HISTORIA Y SU DIDÁCTICA

AUTORÍA

CARLOS EDUARDO FONSECA LARGO
JOHNNY EDISON OLIVO SOLIS

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Educación en acción: Praxis, currículo y subjetividades

UNEMI POSGRADOS

Historia y su didáctica

Autores

Carlos Eduardo Fonseca Largo
Universidad Estatal de Milagro
cfonsecal@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0009-0000-9064-2629

Johnny Edison Olivo Solis
Universidad Estatal de Milagro
jolivos@unemi.edu.ec
hhttps://orcid.org/0000-0002-8408-2466

© Ediciones RISEI, 2025

Todos los derechos reservados.
Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición la editorial.

Editorial: *Ediciones RISEI*
Colección Educación en acción: Praxis, currículo y subjetividades
Título del libro: Historia y su didáctica
Autoría: Carlos Fonseca / Johnny Olivo (Docentes UNEMI)
Edición: Primera edición
Año: 2025
ISBN digital: 978-9942-596-11-6
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-11-6

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz
Corrección de estilo: Unidad de Redacción y Estilo
Diagramación y diseño: Unidad de Diseño
Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa

Machala – Ecuador, diciembre de 2025

Este libro fue diagramado en InDesign.
Disponible en: https://editorial.risei.org/
Contacto: info@risei.org

Resumen

El libro Historia y su Didáctica constituye una propuesta formativa integral que aborda la enseñanza de la historia como una práctica intelectual, ética y cultural orientada a la formación de sujetos críticos, con conciencia histórica y compromiso ciudadano. Su enfoque interdisciplinario combina fundamentos teóricos, perspectivas históricas globales y latinoamericanas, y criterios pedagógicos para construir una didáctica reflexiva, inclusiva y emancipadora.

La obra inicia estableciendo los fundamentos epistemológicos, teóricos, curriculares y metodológicos de la didáctica de la historia. Se sostiene que esta disciplina debe alejarse de enfoques memorísticos y promover la comprensión del conocimiento histórico como construcción interpretativa y dialógica. En este marco, el docente aparece como mediador del sentido histórico y promotor de valores ciudadanos, éticos y culturales, capaz de guiar a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo que fortalezca el pensamiento crítico y la conciencia temporal.

El segundo capítulo ofrece un recorrido por el devenir histórico de la humanidad, desde los orígenes de las primeras culturas hasta la constitución de la modernidad. Analiza la transición del pensamiento mítico al racional, el surgimiento del Estado, la consolidación de imaginarios eurocéntricos y el impacto del humanismo y la Ilustración en la configuración de la ciencia, el progreso y la educación. Este análisis no se limita a una narración cronológica, sino que invita a comprender la historia como experiencia humana compleja, en constante transformación, y como herramienta para interpretar las tensiones entre tradición, cambio social y modernidad.

El tercer capítulo profundiza en la historia latinoamericana desde la conquista hasta los procesos contemporáneos de liberación. Destaca el mestizaje como elemento constitutivo de la identidad continental y examina las dinámicas coloniales, las resistencias indígenas y afrodescendientes y las luchas emancipatorias. Desde una perspectiva decolonial, el texto subraya la necesidad de recuperar las voces históricas silenciadas y repensar la educación como práctica liberadora. América Latina se presenta como un espacio de memoria, diversidad y reconstrucción colectiva, cuya

historia invita a revisar críticamente las relaciones de poder, dependencia y colonialidad.

Finalmente, el cuarto capítulo analiza las transformaciones económicas, laborales y sociales que han marcado el desarrollo histórico, desde las economías agrarias hasta el capitalismo industrial, global y digital. Se examina cómo las formas de producción configuran estructuras sociales, modos de vida y desigualdades, así como su relación con la educación y la ciudadanía. El libro propone que comprender la historia económica es indispensable para formar conciencia social y promover la justicia en el presente. Cierra afirmando que la enseñanza de la historia debe ayudar a interpretar el mundo para transformarlo, asumiendo una postura pedagógica crítica y comprometida con la equidad.

Palabras clave: Conciencia histórica; Interculturalidad; Didáctica; Pensamiento crítico; Emancipación.

Contenido

Capítulo I **11**

Fundamentos de la didáctica de la historia

Capítulo II **41**

De los orígenes a la modernidad

Capítulo III **79**

América latina: mestizaje y liberación

Capítulo IV **115**

Economía, Trabajo Y Sociedad

Capítulo I

Fundamentos de la didáctica de la historia

Introducción

Los fundamentos de la Didáctica de la Historia se sostienen sobre un entramado complejo de perspectivas epistemológicas, pedagógicas y culturales que buscan trascender la enseñanza meramente factual del pasado. Más allá de la simple transmisión de hechos, este campo pretende construir un aprendizaje histórico que sea significativo, reflexivo y crítico, capaz de formar sujetos con conciencia histórica y responsabilidad social. La enseñanza de la historia, entendida desde esta perspectiva, no solo reproduce conocimiento, sino que lo construye dialógicamente, articulando saber disciplinar, pensamiento histórico y compromiso ciudadano. En este sentido, la Didáctica de la Historia se consolida como un campo científico dentro de las ciencias de la educación, que integra las dimensiones cognitivas, sociales y éticas del conocimiento histórico.

La Didáctica de la Historia, en su evolución contemporánea, se ha configurado como una disciplina científica autónoma que requiere un sustento epistemológico riguroso. Como señala Aranguren (2005), este campo no puede limitarse a la experiencia empírica del aula, sino que debe fundamentarse en principios teóricos que articulen la naturaleza de los fenómenos históricos

ISBN 978-9942-596-11-6 | 2025
https://editorial.risei.org

y pedagógicos. De esta manera, la práctica docente se concibe no como una simple aplicación técnica, sino como un proceso reflexivo sustentado en un discurso racional y metodológico que busca comprender cómo se construye el conocimiento histórico en contextos educativos. Esta perspectiva otorga a la didáctica un estatuto científico propio, en tanto espacio de investigación e interpretación de la enseñanza de la historia como saber pedagógico y disciplinar a la vez.

En este marco, la epistemología de la Didáctica de la Historia implica reconocer que la historia es una forma de conocimiento situada, interpretativa y crítica. El docente deja de ser un transmisor de verdades cerradas para convertirse en un mediador del sentido histórico, orientando al estudiante hacia la comprensión del pasado como una construcción social y narrativa. De este modo, el fundamento científico no se agota en la validación empírica, sino que se extiende hacia la comprensión hermenéutica de la experiencia histórica.

Desde la antropología sociocultural, la Didáctica de la Historia encuentra un marco teórico que le permite analizar el conocimiento histórico como una forma de expresión cultural y simbólica. Fernández Naranjo (2019) plantea que el hecho histórico debe entenderse como un "hecho histórico-cultural", cuya enseñanza requiere situar los fenómenos pasados en relación con las estructuras sociales, las identidades colectivas y las dinámicas culturales. Este enfoque amplía la mirada sobre la historia, ya que deja de concebirse como un simple registro de acontecimientos para convertirse en un instrumento de interpretación del mundo social.

A partir de esta concepción, la enseñanza de la historia asume un carácter crítico frente a temas como la raza, la marginalidad y la cultura, problematizando las formas en que el poder y la memoria configuran los relatos históricos (Fernández Naranjo, 2019a). La dimensión antropológica de la didáctica, por tanto, enriquece la comprensión del pasado como una experiencia colectiva, vinculada a los procesos de identidad, pertenencia y transformación cultural. Desde esta óptica, la historia se convierte en un medio para reflexionar sobre las prácticas sociales y las narrativas que estructuran la vida humana en sociedad.

La Didáctica de la Historia contemporánea enfatiza la necesidad de promover un aprendizaje histórico orientado a competencias, que permita a los estudiantes interpretar y problematizar el pasado más allá de la memorización. De acuerdo con Moreira dos Santos Schmidt (2019) y Schmidt (2017), el aprendizaje histórico significativo se basa en la capacidad del estudiante para construir sentido a través de la narrativa y la interpretación crítica. Las

competencias históricas, en esta línea, no se reducen a habilidades cognitivas, sino que implican el desarrollo de la conciencia histórica como un proceso formativo que articula conocimiento, ética y acción social.

Desde esta perspectiva, el pensamiento histórico se convierte en el eje articulador de la enseñanza. Aprender historia supone comprender la temporalidad, analizar la causalidad y reconocer la multiplicidad de perspectivas desde las que puede interpretarse un hecho. Así, la formación de competencias históricas implica tanto la capacidad de manejar información como la de elaborar juicios críticos sobre los procesos históricos, en un ejercicio permanente de reflexión y comprensión.

La enseñanza de la historia posee un propósito formativo que va más allá de la adquisición de conocimientos. Tal como destacan Polatovna Nadira (2024); Коровин y Коровин (2024), la historia cumple una función esencial en la formación de valores ciudadanos, la identidad nacional y la responsabilidad social. Su enseñanza, por tanto, se orienta a cultivar el patriotismo crítico, la empatía histórica y la conciencia cívica, evitando caer en posturas dogmáticas o nacionalistas.

En esta dimensión, la Didáctica de la Historia se asume como una herramienta de formación integral del sujeto, que busca fortalecer la autonomía moral y el compromiso ético frente a los problemas del presente. La historia, enseñada desde esta perspectiva, se convierte en un espacio de diálogo donde los estudiantes aprenden a pensar históricamente para actuar con responsabilidad social.

El desarrollo de la Didáctica de la Historia contemporánea se caracteriza también por la incorporación de métodos activos e innovadores. Entre ellos destacan el debate, el análisis de fuentes primarias, la reconstrucción de relatos y el uso de tecnologías emergentes. Según Baura García y Milán Fitera (2024), el debate histórico en el aula favorece la formación del pensamiento reflexivo, pues obliga a los estudiantes a evaluar argumentos, contrastar evidencias y formular interpretaciones.

De igual modo, Jeszenszki (2025) subraya el potencial de las metodologías participativas para desarrollar el pensamiento crítico y el compromiso ético en la enseñanza de la historia, mientras que Kyagaba Sebbowa y Ngambi (2020) demuestran que el uso de recursos digitales y museísticos transforma las dinámicas del aula en experiencias activas de aprendizaje histórico. Estas estrategias dinamizan la enseñanza, y también permiten conectar el pasado con el presente, fomentando la curiosidad, la interpretación y la construcción colectiva del conocimiento.

De acuerdo con Oliveira (2021), la Didáctica de la Historia alcanza su mayor potencial cuando se articula con otras disciplinas de las ciencias sociales, como la antropología, la sociología y la política. Esta integración interdisciplinaria enriquece la comprensión de los fenómenos históricos y permite abordar la enseñanza desde perspectivas más holísticas y contextualizadas. La historia, en este sentido, se presenta como un saber transversal que dialoga con múltiples campos del conocimiento, posibilitando la comprensión compleja de la realidad social.

La perspectiva interdisciplinaria no solo amplía los marcos de análisis, sino que también aporta herramientas metodológicas que fortalecen la investigación didáctica. La convergencia entre historia, cultura y educación propicia una enseñanza que conecta los contenidos escolares con los contextos culturales de los estudiantes, consolidando así un aprendizaje situado y significativo.

El pensamiento crítico constituye una de las metas centrales de la Didáctica de la Historia Contemporánea. Baura García y Milán Fitera (2024) afirman que la enseñanza histórica debe fomentar en los estudiantes la capacidad de analizar los hechos desde múltiples perspectivas, evaluar las causas y consecuencias de los procesos y cuestionar las narrativas dominantes. En la misma línea, Neacşa (2023) sostiene que la historia solo adquiere sentido formativo cuando se convierte en un ejercicio de reflexión que permite comprender el presente a partir del pasado.

Desde esta perspectiva, la Didáctica de la Historia se proyecta como una herramienta emancipadora que promueve la autonomía intelectual y el compromiso ético de los estudiantes. El pensamiento crítico, en consecuencia, no se limita a la comprensión del pasado, sino que se orienta hacia la acción transformadora en la sociedad actual.

Como señalan Bautista Rojas (2021) y Boşcodeală (2022), la Didáctica de la Historia enfrenta hoy importantes desafíos vinculados con la renovación de paradigmas y la adaptación a los contextos cambiantes de la educación. Entre ellos destacan la tensión entre los enfoques tradicionales y las metodologías activas, la integración de las tecnologías digitales y la necesidad de construir una enseñanza históricamente situada y socialmente relevante.

Estos retos demandan una revisión constante de las prácticas didácticas, con el fin de equilibrar los componentes pedagógicos y disciplinarios. El desafío no radica únicamente en actualizar los contenidos, sino en transformar la manera en que los estudiantes aprenden historia: promoviendo experiencias de pensamiento crítico, participación ciudadana y conciencia histórica contextualizada.

En síntesis, los fundamentos de la Didáctica de la Historia conforman un marco teórico y práctico integral que articula epistemología, antropología, pedagogía y ética. Esta convergencia de perspectivas permite comprender la enseñanza de la historia como una práctica reflexiva, científica y socialmente comprometida, orientada a formar estudiantes capaces de interpretar el pasado, comprender el presente y proyectar el futuro con pensamiento crítico y sentido humanista.

La Didáctica de la Historia, al integrar dimensiones cognitivas, culturales y éticas, no solo transmite conocimiento, sino que construye conciencia histórica y compromiso social. En este horizonte se abre el camino hacia el siguiente apartado del capítulo, dedicado a las bases metodológicas y estrategias didácticas contemporáneas, donde se analizarán los enfoques, procedimientos y recursos que concretan en el aula los principios aquí expuestos.

Principios Epistemológicos, Teóricos y Psicopedagógicos

Los principios epistemológicos, teóricos y psicopedagógicos constituyen el núcleo estructurante de la Didáctica de la Historia como campo del conocimiento pedagógico y disciplinar. Su función no se reduce a ofrecer lineamientos metodológicos, sino a establecer un marco de comprensión sobre cómo se construye, interpreta y enseña el conocimiento histórico. En la actualidad, estos principios resultan esenciales para orientar una práctica docente crítica, científica y contextualizada, que permita a los estudiantes desarrollar conciencia histórica, pensamiento reflexivo y compromiso con la sociedad. En este sentido, comprender los fundamentos epistemológicos y psicopedagógicos de la didáctica histórica implica reconocer que enseñar historia es, ante todo, formar sujetos capaces de atribuir sentido al tiempo, la memoria y la experiencia humana.

Principios epistemológicos

La Didáctica de la Historia debe anclarse en la teoría y filosofía de la historia, entendidas como el soporte epistemológico que da coherencia a su práctica pedagógica. Según Moreira dos Santos Schmidt (2019), la enseñanza de la historia no puede limitarse a modelos psicologistas ni a teorías del aprendizaje desvinculadas del saber histórico. Por el contrario, requiere un fundamento en la ciencia de la historia, donde las categorías historiográficas, los problemas de interpretación y las nociones de temporalidad y causalidad sirvan como marco de referencia para la formación del pensamiento histórico. Así, el aprendizaje histórico se

convierte en una práctica científica orientada a comprender la función del conocimiento histórico en la construcción del sentido y la acción social.

Uno de los ejes centrales del pensamiento histórico es el problema de la causalidad, que debe ser abordado desde una perspectiva epistemológica compleja. Meléndez Montero (2023) plantea que comprender los procesos históricos exige reconocer la multiplicidad de causas, niveles de análisis e interacciones que configuran los acontecimientos. En consecuencia, la enseñanza de la historia debe promover una visión sistémica, capaz de superar el reduccionismo y de situar cada hecho dentro de redes de relaciones políticas, económicas, sociales y culturales. De este modo, el estudiante aprende a interpretar la historia no como una sucesión lineal de hechos, sino como un proceso dinámico, interdependiente y multicausal.

Esquivel Vega et al. (2023) subrayan la necesidad de superar la fragmentación y la instrumentalización del conocimiento histórico. La enseñanza de la historia no debe limitarse a la transmisión de contenidos aislados ni a su uso con fines ideológicos, sino que ha de favorecer una coherencia epistemológica que permita comprender los procesos históricos en su totalidad. Desde este enfoque, la didáctica adquiere una función emancipadora: articular los saberes parciales, cuestionar los relatos únicos y promover una lectura crítica del pasado que fomente la construcción de ciudadanía y memoria histórica.

Aranguren (2005) sostiene que la Didáctica de la Historia debe consolidarse como una disciplina científica, sustentada en fundamentos epistemológicos claros que orienten su objeto, métodos y finalidades. Este rigor se traduce en la búsqueda de coherencia interna entre teoría y práctica, de modo que la enseñanza histórica no se limite a reproducir modelos, sino que se configure como un campo reflexivo que investiga sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. La coherencia epistemológica, por tanto, garantiza que la historia enseñada responda a los mismos criterios de validez y crítica que la historia investigada.

Principios teóricos

El principio teórico que vertebra la didáctica actual es el aprendizaje basado en la conciencia histórica. Para Moreira dos Santos Schmidt (2019) y Schmidt (2023), la conciencia histórica representa el eje que conecta la comprensión del pasado con la proyección hacia el futuro. Formar esta conciencia implica desarrollar en los estudiantes competencias para generar sentido a partir de la experiencia histórica, comprendiendo la relación entre pasado, presente y futuro. Este principio sitúa al sujeto

como protagonista del aprendizaje, capaz de interpretar los procesos históricos desde su contexto vital y cultural.

La historia, como saber narrativo, se construye a través del relato y la interpretación. La función narrativa es constitutiva del aprendizaje histórico porque permite a los estudiantes elaborar explicaciones coherentes sobre los procesos pasados. De acuerdo con Moreira dos Santos Schmidt (2019), la enseñanza debe favorecer la capacidad de articular narrativas significativas, que integren hechos, valores y contextos, orientadas a comprender el pasado como una construcción de sentido. Esta dimensión narrativa no es un adorno del discurso histórico, sino el mecanismo cognitivo y simbólico mediante el cual los sujetos organizan su comprensión del tiempo y de la memoria colectiva.

Otro de los principios teóricos fundamentales es el enfoque crítico y reflexivo. Schmidt (2023) y Ramírez Bravo (2008) coinciden en que enseñar historia supone cuestionar las versiones hegemónicas del pasado y promover la lectura crítica de las fuentes, la memoria y el patrimonio. El aula de historia se convierte, así, en un espacio de debate donde los estudiantes aprenden a analizar los hechos desde distintas perspectivas, a contrastar evidencias y a comprender que toda interpretación histórica implica una posición ideológica y cultural. Este enfoque desarrolla la autonomía intelectual y la capacidad de reflexionar sobre el sentido ético y social del conocimiento histórico.

La enseñanza de la historia no puede desligarse de las demás ciencias sociales. Como plantea Fernández Naranjo (2019b), la Didáctica de la Historia se enriquece mediante la integración interdisciplinaria de saberes provenientes de la antropología, la sociología o la filosofía. Esta convergencia permite analizar el "hecho histórico-cultural" en su totalidad, evitando reducciones y abriendo el aprendizaje a la comprensión de la diversidad humana. La perspectiva multidisciplinaria amplía los horizontes teóricos, fortalece el carácter crítico y contextualizado de la enseñanza.

Principios psicopedagógicos

Desde el plano psicopedagógico, la enseñanza de la historia requiere estrategias que generen motivación activa y aprendizajes significativos. Sánchez Montesdeoca y Portela Leiva (2025) destacan que la curiosidad, el interés y la interacción son condiciones necesarias para que los estudiantes transformen el aprendizaje en una experiencia reflexiva y atractiva. Las actividades participativas, el uso de recursos tecnológicos y la conexión con los contextos locales fortalecen el sentido del aprendizaje, haciendo que el estudio del pasado adquiere relevancia personal y social.

Un segundo principio psicopedagógico clave es la articulación entre teoría y práctica. Orozco Alvarado et al. (2024) subrayan que la formación continua del profesorado debe basarse en enfoques constructivistas que capaciten al docente para mediar entre los marcos teóricos y las realidades del aula. La docencia en historia requiere un profesional reflexivo que investigue su propia práctica, adapte estrategias y promueva aprendizajes contextualizados. Esta mediación teoría-práctica garantiza que los principios epistemológicos se concreten en metodologías activas y coherentes con la naturaleza interpretativa del conocimiento histórico.

El aprendizaje histórico implica reconocer la diversidad cognitiva y cultural del alumnado. Antolínez Pereira (2025) sostienen que una pedagogía intercultural permite valorar las distintas formas de conocimiento y expresión histórica, integrando experiencias, memorias y tradiciones diversas. Este principio reivindica la equidad educativa y el respeto por las diferencias, entendiendo la historia como un espacio plural donde convergen múltiples voces y narrativas. En consecuencia, la enseñanza se orienta hacia la inclusión y la comprensión de las identidades culturales en diálogo.

Finalmente, la Didáctica de la Historia debe propiciar el desarrollo de competencias epistémicas que permitan a los estudiantes analizar críticamente las fuentes, distinguir hechos de interpretaciones y asumir la complejidad del conocimiento histórico. Luku (2014) enfatiza que estas competencias constituyen la base del pensamiento histórico autónomo, ya que enseñan a los estudiantes a formular preguntas, argumentar con evidencia y reconocer la naturaleza interpretativa de la historia. De este modo, el aprendizaje histórico se convierte en un proceso de indagación intelectual que refuerza la autonomía y el juicio crítico.

En conjunto, los principios epistemológicos, teóricos y psicopedagógicos delinean una estructura integral de la Didáctica de la Historia. Desde lo epistemológico, la disciplina se apoya en la teoría y filosofía de la historia para establecer un estatuto científico coherente y crítico; desde lo teórico, privilegia la formación de la conciencia histórica y la narrativa como herramientas de comprensión del pasado; y desde lo psicopedagógico, promueve estrategias motivadoras, inclusivas y constructivistas que vinculan teoría y práctica.

Como señalan Meléndez Montero (2023); Moreira dos Santos Schmidt (2019); Orozco Alvarado et al. (2024); Sánchez Montesdeoca y Portela Leiva (2025), y Schmidt (2023), esta integración conduce a una enseñanza no fragmentada, con rigor científico y sensibilidad cultural, capaz de responder a la

complejidad del conocimiento histórico y a los desafíos formativos de la sociedad contemporánea. En este marco, la Didáctica de la Historia se proyecta como una disciplina orientada al desarrollo del conocimiento histórico y competencia narrativa, abriendo paso a los principios metodológicos que se abordarán en la siguiente sección del capítulo.

Principios curriculares

La enseñanza de la Historia en el contexto ecuatoriano se articula con un marco curricular que busca formar sujetos críticos, conscientes de su identidad nacional y capaces de comprender la diversidad cultural del país desde una perspectiva inclusiva e intercultural. Los principios y elementos curriculares de la Historia, tal como se establecen en el currículo vigente, reflejan un enfoque holístico y constructivista, orientado a integrar la memoria social, la ciudadanía democrática y el pensamiento histórico dentro de un paradigma educativo de carácter crítico, intercultural y decolonial.

Desde este marco, el enfoque holístico y constructivista constituye el eje epistemológico central. La Historia se concibe como un campo interdisciplinar que permite vincular los saberes del pasado con las problemáticas del presente, fomentando la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. De acuerdo con Samaniego-Sanchez et al. (2025), este enfoque promueve un aprendizaje significativo que reconoce la historicidad de los fenómenos sociales y culturales, invitando al cuestionamiento de los relatos hegemónicos y a la interpretación crítica de los procesos históricos. En lugar de reproducir narrativas unívocas, la enseñanza de la Historia busca abrir espacios para el diálogo entre distintas voces, perspectivas y memorias, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para analizar y comprender la complejidad del devenir humano.

Uno de los principios curriculares más relevantes es el fortalecimiento de la identidad nacional en diálogo con la diversidad cultural. La Historia, en este sentido, se orienta a la formación de una conciencia colectiva que valore la pluralidad de las culturas que coexisten en el Ecuador. Samaniego-Sánchez et al. (2025) señalan que el currículo promueve la visibilización de las distintas memorias sociales -particularmente aquellas pertenecientes a pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y mestizas-, entendiendo que el conocimiento histórico no puede limitarse a una narración oficial, sino que debe reflejar las múltiples identidades que configuran la nación. Sin embargo, los mismos

autores advierten que, aunque el principio de diversidad se reconoce teóricamente, aún persisten desafíos en su plena aplicación en las aulas, especialmente por la falta de materiales didácticos y recursos contextualizados.

El principio de formación ciudadana crítica complementa esta visión al situar la enseñanza de la historia como una herramienta para la comprensión y transformación del entorno social. A través del análisis histórico, los estudiantes desarrollan la capacidad de interpretar su realidad, cuestionar las desigualdades y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Este principio implica que el aprendizaje histórico debe ir más allá de la acumulación de datos, orientándose a la formación de actitudes éticas y participativas, coherentes con los valores constitucionales de la interculturalidad, el respeto y la solidaridad.

La contextualización del aprendizaje representa otro de los pilares del currículo histórico ecuatoriano. León-Atiencia et al. (2020) destacan que los contenidos y metodologías deben adaptarse a las particularidades sociales, económicas y culturales de cada región, de modo que la historia enseñada en el aula tenga sentido para los estudiantes y esté conectada con su realidad local. Esta adaptación curricular favorece una enseñanza situada, en la que la historia nacional y regional se entrelazan con la historia mundial, potenciando la comprensión de las interdependencias globales sin perder el arraigo en las identidades comunitarias.

El currículo actual también promueve la incorporación de metodologías activas y tecnológicas como medio para dinamizar el aprendizaje histórico. Según León-Atiencia et al. (2020), el uso de herramientas digitales y recursos interactivos, como videojuegos educativos o simuladores históricos, contribuye a la motivación estudiantil y al desarrollo de competencias cognitivas de alto nivel. Estas metodologías permiten que los estudiantes asuman un papel activo en la construcción del conocimiento, facilitando la experimentación, la exploración de fuentes y la creación de narrativas propias. De esta manera, el uso pedagógico de la tecnología no sólo modernizó la enseñanza, sino que también fortaleció la comprensión histórica y la alfabetización digital crítica.

La interculturalidad y la memoria social se consolidan como principios estructurantes del currículo histórico ecuatoriano. Samaniego-Sanchez et al. (2025) subrayan que el enfoque intercultural busca superar las perspectivas eurocéntricas y coloniales que tradicionalmente han dominado la enseñanza de la historia, promoviendo un diálogo de saberes entre culturas diversas. Del

mismo modo, el documento "Inclusión e Interculturalidad en la Educación Contemporánea" de Guerrero-Jiménez et al. (2023) se plantea que la educación intercultural no debe limitarse al reconocimiento de la diferencia, sino avanzar hacia una pedagogía del encuentro y la justicia cognitiva, donde todas las memorias individuales, colectivas y comunitarias tengan espacio en la construcción del conocimiento histórico.

En cuanto a los elementos curriculares, estos principios se concretan en los componentes de contenido, competencias, metodologías y evaluación. Los contenidos históricos se organizan de forma que integran los procesos nacionales, regionales y locales con las dinámicas culturales, políticas y sociales del Ecuador. Chicaiza Marchán et al. (2025) destacan que los temas abordan desde los grandes procesos históricos del país hasta los relatos comunitarios que configuran la memoria social y el sentido de pertenencia territorial. De esta forma, la historia deja de ser un relato abstracto para convertirse en un conocimiento situado y vivo.

En lo que respecta a las competencias, el currículo promueve la formación del pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la argumentación basada en evidencia, así como la habilidad para relacionar pasado, presente y futuro. Estas competencias buscan desarrollar una comprensión activa del conocimiento histórico, que permita a los estudiantes analizar fuentes, elaborar hipótesis y reflexionar sobre la historicidad de los problemas contemporáneos.

Las metodologías didácticas recomendadas se orientan hacia la participación, la investigación y la colaboración. Chicaiza Marchán et al. (2025) y León-Atiencia et al. (2020) coinciden en que el trabajo con fuentes primarias, las actividades interactivas y la integración de la historia local son estrategias idóneas para fortalecer la identidad cultural y la motivación del alumnado. Así, la enseñanza de la historia se concibe como un proceso activo, en el que los estudiantes construyen su propio aprendizaje a través del diálogo, la exploración y la resolución de problemas históricos.

La evaluación del aprendizaje histórico, en coherencia con este modelo, se orienta hacia la valoración de las competencias desarrolladas más que a la simple reproducción de contenidos. Se promueve una evaluación formativa, reflexiva y contextualizada, que permita al docente identificar avances en el pensamiento crítico y en la capacidad de los estudiantes para establecer relaciones significativas entre los distintos tiempos históricos.

No obstante, a pesar de los avances conceptuales y normativos del currículo ecuatoriano, persisten desafíos importantes. Samaniego-Sánchez et al. (2025) y Zambrano Ortiz et al. (2025)

advierten que la implementación efectiva de estos principios requiere fortalecer la formación docente, especialmente en metodologías críticas e interculturales, así como promover la producción de materiales didácticos contextualizados y culturalmente pertinentes. Además, la incorporación plena de las memorias sociales diversas continúa siendo un reto pendiente, particularmente en contextos educativos rurales o con alta heterogeneidad cultural.

En síntesis, los principios curriculares de la Historia en Ecuador apuntan a consolidar una educación crítica, inclusiva e intercultural, que combine la identidad nacional con el respeto a la diversidad. Sus elementos -contenidos, competencias, metodologías y evaluación- se orientan a la construcción de una conciencia histórica activa, comprometida con la comprensión del pasado y la transformación del presente. En este sentido, la Didáctica de la Historia se erige como un espacio de diálogo entre memoria, identidad y ciudadanía, que busca formar generaciones capaces de pensar históricamente, convivir en la diversidad y proyectar un futuro más justo y plural.

Principios Metodológicos

Los principios metodológicos de la Didáctica de la Historia constituyen el eje operativo de esta disciplina, pues orientan la manera en que se concreta el proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento histórico. Estos principios se derivan de la relación entre la teoría y la filosofía de la historia, las cuales otorgan sentido epistemológico y coherencia a las estrategias que el docente implementa en el aula. En este marco, la metodología no se entiende como un conjunto de procedimientos técnicos, sino como una práctica reflexiva sustentada en fundamentos teóricos y científicos, donde el aprendizaje histórico se concibe como una experiencia de comprensión, interpretación y construcción de sentido.

Moreira dos Santos Schmidt (2019) señala que la teoría de la historia es el punto de partida para la configuración de una teoría específica de la didáctica de la historia, la cual debe integrar el conocimiento histórico con su enseñanza. Este principio implica reconocer que la historia no puede enseñarse de manera descontextualizada o fragmentaria, sino que su transmisión requiere una comprensión profunda de las categorías historiográficas, los métodos de análisis y los modos de narrar el pasado. La práctica didáctica, por tanto, debe nutrirse de los fundamentos epistemológicos de la ciencia histórica, estableciendo un diálogo permanente entre el saber disciplinar y el saber pedagógico.

La conciencia histórica constituye, dentro de este marco, el punto de partida y de llegada del aprendizaje histórico. La formación de esta conciencia, según Schmidt y Urban (2016), implica desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender el pasado en su relación con el presente, de manera crítica y contextualizada. No se trata solo de recordar hechos, sino de construir una comprensión situada de los procesos históricos que permita orientar la acción y la reflexión ciudadana. Así, el aprendizaje histórico se transforma en un ejercicio de interpretación crítica y ética.

Uno de los principios metodológicos centrales en la enseñanza de la historia es la competencia narrativa, entendida como la capacidad de los estudiantes para generar sentido a través del relato histórico. Schmidt (2023) destaca que el conocimiento histórico se estructura y comunica mediante narraciones, en las que los hechos adquieren significado dentro de un contexto temporal y cultural. En consecuencia, enseñar historia supone guiar a los estudiantes en la elaboración de relatos coherentes, interpretativos y fundamentados, donde se articulen causas, consecuencias y perspectivas diversas.

Desde este enfoque, la formación del sentido histórico se convierte en el principal objetivo metodológico de la didáctica. Comprender el pasado exige interpretar los acontecimientos y reconocer su relevancia para el presente. De este modo, el aprendizaje histórico deja de ser una actividad de memorización para transformarse en una experiencia de comprensión del mundo social. Como indica Schmidt (2023), la enseñanza de la historia debe centrarse en la construcción del significado, orientando al estudiante hacia la apropiación crítica de los procesos históricos y sus implicaciones en la vida contemporánea.

En el contexto actual, la enseñanza de la historia tiende a articularse con modelos de aprendizaje basado en la indagación, donde los estudiantes desarrollan competencias analíticas y reflexivas. De acuerdo con Shegenova y Slambekova (2024), promover el pensamiento histórico conceptual favorece la comprensión de las causas, los cambios y las continuidades en los procesos históricos, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos e independientes. Este principio metodológico orienta el trabajo docente hacia la formulación de preguntas problematizadoras, el análisis de fuentes y la interpretación contextual, fortaleciendo así las habilidades de razonamiento y argumentación.

La metodología basada en la indagación permite que los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento, transformando la clase en un espacio de investigación. Este enfoque metodológico supera la enseñanza tradicional centrada en la transmisión de información, promoviendo el desarrollo

de una actitud investigativa que acerca al estudiante a la práctica del historiador.

Desde una perspectiva cognitiva, los principios metodológicos de la didáctica deben atender a la manera en que los estudiantes procesan y organizan el conocimiento histórico. Smets (2024) plantea que una enseñanza efectiva debe evitar la sobrecarga de la memoria de trabajo y favorecer el almacenamiento significativo de la información en la memoria a largo plazo. Para lograrlo, se recomienda estructurar los contenidos históricos mediante esquemas, organizadores previos y conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos. Este aprendizaje incremental consolida la comprensión, ya que permite que los estudiantes integren progresivamente los conceptos históricos dentro de un marco mental coherente. Este principio refuerza la idea de que el aprendizaje histórico involucra procesos cognitivos de interpretación, comparación y abstracción, donde el docente desempeña un papel clave como mediador y facilitador del pensamiento histórico.

El enfoque multiperspectivo constituye otro de los principios metodológicos esenciales en la enseñanza de la historia. Ігор Анатолійович et al. (2023) destacan que comprender los fenómenos históricos desde múltiples perspectivas es fundamental para desarrollar empatía, tolerancia y pensamiento crítico, especialmente en sociedades multiculturales y plurales. Este enfoque promueve la interpretación de los hechos desde distintos puntos de vista -sociales, políticos, culturales y éticos-, ayudando a los estudiantes a reconocer la pluralidad de voces que conforman el relato histórico.

Adoptar una metodología multiperspectiva supone también una postura pedagógica ética: implica cuestionar los discursos hegemónicos y valorar las experiencias históricas de grupos marginados o invisibilizados. Así, la enseñanza de la historia se convierte en una práctica democrática que fomenta la inclusión, la comprensión intercultural y el respeto por la diversidad.

Guerrero-Romera et al. (2022) sostienen que la enseñanza de la historia debe centrarse en la participación activa del estudiante, en contraposición a los métodos tradicionales de exposición y memorización. Los principios metodológicos contemporáneos apuntan a transformar el aula en un espacio dialógico donde los estudiantes discuten, argumentan y analizan críticamente los hechos históricos. Este tipo de participación fomenta el desarrollo de habilidades interpretativas, el juicio moral y la conciencia ciudadana.

El docente, en este contexto, asume el rol de facilitador del pensamiento crítico histórico, guiando el proceso de análisis,

contraste y síntesis. El aprendizaje deja de ser receptivo para convertirse en una práctica activa de comprensión y debate. En consecuencia, la didáctica de la historia fortalece la capacidad de los estudiantes para formular preguntas, evaluar evidencias y construir interpretaciones fundamentadas.

El avance de las tecnologías educativas ha introducido nuevas posibilidades metodológicas en la enseñanza de la historia. Miralles-Martínez et al. (2019) y Pino Asprilla (2025) destacan la relevancia del uso de recursos digitales interactivos y modelos innovadores como el aula invertida, que promueven el aprendizaje autónomo y significativo. Estas metodologías favorecen la participación, la colaboración y la reflexión, permitiendo que el estudiante se convierta en protagonista de su propio aprendizaje.

La integración de herramientas digitales, plataformas virtuales y materiales audiovisuales amplía el acceso a fuentes primarias y secundarias, y estimula la capacidad de análisis histórico. En este sentido, la tecnología se convierte en un medio para fortalecer las competencias históricas y críticas, y no solo en un recurso complementario. De este modo, la enseñanza se adapta a los nuevos entornos de aprendizaje y a las demandas de una sociedad digital.

Ponce Gea y Sánchez-Pérez (2022) sostienen que la didáctica de la historia debe fundamentarse en la psicología del aprendizaje, en la epistemología, en la teoría y la filosofía de la historia, integrando el conocimiento científico con las experiencias vitales del estudiante. Este principio subraya la importancia de articular los saberes pedagógicos con las estructuras del pensamiento histórico, de modo que el aula se convierta en un espacio de reflexión y construcción de conocimiento. En la misma línea, Moreira dos Santos Schmidt (2019) enfatiza que la formación histórica debe vincular el rigor científico con la dimensión humana del aprendizaje, fortaleciendo la comprensión crítica del pasado y su relevancia social.

Los principios metodológicos de la Didáctica de la Historia conforman una estructura integradora que articula epistemología, cognición y práctica pedagógica. Se fundamentan en la teoría histórica como base para la enseñanza, en la conciencia y el sentido histórico como finalidad formativa, en la narrativa como medio para generar significado, y en la multiperspectividad como expresión de una educación democrática y plural. Asimismo, promueven la participación activa, el pensamiento crítico y el uso pedagógico de la tecnología como herramientas para construir un aprendizaje histórico significativo.

Como resumen, la didáctica de la historia debe ser entendida como coinciden Guerrero-Romera et al. (2022); Miralles-Martínez

et al. (2019); Moreira dos Santos Schmidt (2019); Pino Asprilla (2025); Ponce Gea y Sánchez-Pérez (2022); Shegenova y Slambekova (2024) y Smets (2024) como un proceso en el que teoría, epistemología y pedagogía confluyen para formar estudiantes críticos, reflexivos y conscientes de su papel en la construcción histórica del presente. De esta manera, los principios metodológicos sirven de puente hacia los principios prácticos y estrategias didácticas, que serán abordados en la siguiente sección del capítulo, donde se explorará cómo estos fundamentos se concretan en el aula a través de métodos, recursos y experiencias pedagógicas contextualizadas.

Principios Prácticos

La Didáctica de la Historia, concebida como campo aplicado de las ciencias de la educación, encuentra en sus principios prácticos el punto de convergencia entre la teoría y la acción pedagógica. Estos principios orientan la práctica docente hacia la formación de sujetos críticos y reflexivos, capaces de comprender la historia como una construcción social y no como un conjunto de datos fijos. La finalidad no es únicamente transmitir conocimientos históricos, sino formar conciencia histórica y pensamiento histórico en contextos educativos reales, donde la enseñanza debe ser significativa, inclusiva y transformadora.

En la práctica educativa, estos principios se concretan en decisiones pedagógicas que articulan qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña historia. Siguiendo a Moreira dos Santos Schmidt (2019), la labor docente debe sustentarse en una visión de la historia que priorice la generación de sentido y la comprensión temporal, situando al estudiante como protagonista activo del aprendizaje. Esto implica que los contenidos históricos se aborden desde su relevancia formativa, con metodologías que promuevan la reflexión, la participación y la vinculación con los problemas sociales contemporáneos.

El uso activo y crítico de las fuentes históricas constituye uno de los pilares prácticos esenciales. La incorporación de documentos, imágenes, prensa, mapas, objetos o testimonios orales permite acercar al estudiante al trabajo del historiador y desarrollar habilidades de análisis y argumentación. Como destacan Ponsoda López de Atalaya y Blanes Mora (2020), así como Ortega Cervigón y Mateo-Girona (2024), las fuentes primarias generan experiencias auténticas que despiertan la curiosidad y fortalecen la comprensión del carácter interpretativo del conocimiento histórico. No obstante, como advierte Llonch-Molina y Parisi-Moreno (2018), su uso requiere mediación didáctica, ya que la

falta de contextualización puede conducir a visiones simplistas o anacrónicas del pasado. Por ello, el docente debe actuar como guía que oriente la lectura crítica y el contraste de evidencias.

La narrativa histórica cumple también una función práctica decisiva: es el medio a través del cual los estudiantes articulan sus aprendizajes y construyen explicaciones sobre los procesos históricos. Más que una técnica discursiva, la narrativa se convierte en un instrumento de aprendizaje que permite organizar los hechos en estructuras significativas, establecer relaciones de causalidad y vincular el conocimiento histórico con la experiencia personal. De esta manera, el relato histórico se transforma en una forma de comprensión activa que conecta emoción, pensamiento y memoria, fortaleciendo la apropiación del conocimiento.

En la actualidad, la práctica docente en historia requiere metodologías que superen la exposición tradicional y la memorización, promoviendo la participación y la creatividad. Las metodologías activas e innovadoras -como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida o la gamificación- ofrecen escenarios en los que el estudiante asume un papel protagónico en la construcción del conocimiento. (Cedillo-Tizalema y Quezada-Tello (2025); Córcoles-Charcos et al. (2023), y Sánchez Domínguez et al. (2022) destacan que estas estrategias estimulan la motivación y fomentan la empatía histórica, especialmente cuando se combinan con recursos digitales interactivos. Tal como señala Pino Asprilla (2025), estas metodologías no sólo dinamizan el aprendizaje, sino que también fortalecen la conexión afectiva del estudiante con los contenidos, generando aprendizajes más profundos y duraderos.

De manera complementaria, la educación histórica orientada al pensamiento crítico y a la ciudadanía se consolida como principio transversal en la práctica. Minte-Münzenmayer y Ibagón-Martín (2017) sostienen que enseñar historia implica desarrollar la capacidad de cuestionar las narrativas dominantes, reconocer los sesgos interpretativos y utilizar el conocimiento histórico para comprender las problemáticas actuales. Abellán Fernández (2023) agrega que este pensamiento crítico no solo es un fin cognitivo, sino una forma de participación ciudadana que impulsa la construcción de sociedades más justas y democráticas. Así, la enseñanza de la historia trasciende el aula y se convierte en una herramienta para la transformación social.

Otro principio esencial es la contextualización sociopolítica y cultural de la enseñanza. Como subraya Sarmiento Molina (2023), la didáctica debe incorporar narrativas plurales que representen la diversidad de experiencias humanas, visibilizando

a mujeres, pueblos originarios y comunidades afrodescendientes tradicionalmente excluidas de los relatos oficiales. Este enfoque promueve una educación más inclusiva y dialógica, en la que la pluralidad cultural se asume como fuente de conocimiento y no como obstáculo para el aprendizaje. Enseñar historia desde esta perspectiva implica reconocer que toda práctica pedagógica es también una práctica social, vinculada a procesos de memoria, identidad y justicia histórica.

El uso pedagógico de la tecnología constituye hoy un componente ineludible de la práctica didáctica. Álvarez-Sepúlveda (2023) y Córcoles-Charcos et al. (2023) enfatizan que las herramientas digitales deben ser empleadas con propósitos formativos claros, orientadas a potenciar la comprensión, la exploración y la interacción con los contenidos históricos. La tecnología, bien integrada, permite acceder a fuentes diversas, recrear escenarios históricos o desarrollar simulaciones interactivas que amplían la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, su valor radica en el diseño pedagógico, no en la novedad técnica: lo fundamental es que contribuya a desarrollar habilidades de análisis y pensamiento histórico en contextos significativos.

La formación docente continua se convierte, en este marco, en una condición indispensable para que los principios prácticos se concreten en el aula. Orozco Alvarado et al. (2024) señalan que la actualización del profesorado en enfoques críticos, metodologías activas y recursos tecnológicos garantiza la coherencia entre la teoría y la práctica. En la misma línea, Burbano-Buñay (2025) considera que el docente de historia debe asumir una actitud investigativa, reflexionando sobre su propia práctica y adaptándola a las necesidades de sus estudiantes y de la sociedad. La innovación pedagógica, por tanto, no depende solo de recursos, sino del compromiso profesional con la mejora continua.

La evaluación formativa y reflexiva se plantea como cierre y principio regulador de la práctica didáctica. Naranjo Segura y Carvajal Barrantes (2023) sostienen que la evaluación debe centrarse en los procesos de comprensión y no únicamente en los resultados. Evaluar historia implica valorar la capacidad de interpretar, argumentar y conectar los hechos con sus contextos, promoviendo la metacognición y la autoconciencia del aprendizaje. En este sentido, la evaluación deja de ser un acto de control para convertirse en un espacio de diálogo entre docente y estudiante, donde ambos reconocen avances, reformulan estrategias y consolidan aprendizajes significativos.

En síntesis, los principios prácticos de la Didáctica de la Historia operativizan los fundamentos teóricos y metodológicos desarrollados en los apartados anteriores. Traducen la epistemología y

la teoría de la historia en acciones pedagógicas concretas, comprometidas con la comprensión crítica, la inclusión y la transformación social. Estos principios orientan la enseñanza hacia una práctica reflexiva, centrada en la interpretación, el análisis de fuentes, la contextualización cultural, la innovación metodológica y la evaluación formativa. Así, la didáctica histórica se consolida como un campo de acción educativa donde el conocimiento del pasado se convierte en herramienta para comprender el presente y construir un futuro más consciente y participativo.

Estrategias Didácticas

En la actualidad, la enseñanza de la historia enfrenta el desafío de renovar sus prácticas para responder a las exigencias formativas de una sociedad global, digital y crítica. Las estrategias didácticas constituyen el núcleo operativo de la Didáctica de la Historia, pues a través de ellas se concretan los principios teóricos, metodológicos y prácticos en experiencias de aprendizaje significativas. Estas estrategias buscan superar los modelos tradicionales basados en la memorización de datos, promoviendo el desarrollo del pensamiento histórico, la empatía y la comprensión crítica del pasado.

Las tecnologías digitales e interactivas se han convertido en un recurso clave para transformar la experiencia del aprendizaje histórico. Investigaciones recientes demuestran que el uso de entornos virtuales, videojuegos, simuladores históricos y plataformas interactivas -como Genially o recorridos en realidad aumentada- incrementa la motivación y el compromiso del estudiante al ofrecer experiencias inmersivas y participativas (Irigaray y Rosario Luna, 2014; Montero Reyes et al., 2024; Roa García, 2024). Estas herramientas favorecen la construcción de narrativas contrafactuales, la toma de decisiones históricas y la exploración del patrimonio desde perspectivas creativas. En paralelo, las visitas virtuales o itinerarios digitales permiten una conexión emocional y cognitiva con el pasado, fortaleciendo la educación patrimonial y la apreciación del legado cultural (Aguilar Espinosa et al., 2023; Corrales et al., 2024).

La investigación histórica en el aula se consolida como una estrategia potente para el desarrollo de competencias analíticas y creativas. Trabajar con fuentes primarias y secundarias -documentos, mapas, objetos, testimonios o imágenes- acerca al estudiante a la labor del historiador, promoviendo la indagación y la argumentación fundamentada. Sánchez Andújar (2022) señala que los proyectos de investigación grupal y las actividades de reconstrucción histórica estimulan la creatividad y el

pensamiento crítico, al tiempo que generan una comprensión más profunda de los procesos históricos. Por su parte, López-Mondéjar y Armas-Castro (2023) y Oliva Núñez (2021) destacan la relevancia de proyectos vinculados al patrimonio arqueológico y a la historia local, los cuales fortalecen la identidad cultural y las competencias afectivo-cognitivas.

Otra estrategia fundamental es el desarrollo de la empatía histórica, entendida como la capacidad de comprender las motivaciones, valores y condiciones de vida de las personas del pasado sin juzgarlas desde el presente. Según Moraga Labra y Cabello Kanisius (2017), la empatía se construye a través de la contextualización, la imaginación histórica y la conciencia de la propia perspectiva. Bartelds et al. (2020) añaden que esta competencia requiere una secuencia didáctica gradual, que combine análisis de fuentes, dramatizaciones y debates, favoreciendo una comprensión más profunda y humanizada de la historia. Promover la empatía histórica no implica idealizar el pasado, sino reconocer su complejidad y las múltiples voces que lo conforman.

Las metodologías activas y participativas desempeñan un papel determinante en la formación del pensamiento crítico. Actividades como el debate, el aprendizaje basado en problemas, el role playing o las simulaciones históricas permiten al estudiante asumir posturas, confrontar argumentos y construir interpretaciones colaborativas. Baura García y Milán Fitera (2024) evidencian que el debate académico en el aula fomenta la evaluación crítica de ideas y la argumentación fundamentada. De igual modo, Domínguez Martos (2015) y Jara et al. (2017) demuestran que la problematización y las preguntas didácticas favorecen la reflexión, la creatividad y la autonomía cognitiva. En consecuencia, la clase de historia se convierte en un espacio de diálogo y construcción colectiva de conocimiento, donde los estudiantes aprenden a pensar históricamente a partir de la interacción social y la deliberación.

El enfoque histórico-cultural desarrollador, sustentado en la teoría de Vigotsky, aporta una dimensión esencial a la enseñanza de la historia. Zilberstein Toruncha & Olmedo Cruz (2015) proponen un modelo donde el aprendizaje histórico promueve el desarrollo integral de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos socioculturales específicos. Desde esta perspectiva, la historia no se enseña solo como un cuerpo de contenidos, sino como una práctica de reflexión y transformación. El docente asume el rol de mediador, orientando la construcción del pensamiento histórico mediante actividades contextualizadas y colaborativas que promuevan la interiorización crítica del conocimiento.

La integración de la educación patrimonial y arqueológica se presenta como otra vía didáctica de alto potencial formativo. López-Mondéjar & Armas-Castro (2023) y Oliva Núñez (2021) sostienen que el contacto directo o virtual con el patrimonio permite establecer vínculos emocionales con el pasado y fortalecer la identidad colectiva. Estrategias como los sociodramas, los juegos de roles y los proyectos de investigación patrimonial promueven aprendizajes interdisciplinarios donde convergen historia, arte y cultura. Este tipo de experiencias no solo fomentan la sensibilidad estética, sino que también desarrollan valores de respeto, conservación y pertenencia.

Pensar el tiempo histórico con proyección futura es otro de los desafíos de la didáctica contemporánea. Escribano Muñoz (2021) plantea que enseñar historia implica trascender la simple cronología y enseñar a los estudiantes a interpretar las conexiones entre pasado, presente y futuro. Esta perspectiva temporal amplia contribuye a la formación de una conciencia histórica orientada a la responsabilidad social y la acción ciudadana. La historia, en este sentido, deja de ser un estudio del pasado distante para convertirse en una herramienta de comprensión y transformación del mundo actual.

Asimismo, las estrategias didácticas deben adaptarse a los distintos niveles educativos y contextos socioculturales. Binti Ishak y Bin Ahmad (2025); Mejías Escorcha (2020) y Soler y Aliaga-Aguza (2025) coinciden en que la diversificación metodológica permite atender las características cognitivas, emocionales y culturales del alumnado. Las estrategias empleadas en educación inicial o básica difieren de las requeridas en la formación universitaria o docente, pero todas comparten el propósito de desarrollar competencias críticas, interpretativas y éticas. Contextualizar la enseñanza de la historia significa reconocer la diversidad del estudiantado y de los entornos sociales en los que se produce el aprendizaje.

Por último, el fomento de la creatividad histórica se consolida como una estrategia transversal. Sánchez Andújar (2022) argumenta que la creatividad en el aula de historia estimula la producción de conocimientos originales a través de proyectos interdisciplinarios, narrativas alternativas o producciones artísticas. La historia deja de ser únicamente un objeto de estudio para convertirse en un espacio de expresión y reconstrucción simbólica del pasado. De esta forma, los estudiantes aprenden historia, y aprenden a crear con la historia, desarrollando pensamiento divergente, sensibilidad estética y compromiso con su entorno cultural.

En conjunto, las estrategias didácticas de la historia constituyen un marco integrador que combina tecnología, investigación, empatía, creatividad y reflexión social. Su implementación permite que los estudiantes comprendan el pasado como una realidad dinámica, construida y debatida, y no como una colección de fechas o hechos inamovibles. Más allá de la innovación metodológica, estas estrategias reafirman el papel de la historia como disciplina formativa, ética y transformadora, orientada a la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con su tiempo.

Referencias

Abellán Fernández, J. (2023). Enseñanza de la historia desde el interior del conflicto armado en el noroeste de México. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada, 36*, e0013. https://doi.org/10.14409/cya.2023.36.e0013

Aguilar Espinosa, O., Rodríguez Vallejo, E., Armiñana García, R., Padilla Gómez, A., & Mora Quintana, E. D. C. (2023). Didactic Strategy For The Use Of Virtual Itineraries In The Tra-Ining Of Graduates In Education.Geography. *Universidad y Sociedad, 15*(3), 110–122. https://doi.org/10.21786/bbrc/16.2.7

Álvarez-Sepúlveda, H. (2023). La Inteligencia Artificial como Catalizador en la Enseñanza de la Historia: Retos y Posibilidades Pedagógicas. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 318–325. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.426

Antolínez Pereira, Ó. O. (2025). Fundamentos de la didáctica para la enseñanza de la educación artística en el nivel de básica secundaria. *DIALÉCTICA, 1*(26). https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i26.4391

Aranguren, C. (2005). *La didáctica de la Historia ¿Ciencia o experiencia*?

Bartelds, H., Savenije, G. M., & Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. Theory and Research in Social Education, 48(4), 529–551. https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131

Baura García, E., & Milán Fitera, A. (2024). Debate as a Tool for Fostering Critical Thinking in History Teaching. *Multidisciplinary Journal of School Education, 13*(2 (26)), 415–439. https://doi.org/10.35765/mjse.2024.1326/20

Bautista Rojas, E. (2021). Aprender historia en la educación básica. Debates sobre el aprendizaje de la historia en México. *Revista Senderos Pedagógicos, 12*(1), 47–65. https://doi.org/https://doi.org/10.53995/rsp.v12i12.1021

Binti Ishak, N. A., & Bin Ahmad, A. (2025). History Education and Students' Historical Consciousness in Malaysian Primary Schools. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 14*(2). https://doi.org/10.6007/ijarped/v14-i2/25307

Boşcodeală, F. E. (2022). Effects of the usefulness of didactic principles in teaching history today. *Technium Social Sciences Journal, 36*, 104–110. https://doi.org/https://doi.org/10.47577/tssj.v36i1.7399

Burbano-Buñay, E. S. (2025). Prácticas de innovación educativa para la enseñanza de la historia y ciencias sociales en educación superior. *Journal of Economic and Social Science Research, 5*(1), 188–200. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/169

Cedillo-Tizalema, M. F., & Quezada-Tello, L. L. (2025). Uso de la gamificación en la enseñanza de Historia: Hacia la identidad cultural local. *593 Digital Publisher CEIT, 10*(3), 981–998. https://doi.org/10.33386/593dp.2025.3.3209

Chicaiza Marchán, Á. L., Garzón Tenemaza, Y. A., Erika Karina, C. J., Sonia Azucena, R. C., Yolanda Mercedes, P. I., & Rivas Redrovan, C. A. (2025). La Enseñanza de la Historia Local como Herramienta para Fortalecer la Identidad Cultural en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Veritas de Difusão Científica, 6*(1), 3427–3438. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.577

Córcoles-Charcos, M., Tirado-Olivares, S., González-Calero Somoza, J. A., & Cózar-Gutiérrez, R. (2023). Uso de entornos de realidad virtual para la enseñanza de la Historia en educación primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS), 24*, e28382. https://doi.org/10.14201/eks.28382

Corrales, M., Rodríguez, F., Merchán, M. J., Merchán, P., & Pérez, E. (2024). Comparative Analysis between Virtual Visits and Pedagogical Outings to Heritage Sites: An Application in the Teaching of History. *Heritage, 7*(1), 366–379. https://doi.org/10.3390/heritage7010018

Domínguez Martos, R. M. (2015). Aplicación de estrategias didácticas de la historia y la formación de valores ciudadanos. *Revista Andamio, 2*(4), 109–124. https://doi.org/10.4151/0719409924201577

Escribano Muñoz, C. (2021). *Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico.* Dehesa, 1. https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/aa238de1-d141-4da1-8a10-28b7edbfe0b1/content

Esquivel Vega, J. A., Campos Fonseca, G. A., & Jiménez Álvarez, D. J. (2023). La didáctica de la Historia desde la fragmentación y la instrumentalización: Un estudio de caso a partir del desarrollo de la conciencia histórica en el BEESEC, Universidad Nacional, Costa Rica (2021). *Revista Perspectivas, 26*, 1–20. https://doi.org/10.15359/rp.26.4

Fernández Naranjo, R. (2019a). Anthropological foundations of the didactics of history. *Journal of Historical Archaeology & Anthropological Sciences, 4*(4), 138–142. https://doi.org/10.15406/jhaas.2019.04.00192

Fernández Naranjo, R. (2019b). Un acercamiento a las interrelaciones didácticas entre la Antropología y la Didáctica de la Historia (IV, Trans.). *Revista Cognosis, 3*(3), 1–10. https://doi.org/https://doi.org/10.33936/cognosis.v4i3.2003

Guerrero-Jiménez, G., Silva Borja, G., León Nicaretta, F., Verdesoto Parra, P., Paredes Robalino, M., & Amaguaña Cabay, B. M. (2023). Inclusión e interculturalidad en la Educación Contemporánea (C. Varguillas Carmona, Ed.; UNACH). https://doi.org/https://doi.org/10.37135/u.editorial.05.104

Guerrero-Romera, C., Sánchez-Ibáñez, R., & Miralles-Martínez, P. (2022). Approaches to History Teaching According to a Structural Equation Model. *Frontiers in Education, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.842977

Irigaray, M. V., & Rosario Luna, M. del. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados*, 411–437. https://doi.org/https://doi.org/10.14409/CYA.V0I18/19.4758

Jara, M. A., Martínez, R., & Rssetto, M. J. (2017). La pregunta como estrategia para la formación del profesorado. aportes desde las didácticas de la matemática, de la biología y de la historia. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica, 18*, 61–78. https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/725

Jeszenszki, K. (2025). Museums and Primary Sources as Opportunities for Introducing Teaching History in the Context of Hungary and Slovakia. *Proceedings of The International Conference on Future of Teaching and Education, 4*(1), 71–79. https://doi.org/10.33422/icfte.v4i1.1010

Kyagaba Sebbowa, D., & Ng'ambi, D. (2020). Teaching history in ways C21st students learn – A design-based research perspective. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(9), 259–280. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.9.14

León-Atiencia, J. D., García-Herrera, D. G., Cabrera-Berrezueta, L. B., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de Historia: Una revisión sistemática para la vinculación al currículo ecuatoriano. *CIENCIAMATRIA, 6*(3), 450–475. https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.410

Llonch-Molina, N., & Parisi-Moreno, V. (2018). Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. Panta Rei. *Revista Digital de Ciencia y Didáctica de La Historia, 12*, 161–176. https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/8

López-Mondéjar, L., & Armas-Castro, J. Á. (2023). Educando en historia y patrimonio a través de la arqueología: concepciones del profesorado en formación. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales, 45*, 99–112. https://doi.org/10.7203/dces.45.25641

Luku, E. (2014). Aspects of Writing the Textbooks of the Albanian People History in Pre-University Education. *Journal of Educational and Social Research, 4*, 466–470. https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n4p466

Schmidt, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada, 24*, 26–37. https://doi.org/https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6843

Mejías Escorcha, L. D. (2020). Desarrollo de competencias didácticas docentes para la enseñanza de nociones histórico-culturales en Educación Inicial. *Revista Scientific, 5*(17), 122–142. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.6.122-142

Meléndez Montero, A. (2023). El problema epistemológico de la causalidad histórica en la didáctica de la historia: el papel de las causas en las explicaciones de ocho docentes de Estudios Sociales. *Revista Perspectivas, 27*, 1–28. https://doi.org/10.15359/rp.27.2

Minte-Münzenmayer, A., & Ibagón-Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado, 13*(2), 186–198. https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228

Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C. J., Arias, V., & Fontal-Merillas, O. (2019). Digital resources and didactic methodology in the initial training of history teachers. *Comunicar, 27*(61), 41–51. https://doi.org/10.3916/C61-2019-04

Montero Reyes, Y., Herrera Córdova, A. V., Pardo Capa, L. E., Torrales Avilés, O. M., & Villalta León, B. A. (2024). Interactive strategies for teaching history: The impact of Genially on motivation and learning. *Seminars in Medical Writing and Education*, 3. https://doi.org/10.56294/mw2024634

Moraga Labra, C., & Cabello Kanisius, P. (2017). Empatía Histórica: Estrategia para su Enseñanza y Aportes para el Estudio de la Historia. *Revista Andamio, 4*(2), 143–162. https://doi.org/10.4151/0719409942201787

Moreira dos Santos Schmidt, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio, 15*(53), 21–41. https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734

Naranjo Segura, J. C., & Carvajal Barrantes, M. (2023). Los procedimientos en la enseñanza de la Historia: fortalezas y debilidades en relación con el programa de estudio y la política curricular actual. *Perspectivas., 26*, 1–29. https://doi.org/10.15359/rp.26.6

Neacşa, R. (2023). About Creativity in History Teaching and Learning. *Journal of Education, Society & Multiculturalism, 4*(2), 116–123. https://doi.org/10.2478/jesm-2023-0021

Oliva Núñez, J. M. (2021). Patrimonio arqueológico de la cultura Ñañañique como estrategia didáctica para el desarrollo de la identidad cultural. *Educación e Investigación, 3(*4), 2021. https://doi.org/https://doi.org/10.33996/alternancia.v3i4.324

Oliveira, A. (2021). En busca de una didáctica de la sociología: aportes desde la educación secundaria brasileña. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales, 40*, 21–34. https://doi.org/10.7203/dces.40.17651

Orozco Alvarado, J. C., León, K. A., Vásquez Lópe, D. S., & Alemán Aburto, J. A. (2024). La enseñanza aprendizaje de la historia: Perspectiva de tres maestros de educación secundaria. *Raíces: Revista de Ciencias Sociales y Políticas, 28*–44. https://doi.org/10.5377/raices.v8i15.18786

Ortega Cervigón, J. I., & Mateo-Girona, M. a T. (2024). "¿Qué ocurrió el año que naciste?" El uso de la prensa para contar la historia en la formación inicial del profesorado. *Didacticae. Revista de Investigación En Didácticas Específicas, 16*, 1–15. https://doi.org/10.1344/did.46288

Pino Asprilla, M. (2025). El aula invertida como motor de la didáctica crítica: transformando el aprendizaje en la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(5), 156–166. https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4593

Polatovna Nadira, R. (2024). Pedagogical foundations and principles of educating students in the spirit of love for the motherland in theteaching of historical works. *European International Journal of Pedagogics, 4*(7), 13–16. https://doi.org/10.55640/eijp-04-07-03

Ponce Gea, A. I., & Sánchez-Pérez, N. (2022). Conceptions underlying the construction of knowledge: A model from history teaching. *Revista Espanola de Pedagogia, 80*(282), 269–287. https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-04

Ponsoda López de Atalaya, S., & Blanes Mora, R. (2020). La fotografía como fuente histórica en el aula. Análisis de una metodología para la enseñanza de la Historia en la Educación Superior. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales, 39*, 17–30. https://doi.org/10.7203/dces.39.16078

Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios, Segunda época (28)*, 108–119. https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119

Roa García, A. Y. (2024). Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia desde el uso de la realidad virtual. *Dialéctica, 23*, 46–67. https://doi.org/https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i23.3051

Samaniego-Sanchez, C. J., López-Hidalgo, D. B., & Pilamunga-Freire, R. de A. (2025). El tratamiento de la historia y memoria social del Ecuador en la Educación Básica: análisis de los estándares curriculares y su enfoque formativo. *MQRInvestigar, 9*(2), e512. https://doi.org/10.56048/mqr20225.9.2.2025.e512

Sánchez Andújar, I. M. (2022). Investigar y crear: La creatividad y el trabajo con fuentes históricas como medio para desarrollar el pensamiento histórico en el aula. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, 13*, 87–96. https://doi.org/10.30827/unes.i13.25396

Sánchez Domínguez, V., Álvarez-Ossorio Rivas, A., & Álvarez Melero, A. (2022). Iberia: A Role-Playing Game for an Innovative Teaching of Ancient History. *Futuro Del Pasado, 13*, 641–669. https://doi.org/10.14201/fdp.27394

Sánchez Montesdeoca, M. C., & Portela Leiva, Y. M. (2025). Estrategia Didáctica para el Desarrollo de la Motivación por el Aprendizaje de la Historia, en Bachillerato. *Ciencia y Reflexión, 4*(1), 1854–1884. https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.201

Sarmiento Molina, J. C. (2023). Metodologías didácticas de enseñanza para el reconocimiento de los sectores sociales como agentes activos de la Historia en Colombia. *Nuevas Lecturas de Historia, 43*, 299–327. https://doi.org/https://doi.org/10.19053/uptc.0121165x.nlh.i43.19214

Schmidt, M. A. (2023). «Clase histórica»: una propuesta para la metodología reconstructivista de la enseñanza de la historia. *Temas de Educación, 25*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.15443/tde1867

Schmidt, M. A., & Urban, A. C. (2016). Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar Em Revista, 60*, 17–42. https://doi.org/10.1590/0104-4060.46052

Shegenova, Z., & Slambekova, T. (2024). Formation of historical knowledge of schoolchildren through concept-based learning. *Bulletin series of pedagogical sciences, 84*(4). https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.84.4.029

Smets, W. (2024). Four design principles for student learning of substantive historical concepts – a realistic review study. *History Education Research Journal, 21*(1). https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.04

Soler, S., & Aliaga-Aguza, L. M. (2025). Active Methodologies, Educational Values, and Assessment Strategies in Master's Theses: A Mixed-Methods Study by Gender and Educational Level in Geography and History Teacher Education. *Trends in Higher Education, 4*(3). https://doi.org/10.3390/higheredu4030042

Zambrano Ortiz, J. J., Farias Albán, A. B., Caballero Mendoza, K. M., & Pilligua Laz, A. M. (2025). Implementación de Estrategias Interculturales en la Educación Pública Ecuatoriana: Desafíos y Oportunidades desde la Reforma Curricular 2016. *Revista Veritas de Difusão Científica, 6*(1), 3141–3172. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.566

Zilberstein Toruncha, J., & Olmedo Cruz, S. (2015). Didáctica desarrolladora: Posición desde el enfoque histórico cultural. *Educação e Filosofia Uberlândia, 29*(57), 61–93. https://doi.org/https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v29n57a2015-p61a93

Коровин, В. В., & Коровин, P. B. (2024). The experience of teaching national history and the foundations of constitutional knowledge in the late 1930s early 1940s (using the example of railway schools in the Kursk region). Izvestiya Yugo-Zapadnogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Istoriya i Pravo = Proceedings of the Southwest State University. *Series: History and Law, 14*(3), 214–222. https://doi.org/https://doi.org/10.21869/2223-1501-2024-14-3-214-222

Capítulo II

De los orígenes a la modernidad

Introducción

Los orígenes de la humanidad constituyen un tema tan vasto como profundo, en el que convergen la ciencia, la filosofía, la historia y la educación. Comprender de dónde venimos no es solo un ejercicio intelectual o arqueológico: es un acto de reconocimiento, una forma de situar al ser humano dentro de un entramado temporal y biocultural que ha moldeado su cuerpo, su mente y sus formas de convivencia. A lo largo de millones de años, la evolución biológica y la construcción cultural se entrelazaron hasta dar forma a la especie que hoy reflexiona sobre sí misma, capaz de preguntarse por el sentido de su existencia y por el destino de su propio planeta. En esta mirada que abarca desde las primeras huellas fósiles hasta las sociedades contemporáneas, el estudio de los orígenes humanos permite entender que la modernidad no surge de un salto repentino, sino de una larga cadena de transformaciones acumulativas donde lo biológico, lo simbólico y lo social conforman un mismo proceso evolutivo.

La especie humana pertenece al género Homo, un linaje que emergió hace más de dos millones de años en África oriental. Sin embargo, la pertenencia al género Homo no fue un evento único ni aislado. Como señalaron Wood & Richmomd (2000), los primeros representantes de este linaje compartieron rasgos anatómicos y conductuales que los diferenciaron progresivamente

ISBN 978-9942-596-11-6 | 2025
https://editorial.risei.org

de sus antecesores, pero coexistieron con otros homínidos, como los australopitecos, durante largos periodos. El árbol genealógico humano, lejos de ser una línea ascendente y ordenada, se asemeja más a un arbusto enmarañado, con múltiples ramas que se bifurcan, florecen y se extinguen. Esta estructura ramificada muestra que la evolución humana fue un proceso dinámico, con linajes que exploraron caminos diferentes de adaptación y que, en ocasiones, llegaron a entrecruzarse.

La separación entre los antepasados comunes del ser humano y los grandes simios africanos, como el chimpancé o el gorila, se produjo hace entre siete y ocho millones de años, según los estudios genéticos de Langergraber et al. (2012). Desde entonces, la historia de la humanidad se ha escrito en los huesos, en las piedras y, más recientemente, en los genes. Cada fósil hallado, cada herramienta tallada y cada fragmento de ADN antiguo funcionan como testigos de una evolución compartida. La paleoantropología, la genética molecular y la arqueología convergen para mostrar que la humanidad moderna -Homo sapiens- es el resultado de un proceso acumulativo en el que la biología fue acompañada de un profundo desarrollo cultural y simbólico.

Las primeras adaptaciones decisivas se dieron en el plano físico. La bipedestación, analizada por Harcourt-Smith y Aiello (2004), transformó radicalmente la forma en que nuestros ancestros se relacionaban con el entorno. Al liberar las manos, el cuerpo se convirtió en instrumento de manipulación, y la mente en un espacio para la invención. Las extremidades superiores comenzaron a ser utilizadas para la fabricación de herramientas, y con ellas surgió una nueva forma de inteligencia práctica: la capacidad de prever, planificar y modificar el medio para sobrevivir. Almécija et al. (2010) subrayan que este avance no fue únicamente anatómico, sino también cognitivo. La herramienta se convirtió en extensión del pensamiento, y el pensamiento, a su vez, en herramienta para imaginar lo posible.

El fuego, la cooperación social y el lenguaje emergieron en este contexto como transformaciones complementarias. La cultura, entendida como el conjunto de significados compartidos por una comunidad, nació al calor de esas primeras fogatas. La transmisión oral de experiencias, las normas implícitas de ayuda mutua y las primeras formas de simbolización fueron el laboratorio de lo humano. Según Packer y Cole (2020), la historia del Homo sapiens no puede comprenderse sin atender a la coevolución entre el gen y la cultura, donde los cambios biológicos abrieron paso a comportamientos culturales y, al mismo tiempo, las innovaciones culturales retroalimentaron la adaptación biológica. La domesticación del fuego, por ejemplo, modificó la

dieta y permitió un mayor desarrollo cerebral; la cooperación social reforzó los vínculos comunitarios, y el lenguaje consolidó la transmisión de saberes.

El origen geográfico del ser humano moderno ha sido motivo de debate científico. La hipótesis más sólida sigue siendo la del origen africano, apoyada en registros fósiles y genéticos que ubican los restos más antiguos de Homo sapiens en África oriental. Sin embargo, como sugieren Galutsky y Khutishvili (2024), existen interpretaciones que apuntan hacia un modelo más plural, donde las condiciones ecológicas y evolutivas habrían favorecido desarrollos paralelos en distintas regiones. Este enfoque multirregional no niega el protagonismo africano, sino que amplía la comprensión del proceso evolutivo, reconociendo que las poblaciones humanas, una vez dispersas, mantuvieron contactos e intercambios genéticos. La visión contemporánea combina ambos modelos: un origen africano con una expansión posterior que involucró hibridaciones con otras especies del género Homo, como los neandertales y los denisovanos (Zhang et al., 2020). Así, la historia de la humanidad se presenta no como una marcha triunfal hacia la modernidad, sino como una red de encuentros, mezclas y adaptaciones.

El ADN antiguo ha revelado una trama sorprendente. Los estudios de Fu et al. (2013) demostraron que los fósiles de unos 40.000 años encontrados en Asia contienen segmentos genéticos que aún perviven en poblaciones modernas. Esto sugiere que los humanos actuales somos portadores de una memoria biológica híbrida, heredera de múltiples linajes. Tal descubrimiento desafía la noción de pureza evolutiva, y reafirma la idea de que la diversidad es una característica esencial de la humanidad. En el fondo, cada ser humano encarna una historia de migraciones, adaptaciones y encuentros que trasciende fronteras étnicas y geográficas.

La expansión del Homo sapiens por el planeta fue un proceso prolongado y extraordinariamente complejo. Según Zeller et al. (2003) esta especie mostró una capacidad inusitada para adaptarse a entornos extremos: selvas húmedas, sabanas áridas, desiertos helados o montañas de gran altitud. En Etiopía y el Tíbet se han hallado evidencias de asentamientos humanos antiguos en condiciones de oxígeno limitado, lo que demuestra una plasticidad fisiológica notable. Pero esta capacidad de adaptación no fue solo biológica. La cultura actuó como el principal instrumento de supervivencia: la invención de vestimentas, viviendas, calendarios y sistemas de organización social permitió que la humanidad no dependiera exclusivamente del entorno,

sino que aprendiera a transformarlo. En palabras de Marean (2015), el Homo sapiens se convirtió en una especie ecológicamente dominante no por su fuerza física, sino por su capacidad para cooperar y construir significado compartido.

Las herramientas y los objetos culturales son las huellas materiales de ese proceso. Cada piedra tallada, cada pigmento, cada dibujo rupestre narra una historia de aprendizaje acumulativo. Bouzouggar et al. (2007) documentaron el uso de ornamentos y conchas perforadas hace más de 80.000 años en el norte de África, una prueba de que los primeros humanos ya poseían un pensamiento simbólico. Detrás de esas pequeñas piezas se esconde un cambio profundo: el paso de la supervivencia biológica a la creación cultural. El ser humano dejó de ser solo una criatura adaptada al ambiente para convertirse en autor de su propio entorno simbólico. A través del arte, la ornamentación y el lenguaje, la humanidad comenzó a representar lo invisible, a evocar lo ausente, a imaginar lo posible.

El lenguaje, según Schepartz (1993), no surgió de manera súbita, sino que fue resultado de un proceso prolongado de evolución cognitiva y social. Las primeras vocalizaciones, los gestos rituales y las estructuras gramaticales incipientes evolucionaron de manera conjunta con el cerebro y la organización social. La comunicación dejó de ser una simple transmisión de información y se transformó en una herramienta para construir comunidad. El lenguaje permitió narrar el mundo, construir memorias y proyectar futuros. De ahí que la educación como transmisión cultural intencionada tenga sus raíces más profundas en este momento prehistórico, cuando los humanos comenzaron a enseñar a sus hijos a cazar o recolectar, y a comprender el valor simbólico de los actos.

El surgimiento de la conciencia simbólica marcó un antes y un después en la historia del pensamiento. A partir de entonces, la evolución humana no estuvo determinada únicamente por la genética, sino también por la cultura. Como sostienen Packer y Cole (2020), el conocimiento y la cooperación fueron los verdaderos motores del desarrollo humano. Las comunidades que aprendieron a comunicarse mejor, a planificar colectivamente y a transmitir saberes complejos tuvieron mayores posibilidades de sobrevivir y de prosperar. La educación, en su forma más primitiva, fue un acto de supervivencia, pero también de trascendencia: enseñar a otro significaba perpetuar la experiencia y proyectar la especie hacia el futuro.

A medida que las sociedades humanas se expandieron, también lo hicieron sus formas de organización. La aparición de la agricultura y la domesticación de animales, descritas por Allaby

et al. (2022), transformaron la relación del ser humano con el espacio y el tiempo. De cazadores nómadas se pasó a comunidades sedentarias que cultivaban la tierra y desarrollaron sistemas de intercambio. Este cambio dio origen a la vida aldeana, al surgimiento de jerarquías, a la escritura y, finalmente, a la civilización. Cada avance técnico supuso una revolución cognitiva, una ampliación del horizonte simbólico. La agricultura garantiza la alimentación y generó calendarios, dioses y templos. La domesticación facilitó la subsistencia e impulsó nuevas concepciones de propiedad, pertenencia y memoria.

Estas transformaciones abrieron el camino hacia la modernidad, entendida no como un punto de llegada, sino como un proceso continuo de complejización cultural. El pensamiento moderno, heredero de esa larga evolución, es la expresión contemporánea de una misma búsqueda ancestral: comprender el mundo y transformarlo. Como recuerda Boaheng (2024), reconocer nuestra procedencia evolutiva no degrada la condición humana, sino que la dignifica al situarnos dentro de la continuidad de la vida. Saber que somos resultado de un proceso natural no elimina el asombro, sino que lo amplía: cada descubrimiento científico, cada fósil, cada mapa genético revela la profunda unidad entre la biología y la conciencia.

Hoy, la reflexión sobre los orígenes humanos adquiere una relevancia particular. En un mundo atravesado por la crisis ecológica, la desigualdad y la tecnología, mirar hacia el pasado permite redefinir nuestra responsabilidad como especie. La historia evolutiva enseña que la supervivencia no depende solo de la competencia, sino de la cooperación. Los humanos sobrevivieron no por ser los más fuertes, sino por ser los más capaces de compartir conocimiento y sentido. Esa lección ancestral es también pedagógica: educar significa recrear el ciclo evolutivo de la especie en cada generación, actualizar su memoria cultural y proyectar su porvenir ético.

La modernidad científica, con sus avances en genética, neurociencia y arqueología, ha ampliado el horizonte del conocimiento, pero también ha reavivado preguntas filosóficas sobre la identidad y el destino humano. La investigación de Galutsky y Khutishvili (2024) recuerda que la evolución no es solo una cuestión de biología, sino de significado. En cada fósil se encuentra una pregunta sobre el sentido de la vida, en cada gen una historia compartida, en cada artefacto una expresión del ingenio humano. Entender los orígenes no es mirar hacia atrás, sino reconocerse como parte de una historia mayor que aún se escribe.

Los orígenes de la humanidad y el surgimiento de las primeras culturas

Comprender los orígenes de la humanidad implica adentrarse en un relato que es simultáneamente biológico, simbólico y espiritual. El ser humano ha evolucionado como especie portadora de sentido es decir creador de mundos posibles. La búsqueda de nuestro origen no responde únicamente a una curiosidad científica: constituye una interrogación sobre el sentido de la existencia. Preguntarse de dónde venimos es, en última instancia, preguntarse quiénes somos y hacia dónde podemos ir. Desde esta perspectiva, el estudio de los orígenes humanos no se limita al ámbito de la paleoantropología o la genética, sino que integra dimensiones filosóficas, culturales y pedagógicas que delinean una mirada integral sobre la evolución del ser humano y su capacidad de construir cultura.

Las teorías científicas contemporáneas coinciden en que el Homo sapiens representa el resultado de un largo proceso de transformación biológica y cognitiva que se extendió durante millones de años. Los mecanismos de la evolución como la selección natural, la mutación genética y la deriva poblacional explican la diversidad de formas de vida y la compleja adaptación del ser humano a su entorno. Sin embargo, reducir el origen de la humanidad a una mera sucesión de cambios biológicos sería ignorar una dimensión esencial: la emergencia de la conciencia y la cultura. Como reflexiona Kennedy (2000), lo propiamente humano no se agota en la biología, sino que se expresa en la capacidad de pensar, simbolizar y dotar de sentido al mundo. Esta dualidad biológica y simbólica define el camino que va desde el homínido primitivo hasta el ser humano moderno.

Durante mucho tiempo, las explicaciones religiosas ofrecieron una lectura teleológica del origen del hombre. Las cosmogonías de distintos pueblos, desde Mesopotamia hasta América, representaron la creación como un acto divino que confería al ser humano un propósito trascendente. En contraposición, la visión científica moderna, fundamentada en los trabajos de Darwin, planteó un modelo evolutivo en el que la vida se desarrolla sin un plan preestablecido. Pero lejos de ser irreconciliables, ambas perspectivas pueden integrarse dentro de una lectura más compleja. Ramage (2021) sostiene que la hermenéutica contemporánea permite comprender el relato bíblico y la teoría evolutiva como expresiones complementarias de una misma búsqueda de verdad: una que reconoce en la naturaleza un proceso de creación continua. Desde este punto de vista, aceptar la evolución no implica negar el sentido espiritual de la existencia; más bien,

lo amplía al concebir la vida como un fenómeno dinámico, en permanente génesis.

Esta visión integradora cobra especial relevancia en la educación actual, donde enseñar los orígenes de la humanidad implica transmitir conocimientos científicos y promover una comprensión crítica y ética de nuestra posición en el cosmos. Boaheng (2024) plantea que la aceptación de la evolución, lejos de disminuir la dignidad humana, la enriquece, pues sitúa al hombre como parte de un proceso natural que exige responsabilidad y conciencia. La ciencia, en este sentido, no despoja al ser humano de su espiritualidad, sino que le otorga una nueva forma de trascendencia: la de reconocerse como portador de historia, como heredero de una cadena de vida que se prolonga desde las primeras células hasta la autoconciencia.

El debate sobre los orígenes humanos ha estado marcado por dos grandes modelos explicativos: el Out of Africa y el multirregional. El primero, ampliamente documentado por Mirazón Lahr y Foley (1998), sostiene que todos los humanos modernos descienden de una población ancestral que surgió en África hace unos 200.000 años y se dispersó posteriormente hacia otros continentes, reemplazando a las poblaciones arcaicas. En cambio, el modelo multirregional, defendido por Wolpoff et al. (2000) plantea que la evolución del Homo sapiens fue un proceso simultáneo y entrelazado en diversas regiones, con intercambios genéticos continuos entre poblaciones. Ambos modelos, aunque contrapuestos, convergen en una idea esencial: la historia humana no fue lineal ni homogénea, sino plural y entretejida. Hawks y Wolpoff (2003) agregan que la presencia de ADN neandertal y denisovano en poblaciones modernas demuestra que los contactos y mestizajes fueron decisivos para la formación del acervo genético actual. La humanidad, desde sus inicios, se ha constituido sobre la base de la diversidad y la interacción.

Más allá del debate geográfico, lo que emerge es una comprensión relacional del proceso evolutivo. La especie humana no puede entenderse como producto de una sola causa o región, sino como una red de adaptaciones y migraciones interdependientes. La arqueología y la genética moderna ofrecen una imagen de la humanidad como un mosaico dinámico, donde cada fragmento contribuye a la complejidad total. En palabras de Marean (2015), el ser humano se distingue no por su pureza genética, sino por su capacidad de intercambio: biológico, cultural y simbólico. Esta condición híbrida no es una anomalía, sino el fundamento mismo de lo humano. Ser humano es, desde el principio, ser plural.

Los descubrimientos científicos de las últimas décadas han permitido reconstruir con mayor detalle la historia de ese proceso.

Los avances en datación radiocarbónica, como los desarrollados por Bouzouggar et al. (2007), han refinado las cronologías arqueológicas, permitiendo establecer con precisión las fases del Paleolítico y los períodos de expansión humana. Paralelamente, la genética molecular ha revelado la estructura profunda de nuestra especie. Scally et al. (2012) demostraron, a través del análisis del genoma de los grandes simios, que la divergencia entre el linaje humano y el de los chimpancés ocurrió hace unos siete millones de años, y que compartimos con ellos más del 98% del ADN. Este dato, lejos de disminuir la singularidad humana, resalta la continuidad de la vida y la profundidad evolutiva que nos une al resto de los seres vivos.

Otro aporte fundamental proviene de la genética poblacional. Cavalli-Sforza et al. (1988) correlacionaron patrones de variación genética con la dispersión de las familias lingüísticas, demostrando que los movimientos migratorios de las poblaciones humanas dejaron huellas tanto en los genes como en las lenguas. La evolución cultural, por tanto, refleja la evolución biológica. Ambas avanzan entrelazadas, como dos hebras de una misma trama. En esa relación entre genética y lenguaje se expresa el principio de la coevolución gen–cultura: la idea de que las innovaciones simbólicas: el fuego, la herramienta, el arte y la palabra, influyeron en la selección natural, del mismo modo que los cambios biológicos abrieron nuevas posibilidades culturales.

La emergencia de la cultura constituye uno de los momentos decisivos de esta historia. Mucho antes de la agricultura o la escritura, los primeros Homo sapiens ya habían desarrollado formas de comunicación simbólica. Bouzouggar et al. (2007) descubrieron en el norte de África conchas perforadas utilizadas como adornos personales, datadas en más de 80.000 años. Estos objetos, aparentemente simples, representan una revolución cognitiva: implican la capacidad de atribuir significado a lo material, de establecer distinciones sociales y de construir identidad. El símbolo nació en ese instante, y con él la cultura. Como afirma Schepartz (1993), el lenguaje y la cultura no surgieron de un salto repentino, sino de una acumulación progresiva de capacidades cognitivas que permitieron representar lo ausente, imaginar lo futuro y narrar lo invisible.

El desarrollo del lenguaje fue una de las mayores conquistas evolutivas. Permitió la transmisión eficiente de información, dando origen al pensamiento abstracto, a la memoria colectiva y al aprendizaje acumulativo. Marean (2015) destaca que la cooperación y el lenguaje fueron las dos condiciones que aseguraron el éxito adaptativo del Homo sapiens. La posibilidad de coordinar acciones complejas, planificar estrategias y enseñar a las nuevas

generaciones hizo de la comunicación verbal una herramienta evolutiva tan importante como la bipedestación o el control del fuego. El lenguaje transformó el cerebro en un espacio simbólico, y la sociedad en una red de significados compartidos. Allí germinó la educación como forma de transmisión cultural: enseñar se convirtió en la manera de perpetuar la memoria de la especie.

Las primeras culturas humanas surgieron en este contexto de expansión cognitiva. La cooperación, la observación del entorno y la acumulación de experiencia dieron lugar a tradiciones, técnicas y mitos que configuran los cimientos de la civilización. Las prácticas rituales, los ornamentos y las pinturas rupestres fueron más que expresiones estéticas: representaron una pedagogía simbólica. A través de ellas, las comunidades enseñaban valores, narraban su historia y fortalecían el sentido de pertenencia. La cultura fue, desde el principio, una forma de educación social. En este sentido, la aparición de las primeras culturas no fue una simple consecuencia del desarrollo biológico, sino una respuesta creativa frente a la incertidumbre de la existencia.

El tránsito de la vida nómada a la sedentaria marcó otro hito en la historia de la humanidad. Con el inicio del Holoceno, hace unos 10.000 años, los cambios climáticos favorecieron la domesticación de plantas y animales. Allaby et al. (2022) señalan que la agricultura no fue una invención súbita, sino un proceso de larga duración, impulsado por la interacción entre humanos y ecosistemas. Las primeras aldeas agrícolas dieron origen a nuevas formas de organización social, a la especialización laboral y a la aparición de estructuras políticas y religiosas. En estas comunidades surgieron también las primeras instituciones educativas informales: espacios de transmisión de saberes, de memoria colectiva y de cohesión simbólica. La cultura se hizo institucional, y la educación comenzó a adquirir su dimensión social.

La tecnología desempeña un papel fundamental en este proceso. Las herramientas de piedra, estudiadas por Sung-Jin (2024), muestran una progresiva complejidad en su elaboración y uso, reflejo de una inteligencia práctica en expansión. La tecnología amplió las capacidades humanas y configuró una nueva relación con la naturaleza. Cada innovación técnica modificó la percepción del mundo y las formas de vida colectiva. En ese sentido, la cultura material fue también cultura mental: las herramientas transformaron tanto al entorno como al propio pensamiento.

El surgimiento de las primeras culturas coincidió con la consolidación del pensamiento simbólico y religioso. Las creencias en fuerzas invisibles, los ritos funerarios y las representaciones del más allá constituyeron expresiones tempranas de una conciencia

trascendental. La arqueología ha documentado prácticas funerarias elaboradas desde el Paleolítico medio, lo que sugiere que el ser humano, incluso en sus etapas más tempranas, ya reflexionaba sobre la muerte y el significado de la existencia. Arel y Öner (2017) interpretan estas manifestaciones como intentos de reconciliar lo efímero con lo eterno, lo visible con lo invisible. En las primeras tumbas, en los símbolos grabados sobre la piedra, en los objetos colocados junto a los muertos, se revela la aparición de una pregunta metafísica: la del sentido de la vida.

Las culturas antiguas, como las de Asia Central descritas por Ilhom Ugli (2022), desarrollaron modos de vida profundamente enraizados en su entorno natural. Sus prácticas agrícolas, sus construcciones y sus expresiones artísticas demuestran una estrecha relación entre cultura, ecología y espiritualidad. En ellas, la noción de humanidad no se separaba del paisaje, sino que formaba parte de un equilibrio sagrado. Esta integración entre naturaleza y cultura anticipa las preocupaciones contemporáneas sobre sostenibilidad y ética ambiental. En cierto modo, las primeras civilizaciones ya comprendían lo que la modernidad tardó siglos en redescubrir: que la supervivencia humana depende de la armonía con su entorno.

La evolución del conocimiento y la conciencia humana continuó profundizándose a medida que la cultura se volvió más compleja. Bond (2021) sostiene que la mente humana se transformó en un laboratorio simbólico donde el pensamiento abstracto, el arte y la tecnología se retroalimentaron mutuamente. Este proceso de interiorización cognitiva dio origen a la autoconciencia y al pensamiento reflexivo. Favareau (1998) propone que el cerebro humano y el lenguaje evolucionaron de manera conjunta, configurando un sistema abierto de representación que permitió el surgimiento de la cultura académica y científica. Cada innovación simbólica, desde la pintura rupestre hasta la escritura, amplió las fronteras de la memoria y del conocimiento, haciendo posible la transmisión intergeneracional de ideas y valores.

En síntesis, los orígenes de la humanidad y el surgimiento de las primeras culturas no pueden entenderse como etapas separadas, sino como dimensiones complementarias de un mismo proceso. La evolución biológica proporcionó el soporte físico; la evolución cultural, el sentido. La humanidad se hizo a sí misma a través de su capacidad para simbolizar, cooperar y educar. Desde las primeras herramientas hasta los sistemas de pensamiento moderno, el hilo conductor ha sido el mismo: la búsqueda de significado. En ese proceso, la educación ha actuado como memoria y motor de la humanidad, conservando su pasado y proyectando

su porvenir. Como concluye Ramage (2021), conocer nuestros orígenes ilumina el pasado y orienta nuestra responsabilidad en el presente. La historia de la humanidad, leída desde la ciencia y la cultura, es también una pedagogía de la vida: una lección de cómo el conocimiento, la cooperación y la conciencia han sido siempre las herramientas esenciales para construir humanidad.

La historia desde el eurocentrismo moderno

El eurocentrismo ha operado como una gramática silenciosa de la historiografía moderna: define qué cuenta como hecho relevante, quiénes son los sujetos legítimos de la historia y qué tramas se consideran "universales". En términos analíticos, designa el conjunto de supuestos que sitúan a Europa y por extensión a Occidente como medida de lo humano y como eje explicativo del cambio histórico, relegando a márgenes o notas a pie de página los procesos, epistemes y experiencias no occidentales. Desde esta perspectiva crítica, comprender el eurocentrismo exige reconocer, primero, la polisemia del término "historia" y, después, el modo en que esa ambigüedad ha sido colonizada por una narrativa que naturaliza la centralidad europea (Ortiz-Delgado, 2022). Dicho de otro modo: si "historia" se identifica con aquello que Europa juzga trascendental, el resto del mundo queda atrapado en una topografía del pasado donde sus logros aparecen como preludios, derivaciones o anomalías.

De ahí que una crítica consistente insista en ampliar el perímetro de lo históricamente inteligible y en denunciar la pulsión excluyente que ha operado bajo emblemas como "progreso", "civilización" o "racionalidad" (Montón-Subías y Hernando, 2018). Tal denuncia no es retórica: documenta cómo los relatos canónicos han funcionado como dispositivos de poder que jerarquizan culturas y saberes, invisibilizan memorias subalternas y convierten la desigualdad histórica en normalidad (Araújo y Rodríguez Maeso, 2012). En este sentido, cuestionar el eurocentrismo equivale a desmontar una metafísica de la modernidad que confunde particularismo europeo con universalidad.

Ahora bien, la hegemonía eurocéntrica no se sostiene solo por grandes síntesis académicas; también se reproduce en materiales escolares, manuales y divulgación, donde se estandariza una temporalidad lineal con Europa en el vértice. La narrativa resultante presenta el colonialismo, la esclavitud o el racismo como "episodios" colaterales de una marcha teleológica hacia la modernidad, antes que como estructuras constitutivas del orden mundial (Singh, 2019). Este efecto se refuerza mediante lo que en relaciones internacionales se ha llamado "tempocentrismo":

la proyección del presente occidental como horizonte de normalidad histórica, lo que inhibe el reconocimiento de otras trayectorias y regímenes de historicidad (Powel, 2020).

Una vía de salida consiste en redefinir "historia" como totalidad de experiencias pretéritas de la humanidad y no como una secuencia filtrada por expectativas europeas, apoyando estrategias de pluralización narrativa y de lectura conectada del pasado (Ortiz-Delgado, 2022). En esta clave, (Bhambra, 2010) propone desplazar el foco desde historias nacionales autocontenidas hacia historias relacionales y transnacionales, capaces de mostrar cómo se co-constituyeron Europa y sus "otros". El propósito no es invertir la jerarquía para instalar una contrajerarquía, sino desactivar el binarismo centro/periferia mediante una historiografía que reconozca coetaneidades múltiples y epistemologías situadas (Curthoys y Lake, 2020).

Históricamente, el eurocentrismo moderno cristaliza durante la expansión imperial y el capitalismo global, cuando categorías como "civilización" y "progreso" se codifican como universales y normativas (Conrad, 2012). Ese universalismo abstracto, sin embargo, fue un particularismo geopolítico: su fuerza radica en convertir una experiencia regional en patrón del mundo (Bhambra, 2011). No extraña, por ello, que la Ilustración erigida como umbral de la razón moderna haya sido narrada como evento autocentrado, pese a sus deudas e intercambios con tradiciones africanas y asiáticas. La investigación reciente que remite la génesis del pensamiento griego a matrices egipcias, fenicias o persas, al menos en clave de circulación y préstamos, desestabiliza el mito de la originalidad autosuficiente de (Zhdanov y Zhorova, 2025) y habilita una lectura menos provincial de la modernidad (Bhambra, 2014).

La consolidación académica de ese horizonte vino por duplicado: en las ciencias sociales, mediante categorías que presupusieron a Europa como telos (Araújo y Rodríguez Maeso, 2012) y en el derecho internacional, al erigir estándares jurídicos presentados como neutrales, pero históricamente elaborados desde experiencias europeas (Koskenniemi, 2011). En ambos casos, la arquitectura institucional y curricular funcionó como tecnología de reproducción de una mirada que universaliza sus propias condiciones de posibilidad.

Este sesgo continúa en historiografías globales populares y académicas. Obras de amplio alcance que prometen "miradas mundiales" tienden, a menudo, a recentrar Europa en clave de economía-mundo o de innovación institucional, traduciendo las dinámicas no occidentales a anexos explicativos del ascenso europeo (Ortiz-Delgado, 2022; Singh, 2019). Incluso cuando se

desplaza el eje hacia el Índico o la Ruta de la Seda, la teleología subyacente reaparece: las tramas convergen en Europa como desenlace o criterio de evaluación (Margolies et al., 2019). En ese punto, la crítica postcolonial y decolonial reclama una reescritura que devuelva agencia epistémica a sujetos y territorios subalternizados, y que explicite los costos cognitivos del eurocentrismo (Grosfoguel, 2011; Ndlovu-Gatsheni, 2018). No se trata solo de añadir "casos" no europeos, sino de reconfigurar preguntas, categorías y archivos.

En el plano conceptual, pensar la modernidad como construcción eurocéntrica implica discutir sus pretensiones de unicidad. La hipótesis de las "modernidades múltiples" sugiere que los procesos de modernización se articularon de manera heterogénea, con gramáticas políticas y culturales propias (Burak Tansel, 2015). Desde la sociología histórica, Bhambra (2010, 2011, 2014) ha mostrado que la persistencia de tipos ideales cerrados vela las interdependencias coloniales que hicieron posible la modernidad europea. Esta torsión teórica no es un matiz esotérico: reorienta la docencia, la investigación y los marcos de evaluación para descentrar la excepción europea y abrir la historia a su pluriverso.

El eurocentrismo también se hizo fuerte en la historia económica. La tradición que narra el mercantilismo como vector unidireccional de conquista y racionalización oculta sistemas comerciales robustos en Asia y África, sus innovaciones financieras y sus interconexiones previas a la irrupción europea (Nasir, 2024; Singh, 2019). Al leer el mundo desde el puerto europeo, se reduce la densidad histórica de actores y escalas no occidentales, y se refuerza un relato de "eficiencia" imperial con resonancias de nostalgia colonial (Phillips y Sharman, 2015). Las reconceptualizaciones críticas proponen, por el contrario, cartografías policéntricas del intercambio y genealogías compartidas del capitalismo, donde Europa aparece como nodo entre nodos, no como origen absoluto (Nasir, 2024).

Toda hegemonía es también epistemológica. La autoridad para decidir qué cuenta como conocimiento histórico legítimo ha marginado sistemáticamente formas no occidentales de intelección del pasado (Ndlovu-Gatsheni, 2018). En el aula, los manuales reproducen estas jerarquías mediante currículos que estetizan la violencia colonial y naturalizan la centralidad europea (Araújo y Rodríguez Maeso, 2012). Corregir rótulos o añadir recuadros de "diversidad" no basta: sin una revisión de los marcos de pregunta y de las escalas de análisis, la rectificación es decorativa (Powel, 2020; Sabaratnam, 2013). La alternativa de (Mignolo, 2011) -la "desobediencia epistémica"- propone reestructurar las ecologías del saber: abrir el canon, redistribuir la autoridad hermenéutica

y practicar una justicia cognitiva que hospede epistemologías otras (Grosfoguel, 2011; Ndlovu-Gatsheni, 2018).

El problema, además, no es solo eurocentrismo versus "Oriente". La crítica al orientalismo recuerda que muchas historias de Grecia, Roma o la Ilustración se escribieron con las culturas asiáticas y africanas como prólogos exóticos, nunca como coautoras de la racionalidad moderna (Ortiz-Delgado, 2022; Zhdanov y Zhorova, 2025). A ello se suman las impugnaciones feministas y decoloniales a los binarismos coloniales que borraron diferencias internas y complejidades ontológicas de los pueblos colonizados (Araújo y Rodríguez Maeso, 2012; Montón-Subías y Hernando, 2018; Wanzer, 2012). Frente a estos encuadres, la incorporación de narrativas indígenas—con otras periodizaciones, centralidades y pragmáticas de la memoria—desarma el monopolio europeo de la temporalidad histórica y ensancha el horizonte de inteligibilidad (Bhambra, 2010; Mongua-Calderón, 2023; Sabaratnam, 2013).

En relaciones internacionales, el sesgo es igualmente persistente: teorías y conceptos traducen la experiencia occidental en gramática universal, proyectando como normales sus instituciones y escalas de soberanía (Powel, 2020). En el derecho internacional, la historicidad eurocéntrica de sus normas hizo de lo europeo el molde de juridicidad global (Duve, 2014; Koskenniemi, 2011; Phillips y Sharman, 2015). Las estrategias de descolonización proponen repolitizar la colonialidad y revisar los mitos liberales de paz y progreso, abriendo espacio a prácticas jurídicas plurales y a formas no occidentales de agencia internacional (Grosfoguel, 2011; Sabaratnam, 2013).

Todo lo anterior se inscribe en un contexto de crisis del eurocentrismo. La erosión de sus certezas teóricas, institucionales, geopolíticas expone los límites de un proyecto que pretendió universalizar su particularidad (Ivanov, 2024). Ese declive no garantiza, por sí, una transición emancipadora; sí obliga a imaginar órdenes cognitivos y ético-políticos que no reposen en consumismo o tecnocracia, y que articulen horizontes espirituales y ecológicos más hospitalarios con la pluralidad del mundo (Bhambra, 2014; Butzer, 2012). Para la historiografía y la educación, el reto es doble: reconstruir relatos conectados, y transformar currículos y métodos para que la globalidad deje de ser un decorado y se convierta en principio organizador del conocimiento histórico (Curthoys y Lake, 2020).

En conclusión, descentrar Europa no equivale a invertir el mapa, sino a pluralizarlo: sustituir la lógica piramidal por un tejido de historias en relación, revisar las categorías que heredamos, y practicar una ética de la traducción que permita que múltiples

epistemes cohabiten sin subsumirse. Ese es, en lo esencial, el horizonte de una historia crítica y descolonizada que reconoce la densidad del pasado común y la responsabilidad compartida de narrarlo de otro modo (Araújo y Rodríguez Maeso, 2012; Bhambra, 2010; Mignolo, 2007; Ndlovu-Gatsheni, 2018; Ortiz-Delgado, 2022).

Imaginarios europeos sobre el Nuevo Mundo

Los imaginarios europeos que se proyectaron sobre América no surgieron en un vacío: condensaron herencias clásicas y medievales, pulsiones imperiales, repertorios visuales y taxonomías raciales que, al converger, modelaron tanto la percepción del territorio y sus poblaciones como los dispositivos prácticos de conquista y gobierno. En rigor, América fue "descubierta" también como una constelación de símbolos. Esa semántica hecha de metáforas animales, figuras liminares, cartografías performativas y jerarquías civilizatorias dio inteligibilidad (y legitimidad) a la expansión europea, al tiempo que fijó estereotipos duraderos en la cultura política occidental.

En la larga duración, la semiótica del "exterior" a Europa desplazó hacia ultramar lo que ya en la Antigüedad tardía y la Edad Media figuraba como frontera de lo humano civilizado: selvas, desiertos, montes y "mares tenebrosos". Así, cuando los viajeros renacentistas narraron bosques tropicales y geografías exuberantes, movilizaron una gramática anterior que concebía lo no europeo como un afuera peligroso, oscuro y, a la vez, dotado de aura mítica (Useche López, 2022). Estas claves reciclaron metáforas medievales -el Hombre Salvaje, el Loco, el Oso- que operaban en el umbral entre humanidad y animalidad y que, trasatlánticamente, se volcaron sobre los pueblos amerindios para estabilizar la dicotomía civilización/barbarie (Amateis, 2015). No fue un mero accidente figurativo: la animalización del "otro", extendida también a lo femenino, naturalizó jerarquías interseccionales en las que raza, género y clase se codificaron como inferioridad ontológica (Dal Din, 2024).

Ese trasfondo simbólico se convirtió en argumento político. A mediados del siglo XVI, la oposición "Europa civilizada/indígena bárbaro" se consolidó como núcleo justificatorio de la conquista, la expropiación de tierras y la sujeción laboral de poblaciones enteras (Grant, 2019). En términos categoriales, esta trama se acopló con la "colonialidad del poder": una matriz que articuló mando, producción de subjetividades y clasificación social en clave racial, proyectando sobre América un orden jerárquico de larga persistencia (Quijano, 1993, 2000b). En esa lógica, la

retórica de "tierras vírgenes" y "recursos inexplorados" codificó al territorio como reserva de riqueza al servicio de las metrópolis, mientras el indígena era inscrito en una zona de minoridad política y moral (Dal Din, 2024).

La imagen fue el otro brazo de esta construcción. Theodor de Bry y su taller fijaron en series ampliamente circuladas escenas de "contacto", guerras y costumbres indígenas, imágenes que ilustraban relatos de viaje: performaban, para públicos europeos, un mundo racialmente ordenado y una geografía ya predispuesta a la dominación (Quilligan, 2011). Como han mostrado estudios sobre cartografía renacentista, los planisferios no describían únicamente; proyectaban un orden geopolítico centrado en Europa que, al trazar contornos y emblemas, hacía visible y plausible la apropiación imperial (Casimiro, 2020; Manfrè, 2020). En conjunto, la cartografía funcionó como técnica de gobierno: organizar el mapa era ordenar el mundo.

La "otredad" no se construyó sólo en clave racial; se entretejió con estigmas de clase y con la sexualización colonial. La analogía persistente entre "lo femenino" y lo animal ubicó a la mujer indígena en un continuo de vulnerabilidad, habilitando una doble opresión de género y racial que reforzó el patriarcado colonial (Dal Din, 2024). En el polo complementario, el mestizaje fue reconocido como hecho social pero gestionado ideológicamente para mantener la jerarquía: la mezcla no desarmaba el escalafón, lo reescribía (Quijano, 2000a).

La violencia, en tanto, operó en dos registros. En el material: traslados forzados, destrucción de asentamientos, reconfiguración productiva sobre todo en enclaves mineros y supresión de cultos (Cruz et al., 2012). En el simbólico: imposición de categorías identitarias, silenciamiento de memorias y disciplinamiento de sensibilidades (Quijano, 1993). No es fortuito que, en paralelo, la doctrina jurídica europea desplazara el estatuto de "naciones" a "pueblos incapaces", abriendo paso a fórmulas de ocupación y tutela que vaciaron de soberanía a las comunidades originarias (Grant, 2019). En otras palabras, el giro legal acompañó y legalizó el giro imperial.

La naturaleza americana fue emotiva y políticamente productiva. Al inicio, la selva tropical se leyó como límite y amenaza; después, como espacio ambivalente, a la vez sagrado y hostil, objeto de deseo y de miedo (Useche López, 2022). Esa ambivalencia alimentó un imaginario literario duradero: Hudson recreó en Green Mansions el motivo del "paraíso perdido", donde la idealización del bosque convive con la intuición de su devastación bajo la expansión colonial (Brazzelli, 2012). De allí que la

selva funcione en los discursos coloniales como un umbral mítico-político: un lugar a dominar para "completar" la civilización (Amateis, 2015; Dal Din, 2024).

Los relatos de viaje reforzaron este dispositivo. Narrados como proezas y descubrimientos, ordenaron para lectores metropolitanos el repertorio de lo exótico, fijaron descripciones tipificadas de cuerpos, vestimentas y rituales, y tradujeron resistencias en "obstáculos" a la empresa civilizatoria (Manfrè, 2020). La recepción de estas narrativas e imágenes, como ha subrayado Quilligan (2011), moldeó memorias colectivas que perviven en clave transnacional (Pipitone, 2016; Thrush, 2013). En consecuencia, América fue espejo y motor: alteridad que confirmó identidades europeas y laboratorio donde se ensayaron tecnologías de poder.

La tecnología, por su parte, operó como métrica de supremacía. Reid (1990) destacó cómo la autopercepción europea del avance técnico-científico sustentó una ideología civilizatoria que equiparó con legitimidad para gobernar. Ese imaginario sobrevivió a los giros del siglo XX e incluso reemerge hoy en clave digital: la UE discute soberanía tecnológica, dependencia y autonomía en términos que reconfiguran geopolíticas de percepción y control (Farrand et al., 2024). La tecnopolítica reemplaza, sin abolirla, la vieja gramática de barcos y brújulas.

Las figuras del "Salvaje", trabajadas por Bartra (1990) y revisitadas en clave iconográfica (Amateis, 2015), fueron núcleo de una categoría cultural-política que justificó apropiaciones territoriales, misiones "civilizatorias" y pedagogías de la sumisión. No extraña que la crítica poscolonial Spivak (2003) haya puesto el acento en desmontar estas genealogías, preguntando quién habla y quién es sistemáticamente oído u omitido. En paralelo, las perspectivas decoloniales han propuesto "desobediencias epistémicas" y justicia cognitiva para reponer saberes indígenas y subalternos (Heugh et al., 2021).

En el terreno de la memoria, es visible un doble movimiento. Por un lado, una cultura visual europea que reinterpreta la violencia incluida la de la Segunda Guerra mediante estéticas del horror y el humor negro, exponiendo las capas de identidad y trauma de las sociedades occidentales (Radaeva, 2024). Por otro, procesos de duelo y transmisión intergeneracional que recolocan la transición y el pasado imperial en registros críticos (Labrador, 2014). En América y Europa, estas operaciones memoriales dialogan con debates sobre reparación, reconocimiento y reescritura de currículos.

Frente a los imaginarios hegemónicos, han emergido horizontes alternativos. El sumak kawsay problematiza la idea de "progreso" como acumulación, proponiendo una vida en equilibrio

con la comunidad y la naturaleza (Acosta, 2015). El pensamiento del postdesarrollo invita a salir de la monocultura del crecimiento y a componer "pluriversos" donde convivan múltiples modos de ser y conocer (Escobar, 2012). Estas apuestas no son utopías retóricas: buscan descentrar el relato civilizatorio y disputar los afectos miedo, deseo, fascinación con los que Europa narró América durante siglos.

En suma, los imaginarios europeos sobre el "Nuevo Mundo" constituyen un complejo dispositivo de nominación, visualidad y gobierno: una economía de signos que animalizó y sexualizó cuerpos, estetizó territorios, tecnificó jerarquías y convirtió mapas en pruebas. Ese dispositivo no fue homogéneo ni inmutable, pero sí eficaz. Comprenderlo exige leer en tándem la iconografía y el derecho, la literatura de viajes y la minería, la pedagogía escolar y la geopolítica digital. Sólo así puede abordarse la tarea historiográfica y pedagógica de desmantelar sus efectos persistentes y abrir espacio a otras memorias, otras voces y otras ecologías de saber. De cara al apartado siguiente, esta crítica de los imaginarios coloniales ofrece el punto de apoyo para explorar cómo América Latina reconfiguró desde el mestizaje y los proyectos de liberación su propia narrativa histórica y educativa.

Deconstrucción de las realidades históricas y narrativas coloniales

La deconstrucción de las realidades históricas exige mirar el pasado como un campo en disputa, donde categorías, silencios y jerarquías no son neutrales, sino el resultado de matrices de dominación que sobrevivieron a la descolonización formal. La noción de colonialidad del poder nombra precisamente esa persistencia: una red que ordena la economía, la política y, sobre todo, el conocimiento, produciendo sujetos y saberes legítimos e ilegítimos. Dicho de otro modo, se trata de relatar otros hechos y de desmontar las condiciones bajo las cuales ciertos hechos contaron como Historia y otros quedaron fuera. Desde esta perspectiva, investigar es también desarmar la gramática colonial de la evidencia y la autoridad, reponiendo voces y temporalidades que el guion hegemónico dejó en los márgenes (Franco, 2017). No es una tarea puramente académica: implica, como subraya la literatura decolonial, una apuesta ética por el reconocimiento y la justicia que reoriente qué instituciones, lenguajes y memorias sostienen la vida en común (Trainer, 2020).

En ese horizonte, conviene esclarecer términos. Confundir colonialidad, colonialismo y neocolonialismo puede vaciar la crítica de precisión histórica y eficacia política. De ahí la advertencia de

que el uso expansivo del concepto donde toda forma de dominación territorial aparece como "colonial" deviene cliché y pierde potencia analítica (Bovdunov, 2022). La deconstrucción rigurosa, por el contrario, distingue genealogías, identifica dispositivos y mapea continuidades sin disolver las diferencias.

Ahora bien, ¿cómo operan esas matrices en las narrativas sobre el pasado? La respuesta atraviesa el modo en que disciplinas como la arqueología y la antropología fijaron, durante décadas, imágenes oficiales de territorios, objetos y sujetos. En Tierradentro (Cauca, Colombia), por ejemplo, la producción disciplinaria canonizó versiones que, aunque sofisticadas, replicaban los sesgos coloniales: una historia única, lineal, poco permeable a memorias comunitarias y epistemologías locales. De ahí la urgencia de un "reposicionamiento" que reabra la interpretación hacia relatos no esencialistas, plurales y políticamente situados, en diálogo simétrico con los pueblos que encarnan esos patrimonios (Franco, 2017). Algo semejante ilustra la experiencia ruandesa: tras la racialización del pasado precolonial que alimentó la violencia, equipos académicos han ensayado marcos metodológicos para narrativas no étnicas, orientadas a reconciliación, reparación y agencia social (Giblin, 2010). Ese giro metodológico no es caprichoso: muestra que el modo de contar incide en el modo de vivir juntos.

En educación, la pregunta por cómo investigamos y enseñamos tampoco es inocente. Explorar una "posición otra" en investigación narrativa -una que renuncie a la verticalidad interpretativa y a los automatismos neoliberales del conocimiento- supone reconfigurar las relaciones entre investigador y sujetos, y convertir el aula en espacio ético-político de coautoría (Rivas-Flores et al., 2020). Ese desplazamiento afecta directamente los currículos y, con ellos, los horizontes de reconocimiento social: lo que se estudia, cómo se estudia y quién puede hablar altera la arquitectura simbólica del nosotros.

La deconstrucción también se ancla en la justicia social. Los programas escolares de historia no son meros repositorios de datos; perfilaron identidades y pertenencias, incluyeron y excluyeron. Un análisis comparado en América Latina muestra divergencias: Chile y México sostienen arreglos curriculares más próximos a un liberalismo que desactiva el conflicto histórico, mientras Ecuador y Bolivia evidencian mayores márgenes para incorporar demandas decoloniales y lenguajes de justicia (Plá, 2016). La deriva no es menor: según se defina la conquista y la colonización, se habilitan memorias que reparan agravios o se perpetúan silencios. En sintonía, los feminismos decoloniales latinoamericanos insisten en el cruce entre género y colonialidad,

reponiendo el cuidado como derecho y la vida como criterio normativo en contextos atravesados por opresiones múltiples (Dueñas Chinchay, 2024). Ese horizonte es inseparable de las luchas afro e indígenas por narrativas propias, que en África han tejido repertorios artísticos, activistas y académicos para sanar, empoderar y disputar el archivo oficial (Verbuyst, 2025).

Desarmar la gramática colonial del relato exige, además, interrogar sus metáforas. Fanon denunció la "Torre del Pasado" como imagen que encierra a lectores en un dispositivo de inferiorización; es decir, una arquitectura simbólica que legitima jerarquías bajo apariencia de universalidad. Leer retrospectivamente a Beda o Polibio y a quienes los reactivaron, permite ver cómo figuras y tropos han contribuido a naturalizar supremacías y racializar la otredad en el largo tiempo (Lecznar, 2022). La crítica no se queda en el pasado: observa cómo, en sociedades presentistas, las memorias coloniales oscilan entre silencios oficiales y patologizaciones del pasado, como en el caso francés con la Guerra de Argelia (Ledoux, 2024). Revisar esas tramas es condición para que memorias plurales ingresen en el espacio público sin quedar subsumidas por nuevos consensos anestésicos.

Las tensiones se replican en escalas regionales y locales. En el pueblo Nasa, la historia de la autonomía política no cabe en una fórmula única: combina cacicazgos, comunitarismo y repertorios de defensa territorial que, en su heterogeneidad, rehúyen categorías coloniales rígidas y muestran una política indígena en movimiento, capaz de articular identidad y autosoberanía más allá del molde estatal-nacional (Varón Páez y Bríñez García, 2022). En Zimbabwe, la memoria indígena no es solamente relato del pasado: reorienta presentes marcados por disputas sobre recursos y conservación, donde la ecología es también política de identidad (Chigonda, 2018). Y en la literatura africana contemporánea, la novela histórica, como en Yvonne Vera, reescribe el archivo desde la oralidad, la espiritualidad y la experiencia femenina, contrastando con genealogías hegelianas y kantianas que privilegiaron la verticalidad del canon (Boulanger, 2022).

Un frente decisivo es la escuela. Los manuales de historia en Chile, por ejemplo, sostienen un nacionalismo que fabrica un "Nosotros" a través de oposiciones semánticas con "Otros" internos o externos; incluso cuando incorporan figuras antes omitidas, lo hacen bajo gramáticas que preservan arreglos hegemónicos (Espinoza y de Aguilera, 2020). Sucede algo análogo con los relatos nacionales que, al combinar ficción y símbolo, ordenan pertenencias y jerarquías (Colom González, 2006). La alternativa pasa por currículos que confronten la colonialidad y por prácticas pedagógicas que favorezcan coautoría, horizontalidad y

metodologías ético-políticas, incluidas pedagogías errantes que beben de tradiciones afroindígenas para preguntar(se) de otro modo, (Simões y Kohan, 2025). Esa imaginación didáctica no es un apéndice: reconfigura quiénes cuentan, con qué lenguajes y para qué comunidades.

Las artes y los medios operan como laboratorios de esta disputa. Durante décadas, el cine de terror reprodujo al indígena como monstruo sin contexto. En Brasil, la historieta contemporánea (O que é o Brasil) desarma, con ironía y surrealismo, iconografías oficiales de identidad, abriendo una lectura plural y polisémica que tensa las fronteras entre arte e historia (Pinheiro Queluz, 2005). Del lado mesoamericano, los códices y pictografías permiten contrarrelatos visuales sobre la Conquista: no son meras ilustraciones, sino archivos que reponen agencia indígena y temporalidades específicas (Sánchez Vázquez, 2022). También la literatura transnacional y el realismo mágico -Dreaming in Cuban o The Famished Road- hibridan memoria, migración y crítica del neocolonialismo desde tramas feministas y diaspóricas (Charles y Akila, 2025).

Asia ofrece, a su vez, un terreno fértil para observar cómo la colonialidad recodificó cuerpos, economías y saberes. Las rebeliones Garo contra el dominio británico testimonian prácticas locales de soberanía y una conciencia comunitaria que se rehúsa a ser leída como "residuo" premoderno (Misra, 2021). La medicina colonial, dramatizada en The Siege of Krishnapur, expone la politicidad del saber científico y sus límites como dispositivo de legitimación imperial (Goodman, 2015). En el cruce entre drogas, economía y desarrollo, la trayectoria histórica revela continuidades que complejizan las narrativas de "ruptura" y exigen marcos más elaborados para pensar políticas contemporáneas (Collins, 2020).

En el plano teórico, desmontar el eurocentrismo no se agota en sumar "perspectivas nativas" a un canon estable. Hace falta, como discute la sociología crítica, disputar las ontologías que ordenan lo social. De ahí el interés por una modernidad radical capaz de resistir jerarquías coloniales y pensar la globalización como interacción de legados coloniales y no coloniales, sin idealismos ni excepcionalismos (Duzgun, 2022). Esa apuesta converge con la crítica a ciertos usos del poscolonialismo que, paradójicamente, re-centran Europa al focalizar solo en "márgenes" sin atender a estructuras civilizacionales más amplias (Bovdunov, 2022).

La transformación no es únicamente conceptual. Requiere instituciones, métodos y alianzas. Las epistemologías decoloniales demandan diálogo de saberes y participación efectiva de

comunidades indígenas y afrodescendientes en la producción y validación del conocimiento, con prácticas de autorrepresentación que rompan el monopolio epistémico del canon (Espinosa Arango, 2003; Simões y Kohan, 2025). En esa dirección, metodologías participativas vinculadas a construcción de paz muestran que la co-investigación puede traducirse en políticas y prácticas de convivencia pluralista (Arroyo Ortega y Alvarado Salgado, 2016; Pellens, 2024).

Por último, el campo internacional refleja la persistencia de memorias coloniales en nuevas gramáticas de alteridad. Las relaciones China–Zimbabwe, atravesadas por nostalgias, chivos expiatorios y políticas identitarias, evidencian cómo narrativas históricas informan estrategias diplomáticas y márgenes de maniobra presentes (Makuwerere Dube, 2024). En el plano cultural europeo, la relectura audiovisual de la violencia, con recursos de humor negro y horror, señala un intento de metabolizar traumas y reconfigurar identidades, aunque no siempre escape a ambivalencias (Radaeva, 2024).

Balance y proyección. La deconstrucción de realidades históricas no consiste en invertir jerarquías para instaurar otras, sino en complejizar la escena: pluralizar archivos, hibridar métodos, redistribuir la voz. Implica transformar currículos que aún preservan un "Nosotros" excluyente (Espinoza y de Aguilera, 2020), habilitar lenguajes feministas comunitarios que centren el cuidado (Dueñas Chinchay, 2024), y sostener marcos comparados que no sacrifiquen precisión conceptual (Bovdunov, 2022; Plá, 2016). Es, en general, un proyecto interdisciplinario que vincula escuela, museo, archivo, comunidad y política pública.

De la Edad Media a la Modernidad: tensiones, rupturas y continuidades

El tránsito desde la Edad Media a la Modernidad exige una delimitación fina que evite la imagen de quiebre abrupto y reconozca la densidad histórica de sus conexiones. La periodización clásica del siglo V al XV para la Edad Media y el arranque renacentista como umbral de la Modernidad, simplifica procesos más complejos, pues buena parte de las categorías reputadas como modernas hunden sus raíces en matrices medievales. Así, lejos de ser un mero "antes" superado, el medievo opera como horizonte de inteligibilidad de la propia modernidad al proporcionar gramáticas conceptuales sobre humanismo, secularización y progreso (Boulnois, 2016; Rathmann-Lutz, 2025; Алексеев, 2024). Desde esta perspectiva, la historiografía reciente discute el relato de emancipación lineal que opone razón moderna y autoridad religiosa,

y propone una lectura plural en la que tensiones y continuidades coexisten; como resume Haley (2020), la modernidad no se explica sin su diálogo, y sus olvidos, con la herencia medieval.

En el plano filosófico y teológico, las nociones de orden impuesto y orden inmanente atraviesan la transición y se reescriben en el pensamiento político internacional y en el derecho natural moderno: Lutero, Grocio y Hobbes reelaboran problemas medievales sobre la relación entre poder, ley y racionalidad del mundo (Bain, 2020; Koca Islam, n.d.; Mariusz Tabaczek, 2018). En términos metodológicos, la filosofía natural medieval no fue un hiato, sino un suelo fértil para el método científico: el diálogo con Aristóteles, el trabajo sobre causalidad y evidencia, y la apuesta por un cosmos ordenado favorecieron la emergencia de la investigación empírica (Bain, 2020; Cgung-Chong y Muhammad, 2023; Sánchez de León Serrano, 2024). De ahí que secularización y humanismo deban leerse como transformaciones relacionales más que como abolición de lo sagrado, donde religión, poder y saber reconfiguran sus vínculos (Belligni, 2019; Boulnois, 2016; Haley, 2020).

Las transformaciones sociales y políticas se hacen observables en la tenencia de la tierra y el gobierno urbano. El paso de usos comunales a lógicas de privatización en Castilla, con el caso de Cuenca como prisma, muestra la diferenciación social y la imposición progresiva de la propiedad privada, con tensiones entre campesinos, oligarquías urbanas y nobleza señorial (Quintanilla Raso, 1996). En las ciudades, el orden común se produce y se negocia: autoridades, corporaciones y particulares generan y adaptan normas, y ello reconstituye una modernidad urbana híbrida, en la que persisten prácticas tradicionales mientras emergen otras nuevas (Benyovsky Latin et al., 2025). También la diplomacia premoderna se revela como un campo de mediaciones flexibles, en el que los tratados son el resultado de procesos en capas, condicionados por coyunturas geopolíticas, constitucionales y culturales; esta lectura, cuando se aleja del eurocentrismo, ilumina un orden internacional en formación con elementos medievales y desafíos modernos (Koca Islam, n.d.; Lazzarini et al., 2025).

En el dominio cultural y visual, la iconografía sagrada de tradición cristiana, en diálogo (y tensión) con los marcos islámicos sobre la representación, muestra cómo la imagen vertebra doctrinas y se reinterpreta ante nuevas tecnologías como la fotografía, que reformula su eficacia cultural (Nader, 2023). La historia sartorial en la Corona de Castilla revela la centralidad política de la vestimenta: los sastres, cercanos a cortes y nobleza, median jerarquías, prestigio y negociación social (Marchant Rivera,

2019). A su vez, la cartografía de los mappae mundi a las cartas portulanas conjuga ideología, pedagogía y técnica en una visualidad que migra de modelos teológicos hacia registros náuticos y geoespaciales, sin perder densidad simbólica (Krleža y Mlinarić, 2022). Estos materiales muestran que la modernidad no cancela repertorios medievales: los reordena.

En ética y religión, la doctrina cristiana sobre pobreza articulada en torno a caridad, justicia y dignidad sostiene de larga duración prácticas de cuidado que informan la protección social contemporánea y, a la vez, enfrentan dilemas de paternalismo o espiritualización (Derond, 2025). El ars moriendi ofrece un ejemplo de resignificación: su gravitación medieval pervive con modulaciones irónicas y paródicas en la literatura áurea como en la segunda parte del Quijote, al hilo de nuevas sensibilidades sobre la muerte y su control clerical (Schmidt, 2010). En el marco de la secularidad moderna, la religión no desaparece; se reconfigura en diálogo con sociedades plurales, lo que exige replantear lenguajes y prácticas desde las tradiciones (Kukathas, 2003; Salurante, 2021).

Las dinámicas del poder también se leen en la memoria funeraria bajomedieval: la elección de sepulturas en monasterios y conventos castellanos funciona como dispositivo de afirmación estamental y de construcción de linaje, oscilando entre continuidad y ruptura (Prieto Sayagués, 2022). En el terreno bélico, la expansión atlántica española pone en práctica continuidades tácticas derivadas de la experiencia peninsular, adaptadas a nuevos espacios -Canarias y América-, como muestran las crónicas de campañas (Gómez, 2022). En paralelo, los gremios urbanos (p. ej., de sastres) hacen visible la fricción entre artesanado y élites en un escenario de reajuste socioeconómico (Marchant Rivera, 2019).

La esfera del conocimiento y del lenguaje público confirma el hilo de las continuidades: la retórica medieval, reforzada por la recepción aristotélica del siglo XIII, integra la emoción en la persuasión y configura una temprana esfera pública (Copeland, 2021; De Jong y Van Renswoude, 2017). En economía, los siglos XV-XVII muestran debates entre categorías aristotélicas y nuevas realidades de expansión colonial y conflicto confesional; autores como Giovanni Botero reacomodan esquemas heredados a un entorno cambiante (Belligni, 2019). La ficción medieval; por ejemplo, la tradición de "The Juggler of Notre Dame", exhibe la plasticidad de los repertorios: reescrituras decimonónicas y modernas dialogan con movimientos estéticos como el gótico y con debates sobre tradición y modernidad (Bruce, 2020; Ziolkowski, 2018). Esa plasticidad también es visible en genealogías franciscanas, cuyos

árboles visuales y narrativas sostienen identidades colectivas a través del cambio (Ritsema van Eck, 2019), y en la tensión sostenida entre credulidad y escepticismo que reconfigura crónicas, viajes y relatos (Bruce, 2020; Martínez de la Escalera, 2001).

Por último, varias discusiones atraviesan el periodo y llegan hasta hoy. La diversidad de temporalidades medievales, no lineales, discute la cronología homogénea moderna y abre a periodizaciones más complejas (Rathmann-Lutz, 2025). Asimismo, prácticas y discursos medievales colaboran en genealogías de clasificación social y racial que contribuirán a la identidad del homo europaeus (Heng, 2018). Y en el corazón del debate político, la dialéctica entre orden y libertad se mantiene: la libertad introduce precariedad en la legitimidad de órdenes finitos, un problema ya planteado en claves medievales y rearticulado en la modernidad (Wildfeuer, 2020). De conjunto, la transición se comprende mejor como campo de tensiones con rupturas puntuales y continuidades estructurales, un proceso que pide enfoques interdisciplinares y comparados (Bain, 2020; Benyovsky Latin et al., 2025; Ritsema van Eck, 2019). En esa línea, conviene ampliar el foco hacia contextos periféricos y no europeizados, explorar cruces entre ciencia, religión y cultura, y atender a cultura material, visualidades y discursos económicos y políticos como vías fértiles para enriquecer la interpretación histórica (Belligni, 2019; Marchant Rivera, 2019; Nader, 2023).

Referencias

Acosta, A. (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad, 52*(2). https://doi.org/10.5209/rev_poso.2015.v52.n2.45203

Allaby, R., Stevens, C., Kistler, L., & Fuller, D. (2022). Emerging evidence of plant domestication as a landscape-level process. *Trends in Ecology and Evolution, 37*(3), 268–279. https://doi.org/10.1016/j.tree.2021.11.002

Almécija, S., Moyà-Solà, S., & Alba, D. M. (2010). Early origin for human-like precision grasping: A comparative study of pollical distal phalanges in fossil hominins. *PLoS ONE, 5*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0011727

Amateis, M. (2015). Ai confini dell'umano Selvaggi, Folli, Orsi. Tradizioni amerindiane de europee medievali (E. Comba & D. Ormezzano, Eds.). Collana di studi del Centro Interdipartimentale di Scienze Religiose - Università di Torino. https://doi.org/https://doi.org/10.4000/books.aaccademia.1384

Araújo, M., & Rodríguez Maeso, S. (2012). History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation. *Ethnic and Racial Studies*, 35. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01419870.2011.600767

Arel, H. Ş., & Öner, M. (2017). Use of daylight in mosques: Meaning and practice in three different cases. *International Journal of Heritage Architecture: Studies, Repairs and Maintence, 1*(3), 421–429. https://doi.org/10.2495/ha-v1-n3-421-429

Arroyo Ortega, A., & Alvarado Salgado, S. V. (2016). Conocimiento en colabor: Reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas, 25*, 121. https://doi.org/10.17163/uni.n25.2016.07

Bain, W. (2020). *Political Theology of International Order*. Oxford Academic. https://doi.org/https://doi.org/10.1093/oso/9780198859901.001.0001

Bartra, R. (1990). Identity and Wilderness. *Ethnologia Europaea, 21*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.16995/ee.1287

Belligni, E. (2019). Between Religion and Economics: Towards a Shift of Paradigm in Early Modern Economic Literature. *Journal of Research in Philosophy and History, 2*(1), p79. https://doi.org/10.22158/jrph.v2n1p79

Benyovsky Latin, I., Martina Stercken, & Andrić, T. (2025). *Protagonists of Urban Order from the Middle Ages to the Present*. In Protagonists of Urban Order from the Middle Ages to the Present. Amsterdam University Press. *https://doi.org/10.5117/9789048559510*

Bhambra, G. (2010). Historical sociology, international relations and connected histories. *Cambridge Review of International Affairs, 23*, 127–143. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09557570903433639

Bhambra, G. (2011). Historical Sociology, Modernity, and Postcolonial Critique. *The American Historical Review, 116*(3), 653–662. https://doi.org/https://doi.org/10.1086/ahr.116.3.653

Bhambra, G. (2014). Connected Sociologies (First edition, Ed.). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781472544377

Boaheng, I. (2024). The Darwinian Theory of Evolution and Creation Account of Genesis: Contradiction or Complementary? *E-Journal of Religious and Theological Studies,* 182–193. https://doi.org/10.38159/erats.20241056

Bond, E. (2021). Archaeology of Human Consciousness: An Integrated Narrative of Cognitive Evolution from the Preanthromorphic Mind to Humanity's Contemporary, Academia-Centric Culture. *Advances in Anthropology, 11*(03), 201–248. https://doi.org/10.4236/aa.2021.113013

Boulanger, D. (2022). In the centre of our circle: gender, selfhood and non-linear time in yvonne vera's nehanda. Angelaki - *Journal of the Theoretical Humanities, 27*(3–4), 223–235. https://doi.org/10.1080/0969725X.2022.2093981

Boulnois, O. (2016). ¿Qué hay de nuevo? La Edad Media. *Universitas Philosophica, 33*(67), 321–350. https://doi.org/10.11144/javeriana.uph33-67.qnem

Bouzouggar, A., Barton, N., Vanhaeren, M., D'errico, F., Collcutt, S., Higham, T., Hodge, E., Parfitt, S., Rhodes, E., Schwenninger, J.-L., Stringer, C., Turner, E., Ward, S., Moutmir, A., & Stambouli, A. (2007). 82,000-year-old shell beads from North Africa and implications for the origins of modern human behavior. *PNAS, 104*(24), 9964–9969. https://doi.org/https://doi.org/10.1073/pnas.0703877104

Bovdunov, A. (2022). Postcolonialism and anti-colonial struggle. Vestnik RUDN. *International Relations, 22*(4), 645–658. https://doi.org/10.22363/2313-0660-2022-22-4-645-658

Brazzelli, N. (2012). La Foresta Tropicale Come Paradiso Perduto: Green Mansions Di W.H. Hudson. *Altre Modernità, 7,* 97–111. https://doi.org/https://doi.org/10.13130/2035-7680/2139

Bruce, H. (2020). Medieval fictionalities: An NLH forum. *New Literary History, 51*(1). https://doi.org/10.1353/nlh.2020.0009

Burak Tansel, C. (2015). Deafening silence? Marxism, international historical sociology and the spectre of Eurocentrism. *European Journal of International Relations, 21*(1), 76–100. https://doi.org/10.1177/1354066113514779

Butzer, K. (2012). Collapse, environment, and society. *PNAS, 109*(10), 3632–3639. https://www.pnas.org/doi/abs/10.1073/pnas.1114845109

Casimiro, T. M. (2020). Globalization, trade, and material culture: Portugal's role in the making of a multicultural Europe (1415–1806). *Post-Medieval Archaeology, 54*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/00794236.2020.1750239

Cavalli-Sforza, L. L., Piazza, A., Menozzi, P., & Mountain, J. (1988). Reconstruction of human evolution: Bringing together genetic, archaeological, and linguistic data. *PNAS, 85*(16), 6002–6006. https://doi.org/https://doi.org/10.1073/pnas.85.16.6002

Cgung-Chong, J., & Muhammad, A. (2023). Medieval Philosophy and its impact on modern science. I*nternational Journal of Theology, Philosophy and Science, 7*(13), 31–35. https://doi.org/10.26520/ijtps.2023.7.13.31-35

Charles, A., & Akila, T. G. (2025). Navigating Identity and Belonging Through Magical Realism: A Comparative Study of Cristina García and Ben Okri. *International Journal for Multidisciplinary Research, 7*(4). https://www.ijfmr.com/research-paper.php?id=52340

Chigonda, T. (2018). More than Just Story Telling: A Review of Biodiversity Conservation and Utilisation from Precolonial to Postcolonial Zimbabwe. Scientifica, 2018. https://doi.org/10.1155/2018/6214318

Collins, J. (2020). Imperial Drug Economies, Development, and the Search for Alternatives in Asia, from Colonialism to Decolonisation. In Drug Policies and Development (pp. 43–63). Brill | Nijhoff. https://doi.org/10.1163/9789004440494_004

Colom González, F. (2006). Narrar la nación. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, 182*(722), 741–750. https://doi.org/https://doi.org/10.3989/arbor.2006.i722.63

Conrad, S. (2012). Enlightenment in Global History: A Historiographical Critique. *The American Historical Review, 117*(4), 999–1027. https://doi.org/https://doi.org/10.1093/ahr/117.4.999

Copeland, R. (2021). *Emotion and the History of Rhetoric in the Middle Ages*. Oxford Academic. https://doi.org/https://doi.org/10.1093/oso/9780192845122.001.0001

Cruz, P., Nielsen, A., Téreygeol, F., Deroin, J. P., & Guillot, I. (2012). La pacificación del mineral. Cerro Lípez, un enclave minero en la contienda sobre el nuevo mundo. Vestígios. *Revista Latino-Americana de Arqueología Histórica, 6*(1), 12–44. https://doi.org/https://doi.org/10.31239/VTG.V6I1.10636

Curthoys, A., & Lake, M. (2020). *Connected Worlds: History in Transnational Perspective* (The Australian National University Canberra, Ed.). ANU E Press.

Dal Din, L. (2024). Explorando alianzas en el capitaloceno. La construcción de la otredad desde una perspectiva interseccional. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana, 9*(20), 1–18. http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/297

De Jong, M., & Van Renswoude, I. (2017). Introduction carolingian cultures of dialogue, debate and disputation. In Early Medieval Europe (Vol. 25, Issue 1, pp. 6–18). Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1111/emed.12183

Derond, C. (2025). La Etica Cristiana frente a la Pobreza: Desafíos y Continuidades Históricas. Estudios y Perspectivas *Revista Científica y Académica, 5*(3), 4208–4225. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i3.1459

Dueñas Chinchay, M. (2024). El cuidado, la colonialidad y las narrativas feministas: el caso de Perú durante la (post) pandemia. Espiral, *Revista de Geografías y Ciencias Sociales, 6*(11), 87–100. https://doi.org/10.15381/espiral.v6i11.28173

Duve, T. (2014). *Entanglements in Legal History: Conceptual Approaches* (T. Duve, Ed.; Vol. 1). Max Planck Institute for European Legal History. https://doi.org/10.12946/gplh1

Duzgun, E. (2022). Radicalising Global IR: Modernity, Capitalism, and the Question of Eurocentrism. *Chinese Journal of International Politics, 15*(3), 313–333. https://doi.org/10.1093/cjip/poac012

Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: Postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *In Revista de Antropologia Social* (Vol. 21, Issue 1, pp. 23–62). https://doi.org/10.5209/rev_raso.2012.v21.40049

Espinosa Arango, M. (2003). El indio lobo. Manuel Quintín Lame en la Colombia moderna. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 139. https://doi.org/https://doi.org/10.22380/2539472x.1239

Espinoza, J. P., & de Aguilera, M. (2020). Nacionalismo y Narrativas Nacionales en Libro de Texto de Enseñanza Secundaria de Historia de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(1), 127–142. https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100127

Farrand, B., Carrapico, H., & Turobov, A. (2024). The new geopolitics of EU cybersecurity: security, economy and sovereignty. *International Affairs, 100*(6), 2379–2397. https://doi.org/10.1093/ia/iiae231

Favareau, D. (1998). The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and the Brain. In D. Margolies, U. Özsu, M. Pal, & N. Tzouvala (Eds.), Routledge (primera, Vol. 9, Issue 2). California Digital Library (CDL). https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781351231992

Franco, L. G. (2017). Tensiones coloniales en las narrativas sobre el pasado de Tierradentro (Cauca, Colombia). *Maguaré, 31*, 129–163. https://doi.org/https://doi.org/10.15446/mag.v31n2.71536

Fu, Q., Meyer, M., Gao, X., Stenzel, U., Burbano, H. A., Kelso, J., & Pääbo, S. (2013). DNA analysis of an early modern human from Tianyuan Cave, China. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 110*(6), 2223–2227. *https://doi.org/10.1073/pnas.1221359110*

Galutsky, G. M., & Khutishvili, V. G. (2024). Evolutionary algorithm of Ecosystems and human genesis in the context of fundamental cultural studies. *Cuestiones de Estudios Culturales,* 1. *https://doi.org/https://doi.org/10.33920/nik-01-2401-01*

Giblin, J. (2010). Re-constructing the past in post-genocide Rwanda: an archaeological contribution. *Azania: Archaeological Research in Africa, 45*(3), 341–341. *https://doi.org/10.1080/0067270x.2010.521680*

Gómez, V. M. (2022). Chronistic Narrative, War of Conquest and Military Leadership within the Context of Hispanic Atlantic Expansion: The Experience of the Canary Islands. *Vegueta, 22*(2), 451–480. https://doi.org/10.51349/veg.2022.2.05

Goodman, S. (2015). A Great Beneficial Disease: Colonial Medicine and Imperial Authority in J.G. Farrell's The Siege of Krishnapur. *Journal of Medical Humanities, 36*(2), 141–156. https://doi.org/10.1007/s10912-014-9313-5

Grant, D. (2019). Francisco de Vitoria and Alberico Gentili on the Juridical Status of Native American Polities. *Renaissance Quarterly, 72*(3), 910–952. https://doi.org/doi:10.1017/rqx.2019.255

Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World,* 1(1). https://doi.org/10.5070/t411000004

Haley, G. (2020). Petrarch's Secularized Contemplation. *Essays in Medieval Studies, 35*, 115–133. https://doi.org/10.1353/ems.2021.0007

Harcourt-Smith, W., & Aiello, L. C. (2004). Fossils, feet and the evolution of human bipedal locomotion. *Journal of Anatomy, 204*(5), 403–416. https://doi.org/10.1111/j.0021-8782.2004.00296.x

Hawks, J., & Wolpoff, M. (2003). Sixty Years of Modern Human Origins in the American Anthropologica. *American Anthropologist, 105*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.1525/aa.2003.105.1.89

Heng, G. (2018). The Invention of Race in the European Middle Ages. Cambridge University Press. https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781108381710

Heugh, K., Stroud, C., Taylor-Leech, K., & De Costa, P. (2021). A sociolinguistics of the South. *Language in Society, 51*(3), 535–538. https://doi.org/doi:10.1017/S0047404522000112

Ilhom Ugli, B. M. (2022). Formation and development of cultures in the ancient central asian civilization. *International Journal of Health Sciences, 6*, 386–395. https://doi.org/10.53730/ijhs.v6n7.11005

Ivanov, A. (2024). The collapse of Eurocentrism and the two faces of Russian Westernism. Bulletin of the Karaganda University History.*Philosophy Series, 116*(4), 252–260. https://doi.org/10.31489/2024HPh4/252-260

Kennedy, K. (2020). God-Apes and Fossil Men Paleoanthropology of South Asia (University of Michigan Press, Ed.). https://doi.org/https://doi.org/10.3998/mpub.16180

Koca Islam, Ö. (n.d.). Causality, and Freedom From the Medieval to the Modern Era. https://doi.org/doi:10.1017/S0034412521000330

Koskenniemi, M. (2011). Histories of international law: Dealing with Eurocentrism. *Rechtsgeschichte, 19*, 152–176. https://doi.org/10.12946/rg19/152-176

Krleža, P., & Mlinarić, D. (2022). Visual Images on Medieval and Early Modern World Maps: Iconography of the Known and the Unknown. https://hrcak.srce.hr/index.php/en/clanak/457319

Kukathas, C. (2003). Islam, democracy and civil society. *Journal Des Economistes et Des Etudes Humaines, 13*(2), 1–15. https://doi.org/10.2202/1145-6396.1098

Labrador, G. (2014). ¿Lo llamaban democracia? La crítica estética de la política en la transición española y el imaginario de la historia en el 15-M. Kamchatka. *Revista de Análisis Cultural., 4*, 11–61. https://doi.org/10.7203/kam.4.4296

Langergraber, K. E., Prüfer, K., Rowney, C., Boesch, C., Crockford, C., Fawcett, K., Inoue, E., Inoue-Muruyama, M., Mitani, J. C., Muller, M. N., Robbins, M. M., Schubert, G., Stoinski, T. S., Viola, B., Watts, D., Wittig, R. M., Wrangham, R. W., Zuberbühler, K., Pääbo, S., & Vigilant, L. (2012). Generation times in wild chimpanzees and gorillas suggest earlier divergence times in great ape and human evolution. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 109*(39), 15716–15721. https://doi.org/10.1073/pnas.1211740109

Lazzarini, I., Piffanelli, L., & Pirillo, D. (2025). Reframing Treaties in the Late Medieval and Early Modern West. Oxford Academic. https://doi.org/https://doi.org/10.1093/9780198958505.001.0001

Lecznar, A. (2022). The Tower of the Past in Polybius, Bede, and Fanon. *American Journal of Philology, 143*(4), 597–30. https://doi.org/10.1353/ajp.2022.0025

Ledoux, S. (2024). Neutralización del pasado colonial en la patologización de las memorias: el ejemplo de la Guerra de Argelia. *Diánoia, 69*(93). https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2024.93.2092

Makuwerere Dube, L. (2024). Nostalgia, Scapegoating, and Alterity Politics. An analysis of the Albatross Undercutting Zimbabwe's Leverage of Bilateral Relations with China. Journal of Asian and African Studies. https://doi.org/10.1177/00219096241275379

Manfrè, V. (2020). City Views in the Habsburg and Medici Courts. Depictions of Rhetoric and Rule in the Sixteenth Century. By Ryan E. Gregg. *Imago Mundi, 72*(1), 75–76. https://doi.org/10.1080/03085694.2020.1675371

Marchant Rivera, A. (2019). Documentary sources for an outline of sartorial art: Tailors to princes, kings and nobles in the court of castile at the beginning of Modernity. *Vinculos de Historia, 8*, 296–314. https://doi.org/10.18239/vdh_2019.08.15

Marean, C. (2015). An Evolutionary Anthropological Perspective on Modern Human Origins. *Annual Review of Anthropology, 44*(1), 533–556. https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102313-025954

Margolies, D., Özsu, U., Pal, M., & Tzouvala, N. (2019). The Extraterritoriality of Law (1st Edition). Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781351231992

Mariusz Tabaczek. (2018). Can contemporary science inspire philosophical and theological reflection on causality? Scientia et Fides, 6(2), 147–180. https://doi.org/10.12775/SetF.2018.016

Martínez de la Escalera, A. M. (2001). *Filosofía y educación: La retórica en la Edad Media.* https://doi.org/https://doi.org/10.19130/IIFL.AP.2002.1-2.73

Mignolo, W. (2011). Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, 1*(2). https://doi.org/10.5070/t412011807

Mignolo, Walter. (2007). La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Gedisa Editorial.

Mirazón Lahr, M., & Foley, R. (1998). Towards a theory of modern human origins: Geography, demography, and diversity in recent human evolution. *In American Journal of Physical Anthropology* (Vol. 107, Issue S27, pp. 137–176). Wiley. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1096-8644(1998)107:27+%3C137::AID-AJPA6%3E3.0.CO;2-Q

Misra, S. (2021). Peasants, Colonialism, and Sovereignty: The Garo rebellions in eastern India. *Modern Asian Studies, 55*(5), 1681–1717. https://doi.org/10.1017/S0026749X20000426

Mongua-Calderón, C. (2023). Historicidades, indígenas y narrativas, una aproximación a la historia de los tucanos occidentales del río Putumayo (siglos XVI y XIX). *Anuario de Historia Regional y de Las Fronteras, 28*(2). https://doi.org/10.18273/revanu.v28n2-2023012

Montón-Subías, S., & Hernando, A. (2018). Modern Colonialism, Eurocentrism and Historical Archaeology: Some Engendered Thoughts. *European Journal of Archaeology, 21*(3), 455–471. *https://doi.org/10.1017/eaa.2017.83*

Nader, M. (2023). From Medieval Sacred Art to Modern Photography in: Religion and t. https://doi.org/https://doi.org/10.1163/15685292-02704007

Nasir, T. (2024). Reframing the Narrative: Challenging Eurocentrism in Modern World Economic *Historiography. 2*, 32, 527. https://doi.org/https://doi.org/10.31436/id.v32i2.2182

Ndlovu-Gatsheni, S. (2018). *Epistemic Freedom in Africa* (1a Edición). Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780429492204

Ortiz-Delgado, F. M. (2022). Una definición-concepción de historia para combatir el eurocentrismo y la ambigüedad. *Revista de El Colegio de San Luis*, XII(23). https://doi.org/https://doi.org/10.21696/rcsl122320221440

Packer, M., & Cole, M. (2020). *Culture and Human Development*. Psicology. https://doi.org/https://doi.org/10.1093/ACREFORE/9780190236557.013.581

Pellens, P. C. (2024). (In)segurança ontológica e processos de paz: perspectivas para a transformação de narrativas conflitantes em prol da construção de uma paz duradoura. *Revista Latinoamericana Estudios de La Paz y El Conflicto, 5*(10), 63–80. https://doi.org/10.5377/rlpc.v5i10.17674

Phillips, A., & Sharman, J. (2015). *International Order in Diversity War, Trade and Rule in the Indian Ocean.* Cambridge University Press. https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9781316027011

Pinheiro Queluz, M. L. (2005). Narrativas históricas e representacoes de identidade nos quadrinhos e que é o Brasil. *Revista Intersaberes, 15*(32). https://doi.org/https://doi.org/10.22169/revint.v15i36.2013

Pipitone, D. (2016). Imported memories: the Italian audience and the reception of American movies about the Second World War. *Journal of Modern Italian Studies, 21*(4), 627–648. https://doi.org/10.1080/1354571X.2016.1207322

Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación, 71*, 53. https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01203916.71rce53.77

Powel, B. (2020). Blinkered Learning, Blinkered Theory: How Histories in Textbooks Parochialize IR. *International Studies Review, 22*(4), 957–982. https://doi.org/https://doi.org/10.1093/isr/viz062

Prieto Sayagués, J. A. (2022). The sepulchral dynamics of lay power in the monasteries and convents of Castile during the Late Middle Ages. *Edad Media, 23*, 311–347. https://doi.org/10.24197/em.23.2022.311-347

Quijano, A. (1993). Modernity, identity, and utopia in Latin America. *Duke University Press, 20*(3), 140–155. https://doi.org/https://doi.org/10.2307/303346

Quijano, A. (2000a). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.* In Lander, Edgardo (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 122–151). CLACSO.

Quijano, A. (2000b). Journal of World-Systems Ressearch - Festschrift for Immanuel Wallerstein Part I. *Journal of World-Systems Research, 6*(2), 342–386. https://doi.org/https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228

Quilligan, M. (2011). Theodor De Bry's voyages to the new and old worlds. *Journal of Medieval and Early Modern Studies, 41*(1), 1–12. https://doi.org/10.1215/10829636-2010-010

Quintanilla Raso, M. C. (1996). *Los derechos sobre la tierra en el sector centro-oriental de la extremadura castellana*. Usos y abusos a finales de la edad media. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2401759

Radaeva, E. A. (2024). Images of word war II in contemporary horror cinema: cultural codes. Izvestiya of the Samara Science Centre of the Russian Academy of Sciences. *Social, Humanitarian, Medicobiological Sciences, 26*(97), 109–119. https://doi.org/10.37313/2413-9645-2024-26-97-109-119

Ramage, M. (2021). Does Evolution Undermine Christianity? Joseph Ratzinger on the Bible and Humanity's Evolutionary Origins. *Project Muse,* 1(2), 159–177. https://doi.org/https://doi.org/10.1353/rfr.2021.0026

Rathmann-Lutz, A. (2025). Ik bün all hier (I'm already here): modern pre-modernity or premodern modernity? *History of European Ideas, 51*(2), 353–363. https://doi.org/10.1080/01916599.2024.2373545

Reid, A. (1990). Machines as the measure of men science, technology and ideologies of western dominance. *Pacific Affairs, 63*(3), 379–381. https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2759527

Ritsema van Eck, M. (2019). Genealogy as a Heuristic Device for Franciscan Order History in the Middle Ages and Early Modernity Texts and Trees. *Franciscan Studies, 77*, 135–169. https://doi.org/10.1353/frc.2019.0007

Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. E., & Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, 1*(3), 46–62. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495

Sabaratnam, M. (2013). Avatars of Eurocentrism in the critique of the liberal peace. *Security Dialogue, 44*(3), 259–278. https://doi.org/10.1177/0967010613485870

Salurante, T. (2021). Wawasan Dunia Kristen Sebagai Penunjuk Arah Gereja Modern Bermisi. *Evangelikal: Jurnal Teologi Injili Dan Pembinaan Warga Jemaat, 5*(1), 16. https://doi.org/10.46445/ejti.v5i1.328

Sánchez de León Serrano, J. M. (2024). The Death of the Heavens: Crescas and Spinoza on the Uniformity of the World. *Anales Del Seminario de Historia de La Filosofia, 41*(1), 183–194. https://doi.org/10.5209/ashf.88141

Sánchez Vázquez, S. (2022). Escenas de la Conquista en documentos pictográficos coloniales de tradición mesoamericana. *Publicación Semestral, 10*, 1–16. https://doi.org/https://doi.org/10.29057/icshu.v10iespecial.7875

Scally, A., Dutheil, J. Y., Hillier, L. W., Jordan, G. E., Goodhead, I., Herrero, J., Hobolth, A., Lappalainen, T., Mailund, T., Marques-Bonet, T., McCarthy, S., Montgomery, S. H., Schwalie, P. C., Tang, Y. A., Ward, M. C., Xue, Y., Yngvadottir, B., Alkan, C., Andersen, L. N., ... Durbin, R. (2012). Insights into hominid evolution from the gorilla genome sequence. *Nature, 483*(7388), 169–175. https://doi.org/10.1038/nature10842

Schepartz, L. A. (1993). Language and modern human origins. *American Journal of Physical Anthropology, 36*(17 S), 91–126. https://doi.org/10.1002/ajpa.1330360607

Schmidt, R. (2010). *La praxis y la parodia del discurso del ars moriendi en el Quijote de 1615*. Anales Cervantinos, XLII, 297–300.

Simões, C. A., & Kohan, W. O. (2025). Contracolonizar en las pedagogías: inspiraciones del pensamiento quilombola de Nego Bispo. Ixtli: *Revista Latinoamericana de Filosofía de La Educación, 12*(23), 6–18. https://doi.org/10.63314/mkix5319

Singh, A. (2019). Early Modern European Mercantilism and Indian Ocean Trade. In R. Strootman, F. Van Den Eijnde, & R. Van Wijk (Eds.), Empires of the Sea (p. 361). Brill.

Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana De Antropología*, 39. https://doi.org/https://doi.org/10.22380/2539472X.1244

Sung-Jin, P. (2024). La cultura de la piedra de dos caras en Europa durante la Edad Media: la aparición del comportamiento cultural localizado [Universitarios de Corea].

Thrush, C. (2013). *James Mackay and David Stirrup, eds.* Tribal Fantasies: Native Americans in the European Imaginary, 1900-2010. In European journal of American studies. OpenEdition. https://doi.org/10.4000/ejas.10008

Trainer, J. (2020). Colonialidad del Poder y Procesos de deconstrucción de los Estados-Nación en América Latina. *Praxis Educativa, 24*(3), 1–22. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240312

Useche López, C. A. (2022). Naturaleza y paisaje: Nociones para la construcción de las percepciones y las emociones del bosque tropical amazónico en el nuevo mundo. *Historia y Espacio, 18*(58). https://doi.org/10.25100/hye.v18i58.11464

Varón Páez, M. E., & Bríñez García, L. F. (2022). Narrativas de autonomía Nasa: el papel de los caciques y del comunitarismo indígena en la colonia. *Jangwa Pana, 21*(1), 10–25.

Verbuyst, R. (2025). 'Everything We Do Is About Our History': Indigenous Resurgence and Its Critique of History. Critical Sociology. https://doi.org/10.1177/08969205251332308

Wanzer, D. A. (2012). Delinking Rhetoric, or Revisiting McGee's Fragmentation Thesis through Decoloniality. *Rhetoric and Public Affairs, 15*(4), 647–657. https://doi.org/https://doi.org/10.2307/41940627

Wildfeuer, A. (2020). Die Fragilität von Ordnungen als Preis der Freiheit. *Vierteljahrsschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik, 96*(1), 9–24. https://doi.org/https://doi.org/10.30965/25890581-09601003

Wolpoff, M., Hawks, J., & Caspari, R. (2020). Multiregional, not multiple origins. *American Journal of Biological Anthropology, 112*(1), 129–136. https://doi.org/10.1002/(SICI)1096-8644(200005)112:1<129::AID-AJPA11>3.0.CO;2-K

Wood, B., & Richmomd, B. (2000). Human evolution: taxonomy and paleobiology. *Journal of Anatomy, 197*(1), 19–60. https://doi.org/10.1046/j.1469-7580.2000.19710019.x

Zeller, E., Timmermann, A., Yun, K. S., Raia, P., Stein, K., & Ruan, J. (2023). Human adaptation to diverse biomes over the past 3 million years. *Science, 380*(6645), 604–608. https://doi.org/10.1126/science.abq1288

Zhang, D., Shen, X., Cheng, T., Xia, H., Liu, W., Gao, X., & Chen, F. (2020). New advances in the study of prehistoric human activity on the Tibetan Plateau. *Kexue Tongbao/ Chinese Science Bulletin, 65*(6), 475–482. https://doi.org/10.1360/TB-2019-0382

Zhdanov, V., & Zhorova, P. (2025). The Eastern Roots of Ancient Greek Culture: General Cultural, Historical and Philosophical Aspects of Orientalism and Eurocentrism. *Logos et Praxis, 1*, 5–20. https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2025.1.1

Ziolkowski, J. M. (2018). The juggler of Notre Dame and the medievalizing of modernity: Vol. 1: The middle ages. In The Juggler of Notre Dame and the Medievalizing of Modernity: Vol. 1: The Middle Ages. Open Book Publishers. https://doi.org/10.11647/OBP.0132

Алексеев, С. В. (2024). Modern era and the Third Rome: Complexities of history periodization. Humanities and Social Sciences. *Bulletin of the Financial University, 14*(1), 39–43. https://doi.org/10.26794/2226-7867-2024-14-1-39-43

Capítulo III

América latina: mestizaje y liberación

Introducción

Los conceptos de mestizaje y liberación ocupan un lugar esencial en la comprensión del devenir histórico, cultural y teológico de América Latina, configurando una trama de sentidos que atraviesa tanto la formación de las identidades colectivas como las luchas por la emancipación. Ambos procesos se encuentran entrelazados en la memoria y la práctica social de los pueblos del continente, y su análisis permite comprender cómo la historia latinoamericana ha sido, en buena medida, una búsqueda constante por la dignidad, la justicia y el reconocimiento de la diversidad. El mestizaje, más que un simple fenómeno biológico, se entiende como un proceso histórico y cultural de hibridación que involucra la confluencia de pueblos indígenas, africanos y europeos desde la época colonial. Tal como señala (López, 2016), constituye una categoría socioantropológica fundacional de la identidad latinoamericana, que no debe concebirse como una etapa superada, sino como una dinámica continua de encuentro, conflicto y resignificación. Esta hibridación abarca múltiples

ISBN 978-9942-596-11-6 | 2025
https://editorial.risei.org

niveles, étnicos, lingüísticos, espirituales y políticos, y revela cómo las mezclas culturales generaron nuevas formas de vida, de pensamiento y de expresión simbólica.

Sin embargo, la idea de mestizaje también ha sido objeto de contradicciones y disputas ideológicas. Durante los proyectos de construcción nacional en el siglo XIX y buena parte del XX, las élites latinoamericanas exaltaron el mestizaje como signo de integración y homogeneidad cultural, al tiempo que invisibilizaban las diferencias raciales y sociales. Como observa (Wade, 2017, 2018), el discurso del mestizaje operó como herramienta política para mediar jerarquías de raza y clase, legitimando una identidad nacional inclusiva solo en apariencia. En México, por ejemplo, José Vasconcelos elaboró la idea de una "raza cósmica", símbolo de unidad espiritual del continente, pero que en realidad encubría relaciones asimétricas de poder y la exclusión persistente de las comunidades indígenas y afrodescendientes (Silva Gallardo y González Zarzar, 2023). De este modo, el mestizaje, presentado como mito fundacional, se convirtió también en un mecanismo de control simbólico y social.

Las críticas contemporáneas han desnudado las tensiones ocultas en este discurso. Investigadoras como (Torino, 2024) y (Brighenti y Gago, 2017) sostienen que el mestizaje, al promover una narrativa de armonía racial, contribuyó a invisibilizar las estructuras de racismo y desigualdad que persisten en el continente. Estas lecturas denuncian cómo el mestizaje fue instrumentalizado por las políticas multiculturales neoliberales como un elemento decorativo de inclusión simbólica, sin afectar las bases materiales de la desigualdad. Aun así, el mestizaje se expresa como un fenómeno profundamente vital en las prácticas culturales, religiosas y urbanas de América Latina. En la música, la religiosidad popular o la vida comunitaria, como muestran (Wade, 2005) y (Neustadt, 2007), la hibridación se manifiesta en la fusión de lenguajes, ritmos y creencias, configurando espacios donde las identidades se negocian constantemente y donde la diversidad se convierte en una forma de resistencia cotidiana.

En este contexto, el concepto de liberación surge como una respuesta ética, política y teológica frente a las estructuras históricas de dominación que acompañaron al colonialismo y al racismo. La Teología de la Liberación, nacida en los años sesenta y setenta, articuló la fe cristiana con las luchas sociales, reinterpretando el Evangelio desde las realidades de los pobres y marginados. Tal como explican (Álvarez y Estrada-Carrasquillo, 2021), se trata de una teología contextual que asume la historia y la cultura latinoamericana como punto de partida para la reflexión espiritual, orientando su praxis hacia la transformación

social. (Tombs, 2021) destaca que esta corriente desafió la neutralidad religiosa, concibiendo la fe como compromiso político y comunitario. En este sentido, la liberación es un acto de resistencia y también un proceso de rehumanización que entrelaza espiritualidad y acción.

La influencia de la Teología de la Liberación trascendió el ámbito eclesiástico e inspiró múltiples movimientos sociales en América Latina, desde las luchas campesinas hasta los feminismos de base y los movimientos de diversidad sexual. Como señalan (Romero, 2019), las luchas por la liberación sexual en el continente se articularon con las críticas feministas y anticapitalistas, configurando un horizonte político compartido donde las opresiones de clase, raza y género se comprendieron como dimensiones inseparables. De igual manera, (Kruijt, 2024) observa que la liberación se convirtió en una categoría política que atravesó proyectos populares y democráticos, impulsando una visión de justicia social anclada en la dignidad de los pueblos.

El pensamiento liberacionista contemporáneo amplía su campo hacia la descolonización epistémica, cuestionando los marcos eurocéntricos del conocimiento. Autores como (De Oliveira, 2010) y (Espinosa Miñoso, 2017) coinciden en que la liberación implica revisar críticamente las narrativas de mestizaje y los sistemas de saber que han perpetuado exclusiones raciales y sociales. La liberación, así entendida, busca desmantelar los paradigmas coloniales y reconstruir las epistemologías desde las voces históricamente silenciadas. (Zegarra, 2023) amplía esta visión al mostrar cómo los movimientos pentecostales y las comunidades de base han reinterpretado la teología liberadora, generando nuevos espacios de espiritualidad y justicia social que responden a las necesidades concretas de los sectores vulnerables.

La articulación entre mestizaje y liberación, por tanto, no es meramente conceptual, sino vital para entender el proceso histórico latinoamericano. El mestizaje configura el tejido cultural, simbólico y racial del continente, mientras la liberación interpela sus estructuras de poder y propone horizontes de transformación. En este diálogo, ambos se complementan y tensionan: el mestizaje revela la complejidad identitaria y las heridas coloniales, y la liberación ofrece un camino ético y político para sanar y transformar esas heridas. Como advierten (Álvarez y Estrada-Carrasquillo, 2021), esta relación requiere ser pensada desde lentes interseccionales que integren las dimensiones de raza, género, religión y clase, promoviendo una pedagogía de la escucha, la compasión y la solidaridad.

De este modo, la historia latinoamericana aparece como un entramado de resistencias y reinvenciones donde el mestizaje

testimonia el encuentro de culturas, la imposición y la superación de jerarquías; y donde la liberación se manifiesta como horizonte ético que busca reconciliar la diversidad en justicia. Comprender ambos procesos como parte de una misma historia permite reconocer que las luchas actuales por la igualdad y la inclusión no son rupturas aisladas, sino continuidades de una larga tradición de pensamiento crítico y esperanza activa. En esa genealogía de mestizaje y liberación se funda la posibilidad de una América Latina más consciente de su pluralidad, más justa en su organización social y más libre en su expresión cultural.

El mestizaje como fundamento histórico y cultural de América Latina

El mestizaje como fundamento histórico y cultural de América Latina se comprende hoy como un proceso dinámico de hibridación que atraviesa todas las dimensiones de la vida social, lejos de una noción biológica o de un estadio transicional. Más que categoría residual, constituye una matriz de sentido desde la que se articulan identidades, prácticas y memorias, y sobre la cual se edifican los imaginarios sociales y políticos de la región (López, 2016; Pérez Leyva, 2023). Concebirlo de este modo implica reconocer que no es un "factor más" en el estudio de las sociedades latinoamericanas, sino un principio estructurante que entrelaza dimensiones culturales, lingüísticas, espirituales y políticas, y que se reproduce históricamente mediante encuentros, conflictos y negociaciones cotidianas. Desde la génesis colonial, marcada por el contacto forzado entre poblaciones indígenas, africanas y europeas, hasta las guerras de independencia y la formación de los Estados-nación, el mestizaje operó como vector histórico que acompañó transformaciones políticas y sociales, instalándose en el discurso nacional como emblema de integración, aunque con frecuencia ocultó tensiones de clase y raza (López, 2016; Pérez Leyva, 2023). En los siglos XIX y XX, muchos proyectos estatales lo convirtieron en símbolo de homogeneidad cultural y cohesión territorial, mientras naturalizaban jerarquías y desigualdades que persistían bajo la retórica de la unidad.

En el presente, la globalización reconfigura el campo del mestizaje al intensificar intercambios sociales, culturales y económicos que multiplican las formas de mezcla y, a la vez, las contradicciones que atraviesan la diversidad latinoamericana (López, 2016). En ese marco, puede hablarse de un mestizaje dialógico, atento a resonancias transnacionales y a nuevas mediaciones tecnológicas, que no diluye lo local, sino que complejiza sus tramas de reconocimiento y pertenencia (Alvarez, 2024). Desde una

perspectiva socio-antropológica, el mestizaje se afirma como categoría fundante de la identidad regional: un proceso permanente de construcción cultural, conflictivo y cambiante, que modela formas de convivencia, de organización simbólica y de ejercicio de poder y resistencia (López, 2016). Tal comprensión se vincula con nociones afines; sincretismo, transculturación, criollización; que describen cómo las culturas interactúan para generar repertorios inéditos en mercados populares, músicas, ritualidades y religiosidades híbridas; ámbitos donde se materializan arreglos y disputas identitarias frente a presiones homogeneizadoras (Ángel-Bravo, 2021). La persistencia de tradiciones musicales de ascendencia africana reelaboradas en formatos instrumentales modernos o las prácticas devocionales que entrelazan matrices indígenas y cristianas ilustran la vitalidad de esta producción simbólica (Silberberg et al., 2025; Wade, 2003).

Como proyecto identitario, el mestizaje ha sido clave en la configuración de lo "latinoamericano", aunque su promesa integradora convive con experiencias de exclusión. La "identidad mestiza" integra historias indígenas, afrodescendientes y europeas, y se convierte en terreno de disputa sociopolítica por el reconocimiento y la redistribución (Campos-Winter, 2018; López, 2016). Ello se advierte en la ciudadanía, donde se entrecruzan aspiraciones colectivas y derechos individuales bajo instituciones que, en ocasiones, conservan inercias monoculturales (Barbary, 2001; Uribe de Hincapié, 1998; Viveros Vigoya y Lesmes Espinel, 2014). Estudios urbanos muestran que, pese a la retórica de la mezcla, persisten segmentaciones socio-raciales que afectan movilidad, reconocimiento e inserción social de comunidades afrodescendientes (Alvarez, 2024; Barbary, 2001), cuestión que también registran investigaciones comparativas sobre percepciones sociales del mestizaje en contextos latinoamericanos (Wade, 2003).

Las críticas contemporáneas a la ideología mestiza han puesto en evidencia su capacidad para enmascarar desigualdades bajo un relato armónico de unidad nacional. Se cuestiona que ese discurso suavice o invisibilice formas de racismo estructural, reinstalando jerarquías y esencialismos que restringen la participación efectiva de sujetos históricamente marginados (Cunin, 2002; Viveros Vigoya y Lesmes Espinel, 2014; Wade, 2003). En el plano epistémico, se señalan límites de marcos eurocéntricos para comprender la complejidad identitaria latinoamericana, lo que exige perspectivas críticas y decoloniales que revaloricen saberes y experiencias locales (Castillo Guzmán y Guido Guevara, 2015; Estermann, 2014; Gandler, 2013). De ahí que los debates recientes sobre interculturalidad y minorías étnicas y afrodescendientes insistan en la necesidad de re-pensar el mestizaje

desde enfoques inclusivos y plurales, atentos a derechos, memorias y patrimonios subalternizados (Carranza, 2022; Quecha Reyna, 2015).

Las expresiones artísticas confirman este horizonte. Géneros y formatos que fusionan tradiciones europeas, indígenas y africanas constituyen patrimonio inmaterial y vehículo de transmisión de memorias, al mismo tiempo que estrategias de resistencia frente a la homogeneización global (Ángel-Bravo, 2021; Castro Méndez y Hernández González, 2023). La literatura, por su parte, abre espacios de resignificación: proyectos de escritura de corte decolonial interpelan cánones, recuperan oralidades y disputan la autoridad del relato hegemónico, como muestran tanto la producción maya contemporánea como otras experimentaciones que reposicionan voces mestizas y originarias (Alejos García, 2024; Bracho, 2009; Estevão Romeiro, 2023). En paralelo, los medios culturales y las industrias creativas participan en la circulación de narrativas sobre la mezcla, articulando redes y sensibilidades en ecosistemas hipermediatizados (Brito Alvarado y Capito Álvarez, 2019; García y Dolinko, 2023; Scolari, 2015).

El campo jurídico-político ofrece otra arista. El avance del pluralismo legal y el reconocimiento de sistemas normativos indígenas y afrodescendientes abren posibilidades para una justicia intercultural y para nuevas arquitecturas de inclusión, no exentas de tensiones en su articulación con el Estado y la institucionalidad (Cunill y Llanes, 2024; Hidalgo Cajo et al., 2025). Estas disputas se proyectan sobre la educación superior y las políticas de diversidad, donde el mestizaje se debate entre modelos de multiculturalismo administrado y horizontes transformadores de reconocimiento efectivo (Alvarez, 2024; Vargas Moreno, 2019). En educación intercultural, los avances conviven con persistencias hegemónicas, por lo que se requieren metodologías críticas que integren historia, territorio y ancestralidad para salvaguardar patrimonios y garantizar derechos (Alejos García, 2024; Castillo Guzmán y Guido Guevara, 2015; Ferrão Candau, 2010).

La persistencia de desigualdades sociales y raciales en contextos mestizos demuestra que la mezcla, por sí sola, no asegura inclusión ni justicia. Estructuras derivadas de procesos coloniales y poscoloniales siguen impactando a pueblos indígenas y afrodescendientes, lo que obliga a políticas públicas que vayan más allá de la celebración simbólica de la diversidad (Alvarez, 2024; Barbary, 2001; Viveros Vigoya y Lesmes Espinel, 2014). Este diagnóstico enlaza con discusiones sobre desarrollo y currículo, decisivas para comprender las raíces de las brechas y orientar intervenciones con enfoque histórico y territorial (Bengoa, 2003; Garretón M., 2002; Pérez Leyva, 2023).

En el plano filosófico y crítico, el mestizaje se ha pensado como clave para leer la modernidad latinoamericana, atendiendo a ethos divergentes que permiten captar su densidad estética y política (Brito Alvarado y Capito Álvarez, 2019; Canaza-Choque, 2020; Gandler, 2013). El pensamiento decolonial, en diálogo con prácticas culturales y literarias, impulsa la des-jerarquización del saber y la afirmación de pluralidades que desbordan el monoculturalismo global (Alejos García, 2024; Carranza, 2022; Estermann, 2014). En esa línea, los intercambios transatlánticos y las memorias cruzadas contribuyen a una lectura relacional del mestizaje, donde la memoria actúa como principio vivo que sostiene y renueva las narrativas de identidad ((Abdelhak, 2024); (Bracho, 2009; Rosano, 2017).

De conjunto, el mestizaje se consolida como fundamento histórico y cultural imprescindible para comprender la diversidad latinoamericana y las formas en que se instituyen valores, discursos y experiencias. Quedan, sin embargo, tareas urgentes: visibilizar con rigor a pueblos indígenas y afrodescendientes, desplazar modelos homogéneos y promover políticas transformadoras de reconocimiento y justicia (Alvarez, 2024; Estermann, 2014; Hidalgo Cajo et al., 2025). La investigación interdisciplinaria y las prácticas educativas críticas pueden reorientar el campo hacia un mestizaje reflexivo, que no oculte las desigualdades, sino que habilite horizontes de igualdad y pluralidad (Castillo Guzmán y Guido Guevara, 2015; Peralta Arias, 2024; Villamagua, 2022). En esa clave, la mezcla deja de ser consigna para devenir proyecto: una forma de habitar la diferencia, producir conocimiento situado y sostener vidas dignas en sociedades complejas.

Colonialidad y dependencia: herencias del poder moderno

La colonialidad y la dependencia constituyen dos de las dimensiones más persistentes y profundas del poder moderno. Ambas emergen como herencias estructurales del proceso de expansión europea iniciado en el siglo XV y consolidado durante los siglos posteriores con la colonización del continente americano. A partir de ese momento se erigió un sistema-mundo que transformó radicalmente las formas de producción, las jerarquías raciales, los patrones culturales y los modos de conocimiento, estableciendo un orden global de dominación que aún hoy define gran parte de las dinámicas económicas, políticas y epistemológicas del planeta. En el caso de América Latina, estas herencias se manifiestan como la prolongación de un proyecto civilizatorio que subordinó sus pueblos, saberes y territorios bajo la lógica del capital, la racionalidad instrumental y la jerarquía eurocéntrica. De ahí que

comprender la colonialidad y la dependencia no sea únicamente un ejercicio historiográfico, sino una necesidad epistemológica y pedagógica para repensar las bases mismas de la enseñanza de la historia y de la identidad latinoamericana.

El concepto de colonialidad del poder, desarrollado por (Quijano, 2000), ofrece una clave fundamental para comprender esta relación estructural entre modernidad y dominación. Según el autor, la colonialidad no se limita al periodo histórico de la colonización, sino que persiste más allá de la independencia formal de las colonias. Se trata de una matriz de poder que articula la explotación económica con la dominación cultural, la clasificación racial con la jerarquización del conocimiento. En otras palabras, el fin del colonialismo político no supuso la ruptura con la colonialidad, pues las estructuras del saber, del ser y del poder continuaron organizándose en torno a los parámetros occidentales. Así, el mundo moderno se edificó sobre un principio de exclusión y subordinación que legitimó la superioridad de Europa frente a "los otros" pueblos del planeta, naturalizando la desigualdad y produciendo subjetividades dependientes (Bautista Velásquez y Letona Aybar, 2019).

Desde esta perspectiva, la modernidad no puede comprenderse sin su contraparte: la colonialidad. La idea de progreso, la racionalidad científica y las nociones de desarrollo económico que caracterizan a la modernidad europea se construyeron en paralelo con la conquista y la explotación de los territorios coloniales. El oro y la plata de América, las plantaciones africanas y el comercio asiático fueron las bases materiales del capitalismo naciente, pero también los cimientos ideológicos de un orden mundial que situó a Europa como el centro de la civilización. Por eso Quijano advierte que "no hay modernidad sin colonialidad". La una es el reflejo invertido de la otra: la primera necesita de la segunda para afirmarse, del mismo modo que la luz del centro necesita la sombra de la periferia para consolidar su resplandor simbólico. En este sentido, la colonialidad se convierte en la cara oculta pero indispensable del poder moderno.

La dependencia, por su parte, puede entenderse como la manifestación económica y estructural de la colonialidad en el marco del sistema capitalista global. Si bien América Latina logró su independencia política en el siglo XIX, sus economías permanecieron atadas a los centros de poder mediante mecanismos de intercambio desigual, endeudamiento externo y subordinación tecnológica. Esta situación configuró una forma moderna de dependencia que perpetuó la división internacional del trabajo y mantuvo a la región en una posición periférica. Autores como (Bautista Velásquez y Letona Aybar, 2019; Gabelmann y Noack,

2024) señalan que esta continuidad histórica demuestra que la independencia formal no implicó un verdadero proceso de descolonización. Por el contrario, las estructuras productivas impuestas durante la colonia, orientadas a la exportación de materias primas y al abastecimiento de los mercados europeos, se consolidaron como el patrón dominante de desarrollo, reproduciendo una lógica de subordinación que se ha reconfigurado constantemente.

(Tomasto-Cagigao, 2024) coincide en que la dependencia económica latinoamericana no puede desvincularse de las raíces coloniales del poder moderno. A través de la imposición de modelos extractivos, la apropiación de los recursos naturales y la integración desigual en el comercio mundial, América Latina se convirtió en una fuente de acumulación para las potencias del Norte. El capitalismo global, lejos de romper con las jerarquías coloniales, las profundizó bajo nuevas formas: la deuda externa, la financiarización, la tecnocracia y la concentración de la propiedad intelectual. De este modo, la dependencia se convierte en un instrumento contemporáneo de la colonialidad, en tanto perpetúa la subordinación económica y epistemológica de los países periféricos.

El poder moderno-colonial, estructurado a partir de la hegemonía eurocéntrica, impuso jerarquías raciales, sociales y epistémicas que organizaron el mundo en torno a una dualidad centro-periferia. La colonialidad del saber, como dimensión fundamental de este orden, opera mediante la deslegitimación de los conocimientos locales y la imposición de un canon epistémico occidental. Como señala (Gutiérrez, 2023), esta jerarquía cognitiva estableció una visión del mundo en la que sólo los saberes europeos eran considerados universales, racionales y verdaderos, mientras que los saberes indígenas, afrodescendientes o mestizos eran reducidos a expresiones folclóricas o precientíficas. De ahí que la colonialidad del saber sea también una colonialidad del ser, porque afecta la manera en que los sujetos se perciben y son percibidos en el mundo.

Según (Ribeiro y De Melo, 2019), esta dimensión epistémica de la colonialidad se reproduce en los sistemas educativos y en las prácticas culturales. Las universidades latinoamericanas, por ejemplo, siguen estructuradas sobre paradigmas importados, textos canónicos europeos y metodologías que responden a una lógica de homogeneización. La educación, lejos de ser un espacio de liberación, se convierte así en un dispositivo de reproducción del poder moderno. La descolonización del saber exige, por tanto, un cambio radical en las formas de enseñar y producir

conocimiento: implica reconocer la validez de los saberes locales, de las epistemologías del sur y de los modos de conocimiento comunitario que desafían la racionalidad instrumental.

La herencia de este poder se manifiesta también en las estructuras sociales y culturales. (Blanco y Betancur, 2019; Ribeiro y De Melo, 2019) explican que la colonialidad no se limita a la economía o a la política, sino que penetra en la subjetividad de los pueblos. El racismo, el patriarcado, la marginalización cultural y las jerarquías de género son expresiones concretas de una historia larga de dominación que se ha naturalizado. Estas estructuras de exclusión se reproducen en las instituciones, en los discursos oficiales y en los imaginarios sociales, consolidando una forma de poder que se ejerce tanto por la coerción como por la interiorización.

En el ámbito educativo, (De Oliveira Rosa, 2022) observa que la colonialidad se perpetúa a través de los contenidos curriculares, los métodos pedagógicos y las representaciones históricas. La enseñanza de la historia, en particular, ha tendido a reproducir una narrativa eurocéntrica que presenta la modernidad como un proceso exclusivamente europeo y la colonización como un fenómeno civilizador. Este relato ignora la violencia, la explotación y el despojo que acompañaron la expansión europea, y excluye las voces de los pueblos originarios, afrodescendientes y mestizos que también construyeron la historia del continente. Superar esta visión requiere repensar la didáctica de la historia desde una perspectiva crítica y descolonial, que permita reconocer la pluralidad de memorias y la diversidad de experiencias históricas.

La dependencia económica se articula con esta colonialidad cultural y educativa. (Cuestas-Caza, 2019) subraya que los países latinoamericanos continúan atrapados en un modelo de desarrollo subordinado, determinado por la exportación de bienes primarios y la importación de conocimiento y tecnología. Esta estructura de dependencia refuerza la brecha entre el Norte y el Sur global y limita la capacidad de los Estados para definir sus propias estrategias de desarrollo. (López Córdova y Marañón-Pimentel, 2019) complementan esta idea al señalar que la dependencia tiene consecuencias materiales, y simbólicas: produce una forma de pensamiento dependiente que legitima la imitación de modelos externos en lugar de fomentar la creación de alternativas propias.

(Álvarez Watanabe, 2025) amplía esta reflexión al indicar que la dependencia económica se convierte en un obstáculo para la emancipación epistemológica. La subordinación de las

economías latinoamericanas a los intereses globales impide la consolidación de proyectos educativos autónomos y de políticas de conocimiento soberanas. En este sentido, la descolonización de la economía y la descolonización del saber son procesos inseparables, ya que ambos buscan romper con las lógicas de dependencia que sostienen el poder moderno.

La colonialidad del poder se mantiene por medios externos y a través de mecanismos internos que moldean las subjetividades. (Ndlovu-Gatsheni, 2020) sostiene que la colonialidad se interioriza mediante prácticas culturales, educativas y discursivas que naturalizan la inferioridad y la dominación. Este fenómeno, al que denomina colonialidad internalizada, se manifiesta en la forma en que los sujetos del Sur global adoptan los valores, las aspiraciones y los modelos del Norte como los únicos deseables. Así, la dominación ya no necesita imponerse por la fuerza, porque se reproduce desde dentro de las conciencias.

La descolonialidad, frente a ello, aparece como un proyecto de liberación integral. No se trata únicamente de una reacción teórica, sino de una práctica política, pedagógica y ética orientada a reconstruir las condiciones de existencia desde una perspectiva pluriversal. Para (Ndlovu-Gatsheni, 2020), la descolonialidad implica una "re-existencia", es decir, la afirmación de otras formas de vida, de conocimiento y de comunidad que han sido históricamente negadas por el poder moderno. Este proceso no supone rechazar la modernidad en su totalidad, sino cuestionar su pretensión de universalidad y abrir el horizonte hacia una convivencia basada en la reciprocidad, la justicia y el reconocimiento mutuo.

Desde la perspectiva histórica, estas reflexiones adquieren una relevancia particular en América Latina, donde la colonialidad del poder se entrelaza con el mestizaje y con las luchas por la liberación. El mestizaje, aunque fue inicialmente una estrategia de control social y cultural, también se convirtió en un espacio de resistencia y creación. En la mezcla de culturas, lenguas y tradiciones, los pueblos latinoamericanos han producido una identidad propia que desafía la homogeneidad impuesta por la modernidad occidental. Sin embargo, esta identidad mestiza no puede comprenderse al margen de las estructuras de poder que la han condicionado. La liberación, en consecuencia, no consiste en negar el mestizaje, sino en resignificarlo desde una conciencia descolonial que reconozca la dignidad de las múltiples raíces que conforman América Latina.

En el campo de la didáctica de la historia, el reconocimiento de la colonialidad y la dependencia como herencias del poder moderno exige una revisión profunda de los enfoques pedagógicos.

Enseñar historia desde una perspectiva decolonial implica cuestionar los relatos únicos, valorar la diversidad de memorias y promover una lectura crítica de los procesos históricos. Significa, además, repensar la función del docente como mediador del diálogo intercultural y no como transmisor de verdades acabadas. La educación histórica, en este contexto, debe orientarse hacia la formación de una conciencia crítica capaz de identificar las estructuras de poder que atraviesan la sociedad y de imaginar alternativas emancipadoras.

La comprensión de la colonialidad como una matriz de poder vigente permite entender que el pasado no está clausurado. Las jerarquías raciales, las dependencias económicas y las asimetrías epistémicas que surgieron durante la colonización siguen operando en el presente bajo nuevas formas. El desafío, por tanto, no es solo histórico sino ético y político: implica reconocer las continuidades de la dominación y construir herramientas para su transformación. La decolonialidad no se reduce a una categoría teórica, sino que debe traducirse en prácticas concretas de emancipación, tanto en el pensamiento como en la educación, la economía y la cultura.

La historia de América Latina, leída desde este marco, revela que las luchas por la independencia, la justicia social y la soberanía cultural son también luchas contra la colonialidad del poder. Desde las rebeliones indígenas hasta los movimientos de educación popular, pasando por las pedagogías críticas y los feminismos descoloniales, se ha configurado un horizonte de liberación que busca rearticular las relaciones entre saber, poder y vida. En este horizonte, la enseñanza de la historia ocupa un lugar central, pues constituye un espacio privilegiado para la formación de conciencia histórica, el cuestionamiento de las narrativas hegemónicas y la reivindicación de las voces silenciadas.

En síntesis, la colonialidad y la dependencia son dos caras de un mismo proceso histórico que aún estructura las relaciones globales y las dinámicas internas de América Latina. Ambas expresan la persistencia del poder moderno y la necesidad de un pensamiento que lo confronte desde una perspectiva situada. Comprender estas herencias implica reconocer que la modernidad no es un destino universal, sino una construcción histórica marcada por la violencia, la exclusión y la desigualdad. De ahí que la tarea de la historia y su didáctica sea precisamente abrir los espacios para una comprensión crítica del pasado que permita imaginar un futuro distinto, fundado en la equidad, la diversidad y la dignidad de los pueblos latinoamericanos.

Pensamiento liberador y educación crítica en América Latina

Las reformas y políticas públicas en América Latina se han desarrollado en medio de tensiones profundas entre los ideales emancipadores del pensamiento educativo crítico y las presiones del modelo neoliberal que, desde finales del siglo XX, ha reconfigurado el sentido y los fines de la educación en la región. El campo educativo se convirtió en un terreno de disputa entre dos visiones contrapuestas: una que concibe la educación como derecho social, práctica cultural y camino hacia la justicia; y otra que la reduce a mercancía, herramienta de competitividad y vehículo de movilidad individual. En ese marco contradictorio, los países latinoamericanos han implementado reformas que, aunque en su discurso apelan a la calidad, la inclusión y la equidad, en la práctica han reproducido las desigualdades estructurales heredadas del colonialismo y del capitalismo global. Tal como advierten (Socorro et al., 2017), la expansión del modelo mercantilista vació muchas veces el contenido social de la educación, reduciéndose a un bien de consumo y limitando su función emancipadora.

El impacto de las políticas neoliberales en el ámbito educativo se observa especialmente en la forma en que se redefinió la relación entre el Estado, el mercado y la sociedad civil. Las reformas impulsadas bajo el paradigma de la "eficiencia" promovieron la descentralización administrativa, la privatización de servicios y la instauración de sistemas de evaluación estandarizados que pretendían medir la calidad educativa con criterios uniformes y cuantitativos. Estas medidas, presentadas como estrategias de modernización, en realidad han subordinado los procesos pedagógicos a los imperativos de la economía global. La educación pasó a concebirse como inversión en capital humano y no como proceso de formación integral. Este giro instrumental, señalado por (Sadlier, 2019), desplazó la reflexión ética y política del acto educativo, debilitando su carácter transformador y su potencial de liberación.

La formación docente constituye uno de los ámbitos más afectados por estas transformaciones. Las políticas públicas de los últimos decenios han orientado la formación del profesorado hacia el cumplimiento de estándares de desempeño y productividad, dejando de lado la dimensión crítica, reflexiva y cultural de la docencia. La pedagogía, entendida históricamente como praxis emancipadora, ha sido sustituida por un discurso tecnocrático centrado en competencias, eficiencia y resultados. Esta lógica despolitiza la práctica educativa y despoja al docente de su papel como intelectual transformador. En muchos países,

los programas de formación han sido diseñados más para responder a los indicadores internacionales que para fortalecer el pensamiento autónomo y contextualizado de los educadores. El resultado ha sido una profunda crisis del magisterio, expresada en la precarización laboral, el desgaste profesional y la pérdida del sentido ético de la enseñanza.

A este panorama se suma la creciente desigualdad en el acceso y la calidad educativa. Aunque la mayoría de los países latinoamericanos han logrado avances en cobertura y escolarización, las brechas sociales, económicas, culturales y territoriales persisten. Las zonas rurales, indígenas y periféricas siguen enfrentando condiciones precarias de infraestructura, falta de conectividad y carencia de recursos pedagógicos, mientras los sectores urbanos concentrados en grandes centros poblacionales se benefician de mejores condiciones materiales y tecnológicas. Esta disparidad evidencia que la educación latinoamericana no ha superado el legado colonial que jerarquiza saberes y territorios, perpetuando la marginación de amplios sectores sociales. En este sentido, la hegemonía del modelo eurocéntrico y tecnocrático, descrito por (Cuenca y Torrealba, 2021), continúa imponiendo un ideal de conocimiento desvinculado de las realidades culturales de los pueblos.

Las políticas educativas también reflejan la fragmentación institucional y la falta de continuidad entre gobiernos. Cada administración introduce su propio plan o programa, muchas veces sin evaluar los resultados de los anteriores. Esto genera inestabilidad y dificulta la construcción de proyectos educativos sostenibles en el tiempo. La burocracia y la centralización de las decisiones impiden la participación activa de las comunidades educativas, reduciendo la política pública a un conjunto de normativas y reglamentos que no siempre dialogan con la práctica pedagógica. De este modo, el cambio se vuelve aparente, pues las estructuras de fondo permanecen intactas.

La mercantilización del conocimiento ha tenido consecuencias directas en la educación superior. El crecimiento acelerado de universidades privadas, muchas de ellas orientadas por criterios empresariales, ha convertido la educación en un negocio lucrativo. En varios países, la proliferación de instituciones sin regulación suficiente ha afectado la calidad académica, precarizado el trabajo docente y reducido la investigación a un campo subordinado a intereses comerciales. Las políticas de acreditación, diseñadas supuestamente para asegurar estándares de excelencia, terminan muchas veces sirviendo como mecanismos de control y homogeneización. Las universidades públicas, en cambio, enfrentan restricciones presupuestarias, pérdida de

autonomía y presión para adaptarse a lógicas de mercado. En este escenario, la educación se aleja de su función social y se aproxima a una lógica empresarial que privilegia la rentabilidad sobre la formación del pensamiento crítico.

La crisis sanitaria provocada por la COVID-19 exacerbó las contradicciones estructurales del sistema educativo latinoamericano. La transición abrupta hacia la virtualidad evidenció las enormes brechas de conectividad y las desigualdades digitales entre regiones, instituciones y grupos sociales. La pandemia demostró que la educación en la región sigue dependiendo de factores externos, que el acceso al conocimiento continúa mediado por la posición socioeconómica, y que la precariedad de la infraestructura educativa afecta de manera más severa a los sectores vulnerables. (Acero Ordoñez et al., 2022) señalan que la pandemia reveló las limitaciones de las políticas centradas en la eficiencia y la estandarización, pues ante una crisis global los sistemas educativos carecieron de mecanismos flexibles e inclusivos para garantizar el derecho a la educación. La emergencia sanitaria, más allá de un evento temporal, actuó como espejo de las debilidades estructurales y obligó a repensar las políticas educativas desde una perspectiva integral.

Sin embargo, en medio de estas tensiones también han surgido experiencias y movimientos que reivindican una educación centrada en la dignidad humana y en la justicia social. Inspiradas en el pensamiento de Paulo Freire y en las pedagogías de la liberación, diversas comunidades y redes de educadores han impulsado prácticas contrahegemónicas que buscan reconstruir el sentido ético y político de la educación. Estas iniciativas, presentes en escuelas rurales, universidades públicas y organizaciones sociales, constituyen espacios de resistencia frente al modelo neoliberal. (Pinto Contreras, 2022) destaca que el legado freireano sigue vivo en América Latina como una praxis que une reflexión y acción, pensamiento y transformación. En ese horizonte, la educación no se concibe como un servicio, sino como un proceso colectivo de concientización y emancipación.

Los movimientos de educación popular y las pedagogías críticas feministas, indígenas y comunitarias han contribuido a ampliar la noción de política educativa. Frente al discurso tecnocrático, proponen una educación situada en las realidades concretas de los pueblos, capaz de articular saberes ancestrales, prácticas colaborativas y proyectos de vida digna. Estas corrientes no rechazan la necesidad de políticas públicas, sino que exigen que estas sean construidas desde abajo, con participación social y con reconocimiento de la pluralidad epistemológica. Las experiencias de educación intercultural bilingüe, por ejemplo, han

demostrado que es posible articular políticas estatales con saberes locales para fortalecer identidades culturales y promover la justicia educativa (Valladares, 2018). No obstante, el desafío es sostener estas experiencias y evitar que sean absorbidas o neutralizadas por los discursos oficiales.

El problema de fondo de las políticas públicas latinoamericanas es su débil correspondencia entre el discurso y la práctica. En muchos casos, los documentos normativos expresan principios de equidad, inclusión y participación, pero las acciones concretas se orientan hacia la rentabilidad y el control. La evaluación, concebida como mecanismo de mejora, se transforma en instrumento de poder que clasifica, excluye y sanciona. La rendición de cuentas, en lugar de fortalecer la transparencia, se convierte en presión burocrática que inhibe la creatividad docente y la innovación pedagógica. Así, las reformas terminan reproduciendo el mismo modelo de pensamiento que dicen combatir: un modelo vertical, homogéneo y excluyente.

Frente a este panorama, el pensamiento crítico latinoamericano plantea la necesidad de reconstruir el sentido público de la educación. Ello implica revalorizar la docencia como profesión ética y política, fortalecer la autonomía de las instituciones educativas y promover la participación activa de las comunidades en la definición de las políticas. Las reformas deben concebirse como procesos de diálogo social y no como imposiciones tecnocráticas. En esta línea, la reflexión de (Sadlier, 2019; Valladares, 2018) sobre el control fiscal y administrativo de la educación resulta pertinente: cuando las políticas educativas se diseñan desde una lógica económica, pierden su capacidad transformadora y se reducen a meros instrumentos de gestión.

El desafío central de las políticas educativas latinoamericanas es técnico, político y cultural. Se trata de disputar el sentido de la educación: ¿para qué y para quién educamos? ¿Al servicio de qué proyecto histórico? La respuesta a estas preguntas define el rumbo de las reformas. Si la educación continúa subordinada a los mercados, difícilmente podrá cumplir su papel en la construcción de sociedades más justas. Pero si las políticas públicas logran articular la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad, entonces la educación podrá recuperar su potencia liberadora.

La tarea urgente consiste en desarrollar una visión integral de política educativa que combine justicia social, innovación pedagógica y sostenibilidad cultural. Esto implica promover la investigación educativa desde una perspectiva latinoamericana, fortalecer la formación docente continua, garantizar la inversión

pública en infraestructura y asegurar la inclusión digital como derecho. Las políticas no deben limitarse a responder a crisis coyunturales, sino proyectar una educación para la vida, la democracia y la convivencia.

En este contexto, resulta necesario reconfigurar el papel del Estado. Lejos de delegar la responsabilidad educativa al mercado, el Estado debe asumir un rol protagónico como garante del derecho a la educación y como articulador de políticas que promuevan la equidad territorial. Esto supone un compromiso político con los sectores históricamente excluidos, así como la construcción de sistemas de financiamiento solidarios y progresivos. La educación no puede depender de la capacidad de pago de las familias, sino del reconocimiento de que aprender y enseñar son actos de dignidad colectiva.

La transformación de las políticas educativas en América Latina requiere también una revolución cultural. Es preciso descolonizar el pensamiento educativo, romper con la dependencia epistémica y reconocer los saberes locales como fuentes legítimas de conocimiento. La educación debe convertirse en un espacio donde converjan las epistemologías del Sur, las prácticas comunitarias y las experiencias de resistencia social. Solo desde esa pluralidad será posible construir políticas públicas verdaderamente emancipadoras, orientadas al bien común y no al lucro privado.

El pensamiento liberador latinoamericano, heredero de Freire y de las luchas populares, nos recuerda que toda política educativa implica una concepción del ser humano y de la sociedad. Las reformas no son neutras: reflejan intereses, ideologías y proyectos de poder. Por eso, el desafío más profundo de las políticas públicas en la región no radica en su eficiencia, sino en su capacidad para humanizar, para formar sujetos críticos y solidarios capaces de transformar su realidad. La educación liberadora no se decreta: se construye día a día en el diálogo entre el Estado, la escuela y el pueblo. Su horizonte no es la adaptación, sino la emancipación; no el rendimiento, sino la dignidad.

En definitiva, los desafíos de las reformas y políticas públicas en Latinoamérica nos enfrentan a una disyuntiva histórica: continuar reproduciendo los modelos eurocéntricos, neoliberales y mercantiles que reducen la educación a un servicio funcional al mercado, o avanzar hacia un paradigma crítico, plural y liberador que devuelva a la educación su carácter profundamente humano. En ese tránsito, la región debe apostar por una política educativa que se piense desde el Sur, que articule justicia social, ética y conocimiento, y que reconozca en la educación como un medio de desarrollo y una herramienta de libertad.

Hacia una didáctica latinoamericana de la Historia

La construcción de una didáctica latinoamericana de la Historia constituye un proyecto intelectual y pedagógico profundamente necesario para el presente de la región. No se trata únicamente de repensar los métodos de enseñanza del pasado, sino de redefinir el modo en que comprendemos el devenir histórico desde nuestras propias raíces culturales, políticas y epistémicas. América Latina ha sido durante siglos un territorio interpretado desde miradas externas: primero bajo el prisma colonial europeo y, más recientemente, bajo el modelo global de conocimiento eurocéntrico que sigue imponiendo sus marcos teóricos y narrativos. Frente a esta situación, el desarrollo de una didáctica latinoamericana de la Historia implica la recuperación de la memoria, la revalorización de las identidades plurales y la generación de un pensamiento histórico autónomo, capaz de dialogar con la tradición universal sin perder su anclaje en las realidades del Sur.

El punto de partida de esta tarea es reconocer que la enseñanza de la Historia no es neutra. Los contenidos, los enfoques y las metodologías con que se transmite el pasado responden a intereses ideológicos y culturales específicos. Enseñar Historia supone formar una manera de mirar el mundo y de situarse en él. En ese sentido, los sistemas educativos latinoamericanos han reproducido, muchas veces de forma inconsciente, las visiones hegemónicas y eurocéntricas que presentaron la historia del continente como una extensión subordinada de Europa. Las narrativas oficiales exaltaron la conquista, el mestizaje y la independencia como hitos que habrían conducido a la civilización moderna, pero silenciaron la resistencia indígena, las luchas afrodescendientes y las experiencias populares que configuran el verdadero entramado histórico de nuestros pueblos. Este sesgo persiste en los currículos escolares, en los manuales y en los discursos académicos, reproduciendo una conciencia histórica dependiente y fragmentada.

La didáctica latinoamericana de la Historia surge, por tanto, como una propuesta de descolonización epistemológica. Se orienta a desmontar los relatos homogéneos y lineales del pasado para dar lugar a una historia plural, conflictiva y situada. En este sentido, (Molina Puché et al., 2017) sostienen que la enseñanza de la historia en la región debe asumir un enfoque crítico y plural, capaz de integrar múltiples perspectivas culturales y sociales. Este planteamiento no se limita a modificar los contenidos, sino que implica una transformación profunda en la relación pedagógica: el estudiante deja de ser un receptor pasivo de hechos y fechas, para convertirse en intérprete y constructor de memoria

colectiva. La historia, en este marco, no se enseña para memorizar, sino para comprender, cuestionar y transformar.

El reconocimiento de las identidades culturales latinoamericanas es un pilar fundamental de este proyecto. Enseñar Historia en el continente significa asumir la diversidad como principio epistemológico. No existe una sola América Latina, sino múltiples realidades entrelazadas por procesos de resistencia, mestizaje y creación cultural. Las didácticas que ignoran esta pluralidad contribuyen a perpetuar una visión abstracta y ajena a la vida cotidiana de los pueblos. Por ello, el objetivo de una didáctica latinoamericana de la Historia debe ser formar una conciencia histórica crítica, arraigada en la experiencia social, que permita a los estudiantes reconocerse como sujetos históricos activos y no como espectadores de un relato impuesto.

Diversos estudios han mostrado cómo los libros de texto y los programas escolares en la región continúan priorizando versiones simplificadas, heroicas o eurocentradas de los acontecimientos históricos. (Bermúdez Vélez y Argumero Martínez, 2018) demostraron que los contenidos aún reproducen enfoques nacionalistas rígidos, donde la conquista, la colonización o la independencia son narradas desde una óptica de dominación cultural, sin reconocer los procesos de violencia, despojo y resistencia que les acompañaron. En consecuencia, los alumnos terminan internalizando una imagen fragmentada y pasiva de su propia historia. Superar esta limitación requiere un cambio de paradigma: pasar de una historia contada desde arriba a una historia construida desde abajo, donde las memorias de los pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos, mujeres y sectores populares ocupan un lugar central.

La propuesta de (Germinari y Fonseca, 2019) sobre la incorporación de perspectivas afrodescendientes en la enseñanza histórica latinoamericana constituye un referente clave para este proceso. Los autores señalan que no se trata de añadir contenidos sobre África o la esclavitud como simples anexos, sino de transformar la estructura misma del relato histórico para reconocer el papel protagónico de las comunidades afrodescendientes en la construcción de las naciones latinoamericanas. De igual modo, (Ocoró Loango y Escalante Fernández, 2024) destacan que la inclusión de las historias africanas y afroamericanas en los currículos permite reconstruir el vínculo entre pasado y presente, visibilizando las continuidades del racismo, la desigualdad y la resistencia cultural. Estas propuestas no solo amplían el contenido histórico, sino que promueven una pedagogía de la justicia y del reconocimiento.

(Garcilazo y Roizarena, 2021) plantean que la didáctica latinoamericana debe ser un espacio de negociación de memorias. Esto implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia deben promover el diálogo entre diferentes versiones del pasado, confrontando los relatos oficiales con las memorias locales y familiares. En el aula, esta negociación se traduce en la construcción colectiva de sentido: los estudiantes comparan fuentes, analizan documentos, discuten interpretaciones y elaboran narrativas propias. De esta manera, la clase de historia se convierte en laboratorio de ciudadanía crítica, donde se ejercita la reflexión, la empatía y la capacidad de comprender la diversidad temporal y cultural de la región.

El desafío metodológico de esta perspectiva es considerable. La didáctica de la Historia, como campo de saber, no puede reducirse a una serie de técnicas o estrategias de enseñanza. Debe articular una epistemología del conocimiento histórico con una pedagogía crítica que dé sentido al aprendizaje. (Fernández Naranjo et al., 2017) subrayan que la historia debe abordarse no como una secuencia de hechos, sino como un proceso social y cultural en permanente construcción. Enseñar historia desde este enfoque supone conectar los procesos pasados con los problemas actuales, de modo que los estudiantes comprendan cómo las estructuras de poder, desigualdad o resistencia se han configurado a lo largo del tiempo y siguen operando en la realidad contemporánea. La historia deja de ser un museo de datos para convertirse en un instrumento de análisis y acción.

La dimensión antropológica de la enseñanza histórica adquiere aquí un papel protagónico. En lugar de centrarse únicamente en los acontecimientos políticos o militares, se trata de explorar las experiencias cotidianas, los imaginarios colectivos y las prácticas simbólicas que han dado forma a la vida de los pueblos latinoamericanos. Este enfoque, al que algunos autores denominan "historia desde abajo", permite reconocer a sujetos invisibilizados y reconstruir sus aportes a la cultura y la identidad regional. Tal aproximación demanda, además, una pedagogía empática, capaz de poner en diálogo las voces diversas del pasado con las del presente, y de estimular en los estudiantes la sensibilidad histórica necesaria para interpretar críticamente la realidad.

Desde el punto de vista metodológico, (Pattridge, 2017) propone introducir a los estudiantes en el razonamiento histórico a través del análisis de problemas, fuentes y contextos. La idea es que los alumnos aprendan a pensar como historiadores, identificando las causas y consecuencias de los procesos, contrastando evidencias y comprendiendo la historicidad de los valores y

las ideas. Este aprendizaje basado en la indagación promueve la autonomía intelectual y evita la memorización mecánica de contenidos. En el contexto latinoamericano, donde la educación aún arrastra prácticas transmisivas y autoritarias, adoptar este enfoque supone una transformación radical del aula en un espacio de diálogo, investigación y reflexión crítica.

La interdisciplinariedad constituye otro eje esencial de la didáctica latinoamericana de la Historia. Comprender los procesos históricos del continente requiere integrar los aportes de la geografía, la filosofía, la sociología, la economía, la literatura y las artes. R. Leal (2019) plantea que la enseñanza de la historia en América Latina debe trascender las fronteras disciplinares para abordar los fenómenos sociales en su complejidad. (González-García y Cáceres-Mesa, 2024) agregan que el diálogo entre disciplinas enriquece el análisis histórico que favorece el desarrollo de competencias culturales, estéticas y éticas que permiten interpretar críticamente el presente. Esta articulación interdisciplinaria es, además, una estrategia de resistencia frente a la fragmentación del saber impuesta por los modelos educativos hegemónicos.

La música, la literatura y el arte, por ejemplo, ofrecen oportunidades únicas para la enseñanza de la historia. Las canciones populares, los murales, las novelas y los relatos orales son portadores de memoria colectiva y expresión de las luchas sociales. Incorporarlos al aula no significa reducir la historia al entretenimiento, sino reconocer que la cultura es también fuente de conocimiento histórico. A través de estas manifestaciones, los estudiantes pueden acceder a la experiencia de los pueblos de manera más cercana y emotiva, comprendiendo que la historia se escribe con documentos oficiales, gestos, símbolos y palabras del pueblo. En este sentido, una didáctica latinoamericana de la Historia debe integrar lo sensible y lo racional, lo cognitivo y lo afectivo, para construir aprendizajes significativos.

La dimensión política de esta propuesta no puede ser ignorada. La enseñanza de la historia en América Latina ha sido, y sigue siendo, un campo de disputa ideológica. Los contenidos escolares reflejan las relaciones de poder entre los distintos grupos sociales y las narrativas que los Estados desean legitimar. (Abellán Fernández, 2023) argumenta que la historia posee una función social ineludible: contribuye a la formación de una cultura de paz, de convivencia y de justicia. Sin embargo, esa función solo puede cumplirse si la enseñanza histórica se libera de los dogmas nacionalistas y de los discursos de superioridad cultural. Una didáctica latinoamericana comprometida con la transformación social debe promover la lectura crítica del pasado y el

reconocimiento de las injusticias históricas, no para perpetuar la culpa, sino para comprender las causas estructurales de la desigualdad y construir alternativas de futuro.

En este marco, el impacto de las políticas públicas resulta decisivo. Las leyes que han incorporado el estudio de la historia y cultura afrodescendiente y africana en los currículos escolares representan avances importantes hacia una educación más inclusiva y equitativa. (Germinari y Fonseca, 2019) destacan que estas normativas contribuyen a una representación más justa de la diversidad racial y cultural del continente. Sin embargo, su implementación ha sido irregular y muchas veces simbólica. Para que estas políticas sean efectivas, es necesario que los sistemas educativos asuman la interculturalidad no como adorno curricular, sino como principio estructural de la formación histórica.

Una didáctica latinoamericana de la Historia debe, además, dialogar con las transformaciones sociales y políticas de la región. En un contexto marcado por la globalización, la crisis ambiental, las migraciones y las desigualdades persistentes, enseñar historia supone también formar conciencia crítica sobre el presente. El pasado no es un conjunto de hechos cerrados, sino un campo de disputa que continúa influyendo en la vida cotidiana. La memoria de la colonización, la esclavitud, las dictaduras o las luchas sociales sigue viva en las estructuras económicas y culturales de nuestras sociedades. Enseñar historia en América Latina, por tanto, implica enseñar a reconocer esas continuidades, a identificar los mecanismos de poder y a imaginar otros modos posibles de convivencia.

Una educación histórica con enfoque latinoamericano también debe ser capaz de abordar las tensiones entre lo local y lo global. En un mundo interconectado, los estudiantes necesitan comprender la historia de su comunidad en relación con los procesos mundiales, pero sin perder la perspectiva de su contexto. La globalización de los contenidos educativos tiende a uniformar los relatos, borrando las particularidades de los pueblos. Frente a ello, la didáctica latinoamericana debe reivindicar la soberanía narrativa: enseñar desde el propio territorio, desde la memoria de los pueblos, desde las historias que la modernidad intentó silenciar. Solo así la historia puede convertirse en herramienta de emancipación.

El desarrollo de esta didáctica requiere también una revisión crítica de la formación docente. Los profesores de historia deben dominar los contenidos académicos, las metodologías participativas, las teorías críticas y las estrategias de investigación. La docencia en historia demanda un compromiso ético con la verdad, la justicia y la pluralidad. Formar docentes capaces de

fomentar el pensamiento histórico crítico es una tarea política de primer orden. Las universidades latinoamericanas, en este sentido, deben asumir la responsabilidad de formar educadores reflexivos, investigadores del aula y promotores de la memoria colectiva. La profesionalización docente no puede limitarse a la certificación técnica; debe comprender la formación de sujetos capaces de enseñar a pensar históricamente en libertad.

Una característica distintiva de la didáctica latinoamericana de la Historia es su vocación transformadora. Enseñar historia es explicar lo que fue, y abrir la posibilidad de lo que puede ser. Al poner en cuestión las narrativas hegemónicas, el aula se convierte en un espacio de resistencia y creación. La historia se vuelve praxis: conocimiento orientado a la acción y a la transformación social. Esta dimensión práctica se expresa en proyectos de aprendizaje comunitario, investigación local y participación ciudadana. Los estudiantes pueden investigar la historia de su barrio, entrevistar a personas mayores, rescatar memorias familiares o analizar los símbolos del espacio público. De este modo, la historia se encarna en la vida cotidiana y adquiere sentido vital.

Finalmente, el horizonte de una didáctica latinoamericana de la Historia apunta a la construcción de una conciencia histórica plural, crítica y comprometida con la dignidad de los pueblos. Esto implica avanzar en varios frentes: construir identidades múltiples y dialogantes; incluir las voces de los silenciados; problematizar las narrativas eurocéntricas; integrar los enfoques interdisciplinarios y antropológicos; reconocer el contexto sociopolítico en que se enseña y aprender a mirar el pasado como espacio de lucha por la memoria y la justicia. La historia, entendida de este modo, deja de ser una materia escolar y se convierte en un proyecto político y cultural. Enseñar historia latinoamericana es, en última instancia, enseñar a pensar desde América Latina, con sus dolores, sus esperanzas y su diversidad infinita.

3.5. Estrategias didácticas para una escuela liberadora

La construcción de una escuela liberadora exige una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, de las relaciones educativas y del sentido mismo de la enseñanza. En el contexto latinoamericano, dicha transformación no puede reducirse a la incorporación de técnicas o metodologías innovadoras, sino que debe sustentarse en una concepción ética, política y humanista de la educación. En este horizonte, las estrategias didácticas para una escuela liberadora se basan en los principios de la pedagogía crítica, la emancipación del pensamiento y la formación de sujetos conscientes, autónomos y socialmente comprometidos. El referente esencial de esta perspectiva es la propuesta de Paulo Freire, quien concebía la educación como práctica de la libertad,

como acto político y como posibilidad de humanización frente a las estructuras de opresión.

Freire planteó que no hay educación neutra: toda práctica pedagógica implica una opción por la dominación o por la liberación. En ese sentido, las estrategias didácticas liberadoras deben cuestionar los modelos tradicionales centrados en la transmisión vertical del conocimiento y reemplazarlos por dinámicas dialógicas, participativas y transformadoras. La escuela deja de ser un espacio de repetición de saberes preestablecidos para convertirse en un lugar de encuentro, diálogo y producción colectiva de sentido. Las estrategias pedagógicas, por tanto, se conciben como medios para potenciar la conciencia crítica, desarrollar la autonomía y promover la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento y en la transformación de su entorno.

Uno de los pilares fundamentales de una escuela liberadora es la pedagogía del diálogo y la problematización. En oposición al modelo bancario que Freire criticaba, donde el maestro deposita conocimientos en los alumnos, la educación liberadora se fundamenta en el diálogo horizontal entre docentes y estudiantes. Este diálogo no se limita a la comunicación verbal, sino que constituye un proceso de reflexión compartida sobre la realidad. A través de la problematización, los educandos aprenden a cuestionar las condiciones de su existencia, a analizar las estructuras de poder y a imaginar alternativas posibles. Como sostienen (Dickmann y Dickmann, 2021), la pedagogía del diálogo promueve un aprendizaje en el que el estudiante se reconoce como sujeto de saber y como protagonista de su proceso formativo. En la misma línea, (Akmal Firdaus y Mariyat, 2017) subrayan que el diálogo educativo, al romper con las jerarquías tradicionales, facilita la toma de conciencia sobre la realidad social y posibilita la construcción colectiva del conocimiento. (Shih, 2018) coincide al destacar que la interacción dialógica es el punto de partida para la formación de la autonomía moral y cognitiva, indispensable en una educación que aspire a la libertad.

La práctica del diálogo problematizador implica que el currículo y la didáctica se estructuren a partir de temas generadores vinculados con la vida de los estudiantes. Las experiencias, los contextos y las preocupaciones de la comunidad se convierten en objeto de análisis y reflexión. De este modo, la enseñanza se orienta a la comprensión crítica de la realidad y a la acción transformadora. La escuela deja de ser un recinto cerrado para abrirse a la sociedad, integrando la práctica educativa en las dinámicas culturales, políticas y económicas del entorno. En este proceso, la palabra se convierte en acto de liberación, y la educación en

praxis emancipadora.

El aprendizaje basado en proyectos y en problemas constituye otra de las estrategias centrales para una escuela liberadora. Estas metodologías, permiten integrar los saberes escolares con las situaciones reales del contexto social, promoviendo un aprendizaje significativo y comprometido. (Tavera Cortes et al., 2025) señalan que el aprendizaje por proyectos favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la colaboración y la responsabilidad social, al situar a los estudiantes frente a problemas auténticos de su entorno. De manera similar, (Rekalde Rodríguez y García Vílchez, 2015) destacan que el aprendizaje basado en problemas fomenta la investigación, la autonomía y la creatividad, convirtiendo al aula en un espacio de indagación y transformación. Estas estrategias permiten a los estudiantes formular preguntas, plantear hipótesis, contrastar fuentes y proponer soluciones que tengan impacto social, conectando la teoría con la práctica. En la perspectiva freireana, el conocimiento se produce en la acción y en el compromiso con la realidad, no en la repetición de verdades ajenas.

La inclusión y la equidad son componentes esenciales de la pedagogía liberadora. Una escuela que aspire a la libertad no puede reproducir las exclusiones ni las jerarquías del mundo social. Por ello, las estrategias inclusivas y adaptativas constituyen una dimensión imprescindible de la didáctica liberadora. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un marco que permite ofrecer múltiples formas de acceso, expresión y participación, garantizando que todos los estudiantes puedan aprender en igualdad de oportunidades. (Álvarez Oquendo y Chamorro Benavides, 2018) sostienen que una educación verdaderamente emancipadora debe atender la diversidad desde la justicia, adecuando metodologías, recursos y evaluaciones a las necesidades de cada estudiante. (Intriago-Alarcón y Rodriguez-Zambrano, 2022) añaden que la inclusión no se limita al acceso, sino que implica la participación activa de todos en la construcción del conocimiento. De igual modo, (Díaz-Vásquez y Rosario-Rodríguez, 2023) advierten que una escuela liberadora debe eliminar las barreras actitudinales y estructurales que impiden la plena participación de las personas con necesidades educativas especiales, promoviendo una pedagogía sensible, empática y transformadora.

El trabajo colaborativo y el aprendizaje dialógico son estrategias que potencian la dimensión social del aprendizaje. Frente al individualismo competitivo promovido por los modelos neoliberales, la escuela liberadora reivindica la cooperación como principio educativo. El trabajo en grupo no se concibe como una

simple técnica, sino como una experiencia de convivencia democrática. A través del intercambio de ideas, la escucha activa y la construcción conjunta de saberes, los estudiantes aprenden a dialogar, a negociar significados y a valorar la diversidad de perspectivas. Las "estructuras liberadoras" (Liberating Structures), como la técnica 1-2-4-ALL, propuestas por (Ferguson et al., 2015), son ejemplos de estrategias que promueven la participación de todos los miembros del grupo en la generación de conocimiento. Estas dinámicas fortalecen la confianza, la empatía y la creatividad, elementos indispensables para formar ciudadanos críticos y solidarios.

Una escuela liberadora debe, además, reconocer e integrar los saberes culturales y comunitarios. La educación no puede limitarse al conocimiento escolarizado, sino que debe dialogar con los saberes locales, indígenas, campesinos y populares. (Vieira de Souza, 2022) plantea que la inclusión de los saberes comunitarios en el currículo permite construir una epistemología plural, donde la cultura local se reconoce como fuente legítima de conocimiento. (Zidny et al., 2020) argumentan que la contextualización del aprendizaje fortalece la identidad de los estudiantes y promueve la valoración de su entorno. Este reconocimiento de la diversidad cultural no es solo un acto de justicia, sino una estrategia pedagógica que enriquece la experiencia educativa, al conectar el aprendizaje con la vida cotidiana y con las prácticas sociales de las comunidades. En la pedagogía de la liberación, el aula se convierte en un microcosmos del mundo, donde se aprende a mirar la realidad desde múltiples perspectivas y a reconocer la dignidad de todas las formas de saber.

El uso de metodologías activas y creativas refuerza esta perspectiva humanizadora. El juego, la música, la danza, el teatro y otras formas expresivas no deben ser considerados elementos secundarios o recreativos, sino componentes fundamentales de la experiencia educativa. (Narváez-León y Fárez-Loja, 2022) demuestran que las estrategias lúdicas estimulan la participación, la creatividad y la motivación intrínseca, generando ambientes de aprendizaje significativos. (Díaz-Romero et al., 2024) añaden que las metodologías basadas en la expresión artística favorecen la formación integral del estudiante, al vincular la emoción, el pensamiento y la acción. La escuela liberadora, en este sentido, promueve el aprendizaje con el cuerpo, con los sentidos y con el corazón, no solo con la razón. La experiencia estética se convierte en un camino hacia la comprensión del mundo y hacia la construcción de sensibilidad social.

El fomento del autoaprendizaje constituye otro eje central en la educación emancipadora. La libertad educativa se expresa en la capacidad del estudiante para dirigir su propio proceso

de aprendizaje, establecer metas, autorregular su esfuerzo y reflexionar sobre su progreso. (Vaičiūnienė y Kazlauskienė, 2023) destacan la importancia de promover estrategias metacognitivas y de gestión del tiempo que fortalezcan la autonomía y la autoeficacia. La escuela liberadora, en este sentido, no busca generar dependencia del docente, sino confianza en la capacidad de aprender por sí mismo y con los otros. El aula se transforma en comunidad de aprendizaje, donde cada estudiante se convierte en sujeto activo y corresponsable de su formación. Esta autonomía no significa aislamiento, sino empoderamiento para la acción colectiva y crítica.

En una época marcada por la digitalización, las tecnologías ocupan un lugar ambivalente en el proyecto de una escuela liberadora. Por un lado, ofrecen oportunidades para democratizar el acceso al conocimiento y favorecer la colaboración; por otro, pueden reforzar las desigualdades existentes y promover una educación instrumentalizada. Por ello, la incorporación de tecnologías debe realizarse desde un enfoque crítico y humanista. (García de la Torre et al., 2024) sostienen que las herramientas digitales pueden ser aliadas del pensamiento crítico si se integran en procesos pedagógicos reflexivos y participativos. (Sánchez García et al., 2024) añaden que las tecnologías deben utilizarse para potenciar la autonomía, la creatividad y la justicia social, garantizando el acceso equitativo y evitando la dependencia de las plataformas comerciales. En una escuela liberadora, la tecnología no reemplaza al maestro ni sustituye el diálogo, sino que se convierte en medio para ampliar las posibilidades de expresión y colaboración.

La dimensión ética y humanista del rol docente es el eje que articula todas estas estrategias. (Akmal Firdaus y Mariyat, 2017) recuerdan que el educador liberador no es un transmisor de información, sino un mediador del sentido, un acompañante del proceso de humanización. (Margonis, 2007) amplía esta idea al señalar que el docente comprometido con la liberación asume su práctica como responsabilidad moral y política, orientada a la solidaridad y a la justicia. En la escuela liberadora, enseñar es un acto de esperanza. El maestro no enseña para domesticar, sino para despertar; no instruye para conformar, sino para emancipar. La relación pedagógica se basa en el respeto, la confianza y el amor como fuerza transformadora, tal como proponía Freire. En ese vínculo ético, la educación se convierte en diálogo entre conciencias que buscan la liberación mutua.

Finalmente, una escuela liberadora debe incorporar en sus prácticas cotidianas la educación para la paz y la justicia social. (Vidal, 2023) señala que la construcción de una cultura de paz

requiere integrar en el currículo contenidos, valores y dinámicas orientadas a la resolución no violenta de conflictos, al respeto por la diversidad y a la participación democrática. La paz no se enseña como un tema, sino como una forma de vida escolar. En este sentido, la convivencia, la cooperación y el diálogo son aprendizajes fundamentales que deben atravesar todas las áreas del conocimiento. La educación para la paz se articula con la pedagogía de la esperanza: enseñar para construir un mundo más justo, inclusivo y solidario.

En conjunto, las estrategias didácticas para una escuela liberadora conforman una visión integral del proceso educativo. No son técnicas aisladas, sino manifestaciones de un paradigma pedagógico que coloca al ser humano en el centro, que reconoce la educación como práctica ética y política, y que orienta la enseñanza hacia la transformación social. El diálogo crítico, la participación activa, la inclusión, el aprendizaje autónomo, la integración cultural y la dimensión ética del docente son los pilares de este modelo. Su implementación requiere cambios metodológicos, y una reconfiguración del currículo, de la gestión escolar y de la formación docente. Una escuela liberadora no se construye por decreto, sino a través de la práctica cotidiana de la reflexión, la coherencia y el compromiso.

En el contexto latinoamericano, donde la desigualdad, la exclusión y la violencia estructural siguen marcando la vida de millones de personas, la escuela liberadora se convierte en espacio de resistencia y esperanza. Su propósito no es adaptarse al sistema, sino transformarlo; no es formar individuos dóciles, sino ciudadanos críticos capaces de reinventar el mundo. Las estrategias didácticas aquí presentadas constituyen caminos posibles para esa transformación, siempre que se sostengan en el diálogo permanente entre teoría y praxis, entre escuela y comunidad, entre educación y vida. La liberación no es un estado alcanzado, sino un proceso continuo de búsqueda y construcción colectiva. Enseñar en una escuela liberadora es, por tanto, un acto de fe en la humanidad y en la posibilidad de un futuro más justo y solidario para América Latina.

Referencias

Abdelhak, H. (2024). Un diálogo cultural transatlántico: América Latina y Marruecos. *Contextualizaciones Latinoamericanas, 2,* 119–133.

Abellán Fernández, J. (2023). Enseñanza de la historia desde el interior del conflicto armado en el noroeste de México. Clío & Asociados La Historia Enseñada, 36, e0013.

Acero Ordoñez, O., Gómez, J., & Orduz, M. (2022). La formación en pensamiento crítico- reflexivo en los posgrados en educación de América Latina en tiempos de covid. *InterNaciones*, 22. https://doi.org/10.32870/in.vi22.7216

Akmal Firdaus, F., & Mariyat, A. (2017). Humanistic Approach In Education According to Paulo Freire. *AT TA DIB, 12*(2), 25.

Alejos García, J. (2024). Decolonialidad indígena en América Latina. Emergencia de la literatura maya. *Literatura Mexicana, 35*(2), 239–256.

Álvarez, D., & Estrada-Carrasquillo, W. (2021). Theology in Latin American context: A look at soteriology. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel12100839

Alvarez, E. A. (2024). Modelos de gestión de la diversidad en América Latina y el Caribe: impacto en la persistencia de la desigualdad y discriminación hacia la población afrodescendiente. *MLS Law and International Politics, 3*(1). https://doi.org/10.58747/mlslip.v3i1.2634

Álvarez Oquendo, R., & Chamorro Benavides, D. (2018). Estrategias Didácticas Para La Incorporación Del Diseño Universal Para El Aprendizaje En La Escuela Rural. Didactic strategies for incorporation of universal design for learning in rural school. *Panorama, 11*(21), 68–81.

Álvarez Watanabe, D. (2025). Colonialidad del cuerpo, subjetivación y dualismo ontológico: acerca de la necesidad mestiza de reexistir para coexistir. *REVISTA CUHSO, 35*(1), 1–32.

Ángel-Bravo, R. (2021). Mestizaje, creolización, sincretismo e hibridación cultural, a través de los mercados populares en América. *Revista de Ciencias Sociales, 27*(2), 322–337.

Barbary, O. (2001). Segmentación socioracial y percepción de discriminaciones en Cali: una encuesta sobre la población afrocolombiana. *Desarrollo y sociedad, 47,* 89–149.

Bautista Velásquez, A. N., & Letona Aybar, A. N. (2019). La colonialidad del poder y sus efectos problemáticos en la educación. *Revista de Sociología, 28*, 105–124.

Bengoa, J. (2003). 25 años de estudios rurales. *Sociologias, 10*, 36–98.

Bermúdez Vélez, Á., & Argumero Martínez, D. (2018). The narrative framing of violence in teaching resources about the Spanish Conquest of America. *Panta rei, 12*(1), 93–118.

Blanco, J. P., & Betancur, M. A. G. (2019). Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisociable? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo. Revista de Estudios Sociales. *https://doi.org/10.7440/RES69.2019.01*

Bracho, J. (2009). Narrativa e identidad. El mestizaje y su representación historiográfica. *Latinoamérica Revista de Estudios Latinoamericanos, 48*, 55.

Brighenti, M., & Gago, V. (2017). La hipótesis del mestizaje en América Latina: del multiculturalismo neoliberal a las formas contenciosas de la diferencia. *Mora, 23,* 45–64.

Brito Alvarado, X., & Capito Álvarez, J. (2019). El melodrama como discurso histórico, político y mediático en América Latina, la otra modernidad. *Academo*. https://doi.org/10.30545/ACADEMO.2019.JUL-DIC.8

Campos-Winter, H. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural regional. *Cinta de Moebio, 62*, 199–212.

Canaza-Choque, F. A. (2020). Mariátegui y la agonía de los dioses. Entre encuentros, presagios y desgracias futuras en el panteón andino. *Acta herediana, 63*(2), 135–151.

Carranza, T. (2022). Debates sobre la descolonización cultural y epistémica : marxismos en América Latina. *Tabula Rasa*. https://doi.org/10.25058/20112742.n42.12

Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/3244/2809

Castro Méndez, E. A., & Hernández González, E. (2023). Culturas híbridas en la configuración de las bandas de viento en América Latina: las bandas pelayeras. *Análisis*. https://doi.org/10.15332/21459169.7900

Cuenca, R. D., & Torrealba, Y. (2021). Modelo Educativo Bolivariano: crítica a la racionalidad del pensamiento eurocéntrico moderno desde la concepción decolonial. https://doi.org/10.5281/ZENODO.4605489

Cuestas-Caza, J. (2019). El discurso del desarrollo en las políticas públicas: del postdesarrollo a la crítica decolonial. P*olíticas Públicas*, 4. https://doi.org/10.25965/TRAHS.1561

Cunill, C., & Llanes, R. (2024). Pueblos indígenas y justicia en América Latina: una reflexión histórico-antropológica sobre el concepto de pluralismo legal. *Memoria Americana, 32*(2), 6–35.

Cunin, E. (2002). La competencia mestiza. Chicago bajo el trópico o las virtudes heurísticas del mestizaje. *Revista colombiana de antropología, 38*, 11–44.

De Oliveira, N. (2010). Towards a phenomenology of liberation: a critical theory of race and the fate of democracy in Latin America. *Veritas, 55*(1). https://pucrs.emnuvens.com.br/veritas/article/view/7329

De Oliveira Rosa, A. (2022). Un debate sobre el patriarcado y la colonialidad y sus repercusiones para el género y la sexualidad afro–amerindias. *Culturas, 16*, e0012.

Díaz-Romero, Y., Díaz-Téllez, Á. S., Mejía-Ríos, J., & Lucero-Baldevenites, E. V. (2024). El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria. *EPISTEME KOINONIA, 7*(14), 133–153.

Díaz-Vásquez, M. E., & Rosario-Rodríguez, J. L. (2023). Estrategias didácticas para trabajar la alfabetización física en alumnos con NEE y NEAE. *MENTOR Revista de Investigación Educativa Y Deportiva, 2*(6), 968–992.

Dickmann, I., & Dickmann, I. (2021). Didática freiriana: um reencontro com a pedagogia do oprimido. https://n9.cl/d99tj

Espinosa Miñoso, Y. (2017). Hacia la construcción de la historia de un (des) encuentro: la razón feminista y la agencia antiracista y decolonial en abya yala. *Revista Praxis*, 76, 1.

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis, 13*(38), 347–368.

Estevão Romeiro, A. (2023). Emancipación y formación cultural en el Ecuador del siglo XIX: la vanguardia crítica de América Latina. *DEVIR EDUCAÇÃO, 7*(1). https://doi.org/10.30905/rde.v7i1.808

Ferguson, A., Ulmer, R., Harris, K., Kavouras, I., & Richison, A. (2015). Applying Liberating Structures (LS) to improve teaching in health andSciences: Pilot study results. *Journal of Health Education Research & Development, 3*, 1–9.

Fernández Naranjo, R., Arteaga Pupo, F., & Domínguez Peña, M. (2017). Un acercamiento a la antropologización del contenido histórico en la disciplina historia de cuba en la educación superior pedagógica. Revista Cognosis. ISSN 2588-0578, 2(4), 87.

Ferrão Candau, V. M. (2010). Educacion intercultural en America Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos, 36*(2), 333–342.

Gabelmann, O., & Noack, K.-O. (2024). *Paisajes de dependencia en Cochabamba durante el Tawantinsuyu y la colonia temprana*. Boletín de Arqueología PUCP. https://doi.org/10.18800/boletindearqueologiapucp.202402.004

Gandler, S. (2013). Reconocimiento versus ethos. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales, 0*(43), 47.

García de la Torre, M., Romero Contreras, S., Castro Larragoitia, G. J., & Buendía-Oliva, M. (2024). Propuestas para el diseño de estrategias didácticas en entornos digitales a partir de la teoría de autodeterminación y la gamificación. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 14*(28). https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1841

García, M. A., & Dolinko, S. (2023). Las revistas como fragmentos de los procesos del arte moderno en América Latina: perspectivas contemporáneas. H-Art, 14, 17–27.

Garcilazo, R., & Roizarena, S. (2021). *Biografía y enseñanza de la Historia.* Una propuesta didáctica para su abordaje en las escuelas medias santafesinas a partir de dos trayectorias de vida. Clío & Asociados La Historia Enseñada. https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10609

Garretón M., M. A. (2002). La transformación de la acción colectiva en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 2002(76), 7–24.

Germinari, G. D., & Fonseca, D. F. da. (2019). A África na aula de história: experiências e possibilidades no Brasil e América Latina. *Revista Tempo Espaço Linguagem (TEL), 10*(1). https://doi.org/10.5935/2177-6644.20190001

González-García, A. Y., & Cáceres-Mesa, M. L. (2024). History teaching, from an international comparative perspective, on the way to the New Mexican School. *Revista Transdiciplinaria de Estudios Sociales Y Tecnológicos, 4*(3), 61–66.

Gutiérrez, G. (2023). Notas introductorias a la noción colonialidad del poder en Aníbal Quijano. *Perspectivas Metodológicas, 23*(27). https://doi.org/10.18294/pm.2023.4217

Hidalgo Cajo, F. R., Herrera Olmos, A. E., Gadvay Paredes, C. M., Tiuquinga Daquilema, L. P., & Silva Ojeda, L. C. (2025). El pluralismo jurídico como paradigma reivindicador: fundamentos desafíos y perspectivas para la integración de sistemas normativos en América Latina. *Arandu UTIC, 12*(2), 3783–3793.

Intriago-Alarcón, G. S., & Rodriguez-Zambrano, A. D. (2022). Estrategias didácticas para la atención en escolares con necesidades educativas especiales durante el Covid-19. Un estudio de revisión en Ecuador. *Tesla Revista Científica, 3*(1), e92.

Kruijt, D. (2024). Interviews with guerrilla leaders and military commanders in Latin America, 1959 to the 2000s. *Journal of Postcolonial Writing, 60*(4), 465–478.

López Córdova, D., & Marañón-Pimentel, B. (2019). Solidaridad económica y Descolonialidad del poder. Apuntes desde México para acercarse a las "economías otras." *Revista Iberoamericana de Economía Solidaria E Innovación Socioecológica, 2*(1). https://doi.org/10.33776/riesise.v2i1.3664

López, D. A. (2016). El mestizaje como categoría socio-antropológica fundante en la identidad de América: El "otro mestizo" de América Latina / The Miscegenation as Category Socio-Anthropological Founding in the Identity of America: The "Another Mestizo" of Latin America. https://n9.cl/v7yv50

Margonis, F. (2007). A relational ethic of solidarity? *Philosophy of Education, 63,* 62–70.

Molina Puché, S., Miralles Martínez, P., Deusdad Ayala, B., & Alfageme González, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado (Granada), 21*(2), 331–354.

Narváez-León, I. E., & Fárez-Loja, D. E. (2022). Estrategias didácticas para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de 3 a 4 años. *EPISTEME KOINONIA, 5*(10), 78.

Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2020). Global coloniality and the challenges of creating African futures. Strategic Review for Southern Africa, 36(2). https://doi.org/10.35293/srsa.v36i2.189

Neustadt, R. (2007). Reading indigenous and mestizo musical instruments: The negotiation of political and cultural identities in Latin America. Music and Politics. https://doi.org/10.3998/MP.9460447.0001.202

Ocoró Loango, A., & Escalante Fernández, C. (2024). Historia de la educación de negros/afrodescendientes e indígenas desde una perspectiva latinoamericana. *Historia Y Memoria de La Educación, 20*, 167–217.

Pattridge, B. D. (2017). "teaching the Latin American history survey: From deeply embedded structures to revolutionary ruptures"1. *The Latin Americanist, 61*(4), 474–489.

Peralta Arias, J. J. (2024). Enfoque transdisciplinario de la sostenibilidad. Una mirada desde América Latina del siglo XXI. *Revista Social Fronteriza, 4*(4), e44352.

Pérez Leyva, L. A. (2023). Desigual desarrollo de américa latina, su tratamiento en la enseñanza media superior. Tlatemoani, 73–85.

Pinto Contreras, R. N. (2022). Vigencia y desarrollo temático del legado teórico de Paulo Freire. *Educational Reflective Practices, 1,* 82–100.

Quecha Reyna, C. (2015). La movilización etnopolítica afrodescendiente en México y el patrimonio cultural inmaterial. *Anales de antropologia, 49*(2), 149–173.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasi? cacion Social. *Journal of World-Systems Research, 6*(2), 342–386.

Rekalde Rodríguez, I., & García Vílchez, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. Innovación educativa, 0(25). https://doi.org/10.15304/ie.25.2304

Ribeiro, D., & De Melo, A. (2019). Construção do conhecimento e eurocentrismo nas Universidades: *Revista educação em questão, 57*(51). https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n51id15551

Romero, C. (2019). Sexualidades radicales: los Movimientos de Liberación Homosexual en América Latina.

Rosano, S. (2017). Efectos transmediales en las construcciones de memoria. *El taco en la brea, 6*, 158–173.

Sadlier, S. T. (2019). Social movements and neoliberalisation in Latin American and Caribbean education: subjectivities, spaces and histories. *British Journal of Sociology of Education, 40*(4), 453–457.

Sánchez García, A. M., Iñiguez Apolo, L. M., & Ramírez Aguirre, G. A. (2024). Implementación de estrategias didácticas digitales en la educación inicial: Implementation of digital teaching strategies in early childhood education. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad, 3*(1). https://doi.org/10.48190/revefc.v3n1a3

Scolari, C. A. (2015). From (new)media to (hyper)mediations. *Recovering Jesús Martín-Barbero's mediation theory in the age of digital communication and cultural convergence*. Information, Communication & Society, 1092–1107.

Shih, Y.-H. (2018). Some critical thinking on Paulo Freire's critical pedagogy and its educational implications. *International Education Studies, 11*(9), 64.

Silberberg, A., Iolster, T., Pizarro, C., Borschuk, A., Castro Méndez, J., Kreutzer, C., & Matheny Antommaria, A. H. (2025). A Controversial Clinical Case of a Child With Hypoplastic Left Heart Syndrome. *Pediatrics, 155*(2). https://doi.org/10.1542/peds.2024-065655

Silva Gallardo, C., & González Zarzar, T. (2023). The dialectics of racial invisibility and hyper-visibility under the mestizaje discourse in Latin America. *The American Journal of Bioethics: AJOB, 23*(7), 111–112.

Socorro, P. E. V., Santos, A. R. dos, & Nunes, C. P. (2017). Políticas públicas educativas en Latinoamérica: el contexto brasileño y el venezolano. *Revista educação em questão, 55*(45), 12.

Tavera Cortes, M. E., Domínguez Galicia, Y. M., & Torres Sandoval, A. J. (2025). Educación para la Sustentabilidad: Estrategias Didácticas y su Impacto en el ODS 4. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 16*(31). https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2635

Tomasto-Cagigao, E. (2024). Minería y dependencia: una visión bioarqueológica desde una hacienda mineral de la época virreinal (Perú, siglos XVI-XIX). *Boletín de Arqueología PUCP*, 35, 7–31.

Tombs, D. (2021). *Latin American liberation theology.* Brill. https://doi.org/10.1163/9789004496460

Torino, G. (2024). Mestizo urbanism: Enduring racial intersections in Latin American cities. *Journal of Latin American Studies, 56*(1), 37–62.

Uribe de Hincapié, M. T. (1998). Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano. *Estudios Políticos (Medellín), 12*, 25–46.

Vaičiūnienė, A., & Kazlauskienė, A. (2023). Liberating and oppressive factors for self-directed learning: A systematic literature review. *Education Sciences, 13*(10), 1020.

Valladares, L. (2018). Entre el poder y el valor: aportaciones de la filosofía de Luis Villoro a la reflexión sobre los fines y principios de la educación intercultural en América Latina. *Revista complutense de educación, 29*(4), 1327–1344.

Vargas Moreno, P. A. (2019). Cultura y Representaciones Sociales. *Cultura y representaciones sociales, 13*(26), 97–128.

Vidal, J. E. (2023). Gestión de las didácticas dirigidas a la promoción de la Educación para la paz en Colombia. *Revista venezolana de gerencia, 28*(104), 1765–1778.

Vieira de Souza, T. (2022). Capoeira's contribution to ethnic, cultural and educational issues. *Education and New Developments 2022 – Volume 2,* 477–480.

Villamagua, R. (2022). Una propuesta metodológica innova el abordaje crítico del patrimonio cultural inmaterial en América Latina. *Revista PH*, 25.

Viveros Vigoya, M., & Lesmes Espinel, S. (2014). Cuestiones raciales y construcción de Nación en tiempos de multiculturalismo. *Universitas Humanística, 77*(77), 13–31.

Wade, P. (2003). Repensando el mestizaje. *Revista colombiana de antropología, 39,* 273–296.

Wade, P. (2005). Rethinking mestizaje: Ideology and lived experience. *Journal of Latin American Studies, 37*(2), 239–257.

Wade, P. (2017). Liberalism and its contradictions: Democracy and hierarchy in mestizaje and genomics in Latin America. *Latin American Research Review, 52*(4), 623–638.

Wade, P. (2018). Mestizaje and conviviality in Brazil, Colombia, and Mexico. *In Convivial Constellations in Latin America* (pp. 85–98). Routledge.

Zegarra, R. E. (2023). The preferential option of the poor: Liberation theology, Pentecostalism, and the new forms of sacralization. Archives Europeennes de Sociologie. European Journal of Sociology. *Europaisches Archiv Für Soziologie, 64*(1), 1–30.

Zidny, R., Sjöström, J., & Eilks, I. (2020). A multi-perspective reflection on how indigenous knowledge and related ideas can improve science education for sustainability. *Science & Education, 29*(1), 145–185.

Capítulo IV

Economía, Trabajo Y Sociedad

Introducción

La relación entre economía, trabajo y sociedad constituye uno de los pilares más complejos y cambiantes de la vida contemporánea. En el contexto latinoamericano, esta relación se ha configurado históricamente como un campo de tensiones entre dependencia estructural, desigualdad social y búsqueda de justicia económica. Sin embargo, las transformaciones recientes vinculadas con la globalización, la digitalización del trabajo, la automatización y la expansión de nuevas formas productivas han redefinido el sentido del trabajo humano, sus condiciones materiales y sus horizontes éticos. El trabajo, antes concebido como medio de subsistencia o integración social, se ha convertido también en un escenario de disputa simbólica, política y tecnológica. La economía, por su parte, ha dejado de ser un mero sistema de producción de bienes y servicios para transformarse en un complejo entramado de relaciones que organizan la vida cotidiana, moldean identidades y determinan posibilidades de inclusión o exclusión. Y la sociedad, atravesada por flujos de información y desigualdades persistentes, enfrenta el reto de redefinir su contrato social a la luz de las nuevas realidades laborales.

ISBN 978-9942-596-11-6 | 2025
https://editorial.risei.org

La sociología del trabajo ofrece un punto de partida clave para comprender este proceso de mutación. Durante gran parte del siglo XX, las sociedades latinoamericanas configuraron sus modelos laborales a partir de estructuras inspiradas en el Estado de bienestar y en sistemas productivos industriales y burocráticos. El empleo estable, protegido por la legislación y sustentado en la figura del trabajador asalariado, era la base de la ciudadanía social y la integración económica. No obstante, la expansión de la economía digital ha desplazado este modelo hacia una lógica de mayor flexibilidad y fragmentación. El tránsito desde los "trabajadores técnicos replicantes" hacia los denominados knowmads -trabajadores del conocimiento nómadas, creativos y autónomos- refleja una mutación profunda en la organización del trabajo y en los imaginarios sobre el valor productivo (Sánchez-Bayón 2020). En lugar de la seguridad laboral, hoy predomina la adaptabilidad; en lugar de la permanencia, la movilidad; y en lugar del salario fijo, la retribución por tareas o proyectos. Esta transición, sin embargo, no es neutral: expresa una reorganización del poder económico y un desplazamiento del riesgo hacia los individuos, que asumen la incertidumbre como condición estructural de su vida profesional.

El impacto de la tecnología y la globalización ha potenciado estas transformaciones. Las economías de la información, sustentadas en el manejo de datos, algoritmos e inteligencia artificial, redefinen no solo los lugares donde se trabaja, sino también las modalidades y ritmos del trabajo mismo. La hiperconectividad ha borrado las fronteras entre tiempo laboral y tiempo personal, introduciendo nuevas formas de control y de fatiga digital. Felknor et al. (2021) advierten que la digitalización, si bien amplía oportunidades de empleo y aprendizaje, también incrementa los riesgos psicosociales y las amenazas a la salud laboral. La automatización y la robotización generan procesos de desplazamiento de la fuerza de trabajo, especialmente en los sectores menos calificados, mientras que la economía de plataformas basada en el trabajo por encargo o gig economy, crea formas híbridas de empleo donde la independencia formal oculta relaciones de dependencia económica. Estas dinámicas globales imponen el desafío de repensar la regulación laboral, los derechos de los trabajadores y las políticas de bienestar en un contexto donde las categorías tradicionales de empleo formal e informal resultan insuficientes para describir la realidad.

En el corazón de estos procesos laten las desigualdades estructurales que caracterizan al mundo del trabajo. La brecha de género continúa siendo una de las más persistentes, expresada en la menor participación laboral femenina, la segregación

ocupacional y las diferencias salariales. Jiménez-Castaño et al. (2017) muestran cómo la desigualdad de género en el mercado laboral no solo limita el acceso al empleo, sino que reproduce patrones culturales de subordinación. A su vez, Algül (2024) subraya que la discriminación hacia la comunidad LGBT en los espacios de trabajo deteriora las condiciones de bienestar y genera un entorno de exclusión simbólica. La intersección de género, clase, orientación sexual y edad produce desigualdades complejas que afectan la calidad del empleo y la posibilidad de un desarrollo personal pleno. Estas brechas no son únicamente un problema de justicia social: representan también una pérdida de talento y diversidad para las economías contemporáneas. Una sociedad que margina parte de su fuerza creativa por prejuicios estructurales compromete su capacidad de innovación y cohesión.

El envejecimiento demográfico, fenómeno que se acelera en muchas regiones del planeta, plantea nuevos retos a las relaciones entre economía y trabajo. El aumento de la esperanza de vida y la reducción de las tasas de natalidad modifican la estructura de la fuerza laboral, la distribución de los ingresos y las políticas de seguridad social. Wu et al. (2025) destacan que la heterogeneidad en los efectos del envejecimiento entre países y regiones obliga a diseñar políticas laborales adaptadas a cada contexto. La prolongación de la vida activa puede convertirse en una oportunidad para aprovechar la experiencia y el conocimiento acumulado, pero también en un desafío para garantizar la sostenibilidad de los sistemas de pensiones y la inclusión de nuevas generaciones en el mercado laboral. Las empresas deben redefinir sus estrategias de formación y retención del talento sénior, promoviendo modelos de trabajo intergeneracionales donde la transmisión de saberes fortalezca la productividad y la solidaridad.

En medio de estas tensiones, la economía social y solidaria emerge como alternativa a los modelos puramente mercantiles. Tras la crisis económica y social provocada por la pandemia de la COVID-19, se ha intensificado el interés por formas de organización económica que prioricen la cooperación, la equidad y la sostenibilidad. Juliá Igual et al. (2022); Sorzano Rodríguez y Botero Urquijo (2023) evidencian que las entidades de la economía social han demostrado una notable resiliencia frente a las crisis globales. Estas organizaciones combinan objetivos económicos con valores de solidaridad, generando empleo digno y fortaleciendo los lazos sociales. En América Latina, donde las brechas de desigualdad y pobreza son profundas, la economía social ofrece un camino para rearticular el desarrollo local con la justicia distributiva. Su contribución no radica solo en los resultados

económicos, sino también en su capacidad de fomentar ciudadanía, participación democrática y cohesión comunitaria.

La educación, por su parte, es el eje articulador entre las transformaciones económicas y el desarrollo del trabajo. Bekë Kuqi (2025) señala que la calidad del sistema educativo y su capacidad de adaptación a los cambios tecnológicos son esenciales para preparar un capital humano competente. González-Sanmamed et al. (2018) añaden que la educación superior enfrenta el desafío de brindar formación flexible y continua, que responda a las demandas del mercado laboral digital. En América Latina, donde los sistemas educativos arrastran desigualdades históricas, la transición hacia una educación orientada a competencias, innovación y justicia social requiere políticas integrales. La escuela y la universidad deben asumir una función crítica frente al modelo productivo dominante: formar profesionales con conciencia ética, pensamiento analítico y compromiso con el desarrollo sostenible, más allá de las lógicas del mercado. La educación, concebida como práctica emancipadora debe preparar para el trabajo, y para la participación ciudadana, la creatividad y la construcción de sociedades equitativas.

El concepto de trabajo decente, promovido por la Organización Internacional del Trabajo, busca integrar estos valores en una visión holística que combine productividad con derechos humanos. Álvarez (2019) advierte que el trabajo decente enfrenta desafíos particulares cuando se trata de colectivos históricamente marginados, como las trabajadoras sexuales transgénero, para quienes la exclusión y la violencia limitan el acceso a condiciones laborales dignas. Esta realidad obliga a repensar las políticas públicas desde una perspectiva inclusiva, reconociendo la diversidad social y garantizando derechos universales. El trabajo no puede ser reducido a una mercancía; es, ante todo, una expresión de la dignidad humana. En contextos de precarización creciente, recuperar esta dimensión ética es un imperativo político y pedagógico.

Las tensiones entre economía y sociedad se expresan también en la dimensión política. Chraki (2019) y Gerchunoff y Rapetti (2016) sostienen que los conflictos distributivos son inherentes a las economías capitalistas y que la forma en que los Estados gestionan el excedente determina la estabilidad o el conflicto social. La economía política, al analizar la relación entre Estado, sociedad y mercado, muestra cómo los procesos de acumulación y distribución generan desigualdades estructurales. En América Latina, donde la concentración del ingreso y la dependencia externa siguen siendo rasgos persistentes, la democratización económica pasa por repensar las políticas fiscales, el rol del

Estado y la articulación regional. Una economía orientada al bien común requiere superar la visión tecnocrática y recuperar el debate ético sobre la finalidad del crecimiento.

Las redes sociales, fenómeno característico de la era digital, han introducido un nuevo tipo de capital: el capital relacional. Armona (2019) demuestra que la expansión de plataformas como Facebook ha influido positivamente en las oportunidades laborales, especialmente entre jóvenes y grupos vulnerables, al fortalecer vínculos sociales y profesionales. Estas redes, al facilitar el acceso a información y contactos, pueden reducir barreras de entrada al empleo. No obstante, también reproducen desigualdades cuando el acceso a las tecnologías o las competencias digitales no está equitativamente distribuido. La llamada "brecha digital" no es solo tecnológica, sino social: refleja diferencias de acceso a oportunidades de aprendizaje, participación y representación. La alfabetización digital crítica se convierte, entonces, en una nueva forma de justicia educativa y laboral.

El horizonte del trabajo también se redefine por la emergencia de industrias vinculadas con la inteligencia artificial, el big data y las energías renovables. Huimin Ma (2024) sostienen que estas industrias presentan oportunidades inéditas para el desarrollo profesional, pero también desafíos éticos y organizacionales. Las presiones laborales, la discriminación en entornos tecnológicos dominados por élites y la falta de regulación adecuada amenazan con reproducir viejas desigualdades en un nuevo escenario. El futuro del trabajo, por tanto, no depende únicamente del avance tecnológico, sino de la capacidad social para gobernar ese avance desde principios de equidad y bienestar colectivo.

De este panorama se desprende que la relación entre economía, trabajo y sociedad debe ser abordada como una totalidad dinámica donde confluyen factores estructurales y subjetivos, globales y locales. La economía no puede entenderse sin sus consecuencias sociales, ni el trabajo sin su dimensión ética y cultural. El desafío contemporáneo consiste en construir una economía al servicio de la vida, y no al revés. Para ello, es necesario recuperar la centralidad del ser humano en los procesos productivos, garantizar derechos laborales universales y promover una redistribución justa de los frutos del desarrollo. La educación, la política pública y la organización social son los instrumentos a través de los cuales se puede hacer efectiva esta visión.

América Latina se encuentra en una encrucijada histórica. Las crisis económicas recurrentes, la precarización del empleo y la desigualdad persistente conviven con una juventud cada vez más formada, conectada y consciente. Esta paradoja abre posibilidades inéditas para la acción colectiva. Una pedagogía del trabajo, inspirada en los principios de Paulo Freire, podría ofrecer

una vía para reconciliar productividad con dignidad, innovación con justicia, eficiencia con solidaridad. Pensar el trabajo desde la libertad implica devolverle su carácter creador, su dimensión ética y su potencia transformadora. La economía, entendida como gestión de la vida común, debe orientarse hacia la satisfacción de necesidades humanas y el fortalecimiento del tejido social. Solo así el progreso dejará de ser un privilegio de pocos para convertirse en un horizonte compartido.

La interdependencia entre economía, trabajo y sociedad nos recuerda que el desarrollo no es un fenómeno exclusivamente técnico, sino esencialmente humano. La modernidad tecnológica no garantiza por sí misma justicia ni bienestar; depende del sentido que le otorguemos como colectivo. En esta perspectiva, el pensamiento crítico latinoamericano tiene un papel decisivo: revelar las contradicciones del sistema, denunciar las nuevas formas de dominación y proponer alternativas desde la experiencia histórica de nuestros pueblos. Una economía humanizada, un trabajo digno y una sociedad solidaria son metas inseparables de la emancipación cultural y política que América Latina ha perseguido a lo largo de su historia. El desafío consiste en convertir esa aspiración en práctica cotidiana, en estructuras institucionales justas y en pedagogías que formen sujetos libres, conscientes y capaces de transformar su realidad.

Transformaciones históricas del trabajo: de la producción artesanal al capitalismo global

Pensar históricamente el trabajo es internarse en un territorio donde técnicas, instituciones y subjetividades se reconfiguran de manera incesante. No hay una esencia fija del "trabajo", sino formas históricas que expresan arreglos materiales, culturales y políticos específicos. En ese arco largo, desde los talleres artesanales preindustriales hasta la actual constelación de cadenas globales, plataformas digitales y economías creativas, se despliegan procesos de continuidad y ruptura que conviene leer con una lente amplia, a la vez comparativa y situada. Esta sección propone una narración integrada de ese recorrido, conectando los pilares de la producción artesanal, el giro industrial y sus derivas territoriales, las fisuras subjetivas abiertas por la dominación y el sufrimiento, la reemergencia de la artesanía en clave creativa y sostenible, y, por último, las formas contemporáneas del trabajo fragmentado y vigilado que acompañan al capitalismo global. El hilo conductor es claro: el trabajo es un campo de disputa, una construcción social donde se sedimentan técnicas

y poderes, pero también un laboratorio de creatividad, agencia y resistencias.

Comencemos por el trabajo artesanal, no como reliquia romántica, sino como matriz histórico-social. La producción artesanal preindustrial se organizaba en torno a oficios, talleres domésticos y gremios que articulaban saberes técnicos con normas de calidad, identidades y jerarquías internas. Lejos de ser un estadio "primitivo", configuró una economía política concreta, anclada en el hogar como unidad productiva, en la circulación regional y en regímenes de aprendizaje y maestría que garantizaban transmisión intergeneracional de conocimiento. La familia, en ese entramado, operaba como unidad económica central: combinaba agricultura, manufactura a pequeña escala y servicios, modulando tiempos del ciclo vital con ciclos productivos (Medick 1976). Desde allí, la protoindustrialización trenzó talleres rurales y urbanos, subcontratación y trabajo a destajo, abriendo transiciones que no deben verse como simples antesalas de la fábrica, sino como sistemas complejos dotados de racionalidades propias.

Esa economía familiar y de oficios fue sensible a diferencias de clase, dotación de activos y horizontes culturales. Cambios en preferencias y estrategias de inversión de las familias; por ejemplo, en educación de hijos e hijas, incidieron en trayectorias posteriores de industrialización, fijando sendas donde la acumulación de habilidades y la apertura de mercados locales marcaron el compás del cambio (Doepke y Zilibotti 2005; Doepke y Zilibotti 2008). En paralelo, la organización política y técnica de los artesanos delineó capacidades de adaptación o bloqueo frente a las presiones de la manufactura mecanizada y la demanda externa (Vega Torres 2020). No es casual que en la artesanía contemporánea vuelvan a aparecer, resignificados, motivos como el lugar, la materialidad, la relación con el público y la construcción de sentido alrededor del objeto, aspectos que permiten leer continuidades culturales con aquel universo preindustrial (Bell et al. 2018).

Situar la artesanía en el arco del capitalismo implica atender a tensiones constitutivas. La relación entre industria y oficio no fue lineal ni de reemplazo inmediato; fue, más bien, un juego de desplazamientos, subordinaciones y coexistencias. Al interior del capitalismo industrial emergente, la artesanía enfrentó límites de escala, acceso a insumos, crédito y mercados, y, aun así, preservó nichos de excelencia, reparación, personalización y valor simbólico (Vega Torres 2020). Condiciones ambientales y tecnológicas fijaron también fronteras a la expansión de ciertas ramas, recordándonos que el desarrollo histórico del trabajo se explica por la técnica, y por ecosistemas socioecológicos que

habilitan o restringen prácticas (Molden 2013). En el campo agrario, la interdependencia entre producción campesina y circuitos mercantiles moldeó identidades laborales y espacios de conflicto que acompañaron la formación capitalista, con sus consabidas fragmentaciones y exclusiones (Bernstein 2017).

Con la Revolución Industrial, sin embargo, se precipita una reconfiguración profunda: la fábrica concentra capital, energía y mando; la división técnica del trabajo estandariza operaciones y tiempos; el salario deviene norma y el proletariado urbano se constituye como sujeto social y político. Ese giro, a lo largo del siglo XIX y parte del XX, reorganiza geografías y reescribe pactos sociales. En Estados Unidos, por ejemplo, la urbanización acelerada del XIX se injertó sobre infraestructuras de transporte y aglomeración, impulsando la transición desde talleres dispersos hacia complejos industriales integrados (Atack et al. 2021). A escala comparada, la industrialización se asocia con la emergencia de "regiones ganadoras" y periferias funcionales, un mosaico de especializaciones productivas que Scott y Storper dibujaron como dinámicas territoriales de innovación y aprendizaje (Scott y Storper 1992). Sobre ese tablero se reubicaron oficios, tareas y categorías circulando entre el taller y la línea de montaje.

Los efectos sociales y subjetivos del asalariado industrial encendieron debates teóricos y luchas concretas. Desde una mirada crítica, la coacción impersonal del mercado y la alienación derivada de la fragmentación de tareas y de la separación entre productor y producto configuran el núcleo duro de la dominación capitalista (Gallego 2023). Esa coacción no opera solo en la fábrica clásica: cuando el capitalismo muta, se reinventa como modos de sujeción que atraviesan servicios, cultura y, hoy, lo digital. Crisis políticas y económicas de mediados del siglo XX abrieron avenidas de desindustrialización, expansión del sector servicios y recomposición de clases, con repercusiones culturales que alcanzaron incluso la producción artística y las formas de vida urbana (Bernes 2012)). Lo que se denomina "posfordismo" no disuelve la dominación, sino que redistribuye su gramática hacia redes, proyectos, subcontratación y temporalidad.

La dimensión espacial de esa mutación es crucial. La concentración industrial produjo ciudades-fábrica y cinturones obreros; la reestructuración neoliberal posterior generó nuevas centralidades financieras, clústeres de innovación y periferias logísticas. En América Latina esta cartografía se superpone con lógicas coloniales y extractivistas: territorios cargados de minerales, agua o biodiversidad son reconfigurados como "espacios de sacrificio" para cadenas globales de valor, con consecuencias laborales, ambientales y culturales (Valiente 2019). En Colombia y

otros países, la geografía del capital se traduce en desigualdades espaciales, conflictos territoriales y disputas por justicia espacial, donde movimientos comunitarios y organizaciones replantean la imaginación geográfica como herramienta política (Jimenez Martín 2024). En el extremo, la producción global del espacio logístico militariza la circulación y redefine escalas de control territorial (Montes Santoyo 2023).

A la par de estos procesos, persisten y se renuevan experiencias de trabajo y sufrimiento. Las modalidades de daño no son residuos accidentales, sino efectos estructurales de arreglos productivos que subordinan tiempo y cuerpo al mando del capital. La genealogía de esas formas de sufrimiento dialoga con repertorios de resistencia: sindicatos, cooperativas, movimientos sociales, huelgas, boicots y nuevas tramas de organización en sectores precarizados (Gallego 2023). Al mismo tiempo, emergen tácticas de inclusión por fuera del empleo clásico: formas de autoempleo, asociatividad, redes solidarias y, en paralelo, la "forma-emprendimiento" como dispositivo que gestiona pobreza y exclusión, recodificando la obligación de gobernarse a sí mismo en contextos de riesgo (Presta 2022). La subcontratación, el trabajo a tiempo parcial y los arreglos "no clásicos" fracturan identidades y diluyen sujetos colectivos (Toledo 2013), un fenómeno que se intensifica con la "uberización" documentada a escala global (Antunes 2023).

En ese paisaje conviene volver a la artesanía, ahora no como pasado superado, sino como campo vivo dentro de las industrias culturales y creativas. Lejos de desaparecer, la artesanía se reposiciona en mercados que valoran autenticidad, trazabilidad y experiencia estética. Este retorno no es inocente: encierra batallas por sentido, por propiedad cultural y por condiciones de trabajo dignas. La relectura de la artesanía en clave creativa muestra cómo estilos y tradiciones ancestrales se rearticulan en prácticas contemporáneas, elaborando subjetividades y narrativas que circulan entre el museo, el taller y el mercado (Gomboeva y Ivanova 2023). La relación con el turismo y el lujo amplifica tensiones: la autenticidad deviene sello de valor, pero también riesgo de fetichización y captura por cadenas de intermediación (Meng y Hitchcock 2020). El lugar sigue operando como matriz de significado donde técnica, memoria y comunidad se trenzan (Bell et al. 2018).

La sostenibilidad agrega otra capa. En contextos rurales latinoamericanos, iniciativas que integran economía circular, bioenergía y manejo de residuos en circuitos artesanales demuestran posibilidades de converger ingresos complementarios con

cuidado ambiental (Antonio Medina et al. 2023). Este horizonte "eco-artesanal" no es accesorio: interpela la forma de inserción de la artesanía en la globalización, su relación con certificaciones, comercio justo y plataformas. Hay aquí una tensión conocida: los sellos que prometen reincrustar moralidad en el mercado pueden, a la vez, cooptar movimientos y desactivar prácticas críticas si no se gobiernan desde las comunidades (Jaffee 2012). En general, artesanía y capitalismo global conviven en un campo contradictorio, sembrado de riesgos de mercantilización, pero también de oportunidades para reinscribir trabajo, cultura y territorio en claves de dignidad y reproducción ampliada de la vida (Vega Torres 2020).

La escena contemporánea, dominada por la digitalización, añade vectores de cambio que atraviesan sectores formales e informales. Plataformas, call centers y nubes de microtareas median relaciones laborales, fijan métricas en tiempo real y constituyen nuevas subjetividades en torno a la performatividad del dato (Piedra Guillén 2024). En esta economía informacional, las plataformas operan como instituciones de ordenamiento que reconfiguran producción y consumo, instituyendo jerarquías algorítmicas y regímenes de reputación (Kennedy y Con Diaz 2020). La "pandemia de la uberización" sintetiza tendencias: externalización del riesgo, atomización del trabajador, tarifas opacas y una gobernanza que desplaza negociación colectiva por términos de uso unilaterales (Antunes 2023). Aun así, no todo se reduce a sustitución: la automatización encuentra límites técnicos y organizacionales, y continúa dependiendo de complementariedades con habilidades humanas, lo que complejiza los pronósticos apocalípticos y obliga a pensar en rediseños de tareas, capacitación y regulación (Mokyr et al. 2015).

El capitalismo de vigilancia, por su parte, extiende el mando hacia la captura de atención y afectos. La extracción de datos, la gamificación de métricas y los paneles de control que regulan ritmo y conducta instauran formas sutiles de control psicológico, una actualización de la teoría del trabajo enajenado para el ecosistema digital (Sforzin 2023). Historizar la informática con una perspectiva crítica del capitalismo deja ver cómo infraestructuras técnicas y arreglos económicos coevolucionan, produciendo sujetos y dependencias a la medida de plataformas y mercados (Kennedy and Con Diaz 2020). La respuesta no puede limitarse a nostalgia por el empleo fordista: exige imaginación institucional y ética situada desde el Sur, capaz de disputar estándares, diseñar plataformas públicas o cooperativas, y crear garantías de datos y derechos en ambientes digitales.

No se puede comprender esta fase sin incorporar la cuestión migratoria y las jerarquías del movimiento. Marcos legales y dispositivos de control fabrican categorías de trabajadores con menos derechos, a menudo racializados, que ocupan escalones de sobreexplotación estructural en sectores agrícolas, de cuidados o logísticos (Verón 2024). Esas trayectorias se imbrican con dinámicas de uberización y subcontratación, agravando precariedades y volviendo difuso el perímetro de responsabilidad empresarial (Antunes 2023). Persisten además exclusiones por discapacidad, estigmas y barreras de accesibilidad que acompañan la historia de la transición industrial (Martelli 2019). El mapa resultante presenta múltiples capas de vulnerabilidad y, por ende, un amplio terreno para innovaciones normativas y organizativas orientadas a trabajo decente, accesibilidad universal, portabilidad de derechos y reconocimiento de la diversidad.

Volvamos un momento al plano macro para ubicar las fuerzas que encuadran estas microfísicas del trabajo. La economía política nos recuerda que disputas por excedente, regímenes de acumulación y arreglos institucionales condicionan las experiencias laborales. En escenarios de liberalización, tipo de cambio volátil y sistemas tributarios regresivos, los conflictos distributivos tienden a polarizarse, afectando inversión, salarios y protección social (Gerchunoff and Rapetti 2016). Los regímenes económicos internacionales y sus reglas no flotan en el éter; cristalizan compromisos intersubjetivos entre Estados y sociedades, distribuyendo costos y beneficios de la apertura (Ruggie 1982). En el otro extremo del espectro, experiencias de planificación centralizada han lidiado con el dilema de combinar coordinación y flexibilidad, tutela y aprendizaje, al gestionar medios de producción y fuerza de trabajo (Maldonado Loza et al. 2025). En cualquier caso, el Estado aparece no como árbitro neutral, sino como actor que puede habilitar o restringir horizontes laborales con regulaciones, compras públicas, políticas de competencia y arreglos de bienestar (Adelman 2000).

Frente a la hegemonía competitiva que Wigger y Buch-Hansen analizan como tendencia totalizante del capitalismo contemporáneo, recobran fuerza alternativas basadas en solidaridad y mutualismo, no como enclaves marginales, sino como principios organizadores capaces de informar redes de producción, finanzas éticas y cooperativismo de plataforma (Wigger and Buch-Hansen 2013). La economía social, ya visible en experiencias de resiliencia post-pandemia, sugiere vías para recomponer vínculos entre eficacia y cuidado, entre innovación y democratización del valor. En paralelo, movimientos laborales y comunitarios experimentan con nuevas herramientas de organización en sectores

fragmentados: sindicatos de plataforma, fondos solidarios, cláusulas de datos como derechos colectivos, boicots algorítmicos. La potencia de estas iniciativas reside en su escala inmediata, y en su capacidad de abrir imaginación institucional y de disputar sentido común sobre cómo deben organizarse el trabajo y la economía.

También el campo cultural se convierte en vector de reorganización del trabajo. Plataformas de streaming reordenan cadenas de valor, remuneraciones y autorías, desplazando ingresos hacia intermediarios tecnológicos y modulando el trabajo creativo mediante lógicas algorítmicas (Masís González 2021). En contraste, escenas artesanales y creativas locales ensayan modelos híbridos donde el valor se ancla en comunidad, relato y sostenibilidad, con prácticas de comercio justo que, si bien son ambivalentes, pueden construir protección frente a la volatilidad de mercados globales (Jaffee 2012). La clave radica en gobernanzas participativas que eviten la captura de estas herramientas por grandes intermediarios y en infraestructuras compartidas que permitan a productores pequeños escalar sin renunciar a autonomía ni calidad.

En síntesis, el desplazamiento desde la producción artesanal hacia el capitalismo global no narra una sustitución simple. Narra, más bien, una multiplicación de formas de trabajar cuya jerarquía viene dada por la combinación de tecnología, instituciones y poder. En ese proceso, la artesanía no desaparece: muta y reaparece como estrategia cultural, económica y territorial; la fábrica no se disuelve: se reubica y convive con redes y plataformas; el asalariado no se esfuma: se combina con autoempleos precarios y emprendimientos forzados. La dominación tampoco es unívoca: viaja desde la coerción directa de la disciplina fabril hacia formas difusas de vigilancia digital y control por métricas. Y, aun así, en cada pliegue surge agencia: oficios que se reorganizan, comunidades que custodian patrimonio biocultural y lo reinventan (Galaviz Aguilar et al. 2025), sujetos laborales que se constituyen en condiciones adversas mediante redes y proyectos éticos situados (Sforzin 2023), organizaciones que disputan la gramática competitiva con cooperación y justicia ambiental.

Avanzar hacia un horizonte más justo exige, por tanto, tres movimientos complementarios. Primero, historizar sin teleologías: reconocer la densidad de la artesanía y de las formas "no clásicas" como regímenes de racionalidad que no deben reducirse a déficit, sino que pueden informar diseños alternativos de política y educación del trabajo. Segundo, territorializar las soluciones: leer la espacialidad del capital y la diversidad de ecosistemas regionales no como constricción inevitable, sino como punto

de apoyo para pactos de transición con empleo digno y arraigo comunitario. Tercero, democratizar la tecnología: convertir plataformas, datos y automatización en bienes al servicio de la vida, con gobernanzas que aseguren portabilidad de derechos, transparencia algorítmica y reparto justo del excedente.

Esa agenda no parte de cero. Se alimenta de tradiciones artesanales que sostuvieron economías domésticas y vínculos sociales; de luchas obreras que forjaron derechos; de cooperativas que demostraron resiliencia; de nuevas organizaciones que intentan sindicalizar el trabajo de plataforma; de universidades y centros de formación que rearman currículos desde el aprendizaje situado y el largo ciclo de vida; de comunidades indígenas que inventan convergencias entre autonomía, cultura y economía; y de una crítica viva que provee marcos para entender y transformar. La historia del trabajo no es un inventario de pérdidas, sino un repertorio de formas para disputar el presente. En esa disputa, la artesanía y la fábrica, el barrio y la nube, el sindicato y la plataforma, el taller y el data center dejan de ser extremos irreconciliables para convertirse en materiales con los que es posible construir un mapa más humano del trabajo en el siglo XXI, donde el valor no se mida solo por la productividad, sino por la capacidad de sostener vidas dignas, comunidades justas y territorios habitables (Little 2000; Scott and Michael 1992).

La globalización económica y sus paradojas sociales

Nombrar la globalización económica implica reconocer una constelación de flujos que hace tiempo desbordó el perímetro de lo estrictamente mercantil para instalarse en las tramas políticas, sociales y culturales que organizan la vida contemporánea. En la discusión académica reciente, suele asumirse que su dimensión económica funciona como cimiento de las demás, en tanto establece infraestructuras materiales e institucionales para la interdependencia, y con ellas nuevas asimetrías de poder y de sentido. Emir Eteria describe esta base económica como la plataforma sobre la que se erigen arreglos políticos y sociales globales, mientras Isaac Enríquez Pérez insiste en el carácter estratégico de dicha interdependencia: decisiones tomadas en una economía repercuten sobre otras a través de cadenas de valor, mercados financieros y regímenes regulatorios interconectados (Eteria 2019; Enríquez Pérez 2018). En un registro más amplio, Mauro F. Guillén propone pensar la globalización como reconfiguración simultánea del espacio y del tiempo social, con efectos sobre identidades, jerarquías y modos de producción que exceden por mucho la aritmética del comercio (Guillén 2001). Esta

triple lectura -económica, político-institucional y sociocultural- permite abordar el fenómeno sin reducirlo a una narrativa lineal de apertura y eficiencia: la globalización avanza con velocidades dispares, produce oportunidades y también exclusiones, y opera tanto por integración como por desposesión.

Para comprender su espesor histórico conviene situarla en procesos de larga duración. A. Saparbayeva y colaboradores ubican un punto de inflexión en la Revolución Científica y Tecnológica de mediados del siglo XX, cuando la difusión acelerada de innovaciones, los avances en transporte y telecomunicaciones y la estandarización logística ensancharon la escala de integración económica (Syrlybayeva y Bastaubayev 2022). A esa base se superpuso, desde los años setenta y ochenta, el paradigma neoliberal con su tríada de apertura comercial, liberalización financiera y retraimiento del Estado en la economía. P. Kien observa que este marco normativo reescribió la regulación mundial, priorizando competencia y autonomía de los mercados como motores del crecimiento, mientras Edwin López Rivera subraya la necesidad historiográfica de atar estas transformaciones económicas a virajes políticos y sociales concretos, país por país (Kien 2025; López Rivera 2025). La consecuencia no es un mundo homogeneizado, sino una economía mundial interconectada y desigual, donde hegemonías, instituciones y políticas nacionales negocian en un escenario repleto de tensiones del capitalismo contemporáneo.

En el plano teórico, las lecturas críticas y neoliberales se confrontan y, a la vez, se necesitan para delinear el relieve del fenómeno. Los enfoques críticos ponen el foco en las contradicciones internas del sistema global: cómo la lógica de acumulación reproduce desigualdades, precariza derechos y erosiona la calidad democrática (Mesino Rivero 2009). De su lado, las perspectivas institucionales advierten desplazamientos en funciones del Estado, con crecientes ámbitos de decisión transnacionales y un repertorio de arreglos de gobernanza que difuminan la frontera entre lo doméstico y lo global (Grytsenko 2022). Fara recuerda que, para captar estas tensiones, resultan útiles metodologías interpretativas y hermenéuticas capaces de leer, en documentos y prácticas, las manifestaciones concretas de la globalización más allá de series de datos (Faría 2020). El cruce de marcos críticos, normativos e interpretativos, en suma, no es un lujo académico: permite identificar la paradoja constitutiva de un proceso que puede expandir el PIB y, al mismo tiempo, ensanchar desigualdades y fragilizar vínculos sociales.

En materia de resultados económicos, la apertura ha impulsado comercio e inversión, con ganancias visibles en exportaciones

e importaciones de países en desarrollo y de transición (Eteria 2019; Schnake Gálvez 2023). Harrison añade un ángulo imprescindible: esa expansión de competencia internacional obliga a renovar capacidades productivas e institucionales, reconfigurando estructuras económicas internas con impactos heterogéneos sectoriales y regionales (Harrison 2006). Pero la fotografía agregada encubre líneas de fractura. La creciente brecha entre trabajadores calificados y no calificados; muestran que, en varios países en desarrollo, el crecimiento promediado no se traduce en mejoras sustantivas para deciles bajos; como una dinámica temporal ambigua, con mitigación inicial de desigualdad que termina revirtiéndose a largo plazo (Huang et al. 2024; Choga et al. 2024; Putri y Karimi 2024). La aritmética es clara: no basta la apertura para asegurar convergencia inclusiva; importa quién captura el excedente, cómo se redistribuyen las ganancias de productividad y qué capacidades existen para moverse dentro de cadenas de valor.

A estas asimetrías distributivas se suman vulnerabilidades sistémicas. La pandemia de la COVID-19 expuso fragilidades de un entramado económico-financiero que funciona con inventarios mínimos, cadenas hiperextendidas y sofisticación financiera no siempre disponible para amortiguar choques. Lutsyshyn et al. (2020) remarcan la combinación de sobreproducción en ciertos segmentos y ausencia de amortiguadores efectivos ante shocks globales. En paralelo, García Ramos et al. (2025) señalan los dilemas de coordinación fiscal y autonomía en la política económica en un entorno de instituciones interconectadas, mientras Grytsenko (2022) advierte que un exceso de apertura puede debilitar la capacidad estatal de regular su propia economía ante flujos de capital volátiles. La lección es menos ideológica que práctica: si la interdependencia aumenta, los colchones de estabilidad y los arreglos de gobernanza global deberían acompañar; cuando no lo hacen, la volatilidad se socializa hacia los más frágiles.

Las paradojas sociales emergen, así, con nitidez. Por un lado, más mercados y crédito; por otro, abandono de sectores y territorios enteros. Núñez Olivera et al. (2022) muestran cómo el agro, en no pocos contextos, ha quedado marginado por la competencia importada y por políticas que descuidan encadenamientos locales, con efectos en desigualdades territoriales. Ese paisaje alimenta malestares que se expresan en oleadas de protesta, giros populistas y una creciente impugnación de las promesas de prosperidad inclusiva. Fernández et al. (2021) asocia el auge de discursos polarizadores a la erosión del contrato social democrático bajo desigualdad persistente; él mismo, junto con

otros trabajos, sugiere que la fractura de expectativas colectivas abre espacio a la disputa de sentido sobre el futuro. La expansión económica y la cooperación internacional pueden convivir con desgastes en la eficacia y legitimidad de la representación, especialmente cuando la globalización constriñe márgenes de maniobra de los Estados sin ofrecer contrapesos democráticos equivalentes (Faría 2020; Guillén 2001).

El plano cultural intensifica esa ambivalencia. La circulación de bienes simbólicos, estilos de vida y repertorios de consumo produce hibridaciones que rehacen tradiciones y jerarquías. Quintana Bernal et al. (2024) proponen leer esa dinámica no como simple homogeneización, sino como interacción compleja entre influencias globales y respuestas locales, donde también se gestan resistencias creativas. En América Latina, merson Neves da Silva recoge expresiones de revalorización de tradiciones y emergencia de identidades colectivas que disputan el canon neoliberal; Pereira González (2024), por su parte, observa cambios en patrones culturales juveniles universitarios que revelan la profundidad de estas modulaciones. No hay un vector único: lo global y lo local coexisten en tensión, y de esa tensión derivan tanto erosiones como fortalecimientos identitarios.

Quizá donde estas paradojas se vuelven más tangibles es en el mercado de trabajo. La reubicación de actividades manufactureras, la automatización y la terciarización reescriben la demanda de habilidades. Li (2024) sintetiza la pérdida de empleo para trabajadores poco calificados en países en desarrollo que desandan la ruta industrial hacia servicios, con el correlato de estancamiento salarial y precarización. La atomización del trabajo alimenta la competencia individual, debilita la organización colectiva y fragmenta a la clase trabajadora, al mismo tiempo que, en países desarrollados, la expansión de sectores tecnológicos polariza aún más los ingresos (Yasih y Hadiz 2023). La juventud sufre esa bisagra con particular intensidad: Wang (2025) describe la transición desde una educación masificada hacia exigencias de hiperadaptabilidad, mientras Haro Esquivel et al. (2025) advierten que la incorporación de inteligencia artificial y tecnologías disruptivas en los currículos latinoamericanos debe equilibrar arraigo local y estándares globales. Como recuerdan Mei-hung y Reinders (2011), no se trata solo de contenidos: la alfabetización científica y el desarrollo de competencias globales son condiciones para una empleabilidad que no sacrifique ciudadanía.

Las respuestas sociales frente a este cuadro desbordan el campo laboral estrecho. A la par de sindicatos y movilizaciones urbanas, movimientos rurales como el MST en Brasil o el EZLN

en México han articulado defensa de derechos laborales, territoriales y culturales, levantando alternativas de producción y gobierno comunitario (Neves da Silva 2023). El retorno de agendas y liderazgos populistas, leído por Lascurain Fernández como reacción a promesas incumplidas, cristaliza una disputa de fondo sobre modelos de desarrollo, protección social y soberanía en un mundo interdependiente (Lascurain Fernández 2022). No son fenómenos marginales: reconfiguran la conversación pública, condicionan reformas y ensayan otras articulaciones entre economía y democracia.

El frente institucional y de derechos no es menos exigente. La globalización tensiona soberanías: decisiones de política monetaria o regulatoria se toman y se negocian en foros multilaterales o en mercados de alto octanaje, y eso repercute en la percepción de control democrático. Enríquez Pérez (2018) subraya la complejidad de hacer política pública cuando el ámbito efectivo de decisión es transnacional; García Ramos et al. (2025) hablan de la reforma de instituciones internacionales como requisito para enfrentar vulnerabilidades sistémicas; Lutsyshyn et al. (2020) recuerdan que la arquitectura actual no siempre ofrece herramientas eficaces ante crisis globales. En paralelo, la agenda de derechos humanos se ve interpelada: Contreras-Félix (2022) documenta vínculos entre dinámicas económicas globales, violencia e inseguridad; Fara observa su impacto en seguridad nacional y garantías fundamentales en México; Pérez y Rodríguez (2024) abogan por marcos normativos y políticas inclusivas que protejan a los más vulnerables.

En la esfera cultural, la presión estandarizadora del mercado global convive con prácticas de preservación y reinvención identitaria. Pereira González examina cómo referentes culturales dominantes influyen en consumos, gustos y estilos de vida, con el consabido riesgo de pérdida de diversidad (Pereira González 2024). Pero Quintana Bernal et al. (2024) muestran que las comunidades no son receptores pasivos: ensayan respuestas de resistencia creativa, reescriben tradiciones y despliegan pedagogías culturales que complejizan el mapa. En esa misma clave, Amerdinova et al. (2025) ponen en primer plano el diálogo intercivilizatorio y la necesidad de políticas que articulen respeto, convivencia y participación de intelectuales para construir puentes. La conclusión cultural resuena con la política: la diversidad no es un residuo a tolerar, sino un recurso a gobernar con inteligencia.

El ángulo ambiental, por su parte, expone quizá la paradoja más urgente. Globalización y cambio climático se entrecruzan en patrones de producción y consumo intensivos que, según Wu et al. (2022), tienen efectos diferenciados por país: hay casos con mejoras ambientales asociadas a integración, y otros con

degradación acrecentada por la misma vía. De nuevo aparecen responsabilidades asimétricas, capacidades dispares y la necesidad de políticas que concilien ambición económica con límites ecológicos y derechos humanos ambientales (Pérez y Rodríguez 2024). Kien (2025) recuerda las contradicciones de un modelo global basado en explotación acelerada de recursos; la propuesta de Grytsenko (2022) se orienta hacia una globalización sostenible que no quede en eslóganes, sino que reorganice incentivos, métricas y reglas. La tecnología, advierte Dub (2023), puede ayudar a transitar ese camino, pero Nagy (2013) pone el dedo en otra llaga: sin políticas de inclusión, la digitalización "verde" corre el riesgo de concentrar poder y ampliar brechas.

La crítica marxista ofrece un marco de lectura de conjunto, vigente para esta fase globalizada. Kien (2025) retoma categorías clásicas para leer crisis sociales y ambientales que delatan límites del paradigma neoliberal; Bhusal (2020) sugiere que, si tales contradicciones son estructurales, las alternativas requieren transformaciones que desborden el mercado como instancia soberana y reconstituyan justicia social y ambiental como ejes. En el plano cultural y subjetivo, Davydov (2024) observa procesos de singularización social donde el énfasis en la performatividad individual, erosiona solidaridades y legitima exclusiones, una intuición que dialoga con las críticas de Ledis Mesino Rivero al neoliberalismo como cultura. De fondo, lo dicho por Guillén (2001) permanece: hay que repensar categorías para una sociedad global cuya gramática no coincide con la de los paradigmas tradicionales.

¿Qué camino abre esta lectura para América Latina? El desarrollo regional y las estrategias de escala subnacional reaparecen con fuerza. Moncayo Jiménez (2008) propone revalorizar el territorio como recurso y como actor, recordando que la globalización no disuelve geografía ni gobernanza local. El caso de Brasil, recuperado por (Schnake Gálvez 2023), funciona como termómetro de una inserción con pretensión de autonomía relativa; y Saparbayeva y coautores muestran que la participación activa en procesos globales puede servir a estrategias endógenas si se gobierna con visión. En paralelo, la región alimenta repertorios de resistencia: desde el campo a la ciudad, se disputan agendas agroecológicas, soberanía alimentaria, derechos de pueblos y reorganización del trabajo (Neves da Silva 2023). Los jóvenes son actores clave de esa disputa simbólica y práctica (Pereira González 2024). No se trata de fetichizar resistencia, sino de leerla como producción de alternativas y como recordatorio de que gobernabilidad y derechos humanos deben anclarse en inclusión social si pretenden ser algo más que vocablos.

De este recorrido se desprenden tres implicaciones para política pública y gobernanza global. Primera: la coordinación internacional importa, pero debe anclarse en reglas que minimicen asimetrías y socialicen beneficios; de otra forma, las crisis sistémicas se repetirán y los costos recaerán sobre los mismos (García Ramos et al. 2025). Segunda: la inclusión social y la protección ambiental no son adendas; son criterios de diseño para cualquier arquitectura de apertura que pretenda legitimidad (Pérez and Rodríguez 2024). Tercera: la democracia debe fortalecerse no solo con reformas electorales, sino con nuevas capacidades estatales para gobernar lo global desde lo local y con participación social sustantiva (Enríquez Pérez 2018). En paralelo, el campo del conocimiento tendrá que ensanchar sus métodos: integrar econometría con etnografía, teoría crítica con análisis institucional, modelos con historias de vida.

En síntesis, la globalización económica no es un bloque monolítico, sino un proceso multiforme de interdependencia que, al mismo tiempo que habilita cooperación y crecimiento, produce paradojas de exclusión, precarización y desgaste democrático. Reconocer esas tensiones no conduce al repliegue, sino a una agenda de reforma: cadenas de valor que paguen por trabajo decente, finanzas con contrapesos, políticas industriales verdes y con arraigo, educación con competencias globales y raíces locales, gobernanzas que traduzcan interdependencia en derechos. Ese es el punto: convertir un dato de época en un proyecto de justicia compartida.

La era de la globalización y la exclusión

La historia contemporánea se caracteriza por un proceso de interconexión planetaria sin precedentes, que ha transformado las estructuras económicas, políticas, culturales y educativas en una escala global. Esta fase, conocida como la edad de la globalización, no puede comprenderse únicamente desde la expansión de los mercados o la digitalización de la información, sino como un fenómeno civilizatorio que redefine la noción misma de espacio, tiempo y pertenencia. En este contexto, la globalización se manifiesta como un entramado complejo que articula la integración económica con la exclusión social, la movilidad con la marginación y la promesa de universalidad con la persistencia de profundas desigualdades estructurales. Su estudio, desde la didáctica de la historia, exige comprender las tensiones entre la homogeneización cultural y la diversidad de experiencias humanas que conforman el tejido de la modernidad tardía.

La globalización ha modificado la percepción histórica del cambio. El dinamismo de los mercados, la circulación de capitales y el desarrollo tecnológico acelerado generan la ilusión de una historia sin fronteras, pero bajo esa aparente universalidad se esconden procesos de fragmentación que reproducen jerarquías históricas. En términos económicos, esta etapa está marcada por la integración de las economías nacionales a redes globales de producción y consumo, lo que ha convertido a los Estados en nodos interdependientes sometidos a las fluctuaciones del capital transnacional (Gygli et al. 2019). En el plano social, el flujo constante de información, migraciones y bienes ha creado sociedades multiculturales, donde el encuentro de culturas no siempre se traduce en diálogo, sino en desigualdad y desplazamiento simbólico. Políticamente, la soberanía se ve erosionada por la presencia de actores supranacionales, empresas transnacionales y organismos financieros que reconfiguran las decisiones públicas y los marcos normativos más allá del control estatal.

El análisis histórico revela que estos fenómenos no son nuevos, pero su intensidad contemporánea los convierte en un punto de inflexión en la evolución del sistema mundial. La medición de la globalización mediante índices compuestos, como el KOF Globalisation Index, ha permitido dimensionar estas transformaciones y evidenciar que el proceso no es homogéneo. Las brechas entre regiones demuestran que la globalización no se distribuye de manera equitativa, sino que amplifica desigualdades preexistentes (Gygli et al. 2019). En este sentido, la historia económica de las últimas décadas muestra cómo el crecimiento global ha ido acompañado de la precarización laboral, la concentración del capital y el debilitamiento de las redes de protección social, lo que convierte a la globalización en un proceso ambivalente, simultáneamente integrador y excluyente.

La exclusión social, entendida como la negación de acceso a los bienes materiales, simbólicos y culturales necesarios para la vida plena, se convierte en una categoría clave para comprender las consecuencias de esta nueva era. Ya no se trata únicamente de pobreza en términos absolutos, sino de marginación en contextos donde el acceso formal a derechos y recursos no garantiza la participación efectiva en la sociedad. En la era global, los mecanismos de exclusión se multiplican y se tornan más sofisticados: desde la precarización del trabajo hasta la segmentación digital, desde la invisibilización de minorías hasta la mercantilización del conocimiento (Higuchi 2004). La exclusión no es, por tanto, una anomalía del sistema, sino una condición estructural que acompaña la expansión global del capital y la cultura.

Desde la perspectiva histórica, la globalización puede interpretarse como la culminación de procesos iniciados en la expansión colonial, donde el intercambio económico y cultural se basó en relaciones de poder asimétricas. La actual etapa no escapa de esa lógica: los flujos financieros, las migraciones y las tecnologías se desarrollan bajo estructuras que reproducen el dominio del centro sobre la periferia, aunque con formas más difusas. La periferia ya no se define exclusivamente por la geografía, sino por la posición dentro de redes globales de producción y consumo. Este reordenamiento de la desigualdad tiene consecuencias directas sobre la construcción de identidades colectivas y sobre las posibilidades educativas de amplios sectores de la población.

Las transformaciones laborales son uno de los campos donde la exclusión se hace más visible. La flexibilización del trabajo, la temporalidad de los contratos y la expansión de la economía informal redefinen la noción de empleo estable y movilidad social ascendente (Climent 2015). El trabajo deja de ser una fuente de identidad y seguridad, para convertirse en un espacio de incertidumbre y competencia constante. En este contexto, la educación, tradicionalmente concebida como vía de progreso, se enfrenta al desafío de formar sujetos capaces de comprender y resistir las lógicas de exclusión que impone el mercado global. Desde la didáctica de la historia, esta problemática se traduce en la necesidad de reconstruir una conciencia crítica que permita analizar los procesos históricos como sucesos económicos, y como expresiones de relaciones sociales desiguales.

La movilidad transnacional, otra característica central de la globalización, ilustra la tensión entre apertura y control. Las fronteras, que en el discurso global parecen disolverse, se reafirman como espacios de exclusión. Los movimientos migratorios, lejos de ser simples desplazamientos, representan trayectorias humanas atravesadas por políticas restrictivas y estigmatizaciones simbólicas (Ngek Monteh 2019). En las fronteras se concretan las contradicciones de la globalización: la libre circulación de capitales contrasta con la restricción de cuerpos y derechos. El etiquetado legal de refugiados y migrantes, como advierte (Zetter 2007), se convierte en un instrumento de exclusión, donde la burocracia define quién merece protección y quién queda relegado a la invisibilidad.

El impacto cultural de la globalización también revela una profunda paradoja. Por un lado, la expansión mediática y digital promete acceso universal a la información y la cultura; por otro, genera nuevas formas de exclusión simbólica. Las imágenes, discursos y narrativas mediáticas reproducen jerarquías raciales, de género y clase, perpetuando representaciones que legitiman

la desigualdad (Mitchell 2002). En este escenario, la brecha digital se erige como uno de los principales factores de exclusión contemporánea, especialmente en América Latina, donde la desigualdad estructural se refleja en el acceso diferenciado a las tecnologías (Mitchell 2002; Alva de la Selva 2015). La globalización digital, lejos de ser una herramienta democratizadora por sí misma, requiere de políticas educativas y culturales que garanticen el uso crítico y emancipador de las tecnologías.

Desde la enseñanza de la historia, estas problemáticas abren un campo de reflexión pedagógica sobre la manera en que se representan los procesos globales. La narrativa histórica dominante suele enfatizar los logros de la modernización y el progreso técnico, pero omite los costos humanos y ambientales de la expansión global. La didáctica de la historia, en este contexto, debe asumir la tarea de problematizar la idea de progreso, situando al estudiante ante la complejidad de los procesos históricos y sus consecuencias sociales. Comprender la globalización no sólo como fenómeno económico, sino como entramado de exclusiones, implica formar una conciencia crítica sobre las relaciones de poder que la sustentan.

Las transformaciones culturales derivadas de la globalización desafían los referentes identitarios tradicionales. En las grandes urbes del mundo, la heterogeneidad cultural coexiste con la homogeneización de estilos de vida promovida por la industria cultural global. Esta aparente apertura esconde procesos de exclusión simbólica, donde ciertas formas de expresión y conocimiento son marginadas o desvalorizadas frente a modelos hegemónicos de consumo y representación (Vega Centeno Sara Lafosse 2017). La exclusión cultural se manifiesta, así, en la producción de discursos y estéticas que legitiman el privilegio, estableciendo quién tiene voz y quién permanece invisible.

El nacionalismo, reconfigurado en la era global, se presenta como respuesta a la sensación de pérdida de control y pertenencia. Sin embargo, lejos de contrarrestar las dinámicas excluyentes, muchas veces las refuerza. En momentos de crisis, como la pandemia de COVID-19, se observó un resurgimiento de discursos nacionalistas identitarios y políticas autoritarias que justificaron la restricción de derechos bajo argumentos de seguridad o protección social (Bieber 2022). Estas tendencias revelan que la globalización no ha eliminado las fronteras simbólicas, sino que ha contribuido a reconfigurarlas en torno a nuevas formas de exclusión basadas en la identidad y el miedo.

En términos educativos, este contexto impone desafíos éticos y pedagógicos profundos. La enseñanza de la historia no puede limitarse a narrar los procesos de globalización como una epopeya

del progreso humano, sino que debe mostrar las contradicciones, las resistencias y las exclusiones que acompañan este proceso. Los docentes, en tanto mediadores del conocimiento histórico, tienen la responsabilidad de propiciar una comprensión crítica del presente global, integrando el análisis de la desigualdad, la movilidad y la exclusión en la formación ciudadana. La historia, entendida como construcción colectiva de sentido, se convierte así en herramienta para resignificar la experiencia de la exclusión y construir horizontes de inclusión y justicia.

Las ciudades globales, símbolos del dinamismo económico y cultural, son también escenarios privilegiados de exclusión. La segregación urbana, la gentrificación y la privatización del espacio público reproducen desigualdades históricas, mientras que las políticas urbanas neoliberales consolidan la idea de un espacio funcional para el capital pero excluyente para las comunidades populares (Sampson 2009). En este marco, las luchas por el derecho a la ciudad, descritas por Blanco et al. (2018), representan expresiones contemporáneas de resistencia frente a las formas estructurales de exclusión. Estas luchas reivindican la participación ciudadana y el reconocimiento de la diversidad como pilares de una sociedad más justa.

El estudio de la exclusión desde la historia permite entender que no se trata de una condición estática, sino de un proceso en constante redefinición. Las sociedades han construido distintos mecanismos para excluir a determinados grupos, justificando dichas prácticas bajo discursos de progreso, civilización o modernización. La globalización no rompe con esa tradición; la continúa bajo nuevos códigos. La exclusión digital, la precarización laboral y la desigualdad territorial son expresiones contemporáneas de una larga historia de dominación. Analizar este fenómeno en su dimensión temporal posibilita comprender la historicidad de la injusticia y reconocer las continuidades que vinculan el pasado con los desafíos actuales.

En el campo de la didáctica, abordar la globalización y la exclusión implica enseñar a leer el presente como parte de un proceso histórico. La conciencia histórica se fortalece cuando los estudiantes comprenden que los fenómenos sociales actuales tienen raíces profundas y que su transformación requiere pensamiento crítico, memoria y participación activa. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia transmite conocimientos, forma sujetos capaces de interpretar y transformar su realidad. La globalización, al igual que otros procesos históricos, debe ser analizada desde su potencial emancipador y sus límites excluyentes.

La edad de la globalización y de la exclusión exige, por tanto, una pedagogía histórica que conjugue comprensión y crítica.

La historia, más que un relato del pasado, se convierte en una herramienta para comprender las contradicciones del presente y proyectar futuros posibles. En un mundo donde la desigualdad se presenta como resultado inevitable del progreso, enseñar historia es enseñar a cuestionar. Desde la reflexión sobre los mecanismos de exclusión hasta la comprensión de las luchas por la justicia social, la didáctica de la historia tiene el poder de formar ciudadanos capaces de imaginar un orden más equitativo. En esta tarea reside su contribución más profunda en la era global.

Hombre, cultura y sociedad

El estudio de la relación entre el hombre, la cultura y la sociedad constituye uno de los ejes fundamentales de las ciencias humanas y sociales, porque permite comprender cómo el ser humano se constituye como sujeto histórico, simbólico y social. A lo largo del devenir de la civilización, estas tres dimensiones se entrelazan de manera dinámica, generando configuraciones culturales que orientan la vida colectiva, determinan los sistemas de valores y definen los modos de interacción entre las personas y su entorno. Desde la perspectiva histórica y didáctica, analizar esta relación implica reconocer que la cultura es el medio a través del cual el hombre construye su humanidad, y la sociedad, el espacio donde esa cultura se recrea, se disputa y se transforma.

La cultura, en su sentido antropológico, se define como el conjunto de aprendizajes, saberes, valores, comportamientos y representaciones simbólicas que confieren identidad a las comunidades humanas. Como señala Moreno Ruiz (2024), la cultura es lo que convierte al hombre en ser humano, en tanto se transmite socialmente y diferencia a las personas del estado natural o instintivo. La cultura no se limita a un patrimonio material o artístico, sino que abarca las formas de organización social, los sistemas de creencias, los rituales, los lenguajes y los modos de pensamiento que dan sentido a la existencia colectiva. En esta perspectiva, el hombre es simultáneamente producto y productor de cultura: la hereda, la transforma y la proyecta hacia el futuro.

A lo largo del tiempo, el concepto de cultura ha sido interpretado desde diversos enfoques. En su acepción universalista, se asocia al progreso y la civilización, destacando la idea de un camino ascendente hacia la racionalidad y la modernidad. La visión romántica, en cambio, reivindica el cultivo del espíritu, el valor de la cultura popular y la autenticidad de las tradiciones. Finalmente, la mirada antropológica entiende la cultura como pluralidad de formas de vida y sistemas simbólicos, negando la existencia de un modelo único de civilización. Estas tres perspectivas conviven y

se tensionan en la historia moderna, reflejando los debates sobre identidad, desarrollo y diversidad cultural. Desde la didáctica de la historia, este pluralismo ofrece una oportunidad pedagógica para analizar la evolución de las ideas de humanidad y civilización, mostrando cómo los conceptos de cultura han legitimado o cuestionado jerarquías sociales y coloniales.

El ser humano, por su parte, no puede ser comprendido fuera del entramado social. La condición humana se realiza en la interacción con los otros, mediante la comunicación, la cooperación y el conflicto. La sociedad constituye el espacio donde el individuo se forma, aprende y construye su identidad. La antropología y la sociología han coincidido en afirmar que el hombre es un ser social por naturaleza, pero esa sociabilidad se materializa en contextos concretos, mediada por instituciones, normas, roles y valores. Así, las identidades humanas son históricas y contextuales; se configuran según las condiciones materiales y simbólicas de cada época. Las masculinidades, por ejemplo, representan un campo en el que se observa con claridad la influencia de la cultura y la sociedad sobre las identidades individuales.

Mendoza y Castillo (2021) destacan que la masculinidad es una construcción social e histórica, sujeta a cambios y reinterpretaciones. En cada sociedad y momento histórico, el modelo masculino dominante ha definido características como la fuerza, la autoridad o la racionalidad, las cuales se asocian a un ideal de poder. Sin embargo, la historia muestra la coexistencia de múltiples masculinidades que varían según la clase social, la región, la etnia o la religión. En este sentido, las masculinidades no son rasgos naturales, sino productos culturales negociados en el tiempo. Este enfoque invita a analizar cómo la historia cultural ha modelado los roles de género, estableciendo jerarquías que aún perduran en la educación, la familia y el trabajo.

Durante los primeros decenios del siglo XX, especialmente entre 1900 y 1950, las masculinidades dominantes ocuparon una posición central en la organización social y jurídica de países como México y Colombia. Las normas familiares y las leyes civiles reforzaban un orden androcentrista en el que el hombre era cabeza del hogar, garante de la moral y autoridad pública. Este modelo, según Mendoza y (Castillo 2021), consolidó una cultura jurídica y familiar sustentada en la desigualdad de género. Sin embargo, los procesos de modernización, urbanización y apertura educativa del siglo XXI han propiciado transformaciones que desestabilizan esas jerarquías. En la actualidad, el debate sobre las masculinidades se amplía hacia la pluralidad, reconociendo expresiones diversas que cuestionan la hegemonía patriarcal y abren espacios de diálogo sobre equidad y bienestar.

La relación entre el hombre y la naturaleza también constituye un elemento esencial de la cultura, especialmente en América Latina. Oyarzún (2017) subraya que en la literatura latinoamericana la naturaleza no se concibe como simple escenario físico, sino como un organismo viviente con el que el hombre mantiene una relación ambivalente de respeto, temor y pertenencia. Esta visión configura una unidad cultural en la que el individuo se entiende como parte del cosmos y no como su dominador. Desde la historia cultural, esta concepción refleja una resistencia frente a la visión moderna occidental que separa al sujeto del entorno y convierte a la naturaleza en objeto de explotación. La fusión entre hombre, naturaleza y cultura constituye, por tanto, un rasgo identitario profundo de la experiencia latinoamericana y una fuente de reflexión ética sobre la sostenibilidad y el equilibrio ecológico.

En las últimas décadas, la cultura se ha convertido en escenario de transformación de las identidades masculinas y femeninas. Los estudios recientes de O'Neill y Ní Léime (2022), así como los de Jordan et al. (2022), muestran que las masculinidades contemporáneas son fluidas, relacionales y negociadas. La construcción de la identidad masculina ya no responde únicamente a modelos tradicionales, sino que se redefine constantemente en función de los contextos culturales, las experiencias personales y las presiones sociales. Estas transformaciones repercuten en la salud mental, las relaciones afectivas y la autoimagen de los hombres, revelando que las normas de género tienen implicaciones psicológicas profundas. Desde la didáctica de las ciencias sociales, estos hallazgos exigen replantear los enfoques educativos sobre género, promoviendo la comprensión crítica de los discursos culturales que modelan las identidades.

Los roles sociales asignados a hombres y mujeres siguen siendo determinantes en la distribución del poder y en las oportunidades vitales. Ruíz Murillo y De la Cruz Izquierdo (2028) evidencian que en México, a pesar de los avances legislativos y educativos, persisten estereotipos que limitan la igualdad de género. Las estructuras patriarcales influyen en la dinámica familiar, la participación laboral y la percepción de las capacidades profesionales. Delgado-Herrera et al. (2024) señalan que estas desigualdades impactan el bienestar social y la salud mental, pues la presión de cumplir con expectativas tradicionales genera tensiones personales y colectivas. Desde la historia y su didáctica, analizar la evolución de estos roles permite comprender cómo los imaginarios de género han condicionado las trayectorias educativas, el acceso al conocimiento y la construcción de ciudadanía.

Las dimensiones culturales influyen también en la forma en que se distribuyen las oportunidades laborales y en cómo se valoran las contribuciones de hombres y mujeres dentro de las organizaciones. Terzi et al. (2022) demuestran que factores como la distancia de poder, el individualismo y la evasión de la incertidumbre moldean las relaciones laborales y las percepciones de equidad. En sociedades con alta distancia de poder, las jerarquías tienden a reforzar la desigualdad de género, mientras que en contextos más igualitarios las relaciones laborales promueven mayor participación y cooperación. Este hallazgo revela que la cultura no solo determina las normas sociales, sino que incide directamente en la estructura económica y organizacional de las sociedades. En la enseñanza de la historia, estos análisis permiten vincular procesos macrohistóricos, como la industrialización o la globalización, con las transformaciones microculturales que afectan la vida cotidiana y las identidades laborales.

La cultura, entendida como sistema de significados compartidos, también actúa en la configuración de las relaciones sociales y mediáticas. En las narrativas contemporáneas, como las series, películas o videojuegos, se observa la reproducción o cuestionamiento de estereotipos de género. Romero-Medina (2025); y Michaels et al. (2024) señalan que los medios de comunicación pueden tanto reforzar masculinidades hegemónicas como promover representaciones inclusivas. La cultura popular se convierte así en un espacio de disputa simbólica donde se negocian los valores sociales y las identidades colectivas. Desde la perspectiva didáctica, estos discursos mediáticos son recursos valiosos para analizar críticamente cómo la cultura moldea la percepción del otro y cómo los estereotipos influyen en las prácticas sociales. Incorporar estos análisis en el aula contribuye a desarrollar una conciencia histórica y cultural sensible a la diversidad.

Asimismo, los estudios sobre comunidades específicas, muestran cómo la cultura puede generar simultáneamente exclusión y resistencia. Adams y Smith (2025) y Munson et al. (2021) exploran cómo los discursos culturales influyen en la formación de identidades masculinas complejas, marcadas por el rechazo social y la búsqueda de sentido. Estas comunidades, al margen de los modelos normativos, elaboran narrativas propias que desafían la cultura dominante y revelan la diversidad de experiencias de la masculinidad. Desde la historia social, estas expresiones permiten comprender los procesos de marginalidad y resistencia como fenómenos históricos en constante reconfiguración. La didáctica puede servirse de estas perspectivas para promover el análisis crítico de las identidades y fomentar la empatía hacia las diferencias culturales y de género.

La relación entre hombre, cultura y sociedad, observada en su devenir histórico, muestra una tensión permanente entre libertad y norma, entre creación y estructura. El ser humano produce cultura, pero también es moldeado por ella; habita la sociedad, pero a la vez la transforma. Esta dialéctica constituye el núcleo de la historia cultural, que estudia cómo los significados y valores se transmiten, se adaptan y se reinventan. En este marco, la educación histórica debe fomentar la comprensión del ser humano como agente cultural y social, capaz de interpretar el pasado, dialogar con el presente y proyectar futuros más justos. Enseñar historia implica reconocer la pluralidad de culturas y la historicidad de las identidades, evitando visiones reduccionistas que perpetúan desigualdades.

En la actualidad, los cambios tecnológicos y globales han complejizado aún más estas relaciones. La digitalización y la interconectividad global modifican los modos de socialización, la percepción del tiempo y la construcción del conocimiento. Las identidades digitales reconfiguran la relación entre lo público y lo privado, generando nuevas formas de expresión cultural y también de control social. La educación, en este contexto, enfrenta el reto de integrar la cultura digital sin perder de vista su dimensión crítica y ética. Comprender cómo los sujetos se construyen en entornos mediados por tecnologías es fundamental para formar ciudadanos capaces de actuar con responsabilidad en sociedades cada vez más interdependientes.

Desde el punto de vista histórico-didáctico, el estudio del vínculo entre hombre, cultura y sociedad permite desarrollar una pedagogía centrada en la experiencia humana. Las narrativas históricas deben visibilizar no solo los grandes acontecimientos, sino las transformaciones culturales que han modelado las mentalidades colectivas. Analizar las masculinidades, las relaciones de género, los imaginarios sociales y las prácticas culturales ofrece herramientas para construir una enseñanza de la historia que promueva la comprensión del otro, la justicia y la equidad. En esta tarea, el docente se convierte en mediador entre la memoria y la crítica, entre el pasado y las posibilidades del presente.

El hombre, en su dimensión cultural y social, es un ser inacabado que se constituye en relación con los demás. La cultura es su herencia y su horizonte; la sociedad, el espacio donde su acción adquiere sentido. La historia, al narrar esa interacción, revela la complejidad de la condición humana. Comprender esta tríada; hombre, cultura y sociedad; implica asumir que la identidad no es fija ni predeterminada, sino una construcción histórica en permanente diálogo con los cambios del mundo. La didáctica de

la historia, al integrar estas perspectivas, contribuye a formar sujetos críticos, conscientes de su papel en la transformación de la cultura y de la sociedad.

Educación, ciudadanía y justicia social

La relación entre educación, ciudadanía y justicia social constituye uno de los núcleos más sensibles y complejos del pensamiento pedagógico contemporáneo. En ella convergen los debates epistemológicos, éticos y políticos que atraviesan la construcción de la escuela como espacio de formación integral, la definición del sujeto ciudadano y la aspiración colectiva a una sociedad más equitativa. Este vínculo, lejos de ser meramente instrumental, revela una dimensión histórica y cultural que ha transformado las finalidades educativas, los modelos pedagógicos y los ideales de convivencia democrática a lo largo del tiempo. En la actualidad, hablar de educación y ciudadanía implica reconocer la profunda interdependencia entre la formación del pensamiento crítico, la participación activa en la vida pública y la búsqueda de justicia social en contextos atravesados por desigualdades estructurales.

La educación ha sido históricamente comprendida como la vía privilegiada para la construcción de ciudadanía. Desde las primeras concepciones ilustradas hasta los modelos democráticos del siglo XXI, se ha entendido que formar ciudadanos no consiste únicamente en transmitir conocimientos sobre derechos y deberes, sino en desarrollar competencias morales, cognitivas y sociales que permitan la participación responsable en la vida comunitaria. Este ideal se sustenta en la premisa de que la ciudadanía es un proceso en permanente construcción, alimentado por la educación formal y por las experiencias de convivencia cotidiana. En este sentido, la educación para la ciudadanía se concibe como una práctica que integra la reflexión, la crítica y la acción social, orientada a promover la equidad, la solidaridad y el compromiso ético. Odera et al. (2022) sostienen que la ciudadanía crítica implica no solo el reconocimiento formal de los derechos, sino también la capacidad de cuestionar las injusticias y actuar frente a ellas desde una conciencia social transformadora.

La didáctica de la historia desempeña aquí un papel esencial. La enseñanza de los procesos históricos permite comprender la génesis de las instituciones, las luchas sociales y los movimientos que han configurado los derechos ciudadanos. En el aula, la ciudadanía se construye con discursos normativos, y mediante el análisis del pasado como escenario de conflicto, resistencia y emancipación. El estudiante que aprende historia desde una perspectiva crítica desarrolla la capacidad de situarse en el tiempo,

reconocer las tensiones entre poder y participación y comprender la justicia social como un proceso histórico inacabado. Este enfoque fortalece la conciencia cívica y la empatía, elementos indispensables para la convivencia democrática.

La justicia social, en el ámbito educativo, se orienta a garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión de los grupos históricamente marginados. Supone una revisión profunda de las prácticas pedagógicas y de las estructuras institucionales para eliminar barreras que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación. Bobadilla (2022) enfatiza que una educación justa no se limita al acceso o a la cobertura, sino que implica equidad en el trato, reconocimiento de la diversidad y participación activa en la vida escolar y comunitaria. Este enfoque requiere trascender la idea de inclusión formal para abordar dimensiones más amplias: afectivas, culturales y políticas. De este modo, la justicia social se convierte en un principio ético que orienta las relaciones educativas hacia la construcción de un sentido común basado en el respeto, la dignidad y la reciprocidad.

Desde la perspectiva pedagógica, la justicia social exige transformar el aula en un espacio democrático donde los estudiantes puedan expresar su voz, debatir ideas y construir colectivamente el conocimiento. Mills et al. (2016) subrayan que el aprendizaje significativo y emancipador surge cuando se promueve la participación crítica de los estudiantes en la definición de sus experiencias educativas. Esta concepción rompe con modelos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional y propone un enfoque dialógico donde la relación docente-estudiante se redefine en términos de horizontalidad y colaboración. Meza-Salcedo et al. (2025) agregan que en contextos de vulnerabilidad social, la educación para la ciudadanía solo puede ser efectiva si reconoce las condiciones materiales y culturales que limitan la participación. Enseñar justicia social significa, en consecuencia, enseñar a reconocer las propias desigualdades y a construir colectivamente estrategias de superación.

La formación docente ocupa un lugar estratégico en este paradigma. No puede hablarse de educación para la justicia social sin docentes capaces de reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas y de integrar valores éticos en su quehacer profesional. Muñoz Martínez et al. (2024) destacan que formar al profesorado en competencias de justicia social implica cultivar la autorreflexión, la empatía y la coherencia entre discurso y acción. El docente debe ser un agente de cambio que promueva la equidad dentro y fuera del aula, un mediador cultural que interprete la diversidad no como obstáculo sino como fuente de aprendizaje. Este perfil docente, lejos de limitarse a aplicar currículos, asume

la responsabilidad de articular la enseñanza con los contextos sociales, integrando la crítica y la participación en la práctica pedagógica cotidiana.

La educación superior, por su parte, enfrenta el reto de repensar sus finalidades desde la perspectiva de la justicia social y la ciudadanía global. En este nivel, la formación profesional no puede desligarse de la dimensión ética ni de los compromisos sociales que exige un mundo interdependiente. La pedagogía Ubuntu, propuesta por Ngubane y Makua (2021), ofrece un marco valioso al enfatizar la interconexión humana y la solidaridad como principios educativos. Inspirada en la filosofía africana del "yo soy porque nosotros somos", esta pedagogía plantea que el conocimiento debe orientarse al bien común, promoviendo la cooperación, la empatía y la corresponsabilidad. En este sentido, la educación universitaria se concibe no como privilegio, sino como espacio de construcción colectiva de saberes que contribuyan a una sociedad más justa y equitativa.

En el contexto global actual, las nociones de ciudadanía y justicia social se amplían para incorporar desafíos que trascienden las fronteras nacionales. La educación para la ciudadanía global, según Garcia Bayon y Rodríguez-Izquierdo (2024), busca preparar a las personas para participar activamente en un mundo interconectado, enfrentando problemas comunes como la pobreza, las crisis ambientales y las violaciones a los derechos humanos. Esta educación promueve una visión crítica que reconoce la interdependencia planetaria y la necesidad de un compromiso ético con la sostenibilidad y la equidad. Sin embargo, Kilinc et al. (2024) advierten que muchos programas reducen la ciudadanía global a un conjunto de competencias instrumentales, despojándola de su potencial transformador. Cuando se enfatiza únicamente la competitividad o la empleabilidad, la educación pierde su capacidad de cuestionar las estructuras que perpetúan la injusticia social.

La relación entre educación y ciudadanía global plantea, por tanto, una tensión entre el ideal emancipador y las lógicas de mercado que atraviesan las políticas educativas. Este dilema obliga a recuperar la dimensión humanista de la educación, centrada en la formación de sujetos críticos y solidarios. Desde la historia y su didáctica, se puede enseñar cómo las luchas por los derechos humanos y la justicia han sido procesos colectivos que trascienden las fronteras y los tiempos. Integrar esta perspectiva en el currículo contribuye a que los estudiantes comprendan la ciudadanía no solo como pertenencia legal, sino como compromiso ético con la humanidad.

Las investigaciones recientes evidencian múltiples obstáculos para la consolidación de una educación orientada a la justicia social. Chen (2021) y Wood et al. (2024) señalan que persisten discursos educativos centrados en la meritocracia, la competencia y el individualismo, que contravienen los principios de inclusión y cooperación. Estas narrativas refuerzan las desigualdades estructurales al culpabilizar a los individuos de su exclusión, ignorando los factores sistémicos que la producen. A ello se suman la falta de formación docente en enfoques críticos, la rigidez curricular y las políticas educativas que priorizan los resultados cuantificables sobre el desarrollo humano integral. La justicia social, en este contexto, requiere una transformación profunda de los paradigmas educativos, lo cual implica repensar el sentido del conocimiento, la evaluación y la relación pedagógica.

Las propuestas de Ghatak y Chaudhary (2024) apuntan hacia una educación emancipadora que promueva la acción colectiva y la participación comunitaria. La escuela debe abrirse al entorno social y funcionar como un espacio de diálogo entre saberes académicos y saberes locales, entre tradición y cambio. Gorski y Dalton (2020) insisten en que la justicia social educativa no puede limitarse a programas aislados o discursos retóricos; debe impregnar las políticas institucionales, las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa. Este enfoque integral demanda una revisión de los fines educativos, orientándolos hacia la formación de sujetos conscientes de su capacidad de incidir en la realidad social.

Desde el punto de vista histórico, la educación para la ciudadanía y la justicia social representa una continuidad con las grandes tradiciones pedagógicas emancipadoras. Desde la Ilustración hasta las pedagogías críticas del siglo XX, la educación ha sido entendida como instrumento de liberación y desarrollo humano. En la tradición latinoamericana, autores como Paulo Freire subrayaron que educar es un acto político, una práctica de libertad que implica reconocer la dignidad del otro y construir conocimiento de manera colectiva. La didáctica de la historia puede recuperar este legado al presentar la historia como campo de lucha por los derechos, la igualdad y la justicia, inspirando a los estudiantes a comprender su papel como actores de cambio.

El desafío contemporáneo radica en traducir estos principios en políticas y prácticas concretas. La ciudadanía crítica requiere currículos inclusivos, pedagogías participativas y evaluaciones formativas que valoren el proceso más que el resultado. Requiere, además, instituciones comprometidas con la equidad y docentes capaces de ejercer su profesión como praxis reflexiva y transformadora. Desde la educación básica hasta la universitaria, cada

nivel educativo puede contribuir a la justicia social si integra la reflexión ética, el respeto a la diversidad y la promoción del diálogo como ejes de su acción pedagógica.

La historia, como disciplina formativa, ofrece una perspectiva privilegiada para vincular educación y justicia. A través del estudio de los procesos históricos, los estudiantes aprenden que los derechos, las libertades y la ciudadanía son conquistas colectivas fruto de la lucha y la organización social. Comprenden que la justicia no es una dádiva, sino una construcción social que requiere participación y compromiso. Este enfoque histórico-didáctico potencia la formación de una conciencia cívica informada, capaz de reconocer las causas profundas de la desigualdad y de imaginar alternativas para superarla. Educar en historia, desde esta mirada, es educar en ciudadanía y justicia.

La educación orientada a la ciudadanía y la justicia social demanda un cambio de paradigma. Supone reconocer que la escuela es un espacio de instrucción, y un laboratorio de democracia donde se ensayan prácticas de convivencia, se negocian valores y se construyen significados. La ciudadanía no se enseña, se vive; y la justicia no se predica, se practica en la equidad cotidiana de las relaciones escolares. Esta concepción humanista revaloriza la tarea del educador como constructor de tejido social, responsable de formar sujetos críticos capaces de convivir en la diferencia y de trabajar por el bien común.

En términos generales, la relación entre educación, ciudadanía y justicia social constituye una tarea inacabada y permanente. Implica repensar las finalidades de la educación, articular el conocimiento con la ética y la participación con la crítica. El objetivo no es formar individuos adaptados al sistema, sino ciudadanos capaces de transformarlo. Esta aspiración, profundamente histórica, define la educación como práctica de libertad y la ciudadanía como proceso de humanización. Solo así podrá la justicia social dejar de ser un ideal distante y convertirse en principio vital de la convivencia humana.

Referencias

Adams, N. N., & Smith, D. S. (2025). " I didn't leave inceldom; Inceldom left me : Examining male ex-incel navigations of complex masculinities identity rebuilding following rejection of incel-culture." *Deviant Behavior,* 1–31.

Adelman, I. (2000). T*he role of government in economic development.* In Foreign Aid and Development (1st Edition, pp. 53–75). Routledge.

Algül, Y. (2024). Assessing the relationship between broad gender inequality and the gender unemployment gap: insights from an extensive global macroeconometric panel analysis. *Discover Sustainability, 5*(1). https://doi.org/10.1007/s43621-024-00663-y

Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo xxi: la brecha digital. *Revista mexicana de ciencias politicas y sociales, 60*(223), 265–285.

Álvarez, R. (2019). Trabajo y diversidad sexual Narrativas transgresoras frente al concepto de «trabajo decente». *Investigaciones Sociales, 22*(40), 237–252.

Amerdinova, M., Talieva, K., Aalieva, N., Alymkulov, Z., & Karyeva, A. (2025). Ethnopolitical aspect of cultural dialogue: West-East in contemporary conditions. *International Journal on Culture, History, and Religion, 7*(1), 415–446.

Antonio Medina, A., Mendoza Pedroza, S. I., Cordero-Salas, R. O., Ríos-Hilario, J. J., & Castillo-Cabrera, C. (2023). Producción artesanal de carbón: Una innovación y estrategia para utilizar los residuos de sistemas agrosilvopastoriles de traspatio. *Agro-Divulgación, 3*(5). https://doi.org/10.54767/ad.v3i5.253

Antunes, R. (2023). Capitalismo pandémico y pandemia de la uberización del trabajo. *Estudios Críticos Del Desarrollo,13*(24), 159–182.

Armona, L. (2019). Online Social Network Effects in Labor Markets: Evidence From Facebook's Entry into College Campuses. https://n9.cl/jwgss

Atack, J., Margo, R., & Rhode, P. (2021). *Industrialization and urbanization in nineteenth century america.* https://www.nber.org/system/files/working_papers/w28597/w28597.pdf

Bekë Kuqi, L. D. (2025). The impact and dynamics of social factors on the development of higher education and labor market integration in Kosovo. *GeoJournal of Tourism and Geosites, 61*(3), 1582–1593.

Bell, E., Mangia, G., Taylor, S., & Toraldo, M. L. (2018). The organization of craft work: Identities, meanings, and materiality (E. Bell, G. Mangia, S. Taylor, & M. L. Toraldo (eds.); 1st Edition). Routledge.

Bernes, J. (2012). The Work of Art in the Age of Deindustrialization [UC Berkeley]. https://escholarship.org/content/qt7nn2q602/qt7nn2q602.pdf

Bernstein, H. (2017). Political economy of agrarian change: Some key concepts and questions. RUDN Journal of Sociology, 17(1), 7–18.

Bhusal, M. (2020). The world after COVID-19: An opportunity for a new beginning. *International Journal of Scientific and Research Publications, 10*, 735–741.

Bieber, F. (2022). Global nationalism in times of the COVID-19 pandemic. *Nationalities Papers, 50*(1), 13–25.

Blanco, I., Gomà Carmona, R., & Subirats, J. (2018). El nuevo municipalismo: derecho a la ciudad y comunes urbanos. *Gestión y análisis de políticas públicas, 20*, 14–28.

Bobadilla, M. del R. A. (2022). La educación en las políticas para la justicia social y la inclusión. *Revista de estudos jurídicos unesp, 24*(40). https://doi.org/10.22171/rej.v24i40.3451

Chen, S. (2021). The official discourse of social justice in citizenship education: A comparison between Japan and China. *Education, Citizenship and Social Justice, 16*(3), 197–210.

Choga, I., Dundu, L., & Khobai, H. (2024). Impact of globalization on income inequality in South Africa. *Problems and Perspectives in Management, 22*(3), 475–490.

Chraki, F. B. (2019). El estado y la sociedad en la economía política. *Revista de Economía Institucional, 22*(42), 187–210.

Climent, V. (2015). The new poverty in the labour market. Intangible capital, 11(2), 270–283.

Contreras-Félix, N. A. (2022). Violencia y globalización: repercusiones para la seguridad nacional de México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Y Humanidades SOCIOTAM, 30*(1), 93–123.

Davydov, D. A. (2024). *In search of a new middle class: a critical look at the concept of the society of singularities by Andreas Reckwitz.* Sotsiologicheskie Issledovaniia, 3. https://doi.org/10.31857/s0132162524030163

Delgado-Herrera, M., Aceves-Gómez, A. C., & Reyes-Aguilar, A. (2024). Relationship between gender roles, motherhood beliefs and mental health. *PloS One*, 19. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298750

Doepke, M., & Zilibotti, F. (2005). Social class and the spirit of capitalism. *Journal of the European Economic Association, 3*(2-3), 516–524.

Doepke, M., & Zilibotti, F. (2008). Occupational choice and the spirit of capitalism*. *The Quarterly Journal of Economics, 123*(2), 747–793.

Dub, A. (2023). The impact of innovations and technological development on modern society and global dynamics. Economics Affairs (Calcutta), 68(4). https://doi.org/10.46852/0424-2513.4.2023.39

Enríquez Pérez, I. (2018). Los laberintos de la globalización y sus manifestaciones en la dialéctica desarrollo/subdesarrollo: variaciones y notas críticas. Clivajes. *Revista de Ciencias Sociales, 10*, 66–69.

Eteria, E. (2019). Globalization and main trends of global economic performance: Trade and investments. *Globalization and Business, 4*(8), 90–95.

Faría, J. E. (2020). *Democracia y gobernabilidad: los derechos humanos a la luz de la globalización económica*. Anales de La Cátedra Francisco Suárez. https://doi.org/10.30827/acfs.v32i0.13751

Felknor, S., Streit, J. M. K., McDaniel, M., Schulte, P., Chosewood, L., Delclos, G., & On Behalf Of The Workshop Presenters And Participa. (2021). How will the future of work shape OSH research and practice? A workshop summary. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 18. https://doi.org/10.3390/ijerph18115696

Fernández, M. L., Valdés, F. V., & Mora, O. Y. C. (2021). *Globalización Económica y Cohesión Social en América Latina*. Intersticios Sociales. https://doi.org/10.55555/is.22.368

Galaviz Aguilar, E. H., Ojeda López, R. N., & Mul Encalada, J. (2025). Citriculturización como proceso de erosión, pérdida de identidad y transformaciones al patrimonio biocultural del municipio de Oxkutzcab, México. *Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento Y Educación, 7*(65), 142–159.

Gallego, C. C. (2023). Trabajo, desposesión y sufrimiento en el capitalismo. De la crisis del mundo liberal al neoliberalismo. Bajo Palabra. https://n9.cl/rwbigh

Garcia Bayon, I., & Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2024). Revisión Sistemática sobre Educación para una Ciudadanía Global Transformadora. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS), 13*(1), 171–186.

García Ramos, E. P., Jácome Freire, F. X., Bones Reasco, M. de L. Á., Calazacón Cuenca, S. M., & Yánez Cruz, G. K. (2025). La Globalización en el Derecho Financiero y su Implicación dentro de las Diferentes Entidades que forman parte del Sector Público. *Revista Científica de Salud Y Desarrollo Humano, 6*(1), 767–786.

Gerchunoff, P., & Rapetti, M. (2016). La economía argentina y su conflicto distributivo estructural (1930-2015). *El Trimestre Económico, 83*(330), 225–272.

Ghatak, N., & Chaudhary, R. (2024). Beyond the classroom: A case study on the relationship between education as a public good, social justice and critical pedagogy. *Journal of Development Policy and Practice, 9*(1), 71–89.

Gomboeva, M., & Ivanova, Y. (2023). Animalistic style in creative practices of contemporary artists and creative industries. SHS Web of Conferences, 164, 00067.

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *PUBLICACIONES, 48*(1), 25–45.

Gorski, P. C., & Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education, 71*(3), 357–368.

Grytsenko, A. (2022). Economic contradictions of globalization and localization and their modern manifestations. *Ekonomìčna Teorìâ, 2022(4)*, 5–29.

Guillén, M. F. (2001). Is globalization civilizing, destructive or feeble? A critique of five key debates in the social science literature. Annual Review of Sociology, 27(1), 235–260.

Gygli, S., Haelg, F., Potrafke, N., & Sturm, J.-E. (2019). The KOF Globalisation Index – revisited. *The Review of International Organizations, 14*(3), 543–574.

Haro Esquivel, G., Ayala Hernández, P., & Núñez Cortéz, A. M. (2025). Globalización e Inteligencia Artificial: Impactos y Desafíos en el Diseño Curricular de la Educación Superior en México. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica, 5*(1), 3115–3158.

Harrison, A. (2006). Globalization and poverty. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w12347/w12347.pdf

Higuchi, A. (2004). The mechanism of social exclusion in modern society. *Japanese Sociological Review, 55*(1), 2–18.

Huang, F., Huang, L.-X., Huang, Z.-P., Wei, J.-J., & Lu, C.-J. (2024). The effects of temperament type on infusion extravasation in newborns. *Scientific Reports, 14*(1), 15448.

Huimin Ma, L. W. (2024). From jobs to careers: drivers and barriers to career development in emerging labor markets. *Frontiers in Sociology,* 9. https://doi.org/10.3389/fsoc.2024.1486871

Jaffee, D. (2012). Weak coffee: Certification and co-optation in the fair trade movement. *Social Problems, 59*(1), 94–116.

Jiménez-Castaño, J., Cardona-Acevedo, M., & Sánchez-Muñoz, M. D. (2017). Discriminación y exclusión laboral en la comunidad LGBT: un estudio de caso en la localidad de chapinero, Bogotá Colombia. *Papeles de Población, 23*(93), 231–267.

Jimenez Martín, C. (2024). La espacialidad del capitalismo global: tendencias recientes y caminos para su transformación. Una aproximación desde la experiencia colombiana en el siglo XXI. Geopolítica(s) *Revista de Estudios Sobre Espacio Y Poder, 15*(2), 411–438.

Jordan, A., Anitha, S., Jameson, J., & Davy, Z. (2022). Hierarchies of masculinity and lad culture on campus: "bad guys", "good guys", and complicit men. *Men and Masculinities, 25*(5), 698–720.

Juliá Igual, J. F., Bernal Jurado, E., & Carrasco Monteagudo, I. (2022). Economía Social y recuperación económica tras la crisis del COVID-19. *CIRIEC-España revista de economía pública social y cooperativa, 104,* 7–33.

Kennedy, D., & Con Diaz, G. (2020). Introduction to Computing Capitalisms. *IEEE Annals of the History of Computing, 42*(3), 5–10.

Kien, P. (2025). Marx's capital and its relevance to today. Polymatheia - *Revista de Filosofia, 18*(1), e25019.

Kilinc, E., Eizadirad, A., & Straub, J. (2024). Reconceptualizing global citizenship in Turkish social studies textbooks with a focus on social justice. *Comparative and International Education, 53*(1). https://doi.org/10.5206/cie-eci.v53i1.16592

Lascurain Fernández, M. (2022). El proceso de globalización económica y los actuales movimientos populistas. Revista de Relaciones Internacionales Estrategia Y Seguridad. https://doi.org/10.18359/ries.5513

Little, D. (2000). Explaining large-scale historical change. *Philosophy of the Social Sciences, 30*(1), 89–112.

Li, Z. (2024). The impact of economic globalization on national economies and social structures. *Advances in Economics, Management and Political Sciences, 98*(1), 104–109.

López Rivera, E. (2025). Carlos Marichal, Historia mínima de la globalización moderna y contemporánea, El Colegio de México, 2024. *Revista Historia Económica de América Latina, 2*(4), 65–67.

Lutsyshyn, Z., Mazur, M., & Katrych, O. (2020). Analysis of the vulnerability of the existing functioning principles within the world economy. Coronavirus & Infectious Disease Research eJournal. https://doi.org/10.15587/2706-5448.2020.210956

Maldonado Loza, A. M., Mejía Castañeda, D. Y., Ruiz Anchundia, K. D., Cuenca Gonzaga, A. I., & Rodríguez Esparza, J. I. (2025). El Socialismo como Sistema de Control Social: Análisis de la Gestión Estatal de los Medios de Producción y la Fuerza Laboral. *Emergentes - Revista Científica, 4*(4), 553–565.

Martelli, M. M. (2019). Las personas con discapacidad: ¿Los desempleados forzosos del capitalismo global? Derechos En Acción. https://doi.org/10.24215/25251678E248

Masís González, T. (2021). Capitalismo de plataformas, producción y consumo de música: el caso de Spotify. *ESCENA Revista de Las Artes*. https://doi.org/10.15517/es.v81i2.49478

Medick, H. (1976). The pro to-industrial family economy: The structural function of household and family during the transition from peasant society to industrial capitalism1. *Social History, 1*(3), 291–315.

Mei-hung, C., & Reinders, D. (2011). Globalization: Science education from an international perspective. *Journal of Research in Science Teaching, 48*(6), 553–566.

Mendoza, A. L. R., & Castillo, N. A. F. (2021). Influencia de las masculinidades en la construcción del concepto de familia, cultura jurídica y sociedad entre 1900 -1950. Un estudio comparativo entre México y Colombia. *South Florida Journal of Development, 2*(2), 1436–1453.

Meng, K., & Hitchcock, M. (2020). Sustainability and authenticity of Chinese traditional crafts in the contexts of luxury and tourism. *Journal of Tourism, 7*(2), 205.

Mesino Rivero, L. (2009). La Globalización Económica y sus Implicaciones Socio-culturales en América Latina. Revista de Ciencias Sociales - Universidad Del Zulia. *Facultad de Ciencias Económicas Y Sociales, 15*(1). https://doi.org/10.31876/rcs.v15i1.25432

Meza-Salcedo, G., Mesa, L. X., & Garzón Borray, H. A. (2025). Educación para la Ciudadanía en Contextos de Vulnerabilidad en Colombia: Promoviendo Capacidades Humanas. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS), 14*(1). https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.006

Michaels, E., Joneurairatana, E., & Sirivesmas, V. (2024). Mainstreaming queerness in Thai boys' love narratives: Impact on gay identity perceptions in Bangkok's society. *Sexualities*. https://doi.org/10.1177/13634607241263194

Mills, M., McGregor, G., Baroutsis, A., Te Riele, K., & Hayes, D. (2016). Alternative education and social justice: considering issues of affective and contributive justice. *Critical Studies in Education, 57*(1), 100–115.

Mitchell, W. J. T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture, 1*(2), 165–181.

Mokyr, J., Vickers, C., & Ziebarth, N. L. (2015). The history of technological anxiety and the future of economic growth: Is this time different? *The Journal of Economic Perspectives: A Journal of the American Economic Association, 29*(3), 31–50.

Molden, D. (2013). Water for food water for life: A comprehensive assessment of water management in agriculture (D. Molden (ed.); 1st Edition). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781849773799

Moncayo Jiménez, E. (2008). Repensando el desarrollo regional. Contribuciones globales para una estrategia latinoamericana. EURE. *Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales, 34*(103), 169–176.

Montes Santoyo, A. A. (2023). La producción del espacio logístico global: flujos comerciales, seguridad y militarización. *Espiral, Revista de Geografías Y Ciencias Sociales, 5*(9), 41–49.

Moreno Ruiz, E. (2024). Tres usos del término "cultura": universalista, romántico y antropológico. *Brocar Cuadernos de Investigación Histórica, 48*, 331–353.

Muñoz Martínez, Y., Figueroa Céspedes, I., & Domínguez Santos, S. (2024). What teaching attributes are essential for promoting inclusion and social justice in primary education? A co-constructed research study with student teachers. Education, Citizenship and Social Justice, 17461979241306078. https://doi.org/10.1177/17461979241306078

Munson, A. J., Davis, D. A., & Barrington, C. (2021). "There are no other options for us because of who we are": employment and retention in care among gay and bisexual men and transgender women living with HIV in Guatemala. *Culture, Health & Sexuality, 23*(5), 608–623.

Nagy, K. (2013). New impetus to globalization: Development of virtual economic zones. Proceedings of the 2013 International Conference on the Modern Development of Humanities and Social Science. 2013 International Conference on the Modern Development of Humanities and Social Science, Hong Kong. https://doi.org/10.2991/mdhss-13.2013.29

Neves da Silva, É. (2023). Conexiones de resistencia entre el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (Brasil) y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (México) durante la globalización de la agricultura (1970-1990). *Revista de Historia Americana Y Argentina, 58*(2), 63–91.

Ngek Monteh, R. (2019). Frontiers transgressions and the evolution of illegal practices in the central African states before the advent of boko Haram insurgent: A historical study during recent times. *PEOPLE International Journal of Social Sciences, 4*(3), 1573–1589.

Ngubane, N., & Makua, M. (2021). Intersection of Ubuntu pedagogy and social justice: Transforming South African higher education. Transformation in Higher Education. https://n9.cl/ltk3pq

Núñez Olivera, J. M., Cabral Parra, R., & Noriega García, M. Á. (2022). Globalización y su relación con la sustentabilidad y sus dimensiones, enfocada hacía el logro de la seguridad alimentaria y la preservación ambiental. *GESPYE Gestión Pública Y Empresarial, 10*, 07–35.

Odera, E. L., Davis, J., Brennan, M., & Dolan, P. (2022). Understanding paths and options for youth citizenship and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice, 17*(3), 224–234.

O'Neill, M., & Ní Léime, Á. (2022). "In a hospital bed or … out doing Indiana Jones": older Irish men's negotiations of cultural representations of ageing. *Ageing and Society, 1*–24.

Oyarzún, L. (2017). Hombre, sociedad y naturaleza en la literatura latinoamericana. *Revista de Filosofía, 6*(1), 26–30.

Pereira González, J. M. (2024). Impacto de la globalización neoliberal de la cultura en los estudiantes universitarios de Gestión Sociocultural para el Desarrollo. *Revista Panameña de Ciencias Sociales*. https://doi.org/10.48204/2710-7531.5188

Pérez, W. A. A., & Rodríguez, J. M. G. (2024). Globalización y cambio climático: ¿un asunto de derechos humanos? *Revista Científica de La Facultad de Derecho Y Ciencias Sociales Y Políticas*. https://doi.org/10.30972/rcd.317463

Piedra Guillén, N. (2024). La economía digital en Costa Rica: condiciones de trabajo, el valor del trabajo y el sujeto trabajador/a en los call centers. *Revista de Ciencias Sociales, 183*, 13–30.

Presta, S. (2022). Transformaciones socio-técnicas del capitalismo y focos de emergencia de la forma-emprendimiento. Una mirada del presente en perspectiva histórica. *Ciclos En La Historia, La Economia Y La Sociedad, 59*, 59–80.

Putri, M., & Karimi, S. (2024). The paradox of globalization: Unraveling the short and long-term impacts on income inequality in Indonesia. Malaysian Journal of Business, Economics and Management. https://doi.org/10.56532/mjbem.v3i1.25

Quintana Bernal, M. R., Sancan Rivera, M. J., Landázuri Castillo, M. V., Abril Cócheres, D. G., & Mora Pita, M. E. (2024). Globalización y cultura: impacto de la integración económica y tecnológica en identidades sociales y tradiciones locales globales y locales: Globalization and culture: impact of economic and technological integration on global and local social identities and local traditions. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Y Humanidades, 5*(4). https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2364

Romero-Medina, P. (2025). Videogames are for boys: male gaming as an anti-gender identity. *Historia Y Comunicacion Social, 30*(1), 187–196.

Ruggie, J. G. (1982). International regimes, transactions, and change: embedded liberalism in the postwar economic order. *International Organization, 36*(2), 379–415.

Ruíz Murillo, A. K., & De la Cruz Izquierdo, J. (2018). CULTURA Y GÉNERO EN MÉXICO. *GÃanero & Direito, 6*(3). https://doi.org/10.22478/ufpb.2179-7137.2017v6n3.35590

Sampson, R. J. (2009). Disparity and diversity in the contemporary city: social (dis)order revisited: Disparity and diversity in the contemporary city. *The British Journal of Sociology, 60*(1), 1–31; discussion 33–38.

Sánchez-Bayón, A. (2020). Una historia crítica de sociología del trabajo y de las organizaciones: de «trabajadores de cuello azul y blanco» a «knowmads & freeriders». Miscelánea Comillas. *Revista de Ciencias Humanas Y Sociales*. https://doi.org/10.14422/mis.v77.i151.y2019.008

Schnake Gálvez, A. (2023). La estrategia de brasil en la época de la globalización económica. *Revista Chilena de Derecho Y Ciencia Política, 3*(1), 41–53.

Scott, A., & Storper, M. (1992). Pathways to industrialization and regional development (M. Storper (ed.); 1st Edition). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203995549

Sforzin, V. (2023). Nuevas subjetividades en el capitalismo de la vigilancia: De Marx a Zuboff, acerca de la apropiación de la producción social de subjetividades. *Question, 3*(76), e850.

Sorzano Rodríguez, D. M., & Botero Urquijo, D. A. (2023). Economía social para la transición a la vida civil de la población excombatiente FARC-EP: el caso ECOMÚN. *Gestión Y Desarrollo Libre, 7*(14). https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestionlibre.14.2022.9376

Syrlybayeva, S., & Bastaubayev, A. (2022). The impact of globalization processes on the economic development of Kazakhstan. *Statistika, Účet I Audit, 85*(2), 33–39.

Terzi, H., Özdemir, F., & Özkan, T. (2022). The relationship between gender gap in employment and Hofstede's culture dimensions depending on country scores. Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology. https://doi.org/10.26650/sp2021-941054

Toledo, E. de la G. (2013). Trabajo no clásico y flexibilidad. *Caderno CRH, 26*(68), 315–330.

Valiente, S. (2019). Jerarquía ecológica y de capital en la producción de un espacio periférico del capitalismo global. *Cuestiones de Sociología*. https://doi.org/10.24215/23468904e085

Vega Centeno Sara Lafosse, P. (2017). La desigualdad invisible: el uso cotidiano de los espacios públicos en la Lima del siglo XXI. *Territorios, 36*, 23–46.

Vega Torres, D. R. (2020). Trabajo artesanal, artesanía e industrias creativas: reflexiones en torno a las transformaciones de la actividad sociocultural. *Revista GEARTE, 7*(3). https://doi.org/10.22456/2357-9854.103750

Verón, D. (2024). Las políticas migratorias o la producción de una mano de obra sobreexplotada. Los usos del trabajo migrante en Francia y Canadá. *Sociología Del Trabajo, 105*, 7–18.

Wang, S. (2025). *Reflections on the employment of college students based on big data reform and development of talent training model in higher education.* In K. Zhang & P. Lorenz (Eds.), International Conference on Mechatronics and Intelligent Control (ICMIC 2024) (p. 37). SPIE.

Wigger, A., & Buch-Hansen, H. (2013). Competition, the global crisis, and alternatives to neoliberal capitalism: A critical engagement with anarchism. *New Political Science, 35*(4), 604–626.

Wood, M., Su, F., & Pennington, A. (2024). "You just need to work harder": Misalignments between the rhetoric of social mobility and education for social justice. *Power and Education, 16*(1), 78–87.

Wu, C.-F., Chang, T., Wu, T.-P., Leng, K.-J., Lin, M.-C., & Huang, S.-C. (2022). Impact of globalization on the environment in major CO2-emitting countries: Evidence using bootstrap ARDL with a Fourier function. *Frontiers in Public Health, 10*, 907403.

Wu, J., Ge, Y., Chen, Z., Wang, Y., & Chen, X. (2025). Population aging and labor income share: Theoretical mechanisms and cross-country evidence. *Economics & Business Management, 1*(3), 122.

Yasih, D. W. P., & Hadiz, V. R. (2023). Precarity and Islamism in Indonesia: the contradictions of neoliberalism. *Critical Asian Studies, 55*(1), 83–104.

Zetter, R. (2007). More labels, fewer refugees: Remaking the refugee label in an era of globalization. *Journal of Refugee Studies, 20*(2), 172–192.