos; cambiar los ciclos y los rumbos por estrategias y metodologías que movilicen las prácticas de “pensar desde el escritorio” a hacerlo en el campo y con las personas; escuchar a niñas, niños, adolescentes, mujeres, personas mayores, personas con discapacidad o neurodivergentes, familias, actores de las localidades, asociaciones, academia, y todas aquellas personas interesadas en mejorar las condiciones sociales desde su hacer y saber (figura 6.4).

Es de igual forma necesario mantener una mirada constante hacia uno mismo, interrogar la propia diferencia para habilitarse en los sentidos necesarios, y reorientarse. Escuchar para sumar implica, a la vez, reconocer cómo se integran los saberes y las acciones grupales y colectivas, su organización y capacidad autogestiva, para que cada quien pueda aprender y sumarse.

Pero, sumar ha sido uno de los ejes que también ha llevado a “empujar” en una dirección contraria a los propios intereses arraigados en las instituciones públicas: la resistencia al cambio; el rechazo a las estrategias o directrices de trabajo; los desacuerdos con las organizaciones sindicales; las posturas de los actores políticos, que en ocasiones muestran resistencia o negación a las formas en que se construye; el reclamo claro y llano de comunidades que no han sido atendidas; la falta de recursos y acuerdos con otras entidades públicas para que las acciones puedan llevarse a cabo.

FIGURA 6.4. ¿CÓMO SUMAMOS A LAS PERSONAS Y LOS EQUIPOS?



Ha sido necesario medir la distancia práctica dentro de la institución, al identificar qué se hace en sentido contrario a los principios que rigen a las instituciones y el servicio a la comunidad; cómo se segmentan grupos para ser favorecidos por la inoperancia y su vinculación a intereses ajenos al trabajo. Y hacia afuera, para, a través de alianzas, contener y moverse del lugar habitual, desde quien trata el malestar social y saca ventaja política por la relación de dependencia institucional a la que se somete a las personas necesitadas de apoyos.

En ocasiones, hay muchas propuestas e intereses comunes, pero una falta de vinculación y organización que termina por generar duplicidad de esfuerzos, con poca o nula incidencia sobre el problema a resolver. La gestión entre los diferentes sectores es también parte de las actividades de dirigir, lograr el acuerdo, identificar a las personas y los recursos de los que puede disponerse y se dispone, de encontrar los cruces de camino para poder generar acuerdos y trazar las rutas para co-construir nuevos proyectos o rutas de trabajo.

APRENDER Y CUIDAR: RECURSOS INVALUABLES EN LA ADMINISTRACIÓN

Desde nuestra experiencia, transitar en la administración pública, además de las esferas política y organizacional ya esbozadas, es asimismo un andar en las reformas y leyes. Al inicio de nuestro andar conjunto, en 2015, también implicó la adopción de la Ley de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el país y el estado de Jalisco; una modificación a la Ley de Justicia Adolescente; reformas al Código de Asistencia Social; pasar de los programas operativos anuales a programas sustentados en resultados (con sus respectivas implicaciones de manejo presupuestario); modificaciones de los planos de atención a las personas adultas mayores; y la creación de direcciones para la atención de las comunidades indígenas, la comunidad de la diversidad sexual, y las mujeres, entre otras. Esta serie de cambios inciden de forma directa en el hacer y el cómo hacer de la administración pública.

TABLA 6.1. RETOS DE UNA TRAYECTORIA PROFESIONAL DESDE LA ESFERA PÚBLICA

- Aprender de manera autogestiva y estar dispuesto a aprender de otros como parte de un ejercicio profesional permanente.
- Trabajar en equipos multidisciplinarios, proponiendo soluciones desde la psicología y con la apertura para aplicar métodos diversos de otros paradigmas: resolver de forma interdisciplinaria.
- Reconocer la agencia propia y del equipo en el que estamos insertos a través de la proactividad y solidaridad, al sumar todos los recursos a favor de fortalecer condiciones del entorno humano siempre colectivo.
- Contribuir desde la institucionalidad a nuevas soluciones políticas, transversalizando la perspectiva de derechos, propiciando la resiliencia de las personas y comunidades desde, con y para ellas.
- Gestionar los ciclos programáticos y las prácticas institucionales desde la incertidumbre no solo en congruencia con las capacidades instaladas y los procesos sociales, sino para la atención de situaciones emergentes y problemas complejos.
- Comprometerse con la transformación de los servicios de salud, para que, en concordancia con los objetivos sectoriales, se favorezca que desde otras esferas públicas se adopten medidas para reestructurar y ampliar la atención de la salud mental y asistencial, logrando un impacto en la comunidad y en la protección a las personas expuestas a riesgos.
- Cuidar de uno mismo y la integridad personal, para que desde el lugar donde se está y la responsabilidad asumida, se dé lo mejor para cuidar del otro: cuando amamos, cuidamos, y cuando cuidamos, amamos (Boff). Esto incluye la gestión emocional necesaria para liderar equipos de trabajo, distribuir los tiempos, tareas, manejar situaciones adversas y proponer acciones de mejora dentro y fuera de la institución.

Se trata, entonces, de actualizar, implementar, entender y atender las nuevas disposiciones desde lo que está establecido. Sortear la obsolescencia de programas, estrategias, recursos profesionales, protocolos y modelos de atención; formar para la comprensión y el cambio en temas que van del adultocentrismo a la participación infantil; de las medidas de sanción a las de rehabilitación; de las acciones de protección a la reinserción social; de la familia a las familias; de la violencia a las violencias y sus ámbitos; de la discriminación a la interseccionalidad e interculturalidad; solo por mencionar algunas de las bases del trabajo que se realiza.

En resumen, construir una trayectoria profesional desde la acción pública está plena de retos, como se puede observar en las tablas 6.1 y 6.2.

Pero, sobre todo, consideramos que cuidándonos unos a otros, estamos dispuestos a hacer un ejercicio de análisis personal, además de situacional, con el fin de reconocer los puntos ciegos, las acciones de mejora, impulsando una práctica profesional creativa.

Este ejercicio es quizás uno de los aspectos más complejos, ya que implica también negociar, resolver situaciones de conflicto y llegar a esquemas que permitan el funcionamiento de la institución, pero, sobre todo, de la persona que somos *en* y *con* la institución.

En este sentido, “parte de explorar tu implicación es adentrarte en las partes de la relación con el sujeto de estudio” (Fernández et al., 2014). Esta imbricación entre el yo y el otro deja siempre un referente de la acción; hay una incidencia sobre cada situación de la que formamos parte, lo que acarrea siempre un costo: la exposición de cada decisión, acto, discurso, o bien, las implicaciones institucionales prácticas y sociales.

TABLA 6.2. RETOS DE LOS PSICÓLOGOS EN LA ACCIÓN PÚBLICA Y LAS ESTRATEGIAS PARA SUPERARLOS

Retos en la acción pública	Estrategias propuestas
Gestión de problemáticas sociales complejas salud mental post-covid-19, violencia, vulnerabilidad	Desarrollar políticas y programas públicos basados en evidencia y con perspectiva de derechos
Resistencia al cambio institucional y político	Promover innovación institucional y metodologías participativas
Limitaciones de recursos y duplicidad de esfuerzos	Optimizar recursos mediante alianzas y coordinación intersectorial
Necesidad de trabajo interdisciplinario y multidisciplinario	Aprender de otras disciplinas y fomentar equipos multidisciplinarios
Exigencias normativas, legales y presupuestarias	Actualizarse constantemente en leyes, protocolos y gestión del gasto público.
Autocuidado e integridad personal en el servicio público	Implementar prácticas de autocuidado y gestión emocional en los equipos.

Así, a través de esta breve exposición, buscamos dar cuenta de nuestra trayectoria en el sector público, de cómo esta experiencia siempre conlleva un ejercicio profesional que trasciende a la administración y termina por revelarnos como psicólogas o psicólogos que se plantean, reflexionan y proponen para lograr un cambio a veces personal, social, o uno que solo puede ser visto por quienes son receptores de esa atención, que al final son los únicos que pueden devolver un gesto aprobatorio.

REFERENCIAS

- Fernández, A., López, M., Borakievich, S., Ojam, E., y Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, (7), abril, 5-20.
- Gómez, M.I. (6 de febrero de 2025). Vulnerabilidad. *Concepto*. <https://concepto.de/vulnerabilidad/>
- ITESO. (1974). *Orientaciones Fundamentales del ITESO*.
- OMS. (2022). *Informe mundial sobre salud mental. Transformar la salud mental para todos*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/356118/9789240051966-spa.pdf?sequence=1>
- OMS. (2025). *QualityRights. Instrumento de calidad y derechos de la OMS: evaluando y mejorando la calidad y los derechos humanos en los establecimientos de salud mental y de apoyo social*.
- ONU. (n.d.). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/page/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Sánchez, A. (2008). Psicoterapias y el psicoanálisis; la importancia del trayecto. *Non Nominus*, (8), 92-102.

Bienestar y calidad de vida en el contexto asilar: voces de las personas mayores y de estudiantes universitarios

VANESSA MEDRANO GONZÁLEZ
MARÍA MARTHA RAMÍREZ GARCÍA

Resumen: las personas mayores representan el grupo etario de la población que se encuentra en mayor vulnerabilidad y exclusión. Los programas en política social, incluso de países de avanzada de la región latinoamericana y caribeña, destinan menos recursos a este grupo en comparación con las infancias, quienes, al igual que las personas mayores, requieren mayor atención y cuidados. Este capítulo trata de cómo, desde un proyecto de intervención psicológica (PIP) anclado en la Licenciatura de Psicología del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), se interviene desde hace más de 20 años con personas mayores asiladas, el cual está encauzado en trabajar las dimensiones física, cognitiva, emocional e interpersonal que impactan el bienestar y la mejora la calidad de vida de estas personas. El PIP forma parte del proyecto municipal de Guadalajara denominado Ciudades y Comunidades Amigables con las Personas Mayores, que ha generado políticas sociales y estrategias para mejorar la calidad de vida de este grupo vulnerable de la población. Se destacan las voces de las y los estudiantes a partir de la sistematización de sus bitácoras de aprendizajes, de familiares, pero, sobre todo, de las personas mayores, quienes, a través de entrevistas cualitativas semiestructuradas, dan cuenta de cómo la construcción activa, con agencia y vincularidad, permite denotar el carácter procesual y relacional que da cabida a la incidencia social con este sector de la población.

Palabras clave: personas mayores, institucionalización, población vulnerable, intervención psicológica, bienestar y calidad de vida.

Abstract: senior citizens represent the most vulnerable and excluded age group. Social policy programs, even in the most advanced countries of Latin America and the Caribbean, devote fewer resources to this group than to children, who, like senior citizens, require high levels of attention and care. This chapter discusses how a psychological intervention program (PIP) from the undergraduate program in Psychology at the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), has worked for over 20 years with senior citizens in nursing homes, with a focus on their physical, cognitive, emotional and interpersonal dimensions. The PIP belongs to a municipal project of Guadalajara called Senior Citizen–Friendly Cities and Communities, which has generated social policies and strategies aimed at enhancing the life quality of this vulnerable segment of the population. Emphasis is given to the voices of students through the systematization of their learning logs, to the voices of relatives, but above all, to the voices of the senior citizens themselves, who, through semi–structured qualitative interviews, relate how active construction, with agency and in a context of personal ties, enables them to engage in a relational process that has led to social impact for this sector of the population.

Key words: senior citizens, institutionalization, vulnerable population, psychological intervention, well–being and life quality.

Incidir socialmente se concibe como “un proceso coordinado de esfuerzos para cambiar políticas, ideas, prácticas y valores que perpetúan la desigualdad, los prejuicios y la exclusión” (ITESO, 2021, p.9). A partir de esta definición institucional, es pertinente cuestionarnos qué aspectos están presentes que favorecen cambios en las problemáticas sociales.

Uno de los grupos etarios de la población con mayor desigualdad y exclusión es el de las personas mayores, en especial aquellas que se encuentran en los asilos. Esta problemática es atendida desde hace más de dos décadas en un proyecto de intervención psicológica (PIP) de la Licenciatura en Psicología del ITESO. El PIP es un espacio en donde converge la formación y la incidencia social. Profesoras expertas en el campo de la salud psicológica con personas mayores forman a sus estudiantes, quienes intervienen con aquellas que están asiladas. En este capítulo, damos cuenta de los aspectos de formación que permiten una intervención profesional y ética para incidir en el bienestar de las personas mayores desde las dimensiones física, cognitiva, emocional e interpersonal, en concordancia con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), que señala la importancia de considerar diversos aspectos de la vida de las personas para lograr un estado óptimo de salud. En este sentido, la OMS define a la salud no solo como la ausencia de enfermedades o afecciones, sino como un estado completo de bienestar físico, mental y social.

Lo que se destaca aquí son las voces de quienes forman parte de este proceso relacional que permite identificar los rasgos de la incidencia social en este proyecto de intervención. Las voces de las y los estudiantes se recogieron a partir de la sistematización de sus bitácoras individuales, en las que documentan sus experiencias, reflexiones y aprendizajes.

La voz de las personas mayores y los familiares se obtuvieron a partir de entrevistas semiestructuradas cualitativas, realizadas por las y los estudiantes en el periodo 2020–2024.

Por otra parte, es pertinente mencionar que el PIP se enmarca en un proceso más amplio que forma parte del proyecto Ciudades y Comunidades Amigables con las Personas Mayores, desde donde el Gobierno del Estado de Jalisco ha destacado la importancia de generar políticas sociales estratégicas a favor de la salud física, emocional y cognitiva de la población adulta mayor.¹

LA PROBLEMÁTICA SOCIAL DEL ENVEJECIMIENTO Y LAS ACCIONES EMPRENDIDAS

El acelerado envejecimiento de la población es una realidad actual en México y diversos países, afirman López y Jiménez (2024) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2024). Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2024) proyecta que para 2050 se experimentará un envejecimiento notable (el doble del actual), lo que llevará a la implementación de políticas sociales para favorecer el bienestar y la calidad de vida de las personas mayores.

El estado de Jalisco no es la excepción, ya que el envejecimiento se está agudizando. En enero de 2024, se registraba un 12.1% de la población con 60 años y más, lo que corresponde a 1'064,672 personas: por cada 100 mujeres, hay 86 varones en este grupo etario. El envejecimiento de la población en Jalisco y en México es un fenómeno que permite visibilizar el

1. Sistema de Asistencia Social. Gobierno del Estado de Jalisco. <https://ssas.jalisco.gob.mx/prensa/noticias/jalisco-amigable-con-las-personas-mayores-es-nomb-5163>

aumento de la esperanza de vida y la disminución de nacimientos, de acuerdo con el Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (IIEG, 2024).

Uno de los proyectos con el compromiso permanente de atender y mejorar las necesidades de este grupo de la población es la Red Mundial de Ciudades y Comunidades Amigables con las Personas Mayores. La ciudad de Guadalajara, a través del Instituto Jalisciense del Adulto Mayor (2014), forma parte de esta red desde hace 10 años. El plan de trabajo de Guadalajara tiene como propósito transformar el entorno urbano para hacerlo inclusivo y accesible para las personas mayores, con el fomento de un envejecimiento activo y saludable. Esta iniciativa se articula en diversos ejes de acción: salud y bienestar; participación social; entornos físicos y sociales accesibles; y servicios comunitarios y de salud (OPS, 2020), los cuales se desarrollan a través de proyectos específicos que incluyen la creación de espacios públicos accesibles, la sensibilización sobre el envejecimiento y la vejez, y la garantía de los derechos de las personas mayores.

El PIP del ITESO que trabaja con las personas mayores está integrado en el eje de salud y bienestar del plan estratégico gubernamental, y su objetivo es acompañar, construir, aplicar y validar propuestas de intervención psicológica, así como evaluar el impacto de las acciones dirigidas a las personas mayores asiladas y a sus cuidadores a través de programas específicos.

Desde este proyecto se promueve la apuesta de la OMS (2024) hacia un envejecimiento activo y saludable, que impulse la inclusión y el bienestar en la vida cotidiana de las personas que envejecen, así como de aquellas ya envejecidas.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA QUE INTERVIENE EN LA PROBLEMÁTICA SOCIAL DEL ENVEJECIMIENTO

Los proyectos son el eje medular del programa educativo de la Licenciatura en Psicología del ITESO.² La incidencia social se gesta a partir de la construcción del puente que conecta la problemática social del envejecimiento con la intervención a través del proyecto profesional con las personas mayores, apoyado por las y los estudiantes universitarios, profesoras, cuidadoras y familiares. A continuación, damos cuenta de sus elementos.

Formulación del plan de intervención

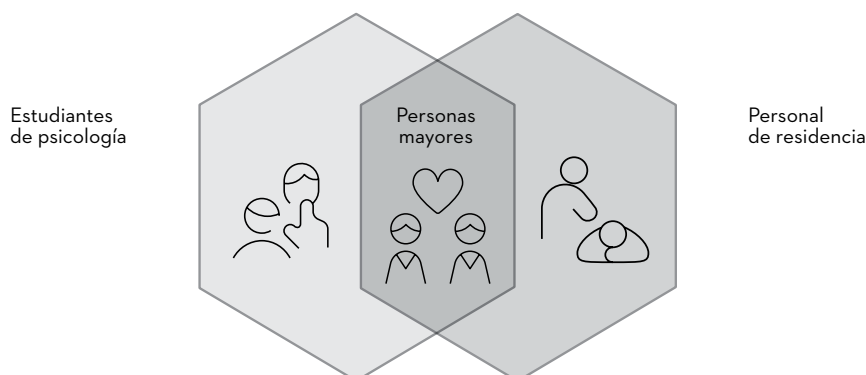
La colaboración de las psicólogas en formación³ que intervienen en asilos, casas de descanso y residencias tiene como objetivo implementar planes basados en diagnósticos precisos, que permitan identificar las áreas de oportunidad en las dimensiones física, cognitiva, emocional e interpersonal para, a partir de ahí, diseñar las estrategias individuales y grupales de trabajo con las personas mayores. Cabe destacar la importancia del trabajo conjunto con el personal de la residencia, el cual se representa en la figura 7.1.

Los planes de intervención se sustentan en lo que la OMS (2023) y Valderrama, Castillo y Méndez (2023) conceptualizan como bienestar, en sus diversas dimensiones. *El bienestar físico* refiere al estado de salud de las personas, y uno de sus parámetros son las actividades

2. En el capítulo “Educación, Psicología y Nutrición, programas educativos enfocados en abordar problemáticas sociales”, de este libro, se describen las características de los proyectos de intervención a nivel general en el ITESO.

3. El programa de psicología alberga más estudiantes mujeres que varones.

FIGURA 7.1. MÁS ALLÁ DEL CUIDADO: LA COOPERACIÓN COMO CAMINO AL BIENESTAR



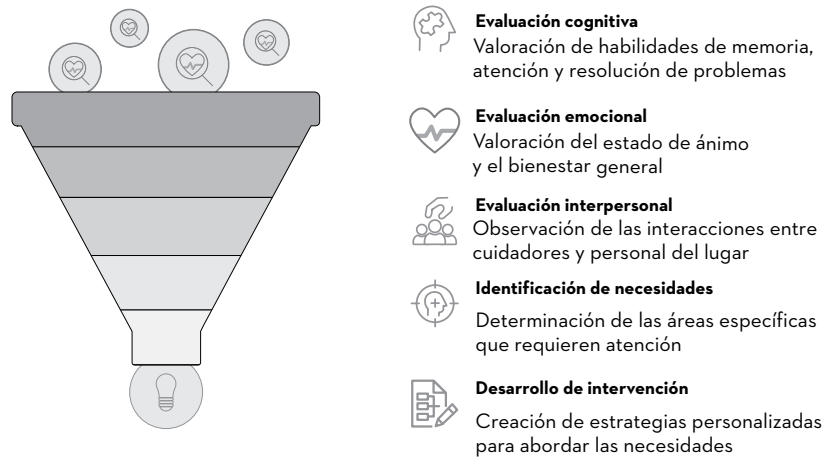
cotidianas que estas pueden realizar de manera autónoma. Desde la OMS (2023), se promueve tener vida activa y saludable. *El bienestar cognitivo* contempla los procesos de la toma de decisiones, el pensamiento y el aprendizaje. Factores como la educación, la salud mental y la estimulación cognitiva son claves para mantener en buen estado estas funciones. El bienestar cognitivo es fundamental para el desarrollo de habilidades necesarias en la vida diaria, así como para adaptarse a nuevas formas de adquirir información para enfrentar de modo efectivo distintas situaciones. El *bienestar emocional* destaca la importancia de una regulación emocional efectiva como herramienta fundamental para afrontar los desafíos en la vida cotidiana, que hace que las personas respondan de manera adaptativa ante situaciones adversas, al fortalecer su resiliencia frente a dificultades. El *bienestar interpersonal* pone énfasis en las interacciones y relaciones que una persona establece con los demás, ya que contar con vínculos significativos permite satisfacer las necesidades cotidianas y facilita la comunicación asertiva (Valderrama et al., 2023).

El abordaje interdisciplinario, la cooperación y el trabajo conjunto entre las y los estudiantes, las personas mayores y el personal de la residencia logran una intervención con mayor impacto, en contraste con los proyectos asistencialistas o de servicio social. El modelo del PIP es generar una cohesión entre los saberes de las y los participantes de la residencia, incluidas las y los estudiantes y profesoras, para favorecer el bienestar de las personas mayores a través de un trabajo colaborativo.

Después de la evaluación diagnóstica de cada persona mayor, con la identificación de las áreas que necesitan atención, así como las fortalezas, las y los estudiantes elaboran un plan de intervención con estrategias específicas de estimulación y rehabilitación cognitiva. En la figura 7.2, se colocan los elementos que forman parte del proceso del plan de intervención psicológica.

Las estrategias de estimulación y rehabilitación cognitiva incluyen ejercicios de memoria, atención, concentración, praxias, facultad lingüística, motricidad fina y gruesa, así como dinámicas grupales que buscan fortalecer y fomentar la interacción social y el trabajo en equipo. Estas actividades están diseñadas para estimular las capacidades cognitivas y la regulación de las y los residentes, para promover un envejecimiento activo y saludable, en respuesta a la propuesta de la OMS (2024). De forma paralela, se trabaja con la dimensión emocional a través de la escucha activa, así como con estrategias psicológicas que permiten a las personas mayores identificar y reconocer sus emociones y expresarlas con mayor asertividad.

FIGURA 7.2. PROCESO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA



Lo anterior posibilita una mejora en las interacciones de las personas mayores con el personal de la residencia. Las y los estudiantes trabajan con todas y todos los colaboradores del asilo, al compartirles conocimientos y técnicas para que sean replicadas en su día a día. El trabajo colaborativo, en especial con las cuidadoras, es un elemento clave para el logro del plan de intervención, lo que genera un ambiente más propicio para el bienestar de este grupo etario.

La colaboración y el aprendizaje mutuo intergeneracional

La colaboración intergeneracional entre estudiantes y personas mayores es una valiosa fuente de aprendizaje, una interacción que beneficia la formación profesional, al facilitar la participación en evaluaciones psicológicas individuales, tanto de hombres como de mujeres, en proceso de envejecimiento en un entorno asilar. Además, permite la implementación de planes de intervención basados en la identificación de sus necesidades actuales, a través de actividades grupales e individuales de estimulación cognitiva diseñadas para promover un envejecimiento activo y saludable.

La apuesta de colaboración intergeneracional, además de enriquecer el aprendizaje y contribuir al bienestar de las y los residentes, busca preparar a las y los estudiantes para su futura práctica profesional en el campo de la psicología del envejecimiento.

Las experiencias y los aprendizajes compartidos entre estudiantes, personas mayores y cuidadoras se llevan a cabo a través de las interacciones, al implementar el plan de acción diseñado. Resulta interesante cómo las y los estudiantes reconocen, no solo desde la teoría, sino desde el vínculo que generan con la persona mayor, cuáles son las acciones más propicias que favorecen esta; aprenden de las personas mayores, pues son ellas quienes marcan las pautas de cómo intervenir. Por otra parte, estas últimas se dan la oportunidad de abrirse al trabajo de las y los estudiantes, no de forma ingenua, sino con cautela, hasta que se logra generar un vínculo cercano y confiable.

VOCES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES, FAMILIARES Y PERSONAS MAYORES⁴

Una de las formas para conocer los alcances de la intervención es a través de las voces de las y los participantes, lo que favorece una comprensión situada, relacional y cualitativa de la incidencia social.

Metodología para la recuperación de las voces

El PIP está fundamentado por una metodología de enfoque mixto, con predominio cualitativo. Las y los estudiantes, antes de iniciar la intervención, aplican una serie de instrumentos que permiten identificar las necesidades, las trayectorias y el contexto de las personas mayores.

Las voces que presentamos a continuación son el resultado de este trabajo, en el que también se incluyen las entrevistas semiestructuradas a algunos familiares, pero sobre todo a las personas mayores. Las voces de las y los estudiantes se citan a partir de la sistematización de las bitácoras personales que elaboran de manera individual, en las que se recupera su proceso de aprendizaje. La sistematización de las voces corresponde al periodo 2020 a 2024.

Voces de las y los estudiantes

El trabajo en las residencias de las y los estudiantes de psicología visibiliza los aprendizajes teóricos y de intervención que adquieren al realizar un trabajo situado. Los aprendizajes que identifican como más significativos durante su formación e interacción con este grupo etario son: capacitación para trabajar con las personas mayores; transferencia de conocimientos e intercambio de experiencias; y colaboración interdisciplinaria, la cual se logra a través de un trabajo conjunto entre todas y todos los participantes de las diversas áreas y disciplinas: enfermería, medicina, fisioterapia, psicología y trabajo social. A continuación, se da cuenta de cada uno de estos aprendizajes, a través de las voces de los estudiantes.

Capacitación para el trabajo con las personas mayores

La capacitación de las y los estudiantes para trabajar con las personas mayores y sus cuidadoras conlleva un proceso estructurado que busca asegurar la sensibilización sobre la vejez y el envejecimiento, así como su preparación profesional en la calidad de la interacción y atención con los residentes. Este proceso de capacitación involucra elementos fundamentales, que van desde la inducción teórica y la supervisión de las acciones en las residencias, a través de seguimientos, entregables y retroalimentación de sus intervenciones, sobre todo mediante el desarrollo de competencias específicas relacionadas con el manejo de situaciones críticas, trabajo interdisciplinario, comunicación asertiva con las personas mayores y cuidadoras, regulación emocional de forma individual, y trabajo con el estrés profesional. A continuación, se citan algunas viñetas en donde las y los estudiantes visibilizan el rol de la capacitación en su quehacer con personas mayores.

4. Sus apellidos son seudónimos para salvaguardar su privacidad.

[...] ayuda mucho el entender y conocer qué es lo que necesitan las personas mayores y lo que vas a hacer, porque realmente esto te hace crecer a nivel profesional, y sobre todo a nivel personal, porque te enseñas a controlarte cuando sientes que no puedes por algo que se sale de tu planeación (A. Muñoz, bitácora estudiantil, 2021).

Cada uno de los trabajos que realizamos va de la mano con lo que vamos haciendo a lo largo de las semanas, pero te ayuda a ver qué es lo que tienes que mejorar para ayudarles en el asilo a estas personas (J. Plascencia, bitácora estudiantil, 2024).

Transferencia de conocimientos e intercambio de experiencias

Una vez que las y los estudiantes han desarrollado sensibilidad respecto al tema, adquieren un conocimiento más profundo de los desafíos y las complejidades propias de esta etapa de la vida. En este punto, se hace evidente la transferencia de conocimientos adquiridos en su proceso formativo, así como aquellos que se abordan en el propio proyecto.

En este contexto, las experiencias de vida de las personas mayores, en conjunto con la transferencia de conocimientos, se convierten en un valioso recurso educativo. Las y los estudiantes participan en diversas actividades, que incluyen el acompañamiento a personas mayores, la planificación y ejecución de dinámicas tanto grupales como individuales, y la impartición de talleres dirigidos a sus cuidadoras.

Estas acciones no solo contribuyen a una comprensión mayor del fenómeno del envejecimiento, sino que también posibilitan el desarrollo de una actitud positiva hacia la vejez. Así, se fomenta una resignificación de los estereotipos negativos que prevalecen en la sociedad, al promover una visión más justa e inclusiva del proceso de envejecimiento. Las siguientes narrativas dan cuenta de ello:

[...] la entrevista [realizada a la adulta mayor] me ayudó mucho para poder acercarme sin miedo y poder reconocer lo que necesitaba, sobre todo el de ver a esta etapa que se puede vivir a partir de las limitaciones que aparezcan en mi cuerpo (F. Navarrete, bitácora estudiantil, 2022).

Te das cuenta de que es importante el cuidarte desde ahorita para vivir mejor, desde dormir mejor, el comer bien, ahorrar desde ahorita... moverme al hacer ejercicio para estar fuerte y mantener movilidad; te cambia la manera en que ahora ves la vejez y su proceso (S. Osorno, bitácora estudiantil, 2023).

La empatía, sin lugar a dudas, resulta ser una de las características presentes para el trabajo de intervención con las personas mayores, como destaca la siguiente voz estudiantil:

Nuestro trabajo es muy importante, porque de verdad te das cuenta de que debes de ser un poco empático para identificar aquello que están viviendo las enfermeras, y más cuando las personas mayores las tratan no muy bien (J. Rodríguez, bitácora estudiantil, 2024).

La colaboración interdisciplinaria es fundamental en la formación de psicólogas y psicólogos que atienden a personas mayores en residencias. El trabajo entre las diversas disciplinas, como la medicina, la enfermería, la psicología, el trabajo social y la fisioterapia, entre otras, permite brindar una atención integral y de calidad humana, en donde se busca que las habilidades, los conocimientos y las perspectivas se interrelacionen.

[...] como me lo enseñaron en este proyecto, es importante hacer equipo, y aprendí que cada una de las profesiones somos importantes en el trabajo, especialmente cuando necesitas de los médicos y las enfermeras, y ellos también te preguntan alguna duda para que mejore el estado de ánimo de las personas mayores. Aprendí que este trabajo en conjunto es importante (Y. Roldán, bitácora estudiantil, 2024).

El trabajo colaborativo de las y los estudiantes con el personal de la residencia es clave para el éxito del plan de acción que se gestó desde el aula. Las y los estudiantes generan estrategias que fomentan interacciones cotidianas más asertivas entre las cuidadoras y las personas mayores. La intención es mejorar la calidad dentro de las acciones de cuidado, así como propiciar el bienestar de las personas mayores.

[...] los talleres que realizamos, al parecer sí ayudan a comprender un poco más qué pasa con las emociones y las mentes de los adultos mayores, sobre todo para que se les facilite hacer su trabajo con ellos (N. Zuloaga, bitácora estudiantil, 2023).

Cuando las enfermeras preguntan sus dudas, y buscamos hacer equipo, ayudamos a entender lo difícil que se les hace su trabajo cuando no saben cómo lidiar con las emociones de las personas mayores con las que conviven todos los días (D. Infante, bitácora estudiantil, 2024).

Estas colaboraciones contribuyen a mejorar la calidad de la atención y los cuidados brindados a las y los residentes. La interacción, tanto con el personal de la residencia como, en ocasiones, con los familiares, permite que los y las psicólogas en formación accedan a diversas perspectivas y conocimientos necesarios para enfrentar las complejidades del cuidado de las personas mayores.

Voces de familiares

El PIP ha hecho un esfuerzo por acercarse a los pocos familiares que visitan a las personas mayores, con el fin de ofrecerles estrategias para que mejoren la interacción con su ser querido. Se busca crear conciencia sobre la importancia de la presencia familiar para evitar la desconexión con su persona mayor, ya que es evidente el abandono que muchas personas mayores enfrentan en las residencias. Lo anterior se refleja en la falta de actividades conjuntas durante las visitas, lo que hace difícil la interacción, pues los familiares no saben qué hacer o cómo involucrarse con sus seres queridos.

A continuación, citamos la voz de los familiares:

Casi no vengo con mi papá porque no puede salir, además [de] que casi no tengo tiempo... No puede caminar, pero, cuando vengo, no sé qué hacer para pasar un buen rato; a veces se nos acaba la plática, me gustaría saber qué más hacer (López, hija de persona mayor, comunicación personal, 2022).

El acercamiento de las y los estudiantes con los familiares les permite desarrollar una mayor sensibilización, comprensión y reconocimiento de las necesidades, y de esta forma diseñar estrategias que fomenten relaciones más asertivas.

[...] yo no sabía cómo hablarle a mi mamá porque ya no hablaba, pero, desde que me dijeron [las estudiantes] que le pusiera canciones, hasta la vemos que sonrío; y sobre todo el agarrarle la mano, vemos que hasta en su cara hay una risa. Gracias por lo que me ayudan y le han ayudado a mi mamá (Gutiérrez, hija de persona mayor, comunicación personal, 2024).

[...] ahora que le hablé a mi papá más seguido, las enfermeras me han dicho que lo ven menos enojón y trabaja más con ustedes. Gracias por decirme cómo puedo ayudarlo a mi papá... Aunque no venga tanto (Sánchez, hija de persona mayor, comunicación personal, 2024).

Voces de las personas mayores-impacto de la intervención

Las entrevistas a las personas mayores permiten identificar su percepción acerca del proceso de intervención, y su sistematización arroja los siguientes aspectos como favorables: mejora en su estado de ánimo; beneficio físico e interpersonal; estimulación y rehabilitación cognitiva; experimentar una mayor movilidad a través del Chi Kung; y un aumento en autoestima y autonomía emocional.

Enseguida, damos voz a las personas mayores, a partir de la categorización de las entrevistas con respecto a las dimensiones del bienestar emocional, cognitivo, físico e interpersonal.

Bienestar emocional

La presencia de las y los estudiantes de psicología desempeña un papel fundamental en la mejora del estado de ánimo de las y los residentes, lo cual se logra a través de prácticas como la escucha activa, el apoyo emocional y la creación de vínculos de confianza. Por medio de talleres y acompañamientos individuales, se generan espacios en donde las personas mayores pueden expresar sus emociones y desarrollar estrategias para gestionarlas mejor. Las experiencias compartidas por las y los residentes evidencian que estas interacciones han favorecido una mayor satisfacción en su vida cotidiana al disminuir la sensación de soledad, tristeza y desmotivación. Lo anterior subraya la importancia de cuidar la salud emocional en la vejez, y resalta el impacto positivo que el acompañamiento psicológico puede tener en este proceso.

[...] a veces me siento solo y triste... Y, aunque no lo crean, ustedes [estudiantes] nos han ayudado cuando vienen a que me sienta apoyado y se vaya pronto esa tristeza. Me han enseñado que es importante sentir eso que me hace sentirme triste, pero, es más bonito cuando logro que eso se vaya (Castro, persona mayor de 77 años, comunicación personal, 2023).

Yo me siento contenta cuando puedo expresar cómo me siento, y me han enseñado a que es importante confiar en las personas que nos pueden ayudar a salir de nuestras tristezas... Nosotros nos cuidamos, y es una manera de sentirnos vivos (López, persona mayor de 68 años, comunicación personal, 2024).

La interacción entre personas mayores y estudiantes ha generado oportunidades valiosas para compartir experiencias, ya que los primeros perciben a los segundos como fuentes de alegría que aportan sentido y propósito a su vida cotidiana, lo que ha impactado de manera positiva su estado de ánimo. Las actividades individuales y grupales que realizan juntos hacen que las personas mayores se diviertan, aprendan, convivan y se sientan valoradas, lo que contribuye de forma directa a su bienestar emocional.

Hasta me baño y me arreglo, porque ya sé que casi van a llegar. Yo espero los martes y jueves con mucha emoción... Ustedes me motivan [refiriéndose a las estudiantes] (Medina, persona mayor de 73 años, comunicación personal, 2023).

Es una alegría que, no sé cómo decirte, se siente aquí en la panza, porque sé que el tiempo se me va más rápido y voy a trabajar con ustedes. Todas ustedes son re' pacientes y siempre aprendo algo (Álvarez, persona mayor de 92 años, comunicación personal, 2022).

Bienestar cognitivo

Las personas mayores identifican la estimulación y rehabilitación cognitiva como aspectos importantes que les ayudan a preservar su salud mental desde las propias limitaciones que van experimentando. Las actividades que diseñan las y los estudiantes permiten ejercitar las distintas funciones ejecutivas a través de: juegos de memoria, ejercicios de concentración, atención, praxias, facultad lingüística y actividades artísticas como la pintura. Estas acciones no solo buscan prevenir el deterioro cognitivo, sino también favorecer la valía en ellas, generar su creatividad, autoconfianza y autoestima. Esto lo han referido como útil para concentrarse y recordar en su día a día, lo que ha contribuido a darles un sentido de satisfacción personal y motivación.

Creo que eso que hacemos con los chicos [estudiantes] sí ayuda, porque me he fijado que mi memoria se pone mejor... Ya de perdida me acuerdo dónde dejo mi monedero cuando salgo del cuarto; eso me motiva, que me acuerdo de más cositas, con esto que hacemos cuando buscamos diferencias y entre más cosas que hacemos (Durán, persona mayor de 75 años, 2022, comunicación personal).

Yo mismo veo que sí ayuda porque ya me enseñan cómo recordar cosas que olvido rápido. Ahora ya buscó anotar dónde guardo las cosas, las anoto en mi libreta (Fernández, persona mayor de 68 años, comunicación personal, 2022).

Bienestar físico

Las personas mayores consideran básico mantener la movilidad, ya que esta capacidad desempeña un papel crucial en su vida cotidiana; preservarla o fortalecerla contribuye de manera significativa a mejorar su calidad de vida.

Le digo al enfermero que se apure para que, cuando ustedes lleguen [los estudiantes] no me pierda el ejercicio y podernos ver y saludarlos; siempre eso me hace sentir muy contenta... que cuando no vienen, los extraño... y mucho; hacen mucha falta (Gámez, persona mayor de 70 años, comunicación personal, 2024).

También es importante destacar el impacto positivo de la atención que las y los estudiantes brindan. Este acompañamiento también promueve el autocuidado de las y los residentes, al fomentar su bienestar integral.

Cuando hacemos el Chi Kung, me siento que cada vez puedo mover más la mano derecha... Estaba muy torpe. Y, ¿qué crees?, que los hago cuando me levanto y [cuando] me voy a dormir... Eso yo creo que me ha ayudado, pero es porque me lo han enseñado (Ortega, persona mayor de 72 años, comunicación personal, 2023).

Sí sirve lo que nos enseñan para mover el cuerpo, yo muevo lo que puedo con el Chi Kung... A como puedo, me muevo; pero, en la mañana, antes de levantarme, cuando no vienen, sí los hago, de los ejercicios que me acuerdo, me siento con más fuerza... Y no se diga la memoria, me ayuda cada que hacemos cosas pa' ayudarle a mi cerebro que se le olvida todo (Núñez, persona mayor de 69 años, comunicación personal, 2024).

Bienestar interpersonal

Los lazos de confianza y amistad que se generan entre las personas mayores, y de ellas con el personal de la residencia, tiene un impacto importante en su bienestar, en especial en contextos en donde la soledad y la depresión se hacen presentes a menudo.

Ya me gusta bajar [al espacio común] porque platico con mi compañero. Ya vi que le gusta la música de rancho, y eso nos hace recordar historias. A veces nos ponemos aquí en el pasillo a platicarnos historias, y ya después nos vamos a comer (Camacho, persona mayor de 69 años, comunicación personal, 2024).

Espero que sea martes y jueves, porque yo ya sé que me va a tocar trabajar con mi compañera, y le puedo ayudar o me ayuda. Ya nos andamos haciendo amigas, en la comida platicamos, o cuando necesito algo, me animo a pedírselo (Ramírez, persona mayor de 71 años, comunicación personal, 2024).

Cabe mencionar que las dimensiones emocional, física, cognitiva e interpersonal se trabajan de manera integral, no de forma separada. Las actividades que conforman el plan de trabajo de intervención están diseñadas para que cada una de las personas mayores obtenga beneficios en estas cuatro dimensiones.

El PIP, enmarcado como un proyecto que incide en el bienestar de las personas mayores, al ser parte de un programa académico tiene sus propias limitaciones, lo cual es identificado por este grupo etario. La intervención de las y los estudiantes se realiza solo en los periodos escolares de primavera y otoño, 16 semanas en cada ciclo escolar, lo que impacta de manera directa su bienestar. Ante esto, se ha fomentado que la participación se extienda en verano. Las y los estudiantes asisten por lo menos dos veces al mes para dar seguimiento a la intervención, y su colaboración es voluntaria, es decir, sin estar sujeta al condicionamiento de una calificación. La participación en periodos no escolares es una clara evidencia del compromiso social de la profesora y los estudiantes, así como del reconocimiento de que la intervención profesional no se limita a un calendario escolar.

Por otra parte, las personas que integran la residencia no son constantes, por lo que hay rotación en el personal, lo que les genera una percepción de inestabilidad. Si bien, esta situación no es competencia directa del proyecto, se ha hecho visible la carga emocional y física que experimentan las personas responsables de otorgar los cuidados. Desde este reconocimiento, desde hace tres años el proyecto también se ha enfocado en el trabajo con las y los cuidadores formales e informales. Las intervenciones están orientadas a contribuir en su autocuidado, para promover no solo una mejora en la calidad del cuidado que brindan a las personas mayores, sino también en el fortalecimiento de su propia salud emocional y física.

CONSIDERACIONES FINALES

El fenómeno del envejecimiento, en el marco del pronóstico sociodemográfico planteado por investigadores y el Inegi (2024), es una problemática social que se está agudizando con el paso del tiempo. Para lograr incidir en esta, se requiere un proceso coordinado orientado a visibilizar la situación y generar políticas, estrategias y acciones para intervenir en el bienestar y la calidad de vida de este grupo etario.

Desde la universidad, a través de los proyectos de intervención psicológica (PIP), por medio de una estrategia metodológica, se forma a las y los estudiantes para incidir en esta problemática particular. El PIP que trabaja con las personas mayores permite visibilizar cómo la incidencia social cobra vida a través de la intervención que se ha realizado con esta población en permanente vulnerabilidad. Este proyecto no está aislado del contexto en que está situado. En Jalisco, Ciudades y Comunidades Amigables con las Personas Mayores, integrado a una red internacional, permite visibilizar la problemática social en que se encuentra este grupo etario y pensar en políticas sociales estratégicas que mejoren su calidad de vida. Sin embargo, la intervención del estado tiene sus alcances y limitaciones, y es desde el tejido social y la articulación de diversos esfuerzos que la incidencia social puede tomar forma y hacerse presente en la vida cotidiana de las personas excluidas y vulneradas.

El espíritu de este capítulo es dar cuenta, por medio de las voces de las y los estudiantes, las y los familiares y las personas mayores, cómo se va construyendo la incidencia a través de un trabajo colaborativo, interdisciplinario, con agencia y vincularidad entre todas y todos los participantes que alberga el PIP, enfatizando que es el carácter procesual y relacional lo que hace posible impactar en el bienestar físico, cognitivo, emocional e interpersonal de las personas mayores asiladas.

Los principales desafíos son vincular a todas las personas en torno a esta problemática y canalizar todos los recursos para lograr el bienestar de las personas mayores de forma integral. La colaboración entre estudiantes de psicología, médicos(as), enfermeras(os), fisioterapeutas y trabajadoras(es) sociales es clave para lograr la incidencia en la población envejecida, así como la sensibilización a las familias para que mantengan un vínculo constante con sus seres queridos, ya que ello impacta de manera significativa en su calidad de vida.

El PIP es un espacio en el que confluyen personas con distintos roles, y es la acción colectiva en torno a un plan de intervención en específico lo que permite que la incidencia cobre vida.

REFERENCIAS

- Coneval. (2024). *Personas adultas mayores en México: evidencia para la toma de decisiones*. Coneval. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/PAM_evidencia.pdf
- IIEG. (2024, 5 de enero). Población de Jalisco a inicio del año 2024 (ficha informativa). Gobierno del Estado de Jalisco.
- Inegi. (2024). Mujeres y hombres en México 2024. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463921318.pdf
- Instituto Jalisciense del Adulto Mayor. (2014). Desarrollo de las estrategias y acciones para la integración del Plan Estratégico para una Ciudad Amigable con los Mayores. Zona Metropolitana de Guadalajara. Bienestar.
- ITESO. (2021). Estrategia Institucional ITESO 2022–2026. Dirección de Planeación.
- López, G., y Jiménez, L. (2024). *Envejecimiento demográfico en México: una mirada a su heterogeneidad estatal y municipal a partir de las nuevas proyecciones de la población*. (pp. 57–87). Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/952340/LSDM_24_Completo_WEB_smallpdf_Parte5.pdf
- OMS. (2014). *Documentos básicos* (48a ed. con modificaciones hasta el 31 de diciembre de 2014). <https://www.who.int/es/about/governance/constitution>
- OMS. (2023). *Lograr el bienestar: un marco mundial para integrar el bienestar en la salud pública utilizando un enfoque de promoción de la salud*. <https://www.who.int/es/publications/m/item/wha-76---achieving-well-being--a-global-framework-for-integrating-well-being-into-public-health-utilizing-a-health-promotion-approach>
- OMS. (2024). Envejecimiento y salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>
- OPS. (2020). *Ciudades globales amigables con los mayores: una guía*. <https://www.paho.org/es/documentos/ciudades-globales-amigables-con-mayores-guia>
- Valderrama, F.P., Castillo, C.M., y Méndez, A.G. (2023). *Bien-estar y calidad de vida: reflexiones y evidencias*. Ediciones UCSC. <https://www.perlego.com/book/4089704/bienestar-y-calidad-de-vida-reflexiones-y-evidencias-pdf>

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 co-gestión 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).

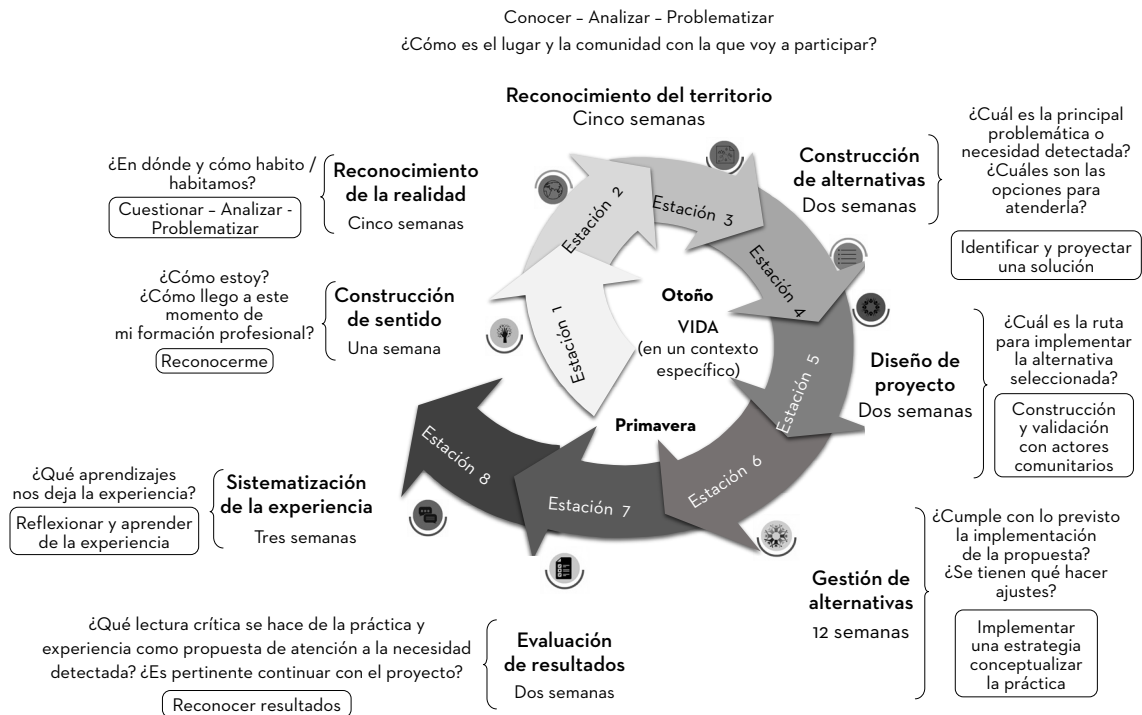
Con esta visión, el NASC se ha construido como un proceso en el que las asignaturas se desdibujan y convierten en espacios de trabajo colectivo bajo diversas modalidades (seminarios, tertulias,⁵ talleres, conversatorios, entretejidos,⁶ espacios autogestivos)⁷ que giran en torno a preguntas detonadoras 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, entretnejidos 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>

El Centro Polanco, un lugar para la acción social comunitaria

MARÍA DE LOURDES CENTENO PARTIDA
ERNESTO CISNEROS PRIEGO

Resumen: *En el marco del 50 aniversario del Centro Polanco, la coordinación del centro inició un ejercicio participativo para la elaboración de su identidad institucional y modelo educativo. Para la producción de estos documentos, se acudió al Archivo Histórico del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y se consultó a los fundadores, profesores y profesoras, estudiantes, así como a las personas que son atendidas, por medio de entrevistas, grupos focales y encuestas.*

Este capítulo sintetiza los hallazgos de dicho proceso: describe la historia y la trayectoria del Centro Polanco, los elementos que lo han convertido en una estructura universitaria sólida para el aprendizaje situado y la implementación de proyectos de acción social comunitaria concordantes con las Orientaciones Fundamentales de ITESO (OFI) y los principios pedagógicos de la universidad.

Palabras clave: *Incidencia social, acción social comunitaria, aprendizaje situado, interdisciplinariedad, formación integral, ética del cuidado, vinculación universidad-comunidad.*

Abstract: *On the occasion of the 50th anniversary of the Polanco Center, the coordinating team undertook a participatory exercise aimed at elaborating the center's institutional identity and educational model. To generate these documents, the team examined the Historical Archives of the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), and consulted the Polanco Center's founders, professors, students and users, by way of interviews, focus groups and surveys. This chapter summarizes the findings of this research process: it describes the history and trajectory of the Polanco Center, the elements that have made it a solid university structure for situated learning and for implementing community-based social action projects aligned with ITESO's Fundamental Orientations (OFIS) and the university's pedagogical principles.*

Key words: *Social impact, community-based social action, situated learning, interdisciplinarity, integral learning, ethics of care, university-community engagement.*

Las OFI fueron aprobadas el 31 de julio de 1974, y su promulgación fue el punto de partida de una nueva etapa para la universidad. El anhelo por contribuir en la construcción de un mundo más pacífico y una sociedad justa, solidaria y equitativa significó un cambio radical en la manera de entender el quehacer universitario y la formación estudiantil. El ITESO pasó, de ser una institución de puertas cerradas y centrada en el desarrollo de aprendizajes profesionales, a una universidad abierta que forma en contacto vital con la realidad social.

Para concretar esta nueva visión educativa, el ITESO creó estructuras universitarias, tales como el Centro de Cooperación Agropecuaria (Cecopa) y el Centro Polanco, fundado por el director de la Escuela de Psicología, José Gómez del Campo, y tres de sus estudiantes: Antonio Ray Bazán, Juan Ortiz Valdés y Clementina Gutiérrez Zúñiga. Con el objetivo de “insertar al estudiante de psicología en un medio popular, e instrumentalizar acciones de servicio que

respondieran a las necesidades reales de sectores de la población que históricamente habían sido olvidados en el ejercicio y enseñanza de esta disciplina” (*Inter-Com*, 1976).¹

50 AÑOS² DEL CENTRO POLANCO

Desde sus comienzos, las acciones que lleva a cabo el Centro Polanco han seguido una doble vía: de cara a la comunidad, se desarrollan proyectos que responden a necesidades sentidas por las personas; y de cara a la universidad, se impulsan experiencias de aprendizaje en situación, así como la resolución de problemáticas de la realidad social para la formación de estudiantes universitarios.

A lo largo de cinco décadas de trabajo, se han enfatizado distintos enfoques metodológicos y marcos de referencia para el cumplimiento de sus objetivos. El trabajo de archivo y el diálogo con actores clave ha permitido recuperar su memoria y caracterizar cuatro momentos.

Fundación (1974–1976)

Este fue un periodo de exploración y sensibilización caracterizado por el acercamiento a la comunidad, la identificación de necesidades relevantes, la vinculación con actores sociales, y la toma de decisiones sobre las líneas de acción pertinentes para el trabajo con la comunidad.

El Centro Polanco comenzó sus labores el 1 de octubre de 1974 en un pequeño departamento de la Calle 20, en la colonia Lomas de Polanco, en Guadalajara, en donde se ofrecía atención psicológica clínica a personas mayores, así como talleres para la formación de líderes comunitarios; estos últimos, inspirados por el fuerte trabajo de las comunidades eclesiales de base que había en la zona.

A un año de su fundación, tras identificar una gran necesidad educativa en las escuelas de la colonia, se abrió la línea de atención psicoeducativa para niñas y niños con dificultades de aprendizaje en la lectura, la escritura y las matemáticas, la cual tomó tal fuerza que, para 1976, el Centro Polanco decidió especializarse en esta área de la psicología y dejó de ofrecer servicios en el área clínica y social.

Especialización (1977–2004)

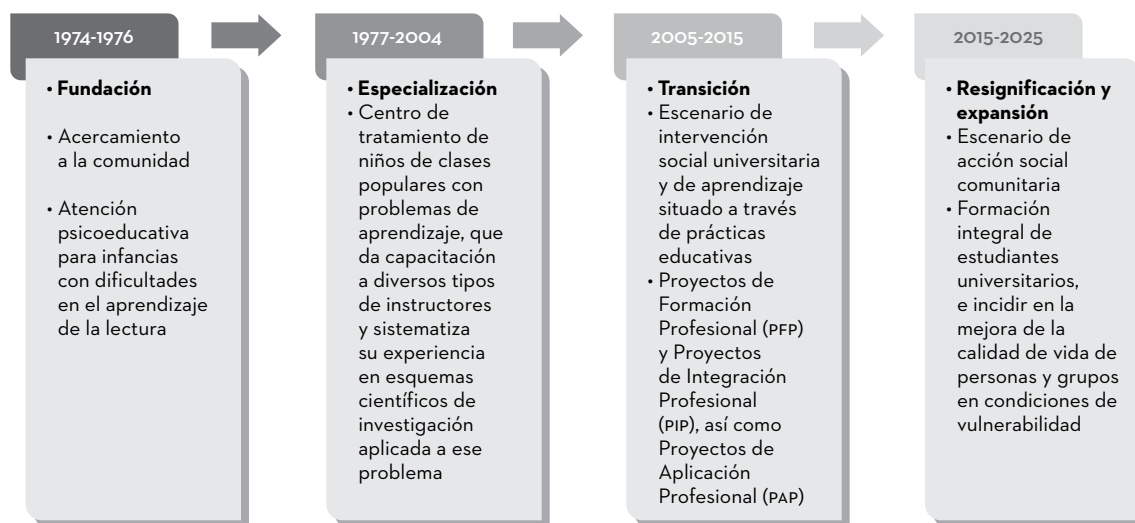
El centro se especializó en temas de aprendizaje, y se configuró como “un centro de tratamiento de niños de clases populares con problemas de aprendizaje que da capacitación a diversos tipos de instructores y sistematiza su experiencia en esquemas científicos de investigación aplicada a ese problema” (Informe, 1980).

Las actividades de este periodo se encaminaron al trabajo directo con las y los niños, así como al diseño de programas para las familias. A nivel correctivo, se ofrecieron talleres a escuelas de la zona, asesorías individuales y grupales para niños y niñas con dificultades de aprendizaje, y programas de capacitación a instructores no profesionales. A nivel preventivo, se llevaron a cabo los talleres de expresión plástica para el desarrollo de habilidades perceptivas y psicomotrices, la evaluación de habilidades cognitivas de la niñez en edad preescolar, el

1. La historia del Centro Polanco a través de las publicaciones se puede consultar en: <https://padlet.com/ecisneros27/centro-polanco-2rpsrfzlj9k9oezr>

2. En 2026 cumple 52 años.

FIGURA 9.1. LOS CUATRO MOMENTOS DEL CENTRO POLANCO



proyecto de intervención en el hogar, en donde los padres y las madres de familia eran entrenadas para ser los tutores(as) de los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos en edad preescolar, y la creación del preescolar Patria con instructoras no profesionales.

Transición (2005-2015)

Ante algunas reformas académicas implementadas por la universidad, el centro se vio obligado a dejar la especialización en temas de aprendizaje y redefinió sus tareas y objetivos, al reconfigurarse como un escenario de intervención social universitaria y de aprendizaje situado a través de prácticas educativas, en donde “los alumnos adquieren, practican, refinan habilidades y desarrollan competencias que les ayudan a desempeñarse en su práctica profesional a fin de formarse como profesionistas de calidad y comprometidos en la búsqueda de la equidad” (Centro Polanco, 2005).

A través de los Proyectos de Formación Profesional (PFP) y los Proyectos de Integración Profesional (PIP), así como los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP), el Centro Polanco retomó la línea de atención psicológica clínica para adultos, abrió talleres de escucha para mujeres y diseñó programas para el desarrollo de competencias socioafectivas en las infancias. Se reactivó también la línea de psicología social a través del proyecto Porticus, que impulsó la participación de líderes comunitarios en la solución de problemáticas sociales.

Resignificación y expansión (2015-2025)

Este fue un periodo caracterizado por un crecimiento sostenido de las actividades, las y los colaboradores, los proyectos y los usuarios, así como por la integración de iniciativas procedentes de otros centros y departamentos de la universidad, que obligaron al Centro Polanco a redefinir sus objetivos y actualizar su identidad institucional.

En la actualidad, el Centro Polanco se describe como un escenario de acción social comunitaria, cuyo objetivo es contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios,

e incidir en la mejora de la calidad de vida de personas y grupos en condiciones de vulnerabilidad, mediante proyectos que respondan a necesidades sentidas, fomentando vínculos de cuidado, confianza y solidaridad.

El Centro Polanco tiene como misión ser un espacio de desarrollo comunitario y encuentro entre la zona sur del área metropolitana de Guadalajara y la universidad, en el que se encarnan las OFI y consolidan procesos de aprendizaje sustentados en una ética del cuidado que impulsan el buen convivir y el diálogo de saberes, para la construcción de una sociedad más humana, justa y fraterna (ITESO, Misión).

Los ámbitos de acción en que incide son: salud y bienestar, aprendizaje y buen convivir, cultura y arte, y se tiene previsto la línea de legalidad y acceso a la justicia.

COMPROMISO SOCIAL EN ACCIÓN: EL CASO DEL CENTRO POLANCO

Al coincidir con su 50 aniversario, en esta etapa se llevó a cabo también un proceso de investigación cualitativa, el cual permitió recuperar su memoria histórica y sistematizar su modelo pedagógico. Para este proceso, se contó con la participación de actores que forman, o han formado parte, de la vida cotidiana del Centro Polanco: estudiantes, profesores(as) de proyectos, coordinadores(as), usuarios(as), líderes comunitarios(as), equipo de colaboradores(as) y directores(as) departamentales. En total, participaron sesenta personas que de manera voluntaria aceptaron la invitación. Del mismo modo, se establecieron tres estrategias para la recuperación de información: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y una encuesta.

El análisis temático de la información recabada permitió identificar una serie de atributos en su operación cotidiana y en las formas de acompañar los procesos formativos de las y los estudiantes, coincidentes con las OFI. Así, se demuestra que el Centro Polanco es un espacio universitario comprometido con la búsqueda de la verdad, el desarrollo disciplinar y la exploración permanente de formas de convivencia más humanas y justas.

Para este texto, se recuperó lo encontrado en tres códigos: la persona en el Centro Polanco, características de los proyectos y la formación y prospectiva.

La noción de persona en el Centro Polanco

Uno de los principios más sólidos del modelo del Centro Polanco es la centralidad de la persona, lo cual coincide con las OFI. Esta no se enuncia como consigna, sino que se encarna en prácticas cotidianas que colocan el vínculo humano como eje de la intervención. Desde el saludo personalizado, no es: “A ver niño, váyase allá”, sino: “Hola, Santiago, ¿cómo estás?”; hasta la forma en que se brinda la atención en cada uno de los proyectos, que no está mediada por la historia previa de las personas ni por su situación económica, sino por el reconocimiento de su subjetividad. Lo anterior es reafirmado por uno de los adolescentes que acuden:

Aquí nos tratan muy bien. En la escuela no nos tienen la paciencia que acá nos tienen. Nos unen, en vez de separarnos. Porque en las prepas, o así en lugares públicos que estamos puros muchachos, no separan o nos excluyen de donde estamos. En cambio, aquí, en vez de que nos excluyen, nos juntan con todos, como ahorita estamos juntos (adolescente).

Cada persona es mirada desde sus posibilidades, no desde sus carencias. No se etiqueta ni se patologiza: se acompaña. El equipo de profesores asume como una responsabilidad

compartida esta lógica relacional: el respeto a la dignidad del otro. Por ello, modela y propone pautas de convivencia coincidentes con este principio, que se sostienen en la práctica diaria de centro.

Centro Polanco me enseñó a poder tener una mirada contextual dentro de mis intervenciones; me enseñó a mirar al otro, reconociéndolo, sabiendo que trae detrás una historia, y mirándolo a su vez con unos ojos que me permitan recibirlo desde ese entendimiento de la manera más cálida posible; atender lo que me surge, a permitirme ser acompañada, y desde ese lugar poder acompañar a los otros (estudiante).

Yo, que trabajé en Polanco cuando era joven, y me daba cuenta de que llamarle por nombre a los chavos, decirles su nombre o nombrarlos, les cambiaba la vida... O saludando. Te acuerdas de mí, me llamaste por mi nombre y no por mi sobrenombre. Era así como les cambiaba la vida, tratarlos humanamente. Lo que nos dijo la señora, ustedes nos miran a los ojos, nos ven (Antonio Sánchez).

Este encuentro es el medio para un aprendizaje que, como se menciona en las OFI (1974), no es solo individual, sino colectivo. Una experiencia compartida entre personas de la comunidad, estudiantes, profesores(as) y equipo de apoyo, que “impulsa en todo momento la reflexión, al compromiso en la acción, en la acción transformadora de este mundo en que vivimos” (p.11).

Creo firmemente que, tanto los niños con los que pude compartir, como mi persona, fuimos creciendo a la par y aprendiendo unos de otros. También el apoyo de cada una de las partes que conforman Centro Polanco, me ha dado la seguridad y el empuje no solo en la vida profesional, sino en la vida misma; viendo que, en conjunto y compromiso con el otro, se pueden hacer grandes cosas... cosas que a veces no nos creíamos capaces de hacer (estudiante).

El Centro Polanco también resiste la lógica del “show de la intervención”. Se prioriza el impacto real en la vida de las personas por encima de la visibilidad institucional. Como menciona una de las profesoras de proyecto:

Algo que se me hace por demás interesante en Centro Polanco es que ha dignificado mucho a la comunidad, y no ha permitido que sean conejillos de indias. Son personas que deben de tener un beneficio de este encuentro. Y, entonces, en este beneficio, me parece que los profesores y cada proyecto ha tenido una incidencia (Claudia Aguirre).

El Centro Polanco promueve una ética del cuidado basada en la escucha, la confianza y el respeto. Construye un espacio en el que es posible tomar y dejar, donde quienes llegan no solo reciben, sino también aportan. Un espacio que transforma desde el vínculo.

Para mí, Centro Polanco se convirtió en mi lugar favorito, porque es donde puedo expresar... expresar todo lo que tengo, lo que tengo de carga y sin juzgar, sin que nadie me juzgue; porque con mis compañeras aprendí que, pues luego muchas personas que necesitamos ser escuchadas, y la verdad es que se volvió como, como mi, como mi doctor de sanación profunda (Usuaría del Grupo Escucha).

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROYECTOS Y LA FORMACIÓN

A través del análisis de la información obtenida en el ejercicio participativo, se identificaron una serie de elementos que perfilan la singularidad de los procesos formativos y de intervención psicosocial y comunitaria desarrollados a través de la historia del Centro Polanco. Estos procesos y proyectos no son homogéneos ni cerrados; se configuran como experiencias abiertas, situadas y profundamente enraizadas en la escucha, el diálogo y las necesidades concretas del territorio, así como de las personas involucradas: usuarios(as), estudiantes y profesores(as).

Una de las primeras características que se destaca es la construcción compartida de los proyectos. El trabajo en el Centro Polanco se orienta desde una lógica participativa que no impone diagnósticos ni soluciones predefinidas, sino que busca construir con los actores locales; característica que refuerza la idea manifiesta en las OFI (1974) de una universidad que no “lleva” respuestas, sino que se coloca en diálogo con los saberes y las experiencias de la comunidad, que facilita la cooperación y la participación responsable para la resolución de problemáticas, y se aleja de una gestión asistencialista o paternalista. Como comenta una líder comunitaria que formó parte del proyecto Porticus:

La metodología... buenísima. A mí, me sigue funcionando. Yo, a la hora que voy a dar un taller, análisis de la realidad. Lo primero. De Porticus, yo aprendí eso: análisis de la realidad. De lo negativo, ahora cambio a lo positivo. ¿Quiénes son los actores? Desde ahí, pues es un éxito, porque lo escribes, y sabes los pasos a seguir. De hecho, eso fue lo que se trabajó, también con los adultos: se hizo el análisis de toda la problemática, y de ahí, pues, el fruto fue lo de las escrituras. Y qué bueno, hoy los cambios políticos sí están a favor nuestro. Ahí estamos en el Consejo, precisamente porque queríamos ir cuidando ese proyecto que empezó, porque la gente confió en nosotros. Entonces, pues le hemos estado dando el seguimiento ahí. Esperemos que este año se concretice ya con esto (Mary Oceguera).

Otra dimensión fundamental es la interdisciplinariedad como forma de trabajo. Los proyectos en el Centro Polanco se distinguen por articular conocimientos de distintas disciplinas —en especial de psicología, educación, nutrición, ciencias de la comunicación, artes audiovisuales, periodismo, y otras como artes, diseño o ingeniería industrial— y convocar a personas de distintas áreas del conocimiento para trabajar de manera conjunta en torno a problemáticas sociales complejas. Esta mezcla de saberes no es solo una sumatoria o una colaboración simplemente técnica, sino un ejercicio reflexivo formativo, ético y político, que desafía las fronteras disciplinares tradicionales. Como menciona una de las profesoras:

Centro Polanco debería ser nuestro laboratorio de transformación de incidencia, en donde quepan todas las dependencias, los saberes de aquí adentro, pero las de afuera, también. A eso me refería yo, o sea, a dar lugar a los saberes en la gente que ya está allí, que ya es partícipe (Olivia Penilla).

Otro rasgo distintivo es su carácter de elaboración progresiva y dialógica. Los proyectos no están por completo definidos desde su inicio, sino que progresan de forma gradual, con momentos de ajuste, replanteamiento y aprendizaje compartido. Se desarrollan en etapas, con detalles que se definen y perfeccionan a lo largo del proyecto, lo cual evidencia una lógica de

trabajo que privilegia la escucha, la flexibilidad y la apertura al proceso; y que, coincidente con los ideales institucionales, impulsa las fronteras entre teoría y práctica, así como el diálogo crítico y respetuoso hacia los distintos modos de interpretar la realidad (OFI, 1974).

Por último, es importante señalar que los proyectos se configuran como procesos de largo aliento en donde la permanencia, la constancia y el respeto por los tiempos de la comunidad son claves para lograr transformaciones significativas. No se trata de intervenciones puntuales o efímeras, sino apuestas sostenidas que se renuevan año con año en diálogo con las problemáticas territoriales y las necesidades sentidas por las personas. Esto ha permitido que el Centro Polanco tenga un arraigo comunitario y el reconocimiento de su labor. Tras sus cincuenta años de presencia en la comunidad, se ha convertido en un referente no solo para los habitantes de Lomas de Polanco, sino para las personas de otras colonias y otros municipios. Como señala una líder comunitaria:

En la colonia, Centro Polanco no ha jugado un papel de "peccata minuta". No pequeño: grande. Ha sido un apoyo muy importante en la vida escolar, y eso les importa mucho a las familias. Creo que eso también ha transformado un poquito la colonia; porque bueno, ahorita ya no somos la periferia, pero antes, hace cincuenta años, éramos la periferia. Y tener un centro de esta magnitud, de apoyo a la vida escolar, pues, imagínate; era como un gran privilegio. Así es que ni crean que se van a ir de aquí (Mary Ocegueda).

En cuanto a la formación de estudiantes universitarios, el Centro Polanco se ha caracterizado por proponer situaciones de aprendizaje centradas en el sujeto y su proceso, además de promover el sentido de autotranscendencia por medio del cambio personal y comunitario. Estos dos caminos, que constituyen su característica fundamental, y son los principios básicos que orientan la pedagogía en la universidad (OFI, 1974), no son opuestos; por el contrario, en la cotidianidad se manifiestan como complementarios. Como bien comenta una de las estudiantes:

Centro Polanco me enseñó a cuidarme a mí misma, a elaborar lo que me pasa después de cada una de las intervenciones, a atender lo que me surge, a permitirme ser acompañada, y, desde ese lugar, poder acompañar a los otros. Me enseñó a ser flexible, me enseñó a ser paciente, a luchar por aquello que me mueve de manera profunda e interna, sin tener miedo. Me enseñó a crearme que soy capaz, a vencer mis miedos, a darle peso a mi voz, y a lo que puedo llegar a hacer (estudiante).

Asimismo, los proyectos tienen una intencionalidad formativa clara para las y los estudiantes universitarios, quienes no solo participan como ejecutores, sino como sujetos que, desde su propia experiencia profesional y personal, proponen soluciones y aprenden en contextos reales y cambiantes. Esta formación se da en condiciones de incertidumbre, conflicto y complejidad, lo cual pone en juego tanto habilidades técnicas como éticas, afectivas y políticas. De esta forma, el aprendizaje se produce también desde la experiencia vivida y a partir de una toma de conciencia de uno mismo, de las propias "posibilidades de crecimiento y transformación, de amor y relación profunda, en el mundo, frente a la otra persona" (OFI, 1974, p.16). Como lo hace saber una estudiante:

Centro Polanco me enseñó a ver la realidad con unos lentes más amplios, en donde entiendo la situación del por qué llegan a Polanco, y, desde esa compasión y comprensión, intervengo. Me enseñó a buscar estrategias para favorecer un entorno de aprendizaje para los niños, dinámico, creativo y divertido. Me enseñó a dejarme permear y conmover por cada uno de los libros que hay dentro de la biblioteca del centro, a disfrutar la lectura, y, desde ese lugar, leer con el goce que me genera, para así poder transmitirlo a los niños. Me enseñó a no tener miedo de vincularme con el otro dentro de los proyectos. Es evidente que el trabajo con los otros va a mover y a generar cosas, y, en la medida en que nos dejemos movilizar, crearemos vínculos y conexiones más profundas.

La importancia del enfoque situado, dialógico y participativo que define la práctica pedagógica en el Centro Polanco reafirma su compromiso con procesos muy humanos, éticos y transformadores, centrados en el vínculo humano. No solo se buscan resultados mensurables, sino que se prioriza la creación de relaciones de confianza, cuidado y compromiso mutuo. Así, la dimensión afectiva y subjetiva no es secundaria, sino constitutiva del modo en que se hace intervención social desde el Centro Polanco. Un estudiante lo describe así: “El trabajo en equipo, el excelente ambiente de trabajo, el profesionalismo de todos los involucrados en el Centro Polanco, así como la entrega al trabajo con los niños”.

PROSPECTIVA

A lo largo de este texto, se ha podido identificar una serie de elementos que estructuran el quehacer del Centro Polanco, desde una lógica universitaria que apuesta por procesos de formación e intervención social y comunitaria situados, interdisciplinarios y comprometidos con la transformación de realidades. Las personas que formamos parte de este proceso participativo identificamos en estos elementos la orientación para el futuro del Centro Polanco.

Lo reconocemos como una estructura universitaria, en la que se ha podido concretizar el ideario de la universidad: ser “una universidad para la justicia; es decir, que forma profesionistas capaces de colaborar activa y eficazmente al cambio social” (OFI, 1974 p.22). Desde sus inicios, ha sido un camino de doble vía y un punto de encuentro entre la universidad y el entorno del que forma parte. Este sello distintivo es necesario mantenerlo y fortalecerlo para que, como mencionó una líder comunitaria, “pueda ser un centro que irradie diversos proyectos, y de todo tipo” (Mary Ocegüera), y que siga congregando y generando, cada vez con mayor fuerza, el sentido comunitario y los vínculos entre personas.

Asimismo, la complejidad que atraviesa el trabajo cotidiano, que es una condición inherente a la intervención social, lejos de buscar simplificar los procesos, debe impulsarnos a reconocer que los proyectos que se vayan generando pueden tener muchas actividades, relaciones entre ellos y riesgos asociados, lo cual exige una constante revisión de estrategias, toma de decisiones situada, y un trabajo colectivo e interdisciplinar que sostenga la incertidumbre.

Más allá de su estructura técnica, los proyectos en el Centro Polanco se configuran como prácticas vivas que buscan incidir en la realidad desde un enfoque situado, dialógico y profundamente humano. Su sentido último no se encuentra solo en los productos que generan, sino en los procesos que movilizan, los vínculos que crean, y la formación integral que promueven, tanto en estudiantes como en los actores comunitarios.

A cincuenta años de su fundación, el Centro Polanco continúa siendo un espacio universitario comprometido con la búsqueda de la verdad, el desarrollo disciplinar y la exploración permanente de formas de convivencia más humanas y justas, y ha demostrado que es posible llevar a las acciones concretas el ideal mayor de la universidad: “impulsar la esperanza y el compromiso de colaborar en la transformación de este mundo en uno, en que reine la justicia, el amor, la verdad y la paz (OFI, 1974, p.11).

Centro Polanco es para mí un lugar seguro, en donde encuentro un espacio de contención ante una realidad que me duele y me conmueve. Centro Polanco para mí es un lugar de transformación y de lucha constante, que intenta dar respuesta a la realidad tan compleja, cruda y violenta que se vive dentro de nuestro país. Para mí, Centro Polanco es un lugar en donde se siembran un montón de semillas, esperando que, en algún momento, puedan llegar a florecer. Es un espacio de encuentro con y para el otro (estudiante).

REFERENCIAS

- Centro Polanco. (2005). Centro Polanco, escenario para prácticas educativas. Archivo Histórico del Centro Polanco.
- Guerrero Anaya, L.J. (2024). Antecedentes de los proyectos sociales universitarios: el origen y el contenido de las Orientaciones Fundamentales del ITESO. En M.L. Centeno Partida (Coord.), *Centro Polanco: 50 años de incidencia social, formación y celebración*. (pp. 6-7). ITESO. https://www.iteso.mx/documents/8055965/o/ITESO_CENTRO_POLANCO_CUADERNILLO_50_ANIVERSARIO.pdf/c23doa6b-e6b7-a161-48ce-12163738975e?t=1731085502745
- Inter-Com. (1973). Construir conjuntamente la universidad nueva. Padlet del Centro Polanco. <https://padlet.com/ecisneros27/centro-polanco-2rpsrf2lj9k9oezr/wish/XGyBQb5AeRl-DaL6K>
- Inter-Com. (1976). Centro Polanco, una búsqueda de nuevas formas para el ejercicio profesional. Padlet del Centro Polanco. <https://padlet.com/ecisneros27/centro-polanco-2rpsrf2lj9k9oezr/wish/9kmlZVBy9DVyZpgV>
- ITESO. (1974) *Orientaciones Fundamentales del ITESO*. https://www.iteso.mx/documents/91563/2052731/ITESO_ORIENTACIONES_FUNDAMENTALES_DEL_ITESO.pdf
- ITESO. (s.f.). Ámbitos de acción social. https://iteso.mx/en/web/general/detalle?group_id=8497085
- ITESO. (s.f.). Misión. https://iteso.mx/en/web/general/detalle?group_id=8056792

Acerca de las autoras y los autores

Laura Patricia Arellano Gómez estudió la Licenciatura en Nutrición y el Doctorado en Ciencias de la Salud Pública en la Universidad de Guadalajara; además, cursó la Maestría en Ciencias de la Salud con área de concentración en Nutrición en el Instituto Nacional de Salud Pública. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) como candidata, y ha centrado su investigación en comprender los factores que interfieren en la selección de alimentos de las personas, en particular en el entorno escolar y en las políticas públicas. Ha sido docente a nivel licenciatura y posgrado desde hace dieciséis años, y en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) desde hace trece años. Ha colaborado en distintos programas federales para mejorar la alimentación de las y los mexicanos. larellano@iteso.mx

Claudia Patricia Cárabes Viera es licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Educación Cognoscitiva por el ITESO, tiene un máster en Política y Gestión Universitaria por la Universidad de Barcelona, y es maestra en Sistemas Familiares por el Instituto Kintu. Las áreas del conocimiento desde las que ha trabajado incluyen la dimensión socio-cultural de la educación y el aprendizaje, la educación popular, las pedagogías críticas, las metodologías participativas, y la sistematización de experiencias. Tiene una trayectoria en procesos socioeducativos, de acción comunitaria y gestión de proyectos con universidades, organizaciones de la sociedad civil, así como en docencia universitaria y formación del profesorado. Es profesora titular en el Departamento de Psicología, Educación y Salud (DPES), en donde es coordinadora docente de los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) y del Núcleo Aprendizaje, Sociedad y Convivencia de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. ccarabes@iteso.mx

María de Lourdes Centeno Partida es licenciada en Psicología y maestra en Educación y Procesos Cognitivos por el ITESO. Cuenta con una especialidad en Desarrollo Cognitivo, y está certificada por la Universidad Adolfo Ibáñez de Chile como formadora en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Es profesora numeraria del DPES del ITESO. Desde 2005, forma parte del equipo de trabajo del Centro Polanco, lugar que hoy coordina, y en donde se ha especializado en el desarrollo de proyectos comunitarios y el diseño de programas psicoeducativos e interdisciplinarios para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el desarrollo de las competencias de literacidad en niños y niñas de zonas urbanas en condición de vulnerabilidad. Su docencia y sus proyectos de investigación e intervención han estado relacionados con infancias en temas de aprendizaje y convivencia. lcenteno@iteso.mx

Ernesto Cisneros Priego es licenciado en Psicología, maestro en Filosofía y Ciencias Sociales (ITESO). Asimismo, es profesor de Psicología política y de un Proyecto de Intervención de la Licenciatura en Psicología del ITESO. En el servicio público, impulsó proyectos y programas para la promoción y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Miembro del equipo del Centro Polanco. ecisneros@iteso.mx

Jesica Nalleli de la Torre Herrera estudió la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Guadalajara, una maestría en Política y Gestión Pública en el ITESO, así como una especialidad en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), y un doctorado en Educación por el ITESO. Se ha desarrollado en organizaciones de la sociedad civil, con distintos proyectos y consultorías en materia educativa, de derechos humanos, género y acción comunitaria. Sus líneas de investigación están relacionadas con el aprendizaje colectivo, las intervenciones formativas y el ejercicio de la agencia transformadora, en donde busca impulsar y comprender los procesos que permiten mejorar la realidad. Colabora en el DPES del ITESO. jndelatorre@iteso.mx

León Delgadillo Rosas es licenciado en Psicología y maestro en Psicoterapia por el ITESO. Es psicoanalista con formación psicoanalítica por el Círculo Psicoanalítico Mexicano, diplomado en consejería profesional en adicciones, intervenciones terapéuticas y talleres vivenciales, medicina psicosomática y psicoanálisis, primeros auxilios para personas migrantes, y en derechos humanos de niñas, niños y adolescentes. Es profesor de asignatura en la Licenciatura de Psicología del ITESO y subdirector general operativo en el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia en el Estado de Jalisco (SEDIF) con once años en el servicio público, como jefe de departamento, coordinador y director, en los Sistema DIF municipales de Zapopan y Guadalajara. Ha sido representante institucional en eventos, foros y comités intersectoriales municipales, estatales y nacionales de educación, trabajo, salud, equidad de género, atención a la violencia familiar, protección integral de niñas, niños y adolescentes, programas sociales, salud mental y adicciones y protección civil, entre otros. leon.delgadillo@difjalisco.gob.mx; leondr@iteso.mx

Laura Elena García García es académica del DPES del ITESO. Es licenciada en Contaduría Pública por la Universidad de Guadalajara, con maestrías en Desarrollo Humano en el ITESO y Psicoterapia Familiar Sistémica, en el Instituto Bateson, con un doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander. Es coordinadora de la Unidad Académica Básica de Tejido Social y Capacidad de Agencia del DPES del ITESO, universidad en donde tiene más de veinte años como docente en la Licenciatura en Psicología y en la Maestría en Desarrollo Humano. Asimismo, tiene más de veinte años en el ejercicio de la psicoterapia individual. lauragg@iteso.mx

Vanessa Medrano González es doctora en Estudios Científico-Sociales por el ITESO, y cuenta con una especialización en políticas de cuidado con perspectiva de género por el CLACSO. Es profesora titular del DPES del ITESO, y su línea de investigación es el cuidado, el género y las transformaciones en la organización social del cuidado. Fue coordinadora docente del Proyecto de intervención psicológica que trabaja con las personas mayores. vanessamg@iteso.mx

Maelvi Lizette Muñoz Álvarez es psicóloga, con maestría en Educación y Gestión del Conocimiento, apasionada de los procesos de aprendizaje en escenarios formales e informales, siempre en favor de la persona y la comunidad. Ha trabajado en educación formal desde el nivel básico hasta posgrado, colaborando en procesos de gestión escolar, diseño de ambientes de aprendizaje, formación y actualización docente. Participa en distintos espacios como tallerista y conferencista independiente, en temas relativos a la educación para padres, educación socioafectiva y formación de directivos y docentes. Es profesora de tiempo fijo en el ITESO. maelvi@iteso.mx

Karla J. Nuño Anguiano es licenciada en Nutrición y maestra en Ciencias de los Alimentos por la Universidad de Guadalajara. Obtuvo el grado de doctora en Ciencias en el Uso, Manejo y Preservación de los Recursos Naturales por el Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste (Cibnor). Es profesora en el ITESO, co-coordinadora del Programa de Investigación del DPES, y miembro del SNII, nivel I. Su línea de trabajo se centra en alimentos funcionales y microbiología. Cuenta con una destacada producción científica, con artículos, capítulos de libro, un libro, una patente, y múltiples direcciones de tesis. karlanuno@iteso.mx

Olivia Guadalupe Penilla Núñez es licenciada en Psicología por el ITESO y maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), así como doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social en el CIESAS. En formación como psicoanalista desde 2008 con diferentes grupos e instituciones. En 2017, el Círculo de Estudios Psicoanalíticos de Jalisco la acreditó como psicoanalista. Es profesora titular en el ITESO desde 2010, promotora de dispositivos para la escucha y el encuentro de los sujetos y sus grupos en barrios de Guadalajara y Zapopan. oliviapenilla@iteso.mx

Idalia Pérez Candanosa es psicóloga, con más de veinte años de experiencia en el ámbito educativo y clínico, especializada en terapia familiar sistémica y gestión académica universitaria. Ha desarrollado su trayectoria sobre todo en el ITESO, en donde ha desempeñado roles de docencia, asesoría educativa, coordinación académica, formación docente, diseño curricular, acompañamiento de proyectos de intervención y gestión estratégica en el DPES, articulando conocimientos psicológicos con prácticas pedagógicas innovadoras y socialmente pertinentes. Su perfil combina pensamiento analítico, trabajo colaborativo y enfoque humanista, con un fuerte compromiso por la transformación educativa y el desarrollo integral de estudiantes y actores de la comunidad. idalia@iteso.mx

María Martha Ramírez García es doctorante del programa de Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de Atemajac (Univa), representante del ITESO ante el Consejo Ciudadano de Ciudades Amigables con las Personas Mayores (en el DIF Guadalajara tiene el cargo de presidenta ante este consejo). Ha sido profesora titular del DPES desde 2014. Se ha especializado en el estudio del cuidado y el bienestar de los adultos mayores, área en la que cuenta con varias publicaciones y participaciones en investigaciones a nivel internacional, nacional y local. mariamartha@iteso.mx

Edna Yael Robles Aguilar es egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del ITESO y de la Maestría en Desarrollo Rural de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Parte fundamental de su formación como educadora popular, y de su búsqueda por construir espacios justos y esperanzadores, se ha forjado a través del trabajo con comunidades indígenas y rurales de y con organizaciones de la sociedad civil en Chiapas, con quienes colaboró por más de dieciséis años en diversos proyectos de derechos humanos, comunicación indígena y popular, educación, economía social y solidaria, entre otros. Desde 2016, acompañó un PAP en el ITESO, y en el 2017 comenzó a colaborar como docente del Departamento de Formación Humana del ITESO y el Núcleo de Acción Socioeducativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. ednaroblesa@iteso.mx

Martha Cristina Rojo Michel es doctora en Desarrollo Humano. Estudió la maestría en Desarrollo Humano y es licenciada en Ciencias de la Comunicación por el ITESO. Académica del Centro de Interdisciplinario para la Formación y Vinculación Social (Cifovis) del ITESO. Ha colaborado en la puesta en marcha de los PAP desde 2005. Forma parte del equipo de la Coordinación de PAP del ITESO, desde la gestión académica, la formación docente y como enlace de la Apuesta Identidades e inclusión social. Su docencia está enfocada en PAP que colaboran con poblaciones vulneradas en comunidades del área metropolitana de Guadalajara. Es profesora del PAP Ciudades y comunidades amigables con las personas mayores. Sus líneas de trabajo son formación vinculada, tejido social, responsabilidad social universitaria y cultura de paz. mikaetid@iteso.mx

Antonio Sánchez Antillón es licenciado en Psicología por la Universidad Iberoamericana, con formación previa en Filosofía y Ciencias Sociales por el Instituto Libre de Filosofía. Es maestro en Teoría Psicoanalítica por el Centro de Investigación y Estudios Psicoanalíticos (CIEP) y doctor en Investigación en Psicología por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales de Buenos Aires. Es profesor de tiempo completo en el ITESO, en donde se desempeña como co-coordinador del Programa de Investigación del DPES. Asimismo, es miembro del SNII, nivel I. Su trayectoria académica incluye la autoría de libros y capítulos sobre ética, psicoanálisis y psicologías contemporáneas. antonios@iteso.mx

Gabriela Sánchez López estudió Antropología Social. Es profesora e investigadora en el DPES del ITESO, donde imparte clases de métodos de investigación. Su trabajo reciente se ha centrado en el estudio de las violencias desde las experiencias de niñas, niños y adolescentes. Se interesa en acompañar procesos colectivos que, en contextos marcados por la ruptura de vínculos y el deterioro del tejido social, buscan generar sentido, cuidado y formas de reparación. gabriela.sanchez@iteso.mx

Carlos Ortiz Tirado Kelly tiene interés en el estudio de la complejidad de las desigualdades y, a la vez, participa con diversos actores sociales en algunas acciones que buscan disminuirlas, en lo fundamental, a través de treinta años de labores académicas en el ITESO. Para ello, se ha apoyado en estudios formales de filosofía, educación, psicología y sociología, y en el diálogo entre muchos y muy diversos saberes con personas, grupos organizados e instituciones educativas, con quienes ha compartido un camino de búsqueda y construcción colectiva. cortiz@iteso.mx

Paulina Valdez Robles estudió Ciencias de la Educación en el ITESO y la Maestría en Estudios Urbanos en El Colegio de México (Colmex). Ha trabajado como profesora y parte del equipo base de Formación Ignaciana en el Bachillerato Pedro Arrupe, SJ, durante seis años. Ha sido también profesora del Núcleo de Acción Socioeducativa desde 2017, y de seminarios de temas como desigualdades, acción comunitaria, territorio, ciudadanía e interculturalidad. Fue asesora del PAP Mejoramiento espacial de los entornos de vida, y trabajó en la secretaría particular de la rectoría del ITESO. Es coordinadora de Formación Humana en la Prepa ITESO. pvaldez@iteso.mx

Diana Berenice Vargas Salomón es psicóloga y maestra en Educación y Gestión del Conocimiento por el ITESO, con amplia trayectoria en temas educativos y sociales. También cuenta con diplomados en Educación para la Paz, Filosofía para niños, y Género, violencia, interculturalidad y políticas públicas. Ha ejercido como directora académica de educación media y media superior; docente en el ITESO en la Licenciatura en Psicología y en el programa de Derechos Humanos. También ha colaborado en proyectos de justicia alternativa y restaurativa, paz y transformación positiva de conflicto, prevención de la violencia y promoción de la paz, entre otros. Dentro de la administración pública, se ha desempeñado como directora de Programas del Sistema DIF Zapopan y directora general del Sistema DIF Zapopan y Guadalajara. Actualmente ostenta el puesto de directora general en el Sistema DIF Jalisco. Ha sido representante del gobierno de Guadalajara en foros internacionales de desarrollo institucional en políticas públicas de personas vulnerables en Japón y Brasil, así como en foros nacionales en redes de municipios y en el Senado de la República. diana.vargas@difjalisco.gob.mx; dsalomon@iteso.mx



Complexus. Saberes Entrelazados es una colección cuyo propósito es dar a conocer los avances en los proyectos de intervención social, de investigación aplicada y de construcción de alternativas relacionadas con acciones e iniciativas del ITESO, así como las aportaciones de modelos, metodologías y procesos educativos desarrollados en la universidad; a la par de dar difusión a documentos de trabajo, sistematizaciones, marcos metodológicos y diversas reflexiones en torno a la interdisciplina, la complejidad y las alternativas al modelo de desarrollo.

Como parte de las prioridades estratégicas del ITESO, la incidencia social y ambiental es un campo de múltiples experiencias y perspectivas que contribuyen a la transformación. Gracias a la investigación, la formación y los proyectos de intervención que surgen del Departamento de Psicología, Educación y Salud (DPES), se procura un espacio de diálogo y aprendizaje colectivo para la cooperación interdisciplinaria en diferentes problemáticas sociales.

La obra considera dos áreas de interés para enmarcar este fenómeno: primero, profundizar en el cómo se concibe y planifica la incidencia social, en el que se resalta el trabajo horizontal y colaborativo de las personas; segundo, dar cuenta de las narrativas y vivencias de su alcance en proyectos colectivos para tratar problemas y transformar entornos.

El objetivo de esta publicación es analizar la incidencia social en tanto que fenómeno. En lugar de abordarla desde definiciones cerradas, se enfoca en la experiencia docente y académica de la comunidad del ITESO, en un estilo más personal que demanda un vínculo desde lo íntimo a través del cuidado, la escucha, la afectividad y lo micropolítico.

