



Más allá de la excelencia académica: pedagogía de la interioridad y estoicismo en los posgrados en México

Beyond academic excellence: Pedagogy of interiority and stoicism in graduate programs in Mexico

✉ **Mario-Alberto Velázquez-García**

El Colegio de Sonora
México

<https://orcid.org/0000-0001-9869-2188>
mvelazquez@colson.edu.mx

Luz-Angélica Ceballos-Chávez

Universidad Autónoma de Nayarit
México

<https://orcid.org/0000-0002-2011-3411>
angelica.ceballos@uan.edu.mx

Recibido: 05-03-2026

Aceptado: 04-05-2026

Publicado: 30-06-2026

Cómo citar este artículo:

Velázquez-García, M. A., & Ceballos-Chávez, L. A. (2026). Más allá de la excelencia académica: pedagogía de la interioridad y estoicismo en los posgrados en México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3765. <https://doi.org/10.21555/rpp.3765>

Resumen

El artículo examina críticamente la pregunta “¿educar para qué?” en el posgrado en México. Su objetivo es evidenciar que los programas de maestría y doctorado han sido eficaces para formar especialistas y producir capital académico, pero limitados en la formación integral del sujeto. A partir de este diagnóstico, propone una alternativa pedagógica basada en la pedagogía de la interioridad articulada con las “tecnologías del yo”, como una vía laica para fortalecer la convivencia académica y el bienestar subjetivo en posgrados de excelencia. El marco teórico sitúa la consolidación del posgrado desde los años ochenta en un contexto de políticas neoliberales orientadas a la productividad, la evaluación y la competencia, mediante dispositivos como el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y el Sistema Nacional de Posgrados (SNP). El trabajo integra la pedagogía de la interioridad como enfoque contemporáneo de autoconocimiento y gestión emocional, y el estoicismo como tradición de prácticas de autodisciplina, discernimiento y ética re-

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



lacional. La metodología es cualitativa y exploratoria, basada en observación participante reflexiva en cuatro cursos de posgrado (2024–2025) y en la construcción de casos típicos. Los resultados muestran tensiones estructurales: disociación entre rendimiento y bienestar, competencia que deteriora la convivencia, conflictos de autoridad, déficit de competencias relacionales y desigualdades de género asociadas a cuidados. Con base en ello, se propone el Modelo de Pedagogía de la Interioridad para Posgrados (MPIP), un modelo transversal y flexible alineado con el SNP/Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), orientado a mejorar el clima académico, reducir conflictos y deserción, y fortalecer la responsabilidad social del conocimiento.

Palabras clave: Posgrado; Pedagogía de la interioridad; Formación integral; Convivencia académica.

Abstract

The article critically examines the question “education for what purpose?” in graduate education in Mexico. Its objective is to demonstrate that master’s and doctoral programs have been effective in training specialists and producing academic capital yet remain limited in fostering the holistic formation of the subject. Based on this diagnosis, it proposes a pedagogical alternative grounded in the pedagogy of interiority articulated with the “technologies of the self,” as a secular approach to strengthening academic coexistence and subjective well-being in programs of excellence. The theoretical framework situates the consolidation of graduate education since the 1980s within a context of neoliberal policies oriented toward productivity, evaluation, and competition, implemented through mechanisms such as the Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) and the Sistema Nacional de Posgrados (SNP). The study integrates the pedagogy of interiority as a contemporary approach to self-knowledge and emotional regulation, and Stoicism as a tradition of practices centered on self-discipline, discernment, and relational ethics. The methodology is qualitative, interpretive, and exploratory, based on reflexive participant observation in four graduate courses (2024–2025) and on the construction of typical cases. The findings reveal structural tensions: a dissociation between performance and well-being, competition that undermines academic coexistence, authority-related conflicts, deficits in relational competencies, and gender inequalities linked to care responsibilities. On this basis, the article proposes the MPIP, a transversal and flexible model aligned with the SNP/Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), aimed at improving the academic climate, reducing conflict and attrition, and strengthening the social responsibility of knowledge production.

Keywords: Graduate education; Pedagogy of interiority, Holistic formation; Academic coexistence.

INTRODUCCIÓN

La pregunta que articula este artículo remite a una de las interrogantes centrales de la educación en todas las sociedades: ¿educar para qué? Desde nuestra postura, los currículos de maestría y doctorado en México han sido eficaces para aquello para lo que fueron diseñados: la formación especializada en áreas específicas del conocimiento o de la técnica. Estos programas privilegian el desarrollo de competencias disciplinares y metodológicas altamente valoradas en los sistemas académicos contemporáneos y constituyen la base de la profesionalización investigativa en el nivel posgrado (McAlpine y Amundsen, 2016; Marginson, 2014). No obstante, diversos estudios críticos sobre la educación superior han señalado que esta orientación, centrada casi exclusivamente en el desempeño académico y la productividad científica, no garantiza una formación integral del sujeto ni el desarrollo de capacidades relacionales, éticas y de autorreflexión necesarias para la vida profesional y social más allá de la academia (Marshall et al. 2026, 2010; González-González y González-Hernández, 2015).

Las dimensiones formativas vinculadas con la educación para la convivencia y la construcción de una vida plena —entendida más allá de los logros académicos o económicos— han sido sistemáticamente relegadas en los diseños curriculares del posgrado (Delors, 1996; UNESCO, 2015). Frente a este vacío, el artículo propone una reflexión pedagógica orientada a los posgrados en México que articula la pedagogía de la interioridad como una propuesta educativa pertinente para los niveles de maestría y doctorado (Ylla et al., 2013).

El crecimiento y consolidación de los programas de posgrado en México se inscribe, de manera clara, a partir de la década de los ochenta, en un contexto político y económico marcado por la transición de un modelo de Estado de bienestar hacia uno de economía abierta y orientación neoliberal (Ortiz-Soriano, 2025). En este escenario, la educación superior y el posgrado fueron concebidos como instrumentos estratégicos para elevar la competitividad del país mediante la formación de recursos humanos altamente especializados, particularmente en ciencia y tecnología (Didou-Aupetit, 2005; Rodríguez-Gómez, 2004). De forma paralela, la reducción del gasto público en servicios sociales y educativos impactó directamente en el financiamiento de las universidades públicas, lo que se tradujo en restricciones presupuestales, precarización institucional y una caída relativa en la producción científica y en la incorporación de nuevos investigadores (Gil-Antón et al., 2009). Como respuesta a esta coyuntura, el gobierno federal impulsó la creación de dispositivos de regulación e incentivo como el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y, posteriormente, el Sistema Nacional de Posgrados (SNP), orientados a estimular la productividad académica, profesionalizar la investigación y contener la llamada “fuga de cerebros” (CONACYT, 2014; De-Ibarrola, 2012). Si bien estas políticas favorecieron la expansión de la oferta de posgrado y el incremento sostenido del número de personas con estudios de maestría y doctorado, también reprodujeron problemas estructurales persistentes, como la alta concentración institucional y geográfica de los programas de mayor calidad en grandes universidades ubicadas principalmente en la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, profundizando las desigualdades regionales del sistema de educación superior (Didou-Aupetit y Remedi, 2008; Rodríguez-Gómez y Casanova-Cardiel, 2013).

El sistema de posgrados se consolidó progresivamente bajo una noción de “excelencia” estrechamente vinculada a planteamientos neoliberales que privilegian la competencia, la medición del desempeño y el mérito individual como criterios centrales de legitimación académica (Ordorika, 2006; Slaughter y Rhoades, 2004). En este marco, el acceso a los programas y la permanencia en ellos quedaron supeditados a procesos altamente selectivos y a esquemas de evaluación individualizados, orientados fundamentalmente a la productividad científica y a indicadores cuantificables de rendimiento académico (Deem et al., 2007; Shore y Wright, 2015). Este énfasis evaluativo contribuyó a reforzar la hiperespecialización disciplinar y la fragmentación del conocimiento, al tiempo que redujo de manera significativa los espacios curriculares y simbólicos destinados a la reflexión ética, filosófica y formativa orientada al desarrollo integral de los sujetos (Barnett, 2011; Giroux, 2014). Como consecuencia, dimensiones fundamentales de la experiencia formativa en el posgrado —como el manejo de la vida emocional, la convivencia académica, el cuidado de la salud mental y la construcción de sentido respecto al quehacer intelectual— han sido sistemáticamente desplazadas o invisibilizadas dentro de los modelos dominantes de formación avanzada (Marginson, 2014; Sinclair, 2010).

En este contexto, el artículo busca contribuir a la comprensión y atención de algunas de las problemáticas personales y de relaciones interpersonales que atraviesan los posgrados en México, entre las que destacamos la falta de motivación para concluir los estudios, los conflictos entre estudiantes y profesores asociados a deficiencias en la comunicación académica, así como situaciones de acoso y violencia de género presentes en distintos espacios universitarios (Buquet et al., 2013; Ordorika y Lloyd, 2015). A ello se suman disputas interpersonales, la ausencia de prácticas solidarias y de cuidado institucional, y la creciente presencia —tanto en estudiantes como en docentes— de crisis personales vinculadas con depresión, ansiedad, secuelas post-Covid y tensiones familiares exacerbadas por la pandemia, fenómenos ampliamente documentados en estudios recientes sobre salud mental en educación superior (Leal-Soto et al., 2023; Odriozola-González et al., 2020; UNESCO, 2021). Diversas investigaciones han señalado que los programas de posgrado carecen, en general, de herramientas pedagógicas y dispositivos institucionales sistemáticos orientados a la prevención y atención integral de este tipo de situaciones, lo que incide de manera directa en el abandono de los estudios, el deterioro de las trayectorias académicas y los bajos niveles de eficiencia terminal (De Ibarrola, 2012; Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar, 2013).

Una segunda problemática abordada en este artículo es de carácter conceptual. La pedagogía de la interioridad (PI) es una propuesta educativa desarrollada principalmente en el ámbito de las instituciones educativas de tradición jesuita, especialmente en España, que busca promover el desarrollo integral de la persona mediante el cultivo de la conciencia, la reflexividad, la gestión emocional y la construcción de sentido (Gallego y Gutiérrez, 2015; Ceballos, 2018). En su formulación original, la PI incorpora un componente explícitamente religioso; no obstante, diversos autores han señalado que su núcleo pedagógico puede ser resignificado desde una perspectiva laica, al centrarse en prácticas de autoconocimiento, atención plena, autorregulación y responsabilidad ética.

La propuesta que aquí se desarrolla articula, por tanto, tres niveles conceptuales complementarios: el marco analítico de las tecnologías del yo (Foucault, 2002), la peda-

gogía de la interioridad como modelo educativo contemporáneo (Jiménez-Hurtado et al., 2021), y el estoicismo como tradición filosófica que ofrece ejercicios concretos para la formación ética y emocional (Seneca, 2011). A partir de esta articulación, el artículo propone un modelo teórico-pedagógico dirigido a estudiantes de maestría y doctorado en México, orientado a fortalecer la convivencia académica, el bienestar subjetivo y la construcción de sentido en la formación de posgrado, sin recurrir a componentes religiosos y respondiendo a las problemáticas estructurales que enfrenta este nivel educativo.

Educación, subjetividad e interioridad en la formación de posgrado

La reflexión sobre la educación como un proceso de formación integral del sujeto —y no únicamente como un mecanismo de transmisión de conocimientos o de distribución de credenciales— ha ocupado un lugar central en la sociología de la educación y la pedagogía crítica desde finales del siglo XX, particularmente en los debates sobre subjetividad, autonomía y sentido de la experiencia educativa (Bourdieu y Passeron, 1990; Giroux, 1988). En este marco, Dubet y Martuccelli (1996) propusieron una tipología influyente al distinguir tres funciones fundamentales de la educación: la distribución de posiciones en el mercado profesional; la socialización de los individuos y una función propiamente educativa orientada a la formación de sujetos no plenamente reducidos a su utilidad social. Esta última ha sido retomada como una dimensión clave para el desarrollo de la autonomía, la reflexividad y la capacidad crítica, especialmente en contextos educativos altamente institucionalizados (Dubet, 2006; Biesta, 2015; Barnett, 2011). Desde esta perspectiva, la educación superior —y en particular el posgrado— no puede limitarse a la certificación de competencias, sino que debe asumirse como un espacio de construcción subjetiva y ética (Ortiz-Soriano, 2025).

A pesar de su relevancia para la socialización y el desarrollo integral de las personas, esta área de aprendizaje suele perder centralidad en sistemas de educación superior cada vez más orientados por criterios de rentabilidad, competitividad y productividad. En este contexto, las instituciones privilegian la formación de competencias útiles para el mercado, así como indicadores cuantificables de desempeño, eficiencia y rendición de cuentas, relegando aquellos espacios educativos vinculados con la reflexión crítica, la formación ética, la sensibilidad social y el desarrollo humano integral (Ortiz-Soriano, 2025; Shore y Wright, 2015; Slaughter y Rhoades, 2004). En el caso de los posgrados, se ha documentado una fuerte orientación hacia la hiperespecialización disciplinar, el rendimiento medible y la productividad académica, expresada en indicadores como publicaciones indexadas, financiamiento competitivo y acreditaciones de calidad, lo que reduce de manera significativa los espacios destinados a la formación ética, reflexiva y subjetiva de los estudiantes (Barnett, 2011; Esteban, 2019; Marginson, 2014). Este diagnóstico dialoga con el *Informe Delors* (1996), que advierte sobre el desequilibrio entre los cuatro pilares de la educación —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir— cuando los sistemas educativos privilegian casi exclusivamente los dos primeros.

Desde áreas de conocimiento como la sociología se ha propuesto que esta reducción de la educación a su dimensión instrumental se vincula con transformaciones más amplias de las sociedades contemporáneas. Bauman (2009) describe cómo la lógica del

consumo ha reconfigurado la construcción de la identidad, desplazando la vida interior y el sentido de la experiencia hacia formas de autorreferencialidad basadas en el éxito, la visibilidad y la acumulación simbólica. En el ámbito educativo, esta lógica se traduce en trayectorias formativas marcadas por la competencia individual, la inmediatez y la presión constante por el desempeño (López-Fernández, 2021). Las instituciones educativas no solo reproducen estos valores, sino que los institucionalizan mediante modelos curriculares, dispositivos de evaluación y discursos sobre la excelencia (Gómez y Pinheiro, 2021). Como advierte Del-Valle-Huerga (2015), este proceso ha contribuido a la superficialidad de las relaciones interpersonales en contextos educativos y a una creciente desconexión de los sujetos consigo mismos, manifestada en malestar emocional, pérdida de sentido y conflictos en la convivencia académica.

Frente a este diagnóstico, una línea de investigación relevante ha recuperado la noción de interioridad como dimensión fundamental de la formación humana, entendida como el proceso mediante el cual los sujetos desarrollan conciencia de sí, capacidad reflexiva y orientación ética de la acción (Ylla et al., 2013). No obstante, más allá de su genealogía clásica en la *paideia* griega y en la búsqueda de la *areté* como excelencia moral e intelectual, la revalorización contemporánea de la interioridad debe situarse en el contexto de una transformación más amplia: la erosión de los referentes absolutos que históricamente estructuraban la vida ética.

En este sentido, la modernidad tardía se caracteriza por el desplazamiento de las religiones institucionales y de sus marcos normativos hacia formas de espiritualidad “al margen”, donde la construcción del sentido deja de depender de verdades trascendentes universalmente compartidas y se reubica en la experiencia subjetiva (Navarro-Ramos, 2019). Esta condición no implica necesariamente una pérdida de la ética, sino su reconfiguración: la acción moral ya no se ancla en mandatos absolutos, sino en procesos reflexivos situados, donde el sujeto deviene responsable de la elaboración de sus propios criterios de orientación.

Desde esta perspectiva, la interioridad no solo constituye una herencia filosófica, sino una exigencia contemporánea: en ausencia de referentes externos incuestionables, el conocimiento de sí se convierte en condición de posibilidad para la acción ética. En la tradición filosófica clásica, Platón advertía que la ignorancia respecto al propio sujeto constituye una de las formas más profundas y destructivas de desconocimiento, especialmente cuando se considera irrelevante para la vida social y política (Platón, 1999). Sin embargo, en el contexto actual, esta advertencia adquiere un matiz adicional: no conocerse a sí mismo no solo implica una carencia cognitiva, sino una incapacidad para construir criterios éticos en un mundo plural y desanclado de absolutos.

Este planteamiento ha sido retomado por la pedagogía contemporánea para subrayar la centralidad de la autoformación, la introspección y el cuidado de sí en los procesos educativos (Foucault, 2002; Nussbaum, 2010). No obstante, a la luz de las tesis de Navarro-Ramos, estos procesos deben entenderse no únicamente como prácticas de perfeccionamiento individual, sino como dispositivos mediante los cuales los sujetos enfrentan la contingencia moral propia de las sociedades contemporáneas, articulando formas de responsabilidad ética sin recurrir a fundamentos trascendentes (Navarro-Ramos, 2019).

Paralelamente, desde el campo pedagógico se ha desarrollado la propuesta de la pedagogía de la interioridad, especialmente en instituciones educativas de tradición jesuita en España y América Latina. Investigaciones como las de Ylla et al. (2013) documentan cómo esta corriente busca reequilibrar la centralidad del saber externo con el cultivo del mundo interior, mediante prácticas educativas que favorecen la experiencia, la reflexión y la acción consciente.

No obstante, su anclaje histórico en tradiciones religiosas plantea un desafío central para los sistemas educativos laicos: ¿cómo incorporar estas prácticas sin vulnerar la neutralidad confesional del Estado? En este punto, resulta clave la distinción entre origen religioso y función pedagógica. Como sugieren Navarro-Ramos, Ortiz-Acosta y Flores-Soria en contextos contemporáneos caracterizados por la pluralidad de creencias y la erosión de los referentes absolutos, es posible construir marcos éticos y formativos que no dependan de fundamentos trascendentes, sino de la reflexividad del sujeto (Navarro-Ramos et al., 2019). Desde esta perspectiva, la pedagogía de la interioridad puede resignificarse en clave laica al centrarse no en la transmisión de contenidos religiosos, sino en el desarrollo de capacidades universales como la atención, la conciencia de sí, la autorregulación emocional y la deliberación ética situada. Esto implica desplazar cualquier pretensión de verdad última o formación espiritual confesional, y sustituirla por un enfoque orientado a la autonomía moral, el pensamiento crítico y el reconocimiento de la diversidad. En consecuencia, salvar la laicidad de la educación no requiere excluir la interioridad, sino redefinirla como un dispositivo pedagógico secular, abierto a múltiples interpretaciones y desvinculado de toda imposición doctrinal. Bajo este enfoque, la interioridad deja de ser un vehículo de formación religiosa para convertirse en una herramienta formativa que permite a los sujetos construir sentido en contextos de incertidumbre, sin comprometer la neutralidad del espacio educativo (Melloni, 2013).

Estudios recientes en educación superior señalan que el trabajo sistemático sobre la interioridad puede contribuir al bienestar subjetivo, a la mejora de la convivencia académica y al fortalecimiento de la responsabilidad ética de los estudiantes (Jiménez-Hurtado et al., 2021). Sin embargo, la revisión del estado del arte muestra que estas propuestas han sido aplicadas principalmente en educación básica y media, y solo de manera marginal en el nivel de posgrado. En síntesis, la literatura evidencia tres vacíos relevantes: la escasa atención a la formación integral del sujeto en los estudios de posgrado; la débil articulación entre pedagogía de la interioridad, filosofías prácticas como el estoicismo y marcos teóricos contemporáneos; y la limitada producción empírica en contextos de maestría y doctorado, particularmente en países del Sur Global. Estos vacíos justifican la pertinencia del presente estudio y la necesidad de proponer un modelo teórico-pedagógico situado en el contexto mexicano.

Pedagogía de la interioridad

La pedagogía de la interioridad puede comprenderse como una respuesta crítica a la segunda función de la educación identificada por Dubet y Martuccelli, aquella orientada a la formación de sujetos no plenamente reducidos a su utilidad social (Dubet y Martuccelli, 1996). Frente a modelos educativos centrados en la certificación de competencias y la ade-

cuación funcional al mercado, esta propuesta recupera una de las preguntas fundacionales del pensamiento humano —¿quién soy?— y la sitúa en el núcleo del proceso formativo. El concepto de interioridad remite a un conjunto de prácticas, saberes y dispositivos mediante los cuales distintas sociedades han buscado promover el autoconocimiento del “sí mismo”, entendido como ese ámbito de ideas, deseos, valores y disposiciones que los individuos reconocen como propios y relativamente autónomos respecto de los demás (Ylla et al., 2013; Foucault, 2002).

Desde una perspectiva histórica, la filosofía estoica constituye uno de los antecedentes más relevantes de esta concepción. Fundada por Zenón de Citio y nutrida por la ética aristotélica, el estoicismo concebía la formación humana como un camino hacia la “buena vida”, alcanzable mediante prácticas concretas orientadas al autocontrol de las pasiones, los acontecimientos y los bienes externos (Séneca, 2018). Este ideal de bienestar se sustentaba en la exploración sistemática de la propia interioridad, entendida como un espacio de examen constante del pensamiento y de la acción (Holiday, 2014). Para los estoicos, la virtud representaba el “verdadero bien” y el medio para alcanzar la felicidad, lo que implicaba un ejercicio permanente de introspección, autodisciplina y autogobierno (Séneca, 2018; Irvine, 2009). Un rasgo distintivo de esta tradición —y particularmente relevante para su resignificación pedagógica contemporánea— es que el perfeccionamiento interior no se concebía como un fin individualista, sino como una condición para el servicio a los demás y la vida en comunidad (Marco Aurelio, 2022).

Aunque no es posible reconstruir aquí todas las etapas históricas del desarrollo de la noción de vida interior, resulta pertinente señalar que diversas tradiciones filosóficas, espirituales y religiosas han coincidido —con importantes diferencias— en problematizar la existencia de un ámbito de experiencia ligado a pensamientos, emociones y disposiciones morales. Sin embargo, como advierte Frédérique Ildefonse, particularmente en su revisión de las prácticas antiguas, esta “interioridad” no debe asumirse como una evidencia universal ni como un espacio preexistente, sino como una construcción histórica que emerge de ejercicios concretos de atención, memoria y relación consigo mismo y con los otros (Ildefonse, 2008). Esta perspectiva permite desplazar la idea de una interioridad fundada exclusivamente en una matriz confesional —centrada en la introspección y la revelación de una verdad oculta— hacia una comprensión más amplia, donde el trabajo sobre sí se configura como una práctica situada. En este sentido, el surgimiento tanto de disciplinas racionales como de prácticas espirituales puede entenderse como el desarrollo de dispositivos orientados a explorar, interpretar y modular esta relación consigo mismo, dando lugar a lo que Michel Foucault denominó “técnicas del yo” (Foucault, 2002).

La modernidad introdujo una transformación profunda en la concepción del “yo” y de la interioridad. El crecimiento de las ciudades, la diferenciación social y la expansión de la economía industrial contribuyeron a la formación de individuos progresivamente desvinculados de la comunidad, educados para desempeñar funciones específicas dentro de un sistema productivo altamente especializado (Freire, 2004). En este contexto, las necesidades individuales —especialmente aquellas susceptibles de ser satisfechas mediante el consumo— comenzaron a ocupar un lugar central en la vida social, desplazando el interés por la vida interior y debilitando los vínculos comunitarios (Bauman, 2009).

Un momento clave en la configuración moderna de la interioridad fue la irrupción del protestantismo, que introdujo la idea de una relación directa e individual con Dios. Este giro supuso la necesidad de una exploración personal de los sentimientos, valores y convicciones, ya no mediada por una institución eclesial, sino asumida como responsabilidad del propio sujeto. En esta etapa, la interioridad quedó estrechamente asociada a la búsqueda del “yo” desde una perspectiva espiritual y moral individualizada (Ylla et al., 2013).

Posteriormente, durante las décadas de 1960 y 1970, la noción de interioridad fue retomada por corrientes psicológicas y terapéuticas que buscaban un “reequilibrio” del individuo frente a modelos de vida centrados en el trabajo, la productividad y el consumo. En las últimas décadas del siglo XX, esta tendencia se expresó también en diversas corrientes asociadas al *new age*, donde la interioridad se presentó como una vía alternativa frente a las prácticas dominantes de la sociedad de consumo global (Ylla et al., 2013). Sin embargo, en estos enfoques la exploración del mundo interior tendió a desvincularse de proyectos colectivos, enfatizando la autorrealización individual y, en algunos casos, reforzando una visión despolitizada del sujeto.

Una tercera etapa relevante se produce cuando el concepto de interioridad es incorporado explícitamente al campo pedagógico, particularmente en propuestas desarrolladas por instituciones educativas vinculadas a la tradición jesuita en España, especialmente en regiones como Cataluña y Navarra. En este contexto, la interioridad se redefine desde una perspectiva no confesional, recuperando la distinción entre mundo interior y exterior para promover la exploración consciente de la experiencia subjetiva de los estudiantes (Ylla et al., 2013; Navarro-Ramos et al., 2019). La pedagogía de la interioridad desplaza así el énfasis exclusivo en la adquisición de conocimientos externos para otorgar un papel central al saber interior, retomando la noción clásica de *areté* como formación integral del ser humano, donde emociones, conciencia y ética forman parte constitutiva del proceso educativo (Foucault, 2002).

Ylla define la interioridad como el ámbito de las acciones no tangibles: sentir, querer, imaginar, recordar y asumir; en sus palabras, “el ámbito del sentir y gustar de las cosas internamente” (Ylla et al., 2013, p. 8). Se trata de un espacio donde emergen emociones dolorosas, recuerdos difíciles, retos paralizantes y decisiones complejas, pero también de un lugar de reflexión sapiencial desde el cual los sujetos interpretan su experiencia cotidiana y se abren al encuentro con los demás (Navarro-Ramos et al., 2019). A partir de esta definición, es necesario explicitar una tensión analítica presente en la propuesta: la interioridad puede ser comprendida tanto como un bien en sí mismo —en tanto dimensión constitutiva de la formación integral del sujeto— como un recurso pedagógico con efectos observables en variables institucionales como la eficiencia terminal, la reducción de la deserción o la mejora del clima académico.

Lejos de ser excluyentes, estas dos dimensiones responden a niveles distintos de justificación. En un plano normativo, la interioridad posee un valor intrínseco: forma parte de aquello que la educación debe cultivar independientemente de su traducción en indicadores, en la medida en que implica el desarrollo de la conciencia, la responsabilidad ética y la capacidad de dar sentido a la propia experiencia. En un plano pragmático, sin embargo,

su incorporación en el posgrado también puede y debe mostrar efectos en la calidad de las trayectorias formativas, particularmente en contextos institucionales regidos por lógicas de evaluación y rendición de cuentas. En este sentido, la propuesta que realizamos no instrumentaliza la interioridad, sino que reconoce que su exclusión ha tenido consecuencias medibles —malestar no atendido, conflictos persistentes, abandono— y que su reintegración puede contribuir a revertirlas. La clave, por tanto, no radica en elegir entre una u otra justificación, sino en mantener una jerarquía conceptual clara: la interioridad se incorpora al posgrado porque es formativamente necesaria, y sus efectos positivos en indicadores institucionales deben entenderse como consecuencias derivadas, no como su fundamento último. Esta distinción permite sostener la legitimidad de la propuesta tanto en términos educativos como en términos de política académica, sin reducir la complejidad del sujeto a métricas de desempeño.

Melloni (2013) concibe la interioridad como una dimensión irreductible del ser humano, sin la cual el individuo queda mutilado. El trabajo interior permite tomar conciencia de necesidades y deseos, favorece relaciones más profundas con los otros y posibilita una mayor libertad al distanciarse de la inmediatez y de la lógica del “me gusta” que domina la cultura contemporánea. En sintonía, Rambla (2013), retomando la tradición ignaciana, entiende la interioridad como el conjunto de actitudes que humanizan a la persona y subraya tres dimensiones del proceso formativo: la experiencia vivida conscientemente, la reflexión crítica sobre dicha experiencia y la acción comprometida que surge de un discernimiento ético (Melloni, 2013). Desde esta óptica, la interioridad se configura como el lugar de las grandes preguntas, las convicciones profundas y la plena humanización (Del-Valle-Huerga, 2015).

Oller (2013) enfatiza que la interioridad es el espacio donde el individuo puede experimentar la libertad y reconocerse como un “yo”, lo que posibilita vivir el presente con atención y abrirse a la transformación personal. Esta dimensión se vincula estrechamente con el cultivo de las virtudes y con una interioridad “habitada por los otros”, orientada a la empatía y la justicia. En esta línea, Jiménez-Hurtado et al. (2021) sostienen que el desarrollo de la interioridad puede promoverse mediante prácticas educativas que favorezcan el encuentro consigo mismo y con los demás, fortaleciendo el sentido ético de la formación.

Consideramos necesario señalar que ciertas apropiaciones contemporáneas de la interioridad —como el uso de prácticas espirituales para potenciar el rendimiento individual— tienden a reforzar una visión aislada del sujeto. Frente a ello, la pedagogía de la interioridad, en diálogo con el estoicismo y la pedagogía crítica, enfatiza que la construcción del yo requiere necesariamente del otro y de la comunidad (Freire, 2004). El estoicismo, frecuentemente reinterpretado como una herramienta de resiliencia individual (Holiday, 2014), es en realidad una ética del servicio y del compromiso con el bien común (Marco Aurelio, 2022). En el contexto de los posgrados, la pedagogía de la interioridad adquiere pleno sentido cuando articula el desarrollo personal con la responsabilidad social, fortaleciendo no solo al individuo, sino también su vínculo con la comunidad académica y con la sociedad en su conjunto (Navarro-Ramos et al., 2019).

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño del estudio

El presente artículo adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y exploratorio, orientado a la construcción de una propuesta pedagógica conceptual para la formación de posgrado, informada empíricamente por la experiencia docente y la interacción sistemática con estudiantes de maestría y doctorado. No se trata de una investigación evaluativa ni de un diseño experimental, sino de un estudio de análisis reflexivo con base empírica, cuyo propósito es problematizar prácticas educativas naturalizadas y aportar elementos teóricos para su transformación.

El estudio se apoya en cuatro cursos de posgrado —dos de maestría y dos de doctorado— impartidos en programas de excelencia en México durante los años 2024 y 2025. Estos cursos funcionaron como espacios de observación, diálogo y reflexión pedagógica, en los que se discutieron de manera explícita temas relacionados con métodos educativos, expectativas formativas, experiencias personales de los estudiantes, relaciones con profesores y dinámicas de convivencia académica.

Estrategia metodológica: observación participante reflexiva

La estrategia central del estudio fue la observación participante reflexiva, entendida no como una técnica etnográfica formalizada, sino como una práctica sistemática de análisis pedagógico situada (Hammersley y Atkinson, 2007). Los investigadores cuentan con más de veinte años de experiencia docente en programas de maestría y doctorado, lo que ha permitido acumular un conocimiento profundo de las dinámicas cotidianas de los posgrados, las relaciones entre estudiantes y profesores, así como de las tensiones emocionales, institucionales y subjetivas que atraviesan estos espacios.

Durante los cursos analizados, se promovieron deliberadamente instancias de discusión colectiva y reflexión guiada sobre:

- los métodos pedagógicos utilizados en el posgrado;
- las expectativas de los estudiantes respecto a su formación;
- las experiencias de conflicto, competencia, cooperación y reconocimiento;
- las dificultades para conciliar vida académica, personal y laboral.

Estas discusiones no fueron concebidas originalmente como instrumentos de recolección de datos para una investigación específica, pero sí constituyeron insumos empíricos relevantes para identificar patrones recurrentes de malestar, conflicto y desajuste entre los objetivos formales del posgrado y las experiencias subjetivas de quienes participan en él.

Construcción de casos típicos como recurso analítico

Con base en estas experiencias, el análisis se apoya en la construcción de casos típicos, inspirados en la noción de tipo ideal desarrollada por Weber (1978). Los casos presentados no corresponden a personas reales ni a situaciones individuales específicas; son

construcciones analíticas que condensan experiencias recurrentes observadas a lo largo de los cursos y de la trayectoria docente de los investigadores. El propósito de estos casos no es la representatividad estadística ni la generalización empírica, sino su valor heurístico y argumentativo. Cada caso ilustra configuraciones frecuentes de actores (estudiantes, profesores, familias), problemáticas relacionales (competencia exacerbada, conflictos de autoridad, falta de empatía, autoexigencia extrema, desigualdad de género) y consecuencias adversas derivadas de la ausencia de habilidades socioemocionales y reflexivas en la formación de posgrado.

La investigación que sustenta el presente trabajo, se circunscribe al periodo 2024-2025, donde se realizó observación cualitativa de manera sistemática, que fue documentada por los docentes en diarios de campo utilizados como herramienta pedagógica para el registro de actitudes, comportamientos e interacciones grupales; el análisis de registros reflexivos y metacognitivos de los estudiantes; así como la elaboración de diagnósticos sobre situaciones presentadas en el aula que no favorecen los procesos de aprendizaje, por lo que se brindó asesoría y retroalimentación, y fueron adecuadas estrategias pedagógicas para que los estudiantes voltaran la mirada hacia sí mismos e identificaran sus capacidades y áreas de oportunidad, al igual que la necesidad de desarrollar habilidades emocionales que les permitieran enfrentar exitosamente situaciones de riesgo, no solo para el logro de objetivos académicos requeridos por las instituciones, sino también para alcanzar el necesario equilibrio entre el quehacer académico y el ámbito personal, que demanda la búsqueda de una vida plena

Los casos permiten visibilizar cómo estudiantes con alto desempeño académico pueden experimentar:

- crisis de autoestima y autoimagen;
- deterioro de las relaciones interpersonales;
- incapacidad para trabajar en equipo;
- dificultades para insertarse profesionalmente;
- abandono o prolongación innecesaria de las trayectorias formativas.

En este sentido, los casos cumplen una función analítica central: mostrar los límites de los métodos pedagógicos centrados exclusivamente en la utilidad social, el rendimiento y la competencia, y evidenciar la necesidad de incorporar dimensiones formativas orientadas al cuidado de sí, la interioridad y la convivencia.

Lógica de análisis e interpretación

El análisis se orientó a hacer explícitos supuestos naturalizados en la educación de posgrado, particularmente aquellos relacionados con:

- los comportamientos esperados de estudiantes y profesores;
- las formas legítimas de interacción académica;
- la asociación entre excelencia académica y bienestar personal;
- la idea de que las habilidades sociales y emocionales son responsabilidad individual y no formativa.

A partir del diálogo entre los casos construidos y el estado del arte, se identificaron tensiones recurrentes entre generaciones, estilos docentes y expectativas institucionales. Por ejemplo, se observó que algunos profesores mantienen formas de autoridad poco permeables al cambio, mientras que ciertos estudiantes tienden a descalificar prácticas o visiones que no se ajustan a sus intereses, amparándose en discursos sobre la novedad o la juventud como valor en sí mismo.

Este ejercicio analítico se articula con los marcos teóricos revisados —Dubet y Martuccelli, Foucault, pedagogía de la interioridad y estoicismo— para interpretar los casos no como fallas individuales, sino como expresiones de un modelo educativo que privilegia la utilidad social, la competencia y la productividad, dejando en segundo plano la formación del sujeto.

Consideraciones éticas y alcances del estudio

Dado que los casos son construcciones analíticas y no refieren a personas identificables, el estudio no implica riesgos éticos asociados a la confidencialidad o al consentimiento informado. No obstante, se cuidó en todo momento que las situaciones descritas no permitieran la identificación de instituciones, programas o actores específicos.

Finalmente, es importante subrayar que el alcance del estudio es propositivo y conceptual, no evaluativo. El objetivo no es medir impactos ni demostrar causalidades, sino fundamentar teóricamente, a partir de experiencias empíricas situadas, la pertinencia de una propuesta pedagógica basada en la pedagogía de la interioridad y el estoicismo para los programas de posgrado en México. Esta propuesta queda planteada como una línea futura de investigación e intervención educativa susceptible de ser contrastada empíricamente en estudios posteriores.

Problemática

1. Elisa es una estudiante sobresaliente de maestría. En sus clases participa en todas las discusiones mostrando una lectura cuidadosa de los textos. En los exámenes sus respuestas son precisas, tal vez algunos problemas de redacción, pero nada que no pueda corregirse. Pocas veces ha faltado a alguna clase, que sepamos, nunca ha tenido un problema con algún profesor o con alguno de sus compañeros. Las reuniones han permitido establecer una mayor comunicación con ella. En una de estas reuniones de trabajo, Elisa cuenta que está al borde de sus fuerzas, su imagen de sí misma no corresponde en lo absoluto con lo que muestra en las clases; se percibe inútil, incapaz y con pocas capacidades.
2. En la Maestría X, los profesores que imparten las materias de economía provienen de dos de los centros de investigación más reconocidos en esta área. Los dos alientan un sistema de calificación donde los alumnos compiten cada clase entre sí por obtener puntos adicionales o tener las mejores presentaciones. Como trabajos finales en estas clases se presenta un proyecto por equipos. Los estudiantes de uno de los proyectos comienzan a esconder libros a los de otros equipos en un intento desesperado por evitar que sean vencidos en la presentación final. Al terminar la

maestría, pocos estudiantes tienen una comunicación o contacto con sus compañeros, la competencia generó resentimientos y conflictos personales.

3. En la clase del profesor Edmundo, una alumna, que tenía estudios y experiencia profesional previa en la materia que se discute, disiente de la opinión expresada por el profesor. Comienza un diálogo que poco a poco demuestra que la alumna cuenta con un conocimiento más profundo del tema. Edmundo percibió esto como una ofensa a su autoridad. Después de esta clase tomó una posición de confrontación contra el grupo, particularmente contra la alumna. La clase se convirtió en un campo de batalla.
4. Misael es un estudiante excepcional, su capacidad para el estudio es notable. Durante las clases, sus comentarios guían las discusiones. Las calificaciones que obtiene en todas las materias son sobresalientes. Su trabajo para titularse logra, sin problemas, ser nominado para obtener mención honorífica. Una vez fuera de los estudios Misael no logra conseguir ningún trabajo. Al preguntar a sus excompañeros, nos cuentan las dificultades que experimentaron durante todo su doctorado para poder interactuar con su compañero; de carácter engreído, poco interesado en los demás, mostraba todo el tiempo su poco interés por aquellos que no consideraba como iguales a sus capacidades. Algunos profesores consiguieron algunas entrevistas de trabajo a David, pero su falta de empatía y capacidad de mostrar interés en trabajar en equipo han desalentado a aquellos interesados en integrarlo a sus equipos de trabajo.
5. Adán es un estudiante destacado que evidencia en las sesiones grupales una gran capacidad de análisis. Es reflexivo, crítico y propositivo en cada una de las asignaturas que cursa y en los productos de aprendizaje que le son solicitados por sus profesores, obtiene los más altos puntajes; pero contrariamente a lo que se esperaría como miembro de una comunidad de aprendizaje, no pone al servicio de sus pares, los conocimientos y habilidades que ha desarrollado, para apoyarles en sus áreas de oportunidad. Muestra una actitud egoísta y se siente incluso con el derecho de descalificar las opiniones de los demás integrantes de su grupo que no coinciden con la propia. Ello afecta la autoestima en sus compañeros quienes se muestran inseguros y con el temor permanente de verse evidenciados e incluso ridiculizados.
6. Mireya es una estudiante con una trayectoria académica impecable en sus estudios. Ingresó al posgrado con un alto puntaje en cada uno de los criterios de ingreso que le fueron evaluados y se muestra preocupada por avanzar en la obtención de los créditos que le son requeridos para el cumplimiento del Plan de Estudios, incluyendo su titulación. Sus Profesores identifican en la estudiante un gran potencial e incluso un futuro prometedor en el ámbito de la academia, pero ella se siente insegura. Muestra incluso solidaridad con sus compañeros, pero en el último tramo del posgrado empieza a procrastinar, dejar para después las tareas que le permitirían concluir su proceso formativo en el tiempo previsto por la institución en la que cursa sus estudios.
7. Enriqueta es una joven madre que logra ingresar al posgrado y cumple con un sueño largamente acariciado, iniciar un proceso formativo que le permitiera llegar a

ser una investigadora en el ámbito académico. Sin embargo, las tareas domésticas y el cuidado de los hijos, asumidos solo por ella en el ámbito familiar, le impiden responder a las exigencias académicas de un posgrado. Se siente por ello frustrada, incapaz de lograr el necesario equilibrio entre vida académica y familiar que transforma en coraje y una actitud negativa con sus compañeros y Profesores, hasta que finalmente decide abandonar sus estudios, pese al potencial identificado en ella.

RESULTADOS

El análisis de los casos construidos a partir de cursos de cuatro posgrados (dos en maestría y dos doctorados) en ciencias sociales en el noroeste de México acreditados por la SECHITI en universidades públicas¹ permite identificar un conjunto de patrones recurrentes que evidencian tensiones estructurales en la formación de maestría y doctorado en México. Estos patrones no deben interpretarse como desviaciones individuales, sino como efectos sistémicos de un modelo educativo centrado en la utilidad social, el rendimiento y la competencia, con escasa atención a la formación del sujeto.

1. Excelencia académica y fragilidad subjetiva

Un primer resultado relevante es la disociación entre desempeño académico y bienestar subjetivo. Casos como el de Elisa y Mireya muestran que estudiantes con trayectorias sobresalientes, alto compromiso y reconocimiento institucional pueden experimentar profundas crisis de autoestima, inseguridad personal y agotamiento emocional. La autoimagen negativa, la procrastinación y la sensación de incapacidad no se explican por falta de competencias académicas, sino por la ausencia de espacios formativos orientados al autoconocimiento, la gestión emocional y la reflexión sobre las propias expectativas.

Este hallazgo se inscribe en una línea crítica consolidada que señala que los sistemas educativos organizados bajo principios meritocráticos no solo jerarquizan el rendimiento, sino que producen una definición restringida de éxito, asociada casi exclusivamente a logros académicos objetivables. En este marco, como advierten François Dubet y Danilo Martuccelli (1996), así como Francisco Esteban (2019), se configura una lógica institucional que tiende a desproblematizar —e incluso invisibilizar— el malestar subjetivo, al presuponer que el desempeño exitoso equivale a realización personal. En los posgrados analizados, esta racionalidad se traduce en una escisión estructural entre formación académica y vida interior: la interioridad es desplazada al ámbito privado, redefinida como una carga individual y desanclada de las responsabilidades pedagógicas e institucionales. De este modo, el sistema no solo omite atender el malestar, sino que contribuye activamente a su silenciamiento, al no reconocerlo como parte legítima del proceso formativo.

1 Por razones de confidencialidad de la información, no se identificaron los posgrados específicos, ni las universidades en las que se basó este estudio.

2. Competencia institucionalizada y deterioro de la convivencia

Un segundo patrón identificado es el impacto negativo de los dispositivos pedagógicos basados en la competencia sobre la convivencia académica. El caso de la Maestría X ilustra cómo estrategias de evaluación que fomentan la rivalidad permanente pueden derivar en prácticas de sabotaje, desconfianza y ruptura de vínculos entre estudiantes. Aunque estas dinámicas suelen justificarse en nombre de la excelencia y la preparación para entornos profesionales exigentes, sus efectos colaterales incluyen resentimiento, aislamiento y la imposibilidad de construir comunidades académicas duraderas.

Estos resultados dialogan con los planteamientos de Bauman (2009) y Gómez y Pinheiro (2021), quienes señalan que la lógica competitiva, cuando se institucionaliza, desplaza valores como la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad colectiva. En los casos analizados, la ausencia de una pedagogía orientada a aprender a convivir refuerza la idea de que el otro es un obstáculo y no un interlocutor o aliado en el proceso formativo.

3. Autoridad académica, conflicto y ausencia de reflexividad

El caso del profesor Edmundo pone en evidencia una tercera tensión: la fragilidad de las relaciones pedagógicas cuando la autoridad académica no se acompaña de reflexividad. La confrontación surgida ante el cuestionamiento informado de una estudiante deriva en un clima de hostilidad que transforma el espacio educativo en un campo de disputa simbólica. Este tipo de situaciones revela que la formación de posgrado suele asumir implícitamente que docentes y estudiantes cuentan con habilidades relacionales suficientes para gestionar el disenso, lo cual no siempre ocurre.

La disyuntiva planteada —¿fallas de las tecnologías del yo o de la escuela?— resulta, en rigor, mal formulada si se mantiene en términos excluyentes. Desde una lectura consistente con Michel Foucault, las tecnologías del yo no operan en el vacío, sino que están siempre mediadas por dispositivos institucionales que las posibilitan, orientan o inhiben. En este sentido, los conflictos señalados no pueden atribuirse únicamente a déficits individuales en las prácticas de autoexamen, control de las pasiones o discernimiento ético, sino que remiten a una falla estructural del campo educativo: la ausencia de condiciones pedagógicas, tiempos formativos y legitimidad institucional para el cultivo sistemático de la interioridad.

Dicho de otro modo, la escuela —y en particular el posgrado— no solo deja de enseñar ciertas tecnologías del yo, sino que organiza su racionalidad formativa en torno a métricas de rendimiento, productividad y evaluación continua que desplazan o subordinan dichas prácticas. Así, lo que aparece como “falla” individual es, en realidad, el efecto de una arquitectura institucional que no reconoce la interioridad como dimensión constitutiva del proceso educativo. La pedagogía de la interioridad, en este contexto, no es simplemente una herramienta ausente, sino una posibilidad bloqueada por la propia lógica meritocrática y tecnocrática del sistema.

En consecuencia, más que una dicotomía entre sujeto e institución, lo que se observa es una co-producción del problema: sujetos formados en entornos que no habilitan el trabajo sobre sí difícilmente desarrollan tecnologías del yo robustas; y, a su vez, la falta de

estas tecnologías refuerza la reproducción de conflictos no elaborados en el espacio educativo. La cuestión central, entonces, no es elegir entre una u otra falla, sino comprender su imbricación y, desde ahí, replantear el papel de la escuela como espacio legítimo para la formación ética, afectiva y reflexiva de los sujetos.

4. Capital académico sin competencias relacionales

Los casos de Misael y Adán permiten identificar una cuarta regularidad: la desconexión entre capital académico y competencias sociales. Ambos estudiantes destacan por su brillantez intelectual y desempeño sobresaliente, pero presentan serias dificultades para interactuar con sus pares, trabajar en equipo y reconocer al otro. En el caso de Misael, estas carencias tienen consecuencias directas en su inserción profesional, mientras que en el de Adán afectan la autoestima y participación de sus compañeros.

Estos hallazgos refuerzan la crítica a los modelos formativos que privilegian exclusivamente el aprender a conocer y el aprender a hacer, dejando de lado el aprender a ser y el aprender a convivir (Delors, 1996). La ausencia de una formación explícita en interioridad y ética relacional contribuye a la producción de sujetos altamente competentes en lo técnico, pero limitados en su capacidad para habitar espacios colectivos.

5. Desigualdades estructurales y carga subjetiva invisible

El caso de Enriqueta evidencia cómo las desigualdades de género y las responsabilidades de cuidado impactan de manera diferencial en las trayectorias de posgrado. La exigencia de dedicación total, implícita en muchos programas de excelencia, se construye sobre el supuesto de un estudiante sin cargas familiares, lo que invisibiliza las condiciones reales de muchas mujeres. La frustración, el conflicto interpersonal y el abandono del posgrado no responden a falta de capacidad, sino a un modelo educativo que no reconoce la complejidad de la vida interior y relacional de los sujetos.

Este resultado refuerza la necesidad de una pedagogía que no solo atienda la interioridad individual, sino que incorpore una mirada ética y contextual, capaz de reconocer las condiciones sociales desde las cuales los estudiantes viven su experiencia formativa (Del-Valle-Huerga, 2015).

6. Argumentación central: los límites del modelo actual de posgrado

En conjunto, los casos analizados permiten sostener que muchos de los problemas atribuidos a “falta de motivación”, “conflictos personales” o “debilidades individuales” son, en realidad, síntomas de un modelo pedagógico incompleto. La educación de posgrado en México ha sido altamente eficaz en la producción de especialistas, pero limitada en la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre sí mismos, regular sus emociones, convivir con otros y construir una vida académica y personal con sentido.

Desde esta argumentación, la incorporación de una propuesta pedagógica basada en la pedagogía de la interioridad, articulada con el estoicismo y las tecnologías del yo, no aparece como un complemento opcional, sino como una condición necesaria para en-

frentar las tensiones identificadas. Los resultados muestran que, sin un trabajo formativo explícito sobre la interioridad, la excelencia académica puede convertirse en una fuente de malestar, fragmentación y exclusión, tanto para los individuos como para las comunidades académicas.

Propuesta pedagógica de interioridad para posgrados de excelencia

La propuesta de pedagogía de la interioridad que se presenta hace énfasis en: 1) formación integral de recursos humanos de alto nivel; 2) pertinencia social y responsabilidad ética; 3) fortalecimiento de trayectorias académicas; 4) eficiencia terminal y reducción de la deserción; 5) calidad de los procesos formativos y de acompañamiento académico. Desde esta perspectiva, la pedagogía de la interioridad no se concibe como un componente accesorio o extracurricular, sino como un dispositivo formativo estratégico que contribuye al cumplimiento de los objetivos sustantivos de los posgrados de excelencia en México.

A. Alineación con Ley General de Educación y el Programa Sectorial de Educación 2025-2030

La propuesta se articula con principios establecidos en la Ley General de Educación y con los ejes estratégicos del Programa Sectorial de Educación 2020-2024, particularmente en lo relativo a la formación integral, la equidad, la calidad educativa y la responsabilidad social del sistema educativo:

1. Formación integral y ética de investigadores y profesionales: La Ley General de Educación establece que la educación debe promover el desarrollo integral de la persona, incluyendo dimensiones éticas, afectivas y sociales (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, art. 7). En este marco, la pedagogía de la interioridad contribuye al fortalecimiento de capacidades de autorreflexión, juicio ético y regulación emocional. De manera convergente, el Programa Sectorial de Educación plantea como prioridad garantizar una educación con enfoque humanista que promueva el bienestar integral de los sujetos educativos (Secretaría de Educación Pública, 2020).
2. Pertinencia social y compromiso con el entorno: La Ley General de Educación subraya que la educación debe orientarse al beneficio de la sociedad y al desarrollo sostenible (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, art. 8), promoviendo la conciencia social y el compromiso con el entorno. En esta línea, la propuesta refuerza la formación de posgrado como un proceso que articula conocimiento, ética y responsabilidad social. El Programa Sectorial enfatiza que la educación superior debe contribuir a la transformación social y al desarrollo nacional (Secretaría de Educación Pública, 2020).
3. Trayectorias formativas sólidas y eficiencia terminal: La Ley General de Educación reconoce la importancia de garantizar el acceso, permanencia y conclusión de los estudios en condiciones de equidad (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, art. 9). Desde esta perspectiva, la eficiencia terminal implica un compromiso institucional con el acompañamiento integral del estudiante. El Programa Sectorial identifica la deserción y el rezago como problemáticas estructurales y propo-

ne fortalecer estrategias de apoyo académico y bienestar estudiantil (Secretaría de Educación Pública, 2020). En este sentido, la pedagogía de la interioridad aporta elementos clave para atender dimensiones emocionales, relacionales y de sentido que inciden en estas trayectorias.

4. Calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje: La Ley General de Educación establece que la educación debe orientarse hacia la excelencia entendida como el mejoramiento integral constante (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, arts. 3 y 10). Esto implica no solo actualización curricular, sino también innovación pedagógica y atención a las dimensiones humanas del aprendizaje. En consonancia, el Programa Sectorial promueve prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, el diálogo y la reflexión crítica (Secretaría de Educación Pública, 2020). La incorporación de metodologías propias de la pedagogía de la interioridad se alinea con estos criterios de calidad educativa.

B. Principios curriculares ajustados a la normatividad institucional:

En congruencia con los marcos normativos, la propuesta se rige por los siguientes principios curriculares:

1. Transversalidad formativa

La interioridad se incorpora como un eje transversal del plan de estudios, evitando la sobrecarga curricular y favoreciendo su integración en asignaturas existentes, seminarios de investigación y espacios tutoriales.

2. Flexibilidad curricular

Los contenidos pueden desarrollarse mediante Unidades de Aprendizaje optativas, cursos-taller o seminarios especiales, respetando la autonomía universitaria y los diseños curriculares vigentes.

C. Enfoque en competencias genéricas del posgrado

La propuesta fortalece competencias tales como:

- pensamiento crítico y reflexivo;
- ética profesional y académica;
- trabajo colaborativo;
- comunicación académica;
- responsabilidad social del conocimiento.

El desarrollo de la interioridad se concibe como una tarea colectiva del NA, particularmente en los procesos de tutoría, dirección de tesis y seguimiento académico.

Tabla 1

Ejes formativos y su correspondencia con indicadores del SECIHTI y su correspondencia con la mejora continua integral.

Eje de la pedagogía de la interioridad	Contribución a la mejora continua de los procesos en el posgrado
Relaciones sociales y convivencia	Clima académico, acompañamiento, reducción de conflictos
Logro, reconocimiento y sentido	Ética académica, prevención de prácticas nocivas
Introspección y autorreflexión	Autonomía intelectual, pensamiento crítico
Autocomprensión y autoaceptación	Permanencia y eficiencia terminal
Significado y propósito	Vocación científica y profesional
Expresión creativa	Innovación pedagógica
Cuerpo y autocuidado	Bienestar estudiantil
Sentido de comunidad	Pertinencia social y compromiso institucional

D. Supuestos teóricos del modelo

El MPIP se sostiene en cinco supuestos fundamentales:

1. La excelencia académica no garantiza bienestar ni convivencia, y su ausencia puede afectar la eficiencia terminal y la inserción profesional.
2. La interioridad es una dimensión formable, no un atributo individual previo ni una responsabilidad exclusivamente privada.
3. Las tensiones observadas en el posgrado son estructurales, no fallas individuales de estudiantes o docentes.
4. Las tecnologías del yo (Foucault) y el estoicismo ofrecen prácticas históricas y éticas transferibles al ámbito educativo.
5. La pedagogía de la interioridad permite traducir estas tradiciones en dispositivos pedagógicos contemporáneos, laicos y compatibles con la educación superior.

E. Componentes estructurales del modelo

El MPIP se organiza en cuatro componentes articulados, que permiten su implementación progresiva.

1. Componente formativo (qué se trabaja)

El componente formativo define los ejes de formación que orientan el modelo: a) Interioridad y autorreflexión; b) Autocomprensión y autoaceptación; c) Convivencia académica y relaciones sociales; d) Sentido de logro, reconocimiento y propósito; e) Ética del cuidado de sí y de los otros; f) Expresión simbólica y creativa; g) Cuerpo, autocuidado y relación con la naturaleza, y h) Sentido de comunidad y responsabilidad social del conocimiento. Estos ejes responden directamente a los vacíos detectados en los resultados (conflicto, desgaste, competencia destructiva, abandono, aislamiento).

2. Componente curricular (dónde se trabaja)

El modelo propone tres niveles de inserción curricular:

Nivel 1. Transversal

Integración de prácticas reflexivas en:

- seminarios de investigación,
- tutorías,
- coloquios internos,
- actividades académicas regulares.

Nivel 2. Optativo-formativo

Creación de:

- Unidades de Aprendizaje optativas,
- cursos-taller,
- talleres intensivos intersemestrales.

Nivel 3. Institucional

Incorporación del enfoque en:

- procesos tutoriales,
- lineamientos de convivencia,
- formación docente del Núcleo Académico.

Este diseño evita la sobrecarga curricular y favorece la flexibilidad institucional.

3. Componente pedagógico (cómo se trabaja)

El Modelo de Pedagogía de la Interioridad para Posgrados (MPIP) se instrumenta mediante un conjunto articulado de estrategias pedagógicas que no operan como actividades aisladas, sino como dispositivos formativos sistemáticos, secuenciales y acompañados, integrados en la estructura curricular y en la dinámica cotidiana del posgrado. Su eficacia depende de tres condiciones: (1) regularidad, (2) mediación docente cualificada y (3) articulación con los procesos académicos sustantivos (investigación, escritura, evaluación y socialización del conocimiento).

En términos operativos, el modelo se despliega en tres niveles complementarios:

a) Nivel individual: trabajo reflexivo sobre la experiencia

Incluye prácticas orientadas al desarrollo de la autorreflexión sistemática, no como ejercicio espontáneo, sino como competencia formativa:

- Escritura reflexiva guiada (bitácoras, diarios académicos), con consignas estructuradas vinculadas a momentos críticos del proceso formativo (inicio de semestre, avances de investigación, crisis académicas). Estas se revisan periódicamente mediante retroalimentación cualitativa, no evaluativa.
- Ejercicios de autoexamen y discernimiento, inspirados en tradiciones como el estoicismo y las tecnologías del yo de Michel Foucault, orientados a identificar disposiciones afectivas, tensiones éticas y patrones de acción en contextos académicos.

b) Nivel colectivo: problematización compartida del proceso formativo

Busca desplazar el malestar del ámbito privado hacia un espacio legítimo de análisis:

- Análisis colectivo de experiencias académicas, mediante seminarios de reflexividad donde los estudiantes presentan situaciones problemáticas (conflictos con dirección de tesis, presión por productividad, bloqueos en escritura), que son trabajadas bajo metodologías dialógicas.
- Diálogo ético estructurado sobre temas como autoridad, competencia, colaboración y evaluación, con guías analíticas que permitan desnaturalizar prácticas institucionales y reconstruir criterios de acción.

c) Nivel institucional-pedagógico: mediación y acompañamiento

Este nivel es clave para evitar que la interioridad se reduzca a una responsabilidad individual:

- Espacios estructurados de escucha y retroalimentación no evaluativa, facilitados por docentes o tutores capacitados, con reglas claras de confidencialidad, reconocimiento y no sanción.
- Integración de actividades creativas (narrativa, visual, performativa) como complemento a productos académicos, orientadas a procesar experiencias complejas que no siempre son capturables en formatos tradicionales.
- Formación docente específica, orientada a desarrollar capacidades de acompañamiento reflexivo, gestión de grupos y mediación de conflictos.

4. Componente de seguimiento y mejora (cómo se evalúa)

El modelo incorpora un seguimiento cualitativo, compatible con los sistemas de evaluación institucional:

- observación sistemática del clima académico;
- registros reflexivos de estudiantes y docentes;
- identificación temprana de situaciones de malestar o conflicto;
- retroalimentación formativa integrada a tutorías;
- ajustes pedagógicos continuos.

No se evalúa la interioridad como rendimiento, sino como proceso formativo acompañado, evitando su medicalización o psicologización.

5. Roles institucionales en el modelo

El MPIP asigna responsabilidades claras:

- Estudiantes: participación reflexiva, autorresponsabilidad, apertura al proceso.
- Docentes: mediadores pedagógicos, no terapeutas; acompañamiento ético.
- Núcleo Académico: corresponsabilidad formativa, coherencia pedagógica.
- Programa de posgrado: reconocimiento institucional del modelo y generación de evidencias para evaluación externa.

6. Sistema de indicadores para la evaluación del MPIP

El MPIP busca incidir en:

- mejora del clima académico;
- reducción de conflictos interpersonales;
- fortalecimiento del sentido de pertenencia;
- disminución de deserción y rezago;
- mejora de la eficiencia terminal;
- formación de egresados con mayores capacidades éticas y relacionales.

Para evaluar estos efectos, se plantean indicadores proximales y de resultado, articulados en cinco dimensiones:

a) *Clima académico y convivencia*

- Encuesta de clima académico percibido (escala Likert semestral): confianza, respeto, apertura al diálogo, percepción de apoyo docente.
- Índice de seguridad psicosocial en el aula (adaptación de escalas de clima organizacional).
- Registros cualitativos de sesiones reflexivas: análisis de contenido sobre tipos de tensiones y formas de resolución.

b) *Conflictos interpersonales*

- Número y tipo de quejas formales relacionadas con conflictos académicos (línea base vs. seguimiento anual).
- Tasa de resolución mediada de conflictos (proporción de casos atendidos en espacios de diálogo del MPIP).
- Percepción de justicia y trato académico (ítems específicos en encuesta).

c) *Sentido de pertenencia e integración*

- Escala de pertenencia institucional y cohesión de grupo (aplicación anual).
- Participación en espacios no evaluativos (tasa de asistencia a seminarios reflexivos y actividades del MPIP).
- Narrativas de integración (análisis cualitativo de bitácoras y diarios académicos).

d) *Trayectorias académicas (deserción, rezago y eficiencia terminal)*

- Tasa de deserción atribuible a factores emocionales o relacionales (a partir de entrevistas de salida o cuestionarios de abandono).
- Índice de avance académico oportuno (créditos o hitos de investigación completados en tiempo).
- Eficiencia terminal (comparación cohortes con y sin implementación del MPIP).

e) *Desarrollo ético y relacional*

- Evaluación de tutoría por parte de estudiantes (ítems sobre acompañamiento, escucha, manejo de conflictos).
- Autoevaluaciones de competencias reflexivas y éticas (pretest–postest).
- Evaluación cualitativa de productos reflexivos (rúbricas no calificativas centradas en profundidad analítica, reconocimiento del conflicto y elaboración ética).

7. Alcances y límites del modelo

El MPIP:

- no sustituye la formación disciplinar;
- no medicaliza el malestar estudiantil;
- no impone una visión moral o religiosa;
- no depende de un solo curso o docente.

Es importante mencionar que la propuesta pedagógica que se hace, con base en la Pedagogía de la Interioridad, no implicaría para las instituciones públicas de educación superior, una importante carga económica adicional, sobre todo considerando la situación financiera de precariedad e incertidumbre económica en que se encuentran, por la limitación de recursos.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio evidencian una tensión estructural entre los objetivos formales de los programas de posgrado y las experiencias subjetivas de quienes los cursan. Si bien la maestría y el doctorado en México han demostrado eficacia en la transmisión de saberes especializados y en la producción de capital académico, muestran limitaciones en el desarrollo de competencias vinculadas con la convivencia, el bienestar subjetivo y la construcción de sentido. Esta brecha confirma lo señalado por la literatura: en contextos dominados por lógicas de competencia, productividad y evaluación permanente, la formación integral del sujeto tiende a debilitarse.

En este escenario, la pedagogía de la interioridad emerge como una propuesta pertinente para los posgrados de excelencia. Lejos de constituir un enfoque terapéutico o marginal, se plantea como una dimensión estratégica que fortalece la sostenibilidad académica y humana de los programas, recuperando los pilares de aprender a ser y aprender a convivir sin contradecir los criterios de calidad y eficiencia del Sistema Nacional de Posgrados.

Los casos analíticos analizados muestran que problemáticas como fragilidad emocional, competencia destructiva, conflictos de autoridad, dificultades para el trabajo colaborativo y abandono no pueden explicarse únicamente como fallas individuales. Más bien, reflejan un modelo educativo que ha internalizado valores de individualismo, reconocimiento externo y autoexigencia extrema, relegando la vida interior al ámbito privado. La ausencia de prácticas sistemáticas de autoconocimiento y regulación emocional favorece que el malestar se gestione de manera reactiva o silenciosa, en lugar de transformarse en oportunidad formativa.

La articulación teórica entre pedagogía de la interioridad, estoicismo y tecnologías del yo aporta una base coherente para esta propuesta, al enfatizar el cuidado de sí, el discernimiento y la responsabilidad ética. Traducida en dispositivos pedagógicos concretos, la interioridad puede integrarse de manera transversal en seminarios, tutorías y espacios reflexivos, generando evidencias institucionales y contribuyendo a indicadores como eficiencia terminal, clima académico y pertinencia social.

En síntesis, la excelencia en el posgrado no puede reducirse a productividad y utilidad social. Formar investigadores de alto nivel implica también formar sujetos capaces de autorreflexión, convivencia ética y construcción de sentido. La pedagogía de la interioridad se presenta, así como una respuesta estructural a los límites del modelo vigente y una vía para fortalecer, desde dentro, la calidad de los posgrados en México.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Mario-Alberto Velázquez-García: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos;; Supervisión; Validación.

Luz-Angélica Ceballos-Chávez: Análisis formal; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Recursos; Supervisión; Validación.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no existen conflictos de interés.

CUMPLIMIENTO ÉTICO

Este estudio se llevó a cabo de acuerdo con los principios éticos para la investigación con seres humanos. En el contexto institucional donde se realizó el estudio no se requiere la aprobación de un comité de ética. Sin embargo, se implementaron procedimientos éticos apropiados, incluyendo la obtención de consentimiento informado y la protección de la confidencialidad de los participantes.

FINANCIACIÓN

Este estudio no recibió financiación de ningún tipo.

OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los datos que respaldan los resultados de este estudio podrán ser proporcionados por el primer autor, previa solicitud razonable.

REFERENCIAS

- Barnett, R. (2011). *Being a university*. Routledge.
- Bauman, Z. (2009). *La sociedad de consumo*. Fondo de Cultura Económica.

- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Ceballos, M. (2018). *Pedagogía de la interioridad: Educar desde la conciencia*. PPC.
- CONACYT. (2014). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad: Marco de referencia*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. <https://www.conacyt.gob.mx>
- De-Ibarrola, M. (2012). *Los posgrados en México: Expansión, diversificación y tensiones*. ANUIES.
- Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford University Press.
- Del-Valle-Huerga, M. (2015). *Pedagogía de la interioridad*. http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Intranet/Asambleas%20Educ/Asamblea%202015/Asamblea%202015.%20Conferencia%20M%20del%20Valle%20Pedagogia%20Interioridad.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Didou-Aupetit, S. (2005). *La internacionalización de la educación superior y de la investigación: Retos y oportunidades para México*. ANUIES.
- Didou-Aupetit, S., & Remedi, E. (2008). Políticas públicas y posgrado en México: Continuidades y rupturas. *Revista de la Educación Superior*, 37(147), 7–28.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Esteban, F. (2019). *La universidad light: Un análisis crítico de la universidad contemporánea*. Paidós.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. En L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Gallego, D., & Gutiérrez, J. (2015). *La pedagogía de la interioridad: Una propuesta educativa para el desarrollo personal*. PPC.
- Hammersley, M., & Atkinson, Paul. (2007). *What is ethnography? Ethnography, Principles in practice* (3rd ed., pp. 1-19). New York, NY: Routledge.
- Irvine, W. (2009). *A guide to the good life*. Oxford University Press. USA.
- Leal-Soto, F., Morales-Gómez, M. C., Sepúlveda-Páez, G., & Karmelic-Pavlov, V. (2023). Salud mental y bienestar psicológico: variaciones durante la pandemia de Covid 19 en estudiantes de una facultad universitaria chilena. *Terapia psicológica*, 41(3), 275-299. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082023000300275>

- Gil-Antón, M., Ordorika, I., Rodríguez-Gómez, R., & Tejada, C. (2009). *La educación superior en México: Balance y perspectivas*. ANUIES.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Gómez, M., & Pinheiro, L. (2021). Repensar la educación y la pedagogía. Legado y nuevas articulaciones. En M. E. Aguirre (Coord.), *Desplazamientos: educación, historia, cultura*. UNAM. México.
- González-González, M. T., & González-Hernández, D. (2015). La formación en el posgrado: Tensiones entre la especialización disciplinar y la formación integral. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86–102.
- Holiday, R. (2014). *The obstacle is the way*. Profile Books.
- Ildelfonse, F. (2008). *La naissance de la grammaire dans l'Antiquité grecque*. Vrin.
- Jiménez-Hurtado, J. L., Polanía-González, J., & Rivera-Venegas, J. C. (2021). Pedagogía de la interioridad y la espiritualidad del maestro desde una perspectiva lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, (84), 187–194. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss84.12>
- Ley General de Educación, Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.
- López, L. (2021). La educación de la interioridad: hacia una propuesta fundamentada desde la filosofía y la psicología". *SINITE. Revista de Pedagogía Religiosa*, 62(187), 37- 56. <https://publicaciones.lasallecampus.es/index.php/SINITE/article/view/478>
- Marco Aurelio. (2014). *Meditaciones* (G. García Yebra, Trad.). Gredos.
- Marginson, S. (2014). Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 6–22. <https://doi.org/10.1177/1028315313513036>
- Marshall, F., Fotheringham, F., O»Carroll, V., & Miles, P. J. (2026) The wellbeing of postgraduate taught students: an exploratory case study. *Frontiers in Education*, 11, 1797548. <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1797548>
- McAlpine, L., & Amundsen, C. (2016). *Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators*. Springer.
- Melloni, X. (2013). El qué y el cómo de la interioridad. En L. Ylla, X. Melloni, J. Rambla, & M. D. Oller (Eds.), *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?* (pp. 12-17). Cristianismo y Justicia. <https://www.cristianismeijusticia.net/sites/www.cristianismeijusticia.net/files/pdf/eies69.pdf>
- Navarro-Ramos, J. A. (2019). Religiones al margen: Hacia una ética sin referentes absolutos. En J. Navarro Ramos, A. Ortiz Acosta & M. Flores Soria (Coords.), *Espiritualidad sin religión* (pp. 53–66). Editorial Universidad de Guadalajara.
- Navarro Ramos, J., Ortiz Acosta, A., & Flores Soria, M. (Coords.). (2019). *Espiritualidad sin religión*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia-Muñiz, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Oller, M. (2013). Una muestra del diálogo final. En L. Ylla, X. Melloni, J. Rambla & M. Dolors Oller (Eds.), *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?* (pp. 25-27). Cristianismo y Justicia. <https://www.cristianismeijusticia.net/sites/www.cristianismeijusticia.net/files/pdf/eies69.pdf>
- Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: Las universidades públicas frente a la competitividad internacional. *Revista de la Educación Superior*, 35(140), 31–45.
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2015). Violencia de género y acoso sexual en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 1–16.
- Ortiz-Soriano, A. (2025). Educación, rentabilidad y desarrollo humano. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30), e811. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2247>
- Platón. (1999). *Alcibíades I*. Gredos.
- Programa Sectorial de Educación 2020-2024, Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Gobierno de México.
- Rambla, J. M. (2013). Aproximación ignaciana a la interioridad. En L. Ylla, X. Melloni, J. Rambla & M. Dolors Oller (Eds.), *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?* (pp. 18-24). Cristianismo y Justicia. <https://www.cristianismeijusticia.net/sites/www.cristianismeijusticia.net/files/pdf/eies69.pdf>
- Rodríguez-Gómez, R. (2004). Educación superior, política pública y cambio institucional en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 753–784.
- Rodríguez-Gómez, R., & Casanova-Cardiel, H. (2013). *Universidad, investigación y desarrollo en México*. UNAM.
- Rojas-Betancur, M., & Méndez-Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1917>
- Séneca (2018). *Cartas a Lucilio*. Ariel Quinta esencia.
- Shore, C., & Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22–28. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *La educación superior en tiempos de COVID-19: Impactos, respuestas y desafíos*. UNESCO.
- Weber, M. (1978). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu Editores
- Ylla, L., Melloni, X., Rambla, J., & Oller, M. D. (2013). *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?*. Cristianismo y Justicia. <https://www.cristianismeijusticia.net/sites/www.cristianismeijusticia.net/files/pdf/eies69.pdf>