

fermentum

Revista venezolana de sociología y antropología

102

102 números
divulgando
las ciencias humanas

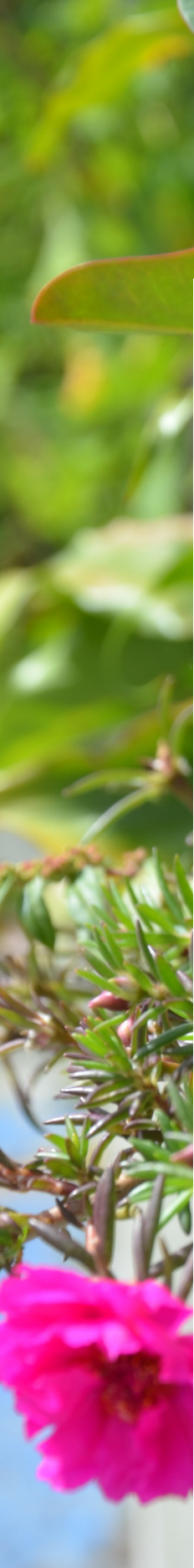


Depósito Legal: pp1991102ME302, ISSN: 0798-3069, ISSN digital: en proceso de asignación. Editada por el Centro de Investigación en Ciencias Humanas, HUMANIC, de la Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum.

FERMENTUM

*Revista venezolana de sociología
y antropología*

102 números
*divulgando
el conocimiento*



Revista Digital Venezolana de Sociología. Antropología y Ciencias Humanas

FERMENTUM es editada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas HUMANIC (antiguo GISAC, Grupo de Investigaciones en Sociología de la Ciudad) adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes en Mérida (ULA), Venezuela. FERMENTUM, circuló por primera vez en mayo de 1991 (Volumen 1, número 1, mayo-junio de 1991), es una publicación digital, de acceso libre, periódica (cuatrimestral), científica, especializada, arbitrada e indexada; nacida para promover la discusión, el intercambio, el conocimiento y la divulgación de la producción sociológica y antropológica en particular y de las Ciencias Humanas en general que se realiza en Mérida, en Venezuela, en América Latina y el Caribe.

Los artículos son reseñados en los siguientes índices:

LATINDEX- México, SCIELO-Brasil, REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal). México. SOCIOLOGICAL ABSTRACT- USA, FOBAL-Fondo Bibliográfico de América Latina, Argentina REVENCYT (Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología) SERBIULA, Mérida, Venezuela, HAPI- (Hispanic American Periodical Index) USA, IRESIE- Base de datos sobre Educación – IISUE, UNAM (México), LATAM- Studies- (Estudios Latinoamericanos). USA.

FERMENTUM forma parte del registro venezolano de publicaciones científicas del FONACIT.

FERMENTUM cuenta con los avales institucionales y el reconocimiento de: La Asociación Internacional de Sociología, ISA (International Sociological Association) La Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), La Asociación Venezolana de Sociología (AVS).

ISSN: 0798-3069 Depósito Legal: pp1991102ME302

Fotografía: María Alejandra Márquez Z.

fermentum

102 números



Revista Digital Venezolana de Sociología. Antropología y Ciencias Humanas

Editores Honoríficos: Luz Pargas, Carmen Teresa García, Oscar Aguilera.

Directora/Editora: Dra. Malena Andrade Molinares. Profesora de la Facultad de Arte en el área de Metodología de la Investigación, miembro activo de HUMANIC, Centro de Investigación en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes.

Comité Editorial: Malena Andrade Molinares, Nelson Morales, Sonia de Noguera, Jorge Magaña Ochoa, Pedro Alzuru y Oscar Aguilera.

Rector: Mario Bonucci

Vicerrector Administrativo: Manuel Aranguren

Vicerrectora Académica: Patricia Rosenzweig

Secretario: Manuel Morocoima

Facultad de Humanidades y Educación

Decana: Mery Margarita López de Cordero

Centro de investigaciones en ciencias humanas

Coordinador: Nelson Morales

Diseño de portada: María Alejandra Márquez Zambrano

Diagramación: María Alejandra Márquez Zambrano

Dirección postal: HUMANIC- FERMENTUM Av. Universidad, Res. Los Caciques, Edif. Terepaima, P.B. Apto. B1.- Mérida 5101, Venezuela, Telefax +58-0274-2403960. E-mail: revistafermentum@gmail.com

Dirección Web: www.saber.ula.ve/fermentum

Los artículos y trabajos publicados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la posición de la revista. Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización del Comité Editor de Fermentum.

Fotografía: María Alejandra Márquez Z.

fermentum

102 números

EDITORIAL.

Nelson Morales.

07

PRESENTACIÓN.

Jorge Magaña Ochoa.

09

Espacios para la construcción de masculinidades disidentes: grupos de acompañamiento emocional para hombres.

spaces for the construction of dissent masculinities: emotional support groups for men.

Alejandro Hernández Siu.

Juan Pablo Zebadúa Carbonell.

Alfredo Rasgado Molina.

10

Discapacidad y comunidad.

Disability and community.

Ana Deydi Meza Montes.

Carlota Amalia Bertoni Unda .

21

Las regiones y los estudios regionales: orígenes y miradas diversas.

Regions and regional studies: origins and diverse perspectives.

Diana Erika Cruz Jiménez.

33

MÉXICO ¿UN PAÍS DEMOCRÁTICO?

Mexico, real democracy?

Ivonne Maya Espinoza.

41

El salario mínimo y su poder de compra en el marco de la política económica de la denominada Cuarta Transformación (IVT).

The minimum wage and its purchasing power in the framework of the economic policy of the so-called "Fourth Transformation (IVT).

Jorge Luis Fidel Torres Rojas .

Bruno Sovilla.

54

Biblioteca pública y prácticas lectoras: consideraciones socioculturales para su estudio.

Public library and reading practices: socio-cultural considerations for their study

Jesús Esteban Penagos Santoyo.

Jorge Magaña Ochoa.

70

Nosotros y los otros: fronteras, territorio e identidad desde los estudios regionales.

Us and the others: borders, territory, and identity from regional studies.

Adriana María Parra Peña.

Karla Jeanette Chacón Reynosa.

87

Niñeces narradoras de memorias bioculturales desde sus territorios: aproximaciones teórico-metodológicas.

Childhood narrators of biocultural memories from their territories: theoretical-methodological approaches.

Martín Plascencia González.

Maria Lidia Bueno Fernandes.

Denys Serrano Arenas.

Kathia Núñez Patiño.

101

La participación política de las mujeres y el trabajo de cuidados: una reflexión desde el sur de México.

Women's political participation and care work: a reflection from southern Mexico.

Sandra María de los Santos Chandomi.

121

Epistemología, teoría y método de un problema regional educativo.

Epistemology, theory and method of a regional educational problem.

Emiliano Núñez Constantino.

Jesús Abidán Ramos Salas.

Ana María Almansa Martínez.

130

Migración internacional, crisis económica y cambios en la estructura laboral de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

International migration, economic crisis and changes in the labor structure of Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Mexico.

Mario Alberto Escobedo Hernández.

Jorge Magaña Ochoa.

147

Desarrollo de competencias transversales creatividad y resolución de conflictos en estudiantes de 5to grado, Nivel Secundario.

Creativity and conflict resolution: transversal competences in the 2nd cycle of the Secondary Level.

Teófilo A. Peralta P.

163

Desafíos en la elaboración de un nuevo perfil de egreso en derecho: tendencias, paradigmas y modelos educativos globales.

Challenges in the preparation of a new graduation profile in law: global educational trends, paradigms and models

Anabel Almánzar.

Juan Santos.

Fomento del pensamiento creativo en la enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística, dentro de las aulas multigrado en la educación rural para la cultura y paz.

Pro Promotion of creative thinking in the teaching and learning of Artistic Education, within multigrade classrooms in rural education for culture and peace.

Dora Patricia Hernández Villafrades.

Julio Vicente González González.

Reflexiones y Retos: Un Estudio del Aprendizaje-Servicio en la Educación Universitaria.

Reflections and Challenges: A Study of Service-Learning in University Education.

Francisco Peguero de los Santos.

La Humanización de las ingenierías y las carreras técnicas en Colombia: un análisis epistemológico y reflexivo.

The Humanization of engineering and technical careers in Colombia: an epistemological and reflective analysis.

Pablo Lleral Lara Calderon.

Jesús Vargas Díaz.

Mónica Maria Alfonso.

Aproximación a la concepción del arte accional a través de las acciones de los colectivos o agrupaciones artísticas: Fundación Danza T, Astartarte y Metafor-A-ccional.

Approach to the conception of actional art through the actions of artistic collectives or groups: Fundación Danza T, Astartarte and Metafor-A-ccional.

Freddys René Pérez.

172

Nivel De Comprensión Lectora En Estudiantes De 6to Grado Nivel Primario, Regional 18, República Dominicana.

Reading Comprehension Level in 6th Grade Students, Primary Level, Regional 18, Dominican Republic.

Orfelina Altagracia Medina Herasme.

EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LOS SISTEMAS BIOLÓGICOS.

COMPLEX THINKING AND BIOLOGICAL SYSTEMS.

Juan Pablo Uzcátegui-Varela.

El arte corporal como expresión de heterotopias.

Body art as an expression of heterotopias.

Fabiola María Fonseca Lacruz.

NORMAS EDITORIALES.

205

218

225

240

260

280

287

El Editorial

Análisis de las tensiones y transformaciones en las estructuras de convivencia de la sociedad actual

Por: Nelson Morales

En esta edición 102 de **FERMENTUM** queremos compartir un conjunto de investigaciones que nos invitan a pensar acerca de cómo se van reconfigurando las estructuras de nuestra sociedad a partir de las dinámicas de poder, identidad y cultura. Los quince artículos que aquí se presentan abordan temas muy variados, desde la construcción de comunidades inclusivas y la reinención de la educación, hasta la transformación de identidades y la redefinición de espacios políticos y económicos. Todos ellos nos llaman a reflexionar sobre la necesidad de reconstruir los fundamentos sobre los que se edifica la vida en nuestras comunidades.

Uno de los ejes centrales que resalta se refiere a la importancia de recuperar y/o reinventar el sentido de comunidad. Los estudios sobre la discapacidad y las cosmovisiones indígenas en el ámbito escolar, por ejemplo, nos muestran que la inclusión va mucho más allá de simples políticas, más allá de las ayudas puntuales. Se trata de escrutar a nuestro alrededor, de descubrir en el encuentro entre el “nosotros” y el “otro” la posibilidad de forjar relaciones más humanas y empáticas y de reconocer la diversidad como una oportunidad de crecimiento retribuido. Del mismo modo, las investigaciones sobre masculinidades disidentes y la participación política femenina, marcada por el desigual reparto del trabajo de cuidados, nos invitan a cuestionar y transformar las estructuras de género para abrir espacios de convivencia más justos.

La educación también se revela como un terreno válido y primordial para el cambio. Formar a personas con un enfoque integral resulta fundamental para construir sociedades democráticas y resilientes. Los estudios que analizan la incorporación de herramientas digitales en la educación primaria, la promoción del pensamiento creativo en escuelas rurales o el desarrollo de competencias transversales que trascienden lo académico, nos recuerdan que los procesos de enseñanza deben adaptarse a un mundo que no para de cambiar y cuya evolución se vuelve cada vez más vertiginosa. Así, metodologías innovadoras como el aprendizaje-servicio no solo enriquecen el conocimiento, sino que también contribuyen a formar ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación de sus comunidades.

Además, en otro ámbito, resulta interesante observar cómo el territorio y la identidad se van reconfigurando en la intersección entre lo local y lo global. La reinterpretación de fronteras y la manera en que se negocian las pertenencias en contextos de migración, crisis económica y cambios en el mundo laboral nos muestran que los espacios geográficos son escenarios vivos, llenos de historias y desafíos que requieren de nuevas narrativas y de economías que, aunque fragmentadas, demuestran una gran capacidad de adaptación, resistencia frente a la adversidad y fortaleza interna.

Por otra parte, el análisis de los sistemas políticos y económicos ya sea a través del estudio de la calidad democrática en México, o el examen del poder adquisitivo en contextos de ajuste salarial, nos lleva a reflexionar sobre las contradicciones propias que caracterizan la construcción de un Estado moderno. En el campo del derecho, la propuesta de un nuevo perfil de egreso nos recuerda que la formación profesional debe estar alineada con valores éticos, justicia social y un enfoque interdisciplinario, especialmente en un contexto de cambios tecnológicos y sociales acelerados.

Finalmente, la cultura y la memoria colectiva aparecen como puentes que nos conectan con nuestro pasado y nos conducen hacia un futuro previsible. Las investigaciones que dan voz a las infancias y rescatan memorias bioculturales destacan la importancia de incorporar diversas generaciones en la construcción de nuestra historia para comprender en toda su complejidad el territorio que nos ha correspondido habitar. Asimismo, el estudio sobre las prácticas lectoras en bibliotecas públicas nos invita a ver la lectura no solo como un acto individual, sino como un proceso general que fortalece el tejido social, propiciando comunidades más informadas y comprometidas.

En definitiva, los artículos de esta edición nos muestran que la transformación social es el resultado de múltiples encuentros: educativos, culturales, políticos y económicos; en ellos se reitera que la transformación social surge de las pequeñas y grandes interacciones cotidianas o rutinarias y nos llaman a unir esfuerzos para construir un futuro en el que la diversidad y la pluralidad se reconozcan como la efectiva riqueza de nuestras sociedades.

Presentación

Por: Dr. Jorge Magaña Ochoa
Invierno/verano 2025

En ocasiones la nostalgia nos hace presa de lo que debe ser la buena escritura académica y científica, y digo que nos hace presa porque cómo no recordar el año 2011, año en el que soy recibido para hacer estudios posdoctorales en el Centro de Estudios en Ciencias Humanas (HUMANIC) del que egreso.

En el año 2011 realizamos una propuesta de Estudios Postdoctorales respaldados por el Doctorado en Ciencias Humanas, perteneciente al Centro de Estudios en Ciencias Humanas (HUMANIC), ...

Y todo ello con base en el Convenio signado y firmado en el año 2009 y aún vigente,

En septiembre de 2009 se firma, por los Rectores: Dr. Ángel Rene Estrada Arévalo y Dr. Mario Bonucci Rossini, el Convenio de Cooperación Académica entre la Universidad Autónoma de Chiapas, México (UNACH) y la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela (ULA), cuyo antecedente de trabajo comienza en el año 2007 representado por profesores de las Facultades de Humanidades y Educación y de Ciencias Políticas y Jurídicas (ULA/Ve), así como por profesores de la Facultad de Ciencias Sociales (UNACH/Mx).

Y como lo dijimos en su momento que, gracias a la implementación del Convenio de Cooperación, nos integramos, a través de un Seminario de Debates Contemporáneos en Ciencias Sociales y Humanas –impartido en 2011–, en el Doctorado en Ciencias Humanas del Centro HUMANIC; y, gracias a ello, conocer gente invaluable en nuestro crecimiento y desarrollo como universitarios.

Hoy, después de casi 14 años de amistad y trabajos conjuntos: os saludo desde México y agradezco la invitación a formar parte de este número como Editor Invitado, con la consigna, esta vez, de acercar a investigadores (alumnos y profesores) del Doctorado en Estudios Regionales perteneciente a la Universidad Autónoma de Chiapas, México, el cual coordino en la actualidad.

Y creo que vale la pena la Nostalgia...

Espacios para la construcción de masculinidades disidentes: grupos de acompañamiento emocional para hombres. Spaces for the construction of dissent masculinities: emotional support groups for men.

Alejandro Hernández Siu¹
Juan Pablo Zebadúa Carbonell²
Alfredo Rasgado Molina³

Resumen

Los resultados que se ofrecen en este artículo tienen sus bases en una investigación que pertenece al Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, en México, que busca la comprensión de la apropiación del espacio mediante prácticas masculinas disidentes. De este modo aquí se ofrecen los resultados obtenidos en los primeros seis meses de investigación en un grupo de acompañamiento emocional para hombres. Este artículo presenta la importancia de considerar el sistema patriarcal como raíz cultural de las prácticas machistas y generador de desigualdades y discriminaciones históricas en la sociedad, además de situar a los feminismos como los movimientos predecesores a los trabajos de diferente índole de las masculinidades. Por ello, se presentan los resultados del acercamiento etnográfico obtenido con un grupo piloto de hombres que se reúnen para hablar de sus emociones, malestares, bienestar o bien, situaciones de conflicto que les colocan en escenarios no favorables para establecer relaciones de respeto en su círculo inmediato. Asimismo, la forma en que este grupo se ha convertido en un espacio físico y simbólico, que da pauta a dinámicas grupales diferentes, así como algunos de los elementos que abonan a la construcción de la masculinidad de estos hombres y cómo se ha convertido en un espacio seguro que fomenta la reflexión crítica sobre las expectativas sociales y culturales impuestas a los hombres.

Abstract

The results offered in this article are based on research that belongs to the Doctorate in Regional Studies at the Autonomous University of Chiapas, Mexico, which seeks to understand the appropriation of space through dissident male practices. Thus, the results obtained in the first six months of research in an emotional support group for men are offered here. This article presents the importance of considering the patriarchal system as the cultural root of sexist practices and generator of inequalities and historical discrimination in society, in addition to placing feminisms as the predecessor movements to the work of different kinds of masculinities. Therefore, the results of the ethnographic approach obtained with a pilot group of men who meet to talk about their emotions, discomforts, well-being or conflict situations that place them in unfavorable scenarios to establish relationships of respect in their immediate circle are presented. Likewise, the way in which this group has become a physical and symbolic space, which sets the tone for different group dynamics, as well as some of the elements that contribute to the construction of the masculinity of these men and how it has become a safe space that encourages critical reflection on the social and cultural expectations imposed on men.

Palabras clave: Emociones, masculinidades no violentas, MATEA.

Keywords: Emotions, Non-violent masculinities, MATEA.

¹Licenciado en Comunicación y Maestro en Estudios Culturales por la Universidad Autónoma de Chiapas; actualmente es Doctorando en Estudios Regionales en la misma institución. Desarrolla la investigación denominada "Región y territorio: prácticas masculinas disidentes en Chiapas". Las líneas de investigación de su interés son ciudadanía, educación, juventudes y masculinidades. Dirección institucional: Boulevard Laguitos No. 424 Col. Los Laguitos Tuxtla Gutiérrez, Chiapas C.P. 29020. Teléfono 961-241-1433 Correos: m121164@unach.mx y alejandrosiu@gmail.com

²Antropólogo Social por la Universidad Veracruzana, Maestría y Doctorado por la universidad de Granada, España. Líneas de investigación: juventudes, interculturalidad, consumos culturales e identidades. Dirección institucional: Facultad de Humanidades de la UNACH. Dirección institucional: Boulevard Laguitos No. 424 Col. Los Laguitos Tuxtla Gutiérrez, Chiapas C.P. 29020. Teléfono (0052) 961-1722735 juan.zebadua@unach.mx.

³Licenciado en Antropología social por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Especialista en antropología de género con enfoque en masculinidades. Trabajo de género con hombres y grupos mixtos, consultor, facilitador y elaborador de metodologías e investigación en temas relacionados a: género y masculinidades, violencias, violencia masculina, paternidades afectivas y disidentes, autoestima y vínculos afectivos, sexualidad y salud sexual masculina, cosmovisión y violencia, liderazgo y asertividades. Integrante y fundador del Colectivo La Puerta Negra, asimismo, integrante de la Red Cómplices por la Igualdad, MenEngage Latinoamérica. Contacto: alfredorasgado20@gmail.com Movil: 9671226731

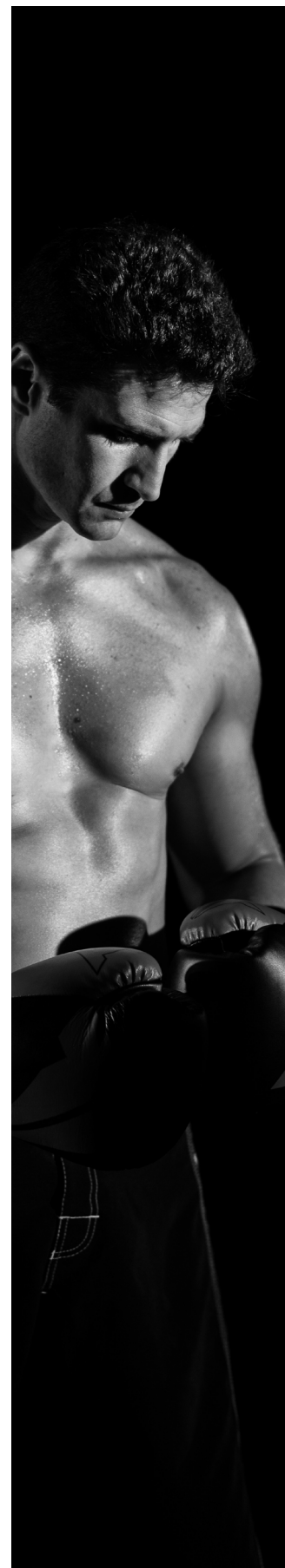
Introducción

Históricamente el sistema patriarcal se ha presentado en las distintas esferas sociales, con las transformaciones que ha tenido la humanidad ha encontrado nuevas formas de reproducirse estructuralmente, en distintos discursos, pensamientos, prácticas y círculos sociales; este es el sistema hegemónico que abarca a la mayor parte del mundo. Dicho sistema pone en el centro de los privilegios a la figura del hombre, y lo considerado masculino, dotándolo de características consideradas superiores sobre todos los seres como la valentía, valía, importancia, inteligencia, entre otras (Gamba, 2008; De las Heras 2009; Varela, 2008; Montero, 2006; Galeana 2012).

Ante el sistema patriarcal, los distintos tipos de feminismos se presentan como la principal oposición, al visibilizar de forma interseccional las opresiones, discriminaciones, desigualdades y los distintos tipos de violencia que viven las mujeres, que históricamente han sido las principales víctimas de este sistema, así como de otros seres del mundo; también, han trabajado en proporcionar alternativas para la construcción de sociedades más justas y menos violentas.

Derivado de los feminismos, a finales del siglo pasado surgió un movimiento con la finalidad de cuestionar la identidad dominante de los hombres: las masculinidades hegemónicas. A raíz de ello, actualmente existen diversas categorías que buscan nombrar a aquellas identidades masculinas que trabajan en la oposición al sistema patriarcal, a la masculinidad dominante, a los diversos tipos de violencia que ejercen contra otros seres, y que tienen miras en crear una identidad de hombres abiertos a hablar de sus emociones, que se conduzcan por el respeto, amor y empatía; algunas de estas categorías son: masculinidades positivas, nuevas masculinidades, masculinidades no violentas, masculinidades no hegemónicas, masculinidades disidentes, entre otras (Nogués, 2021; Varela, 2008; Pizarro, 2007; Aufret, 2020).

En el caso de Chiapas, se realizan diversas de las actividades que ya se mencionaron. Sin embargo, para esta investigación, cobran especial atención, aquellos conformados solamente por hombres, cuyos objetivos se centran en la identificación, verbalización y valorización de las emociones que estas personas tienen en su cotidianidad, por ello aquí se explora las dinámicas que se presentan en los grupos de acompañamiento emocional para hombres. Por lo anterior es importante hacer un acercamiento previo a lo que se entiende por masculinidades disidentes.



El concepto de masculinidades disidentes se utiliza para nombrar a aquellas prácticas e identidades que no se someten al mandato hegemónico de ser hombre, a diferencia de la forma tradicional de ser hombre que se caracteriza por tener características específicas de ser, pensar, actuar, lo que ha llevado a un modelo singular, en cambio las masculinidades disidentes se presentan como diversas formas de ser hombre, con comportamientos que distan del estereotipo dominante, por lo que también se puede considerar como un posicionamiento político.

En este sentido se debe considerar que la masculinidad hegemónica, no se presenta solamente como el modelo de mayor valor dentro de los hombres, sino también en cuestión de géneros, por esto, según Connell (1995) se presenta al hombre en las diversas esferas sociales como el ser dominantes, por lo cual se ha justificado la subordinación de las mujeres ante este, a las otras identidades de género que han surgido y a las diversas formas de ser hombre. También el modelo dominante se presenta como la forma de vida más valiosa, poniendo a su dominio las distintas formas de seres vivos y no vivos en el planeta.

A diferencia de lo anterior, las masculinidades disidentes se posicionan como un proceso identitario y político (dentro y fuera de los organismos gubernamentales) que busca desdibujar las jerarquías creadas por el modelo hegemónico del hombre y legitimar prácticas sociales que generen una mayor equidad de género.

Para lograr estos objetivos, las masculinidades disidentes han generado planteamientos políticos que permiten a los hombres reconocerse fuera de esta armadura que los aísla del mundo exterior y niega sus emociones, entre ellos está la búsqueda de la expresión de emociones, sentimientos, pensamientos de formas más asertivas, así como la búsqueda de formas de relacionarse con todos los seres del mundo menos violentas y agresivas, enalteciendo valores humanos como el respeto, la dignidad, la justicia y la igualdad entre las personas. Dentro de este tipo de relaciones cobran importancia las que refieren a la resolución de conflictos, debido a que en las formas no hegemónicas de ser hombre se busca que se hagan de forma pacífica y empática (Kimmel, 2008). Este tipo de planteamientos tienen como finalidad generar formas de interaccionar más sanas para el beneficio general de las personas, pero también con el bienestar emocional y psicológico de los hombres; lo que tendrá impactos significativos en entornos familiares, laborales y sociales.

Dentro de este bienestar, la expresión emocional y la vulnerabilidad son de suma importancia, debido a que históricamente el modelo dominante del hombre establece que los hombres repriman sus emociones debido a las normas de género que ha creado. Por su parte Hooks (2004) refiere es necesario que los hombres, desde la disidencia, puedan sentirse libres para hablar, demostrar, sus emociones sin el miedo a ser juzgados o ridiculizados; este tipo de acciones buscan relaciones más saludables y honestas. Por su parte Kaufman (1989) establece que este tipo de supresión de las emociones, sentimientos, pensamientos en el modelo tradicional, además de ser perjudicial emocional y psicológicamente es uno de los elementos que perpetúa los ciclos de violencia y aislamiento que son característicos de la masculinidad hegemónica.

Otro de los objetivos primordiales que se buscan trabajar desde las masculinidades disidentes tiene que ver con la sexualidad. Debido al sistema patriarcal y a su hegemonía en el pensamiento de género, las masculinidades no normativas constantemente viven descalificativos por su forma de ser, dentro de este proceso la vivencia de la sexualidad es uno de los ámbitos más atacados, pues este tipo de masculinidades abogan por una mayor aceptación de la diversidad sexual, las cuales desafían las normas heteronormativas. Por ello Butler (1990), afirma que estas nuevas sexualidades en las masculinidades permiten subvertir las expectativas sociales y crear nuevas formas de identidad. De esto modo existen hombres que se identifican como homosexuales, bisexuales, transgénero, heterosexual y también quienes no aceptan las etiquetas históricamente tradicionales.

Por tanto, aquí se entenderá que las masculinidades disidentes como una forma de identificación, pero también un proceso de construcción de identidad y un posicionamiento político que busca crear una ruptura con el sistema patriarcal y con su modelo hegemónico de ser hombre, teniendo en cuenta la promoción de diversas prácticas masculinas que no se apegan al modelo tradicional, mediante la crítica y deconstrucción de la violencia y la promoción de expresiones emocionales. Sin embargo, es importante señalar que no se considera a las masculinidades disidentes como una meta, sino que se subraya que es un proceso, por lo que los hombres se encuentran en un trabajo personal constante, en construcción permanente.

Metodología

Para comenzar este apartado, es preciso mencionar que esta investigación, realizada por hombres, buscó tener un posicionamiento distinto a los valores que representan al sistema patriarcal-capitalista. Por ello, en esta sección incluimos el modo en que las redes que fuimos tejiendo entre nosotros (amicales, emocionales y de apoyo) fueron primordiales, a la par que se describe la investigación en el grupo de apoyo emocional para hombres.

El primer acercamiento que se hizo con el licenciado Alfredo Rasgado fue en diciembre de 2023 para una entrevista para la investigación que se realiza a nivel doctoral en la Universidad Autónoma de Chiapas. Esto se debió a que Rasgado, en ese momento, era el jefe del departamento de formación en derechos humanos e igualdad de género en la Secretaría de Igualdad de Género en el estado de Chiapas. Durante dicha entrevista, comprendimos que el licenciado Rasgado formó parte de uno de los primeros colectivos formados por hombres en Chiapas, que surgieron a finales del siglo pasado, para hablar del tema de masculinidades, que aún sigue vigente con el nombre "La Puerta Negra". Este colectivo fue pionero en abrir espacios de diálogo y reflexión sobre las masculinidades, un tema que hasta entonces había sido poco explorado en la región.

En ese encuentro, se hizo extensa la información e invitación al grupo de apoyo emocional para hombres que sería facilitado por Rasgado a inicios del año 2024. Este grupo no solo se enfocaría en brindar apoyo emocional, sino también en fomentar una comprensión más profunda de las masculinidades y en promover cambios positivos en las actitudes y comportamientos de los participantes.

Para entender mejor qué significan los grupos de acompañamiento emocional para hombres y la forma en que se construye un espacio para los integrantes de esta comunidad se realizó una investigación cualitativa con perspectiva etnográfica (Restrepo, 2016; Reygadas, 2014). Se decidió realizar de este modo debido a que permite una conexión horizontal con la comunidad, facilitando la observación y participación directa en las dinámicas y temas que surgen en estos espacios; además por su capacidad para proporcionar una comprensión detallada de las experiencias y percepciones de los individuos en el contexto de estos grupos.

La investigación tuvo tres objetivos principales: comprender el significado de estos grupos para los participantes, identificar las dinámicas que se desarrollan en estos entornos y explorar las temáticas más comunes. De este modo se buscó comprender si estos espacios permitían que los hombres participantes pudieran comenzar a generar una identidad que fuera menos violenta con ellos mismos y con las personas de sus entornos.

La metodología de cohorte cualitativo facilitó la recogida de datos que reflejan los sentimientos, pensamientos y significados que los participantes atribuyen a su participación en los grupos de acompañamiento emocional. Además, fomentó un enfoque dialógico y horizontal, donde quienes intervienen en la investigación y los participantes colaboraron en la construcción del conocimiento, promoviendo una comprensión más profunda y matizada de la realidad que vivimos como hombres.

En este sentido los resultados que aquí se presentan corresponden al trabajo de campo realizado en el grupo de acompañamiento para hombres que facilitó el licenciado Alfredo Rasgado, que se realizó en las instalaciones de Casa Kolping en el lado norte de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, el cual se realiza de forma semanal; el periodo de dichas observaciones comprende de enero a junio de 2024, durante el cual se ha realizado la observación de un total de 12 sesiones, las cuales tienen una duración aproximada de dos horas.

Resultados

La dinámica de este grupo de grupo de acompañamiento emocional se rige bajo la metodología que MATEA, que refieren a cinco emociones importantes: Miedo, Alegría, Tristeza, Enojo y Afecto, según la explicación del Licenciado Rasgado estas cinco emociones causan ciertos efectos en cada persona que se pueden relacionar con "ganar" o "perder" algo, que no necesariamente tiene que ser un objetos, sino también oportunidades, personas, en fin, todo tipo de situaciones relacionadas con cada persona.

De este modo, el miedo se genera al pensar que se perderá algo, este se relaciona con situaciones que aún no han pasado, el verbo “perder” se conjuga a futuro; esta emoción está estrechamente vinculada con situaciones de alerta o de posibles riesgos. Por su parte la alegría se da en el momento que un hombre ha ganado algo, dicha ganancia se desarrolla en el presente; en lo que respecta a la tristeza se genera cuando una persona ha perdido algo, como se nota esta emoción es la única que se relaciona con acontecimientos pasados; el enojo, que se relaciona con el miedo, se vincula a situaciones venideras, es decir sobre el futuro, se considera que se perderá algo, esta emoción está vinculada a situaciones que pueden colocar a la persona en situaciones de agresión y violencia, es decir un riesgo fatal con elementos violentos hacia la persona o bien hacia otras; por último, se encuentra el afecto, que se encuentra ligada con la emoción de alegría, en este caso también se desarrolla en el presente, cuando se ha ganado algo.

Este acróstico funciona como la parte central de cada una de las de las sesiones y guían el trabajo, previa y posteriormente se realizan actividades relacionadas. Cada sesión se inicia cuando todos los participantes toman uno de los asientos que se han dispuesto de forma circular, luego, quien facilita el grupo, invita a que se hagan cinco respiraciones conscientes con los ojos cerrados, con los pies sobre el suelo y la espalda recta, en la primera tercera y quinta exhalación invita reflexionar sobre la pregunta ¿cómo me siento en este momento? En la segunda y cuarta se hacen pequeños ejercicios de estiramiento, después, de forma paulatina se abren los ojos.

En seguida se invita a hacer una presentación sencilla en la que cada uno dice su nombre y lo que se espera de la sesión. Posteriormente el facilitador escribe el acróstico MATEA en una pizarra o en un papelógrafo, y se escribe cada una de las emociones que representa cada letra, luego se invita a una reflexión grupal sobre lo que socialmente se ha aprendido de ellas en la historia personal de cada participante, lo que se nos ha enseñado como hombres, lo que debemos de sentir o pensar con respecto a cada una.

Las reflexiones sobre ello mostraron que la formación/educación nos hizo tener percepciones comunes con ellas, aunque no unánimes: sobre el miedo, se abordó que como hombres hemos aprendido que no es una emoción para nosotros, que se debe de evitar, que por el contrario debemos ser valientes ante todas las situaciones, que el miedo es para las personas homosexuales y para las mujeres. La alegría es una emoción que debemos procurar siempre, pero que tiene que tener límites, no se debe ser excesivamente alegre por precaución a parecer homosexual y que es más común expresarla baja de sustancias nocivas para la salud, como las bebidas alcohólicas o algún tipo de droga.

Con respecto a la tristeza es una emoción que no se nos está permitido sentir sobrios, menos si se lleva al llanto, pero sí es viable si estamos bajo el influjo de alguna sustancia dañina. En cambio, el enojo es la emoción que sí se nos está permitido expresar, es la que más está asociada a la masculinidad, entre más violentamente se exprese se es más hombre. Por último, se encuentra el afecto, que debe demostrarse de forma mesurada o nula entre hombres, y hacia las mujeres se debe demostrar solo para conquistar a muchas de ellas; es una emoción asociada a mujeres y a homosexuales. Como se logra ver, los comentarios generados en el grupo se encontraban cargados de estereotipos propios del sistema hegemónico patriarcal.

A continuación, se lleva un proceso de meditación y reflexión con los ojos cerrados y con respiraciones conscientes para traer a la memoria un recuerdo asociado con cada una de las emociones de la MATEA en un periodo máximo de dos semanas. Una vez realizada la actividad se explica que algunas emociones generan ganancias y otras pérdidas, pero sin considerarlas como algo positivo o negativo, que no hay emociones buenas o malas; posterior a ello, con la finalidad de identificar qué emoción ha sido más difícil de expresar en el periodo acordado, se enumeran del uno al cinco, únicamente con fines metodológicos, donde el uno significa que ha sido más sencillo de comunicar y el cinco que ha tenido mayor dificultad para comunicarla.

Enseguida se suman los puntajes individuales para conocer qué emoción le ha pesado más al grupo, de este modo se obtuvo la MATEA grupal. En todas las sesiones se comenzó a hablar de la emoción que tuviera el puntaje más alto grupal, sin embargo, la posibilidad por comenzar por otra emoción estuvo constantemente presente

Durante la verbalización de los recuerdos de cada uno de los hombres, cada integrante puede lograr ver de forma horizontal a la persona que está comunicando su experiencia. Durante este proceso, el facilitador interviene con preguntas o comentarios que abonan a que la persona pueda recordar y verbalizar detalles que permiten identificar más claramente las emociones y a desenredar procesos complejos que suceden en el interior de cada uno, para identificar dónde sucedió, la compañía, que se pensó, en qué parte del cuerpo se sintió la emoción, entre otros detalles; este proceso de verbalización se realiza de forma voluntaria, hablando de las emociones que se desee. Es importante recalcar que no se adjetivó a las emociones en buenas o malas, dado que esto puede obstaculizar al proceso de sentirlas y con ello reconocerlas para poderlas expresar. Asimismo, cada persona genera desde su sentir una alternativa frente a la emoción que está sintiendo, de tal manera que pueda descubrirse en su estado emocional de manera plena, sin juzgar al entorno que le provoca la emoción y, lo más importante, sin victimizarse de lo que está sintiendo.

Posteriormente se realiza una dinámica previa al cierre, en ella se pide nuevamente meditar hacia el interior a la par de respiraciones conscientes con los ojos cerrados, en este proceso se invita a pensar en una persona en específico con la que se tenga pendiente comentar una emoción relacionada con ella, se solicita nombrarla mentalmente, decirle que emoción se tiene y expresarle por qué se tiene dicha emoción. Como parte de la misma dinámica, después de haber identificado esta vivencia individual, se propone un momento para que quien desee pueda hacer un ejercicio en el que simbólicamente, de forma oral, se le expresa a esta persona la emoción que se siente hacia ella.

Después de dicho momento, al igual que se inició cada una de las sesiones, se solicita que los hombres cierren los ojos, apoyen los pies por completo en el piso y tengan la espalda recta, después de forma consciente y pausada se realizan tres respiraciones, y después de cada una de las exhalaciones se pide que se conteste nuevamente la pregunta ¿cómo me siento en este momento? Con esto se concluye formalmente cada reunión, posteriormente hubo algunos minutos de socialización en la que los hombres, a partir de lo escuchado en la sesión, preguntaban por el trabajo, la familia, algún problema en común, u otro tema que haya llamado la atención.

Conclusiones

Los hombres que asisten a dichos encuentros tienen características muy diversas, en el caso del rango de edad, todos son mayores de edad, en un rango de 25 y 60 años, la mayoría se reconoce como heterosexual, sin embargo, hasta ese momento únicamente se presentaron dos hombres con orientación sexual diferente, en cuanto al aspecto religioso, hay hombres considerados católicos, cristianos, así como quienes no profesan ninguna creencia; en lo que respecta a la ocupación, la mayoría de ellos son asalariados, pero también asisten estudiantes de universidad. Como se nota, estas características son heterogéneas, sin embargo, una de las principales características en común que presentaron es el deseo de cambiar, de buscar otra forma de ser hombre.

La actividad central de este grupo es el trabajo de introspección y socialización de la MA-TEA. Uno de los temas que es transversal en el estado emocional de los hombres, es el de las relaciones sexoafectivas con mujeres, y de los relatos que se hacen se ligan predominantemente a las emociones del miedo y la tristeza, por el miedo a perder las relaciones actuales o la tristeza generada por la pérdida de alguna relación.

El segundo tema más recurrente tiene que ver con la autopercepción, sobre tener una versión distinta de sí mismos, que mayormente se liga a las emociones de tristeza y miedo. En este momento, se enfatizó principalmente en la emoción de la tristeza. Se abordó a través de experiencias vinculadas a dejar de ser alguien de quien ahora se reconoce como importante y de quien se tiene orgullo, y, por el contrario, el miedo de no volver a ser un hombre feliz o suficiente.

Sin embargo, posteriormente y debido al proceso de verbalización de las cargas que tiene cada uno de los hombres, se ha identificado que todos perciben sentir alegría y afecto después de narrar las cosas que han vivido. En algunos casos únicamente por el proceso de comunicación, en otros porque al verbalizar se logró pensar en soluciones o planes para hacer algo en concreto con la situación planteada. Esta reflexión, aporta a los fundamentos teóricos acerca de que los hombres necesitan espacios sin ser juzgados, de confianza y respeto para poder hablar sobre el estado emocional que están viviendo y con ello evitar futuras relaciones violentas o agresivas, para con ellos mismos o en sus relaciones familiares, laborales y sociales.

Como se ha dicho el grupo de acompañamiento emocional para hombres se presenta como un espacio que físicamente se localiza en uno de los salones del hotel Casa Kolping en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chipas, por lo que presenta límites definidos, y con fronteras traspasables para los hombres al abrir y cerrar las puertas de cristal, dicho espacio cobra relevancia con un tiempo determinado, debido a que ese espacio no tiene el mismo significado a las nueve de la mañana cuando es posible que haya otro encuentro con alguna temática diferente, que al que adquiere los lunes a las seis de la tarde para que hombres hablen sobre sus emociones.

Dichos significados, claro está, no se adjudican solo al porque exista el espacio físico, lleve el día y hora determinado, el componente fundamental es la presencia de los hombres que participan en dicho taller, debido a que la interacción que sucede entre ellos y la interacción que sucede con el espacio geográfico en un tiempo determinado es lo que ha permitido que se esté construyendo un espacio para hombres con significados y prácticas específicas.

En este sentido es importante señalar que, durante las verbalizaciones, los hombres señalaron que consideran ese espacio como un lugar seguro, en el que pueden soltar las cargas de las emociones que tienen constantemente, en el que pueden mostrarse sin fingir ser hombres sin emociones o insensibles, reconocerse en las vivencias de otros hombres sin ser juzgados.

En términos de Giménez (2007) la construcción del espacio mediante la apropiación del territorio se logra a través del poder, la frontera y la identidad. En lo que respecta al grupo de acompañamiento emocional, la principal forma de lucha de poder surge, no entre dos o más participantes, sino desde la reflexión de los patrones de conducta que se han internalizado y normalizado que representan a la masculinidad hegemónica, es una lucha contra las ideologías del sistema patriarcal, una lucha que enfrenta las diferentes formas de ser hombres no violentos, que buscan hacer cosas distintas como hablar de sus emociones, relacionarse de forma más efectiva, dejar prácticas violentas, adquirir prácticas afectivas para sí y las personas que los rodean; así se identifica que el autocuidado y el cuidado colectivo son elementos claves del grupo de acompañamiento.

La frontera de este grupo se comprende de dos elementos, los físicos, que se encuentran limitados por las paredes y una puerta de cristal del salón del hotel, al que solo pudieron acceder los hombres que iban a sesionar en el grupo, en este sentido fue una frontera física que no fue traspasada; el segundo elemento se relaciona con el poder, a las prácticas, en esta frontera creada simbólicamente el grupo buscó dejar fuera aquellas acciones, ideas, actitudes que representan al modelo hegemónico del hombre, y dejar dentro únicamente las prácticas de hombres no violentos.

El tercer elemento es la identidad, este responde a las prácticas que se deseó dejar fuera y dentro de la frontera. Lo cierto es que la frontera simbólica no fungió como un elemento intraspasable, sino como un elemento poroso en el que las prácticas del hombre hegemónico entraban y salían; claro, la construcción de hombres que hablen de sus emociones y con miras a ser menos violentos, no es una meta fija, es un proceso constante, por ello las prácticas del modelo hegemónico de ser hombre estuvieron constantemente presentes.

Así, en la identidad se busca pensar en alguna forma de ser hombre distinto a la históricamente dominante, con ello no solo se piensa en hacer cosas distintas, sino significarlas de forma diferente a lo que hasta ahora se ha hecho, pensar en la posibilidad de construir un hombre con habilidades que le permitan procurar el bienestar de las personas que le rodean, los seres que le rodean, pero también procurando su bienestar físico, psicológico y mental.

Como vemos, los tres elementos se conjuntan para la apropiación del espacio, puesto que los hombres consideran que las condiciones que permiten el grupo, en términos físicos, temporales y personales, crean un espacio seguro, cargado de afectividad en el que pueden reconstruirse, por eso para muchos de ellos es un tiempo y lugar importante (Giménez, 2000).

De esta forma estos espacios son importantes para los hombres debido a la horizontalidad con la que se realizan los diálogos, puesto que en ellos no hay juicios de valor, ni consejos de valor; los asistentes, así como el facilitador no hablan de una moral correcta de ser hombre, por el contrario, constantemente se pone en discusión lo que significa ser hombre, sobre todo al hablar de las emociones que se identifican en la MATEA, por lo cual es necesario hacer una introspección en esas emociones para cada que cada hombre se (re)conozca.

De igual modo es preciso señalar que la metodología de la MATEA que se implementa con este grupo no es la solución al machismo y al sistema patriarcal, para el acompañamiento con hombres no hay recetas, sino una serie de alternativas, que se construyen en colectivo, pero que son el resultado de procesos y cambios individuales, los cuales benefician en lo individual pero que tienen efectos en las relaciones que cada hombre tiene como padre, esposo, amigo, hermano, compañero, o cualquier otra.

Por ello, es necesario reconocer que los hombres sí necesitan estos espacios, que es urgente contar con ellos, donde puedan contar lo que se desee desde de las emociones sin tener paliativos como los vicios. Por tanto, estos grupos son una de las tantas formas en que los hombres, a partir del reconocimiento de las emociones, generan un camino distinto para ser hombre, uno que procure el cuidado emocional masculino, que se antepone al mandato hegemónico y en el que además, a pesar de escuchar problemas que puedan considerarse como crisis más fuertes, no niega su vivir/sentir, ni clasifica sus cargas como menos importantes; por el contrario se considera que el respeto hacia las emociones propias y a la de los demás hombres es primordial, porque otra forma de ser hombre es posible. Si los hombres reconocen sus emociones pueden parar situaciones de riesgo y violencia, si los hombres reconocen sus emociones, podrán cuestionar, poco a poco, el machismo que les oprime y flagela emocional y permanentemente.

REFERENCIAS

Aufrret, S. (2020) La gran historia del feminismo: De la antigüedad hasta nuestros días. La esfera de los Libros

Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.

Connell, R. W. (2003). Masculinidades. Universidad Nacional Autónoma de México

Connell, R. W. (2005). Change among the gatekeepers: Men, masculinities, and gender equality in the global arena. *Signs: journal of women in culture and society*, 30(3), 1801-1825.

De las Heras, S. (2009) Una aproximación a las teorías feministas. *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 45-92

Galeana, P. (2017). La historia del feminismo en México. Cien ensayos para el centenario. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 1, 101-119.

Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*, 3, 1-8.

Giménez, G. (2000). Territorio, cultura e identidades. *Globalización y regiones en México*, 19-33.

Giménez, G., y Héau Lambert, C. (2007). El desierto como territorio, paisaje y referente de identidad. *Culturales*, III (5), 7-42.

Hooks, B. (2021). El deseo de cambiar: hombres, masculinidad y amor. Bellatera.

Kaufman, M. (1989). La construcción de la masculinidad y la triada de la violencia masculina. *Hombres, placeres, poder y cambio*. Santo Domingo: CIPAF, 19-64.

Kaufman, M. (2014). There's no such thing as a real man'. *The Telegraph*.

Kimmel, M. (2008). *Guyland: The Perilous World Where Boys Become Men*. HarperCollins.

Montero, J. (2006). Feminismo un movimiento crítico. *Intervención Psicosocial*. 15(2), 167-180. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n2/v15n2a04.pdf>

Nogués, N. (2021) *Hackea a tu macho: 10 acciones para hombres que se atreven a desafiar una masculinidad tóxica*. Planeta.

Pizarro, H. (2007). *Porque soy hombre: una visión a la nueva masculinidad*. Universidad Juárez del Estado de Durango.

Restrepo, E. (2016) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Colombia, Bogotá: Envión editores.

Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En C. Oehmichen Bazán *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (91-118). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas

Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B, S. A. <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Varela-Nuria-Feminismo-Para-Principiantes.pdf>

Discapacidad y comunidad. Disability and community.

Ana Deydi Meza Montes¹
Carlota Amalia Bertoni Unda²

Resumen

El artículo aborda en un primer momento las cosmovisiones de la discapacidad a lo largo del tiempo, sin pretender que sea una revisión lineal e irreversible, por el contrario, se trata de reflexionar más allá de la temporalidad sobre las distintas miradas en que las culturas alrededor del mundo han representado las diferencias, y dar cuenta de las distintas visiones que prevalecen en las significaciones de cada individuo y se manifiestan en distintos lugares de encuentro con el otro. El segundo momento tiene como crítica principal el sentido dado a la palabra comunidad desde los discursos de las políticas educativas vigentes. Finalmente, se proponen pautas al cambio social en la escuela, mediante la reflexión de la construcción de comunidad, particularmente rescatando su significado desde los pueblos originarios Mayas y Nahuas, como una evocación para provocar formas de sentipensar y conectar con el otro en las comunidades escolares. El estudio se basa en una revisión bibliográfica.

Abstract

The article first addresses the worldviews of disability over time, without pretending to be a linear and irreversible review, on the contrary, it is about reflecting beyond temporality on the different views in which cultures around the world have represented the differences, and account for the different visions that prevail in the meanings of each individual and are manifested in different places of encounter with the other. Finally, guidelines are proposed for social change in the school, through the reflection of the construction of community, particularly rescuing its meaning from the Mayan and Nahuatl native peoples, as an evocation to provoke ways of thinking and connecting with the other in school communities. The study is based on a literature review.

Palabras clave: Discapacidad, significaciones, comunidad, escuela.

Keywords: Disability, meanings, community, school.

¹Mtra. En Enseñanza: Profesora Titular de Bachillerato. Correo electrónico: ana.meza32@unach.mx

²Doctora en pedagogía; profesora titular de la Universidad Autónoma de Chiapas. Correo electrónico: bertoni@unach.mx

Introducción

Hacer una reflexión sobre la discapacidad como un fenómeno complejo impone una revisión de la historia, un acercamiento a la cosmovisión desde distintas culturas, a las formas de pensar que siguen permeando nuestros actos al encuentro con ella en lugares comunes donde se comparte cotidianamente.

Se plantea el análisis del concepto de comunidad y su vinculación con la discapacidad tomando como referencia el análisis del discurso político establecido en la convención de los derechos humanos, la ley general de educación vigente y el eje articulador denominado Nueva Escuela Mexicana y se reflexiona sobre las significaciones que se dan entre política y cultura.

Finalmente, se proponen dos conceptos que abonan a la relación de comunidad escolar y discapacidad desde la cosmovisión de los pueblos originarios los Mayas y la dualidad complementaria y los Nahuas con la concepción del cuerpo múltiple como formas de plantear la convivencia en común desde el sentimiento y el pensamiento con el otro.

La discapacidad, un concepto polisémico y un fenómeno complejo

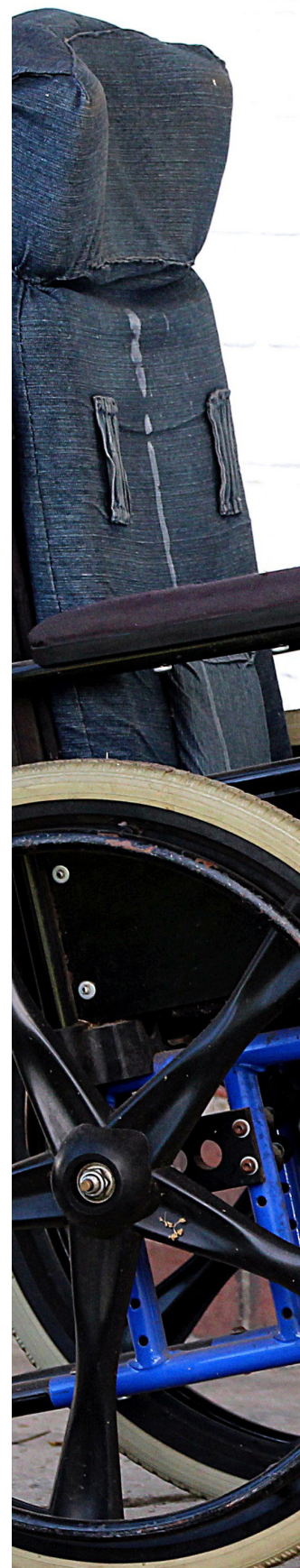
Es necesario abordar la discapacidad como un concepto polisémico y complejo, puesto que su mención incluso puede generar debates en torno a cómo debe nombrarse en sí y en cómo llamar al que la posee. A lo largo de la historia se le ha nombrado de distintas formas: Monstruo, deforme, cojo, manco, tullido, loco, mudo, minusválido, deshabilitado, diverso, incapacitado, en este artículo se le nombra discapacidad.

En referencia a ello Angelino (2014) comenta:

Hagámonos cargo. Discapacidad es la palabra, el concepto, el nombre vigente, aunque en congresos, simposios y artículos le hayamos declarado la muerte y sostengamos orgullosos hasta las lágrimas que finalmente se hará justicia y que esta (la palabra) ya nunca más será usada porque ha caído en desgracia y ha sido exiliada a tierras ignotas. Sarcasmo, lástima que tanta pose y tanta retórica no sirvan para nada (p.45).

Es el término aprobado por la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad donde se reconoce como:

Un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006, p.10).



En lo corporal y biológico, según la Organización Mundial de la Salud y considerando como base la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud se han catalogado cinco categorías, las cuales son: discapacidad motriz o física que abarca paraplejías, cuadriplejías, amputaciones, poliomielitis, artritis; discapacidad intelectual, que incluye limitaciones en el funcionamiento intelectual, desarrollo de habilidades adaptativas, síndrome de Down, síndrome de Martín y Bell, síndrome de Rett, Asperger, Alzheimer, discapacidad mental que contiene alteraciones bioquímicas del humor, los sentimientos y el comportamiento con los demás en donde entran padecimientos como trastorno bipolar, esquizofrenia, trastorno obsesivo-compulsivo, depresión, trastorno dual, disforia; la discapacidad sensorial que son las limitaciones en la función de la percepción de los sonidos externos o de los objetos entre los que se encuentran la ceguera, la debilidad visual, la hipoacusia, la sordera y discapacidad múltiple que es la presencia de dos o más discapacidades (CIF, 2001, pp. 71-96).

Discutir sobre cómo nombrarla no debe bloquear lo verdaderamente importante, que es tomar conciencia de cómo se asume, se habita, se vivencia la discapacidad en la sociedad globalizada. Comprender como la construcción de nuestro pensamiento está moldeada por distintas formas de verla y que para comprenderla es necesario adentrarse en su complejidad.

Dentro de los estudios críticos, Brogna define la discapacidad como “un fenómeno complejo que intersecta elementos, aspectos, factores, niveles, dimensiones, ámbitos y perspectivas de lo biológico, corporal, subjetivo, emocional, humano, económico, tecnológico, social y político”. (Brogna, 2023, p. 335).

Lo que se ve, se piensa, se hace, se deja de hacer, se siente, se padece, se accede, se mide, se escribe, se vincula respecto a la discapacidad, ha quedado plasmado no solo en papel sino en nuestros pensamientos incesantes, que reaccionan de distintas maneras ante ella. Cuando se da énfasis en la mirada pasa por los lentes de la belleza corporal, privilegiando la perfección y armonía corporal que deriva del pensamiento aristotélico, donde se dota a la belleza de resplandor a la verdad, es el brillo que esta derrama en nuestros sentidos especialmente a la vista y en el entendimiento. “De acuerdo con Aristóteles, la belleza no puede limitarse o expresar singularidades, es aquello que se presenta como óptimo y está en acto purísimo, teniendo a Dios como el más perfecto de los seres y como el supremo ideal” (Farré, 1949, p. 5).

La visión eurocéntrica y el ideal del hombre perfecto derivan de este pensamiento y están instaurados en la matriz colonial de nuestra construcción identitaria, se aprecia y valora la estética, lo funcional, nuestra cultura está marcada por este ideal que se nos ha impuesto desde lo dicho de generación en generación, perpetuándose e impregnándose desde que nacemos, características a cumplir ante lo social, que incesantemente clasifica por el color de la piel, los rasgos simétricos, el género, la funcionalidad, la racionalización y la clase social.

Cuando la discapacidad pasa por lo social, por las creencias compartidas, por el sentir de quien lo vive en cuerpo propio y de quienes le rodean se busca o se permite encontrar un lugar de soporte emocional, la iglesia se erige como la institución de poder que dota de Misericordia, en donde se ofrece respeto y dignidad, la disposición del cuerpo a la espera de un milagro que restablezca el cuerpo y el alma, el lugar en donde se angeliza o sataniza la diferencia.

Con la aparición del cristianismo se observa un cambio en el trato hacia lo diferente. Tal y como puede leerse en la biblia en el libro de Levítico: “no maldecirás al sordo y delante del ciego no pondrás tropiezo, sino que tendrás temor de tu Dios.” Yo, Jehová” (De Reina Casiodoro, 1569).

En este aspecto el cristianismo elevó la dignidad de las personas haciendo que se convirtiera en un deber su atención, pero a la par estableciendo de forma contundente la idea de asociar discapacidad con pecado o penitencia, con maldad, infelicidad, impureza como una señal de advertencia en donde se aspira a acercarse a Jehová siendo honestos, puros de pensamiento y aceptando la voluntad divina.

Permean en la sociedad actual los discursos que relacionan la discapacidad a lo demonológico, a lo monstruoso, a la penitencia por algún pecado cometido, al diablo como ejecutor que impone una pesada carga a quien la posee y lo condena a la miseria y la mendicidad. Para poder tratarla o curarla se deposita la fe en ritos, hechizos o exorcismos. Los discapacitados encontraban un lugar en la bufonería, en la fragilidad de ese espacio donde hacían reír a la corte y que puede parecer una visión de la discapacidad lejana. Sin embargo, está presente en la convivencia con el otro, desde la fragilidad de quien se es, en búsqueda de ocultar con actitudes distintas lo que se siente, en donde el rechazo es constante, pero se acepta por pertenecer, por participar desde otro lugar, aun cuando ese lugar no sea deseado por nadie.

Una de las muchas miradas de la discapacidad es la relacionada con el asistencialismo, la dádiva o caridad ante la presencia del discapacitado afuera de las iglesias o en lugares concurridos, históricamente relacionado a los vagabundos verdaderos y falsos ubicados en un lugar de segregación. Al comprender la visión asistencialista y sus fines con lo que se vive en el presente, hay múltiples similitudes respecto al actuar del estado con la implementación de programas de becas para las personas con discapacidad y el acceso a becas escolares. Sin embargo, el fenómeno de la discapacidad es tan complejo que no basta el abordaje desde el asistencialismo, puesto que hay muchas aristas involucradas en ello. El modelo asistencialista se asocia a enfermedad y el discapacitado a asumir el rol de enfermo. Se vive una especie de luto cuando se tiene un familiar en discapacidad. A nivel de sociedad se le coloca una etiqueta de diferenciación; se le ve como una identidad desviada, una ciudadanía devaluada, por lo que se le exige de responsabilidades y derechos y se espera que el/ella se adapte, se integre, se rehabilite para integrarse a la normalidad. (Canguilhem, 1972).

La búsqueda de esa normalidad viene de la mano con la relación entre cuerpo y funcionalidad, se privilegia el aspecto biológico del cuerpo, es decir, su funcionalidad, rehabilitación o tratamiento. En esta visión discapacidad y enfermedad permanecen unidos. El que posee una discapacidad es catalogado como enfermo y, por lo tanto, se aspira incesantemente a una cura anatómica, fisiológica o mental que le permita acceder al mundo de los normales o sucumbir ante el darwinismo social.

La discapacidad está ligada a la salud en muchos aspectos Rosato (2009), menciona que uno de ellos sería el fin correctivo a través de la medicina, este modelo biologicista basado en el funcionamiento del cuerpo prevalece fuerte en la actualidad, manifestándose en instituciones como las educativas; colocando a la ciencia por medio de los médicos como agentes que otorgan la validación de que un sujeto es capaz de ingresar y adaptarse a una institución educativa regular; otorgándole a la medicina función de filtro de validez de la capacidad de un individuo. (p.42-52)

Más adelante surge el modelo social de los movimientos de colectivos históricamente excluidos y en situación de desventaja social, en protesta por las condiciones en que la sociedad ha construido entornos o fronteras que no permiten su participación en la sociedad, lo cual marca una condición subalterna de ciudadanos invisibles que mediante los derechos humanos buscan la igualdad y la participación social con el fin de una integración en la comunidad.

Para Maldonado (2013) son tres las cuestiones importantes en el modelo social, la primera relacionada con el cuerpo, centrándose en las habilidades y capacidades que ha desarrollado con lo que posee; la segunda con el entorno inmediato, que usualmente es la familia, "quienes en el proceso de la discapacidad por el cual pasan sus miembros facilitan o entorpecen el desarrollo de habilidades y capacidades que influyen en su integración y finalmente el medio como portador de oportunidades en términos de equidad y barreras".(p.1100)

Actualmente, podemos entender que hay un modelo sociocultural que tiene como respaldo los derechos humanos emanados de las organizaciones globales y los acuerdos que en ella se estipulan. El 13 de diciembre de 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que tiene como propósito fundamental asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos para todas las personas con discapacidad, convirtiéndose esta en la primera convención internacional sobre derechos humanos que se aprueba en el siglo XXI. (CNDH,2020, p.7).

De acuerdo con Palacios (2017), el modelo social y su concepción como cuestión de derechos humanos aportan una nueva mirada, que pone el acento en las barreras sociales como causa u origen de la discapacidad. (p.14).

Discapacidad y Comunidad en el discurso de las políticas educativas

Cuando se hace referencia a comunidad en el discurso de las políticas educativas se utiliza el termino generalmente como ese espacio aspiracional al que debe llegar la escuela para lograr una vinculación de adentro hacia afuera, pero ¿De qué se habla cuando se dice comunidad? Cuáles son las significaciones que se dan en torno a este concepto. Su etimología hace referencia a con-junto palabra que evoca cercanía con el otro, sin embargo, su significado toma diversas interpretaciones sobre las políticas públicas. Tal y como menciona Geertz(2003) la política de un país refleja el sentido de su cultura (p.262) lo que une el caos de lo que se dice y lo que se vive , en las políticas públicas como un conjunto de juicios enunciados y en los contextos vivenciales como un vasto conjunto de sorpresas que dependen de las significaciones que cada sujeto les otorgue dentro de sus sentimientos y creencias para Geertz (2003) el intento de relacionar política y cultura necesita una concepción menos expectante de la primera y una concepción menos estética de la segunda (p.262).

Mediante análisis de contenido se revisan los discursos políticos escritos que relacionan discapacidad y comunidad como la convención de los derechos humanos, la ley general de educación y los fundamentos de la nueva escuela mexicana con la finalidad de encontrar elementos de identificación entre lo que se espera del sujeto con discapacidad y su relación con la comunidad y la realidad de lo que acontece en las escuelas.

Encontrando que en la Convención de Derechos humanos (CNDH,2020) se menciona en el preámbulo, inciso m con:

El reconocimiento del valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, y que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza (p.11)

Hace mención en el preámbulo, inciso w (CNDH,2020) que:

Conscientes de que las personas que tienen obligaciones respecto a otras personas y a la comunidad a la que pertenecen, tienen la responsabilidad de procurar, por todos los medios que se promuevan y respeten los derechos reconocidos en la Carta Internacional de Derechos Humanos (p.12)

Respecto al derecho a vivir de forma independiente y a ser incluidos en la comunidad se estipula en el artículo 19 (CNDH,2020) que:

Los estados reconocen el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho. Por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación. (p.26)

Además, en el apartado b de este artículo hace referencia a:

Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo a la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de esta;(p.26)

Al realizar la lectura en la Ley General de Educación (2019) vigente se encuentra cuatro veces la palabra comunidad. En el artículo 11 en referencia a:

El estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (p.6)

En el artículo 16, párrafo X (LGE, 2019) establece que la educación:

Será de excelencia, orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos para el máximo logro de los educandos para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. (p.9)

Encontramos la mención del concepto comunidad en el artículo 22, párrafo 3 (LGE, 2019) donde establece que:

El proceso educativo que se genere a partir de la aplicación de los planes y programas de estudios se basará en la libertad, creatividad y responsabilidad que aseguren una armonía entre las relaciones de educandos y docentes, promoviendo el trabajo colaborativo para asegurar la comunicación y el diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa (p.11).

Finalmente, la ley general de educación (LGE, 2019) en el artículo 59 propone:

En la educación que imparta el estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza. (p.23)

La Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2023) se define como un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario. (p.5), uno de los problemas que plantea es creer que la escuela puede transformar vidas completas por sí sola. Es decir, prevalece el pensamiento de que la escuela es el único espacio donde aprenden los estudiantes, sin considerar que la familia y la comunidad son espacios de aprendizaje sumamente importantes (p.6)

Dentro de sus principales características (NEM, 2023) es la vinculación con la comunidad con el objetivo que la educación tenga un mismo sentido y propósito entre sus miembros, busca también formar personas con pensamiento crítico (p.8)

Aspira lograr la nueva escuela mexicana (NEM, 2023) la formación de estudiantes con una orientación integral y humanista partiendo de la relación con la comunidad a la que pertenecen (p.15).

Menciona dos beneficios relacionados con la comunidad (NEM, 2023) el fortalecimiento del papel de las y los docentes como profesionales y líderes educativos en sus comunidades y el hecho de posibilitar que las escuelas, familias y comunidades den un mismo sentido y dirección al proyecto educativo, como base de la transformación social (p.17).

Las políticas educativas en su discurso presentan una concepción de lo que debe ser un sujeto que se integra a la comunidad, características estandarizadas para todos los alumnos sin considerar las heterogeneidades y estipulan los requerimientos deseados en el alumno depositando en la escuela esta responsabilidad social.

Derivado del análisis de contenido se han buscado las características idóneas mencionadas en relación a las personas con discapacidad y su relación con la educación, se espera que en relación con su comunidad contribuyan, tengan sentido de pertinencia, asuman obligaciones, participen activamente, posean un desarrollo integral y un pensamiento crítico, generen armonía en sus relaciones, trabajen colaborativamente, adquieran y generen conocimientos y posean formación humanista, una lista bastante pretenciosa dados los múltiples contextos económicos, culturales, políticos que se viven en cada región.

Sin embargo, menciona Geertz (2003) hacer inteligible la vida política al concebirla por una serie de concepciones derivadas de preocupaciones que trascienden en mucho dicha vida política y dar realidad a esas concepciones viéndolas no en un diáfano mundo de formas mentales sino en lo concreto e inmediato de las luchas (p.263).

Hay una separación invisible pero latente entre lo que se emite como mandato en las políticas públicas educativas y las significaciones que de ella se dan en los contextos escolares, es una evocación de volver realidad lo que se lee en los discursos respecto de la discapacidad y la comunidad, lo que se debe hacer, lo que se espera pero al pasar por el filtro de las significaciones cada sujeto da forma a su experiencia y por lo tanto hay interpretaciones múltiples tan variadas como los sujetos que integran una comunidad.

La concepción de comunidad de nuestros pueblos originarios

Es necesario reflexionar sobre el concepto de comunidad que propone cercanía y necesidad de relacionarse con los demás, donde todos sus miembros se conocen e interactúan en el día a día compartiendo cosas en comunidad.

Retomar esos saberes que fueron silenciados de nuestros pueblos originarios en donde los clanes partían de establecer una relación cercana entre sus miembros, se propone para ello regresar a nuestros ancestros y rescatar dos conceptos fundamentales que coadyuvan en la formación de comunidad, dado que el colonialismo instauró un nuevo orden ontológico de existencia, catalogando a las personas bajo una condición subalterna, en palabras de Vite Hernández (2022).

[...] la colonialidad del ser desconoció como sujetos epistémicos a esos "otros" como pueblos y comunidades indígenas, seres sintientes como la naturaleza y otros animales, pero también a aquellos considerados como "deficientes" mental y corporalmente. No solo por el prejuicio de una "No razón", sino también por la imposibilidad de pensar formas otras de conocer, interpretar y hacer; por ello, la colonialidad del saber en lo particular y la colonialidad del poder en lo general es capacitista. (p.27).

Revisando los saberes ancestrales se retoman dos conceptos que favorecen la concepción de comunidad entre los miembros de un lugar que coinciden cotidianamente y traspolandolo a la actualidad consideramos valiosos en la construcción de comunidades escolares, al respecto de la cultura Nahua, según relata Brogna (2018), en su artículo *Discapacidad en la cosmovisión nahua, la representación de un cuerpo múltiple* esta posee una visión compleja del sujeto, entendido en el entramado con su comunidad, su entorno, y en su universo, esto difiere de la episteme individualista y aislada de la salud, como un estado de “no enfermedad” de un sujeto, que fue la que –desde la lógica de la medicina europea- colonizó de manera hegemónica nuestra medicina actual (p.)

Explica López (2004):

Los nahuas concebían la naturaleza humana como “una composición inestable cuyo ideal era el perfecto equilibrio: el esfuerzo humano conducía a la armonía y la desviación, a la anormalidad, el sufrimiento, a la desubicación”. Este orden invariante en el cosmos era una concepción que sostenía a su vez la reproducción de las relaciones sociales (López, 2004, p.318).

Los Nahuas tenían una concepción del cuerpo múltiple, los cuales relatados en el artículo de Brogna (2018) están relacionados con el cuerpo físico, al cuerpo mental, al cuerpo emocional y al tonalli que metafóricamente se entiende como el cuerpo que guarda las experiencias y está conectado al universo (p.)

Una de las ideas más persistentes del antiguo pensamiento Nahua es la que refiere al corazón como órgano del pensamiento, así como su íntima relación con el tonalli, por ello menciona (Lopez,2004) “el estado y el daño que se manifiesta uno, repercutirá en el otro y viceversa” (p.20)

Los Mayas y el concepto de dualidad complementaria

Respecto a las formas de relacionarse a lo largo de América Latina, múltiples voces intentan redescubrir y colocar sobre la mesa las formas de organización social antes de la colonización; una de ellas es Aura Cumes (2021), quien en su exploración del Popol Vuj da cuenta de la potencialidad de aventurarse en una historización y teorización exhaustivas al indagar sobre el contenido de las relaciones sociales, en donde no ha encontrado evidencia de androcentrismo, esto significa que no se constituía al hombre como el centro de todas las cosas, que las relaciones se constituían en grupos llamados clanes, Identifica a través de los textos mayas La “dualidad complementaria”, que se utiliza para dar cuenta de que en el sentido del mundo de los pueblos mayas existía un equilibrio en tanto principio de vida, que permite que esta dualidad no sea jerárquica, sino expresándose como una paridad horizontal, en donde todos los sujetos ejercían un derecho, ocupaban un lugar y la existencia de ese espacio lo colocaba en la visibilidad, ese espacio quizás no era para integrar a lo “normal”, ni significaba igualdad sino la distinción a partir de las capacidades.

Las personas se relacionaban por medio de la reciprocidad y de la complementariedad de un ser con otro ser, del respeto por la madre tierra Pachamama y por el Pachatata, la convivencia en clanes, en comunidad, confería otro sentido de pertenencia.

La dualidad se refiere a estar con el otro sin dejar de reconocerlo como persona al respecto (Aura Cumes, 2021). Refiere que esto no significa necesariamente igualdad, pero sí reconocimiento del ser, el lugar otorgado probablemente no sea el más deseado, pero había un lugar, una función, una atención dentro del clan (p.)

Conclusiones

¿Porque buscar una relación distinta entre comunidad y discapacidad?

Porque el sentido de comunidad escrita en los discursos políticos es un ideal que no considera las particularidades de cada contexto, y no tiene el alcance de la omnipresencia para dar cuenta de su implementación pues depende de múltiples factores sociales, económicos, culturales y políticos a considerar, las políticas están sujetas a las interpretaciones de cada individuo y en el caso específico de la discapacidad existen múltiples visiones interiorizadas y reforzadas cotidianamente al interactuar con otros, prevalece en los contextos escolares esta visión de la normalidad en donde se espera que sea el sujeto con discapacidad quien se integre a ella y supere todas las barreras que la sociedad ha impuesto.

Es cierto que se requiere vincular la escuela con las comunidades otras, pero este proceso debe iniciarse y fortalecerse internamente en las escuelas con la concientización de que todos necesitamos de todos, esta dualidad complementaria de la que se habla en la cultura maya. Evocar el pensamiento de los pueblos originarios al concebir en colectivo otras formas de convivir con la diferencia y fortalecer en lo cercano, en la proximidad con los otros puentes distintos entre cultura y política.

Las personas se relacionaban por medio de la reciprocidad y de la complementariedad de un ser con otro ser, del respeto por la madre tierra Pachamama y por el Pachatata, la convivencia en clanes, en comunidad, confería otro sentido de pertenencia.

La dualidad se refiere a estar con el otro sin dejar de reconocerlo como persona al respecto (Aura Cumes, 2021). Refiere que esto no significa necesariamente igualdad, pero sí reconocimiento del ser, el lugar otorgado probablemente no sea el más deseado, pero había un lugar, una función, una atención dentro del clan (p.)

Conclusiones

¿Porque buscar una relación distinta entre comunidad y discapacidad?

Porque el sentido de comunidad escrita en los discursos políticos es un ideal que no considera las particularidades de cada contexto, y no tiene el alcance de la omnipresencia para dar cuenta de su implementación pues depende de múltiples factores sociales, económicos, culturales y políticos a considerar, las políticas están sujetas a las interpretaciones de cada individuo y en el caso específico de la discapacidad existen múltiples visiones interiorizadas y reforzadas cotidianamente al interactuar con otros, prevalece en los contextos escolares esta visión de la normalidad en donde se espera que sea el sujeto con discapacidad quien se integre a ella y supere todas las barreras que la sociedad ha impuesto.

Es cierto que se requiere vincular la escuela con las comunidades otras, pero este proceso debe iniciarse y fortalecerse internamente en las escuelas con la concientización de que todos necesitamos de todos, esta dualidad complementaria de la que se habla en la cultura maya. Evocar el pensamiento de los pueblos originarios al concebir en colectivo otras formas de convivir con la diferencia y fortalecer en lo cercano, en la proximidad con los otros puentes distintos entre cultura y política.

Compartir el concepto de cuerpo múltiple de los Nahuas es una invitación a detenernos a reflexionar sobre la importancia de cuidar lo que se piensa, lo que se siente y lo que guardan nuestras memorias de acuerdo con las experiencias compartidas en el día a día, no es tarea fácil en un mundo donde el tiempo, las múltiples actividades mantienen sedada esa parte de nuestro sentir que se vincula con el otro.

Referencias

- ANGELINO, A. (2014). Mujeres intensamente habitadas, ética del cuidado Discapacidad. <https://www.researchGate.net/publication/327745911>.
- BROGNA, P. (2018) Discapacidad en la cosmovisión nahua, la representación de un cuerpo múltiple. Rev. Pas. Núm. 6. Enero-junio (2018), ISSN 2448-5659, pp. 01-16.
- CANGUILHEM, G. (2005). Lo normal y lo patológico. México: siglo XXI.
- CNDH, (2020). La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. México. Pag.7-49
- CIF, (2001) Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud. OMS, p 71-96.
- CUMES, A. (2021). La Dualidad Complementaria y el Popol Vuj: Patriarcado, Capitalismo y Despojo. Interview with Yásnaya A. Gil. Revista de la Universidad de México, Universidad de México
- DE REINA CASIODORO (1569) Santa Biblia. Sociedades bíblicas unidas
- FARRÉ, L. (1949). Los valores estéticos de la filosofía aristotélica. Actas del primer congreso nacional de filosofía, (pp.2-7)
- Geertz, C. (2003) La interpretación de las culturas. Antropología y Etnografía, España, Gedisa, p.(262)
- LÓPEZ, A. (2004) Cuerpo Humano e Ideología, Las concepciones de los antiguos Nahuas. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- MALDONADO, V., & JORGE, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Boletín mexicano de derecho comparado, 46(138), 1093-1109.
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. Revista colombiana de ciencias sociales, 8(1), pp 14-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>
- ROSATO, A. & ANGELINO, M. A. (Eds.). (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad. Noveduc Libros. Argentina, pp. (42-52)
- VITE HERNÁNDEZ, DIANA (2022). Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas. En Leila Schewe y Alexander Yarza de los 44 Z. Romualdo Pérez, M. Lapierre, A. Moctezuma Balderas, X. Escobedo y A. Yarza de los Ríos (coord.), Cartografías de la discapacidad: una aproximación pluriversal (pp. 23-37). Buenos Aires: CLACSO.
- Ley general de educación. (2019,30 de septiembre). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- La nueva escuela mexicana (2023,) orientaciones para padres y comunidad en general. Subsecretaría de educación media superior. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems>

Las regiones y los estudios regionales: orígenes y miradas diversas.

Regions and regional studies: origins and diverse perspectives.

Diana Erika Cruz Jiménez¹

Resumen

Este texto aborda el concepto de región, destacando cómo se ha entendido y construido a lo largo del tiempo desde diversas disciplinas. La noción de región ha trascendido de la concepción del espacio geográfico al de construcción social, cultural, económica y política que ha sido definida de distintas maneras de acuerdo a diversos enfoques. Desde mediados del siglo XIX, el concepto de región se ha vinculado a las características físicas de un territorio, pero en el siglo XX se amplió para incluir dimensiones sociales y económicas, reconociendo que las fronteras son edificaciones humanas y no naturales. Este artículo argumenta que las regiones no son estáticas, sino que están en constante transformación. El concepto de región se adapta a las situaciones específicas de un tiempo y lugar determinados, y refleja las relaciones de poder, identidad y cultura que existen dentro de ellas.

Abstract

This text addresses the concept of region, highlighting how it has been understood and constructed over time from various disciplines. The region is not only a geographical space, but also a social, cultural, economic and political construction that has been defined in different ways according to various approaches. Since the mid-19th century, the concept of region has been linked to the physical characteristics of a territory, but in the 20th century it was expanded to include social and economic dimensions, recognizing that borders are human constructions and not natural ones. This article argues that regions are not static, but are constantly transforming. The concept of region adapts to the specific situations of a given time and place, and reflects the relations of power, identity and culture that exist within them.

Palabras clave: Región, regiones, construcción social, tiempo-espacio, escenario.

Keywords: Region, regions, social construction, time-space, scenario.

¹Licenciada en Lengua y Literatura Hispanoamericanas. Maestra en Historia y egresada del doctorado en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Correo: diana7erika@gmail.com.

Región: de la idea a la demarcación

La idea de región permite pensar en un espacio delimitado que ha sido construido sobre una tradición conceptual de territorio sostenido por vertebras que se articulan y dan cuenta del tejido social, el escenario geográfico, el panorama político, la base económica y el mosaico cultural de esa parte que contribuye a comprender mejor al todo. El término región expuso la diversidad interna de un territorio y a la vez la singularidad de ese sitio para evitar los resquicios de caer en generalidades o de hablar de homogeneidad, las regiones evocadas e ideadas desde diversas aristas brinda pautas para discutir en torno a este concepto. Este subcapítulo abarca la discusión sobre la forma en la que las regiones son construidas, además, desafía la noción de regiones naturales señalando que las fronteras o límites imaginarios son trazados por los humanos; finalmente alude a los primeros nexos entre región y literatura.

El concepto de región ha sido definido desde distintas disciplinas y vinculado al concepto de territorio. Iwona Sagan (2003) en *"Contemporary regional studies. Theory, methodology and practice"* menciona que a mitad del siglo XIX y principios del XX, se construyó un concepto de región ligado a las características fisiogeográficas de los territorios debido a que región viene del vocablo latino *regionis* que significa dirección, línea recta, y que se relacionaba con los augures o sacerdotes que practicaban la adivinación y trazaban líneas rectas en el cielo para dividir las zonas de observación, esas líneas imaginarias se denominaban regiones; por ello se asocia este término con la idea de límites y fronteras que ataen primordialmente a la geografía. No obstante, era evidente que esta idea de región abarcara todas las dimensiones que conforman a las regiones; fue en 1960 cuando los estudiosos como Whittlesey (1954), Dzierwonski (1967) y Hagget (1965) integraron a los conceptos de región definidos hasta entonces a partir de la dimensión geográfica y política de los territorios la visión social y económica, sin ahondar en otros elementos propios de la región, como las dimensiones económica y social.

Los estudios regionales: una manera distinta de comprender y de proponer regiones

Los estudios regionales desde las diversas disciplinas aportaron nuevas aproximaciones que incluyeron las interacciones espaciales, sociales, culturales, económicas y políticas entre macro y micro contexto. Los estudiosos de la región han buscado analizar desde una perspectiva integral a los territorios para viabilizar las articulaciones y entramados presentes en estos; dichos factores han conducido desde 1950 a la redefinición de las regiones, que implique no sólo la representación o ubicación de un lugar dentro de un mapa, sino que se tomen en cuenta las intersecciones socioculturales, geohistóricas y político-económicas que las atraviesan.



Sagan dice que fue la relación entre centro y periferia las que contribuyeron también a la diferenciación y constitución de regiones propias que merecen ser nombradas: “los enfoques para formular el concepto de región deben centrarse únicamente en aquellas características que, en un período determinado, se consideraron cruciales para explicar y comprender la diversidad del mundo regional” (Sagan, 2003, p. 7).

Actualmente no existe solo un concepto de región, esto se debe a que la forma en la que se conceptualiza tiene que ver con los enfoques, perspectivas y los estudios que se han actualizado en este ámbito, por ejemplo, Jorge Magaña y Sophia Pincemín, estudiosos del concepto de región destacan que estas “no son innatas ni eternas, son construidas por sujetos sociales en un tiempo y espacio determinados.” (2011, p.34) Y subrayan que la región es el espacio que aglutina a identidades, aspectos geográficos, comportamientos, territorialidad, imaginarios colectivos, percepciones, redes de poder que tienen injerencia en la dimensión económica y en el resto de los elementos que rigen la vida humana; puesto que las regiones están en constante metamorfosis renovando el entramado que articula la historia de la sociedad, de una cultura, del territorio y donde se documentan los cambios que ha sufrido el paisaje natural.

José Arturo Corona Ruiz y Karla Jeanette Chacón Reynosa, apuntaban en 2023 que en el campo de los estudios regionales los temas deben de ser revisados en su complejidad; comprender la modernidad, la época actual requiere de analizar procesos de largo y corto aliento que tuvo su origen años atrás, pero que hasta el momento siguen teniendo un impacto en la forma de ser, estar, tratar a los demás y pensar la realidad. Por ello los autores, invitan a trabajar sobre la construcción de regiones que tejan un puente de reflexión, en su caso, sobre procesos culturales de globalización en los pueblos de Chiapas y construir regiones desde una perspectiva y base subjetiva a partir de la revisión de prácticas culturales (2023).

Tal como lo señaló Sagan, Magaña y Pincemín, Corona Ruiz y Chacón Reynosa, el concepto de región se renueva y actualiza de acuerdo a las necesidades, descubrimientos y reconocimientos que se hacen en el área. Todo concepto de región debe ser congruente con el problema, posicionamiento, la teoría y la metodología de quien define a la región con la intención de dar respuesta a las preguntas que se han planteado. Para Derwent Whittlesey (2019) las regiones no están determinadas ni dadas por la naturaleza, sino que es una “entidad” creada y delimitada por las características predominantes de cierto espacio o área. Mientras que Frémont (1976) define a la región como:

Una construcción social e histórica ubicada en un espacio. La región es una realidad cambiante y, además, producto de la dinámica socioeconómica y a la vez integra espacios sociales y lugares vividos con una especificidad que le otorga una estructura propia que se construye a partir de imágenes regionales. Por parte de las y los habitantes, así como de los “extranjeros” (en Ronny Viales, 2010, p. 160).

Es posible definir a la región como la unidad física o abstracta construida por el ser humano, dicho lugar se encuentra interceptado por aristas y determinaciones comunes a la escala nacional e internacional que impactan en las regiones, sin que estas decisiones y situaciones creadas sean precisamente vividas de igual forma y con la misma intensidad en las distintas dimensiones espaciales, sí mantienen vasos comunicantes y redes que los relacionan como lo son: el sistema económico predominante, los tratados y conflictos que se gestan.

Las regiones son resultado de un proceso de construcción por parte del humano que reflexiona, compara, reconoce y distingue las características y dimensiones de territorios menores que integran a una superficie mayor; las características distintivas permiten diferenciar a una región de otras, mientras que las características compartidas demuestran los puntos de convergencia, el diálogo y lógicas que mantiene con otras regiones. Estos territorios son regidos por un sistema y estructura propia, por ello hablar de regiones es hablar también de diversidad de espacios que vinculan al tiempo, la sociedad, la cultura, y la historia.

Las regiones: una mirada más profunda y heterogénea

Jaime Ornelas afirma que el concepto de región ha de construirse a partir de la realidad que se estudia o pretende estudiar (2014). El sentido de construir regiones es la necesidad de responder a una realidad que no siempre está en concordancia con las realidades y las regiones que anteriormente han sido definidas, delimitadas, construidas a partir de ciertas perspectivas. La región geográfica no necesariamente corresponde a las dinámicas sociales, económicas, culturales o históricas de los territorios, por ello la construcción que se hace de las regiones responde a una estructuración y comprensión de la realidad y de la búsqueda hacia formas acordes a las situaciones que se observan y son determinantes de cada lugar y sociedad. Ejemplo de lo anterior es la región “simbólica y real, por parte de los empresarios locales del norte de México” que propone la economista Hélène Rivièrre en 1998 al observar los ritmos económicos en determinados territorios que no corresponden estrictamente a las delimitaciones geográficas. A partir de ello, propone una definición distinta de región simbólica que incorpora a los elementos naturales y además a las redes socioeconómicas que se encuentran presentes en ese medio con el propósito de definir una identidad regional con acentos en esas dimensiones ante la globalización.

Si existe una diversidad de definiciones de región es gracias precisamente a que las realidades no son homogéneas, a que hay un reconocimiento de un territorio mayor constituido por territorios menores que tienen dinámicas propias que “reflejan circunstancias y condiciones geográficas e históricas específicas”. No obstante, se trastocan con las grandes estructuras “que están ampliamente difundidas” (Sagan, 2003, p. 8). Además, observar, discernir, clasificar, comparar, agrupar son capacidades básicas del ser humano que le han permitido reconocerse e identificarse o no con otros, clasificar y agrupar a seres vivos de acuerdo con otras características, seleccionar los alimentos comibles de aquellos venenosos, discernir los elementos de los espacios que habitan y vincularlo o diferenciarlo de otros lugares con los que no comparte propiedades, son así cómo se han creado las naciones, se han delimitado áreas, se han construido identidades, fronteras, territorios y regiones, a partir de observar dichas cualidades cruciales compartidas y diferenciadas.

En las regiones convergen elementos geográficos-naturales, sociales, económicos, políticos y culturales que comparte determinado espacio y que contempla relaciones entre ese lugar y otros, no obstante, posee rasgos que lo llevan a considerarse peculiar, esto permite reflejar la heterogeneidad interna de territorios mayores que contienen en su interior a estas regiones. Luis Llanos-Hernández (2010) dice que el concepto de territorio –tan vinculado al de región, es un concepto establecido por los humanos relacionado con los “desenvolvimientos, relaciones y ámbitos cultural, social, político o económico”; el territorio por tanto es el resultado de “un conocimiento que se construye en diálogo con las diversas disciplinas y ciencias, tomando en cuenta que sus contenidos cambian conforme se transforman las relaciones sociales en el mundo” (2010, p. 207), además, es un concepto dinámico e interdisciplinario el cual se define de acuerdo a la perspectiva del investigador y de las disciplinas desde donde se posiciona: “las regiones no son innatas ni eternas, son construidas por sujetos sociales en un tiempo y espacio determinados” (Magaña y Pincemín 2022, p. 34), la región es el espacio que aglutina a identidades, elementos del paisaje², comportamientos, territorialidad, imaginarios, percepciones, redes, puesto que es el lugar en constante metamorfosis en el que se articulan la historia, la cultura, la sociedad y la naturaleza.

Alejandro Benedetti identifica que la categoría de región ha adoptado tres sentidos fundamentales: “división de un territorio, construcción política e identitaria e instrumento conceptual” (2009) por lo que se pueden clasificar “seis perspectivas conceptuales diferentes sobre la región: fisiográfica, humana, funcionalista, humanista, económico-política y político cultural.” Estas perspectivas y sentidos estaban vinculados al pensamiento y uso que le daban los habitantes de cada país, teniendo en cuenta que esa sociedad estaba compuesta por intelectuales, políticos, economistas y habitantes que de igual forma concebían un concepto de región relacionado con los discursos oficiales y sus propias ideas. Estas seis perspectivas conceptuales sobre la región parecen tamizar las dimensiones de las que está compuesta y advierten los modos en los que ha sido estudiada, bajo una óptica de la especialización disciplinaria, se atiende la dimensión económica y social pero no se ahonda en la parte histórica cultural, negando precisamente que algunos mecanismos responden a la herencia cultural e histórica que las sociedades han heredado.

Los geógrafos, los historiadores y los economistas suelen prestar escasa atención a la dimensión cultural del territorio. Sin embargo, esta situación ha comenzado a cambiar a partir del surgimiento reciente de la llamada geografía de la percepción, estrechamente asociada a la geografía cultural. (Giménez 1999, p. 31).

²Comprendido como esta porción menor del espacio que engloba los componentes naturales del entorno del ser humano y que expresa la forma en la que ha sido significado y simbolizado por quienes lo perciben y habitan.

A pesar de que la geografía cultural favoreció a la identificación de las dimensiones de la región, había vacíos en los trabajos que atendían sólo una parte del territorio, de ahí la necesidad de la visión transdisciplinar e interdisciplinar para complejizar la realidad observada. Estudios recientes, como los mencionados anteriormente, invitan a pensar en la región y los conceptos claves que lo acompañan y ayudan a comprender como espacios interceptados por aristas y dimensiones insoslayables que merecen ser atendidas y comprendidas para ser explicadas. Sagan enfatiza en la importancia de la dimensión cultural en las regiones, puesto que estas determinan las relaciones y significados atribuidos a las instituciones, la identificación que tienen con el territorio y con quienes conviven y comparten un espacio, incluso, invita a reconocer las formas de vida y las prácticas cotidianas a partir de esa historia de la herencia cultural de los pueblos.

Una región cultural fusiona aspectos individuales del carácter regional que se consideran esenciales en la identificación de una región fisiogeográfica, económica o social. Su singularidad resulta de diferentes condiciones ambientales, históricas y económicas en las que han evolucionado comunidades específicas. (Sagan, 2003, p. 11).

Sin embargo, todas las dimensiones que integran a la región son importantes para conocer y analizar sus dinámicas, en la que los sentidos y la experiencia de quienes la habitan, la nombran y la recorren la han teñido de significados que no deben ser soslayados; el espacio o territorio como conceptos vinculados a la región deben comprenderse como esas áreas delimitadas en las que las personas se desplazan, relacionan, llevan a cabo acciones, establecen comportamientos, ideas, problemas, se edifican instituciones, leyes y se transmiten historias tanto del lugar como de quienes lo habitan, estas historias y significados son consecuentes con la experiencia y forma en la que los pobladores se relacionan y comprenden el mundo.

Para 1970 la geografía humana definida como rama de la geografía encargada de observar y analizar la relación en las que el hombre modifica y se apropia del y la forma en la que la naturaleza influye en el hombre: naturaleza-humano y humano-naturaleza; ya tenía para esos años uno de los exponentes que más escribiría al respecto, Yi Fu Tuan, geógrafo que vincularía esta disciplina al ámbito literario, pues reconocería a las obras como potenciales fuentes de conocimiento geográfico por lo que se decía en ellas en cuanto a la forma en la que experimentaban los personajes al ambiente en el que se desarrollaban, además, le apostaría a descubrir en las novelas y cuentos el significado del lugar para la colectividad que se expresaba a través de los autores, puesto que el valor de la geografía humana radicó en estudiar y comprender estas relaciones que determinaban prácticas y situaciones en los diversos lugares.

En el marco de los estudios regionales la posibilidad de construir regiones a partir de reconocer las necesidades, particularidades y relaciones con el macro contexto son latentes, las regiones son dinámicas y responde a los propósitos y análisis críticos de quienes construyen u observan las dinámicas de estos espacios. El siguiente apartado está destinado ahondar en estas relaciones entre literatura y región, geografía humana y su representación en las obras, puesto que este es el campo de estudio en el que se inserta la presente investigación.

La construcción y el estudio de las regiones: necesarios para comprender la evolución de la humanidad

A lo largo de la historia, las regiones han jugado un papel central en la evolución de las sociedades humanas, no solo en su desarrollo económico, sino también en la configuración de sus estructuras políticas, sociales y culturales. Las características geográficas, la distribución de recursos naturales y las dinámicas sociales propias de cada región han influido profundamente en las decisiones colectivas, en los modos de vida y en la forma en que las sociedades se han organizado a nivel local, nacional y global, contribuyendo así a la construcción de una realidad glocal de interdependencias.

Las regiones no son entidades naturales, sino construcciones sociales y culturales que emergen a partir de las interacciones humanas con su entorno, y de los procesos históricos, políticos y económicos que configuran la organización del espacio. En este sentido, el concepto de región puede entenderse como una categoría dinámica que no solo responde a la observación de características geográficas o prácticas cotidianas, sino que también se configura a través de los valores y cosmovisiones particulares de las sociedades que las habitan, dentro de un contexto histórico específico. Al ser construcciones sociales y culturales que emergen a partir de la observación de dinámicas, fronteras, prácticas y cosmovisiones específicas, permiten reflexionar sobre las particularidades que la definen y proponer valores estéticos-perceptibles en función de elementos históricos, políticos y económicos que trascienden las voluntades individuales. Estos elementos comunales confieren sentido y valor a las regiones, trascendiendo de la realidad al concepto y de la idea a la práctica.

Los estudios regionales, que se han dedicado al reconocimiento y construcción de regiones a partir del diálogo con otras disciplinas, de conocer la historia de las mismas y a observar las necesidades emergentes que invitan a continuar el análisis desde este enfoque metodológico de gran complejidad. Es un campo académico crucial para entender la configuración de las regiones en función de sus características geográficas, culturales, económicas y políticas, pero también ha sido crucial para comprender la historia de las regiones vinculada a la evolución de sus estructuras económicas y sociales.

La capacidad de estos estudios para integrar diferentes campos del conocimiento y responder a las necesidades emergentes de las regiones hace que sigan siendo una herramienta esencial para comprender los desafíos contemporáneos, como la globalización, el cambio climático y las tensiones políticas. Los estudios regionales no solo buscan desentrañar la historia y las particularidades de las regiones, sino también ofrecer soluciones innovadoras para los problemas que estas enfrentan.

Referencias

- Benedetti, A. (2009). Los usos de la categoría región en el pensamiento geográfico argentino. *Scripta Nova*, 13(286), 1-26.
- Corona, R., J. y Chacón, R., K. (2023). Antsivinik: región de la migración por orientación sexual en las etnias de Chiapas. *Revista Nueva Época*, 1(2), 80-97.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades: La región socio-cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 25-57.
- Hernández Cortés, C., Castillo Ramos, I., & Ornelas Delgado, J. (Coords.). (2014). Teorías y técnicas para el análisis regional. Ediciones Educación y Cultura.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), 207-220.
- Magaña, J. y Pincemín, S. (2011). Cultura y patrimonio cultural en los estudios regionales. *Anuario del Doctorado en Educación "Pensar la Educación"*. Rivière,
- H. (1998). Simbólica y real por parte de los empresarios locales del norte de México. En *Las regiones ante la globalización* (pp. xx-xx). Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Sagan, I. (2003). Contemporary Regional Studies – Theory, Methodology and Practice. *Regional and Local Studies*, 15, 5-19.
- Tuan, Y. (1977) 1977. *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Viales Hurtado, R. (2010). La región como construcción social, espacial, política, histórica y subjetiva. Hacia un modelo conceptual/relacional de historia regional en América Latina. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 1(1), 157-172.
- Whittlesey, D. (1954). *The regional concept and the regional method*. Nueva York: Prensa de la Universidad de Syracuse

MÉXICO ¿UN PAÍS DEMOCRÁTICO?

Mexico, real democracy?

Ivonne Maya Espinoza¹

Resumen

El objetivo principal de la presente investigación consistió en determinar si México es o no un país democrático, y si es democrático desde cuándo lo es. La importancia de que un país sea democrático o no radica en que su escasez (poca democracia) o mala calidad influye directamente en las condiciones de vida de los ciudadanos (López, 2010: 1), por lo que resulta importante determinar si un país es democrático o no, y de serlo, que tan democrático es; sólo a través del análisis de la calidad de la democracia -o democraticidad- podemos establecer el grado de democracia obtenido. La metodología utilizada, es de elaboración propia y se basa parcialmente en las siguientes: la primera, de Méndez y Santiago (2012); la segunda, de Auditoría Ciudadana (Varios, 2001); y la tercera, de la Organización de Estados Americanos (OEA) (2008). De los resultados se obtuvo que México sí es un país democrático, desde las elecciones presidenciales de 2000, sin embargo, dicho régimen es de reciente creación si lo comparamos con otros países latinoamericanos. Lo anterior tomando como punto de referencia la democracia real en contraposición con la democracia ideal.

Abstract

The main objective of this investigation was to determine whether or not Mexico is a democratic country, and if it has been democratic since when it has been so. The importance of whether a country is democratic or not lies in the fact that its scarcity (little democracy) or poor quality directly influences the living conditions of citizens (López, 2010: 1), so it is important to determine if a country is democratic or not, and if so, how democratic it is; Only through the analysis of the quality of democracy - or democraticity - can we establish the degree of democracy obtained. The methodology used is self-developed and is partially based on the following: the first, from Méndez and Santiago (2012); the second, Citizen Audit (Varios, 2001); and the third, from the Organization of American States (OAS) (2008). From the results it was obtained that Mexico is a democratic country, since the presidential elections of 2000, however, this regime is recently created if we compare it with other Latin American countries. The above taking as a reference point real democracy as opposed to ideal democracy.

Palabras clave: México, democracia real, democracia ideal, democraticidad.

Keywords: Mexico, real democracy

¹Doctora en Humanidades, Maestra y Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Adscrita a la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG), Línea de investigación: democracia y procesos políticos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel 1, del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt), integrante de la Red de Polítologas - #NoSinMujeres, de la Asociación Mexicana de Ciencias Políticas (Amecip) y de la Red Internacional de Investigación sobre Justicia, Democracia y Paz (RIJuDeP) de la UAEMex. E- mail: ivonne-7776@hotmail.com, ivmaya@ueveg.edu.mx

Estado del arte

Cansino definió a la calidad de la democracia como el “conjunto de condiciones mínimas en presencia de las cuales es posible evaluar qué tan buena es una democracia en los hechos” (2005: 33). Para evaluar la calidad de la democracia se establecen diversos aspectos o “dimensiones” -según O'Donnell (2003)- basados en las “condiciones mínimas” -en palabras de Cansino (2005) - y una de esas dimensiones es el análisis de los procesos electorales los cuales deben cumplir con dos condiciones mínimas: ser limpios y equitativamente competidos (Lizcano, 2011), es decir, que no haya fraude y que todos los partidos tengan la posibilidad de acceder al poder. De acuerdo con lo anterior el estudio de los procesos electorales ocupó un papel primordial al evaluar la calidad de la democracia ya que “constituyen uno de los instrumentos clave en la designación de los gobernantes, la participación política de la ciudadanía, el control del gobierno por ella y la interacción entre partidos o grupos políticos. La democracia moderna no podría funcionar sin los procesos electorales” (Crespo, 2001: 9); el analizar la calidad de las elecciones permite determinar qué tan limpios y equitativamente competidos fueron los comicios.

En cuanto al estado de la cuestión del tema objeto de estudio, se encontraron 17 estudios -entre libros y artículos- de los cuales cinco analizaron la calidad de la democracia. El primero es de Morlino (2007) quién estudió el caso de países del sur de Europa (Portugal, España e Italia) y del Cono Sur de Latinoamérica (Chile, Argentina, Uruguay y Brasil).

El segundo elaborado por Levine y Molina (2007), en él se estudió la calidad de la democracia en América Latina a través de cinco dimensiones: decisión electoral, participación, respuesta a la voluntad popular, responsabilidad y soberanía, las cuales se analizaron por medio de indicadores tales como: evaluación de expertos, datos estadísticos agregados y encuestas de opinión pública; dichas dimensiones no son estudiadas en el presente trabajo debido a que tienen relación con los ciudadanos, los cuales no son actores a evaluar en esta investigación, pues en este análisis únicamente se estudió la actuación de actores como: la Cámara de Senadores y la Cámara de Diputados Federales.



El tercer trabajo fue coordinado por Emmerich (2009) y en él se analizó la situación de la democracia en México a través de cuatro dimensiones: ciudadanía, leyes y derecho; gobierno representativo que rinde cuentas de su gestión; sociedad civil y participación popular y por último, democracia más allá de las fronteras del Estado; dichas dimensiones se dividen en 14 áreas temáticas: nacionalidad y ciudadanía, estado de derecho y acceso a la justicia, derechos civiles y políticos, derechos económicos y sociales, elecciones libres y honestas, el papel democrático de los partidos políticos, eficacia y rendición de cuentas del gobierno, control civil sobre el ejército y la policía, minimizar la corrupción, los medios de comunicación en la sociedad democrática, participación política, capacidad de respuesta del gobierno, descentralización y finalmente, democracia más allá de las fronteras; de las 14 áreas temáticas propuestas por Emmerich retomé una, la relativa a: elecciones libres.

El cuarto estudio fue elaborado por Kjersti (2011), y en él se analizó la calidad de la democracia en Costa Rica de 1980 a 2011 a través de aspectos como la crisis económica, la desintegración social y el cambio político; sin embargo, no analizó aspectos electorales.

Finalmente el quinto, de Ackerman (2007) estudió el desempeño de tres organismos autónomos mexicanos: el Instituto Federal Electoral (IFE), la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y la Auditoría Superior de la Federación (ASF); a través de su relación con la democracia mediante cuatro dimensiones: A) solidez de la estructura del organismo, B) funcionamiento, C) productos y D) impacto en el mundo exterior; la primera se divide en dos variables: estructura interna y estructura externa (esta última se subdivide en dos: grado de autonomía que tiene un organismo respecto de influencias externas que puedan corromper sus operaciones y alcance de sus atribuciones legales); en cuanto a la segunda dimensión ésta se estudió a través de dos variables: sistema mediante el cual funciona (con el de “bote de basura” o el de jerarquización) y eficiencia de la supervisión de los subordinados por sus superiores; por lo que respecta a la tercera, ésta evaluó tres variables: cuántos productos genera, con qué frecuencia y la naturaleza de los mismos; finalmente la cuarta analiza el impacto positivo o negativo que el organismo causa a la sociedad. La presente investigación tiene relación con el análisis anterior en cuanto a las tres primeras dimensiones, ya que no evaluó el impacto de los órganos electorales en la sociedad, sin embargo, analizo la actividad de otros actores como son: la Cámara de Senadores y la Cámara de Diputados Federales.

Ackerman no analizó cuestiones electorales, ni hizo un estudio exhaustivo de la elección y actividad de los consejeros del IFE como se realizó en el presente trabajo. El autor estudió al IFE durante el periodo que va de 1996 a 2003, es decir, no analizó el proceso de 2006, pero —en una nota dirigida al lector, firmada en enero de 2007— manifestó su desencanto con el desempeño de los consejeros del IFE durante el proceso electoral de 2006; señalando que la confianza ganada por los consejeros del IFE en el periodo que analizó (1996-2003) se perdió con el desempeño de los consejeros que intervinieron en las elecciones de 2006, sin embargo, no da argumentos contundentes (Ackerman, 2007).

Al respecto de la calidad de las elecciones en América Latina se encontraron cinco estudios. El primero de Aguilar y Galindo (2006) es un análisis comparativo del financiamiento político en México, Argentina, Chile, Uruguay y Perú en el cual se estudian cuatro dimensiones: sistema de partidos políticos; financiamiento al sistema de partidos; generalidades de México, Argentina, Chile, Uruguay y Perú; y análisis comparativo del financiamiento político en México, Argentina, Chile, Uruguay y Perú; sin embargo, no analizó lo relativo a otros actores tales como órganos electorales (éstos sólo se estudian como instituciones de control del financiamiento) y medios de comunicación.

El segundo de Griner y Arias (2007) estudió los medios de comunicación y los partidos políticos en América Latina, a través de nueve variables: países de América Latina que tienen franjas exclusivas, esquemas mixtos, países que tienen franjas en medios estatales y privados y límites indirectos, límites precisos e indirectos en campañas electorales, regulaciones sobre publicidad en medios en períodos de campaña, divulgación de los resultados de las encuestas, utilización de los recursos del Estado y equilibrio informativo, internet, ¿son realmente caras las elecciones en América Latina?; ambos temas son tratados con mayor profundidad que en el estudio de Griner y Arias.

El tercero de Komblit (2007), analizó la calidad de las elecciones (durante el período de 1999 a 2006) partiendo de las afirmaciones de Levine y Molina, a través de las siguientes variables: elecciones equitativas, libres y competidas; derechos y libertades civiles y políticos; y sujeción del sector militar al civil; concluyendo que el régimen de Chávez es más un régimen autoritario electoral que una democracia representativa convencional, debido a que dicho régimen se aleja de las aspiraciones e ideales que sustentan el concepto, dimensiones e indicadores de la calidad de la democracia propuestos; dicho estudio analizó las elecciones (equitativas, libres y competidas) en el caso Venezolano y el presente estudio en el caso de México.

El cuarto estudio elaborado por Hartlyn, Mc Coy y Mustillo (2008) analizó la gobernanza electoral y la calidad de las elecciones en la América Latina contemporánea, estudió la administración electoral en 19 países, así como las elecciones democráticas aceptables desde 1980 (o bien desde la primera elección trascendental que marcó la transición a la democracia) a través del grado de partidismo o independencia profesional del organismo electoral, la independencia formal-legal institucional; lo cual se encuentra ligado con el presente estudio.

Finalmente, el análisis elaborado por Tovar (2011), examina las elecciones de alta competitividad y los conflictos post electorales en América Latina a través de las causas y consecuencias institucionales de las respuestas de los perdedores, todo el estudio gira en torno a la actividad de los candidatos o partidos perdedores en las elecciones presidenciales, dejando de lado las elecciones locales y los otros actores de la contienda electoral, sin embargo, es un estudio novedoso.

En cuanto a la calidad de las elecciones en el Continente Americano se encontró un estudio de la Organización de Estados Americanos (OEA) (2008) -en su Primera Jornada Interamericana Electoral- el cual promueve el fortalecimiento de los procesos y sistemas electorales en el hemisferio, el financiamiento de la política, los registros electorales y la educación cívica-electoral, para ello analizó cinco dimensiones: los retos de la democracia en Latinoamérica y el Caribe, mejoramiento del financiamiento político, mejoramiento de los registros electorales, fomentando la participación ciudadana a través de la educación cívica y la capacitación de los miembros de mesa de votación, y resultados de la Primera Jornada Interamericana Electoral; en dicho estudio se analizaron los casos de México y Costa Rica (antes de 2008) entre otros países, y se hicieron propuestas en materia de financiamiento de partidos y organización electoral, sin analizar la actividad de otros actores políticos.

En relación con la calidad de las elecciones, a nivel subnacional, se encontraron dos estudios con respecto al Estado de México. El primero, elaborado por Lizcano y otros (2013a) siguiendo la guía metodológica de la Redicadem (Red de Investigación de la Calidad de la Democracia en México), el cual estudió la calidad de las elecciones en el Estado de México durante el proceso electoral de 2011 para elegir gobernador del Estado, a través de cuatro dimensiones -grado de imparcialidad de los dos principales árbitros de la contienda, la organización del proceso electoral, el nivel de equidad de la contienda y la legitimidad del mencionado proceso electoral. El segundo, fue realizado por Loza y Méndez (2013) en él se estudió la calidad de las elecciones en los estados mexicanos -entre ellos el Estado de México-entre 2001 y 2012, a través de dos aspectos: la encuesta a expertos en política estatal y las elecciones de gobernador, mediante el análisis de las irregularidades como la compra y coacción del voto; los cuales son elementos distintos a los que analizó en el presente trabajo, sin embargo, dicho artículo y el presente trabajo fueron elaborados siguiendo la metodología de la Redicadem lo que hace que en algunos aspectos sean similares: como en las evaluaciones, algunos indicadores, etcétera.

Para elaborar el estado de la cuestión se revisaron artículos, libros y tesis editados en México y América Latina por instituciones tales como: el Instituto Federal Electoral (IFE), el Instituto Electoral del Estado de México (IEEM), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Umich), la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa (UAM), la Universidad de las Américas Puebla (Udlap), la Sociedad Mexicana de Estudios Electorales (Socmee), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), el Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CICSyH) de la UAEM; la Facultad de Ciencias de la Conducta (Facico) de la UAEM, Universidad Latinoamericana (Ula), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Sede México; así como aquellos editados por instituciones costarricenses como: la Universidad Nacional (UNA), la Universidad de Costa Rica (UCR), el Tribunal Supremo de Elecciones (TSE) y el Instituto de Formación de Estudios en Democracia (IFED); así mismo -en su caso- se visitaron sus respectivas bibliotecas. También se revisó el acervo de la Biblioteca Nacional de Costa Rica "Miguel Obregón Lizano" y se consultaron las siguientes bibliotecas o sistemas de bibliotecas en línea: el Sistema Nacional de Bibliotecas de Costa Rica (Sinabi), el acervo de Mc Graw-Hill (educación), v/lex, Océano (*universitas*), Pearson y e-libro.

Metodología

La metodología empleada, es de elaboración propia y se basa parcialmente en tres. La primera fue elaborada por Méndez y Santiago (2012) para la Red de Investigación sobre la Calidad de la Democracia en México (Redicadem) —red que estudia de la calidad de la democracia en cada uno de los Estados de la República Mexicana—, de ella tomé lo relativo a una de sus ocho dimensiones objeto de estudio la denominada “competencia política y calidad de las elecciones”, misma que se integra de seis subdimensiones: 1) condiciones generales de la entidad federativa, 2) desempeño del instituto electoral y 3) desempeño del tribunal electoral, 4) desempeño de partidos políticos, y 5) información plural y cobertura de la campaña electoral, 6) que alude a la legitimidad electoral. También retomé los rangos de evaluación que establece: “alto” (que indica mayor calidad; valor: 3), “aceptable” (que denota mediana calidad; valor: 2) o “bajo” (que manifiesta pobre calidad; valor: 1)

La segunda metodología que utilicé fue realizada por la Auditoría Ciudadana (Varios, 2001) —dedicada al estudio de la calidad de la democracia en Costa Rica—, de ella tomé el primer dominio “calidad democrática de la competencia electoral”, el cual —como ya se mencionó— tiene cuatro aspiraciones de las cuales tomé tres, dos en su totalidad y una parcialmente: las primeras son “la ciudadanía tiene información veraz, oportuna y objetiva para evaluar a los y las candidatas a cargos públicos y sus ofertas electorales” y “los partidos políticos emergentes y los minoritarios ejercen su representación sin enfrentar barreras arbitrarias”; la segunda alude a la aspiración “en las campañas electorales, los y las líderes políticas respetan el Estado de derecho y los derechos civiles y políticos de sus oponentes” pero sólo estudio el aspecto relativo al respeto del Estado de derecho en cuanto a la observancia de la ley por parte de los institutos y los partidos, en cuanto a los medios de comunicación no es posible evaluar su apego a la ley, pues en las elecciones de 2006 en México aún no se regulaba la participación de los medios de comunicación en el proceso electoral (fue hasta la reforma electoral de 2007).

La tercera fue elaborada por la Organización de Estados Americanos (OEA) (2008) —organismo que, entre otras cuestiones, analiza las elecciones en países del Continente Americano desde hace varios años— de ella tomé aspectos relativos a la evaluación de la organización y administración electoral los cuales me sirvieron de referencia para aspectos generales.

Normatividad

En cuanto a la normatividad aplicada al presente trabajo debo señalar que en México se han realizado importantes cambios en materia electoral por lo que es necesario mencionar que el presente estudio se realizó tomando en cuenta la normatividad vigente durante los procesos electorales de 2006 en México: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Congreso Constituyente, 1917) con sus reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF) al 20 de junio de 2005 (CDHCU L LIX, 2005) —las subsecuentes reformas a la constitución realizadas ese mismo año no tuvieron repercusión en el proceso electoral—, el COFIPE con sus respectivas reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF) al 30 de junio de 2005 (CDHCU L LIX, 2005); el CEEM con sus reformas publicadas en el Periódico Oficial “Gaceta de Gobierno” al 11 de marzo de 2005 (LEM LV, 2005e). Actualmente las legislaciones mexicanas antes descritas han sufrido reformas importantes en materia electoral, pero esto no es motivo de estudio en el presente trabajo pues sería otra investigación.

Marco conceptual

Por lo que corresponde al marco conceptual inicié partiendo del concepto de democracia, continúe con el de calidad de la democracia y culminé con el de calidad de las elecciones; lo anterior debido a que para estudiar la calidad de las elecciones en un determinado país es necesario primero identificar que dicho país tenga un régimen político democrático, pues sólo es posible evaluar la calidad de las elecciones en un régimen en el que están presentes los elementos mínimos para señalar que las elecciones son limpias y equitativamente competidas y estas características sólo las tienen las elecciones celebradas en un régimen democrático (aun cuando en algunas dictaduras se realizan elecciones éstas no tienen las características antes mencionadas).

Pero ¿qué entiendo por democracia? Existen diferentes concepciones con respecto a la democracia: las hay normativas, descriptivas, políticas, electorales, sustantivas, las que hacen referencia a la ciudadanía, entre otras (Lizcano, 2010). Para efectos del presente trabajo me ceñiré al concepto de democracia de Lizcano (2011) el cual sintetiza el concepto establecido por Dahl (2002: 13).

Dahl reserva el vocablo democracia (kratos, “poder o gobierno” y demos, “pueblo”; el gobierno del pueblo) para referirse a la democracia ideal y denomina poliarquía (polýs, “muchos” y ἀρχαί (arjéin), “gobierno”) a la democracia en sentido descriptivo (Lizcano, 2010: 11). Para Dahl la democracia es “...el sistema político entre cuyas características se cuenta su disposición a satisfacer entera o casi enteramente a todos sus ciudadanos, sin importarme, por el momento, si ese sistema existe hoy en día, ha existido alguna vez, o puede darse en el futuro” (2002: 13). Dahl señaló ocho requisitos para que se dé una democracia: “1) libertad de asociación, 2) libertad de expresión, 3) libertad de voto, 4) elegibilidad para el servicio público, 5) derecho de los líderes políticos a competir en busca de apoyo (derecho de los líderes políticos a luchar por los votos), 6) diversidad de fuentes de información, 7) elecciones libres e imparciales y 8) instituciones que garanticen que la política del gobierno dependa de los votos y demás formas de expresar las preferencias (2002: 15).

Así, de acuerdo con Lizcano, los cuatro primeros requisitos —señalados por Dahl— se pueden aglutinar en uno: libertad, ya sea para asociarse, expresarse, votar o ser votado; los requisitos cinco, seis y siete se pueden agrupar también en uno: acceso al poder a través de elecciones limpias y equitativamente competidas; finalmente el último requisito se refiere a la interrelación de los poderes públicos, donde lo que cuenta son los votos y no de quien provenga la propuesta, como sucede en los regímenes dictatoriales donde todo lo que proponga el gobernante se hace sin importar el voto de los ciudadanos.

Por su parte Lizcano definió a la democracia como:

el sistema político basado en una comunidad política (libre y plural) que, cuando no toma decisiones vinculantes directamente, selecciona a quienes las toman (sean individuos u órganos colegiados) a través de procesos (en general sorteos y elecciones) libres y competidos. Este sistema político tiene un poder judicial (ejercido por personas o por órganos más o menos especializados y diferenciados del resto de la comunidad política) que garantiza el estado de derecho; es decir, que asegura la existencia (con la libertad y la pluralidad que le son inherentes) de la comunidad política (y, en su caso, de los órganos de gobierno colegiados) y que tiene la capacidad de limitar a quienes tienen o aspiran a tener más poder que el resto de los ciudadanos (en las colectividades en las que existen gobernantes y gobernados, esta limitación se expresa a través de la independencia de este poder con respecto a las personas e instituciones más poderosas) (2007a: 12).

Así mismo dicho autor sintetizó los ocho requisitos que propuso Dahl en tres y a través de ellos establece las variables para distinguir un régimen democrático de uno dictatorial:

expresión de la pluralidad, acceso al poder de las principales autoridades e interrelación de los poderes públicos. En la democracia el disenso se puede expresar libremente, mientras que en la dictadura es reprimido. En la democracia, las autoridades principales acceden al poder a través de procesos limpios y equitativamente competidos; en la dictadura el acceso al poder se produce a través de cualquier otro procedimiento, como la herencia, la violencia o elecciones fraudulentas o sin competencia equitativa. Por último, en la democracia el poder Ejecutivo es limitado por los poderes Legislativo y Judicial, al contrario de lo que sucede en la dictadura, donde estos dos poderes están subordinados al Ejecutivo (Lizcano 2011: 19-20).

El presente trabajo se vinculó con la definición de democracia de Lizcano (2011), específicamente con la característica que señala que para que un régimen se considere democrático se requiere, entre otros elementos, que el acceso al poder se efectuó a través de procesos electorales limpios (es decir no fraudulentos) y equitativamente competidos; siendo este un elemento indispensable. Así mismo entre más limpios y equitativamente competidos sean los procesos electorales mayor será el grado de calidad de las elecciones y a su vez el de la calidad de la democracia.

México ¿es democrático? ¿qué opinan los autores?

Como se mencionó, sólo es posible estudiar la calidad de la democracia en un régimen democrático, pero ¿México es democrático? De acuerdo con la definición de Lizcano, sí lo es. Sin embargo, no todos los autores consideran México sea democrático, pues definen o interpretan a la democracia de distinta forma. Por lo tanto de acuerdo con su postura dividí a los autores que han estudiado los regímenes políticos mexicanos en dos grupos: los que afirman que México es democrático (Becerra, Salazar y Woldenberg 2005; Woldenberg 2007, 2010, 2012a y 2012b; Lizcano y Retana, 2010; Whitehead, 2011; Lizcano, 2011, Lizcano y otros 2013a; Emmerich, 2009) y los que niegan el carácter democrático del régimen político mexicano o consideran que aún no es una democracia plena (Díaz, 2012; Meyer, 2013 y De la Madrid, 2011).

Los primeros señalan que México adquirió el carácter democrático al modificar su régimen que tenía similitudes con el régimen de partido hegemónico, pues durante casi siete décadas el PRI tuvo el poder ininterrumpidamente².

Los segundos afirman que México no es democrático debido a varios factores: el regreso del PRI a la presidencia de la República en 2012, el fraude electoral³ que llevó a Felipe de Jesús Calderón Hinojosa a la presidencia de la República en 2006 (Díaz, 2012), la pérdida del estado de derecho por la guerra contra el narcotráfico, la falta de empleo, la falta de confianza en el Estado para resolver los grandes problemas que aquejan al país (De la Madrid, 2011); la creación de un sistema mixto entre democracia y dictadura (Meyer, 2013). Concuero con los primeros, pues México es democrático de acuerdo con dos argumentos: el primero, la integración plural de la Cámara de Diputados en 1997, en la cual el PRI perdió la mayoría absoluta (lo que restó supremacía al poder Ejecutivo); y el segundo, la alternancia en la Presidencia de la República ocurrida en 2000, lo cual se llevó a cabo mediante elecciones limpias de acuerdo con Woldenberg (2013: 9).

Difiero con quienes afirman que México no es democrático, pues los argumentos dados por este grupo no son decisivos, por ejemplo, se basan en el regreso del PRI a la presidencia de la República lo cual no señala un retroceso, sino que confirma el libre acceso al poder, no se puede decir que las elecciones en México volvieron a ser fraudulentas pues las reglas de la competencia política son claras y equitativas derivadas de las reformas electorales de 2007. Durante el régimen de partido hegemónico las reglas eran inequitativas ya que favorecían al partido en el poder.

Antes de 1997-2000 México no era democrático, pues, si bien había elecciones, éstas no eran ni limpias ni equitativamente competidas, por lo que la oposición no tenía la posibilidad de detentar el poder a través de las elecciones, el poder Legislativo y Judicial estaban subordinados al Ejecutivo, el PRI tenía la mayoría absoluta en la Cámara de Diputados de la Federación.

Así las cosas, el régimen político mexicano era un híbrido entre democracia y autoritarismo, se ceñía más al sistema de partido hegemónico al que hace referencia Sartori (1989) que a una democracia. La composición de las legislaturas es un parámetro que mide el grado de democracia que tiene un régimen político a través de la independencia o dependencia de las legislaturas ante el poder ejecutivo. De la adecuada integración pluripartidista de las legislaturas depende la equilibrada interrelación de los poderes públicos, principalmente entre el Ejecutivo y el Legislativo.

²El Partido Revolucionario Institucional (PRI) y su antecesor el Partido Nacional Revolucionario (PNR) detentaron el poder desde la creación de este último en 1929.

³Crespo realizó un estudio del supuesto fraude electoral de 2006 y concluyó que, de acuerdo con las actas de escrutinio y cómputo, no era posible afirmar el fraude que señalaban los obradoristas, ni el triunfo de los calderonistas (2008:171).

En cuanto a la independencia de la legislatura nacional se observó una transición del régimen de partido hegemónico priista, en donde el PRI tenía la mayoría absoluta permanente en las Cámaras de Diputados, a un régimen democrático en el cual ningún partido tiene mayoría absoluta de forma permanente en dicha Cámara.

Conclusiones

México tuvo un régimen político de partido casi hegemónico ininterrumpidamente durante siete décadas, pues aun cuando hubo otros partidos el PRI era el único con posibilidades reales de obtener el poder. Dicha situación cambió al perder el PRI la mayoría absoluta de la cámara de diputados, en 1997, así como la presidencia de la República en 2000, dando lugar a un régimen democrático.

El mayor o menor acceso al poder ejecutivo por parte de los partidos de oposición es un elemento fundamental para determinar el grado de democracia que existe en un régimen. En México el acceso al poder ejecutivo nacional tuvo un cambio de régimen al pasar de uno de partido casi hegemónico a otro democrático, dicho cambio tuvo como punto de quiebre la elección presidencial de 2000 (en ella se consumó la alternancia en el poder), al pasar de la permanencia ininterrumpida del PRI durante 70 años como cabeza del poder ejecutivo a la alternancia en el poder, al obtener el PAN por primera vez la Presidencia de la República.

Todo régimen que se precie de ser democrático necesariamente cuenta con alternancia en el poder, por ello es fundamental que existan varios partidos políticos compitiendo por la Presidencia de la República. Actualmente México cuenta con alternancia en el poder, es democrático. Quienes pretenden que la democracia resuelva todos los problemas que aquejan a México como son: la inseguridad, violencia, narcotráfico, pobreza, falta de empleo, etcétera, no se están refiriendo a la democracia real (objeto del presente estudio) si no a la democracia ideal la cual como señala Dahl no se sabe si existe, ha existido o existirá (2002: 13).

La democracia ideal es una aspiración de todo régimen democrático, pero si pretendemos evaluar la calidad de la democracia en los regímenes políticos actuales, no es posible calificarlos a partir de las características de la democracia ideal pues ninguno sería una democracia plena.

En síntesis, desde las elecciones presidenciales de 2000 México tiene establecido un régimen democrático, el cual es de reciente creación si lo comparamos con otros países latinoamericanos que cuentan con una larga trayectoria democrática como son: Costa Rica (que para algunos teóricos es democrática desde 1889 y para otros desde 1949), Uruguay (que concretó su democracia en 1942, interrumpida de 1973 a 1984) y Chile (democrático desde 1990).

México es un país democrático desde el punto de vista de la democracia real, sin embargo, hace falta seguir avanzando hacia la democracia ideal como una aspiración.

Referencias

Ackerman, John M. (2007), Organismos autónomos y democracia: el caso de México, México, Siglo XXI/UNAM-IIJ, 320 pp.

Aguilar Torres, María del Refugio y Lariza Galindo Hernández (2006), "Capítulo 4. Análisis comparativo de financiamiento a sistemas de partidos políticos en México, Argentina, Chile, Uruguay y Perú" en Análisis comparativo de financiamiento a sistemas de partidos políticos en México, Argentina, Chile, Uruguay y Perú a junio de 2006 (tesis de la licenciatura en Contaduría y Finanzas con orientación en Alta Dirección), Puebla, México, Departamento de finanzas y Contaduría de la Escuela de Negocios y Economía de la Universidad de las Américas Puebla, pp. 75-96.

Becerra, Ricardo, Pedro Salazar y José Woldenberg (2005), La mecánica del cambio político en México. Elecciones, partidos y reformas, México, Cal y arena, 3ª. ed., 590 pp.

Cansino, Cesar (2005), "Entre la democracia real y la democracia ideal. Consideraciones críticas", en Revista Metapolítica, número 39, enero-febrero, México, pp. 99-108.

CDHCU L LIX (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión Legislativa LIX) (2005), "Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales" en Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales y otros ordenamientos electorales, México, Instituto Federal Electoral, pp. 1-267.

Congreso Constituyente (1917), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Crespo, José Antonio (2001), Elecciones y Democracia, No. 5, Serie cuadernos de divulgación de la cultura democrática, México, Instituto Federal Electoral, 4ª. ed., 62 pp.

Crespo, José Antonio (2008), 2006: hablan las actas. Las debilidades de la autoridad electoral mexicana, México, Random House Mondadori, 232 pp.

Dahl, Robert A. (2002), La poliarquía. Participación y oposición, Madrid, Tecnos, 228 pp.

De la Madrid, Ricardo Raphael (2011), "México autoritario, crisis moral", en El Universal, 31 de octubre, México D.F., en línea <http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/55430.html>, consultado el 17 de junio de 2012

Díaz Polanco, Hector (2012), La cocina del diablo: el fraude de 2006 y los intelectuales, México, Planeta, 247 pp.

Emmerich, Gustavo Ernesto (coord.) (2009), Situación de la democracia en México, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, 135 pp.

Griner, Steven y César Arias (2008), "Medios y partidos en América Latina: una aproximación más allá de la obsesión por el gasto electoral" en Temas de Comunicación, (16), 13-36. Recuperado de: <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/333>

Hartlyn, Jonathan, Jennifer McCoy y Thomas M. Mustillo (2008), "La importancia de la gobernanza electoral y la calidad de las elecciones en la América Latina Contemporánea" en *Comparative Political Studies*, marzo, Washington, Estados Unidos, University of Washington, 25 pp.

Kjersti, Sirevaag (2011), "Una evaluación crítica sobre la calidad de la democracia en Costa Rica después de 1980: crisis económica, desintegración social y cambio político" en *Revista Derecho Electoral*, núm.12, segundo semestre, San José, Costa Rica, Tribunal Supremo de Elecciones, pp. 1- 62.

Komblit, Miriam (2007), "Venezuela: calidad de las elecciones y calidad de la democracia" en *América Latina Hoy*, núm. 45, abril, España, Universidad de Salamanca, pp. 109-124.

LEM LV (LV Legislatura del Estado de México) (2005e), Decreto núm. 128 Gaceta de Gobierno, 11 de marzo, número 49, Toluca, 8 pp.

Levine, Daniel H. y José Enrique Molina (2007), "La calidad de la democracia en América Latina: una visión comparada" en *América Latina Hoy*, núm. 45, abril, España, Universidad de Salamanca, pp. 17-46.

Lizcano Fernández, Francisco (2007a), "Conceptos de democracia y autoritarismo en sentido amplio y aplicación del primero", en Francisco Lizcano Fernández y Guadalupe Yolanda Zamudio Espinoza (coords.), *Memoria del tercer simposium sobre historia, sociedad y cultura de México y América latina*, Toluca/México, Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México / Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 11-29. Disco Compacto. ISBN: 978-970-32-4690-8.

Lizcano Fernández, Francisco y Ruperto, Retana Ramírez (coords.) (2010), *Estado de México y democracia en los albores del siglo XXI*, Toluca, Estado de México, Instituto Electoral del Estado de México-Universidad Autónoma del Estado de México/Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, 229 pp.

Lizcano Fernández, Francisco (coord.) (2011), *Democracia en el Estado de México. Fortalezas y debilidades*, México, Universidad Autónoma del Estado de México-Gobierno del Estado de México, Poder Legislativo, LVII Legislatura-Porrúa, 435 pp.

Lizcano Fernández, Francisco (2012b), "Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo", *Polis. Revista Latinoamericana*. La política: deliberación, técnica y movimiento, vol. 11, núm. 32, Santiago, Chile, en línea <http://polis.revues.org/6581#quotation>, consultado el 16 de mayo de 2013.

Lizcano Fernández, Francisco, Felipe Carlos Betancourt Higareda, Hilda Naessens e Ivonne Maya Espinoza (2013a), "Calidad de la elección a gobernador del Estado de México en julio de 2011" en *Revista Democracias*, Toluca, México, Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CICSyH) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

López Sánchez, José (2010), *La importancia de la democracia*, en línea <http://joselopez-sanchez.files.wordpress.com/2010/05/la-importancia-de-la-democracia.pdf>, consultado el 16 de mayo de 2013.

Loza, Nicolás e Irma Méndez (2013), "De la calidad de las elecciones a la calidad de las democracias en los estados mexicanos, 2001-2012" en *Revista de derecho electoral, especial sobre observación electoral 2012*, núm. 4, México, PNUD/UNAM-IIJ, pp. 353-368.

Méndez, Irma y Javier Santiago Castillo (2012), Dimensión competencia política y calidad de las elecciones: guía metodológica versión final, Red de Investigación sobre la Calidad de la Democracia (Redicadem), México, 8 pp.

Meyer, Lorenzo (2013), Nuestra tragedia persistente. La democracia autoritaria en México, México, Debate, 448 pp.

Morlino, Leonardo (2007), "Explicar la calidad democrática: ¿Qué tan relevantes son las tradiciones autoritarias?", en Revista de Ciencia Política, vol. 27, núm. 2, Santiago, Chile, Instituto de Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 3-22.

O'Donnell, Guillermo (2003), "Democracia, desarrollo humano y derechos humanos", en Guillermo O'Donnell, Osvaldo Iazzetta y Jorge Vargas Culler (comps.), Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina, Rosario, Argentina, Homo Sapiens/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), pp. 25-147.

Organización de Estados Americanos (OEA) (2008), Primera Jornada Interamericana Electoral. Recuperada de: https://oas.org/es/sap/deco/jornada_electoral_i.asp

Sartori, Giovanni (1989), Teoría de la democracia, Alianza Universidad, reimp., tomos I y II, pp. 626. Falta tomo I.

Tovar Mendoza, Jesús (2011), Elecciones de alta competitividad y conflictos post- electorales en América Latina: causas y consecuencias institucionales de las respuestas de los perdedores, México, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación/Centro de Capacitación Judicial Electoral, 32 pp.

Varios (2001), Auditoría ciudadana sobre la calidad de la democracia, San José, Costa Rica, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)- Programa Estado de la Nación, 2 vols.

Whitehead, Laurence (2011), Democratización. Teoría y experiencia, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 407.

Woldenberg, José (2007), El cambio democrático y la educación cívica en México, México, Cal y arena, 169 pp.

Woldenberg, José (2010), "Balance y perspectiva de la Reforma Electoral 2007", en Jorge Alcocer y Lorenzo Córdova Vianello, Democracia y reglas del juego, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 63-76.

Woldenberg, José (2012a), Historia mínima de la transición democrática en México, México, El Colegio de México, 150 pp.

Woldenberg, José (2012b), La transición democrática en México, México, El Colegio de México, 150 pp.

Woldenberg, José (2013), La transición democrática mexicana, discurso presentado ante el Centro para América Latina y el Caribe y el Instituto de Investigaciones sobre Cuba de la Universidad Internacional de Florida, en línea <http://memoria.fiu.edu/memoria/documents/woldenberg.pdf>, consultado el 30 de mayo.

El salario mínimo y su poder de compra en el marco de la política económica de la denominada Cuarta Transformación (IVT).

The minimum wage and its purchasing power in the framework of the economic policy of the so-called “Fourth Transformation (IVT).

Jorge Luis Fidel Torres Rojas¹

Bruno Sovilla²

Resumen

Este trabajo aborda como problema el poder de compra de los trabajadores chiapanecos, a partir del ingreso salarial y la inflación. El objetivo fue analizar la caída tendencial del poder de compra y el nivel de vida de los trabajadores, ante un incremento del salario mínimo y profesional, frente a una inflación galopante. La metodología de trabajo consideró un análisis comparativo del ingreso salarial de la población ocupada de Chiapas, considerando los microdatos de la población ocupada en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del INEGI, contra el precio de la Canasta Alimenticia Recomendable (CAR). El resultado de la política salarial muestra un estancamiento en términos reales y un empobrecimiento de la clase trabajadora, quedando claro que el nivel de vida y el poder de compra de los trabajadores chiapanecos no dependen de los incrementos salariales por decreto, frente a una inflación permanente.

Abstract

This paper addresses the issue of the purchasing power of workers that are from Chiapas, based on wage income and inflation. The objective is to analyze the downward trend in purchasing power and the standard of living of workers in the face of a increase in the minimum and professional wage amidst rampant inflation. The research methodology involved a comparative analysis of the wage income of the employed population in the National Employment Survey (ENOE: Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo) by INEGI, compare don the Price of the Recommended Food Basket (CAR: Canasta Alimenticia Recomendable). The result of the wage income policy shows stagnation in real terms and impoverishment of the working class, making it clear that the standard of living and purchasing power *do not depend on* wage increases by decree in the face of ongoing inflation.

Palabras clave: Poder adquisitivo, nivel de vida, inflación.

Keywords: Purchasing power, standard of living, inflation.

¹Profesor de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales-UNACH. Perfil deseable Prodep, y Candidato SNII 2024-2027. Licenciado en economía, Maestro en Educación y Doctor en Pedagogía con formación en Desarrollo Docente. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado: Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: Economía y Educación, Desigualdad y Políticas distributivas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5664-2147>, Mail: fidel@unach.mx.

²Profesor de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales-UNACH. Perfil deseable Prodep, y SNII 2 2024-2028. Licenciado en Economía, Maestro en Relaciones Internacionales y Doctor en Política Económica. Integrante del Cuerpo Académico: Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: Federalismo fiscal, Desigualdad y Políticas distributivas., Mail: bruno.sovilla@unach.mx.

Introducción

Las medidas de política económica de los gobiernos neoliberales han tendido a mantener un equilibrio macroeconómico, pero han sacrificado el poder adquisitivo de los trabajadores al incrementar el salario mínimo general por debajo de la inflación. Es hasta el gobierno de la denominada Cuarta Transformación (IVT); 2018-2024, que se presenta una política salarial de recuperación del poder de compra de los trabajadores, insuficiente para recuperar los niveles de bienestar anteriores que existían con el Estado proteccionista, previo a 1982.

No obstante, la política salarial de la IVT ha tenido incrementos en el salario mínimo por más del 100% en términos nominales; sin embargo, en términos reales ha resultado insuficiente para sacar de la pobreza extrema a quienes perciben un salario mínimo. Por otra parte, los salarios profesionales sólo han incrementado entre el 3 y 5% anual, frente a una inflación que ha superado las metas de los porcentajes mencionados.

El trabajo da cuenta de la comparación del ingreso salarial frente al precio de la canasta Alimenticia recomendable (CAR), a lo largo del periodo de gobierno de la IVT y con ello, muestra el balance del poder de compra y el nivel de bienestar de los trabajadores que menos ganan.

Este trabajo analiza la tendencia del poder de compra del ingreso salarial de la población ocupada en Chiapas y como caso específico, el efecto de la inflación en el poder adquisitivo del Profesor de Asignatura de la UNACH, a partir del incremento salarial de alrededor del 3% anual, dentro del marco de la política económica del gobierno de la denominada IVT. El resultado de la política salarial muestra que los incrementos al mínimo general, no ha sido suficiente para sacar de la pobreza extrema a más del 70% de la población ocupada a nivel nacional y en el año 2024 sólo pudo comprar el 51% de la Canasta Alimenticia Recomendable (CAR). Mientras, el incremento del 3% del ingreso de los profesores universitarios de asignatura de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), los ubicó en condición de precariedad salarial, por su escaso poder de compra.

La metodología de trabajo consideró la indagación documental vía fuentes secundarias de los microdatos de la población ocupada en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del INEGI para el Estado de Chiapas. En el caso específico de los Profesores de Asignatura de la UNACH, se ha partido de las bases de datos de la institución y del sindicato del personal académico; dejando fuera otros ingresos y deducciones, como su tipo de contratación. La determinación del poder de compra y la condición de vida de los trabajadores chiapanecos y de los académicos descritos, se deduce principalmente de la comparación del precio de la Canasta Alimenticia Recomendable (CAR), y de su posibilidad de adquirirla.



A continuación, se expone el marco referencial.

En las últimas décadas, los niveles de bienestar se han reducido y los gobiernos neoliberales de México se han concentrado en atacar la pobreza extrema y colocar a más personas en situación de pobreza moderada o en condiciones de vulnerabilidad, a través de la política y los programas sociales, principalmente por medio de transferencias económicas condicionadas o entregados de forma directa. El resultado es más o menos el mismo, con programas sociales no se supera de manera permanente la condición de vulnerabilidad o pobreza.

Frente a la condición de precariedad de la mayor parte de la población, existe una clase alta privilegiada, de “ricos – más - ricos” que no disminuye su riqueza, sino que la acrecienta, porque evaden o eluden el pago de impuestos. Los “ricos más ricos” pagaban entre 2012 y 2015, el 11.3% de impuesto sobre la renta, un porcentaje similar al que, por ley, debería pagar alguien que gana 9 mil 600 pesos al mes. Lo anterior quiere decir que los que más impuestos pagan como proporción de su ingreso (los que menos evaden o eluden pago de impuesto), son los estratos medio y bajo, que en suma representan el 90% de la población, mientras que el estrato social alto (top 10% sin top 1%), y rico (top 1%), pagan menos impuesto sobre la renta. (Ríos, 2021, pág. 126-128).

En México, existe una mayoría en pobreza, derivado de su ingreso salarial. El salario mínimo en el último sexenio, de 2018-2024, se incrementó en más del 140%, sin embargo, no ha sido suficiente para sacar de la pobreza extrema a muchos mexicanos.

La ley federal del trabajo, Título Sexto: del Trabajo y de la Previsión Social, Artículo 123, fracción VI, hace alusión a los salarios mínimos generales y profesionales, afirmando textualmente: “los salarios mínimos generales deberán ser suficientes para satisfacer las necesidades normales de un jefe de familia, en el orden material, social y cultural, para proveer a la educación obligatoria de los hijos”. (Justia.com, s/f-a).

Cuando una persona y su familia, de acuerdo a sus ingresos salariales no puede comprar su canasta alimenticia y no puede cubrir otras necesidades sociales, dicho trabajador y familia se encuentran en la condición de pobreza laboral y pobreza extrema.

La visión del gobierno de la IV T, es la de que ahora existe un mayor nivel de bienestar, porque se compran más kilogramos de tortillas; sin embargo, cuando según el Coneval (2024), en el segundo trimestre de 2024, el 35% de la población nacional y más del 60% de la población de Chiapas; no pueden cubrir el costo de una canasta básica alimentaria (LPEI) familiar y más del 73% de la población ocupada no puede comprar la Canasta Alimenticia Recomendable (CAR), dicha población, vive en condiciones de pobreza extrema (CAM, 2024, octubre 1), y esto significa no vivir bien, no tener lo necesario para satisfacer las necesidades elementales, significa no tener futuro y vivir como dijera Bauman (2005), como desecho o “residuo humano”.³ En lo sucesivo se describe y analizan la evolución del salario mínimo en el contexto de los gobiernos neoliberales, su poder de compra y la situación que guardan los trabajadores y sus familias ante un ingreso precarizado y un costo de vida cada vez más elevado, por efectos de la inflación.

³Bauman, en “Vidas desperdiciadas”, se refiere a los “residuos humanos” como aquellos emigrantes, a los que también denomina “parias”, a los desterrados de su origen geográfico; a los que no tienen en términos económicos, como resolver su día a día; lo que también vale para los precarizados por el neoliberalismo capitalista.

Evolución del Salario mínimo en el México Neoliberal

A partir de 1982 se aplicó en México el proyecto neoliberal⁴, que se tradujo en el abandono del Estado proteccionista, ...; además, se reemplazó el modelo de industrialización sustitutiva de importaciones ("hacia dentro") por la liberalización y desregulación industrial, comercial y financiera (hacia fuera); a diferencia de antaño, se dio prioridad al capital financiero o inversión de cartera por el capital productivo; de la aspirada soberanía en el diseño de la política económica, se aceptaron las directrices del FMI y del BM. En la esfera social, la exclusión, la marginación, la "pobreza extrema", fueron las palabras clave. (redalyc.org, s/f-b).

La aplicación del denominado modelo neoliberal, comienza con el gobierno de Miguel de la Madrid, quien el primero de diciembre de 1982 asumió la presidencia de la República con un severo contexto de crisis económica, con una disminución del PIB, una alta inflación, un elevado déficit de la balanza comercial no petrolera y una creciente deuda pública, adicionalmente, ante este escenario se sumaba las adversas condiciones internacionales, como el alza en las tasas de interés por la política monetaria restrictiva del Banco Central norteamericano (FED), la reducción de nuevos créditos internacionales y la caída de los precios mundiales del petróleo.

Si bien el modelo neoliberal tenía la finalidad de dinamizar la economía mexicana haciéndola crecer, lo que realmente se vivió fue un estancamiento y uno de sus pésimos resultados ha sido la pérdida del poder adquisitivo de los salarios, lo que ha contribuido al empobrecimiento de la población.

Desde 1934 han estado 16 personas en la silla presidencial: 13 del Partido Revolucionario Institucional (PRI), dos del Partido Acción Nacional (PAN) y uno del Movimiento de Regeneración Nacional (Morena), y con ellos ha habido una infinidad de cambios en el Salario Mínimo (INFOBAE, 2021).

Durante 40 años el salario mínimo perdió alrededor del 70% de su poder adquisitivo. A partir de 1976, cuando esta variable alcanza su mayor nivel, igual a 326.80 pesos (a precios de julio de 2018), se inició un abrupto descenso de su poder adquisitivo en un entorno de severas crisis económicas y de recurrentes procesos inflacionarios. En 1982, cuando estalló la crisis de la deuda, el salario mínimo ya había perdido 16.4% de su poder adquisitivo. En 1988, con la profundización de las políticas neoliberales como receta para sortear la crisis, se emprendió la contención del salario mínimo para frenar el incremento de los precios y volver atractivo al país para la inversión extranjera, al limitar el costo de la mano de obra sobre todo en el sector manufacturero. Así, en 1999 se alcanzó el punto máximo de pérdida del poder adquisitivo, que fue de 77% respecto al máximo de 1976. [...] Como consecuencia, se incrementaron las personas trabajadoras que enfrentaron una situación laboral precaria caracterizada por bajas remuneraciones y falta de prestaciones laborales, sin ser capaces de cubrir sus necesidades básicas y muy lejos de acceder a una vida digna. (DOF - Diario Oficial de la Federación, s/f).

⁴De acuerdo a Hayeck (1995), citado en Salazar (2004, p.5): En esencia, el neoliberalismo propone cinco mecanismos para darle la justa importancia al mercado sobre la función estatal: 1. descenso del gasto público; 2. políticas monetarias restrictivas; 3. disminución salarial; 4. desmantelamiento del Estado benefactor, y; 5. privatización de empresas y ámbitos estatales. La crítica neoliberal resalta que las actividades estatales son fundamentalmente improductivas, que afectan negativamente a la producción de riquezas y propician el creciente déficit fiscal; el gobierno es directamente responsable de la inflación por no controlar la impresión del dinero y por no limitar su endeudamiento.

Al inicio del siglo XXI, no sólo se había perdido poder de compra, sino que los gobiernos neoliberales de Vicente Fox y Felipe Calderón, entre 2000 y 2012, propician ajustes legales en las leyes del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), que afectan la política laboral, misma que tiene un impacto en las pensiones, al crear las Administradoras de Fondos de Ahorro para el Retiro (AFORE), y un sistema de cuentas individuales de los ahorros para el retiro, el llamado Sistema de Ahorro para el Retiro (SAR). Queda en el pasado el Sistema de Ahorro Colectivo del denominado Art. 10° Transitorio.

Con el gobierno de la IVT, se empezó a implementar una nueva política de salarios mínimos encaminada a recuperar el poder adquisitivo para llevarlo a la línea de bienestar familiar, y con ello, dinamizar el mercado interno. Cabe acotar que el salario mínimo en México con relación a otros países Latinoamericanos, a inicios de 2025, se ubica en el sexto lugar con 415 dólares mensuales, detrás de Chile (512), Belice (487), Uruguay (485), Guatemala (483), Ecuador (470) (Morales, 2025, enero 2). Esto significa que pasó del último al sexto lugar de Latinoamérica entre 2018 y 2025.

Cabe destacar que el Programa institucional 2021-2024 de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos (CONASAMI), en coordinación con el Programa Sectorial de Trabajo y Previsión Social 2020-2024, acordaron entre otros objetivos, la recuperación del poder adquisitivo del salario. (DOF - Diario Oficial de la Federación, s/f).

Ante este contexto, y con la nueva política de los salarios mínimos, la evolución que ha presentado el salario mínimo durante la administración del Lic. Andrés Manuel López Obrador se presenta de la siguiente forma:

En términos nominales el salario mínimo en 2018 paso de \$84.47 a \$88.36 diarios, para hacer un total de \$2,644 al mes.

En 2019, el presidente López Obrador reintrodujo una división por zonas geográficas de los salarios mínimos. Se dividió al país en dos zonas, la del interior del país y la Zona Libre de la frontera Norte (ZLFN). El salario mínimo general 2019 pasó de \$88.36 a \$102.68 diarios para la mayor parte de trabajadores del país, mientras que, en la ZLFN, el salario mínimo se estipuló en \$176.72 diarios, una suma de \$5,301.16 mensuales.

El año 2020 fue el más afectado económicamente por la crisis generada por la pandemia de Covid-19. Aun así, en ese año el salario mínimo general incrementó de \$102.68 a \$123.22 diarios, un total de \$3,696.6 al mes. En la Zona Libre de la Frontera, el salario mínimo tuvo un aumento de \$176.72 a \$185.56 diarios, para un total de \$5,566.80 mensuales.

El segundo año de crisis sanitaria que perjudicó tanto la economía nacional como la internacional fue 2021. Sin embargo, el salario mínimo general siguió aumentando en términos nominales de \$123.22 a \$141.70 al día, \$4,251 al mes. Respecto a la ZLFN, el salario mínimo de esa región pasó de \$185.56 a \$213.39 diarios, generando así un total mensual de \$6,401.7.

Aunque la inflación tuvo una aceleración importante en los últimos meses del 2021, el salario mínimo volvió a incrementarse en 2022, alcanzando un aumento de 22%, superior al de la inflación que fue del 7% ese año. El salario mínimo general pasó de los \$141.70 a \$172.87 diarios, un total de \$5,255 mensuales. El salario de la zona fronteriza, pasó de \$213.39 a \$260.34 diarios, o sea, \$7,914 al mes.

Para 2023, el incremento del salario mínimo es de 20%, con lo cual, se pasa de \$172.87 a \$207.44 diarios, para hacer un total de \$6,223.20 mensuales, en la mayor parte del territorio nacional.

El último año del gobierno de la IVT, incrementó otro 20% el salario mínimo general y pasó de \$207.44 a \$248.93 diarios, para un total de \$7,467.90 mensuales.

No obstante, el incremento del salario mínimo general, la evolución del poder adquisitivo desde la aplicación del modelo neoliberal hasta el año 2024, nos muestra la regresión del poder de compra.

El poder adquisitivo del salario se compara con el precio de una canasta alimentaria. Existen diversas cestas alimenticias construidas por distintas instituciones, organizaciones o dependencias públicas y privadas; cada una considera lo que a su criterio es más nutritiva y completa. Entre las más destacadas están las de la Comisión de Salario Mínimo (Conasami), la del INEGI, la de Sagarpa, la del Coneval y la de académicos del Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM) de la UNAM, quienes proporcionan un análisis del poder adquisitivo a partir de una Canasta Alimenticia Recomendable (CAR), misma que fue construida en el Instituto Nacional de Nutrición Manuel Zubirán, para 4 integrantes de una familia, 2 adultos, un (a) joven y un (a) niño (a). La CAR al ser una cesta alimenticia que se levanta a nivel nacional y al ser más completa, suele tener un precio más elevado que la LPEI del Coneval. En tiempos de pandemia del Covid 19, el gobierno federal de la IVT, instituyó una cesta alimenticia más básica que la del Coneval, compuesta por 24 productos básicos, tomando en cuenta la carencia alimentaria de los más pobres; como medida coyuntural derivado de los acuerdos entre el gobierno y los empresarios, esta fue la canasta alimenticia del Paquete Contra la Inflación y la Carestía y del Acuerdo de Apertura Contra la Inflación y la Carestía (PACIC-APECIC).

En este trabajo se aportan reflexiones entorno a la comparación del salario mínimo frente a los precios de la:

- Canasta Básica Alimentaria (CBA) del Coneval o la LPEI y la LPI; y la
- CAR.

Cabe agregar que el CAM UNAM compara el precio de la CAR con el salario mínimo de la Población Ocupada y a partir del resultado construye el indicador de la Tasa de Población Ocupada en Pobreza Extrema (TPOPE).

A continuación, se presenta una descripción del poder de compra del salario mínimo en el gobierno de la IVT.

Periodo de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) (2018-2024)

La administración de AMLO se ha caracterizado principalmente por buscar incrementos en el salario mínimo para los trabajadores, con la finalidad de recuperar el poder adquisitivo que se ha perdido a lo largo de los años y que ha aquejado a las familias mexicanas. Los resultados de su administración muestran un avance de un 20% de recuperación del salario mínimo en términos nominales, respecto del precio de la CAR de 2018 a 2024 y ello ha conducido a la población ocupada a poder adquirir el 51% de la CAR. (CAM, 2024, octubre 1).

La siguiente figura elaborada por el CAM-UNAM, presenta la evolución del Salario Mínimo frente al precio de la CAR en el periodo de 2012-2024:

Figura 1. Evolución del Salario Mínimo y el Precio de la CAR, 2012-2024.



Fuente: CAM (2024, octubre 1).
Es evidente que hasta 2023, el precio de la CAR duplica el salario mínimo.
La comparación del Salario Mínimo frente a la Línea de Pobreza Extrema de Ingresos (LPEI), la Línea de Pobreza por Ingresos (LPI), y frente a la Canasta Alimenticia Recomendable (CAR), nos refleja la siguiente información:

Tabla 1. Salario Mínimo, LPEI, LPI y CAR 2018-2024.

Año	Salario mínimo general nominal diario	% Incremento S.M nominal	Salario Mínimo Mensual	CBA *(LPEI) individual y familiar	Precio LPI por hogar ** y % adquirido con 1 SM	Precio CAR y % adquirido con 1 SM
2018	\$88.36	3.9%	\$2650.80	\$1388.33 (54%) \$5553.32	\$13301.60 19.93%	\$9566.10 27.71%
2019	\$102.68	16.2%	\$3080.40	\$1306.83 (42%) \$5227.32	\$13670.96 22.53%	\$9939.30 31.02%
2020	\$123.22	20.0%	\$3696.60	\$1650.20 (45%) \$6600.80	\$14238.08 25.96%	\$10652.28 34.70%
2021	\$141.70	15.0%	\$4251.00	\$1754.02 (41%) \$7016.08	\$15102.28 28.15%	\$11263.20 37.74%
2022	\$172.87	22.0%	\$5186.10	\$2035.54 (39%) \$8142.16	\$16630.48 31.18%	\$12615.90 41.10%
2023	\$207.87	20.0%	\$6236.10	\$2154.34 (35%) \$8617.36	\$17346.32 35.95%	\$14071.20 44.32%
2024	\$248.93	20.0%	\$7467.90	\$2354.65 (31.53%) \$9418.60	\$18,270.28 40.87%	\$14590.80 51.18%

Fuente: Elaboración con base en Coneval (2024), CAM (2024, octubre 1). No incluye los salarios de la ZLFN. * Precio de la LPEI y LPI de agosto de cada año. *** La CAR es para 4 integrantes.

A continuación, la gráfica correspondiente:

Gráfica 1. Evolución del Salario Mínimo, LPEI, LPI y CAR 2018-2024.



Fuente: Elaboración con base en Coneval (2024), CAM (2024, octubre 1). Los montos son mensuales y para familias de 4 integrantes.

La tabla y gráfica nos muestran que el precio individual de la Canasta Básica Alimentaria del Coneval, absorbía más del 50% del salario mínimo en 2018, lo que fue cambiando paulatinamente a partir de 2019. En todo el periodo 2018-2024, se puede observar que el salario mínimo no puede comprar la LPEI o CBA para una familia de 4 integrantes. El salario mínimo no tiene poder de compra para sostener los indicadores sociales del bienestar relevantes como: educación, salud, vivienda, servicios de vivienda, etcétera; derechos fundamentales y básicos de una condición de vida decente.

El valor monetario de las Líneas de Pobreza por Ingresos (LPI), que presenta el Coneval es por persona al mes; en este sentido, en agosto de 2024, su valor fue de \$3,296.89 para zonas rurales y de \$4,564.96 en zonas urbanas. Para un hogar compuesto por cuatro personas, el umbral para el lugar de residencia rural (menores a 2,500 habitantes) era de \$13,187.56 y \$18,259.84 para el urbano. (Coneval, 2024).

Las figuras anteriores, reflejan que se requieren más de 2.5 salarios mínimos para cubrir el precio de la Línea de Pobreza por Ingresos (CBA+CNA), tanto rural como urbana.

Enseguida, puede apreciarse la evolución porcentual de la CAR que se puede adquirir con el Salario Mínimo en el periodo 2012-2024.

La población ocupada en pobreza extrema en México, aquella que no puede comprar una CAR con su salario mínimo, siguiendo los datos del CAM-UNAM (CAM, 2024, octubre 1), se ha mantenido en niveles similares desde 2012. Aún con los incrementos al salario mínimo durante el gobierno del presidente López Obrador, el porcentaje de población en esta condición hacia el segundo trimestre de 2024 fue de 73.40%, cifra superior al 70.84% del tercer trimestre de 2012. El gobierno de la 4T, ha incrementado en 4 millones la población ocupada en condiciones de pobreza extrema al cierre de su gobierno.

Las cifras indican que la política salarial del gobierno de la 4T no ha disminuido la pobreza laboral ni la extrema, de tres cuartas partes de la población ocupada.

A nivel nacional, hasta el tercer trimestre 2024, la población ocupada con ingresos iguales o menores al salario mínimo alcanzan 37.40%. Los ocupados con 1 y hasta 2 SM representaban el 32.04%; los que ganaban de 2 y hasta 3 SM representaban el 8.20%; con más de 3 y hasta 5 SM estaba el 2.69%; con más de 5 SM se encontraban 1.22% y los que no recibían ingreso representaban el 5.16% de los ocupados. (INEGI, s/f). La información anterior revela que aquellos que percibían menos de uno y hasta dos salarios mínimos representan más del 69% de los ocupados.

Para Chiapas, la Población Ocupada al Tercer trimestre de 2024 con ingresos iguales o menores al salario mínimo, alcanza el 58.78%. Los ocupados con 1 y hasta 2 SM representaban el 37.05%; los que ganan de 2 y hasta 3 SM representan el 4.45%; con más de 3 y hasta 5 SM está el 1.24%; con más de 5 SM, se encuentra el 0.37% y no reciben ingresos más del 11% de los ocupados. (Sistema para la consulta de indicadores estratégicos, InfoLaboral, s/f).

Tabla 2. Población ocupada en Chiapas por nivel de ingresos 2019-2024-3T.

NIVEL DE INGRESOS	2019	2020	2021	2022	2023	2024-3T
SAL. MIN.	VA y VR (%)	VA y VR (%)	VA y VR (%)	VA y VR (%)	VA y VR (%)	VA y VR (%)
POBLACIÓN TOTAL OCUPADA	2004747	2007690	2129578	2146057	2212655.50	2186113
0 y Hasta 1 S.M	899966	948613	1021025	1217124	1205515.25	1284959
	44.89%	47.25%	47.95%	56.71%	54.48%	58.78%
Mas de 1 hasta 2 SM	504421	505647	517058	440241	468702.25	476528
	25.16%	25.19%	24.28%	20.51%	21.18%	21.80%
Más de 2 hasta 3 SM	171046	158564	163675	122035	109659.25	97240
	8.53%	7.90%	7.69%	5.69%	4.96%	4.45%
Más de 3 hasta 5 SM	111548	85731	83470	48109	36627.75	27181
	5.56%	4.27%	3.92%	2.24%	1.66%	1.24%
Más de 5 SM	32860	25369	22756	15966	10572.50	8187
	1.64%	1.26%	1.07%	0.74%	0.48%	0.37%
No recibe ingresos	274414	270004	309239	289116	304832.75	251946
	13.69%	13.45%	14.52%	13.47%	13.78%	11.52%
No especificado	10512	18763	12354	13466	29516.25	40072
	.52%	.69%	.58%	.63%	1.33%	1.83%

Fuente: Elaboración con base en Sistema para la consulta de indicadores estratégicos, InfoLaboral, s/f.

De acuerdo a la tabla 2, hasta el 3T 2024, si se suman los ocupados con hasta 1 SM y los que no reciben ingresos, encontramos el 70.30% sin la posibilidad de poder comprar una CAR, que entonces costaba \$14590.80. En 2019, cuando el precio de la CAR fue de \$9938.30, los ocupados que no podían comprarla, representaban el 92.27%; lo que fue mejorando conforme el salario mínimo incrementó hacia 2024.

Con los datos de 2024, se puede constatar que aproximadamente el 59% de la población ocupada no puede comprar una CAR cuyo costo fue de \$14,590.80 (CAM, 2024, octubre 1). Si se agregan los ocupados que no reciben ingresos, los de hasta 2 SM (que apenas pueden comprar 1 CAR), como aquellos que no especifican su situación, la población en pobreza laboral y precarizada alcanzaría el 93.93% de los ocupados.

La siguiente tabla muestra a detalle el comportamiento de los ingresos salariales de los ocupados en Chiapas, así como el porcentaje de adquisición de la CAR.

Tabla 3. Población ocupada en Chiapas, 3T 2024.

Ingresos Salariales	Población Ocupada	%	CAR comprada con SM (\$14,590.80)
0 hasta 1 sm	1,284959	58.78	0.51
+1 hasta 2 sm	476528	21.80	1.02
+2 hasta 3 sm	97240	4.45	1.54
+3 hasta 5 sm	27181	1.24	2.05
Más de 5 sm	8187	0.37	-----
No recibe ingresos	251946	11.52	-----
NE	40072	1.84	-----
Total	2,186113	100%	-----

Fuente: Elaboración con base en *Sistema para la consulta de indicadores estratégicos, Info-Laboral*, s/f.

Se necesitan al menos 2 salarios mínimos para comprar una CAR, sin que exista posibilidad de más poder de compra. Con 3 salarios mínimos se puede comprar 1.5 CAR y con 5 salarios mínimos ya se pueden comprar 2 CAR, sin considerar otras necesidades sociales y el pago de impuestos.

El porcentaje de los ocupados que ganaban hasta 1 SM fue incrementando año con año en el sexenio de la IVT, dado que, de un 44.89% en 2019, se pasó a un 58.78% hacia el 3T 2024; esto representa un incremento de aproximadamente un 14% de ocupados que en el sexenio vieron disminuir sus ingresos y su poder de compra.

Las cifras anteriores muestran para Chiapas, una población ocupada en condiciones de mayor precarización y pobreza en el último sexenio, acorde a la Tasa de Población Ocupada en Pobreza Extrema (TPOPE), presentadas por el CAM UNAM., con cifras superiores al 92% en esta condición desde 2021. (CAM, 2021, junio 6).

Como caso específico en el que el ingreso salarial de profesionales ha perdido poder de compra y es incapaz de cubrir el costo de una CAR, se encuentra el de los Profesores de Asignatura (PA), de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Los Profesores de Asignatura junto con los Técnicos Académicos, son el personal que cuenta con los peores ingresos y condiciones laborales. Los PA de la UNACH, representaban el 51% de los académicos contratados por la UNACH hasta el año 2020 (Unach.mx, S/f-c). Para el año 2022, los PA ya representan el 62.48% de la planta académica (Aguilar, s/f), mientras que, en 2023, incluyendo a los Técnicos académicos, representan el 45% del personal académico. (Unach. mx, s/f-d).

Debe considerarse que los incrementos salariales para los profesores universitarios sindicalizados de instituciones públicas y autónomas a nivel nacional, han oscilado entre el 3 y 3.5% anual en el sexenio de la 4T.

Las siguientes tablas, muestran la evolución del ingreso salarial de los Profesores de Asignatura y su poder de compra comparado con el precio de la CAR, en el sexenio de la IVT. Cabe acotar que en la UNACH sobresalen los PA con 20 y 24 HSM, por lo que en este caso se ha optado por realizar cálculos sobre la base de las 24 HSM contratadas y reportadas por el Contrato Colectivo de Trabajo (CCT), del Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas, periodo 2019-2024. (Spaunach.mx, S/f-e).

A continuación, la tabla de los PA categoría “A”, con la descripción de su ingreso salarial frente al poder de compra de la CAR.

Tabla 4. Salario PA “A” con 24 HSM frente al precio de la CAR, 2019-2024.

Periodo	Ingreso salarial	Precio CAR	Poder de compra de la CAR
2019	10,728	9,930.30	1.08
2020	11,088	10,652.28	1.04
2021	11,472	11,263.20	1.01
2022	11,880	12,615.90	0.94
2023	12,360	14,071.20	0.87
2024	12,840	14,590.80	0.88

Fuente: Elaboración con base en CCT SPAUNACH, 2019-2024 (Spaunach.mx, S/f-e); CAM, 2024, octubre 1).

Ahora, la descripción de los PA categoría “B”:

Tabla 5. Salario PA “B” con 24 HSM frente al precio de la CAR, 2019-2024.

Periodo	Ingreso salarial	Precio CAR	Poder de compra de la CAR
2019	11,976	9,930.30	1.20
2020	12,384	10,652.28	1.16
2021	12,892	11,263.20	1.14
2022	13,224	12,615.90	1.04
2023	13,752	14,071.20	0.97
2024	14,304	14,590.80	0.98

Fuente: Elaboración con base en CCT SPAUNACH, 2019-2024 (Spaunach.mx, S/f-e); CAM, 2024, octubre 1).

Se advierte claramente un deterioro del poder de compra, no obstante, se incrementa el ingreso salarial cada año. Los académicos de asignatura de la UNACH han perdido poder adquisitivo, porque en los últimos años de la denominada 4T, no alcanza para cubrir una Canasta Alimenticia Recomendable para 4 integrantes de una familia.

Los profesores de asignatura “A”, necesitan en 2024, una carga académica de 28 HSM, que les aportaría 14,980 pesos mensuales nominales para poder comprar 1 CAR; mientras que a los PA categoría “B”, les alcanzaría con 25 HSM para cubrir el costo de la CAR, sin considerar otras necesidades sociales ni el pago de impuestos.

Cabe acotar que, en la UNACH, los PA sólo pueden aspirar a 24 HSM y se espera que puedan obtener una carga académica de hasta 35 HSM para el año 2025. El escenario es complejo ante una caída de la matrícula escolar en programas académicos presenciales.

La política salarial impuesta a nivel nacional y la nula lucha sindical ha precarizado el trabajo de los profesores universitarios y en particular, el de los profesores de asignatura. La defensa de los derechos sindicales debe ser por plazas de tiempo completo que consideren el perfil y nivel de preparación y no por HSM.

La docencia universitaria es un proceso que implica múltiples tareas como: la planeación didáctica que permita al estudiantado tener desglosado el contenido, objetivos, formas de evaluar y materiales disponibles; realizar las lecturas y estructurar dinámicas pedagógicas que cada semestre cambian porque los grupos demandan situaciones diferentes; preparar actividades de enseñanza y de aprendizaje; leer las tareas; realizar retroalimentación con el estudiantado; evaluar parcial y globalmente la asignatura; revisar trabajos finales; asignar calificaciones y registrarlas en el sistema de administración escolar; además de actualizarse en la disciplina, en materia didáctico-pedagógica y ahora en nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Todas estas tareas no son pagadas con el ingreso salarial de las HSM que como hemos visto no permite comprar una cesta de alimentos recomendable.

Conclusiones

La política económica no se ha concentrado en atender las grandes desigualdades, en mejorar las condiciones de los más precarizados, no se ha enfocado en mejorar los salarios reales de los ocupados; de tal manera que, el poder adquisitivo de los trabajadores ha disminuido comparado con el precio de la CAR.

La constitución política mexicana en su artículo 123, fracción VI, no se cumple porque el salario mínimo no alcanza a cubrir los gastos en alimentos, salud, educación básica y obligatoria, vivienda, servicios de la vivienda, seguridad social; y con ello, ser suficiente para que ningún trabajador y su familia vivan en situación de pobreza.

El incremento salarial en el sexenio 2018-2024, en términos de poder adquisitivo sería positivo siempre y cuando los precios de los productos básicos se mantuvieran constantes o disminuyeran. Sin embargo, si los precios de estos productos básicos aumentan más de lo que crece el salario mínimo, no sólo se puede comprar menos, sino que, en términos reales, el salario mínimo se estanca o pierde valor y es lo que el salario mínimo frente al costo de la Canasta Alimenticia Recomendable o frente al costo de la LPEI o la LPI familiar, no ha sido suficiente para comprarlas.

Al cierre del año 2024, el salario real del sexenio de la IVT es inferior al del periodo de Miguel De La Madrid Hurtado, 1982-1988, cuando el salario mínimo tendió a decrecer.

La realidad es que con un gobierno más progresista como el de la IVT, el salario mínimo real ha mejorado, pero todavía no puede adquirir una Canasta Alimentaria Recomendable para cuatro integrantes. La política económica ha priorizado la estabilidad macroeconómica, la estabilidad del tipo de cambio y una política fiscal dirigida a otorgar transferencias económicas a través de programas sociales, a los más pobres. En suma, la estabilidad macroeconómica de México, recién comienza a incidir en un mejor nivel de vida de los que menos ganan, sin alterar las grandes riquezas del estrato social más alto.

Cuando la clase trabajadora solo puede comprar la Canasta Básica Alimentaria y no una Canasta Alimenticia Recomendable, su nivel de vida es precario y de pobreza extrema, porque no puede alcanzar los indicadores sociales y económicos del llamado bienestar. Esto es, si los trabajadores sólo pueden cubrir una parte de necesidades básicas alimentarias y no pueden tener vivienda propia, si no pueden contar con los servicios básicos de dicha vivienda, si carecen de seguridad social, el acceso la educación, entre otros; su condición es de pobreza extrema, de pobreza moderada o de vulnerabilidad, todo en función de cuantos indicadores se cubran o no con sus ingresos.

La visión más crítica de la pobreza laboral la presentó el Centro de Análisis Multidisciplinario de la UNAM, reportando que el 73% de la población ocupada hacia 2024 se encuentra en condiciones de pobreza extrema. Las cifras de pobreza laboral en Chiapas son superiores al 93%, según los datos aportados por la ENOE.

Cual reflejo de la política salarial por decreto o de papel que se viene sosteniendo en el último sexenio en México, en todas las dependencias de gobierno y las instituciones autónomas como la UNACH, se presentan incrementos salariales nominales que están por debajo de la inflación, esto es, incrementos del 3 % anual.

Si el gobierno federal tiene como meta inflacionaria anual un rango del 3 al 5%, que no ha logrado, se tiene un estancamiento de los salarios reales y un empobrecimiento de los profesionales, en particular, de los académicos del país.

El incremento del salario mínimo nominal sostenido durante el sexenio 2018-2024, apenas ha sido suficiente para poder comprar dos Canastas Básicas Alimentarias individuales, pero no suficiente para comprar una Canasta Básica familiar y la Canasta Alimenticia Recomendable. En cuanto al salario profesional de los Profesores de Asignatura en la Universidad Autónoma de Chiapas, que éste no sólo ha sido insuficiente para comprar la CAR, sino que ha precarizado la condición laboral y de vida de este tipo de trabajadores académicos.

Bibliografía

Aguilar, A. (s/f). Numeralia. Unach.mx. Recuperado el 29 de enero de 2025, de <https://www.unach.mx/acerca-de/numeralia>

Bauman, Zygmunt. (2005). Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. Barcelona: Paidós.

CAM. (2024, octubre 1). Reporte de investigación 138: El resultado real de la política salarial del sexenio de López Obrador - Centro de Análisis Multidisciplinario - UNAM. Centro de Análisis Multidisciplinario - UNAM. <https://cam.economia.unam.mx/reporte-de-investigacion-138-el-resultado-real-de-la-politica-salarial-del-sexenio-de-lopez-obrador/>

CAM. (2021, junio 6). Reporte de investigación 136: En pobreza extrema el 80% de la población ocupada en México - Centro de Análisis Multidisciplinario - UNAM. Centro de Análisis Multidisciplinario - UNAM. <https://cam.economia.unam.mx/reporte-de-investigacion-136-en-pobreza-extrema-el-80-de-la-poblacion-ocupada-en-mexico/>

Coneval (2024). Líneas de pobreza por ingresos 2018-2024, recuperado de <https://sistemas.coneval.org.mx/InfoPobreza/Pages/wfrLineaBienestarComponent?pAnioInicio=2016&pTipoIndicador=0>

DOF - Diario Oficial de la Federación. (s/f). Gob.mx. Recuperado el 29 de enero de 2025, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5623454&fecha=09/07/2021

Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) Indicadores Trimestrales. (s/f). Gob. mx. Recuperado el 28 de enero de 2025, de https://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/enoe_trim15_2020.htm

INFOBAE. (2021, enero 5). El día que se instauró el salario mínimo en México: del PRI a Morena, así ha cambiado en 87 años de historia. infobae. <https://www.infobae.com/america/mexico/2021/01/05/el-dia-que-se-instauró-el-salario-minimo-en-mexico-del-pri-a-morena-asi-ha-cambiado-en-87-anos-de-historia/>

Hayek, F. (1995). Camino de servidumbre, (Alianza, Ed.). Alianza Editorial.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (s/f). Tabulados. Org.mx. Recuperado el 29 de enero de 2025, de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/default.html?nc=602>

Morales, O. T. (2025, enero 2). El salario mínimo de México ya es uno de los mejores de América Latina, asegura Sheinbaum. infobae. <https://www.infobae.com/mexico/2025/01/02/el-salario-minimo-de-mexico-ya-es-uno-de-los-mejores-de-america-latina-asegura-sheinbaum/>

Ríos, Viridiana (2021). No es normal. El juego oculto que alimenta la desigualdad mexicana y cómo cambiarlo, México: Grijalbo.

Sistema para la consulta de indicadores estratégicos, InfoLaboral. (s/f). Org.mx. Recuperado el 3 de febrero de 2025, de https://www.inegi.org.mx/sistemas/Infoenoe/Default_15mas.aspx

(S/f-a). Justia.com. Recuperado el 28 de enero de 2025, de <https://mexico.justia.com/federale/constitucion-politica-de-los-estados-unidosmexicanos/titulo-sexto/>

(S/f-b). Redalyc.org. Recuperado el 29 de enero de 2025, de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512604.pdf>

(S/f-c). Unach.mx. Recuperado el 29 de enero de 2025, de https://www.planeacion.unach.mx/images/4Estadisticas/AnuariosEstadisticos/Anuario_Est_2020.pdf

(S/f-d). Unach.mx. Recuperado el 29 de enero de 2025, de https://planeacion.unach.mx/images/4Estadisticas/AnuariosEstadisticos/Anuario_Est_2023.pdf

(S/f-e). Spaunach.mx. Recuperado el 29 de enero de 2025, de <https://spaunach.mx/wp-contratos/cct2024.pdf>

Biblioteca pública y prácticas lectoras: consideraciones socioculturales para su estudio.

Public library and reading practices: sociocultural considerations for their study.

Jesús Esteban Penagos Santoyo¹

Jorge Magaña Ochoa²

Resumen

Este artículo combina metódicamente el análisis del trabajo de campo realizado como parte de la investigación titulada Región del encuentro: la relación de la biblioteca pública y sus usuarios, con un repaso e indagación de la literatura que aborda el tema de las prácticas lectoras desde perspectivas históricas y socioculturales. Se trata de un trabajo reflexivo, en cuya redacción se articulan observaciones hechas en campo con aportaciones de distintos autores académicos. Como resultado, se proponen una serie de consideraciones clave, de provecho para cualquier investigador en busca de estudiar las prácticas lectoras de las bibliotecas públicas desde una perspectiva sociocultural. Se aborda la importancia de repensar las nociones propias sobre la lectura y se discute la naturaleza diversa, cognitiva y social de las prácticas de lectura.

Abstract

This article methodically combines the analysis of fieldwork conducted as part of the research titled Region of Encounter: The Relationship Between the Public Library and Its Users with a review and investigation of literature that addresses the topic of reading practices from historical and sociocultural perspectives. It is a reflective work that integrates field observations with contributions from various academic authors. As a result, it proposes a series of key considerations valuable for any researcher seeking to study the reading practices of public libraries from a sociocultural perspective. The importance of rethinking one's own notions about reading is addressed, and the diverse, cognitive, and social nature of reading practices is discussed.

Palabras clave: Biblioteca, prácticas, lectura, sociocultural, usos.

Keywords: Library, practices, reading, sociocultural, uses..

¹Licenciado en Comunicación (UNACH), Especialista en Procesos Culturales Lectorales (UNACH), Maestro en Estudios Culturales (UNACH). Doctorante en Estudios Regionales (UNACH). Línea de investigación: Lectorales, bibliotecas públicas, educación.

Correo electrónico: jesus.penagos85@unach.mx

²Coordinador del Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH. Licenciado en Antropología Social (ENAH), Maestro en Ciencias de Desarrollo Rural y Recursos Naturales (ECOSUR). Doctor en Antropología Social y Cultural (Universidad de Sevilla). Líneas de investigación: Antropología médica, cultura, estudios regionales. Correo electrónico: jorge.magana@unach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9424-2814>

Introducción

Todo investigador debe ofrecer una ventana a las realidades sociales, para poder reflexionar sobre ellas y comprenderlas mejor, pero también es importante brindar coordenadas teóricas, para que otras personas puedan retomárlas y usarlas para orientar sus estudios. Después de todo, el trabajo de los investigadores debe inspirar y encaminar a otros y a otras a la hora de emprender sus propias búsquedas. Por ello, en este artículo decidimos elaborar una serie de consideraciones clave, que es prudente tener en cuenta antes de emprender una investigación acerca de las prácticas lectoras de una biblioteca pública.

Son consideraciones socioculturales, que abordan cuestiones que no siempre se toman en cuenta en la bibliotecología de enfoque funcionalista, que reduce a las bibliotecas a la función informacional y, en el proceso, presta poca atención a la dimensión social de la cotidianidad de las bibliotecas públicas, donde las prácticas lectoras suelen regirse por fines comunicativos, como parte de procesos sociales y formativos. Aquí, optamos por hacer hincapié en la naturaleza social y política de las prácticas de lectura, para diferenciar nuestras reflexiones de las teorías clásicas que se centran en la gestión y organización de colecciones bibliográficas.

Sin duda, la gestión de colecciones es un aspecto importante que merece ser estudiado, pero también lo son los contextos culturales en los que se sitúan las bibliotecas y las prácticas socioculturales que en ellas se desarrollan. Se debe tener en cuenta que las bibliotecas públicas no son bodegas de libros, carentes de vida social. Más bien son, como diría Daniel Goldin, lugares de encuentro con uno mismo, con otras personas y con acervos culturales (CERLALC-UNESCO, 2013). Recintos en los que se producen múltiples prácticas e interacciones significativas.

En este artículo presentamos una serie de coordenadas teóricas, que son producto de un proceso metódico que conjuga la indagación bibliográfica con el análisis de distintas observaciones hechas en la Biblioteca Pública Central del Estado, ubicada sobre la avenida central de Tuxtla Gutiérrez, capital de Chiapas en México. Se optó por hacer el trabajo de campo en esta biblioteca dado que es una de las más históricas y tradicionales del estado.

Decidimos estructurar el texto de la siguiente manera: en un principio, explicamos los pormenores del procedimiento metodológico que seguimos para elaborar este artículo. Después, presentamos tres consideraciones clave de enfoque sociocultural, en las que se abrevian las reflexiones que realizamos a partir de nuestro estudio y se explican las ideas que queremos proponer como relevantes para la investigación de las prácticas lectoras en las bibliotecas públicas. Finalmente, en las conclusiones, entregamos un último punto de vista, que sintetiza las ideas de nuestro escrito y hace hincapié en la importancia de la perspectiva sociocultural en el estudio de las prácticas de lectura.



Metodología

Este artículo se desprende de la investigación de doctorado titulada: *Región del encuentro: la relación de la Biblioteca Pública Central del Estado y sus usuarios*. Como su título sugiere, este estudio se realiza en la Biblioteca Pública Central del estado de Chiapas y explora la dinámica relacional que se desarrolla entre los usuarios, el espacio y los bibliotecarios. Como parte de este proceso se practica, de forma paralela, un trabajo de campo dentro del recinto y una búsqueda de fuentes bibliográficas que exploran el tema de la lectura y las bibliotecas, desde perspectivas históricas y socioculturales.

El instrumento principal durante el trabajo de campo fue la observación, con ella se conocieron las prácticas que los usuarios desarrollan en el espacio de la biblioteca. Una observación que supone distintos niveles de participación, desde la pasiva, hasta la que implica interactuar directamente con los usuarios (buscar libros, ayudar a los bibliotecarios, etc). Todo se registró en un diario de campo, del que después se extrajeron los pasajes necesarios para complementar los argumentos que se presentan en este trabajo. El reglamento de la institución no permite tomar fotografías de los usuarios, así que optamos por recurrir al dibujo, como recurso alternativo. Presentamos un par de sencillas ilustraciones que se realizaron para ofrecer una representación gráfica de un par de momentos relatados, las cuales se elaboraron con el apoyo de Dafné Avendaño Martínez, artista chiapaneca.

También implementamos la entrevista, aunque en forma de conversaciones breves y espontáneas, porque la biblioteca pública es un lugar de lectura y concentración, donde la gente no quiere ser importunada. Desde un principio tuvimos claro que lo mejor era recurrir a intercambios cortos y concisos para no incomodar demasiado a los usuarios. Cabe señalar que para la redacción de este artículo optamos por usar nombres ficticios cada vez que nos referíamos a un usuario en particular, para resguardar la privacidad de nuestros colaboradores de investigación.

La revisión bibliográfica, por su parte, se desarrolló como un proceso en el que se exploraron los puntos de vista de distintos autores y después se articularon y cotejaron dichas aportaciones teóricas con la experiencia obtenida a partir del trabajo de campo. Con esta conjunción se identificaron varias ideas principales que después se clasificaron e integraron, hasta dar forma a tres consideraciones socioculturales principales.

Pusimos un título a cada consideración, para comenzar a dar forma a nuestra redacción. La primera lleva por título: "Antes de comenzar, repensar nuestras nociones sobre la lectura", y se inspira en la reflexión que se hizo antes de incursionar en campo, en la cual los investigadores cuestionaron sus propios supuestos acerca de lo que es la lectura. Este proceso de inspección epistémica dio como resultado un rechazo a las nociones de matiz colonial, que ven a la lectura y la alfabetización como una herramienta capaz de llevar la cultura a quienes, supuestamente, no la tienen.

Los siguientes supuestos se titulan: "Más allá de la consulta tradicional: las prácticas en plural y el espacio"; y "La naturaleza social y cognitiva de las prácticas de lectura". Estos refieren, de forma más puntual, a la realidad diaria de las prácticas lectoras de las bibliotecas públicas, por lo que contienen descripciones de lo que se pudo observar en campo acompañadas de reflexiones teóricas. De tal modo que este trabajo es resultado de un proceso metódico de observación, introspección y categorización de ideas.

Antes de comenzar, repensar nuestras nociones sobre la lectura

Previo a iniciar cualquier trabajo de campo para investigar las prácticas lectoras en una biblioteca, es necesario tener claro que la lectura y la escritura no son asuntos neutros políticamente; por el contrario, están imbricados en relaciones de poder con mucho trasfondo histórico. Esto es particularmente notorio en los países que sufrieron los estragos del colonialismo occidental, donde la imposición de la lengua del conquistador garantizó el desarrollo de distintos procesos violentos de dominación cultural. Los colonizadores enaltecieron sus lenguas maternas y desestimaron sistemáticamente las de los pueblos conquistados. En consecuencia, las personas capaces de leer y escribir en las lenguas dominantes adquirieron un mejor estatus dentro de las sociedades coloniales de América Latina y el Caribe.

En palabras de Smith (2016), el colonialismo occidental consideró que la escritura era “la marca de una civilización superior” (p.55) y, al mismo tiempo, juzgó a las sociedades que no podían escribir al modo de los occidentales “como incapaces de pensar crítica y objetivamente, o de mantenerse distantes de las Ideas y las emociones” (Smith, 2016: 55). Emergió con fuerza el discurso que alegaba que la incapacidad de leer y escribir en la lengua de los colonizadores (la misma que hoy llamamos analfabetismo) era la causante de un supuesto atraso e inmadurez intelectual observable en la gente menos civilizada. Por ello, no sorprende que en la actualidad el adjetivo analfabeto siga usándose como insulto para agraviar a una persona por su falta de modales, educación o inteligencia.

En verdad, el acceso a la alfabetización nunca ha sido del todo igualitario. Quijano (1998) advierte que: “en la sociedad colonial sólo algunos entre los colonizados podrían llegar a tener acceso a la letra, a la escritura, y exclusivamente en el idioma de los dominadores y para los fines de éstos” (p.230). Entonces la lengua escrita se convirtió en un instrumento propio de los grupos urbanos, que tenían mayores oportunidades educativas que los campesinos (Quijano, 1998). Con el tiempo, esta situación desigual alimentó el estigma que dictamina que las clases populares son iletradas, que perdura hasta nuestros días.

Por otro lado, también existen discursos que describen al analfabetismo como un padecimiento que hay que combatir, como si se tratase de una epidemia que aqueja principalmente a las clases populares. Este discurso se puede rastrear hasta la primera mitad del siglo XX. Es visible en el trabajo de actores políticos de la época como José Vasconcelos (2011), quien en su momento describió las actividades realizadas por el entonces Departamento de Desanalfabetización en México como un servicio de emergencia. Señaló:

Había que proceder como en vísperas de guerra o frente a una calamidad como la peste. Peste es la ignorancia que enferma el alma de las masas. La mejor acción de patriotismo consiste en que enseñe a leer, todo el que sabe, a quien no sabe (Vasconcelos, 2011: 138).

Uno de los autores que criticó enérgicamente a la ideología que percibe al analfabetismo como una enfermedad fue Freire (1975). Denunció esta forma de pensar porque obliga a percibir a la alfabetización como una especie de remedio que la gente letrada debe suministrar a los analfabetos, para curarlos o darles cultura. Para Freire, esta perspectiva es ingenua y tiene consecuencias políticas claras, pues promueve la idea de que la alfabetización es una dádiva generosa de la gente que sabe, en vez de presentarla como lo que realmente es: un derecho que democratiza la lengua escrita y permite apropiarse la palabra para expresarla (Freire, 1968, como se citó en Barreiro, 2011).

Todo investigador debe estar al tanto del trasfondo histórico e ideológico asociado a términos como lectura, escritura y alfabetización. Es preciso que reconozca la existencia de supuestos ideológicos y prejuicios respecto a estos temas y, en nombre de la vigilancia epistémica, rompa con estas nociones para que pueda aproximarse, con rigor, al conocimiento de las prácticas lectoras. Es necesario que el investigador sea reflexivo y sepa que en su posición como académico puede ser cómplice de la reproducción de ideologías clasistas o de matiz civilizatorio. Debe estar al tanto de que existen ideologías que:

reproducen una estructura colonial, en la que el analfabeto aparece como alguien inferior o carente de cultura. Reconocer estas perspectivas, y entender que la lectura no es una práctica neutra ideológicamente, es necesario para adoptar mejores enfoques (la lectura como derecho). (Penagos, 2022: 30)

También es necesario que reconozcamos que existen otros sistemas de escritura además de la escritura de las lenguas dominantes, con igual derecho a existir y a no ser invisibilizados. Que el discurso civilizatorio de la modernidad europea encumbró a la escritura como una forma de expresión más culta que la oralidad, reforzando el estigma de que las personas o comunidades que se comunican solo por el habla son menos educadas (De Certeau, 1999). Esto evitará que el investigador caiga en imprecisiones, como asumir que quienes no saben leer en las lenguas dominantes carecen de cultura, como si las expresiones orales y las lenguas indígenas carecieran de valor.

La lectura y la escritura son prácticas socioculturales revestidas de sentido social, significado e historia, que nos permiten desarrollar nuestra inventiva y participar más activamente en el mundo de las interacciones humanas, pero también lo son otras prácticas fundamentales para el quehacer doméstico como hablar o cocinar. El problema es que el discurso académico de la modernidad tiende a desdeñar estas prácticas fundamentales para la vida cotidiana. Muchas veces reconoce a estas prácticas como cultura, pero les coloca la etiqueta de “cultura popular” para describirlas, sutilmente, como algo menos sofisticado que lo escrito. Para presentarlas como expresiones menos elevadas de la cultura, cuando en realidad, son modos de hacer capaces de germinar las más sensibles de las creatividades. Además, son el sedimento necesario de nuestras relaciones sociales en el día con día (De Certeau, 1999).

Como investigadores, debemos cerciorarnos de no ser meros repetidores del discurso ingenuo que entroniza a las prácticas lectoras y las ubica en el pedestal de la “alta cultura”. En este trabajo no nos referimos a las “prácticas socioculturales” para colocar a la lectura en una posición de superioridad cultural, sino para enfatizar que “el uso de la lengua escrita es una opción cultural compuesta por variadas prácticas comunicativas, formatos, significados y uso de la lectura y la escritura y portadora de infinitos contenidos, ideas y mensajes socialmente constituidos e históricamente desarrollados” (Kalman, 2003: 19). Para aludir a la naturaleza diversa, social y cambiante de los “modos de hacer lectura” en la vida cotidiana de las bibliotecas y otros espacios de interacción humana.

La noción de práctica apunta, necesariamente, a que leer y escribir son actos que se desarrollan en la vida productiva de la gente y que, por lo tanto, son empíricamente observables (Gutiérrez Valencia, 2009, Peroni, 2014). Por ende, las prácticas siempre están situadas en una realidad material y social específica que no se puede conocer a cabalidad desde el escritorio del investigador, es necesario explorar las prácticas de forma presencial, con ojos y oídos atentos. Con esto en mente, nuestro argumento es que, antes de emprender dicha labor, es necesario detenerse a repensar y evaluar, críticamente, nuestras propias nociones y prejuicios sobre la lectura y los lectores. Esto es un paso de la investigación que no se puede dejar pasar. Incluso, mientras realizamos el trabajo de campo, conviene mantener constantemente prendida la vigilancia epistémica. En suma, la investigación de las prácticas de lectura debe ser reflexiva y aspirar a hacer rupturas con los discursos históricamente arraigados, para no convertirse en una simple repetición de lo que dicta el sentido común sobre los temas relacionados a las prácticas de lectura

Más allá de la consulta tradicional: las prácticas en plural y el espacio

Cuando se busca conocer más acerca del tema de las bibliotecas públicas se suele recurrir a los manuales de bibliotecología, porque se trata de una disciplina especializada, que ha hecho grandes aportaciones a la gestión de bibliotecas. Sin embargo, los manuales de bibliotecología tradicional tienen ciertas limitaciones que sobresalen cuando se realiza un estudio de perspectiva sociocultural. Por lo general, se enfocan en la gestión de colecciones bibliográficas y prestan menos atención a la dimensión social de las prácticas lectoras. La bibliotecología de enfoque funcionalista, en particular, tiene un problema notorio: su carácter reduccionista. Suele encasillar a las bibliotecas públicas en una función determinada: proveer información. Al mismo tiempo, concibe a los usuarios como seres indiferenciados que buscan satisfacer su necesidad de información (Urbizagastegui, 1992), de tal modo que presta poca atención a las prácticas lectoras que no se circunscriben a la consulta de información.

Nadie pone en duda que las bibliotecas son lugares donde se recuperan datos de los libros, lo han sido desde tiempos antiguos, pero hay que tener cuidado y no asumir dicha realidad como un dogma inamovible. Además de la consulta de información tradicional, existe una diversidad de prácticas que pueden pasar desapercibidas para los investigadores que adoptan la función informacional como una especie de anteojera, que impide apreciar prácticas menos previstas por dicha función. En palabras de Petit (2018), es necesario internarse en la biblioteca para conocer todas las prácticas que posibilita, sin apartar la vista de todo lo que los usuarios inventan por fuera de la vocación original del lugar.

Cabe resaltar que hablar de prácticas, en plural, implica hacer referencia a una diversidad de maneras de hacer; distintas formas de realizar operaciones cotidianas, como la lectura. (De Certau, 2000). Existe una variedad de prácticas de lectura que se pueden explorar. Como sugiere Cassany (2006), no se lee igual un poema que un periódico o un instructivo. No solo los discursos que contienen son distintos, también hay diferencias en los soportes, en la manera de leerlos e incluso en los recursos de los que nos auxiliamos al realizar la lectura.

Pero, sobre todo, es necesario tener en cuenta que toda lectura que se realiza con intención plena supone una construcción de sentido (Montes, 2006). Nos orientamos según el sentido que deseamos construir: descubrir el misterio detrás de una historia de ficción, dilucidar lo que quiso decir un poeta, averiguar cuando ocurrió cierta revolución o entender el funcionamiento de un refrigerador. Buscamos y entendemos cosas distintas en cada texto y por ello “nos aproximamos de manera diferente a sus líneas” (Cassany, 2006: 22).

Para consultar un dato, por ejemplo, no recurrimos a la lectura de obras completas; más bien, escudriñamos los índices de varias obras para determinar si cuentan con el dato que precisamos. Si lo que necesitamos es saber en qué año se consumó la independencia de México, buscamos en libros sobre la historia de este país y nos dirigimos únicamente a las páginas que abordan el tema explícitamente. También podemos usar un buscador web o inteligencia artificial, introduciendo únicamente las palabras clave necesarias. Realizamos una lectura selectiva y dinámica para encontrar solamente los datos necesarios.

En cambio, si lo que buscamos es comprender en profundidad la historia de la independencia mexicana, una consulta de datos no será suficiente. Seguramente requeriremos buscar fuentes fiables, leer libros o capítulos completos, transcribir, subrayar páginas, realizar varias búsquedas en internet, pedir a una inteligencia artificial que elabore resúmenes de textos para poder analizarlos mejor o incluso recurrir al apoyo de profesores. En fin, consultar datos y estudiar en profundidad son prácticas diferentes porque suponen operaciones y procesos socioculturales distintos, de indagación, reflexión e interacción con otras personas. La lectura, como práctica sociocultural, se materializa en una diversidad de “conductas y formas de proceder de determinados actores, en consonancia con objetos o bienes culturales” (Romero Quesada, Linares Columbié y Rivera, 2017: 224), que pueden variar dependiendo del contexto, las personas y los propósitos. Al realizar una investigación en una biblioteca pública es prudente tener en mente que se puede practicar la lectura de muchas formas. Se puede leer en silencio, en voz alta, de corrido, de forma entrecortada, etc (Penagos, 2022).

También es necesario estar conscientes de la incesante incursión de dispositivos digitales en las bibliotecas públicas, tan característica de nuestro siglo XXI. Las computadoras personales, las tabletas y los teléfonos celulares se han convertido en objeto de uso común y, aunque sigue existiendo una gran desigualdad en el acceso a estas tecnologías digitales, sobre todo porque resultan impagables para los sectores más pobres de la población, no se puede negar su proliferación. Esta realidad transforma las prácticas de lectura. Cambian las modalidades de trabajo convencionales de las bibliotecas; aquellas que, por lo general, comienzan con la búsqueda de un libro en los catálogos o en las secciones de la biblioteca, para después encontrar uno o más libros útiles, ocupar una mesa de trabajo y consultar la información requerida en los textos guardando silencio.

Durante la realización de nuestras observaciones en la Biblioteca Pública Central del Estado de Chiapas nos percatamos de una constante aparición de aparatos digitales que se usaban, sobre todo, para leer y escribir. Definitivamente, el libro ya no es el único soporte de lectura dentro de las bibliotecas. Cada vez hay más bibliotecas públicas que disponen de computadoras con acceso a la red como parte de su oferta, pero incluso en los recintos donde el acceso a internet está restringido o limitado a ciertas áreas, como la Biblioteca Pública Central del Estado de Chiapas, se puede observar una proliferación de tecnologías que son traídas por los usuarios desde sus casas.

La cotidianidad de la Biblioteca Pública Central del Estado supone una convivencia constante entre tecnologías de lectura, desde las más antiguas, como el libro, hasta algunas más modernas como el teléfono inteligente y esto trae consigo prácticas lectoras que presentan variaciones con respecto a la consulta de libros tradicional. Presenciamos una muestra de ello en nuestra visita del 4 de julio de 2024, cuando encontramos a un grupo de jóvenes conformado por una mujer y dos hombres que habían ocupado una de las mesas de trabajo, cerca de la sección "Historia, geografía y disciplinas auxiliares". Sin embargo, no se acercaban para sacar libros de los estantes.

No eran geógrafos ni historiadores; se trataba de un grupo de estudiantes de medicina, que se preparaba para un examen de la universidad. Usaban dos tabletas electrónicas y teléfonos celulares que traían consigo desde sus casas. Cada uno contaba con información contenida en sus dispositivos y la leían de forma offline (sin usar internet) a través de las pantallas. Su forma de practicar la lectura no era del todo silenciosa, como se esperaría en una biblioteca pública; en vez de eso, intercambiaban constantemente sus puntos de vista y opiniones con los demás. El volumen de su voz era modulado y no molestaba porque la biblioteca es espaciosa, llena de mesas largas de trabajo. Leían por ciertos intervalos de tiempo y hacían pausas para discutir la información o incluso para hacer pequeños desvíos y distraerse hablando de otros temas.

El hecho de que este grupo de jóvenes no recurriera a los libros de los estantes no los hace menos usuarios de la biblioteca. Conviene recordar que las mesas, las sillas y, sobre todo, el espacio cómodo y sereno también son recursos de la biblioteca. Al conversar con nosotros, Ernesto, uno de los estudiantes, resaltó precisamente esto último: la tranquilidad, como uno de las principales virtudes del espacio de la biblioteca y, en contraposición, destacó la falta de aire acondicionado como una de las principales falencias. Ambas observaciones refieren directamente a lo que se siente en el espacio: tranquilidad, un atributo favorable, y calor, un aspecto perjudicial. Ernesto no hizo referencia a los libros, porque no tenía intención de utilizarlos, le interesaba más disponer del espacio, de las mesas, del ambiente y la calma.

Esto es interesante porque, a menudo, cuando se habla de las bibliotecas y de las prácticas de lectura en general, se suele tener un punto de vista excesivamente centrado en el libro, cuando existen otros soportes de lectura e incluso otros formatos digitales, además del impreso tradicional. Asimismo, existen otros recursos bibliotecarios relevantes, y el espacio, el más elemental de todos, no puede pasar inadvertido. Muchas veces, en vez de buscar libros para las prácticas de consulta tradicional, los usuarios precisan espacios dignos y aptos para desarrollar sus propias prácticas, haciendo uso de sus propios recursos y de su propia información.

Hay que escuchar a los nuevos usuarios, porque quizás estén en busca de algo más que solo libros. La espacialidad de la biblioteca adquiere una renovada importancia, porque existe una diferencia notoria entre el espacio y el tiempo que se percibe dentro de la biblioteca y el que se vivencia afuera. Como en los parques y otras áreas públicas, no hay itinerarios que el usuario esté obligado a acatar. Hay horarios de apertura y de cierre, naturalmente, pero en medio de ellos hay una especie de suspensión del frenetismo de la calle y de las oficinas, esa diferencia se siente y muchos usuarios van a buscar esos espacios diferentes, donde la tranquilidad es norma institucional.

Pensemos en el caso de Alberto, un estudiante universitario que llegó una tarde de julio a la biblioteca cargando un libro voluminoso y su computadora. Se ubicó en el área central de la biblioteca, donde se encuentran las mesas grandes de trabajo. Frente a él, colocó su computadora portátil, junto al libro. Dispuso los dos objetos para que quedaran cómodamente posicionados, para hacer uso de ambos. En silencio comenzó a leer y, después de un rato inmerso en las páginas, dedicó unos minutos a la computadora. Dirigía su atención a la pantalla y luego regresaba al libro. Así estuvo un buen lapso de tiempo.



Se veía concentrado, por lo que no quisimos perturbar su lectura. Tiempo después comenzó a prepararse para irse, entonces sentimos que era el momento oportuno para aproximarnos y hablarle. Luego de saludarnos, nos permitió realizar una entrevista breve. Nos comentó: “Estuve leyendo un poco sobre un tema que estoy profundizando que es sobre la revolución y... analizándolo, mientras leo un apartado que tengo pendiente”. Comenzaron a despejarse nuestras dudas. Quisimos saber más y preguntamos:

Investigador: ¿El libro lo traes tú?

Alberto: Sí, si claro.

Investigador: ¿es tuyo?

Alberto: Sí.

Investigador: Ah, no lo consultaste aquí en la biblioteca.

Alberto: No está este libro acá.

Investigador: Entonces vienes sobre todo por...

Alberto: El espacio.

Investigador: ¿Por el espacio y la tranquilidad?

Alberto: Si, exactamente.

El joven estaba realizando una investigación para la universidad. Como parte del proceso, estudiaba a profundidad, un libro de su propiedad que, según nos comentó, no se hallaba en la colección de la biblioteca. Alternaba la lectura del tomo con la revisión de otro escrito en su computadora. Con su práctica articulaba dos tecnologías de la lectura: el libro y la computadora, para materializar sus objetivos investigativos. Alberto no era un usuario que asistió orientado por su necesidad de información, sino uno motivado por su necesidad de calma.

Al igual que Alberto, la mayoría de las personas requerimos algo más que libros, computadoras y cuadernos para practicar la lectura a profundidad eficientemente. Necesitamos tiempo y espacio libre de distractores para reflexionar apropiadamente, porque la lectura en profundidad desafía a nuestra capacidad de razonar más que otras formas menos exigentes de lectura. Demanda "combinar ideas y conceptos para obtener conclusiones" (López Roblero, 2024 :34). Aventurarnos a hacer construcciones de sentido más allá de la simple memorización de los datos. Mediante esta práctica, el lector trata de comunicarse mejor con el autor. Busca evitar que el ruido del mundo contamine su mente, para alcanzar reflexiones propias a partir de las ideas que le propone el texto. Leer en profundidad es un esfuerzo mental, pero hasta para pensar requerimos espacios adecuados donde aislarnos un poco de todo y la biblioteca, más allá de un refugio de libros, es un espacio abierto donde nuestra mente puede meditar e imaginar cómodamente.

En síntesis, consideramos que lo más sensato al hacer una investigación de campo en una biblioteca pública es evitar caer en el librocentrismo, que se enfoca excesivamente en la consulta tradicional de los libros dispuestos por las colecciones bibliográficas. Muchas veces, esta forma de pensar nos impide abrir el criterio para prestar más atención a las formas de lectura en formato digital o a las prácticas que combinan soportes tradicionales con tecnologías digitales. También conviene reivindicar el espacio y reconocer su importancia como posibilitador o inhibidor de las prácticas de lectura. Cuando tomemos en cuenta estos aspectos, podremos ser partícipes de otra clase de necesidades de los usuarios, además de la necesidad de información. A fin de cuentas, si hay algo que sobra en el siglo XXI es, precisamente, la información.

La naturaleza social y cognitiva de las prácticas de lectura

El estereotipo retrata al lector de biblioteca como una persona que lee en solitario, sumergida en búsquedas silenciosas o absorta por una novela. Está claro que siempre hay momentos en los que requerimos apartarnos para trabajar y que mucha gente prefiere no ser importunada mientras lee, pero no por ello la lectura y la escritura son prácticas asociales. El nexo que establecemos con un autor, por ejemplo, es una forma de comunicación social, por más que el escritor de un texto publicado en un libro, revista o internet no nos conozca de antemano.

Asimismo, nos relacionamos socialmente con otros lectores cuando: creamos grupos en redes de mensajería como WhatsApp, debatimos las ideas de un libro o redactamos un correo electrónico a un ser querido; todas estas formas de interacción demuestran que “los eventos de lectura y escritura que surgen en la vida cotidiana se disponen con fines comunicativos” (Kalman, 2003: 42). A través de ellas, expresamos toda clase de cosas: información, sentimientos, instrucciones, poesías, etc.

La lectura es una práctica de naturaleza social. Aprendemos a leer y a escribir en la interacción con un padre, una madre o un profesor. Incluso, a veces aprendemos de la mano de personajes inesperados en los lugares más insólitos. Como le pasó al cantor argentino Facundo Cabral (2024), quien reveló en entrevistas que aprendió a leer en prisión, gracias a un jesuita llamado Simón. Por medio de una colección de letras de madera, el religioso enseñó a un joven Cabral a conjugar vocales y consonantes para formar palabras como agua y pan. También lo introdujo a la biblioteca, lugar que el artista describió como su primer paraíso (Facundo Cabral, 2024). Con ese aprendizaje, Cabral inauguró una estrecha relación de complicidad con los signos escritos que perduró toda su vida. “Me enamoró de las letras. Él me enseñó a leer y escribir” (Facundo Cabral, 2024, 3m23s), confesó el artista al recordar a Simón.

Con el tiempo, Cabral desarrolló su capacidad de escribir y llegó a convertirse en un reconocido compositor. Escribía mucho, sobre todo canciones, práctica que le permitió comunicarse con miles de personas en el mundo. Pero nunca olvidó a Simón, porque fue una persona relevante que actuó como mediador entre él y la cultura escrita. Su relación con el religioso y el vínculo con su público fueron fundamentales para que Cabral desarrollara su potencial como artista. Esta experiencia refleja la importancia que tienen las interacciones humanas a la hora de aprender a practicar la lectura y la escritura. Como sugiere Petit (2015): “Si el niño tiene competencias lingüísticas estas se despliegan por medio de una intersubjetividad con el adulto. Solo un rodeo por el otro permite poco a poco dar forma y sentido, construir significación y encaminarse al lenguaje verbal” (p.84).

Aprendemos a leer en el mundo social, para participar en él. No entramos solos por los portones de la cultura escrita, siempre lo hacemos de la mano de mediadores. En la vida cotidiana, nos familiarizamos con los usos sociales de la lectura y la escritura en la medida que tenemos la oportunidad de participar en contextos donde se dinamiza y utiliza la lengua escrita como parte de intercambios sociales con otros lectores (escuela, trabajo, iglesia, etc.) (Kalman, 2003). Asimismo, la meditación solitaria no es la única forma de comprender un texto, también construimos sentido en el intercambio de ideas con otras personas. Muchas veces, escuchar el punto de vista de alguien más sobre un texto nos permite ampliar horizontes, observar ángulos que no habíamos visto y abrir nuestra lectura a otras posibles interpretaciones. A pesar de ello, la idea de que leer es una actividad estrictamente individual permanece con fuerza hasta nuestros días.

En palabras de Díaz Ordaz Castillejos y Lara (2012) leer, comprender y escribir son “actividades lingüísticas cognitivas y socioculturales que permiten a los individuos, al ir construyendo con los demás un conocimiento compartido del mundo, usar el lenguaje como instrumento de comunicación personal y social” (p.48). En las bibliotecas públicas germinan múltiples procesos de aprendizaje que no se limitan al repaso solitario y silencioso de los libros. Durante nuestra estancia en la Biblioteca Pública Central del Estado, reconocimos eventos en los que la lectura y la escritura se practicaban socialmente, como parte de procesos intersubjetivos de formación educativa.

En nuestro cuarto día de observación, el miércoles 26 de junio de 2024, vimos a dos mujeres adultas, Ana y Graciela, que entraban a la biblioteca. Entre sus manos llevaban lápices, libretas, hojas tamaño carta y un libro. Pronto ocuparon una de las mesas grandes y comenzaron a conversar entre ellas. Unos 10 minutos después, llegó otra mujer adulta, Patricia, que las saludó cordialmente y se unió a la conversación. De repente, comenzó a revisar con detenimiento una hoja de papel que traían consigo Ana y Graciela. La leía con esmero y hacía observaciones acerca de la redacción en dicha hoja. Entonces nos percatamos de que Patricia ejercía un papel enseñante y que, en consecuencia, Ana y Graciela estaban aprendiendo de ella.

En efecto, presenciábamos una asesoría impartida por Patricia, quien es una profesional del Instituto Chiapaneco De Educación Para Jóvenes Y Adultos (ICHEJA). Este organismo se encarga de distintos proyectos culturales y uno de sus principales propósitos es enseñar a leer y a escribir a los chiapanecos y chiapanecas. Patricia leía con atención una serie de textos realizados previamente por Ana y Graciela. Mientras tanto, sugería correcciones a sus aprendices. Mencionó, por ejemplo, que la letra de Ana no se entendía bien y le aconsejó mejorar la claridad de sus grafías. Sus aprendices no permanecían pasivas; rápidamente hacían preguntas y solicitaban orientaciones. Patricia respondía amablemente a sus inquietudes y a menudo leía algunos párrafos de las hojas en voz alta, para resaltar sus observaciones ante sus aprendices.

Es pertinente remarcar que Patricia, Ana y Graciela son usuarias de la biblioteca. No recurren a los libros, pero aprovechan el espacio, las mesas, las sillas, el silencio y la calma del lugar para practicar la lectura con fines didácticos, como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje. En casos como este, el aprendizaje se da en medio de procesos de colaboración, en los que se articulan la lectura, la escritura y la oralidad. Vale la pena destacar la presencia del habla en la práctica lectora de estas usuarias, sobre todo porque, muchas veces, se descuida al lenguaje hablado cuando se discuten temas relativos a la lectura y la escritura.



Como investigadores, debemos tomar en cuenta a la oralidad que aparece cuando los usuarios leen un texto en voz alta, pero también debemos ocuparnos de la oralidad que emerge cuando los lectores hablan entre sí, durante una sesión de trabajo colaborativo. Esos intercambios no son simples interrupciones, son intervenciones culturales de gran relevancia, que inciden directamente en la forma en que se comprende el contenido de los textos y son fundamentales para el proceso de alfabetización. El habla no es algo contrapuesto al acto de leer, pensar así es poco sensato porque en la vida cotidiana la oralidad, la lectura y la escritura son aristas de un mismo prisma: el de la comunicación humana. Para aprender, necesitamos comunicarnos de múltiples maneras, no solo por escrito.

Patricia, Ana y Graciela se encontraban en un entorno bibliotecario donde la normativa institucional impedía hacer demasiado ruido. No obstante, notamos que dicha regla no eliminaba por completo el habla en el recinto. Estas usuarias se las arreglaban para hablar entre ellas. Regulaban su voz para no molestar a nadie y los bibliotecarios no se oponían a su labor. Después de todo, la intención de las usuarias no era hacer bullicio. Participaban de un proceso serio de formación. Buscaban aprender y enseñar; actividades culturalmente valoradas en las bibliotecas públicas.

En las bibliotecas no solo se producen eventos donde se aprende a escribir, también se practica la escritura en colaboración. Esto no es extraño, pues gracias a las tecnologías digitales del siglo XXI, cada vez hay más gente familiarizada con la práctica de la escritura en equipo. Funciones como Google Docs permiten que varios internautas trabajen en un mismo documento, sin depender de la copresencia e, incluso, de forma no sincrónica. La implementación de esta clase de herramientas suele estar acompañada del uso de chats en los que las personas discuten por escrito, al mismo tiempo que escriben en el documento. La naturaleza hipertextual del texto en línea, sin duda, ofrece facilidades para la práctica grupal de la escritura.

La efervescencia de las tecnologías digitales abre posibilidades inusitadas para el trabajo colaborativo, pero no ha borrado las modalidades de trabajo presencial del mapa. Las bibliotecas públicas son un campo fértil donde explorar esta clase de prácticas socioculturales. Nos dimos cuenta de ello una tarde de junio de 2024. Nuevamente, observamos a un grupo de tres mujeres: Delia, Teresa y Paula. Se sentaron una al lado de la otra en una de las mesas largas, con Delia en el medio. Las tres contaban con computadoras portátiles que usaban para escribir. Presenciábamos como recorrían sus manos por el teclado hasta que, de repente, Paula, la más joven del grupo, se detuvo y solicitó amistosamente la atención de sus compañeras. Comenzó a leer, con voz moderada, mientras las otras escuchaban.

Por momentos, Delia detenía el flujo de la lectura y hacía algunas sugerencias para corregir el trabajo de Paula. Según lo que alcanzábamos a escuchar, estaban trabajando en un informe escolar, pues hablaban acerca de alumnos, salones y tareas. Las observaciones de Delia referían, sobre todo, a la redacción de su compañera. Le ejemplificaba cómo lo habría redactado ella y aconsejaba cambios para mejorar el escrito. Era obvio que Delia tenía experiencia trabajando esa clase de textos y que quería contribuir a perfeccionar el documento de Paula. También hacía observaciones sobre el trabajo de Teresa. A juzgar por la expresión de tranquila concentración que se podía notar en los rostros de Paula y Teresa, tomaban muy en cuenta las intervenciones de su colega. Así, continuaron alternando su escritura con intercambios hablados hasta que, después de un rato de labor incesante, Paula y Teresa comenzaron a despedirse de Delia. Levantaron su computadora portátil y se encaminaron a la salida del lugar, conversando cordialmente entre ellas.

Delia se quedó trabajando sola. Entonces decidimos que era buen momento para tener un intercambio breve con ella. Ratificamos nuestra sospecha: las tres mujeres eran profesoras de educación especial, es decir, trabajaban enseñando a niños y niñas con discapacidad. Nos sorprendió enterarnos de que estas usuarias se reunían en la biblioteca cada tres meses para trabajar, de manera conjunta, en los expedientes de sus alumnos. Al compartir profesión, las tres se ayudan mutuamente. Están en sintonía. Cada una hace aportaciones desde su propia experiencia, bagaje teórico y conocimiento acerca de las modalidades de lenguaje y redacción que se emplean a la hora de redactar expedientes.

En este caso, no solo la comunicación entre el lector y el autor es un proceso social, también lo es la producción misma del documento. Cada una de las mujeres intervenía con sugerencias para el trabajo de sus compañeras y se puede decir que, aunque el escrito final corresponde a un autor individual, cada una deposita en su texto un poco de la voz y el criterio de sus compañeras. Cada una trata de aprovechar lo mejor del conocimiento de sus compañeras para perfeccionar su redacción, porque lo que tienen entre manos es un documento relevante. Se trata del expediente escolar de unos niños con discapacidad, que seguramente será leído por sus superiores o por otros profesionales de la educación.

Así, podemos darnos cuenta de que los textos importantes que redactamos en la vida social y laboral son los que tienen fines comunicativos. Aquellos que buscan hacer llegar nuestra voz a otras personas. Por ello, les ponemos más empeño. Nos comprometemos más que las notas o apuntes que escribimos para nosotros mismos. Pedimos a un amigo que nos lea o contamos con colaboradores, editores, revisores, jefes o tutores que se encargan de leer nuestra redacción antes de que salga a la luz. A veces, es nuestra propia pareja sentimental quien interviene para revisarnos o por lo menos para criticarnos o influenciarnos, como pasaba entre Simone de Beauvoir y Jean-Paul Sartre (Coşkuner, 2015). Recurrimos a otras personas para que se cercioren de que expresamos bien nuestros planteamientos.

Lo curioso es que, como señala Lerner (2001), los propósitos comunicativos de la escritura propios de la vida social no siempre resultan naturales en el contexto de la educación básica más tradicional, donde se priorizan las situaciones que facilitan evaluar la capacidad individual del alumno para comprender o leer con fluidez, y se presta menos atención al desarrollo de las habilidades sociales necesarias para desarrollar proyectos escritos en colaboración con otras personas. La biblioteca pública, en cambio, es un espacio multitudinario en el que no hay tareas preestablecidas. Por ello, sigue siendo un lugar interesante para estudiar la amplia variedad de prácticas socioculturales de lectura y escritura que se realizan por los más variados propósitos.

Conclusiones

Investigar las prácticas lectoras de una biblioteca pública es una tarea que requiere rigor metodológico. En primer lugar, es necesario detenerse y repensar las nociones o prejuicios que, como investigadores, podemos tener acerca de la lectura y los lectores. Este ejercicio de vigilancia epistémica es relevante porque nos permite elaborar descripciones reflexivas de lo que observamos, sin reproducir ideologías que presentan a las formas orales del lenguaje como algo menos sofisticado que la comunicación escrita o que refieren a la poca lectura o el analfabetismo como una propiedad intrínseca de gente poco inteligente o civilizada. Aunque estos supuestos siguen enraizados en el sentido común de muchas personas, como investigadores debemos abrir horizontes críticos y elaborar informes que amplíen la comprensión común de las prácticas de lectura.

Además, es preciso rastrear, de forma presencial, los modos de hacer lectura de los usuarios en la cotidianidad de la biblioteca. Esto nos permitirá ofrecer relatos capaces de explorar la lectura en su quehacer diario, más allá del estereotipo del usuario de información silencioso y solitario. Mediante el trabajo de campo, podemos abrir una ventana a lo que sucede en espacios públicos como la escuela, la iglesia o la biblioteca para dar cuenta de las prácticas de lectura sin desatender su carácter diverso y sin perder de vista la importancia de la espacialidad en los procesos lectores.

Finalmente, es crucial prestar atención a los procesos de aprendizaje que involucran a las prácticas de lectura, sin enfocarse únicamente en el repaso personal de los libros o en la consulta individual de información. La lectura y la escritura son prácticas fundamentales en las relaciones afectivas, laborales y educativas de los seres humanos, que se aprenden mediante interacciones y mediaciones sociales en las que participan, simultáneamente, la escritura y la oralidad. Considerar otras prácticas además de la consulta de información de los libros nos abre nuevas posibilidades de estudio. Permite indagar: los procesos sociales de aprendizaje de la lengua escrita, las dinámicas de comunicación implícitas en muchas de las prácticas lectoras cotidianas y la emergencia del uso de otra clase de tecnologías de lectura además del libro tradicional. Sin duda, adoptar una perspectiva sociocultural permite enriquecer nuestro conocimiento sobre la lectura y como se practica en el día con día de las bibliotecas públicas.

Referencias

Barreiro, J. (2011). Educación y concienciación. En P. Freire. (Ed.), *La educación como práctica de la libertad* (pp. 9-20). Siglo Veintiuno Editores.

Blanco, C. (2010) La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. En Primer Simposio Internacional Interdisciplinario. Aduanas del Conocimiento. Recuperado de: https://www.academia.edu/40782358/La_vigilancia_epistemol%C3%B3gica_en_Ciencias_Sociales_un_compromiso_ineludible_Reflexiones_desde_la_sociolog%C3%ADa_del_conocimiento_de_Pierre_Bourdieu

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.

CERLALC-UNESCO. (3 de octubre de 2013). Entrevista a Daniel Goldin, Director de la Biblioteca Vasconcelos de México. [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_NCP78Vvrwo&t=310s

Coşkun, C. (2015). The Impacts of Jean Paul Sartre on Simone De Beauvoir. *GSTF Journal of General Philosophy*, 1(2), 72-77. <https://doi.org/10.7603/s40873-014-0008-y>

De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano II: habitar, cocinar*. Universidad Iberoamericana

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I: artes de hacer*. I. Universidad Iberoamericana

Díaz Ordaz Castillejos, E. M. y Lara, F. (2003). La enseñanza de la lectoescritura y la competencia literaria. *Devenir* (20), 47-55.

Facundo Cabral. (6 de enero de 2024). Facundo Cabral - Autobiografía (1946 - 1954). [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=i7uOWqZ_c58

Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva.

Gutiérrez Valencia, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte. *Anales de Documentación* 12, 53-68.

Hernández Zamora, G. (2021). De la alfabetización y la lectoescritura a la literacidad. *En-laces Xochimilco* (28), 25-34

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (17), 37-66

Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica.

López Roblero, R. (2024). *Leer para razonar el mundo en la era de la inteligencia artificial IA*. Editorial Fray Bartolomé de las Casas

Montes, G. (2006). *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Penagos Santoyo, J. E. (2022) *Pandemia y prácticas lectoras en la comunidad infantil "La Montañita" de Cristóbal Obregón, Chiapas* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Chiapas.

Peroni, M. (9 de marzo de 2014). *La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia*. Fundación UPEL. <https://fundaupel.wordpress.com/2014/03/09/523/>

Petit, M. (2015). *Leer el mundo experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de cultura económica.

Petit, M. (2018). Introduction. En C. Balley, R. Ladefroux, & I. Rossignol, *De la biblio-thèque au droit de cité: Parcours de jeunes* (pp. 7-27). Éditions de la Bibliothèque publique d'information. <https://doi.org/10.4000/books.bibpompidou.1914>

Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Ecuador Debate*, (44), 227-238. <http://hdl.handle.net/10469/6042>

Romero Quesada, M. A., Linares Columbié, R. y Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de investigación*, 13(2), 224-230.

Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Lom ediciones.

Urbizagastegui, R. (1992). El rol de las bibliotecas: un análisis de dos paradigmas socio-lógicos. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, bibliotecología e información*, 6(12), 34-41. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.1992.12.3807>

Vasconcelos, J. (2011). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Nosotros y los otros: fronteras, territorio e identidad desde los estudios regionales.

Us and the others: borders, territory, and identity from regional studies.

Adriana María Parra Peña¹

0009-0001-8593-0172

Karla Jeanette Chacón Reynosa²

0000-0002-5591-9773

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo analizar de manera general, tres temas que se entrelazan en los estudios regionales: las fronteras, el territorio y la identidad. En ello, es importante saber qué, quiénes y cómo se establecen estas relaciones, y cómo configuran el panorama regional a partir de las diversas formas de convivir en los diferentes espacios.

Abstract

This essay aims to analyze, in a general way, three interwoven themes in regional studies: borders, territory, and identity. It is crucial to understand what, who, and how these relationships are established and how they shape the regional landscape based on diverse ways of coexistence in different spaces.

Palabras clave: Fronteras, territorio, identidad, estudios regionales

Keywords: Borders, territory, identity, regional studies.

¹ Estudiante del Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas UNACH; Maestra en Estudios Culturales por la UNACH y Restauradora de Bienes Muebles por la Universidad Externado de Colombia. Especialista en agencia y representación en los medios de información. Trabaja en conservación y restauración del patrimonio cultural mueble y en el diseño y ejecución de exposiciones de arte. Contacto: adriana.parra20@unach.mx

² Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas. Doctora en teoría sociológica, cultura, conocimiento y comunicación por la Universidad Complutense de Madrid. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líneas de generación de conocimiento: Procesos culturales emergentes, cuerpo y cultura. Contacto: karlachaconr@unach.mx

Introducción

Los estudios regionales actuales son un campo académico interdisciplinario que tradicionalmente, se ha enfocado en el análisis de una región geográfica específica, en el que su eje teórico fundacional se encuentra en las perspectivas y propuestas de la nueva geografía regional, si bien algunos enfoques clásicos de la geografía asumían la región como un escenario o contenedor de recursos naturales y espacio de habitación de las comunidades, ésta se acercó posteriormente, a otras ciencias sociales como la sociología o la antropología para comprender la región como estructura y como proceso (Albet, 1993).

Es a través de la teoría social que el enfoque estructuracionista aporta los nuevos conceptos analíticos que, superando definitivamente los que eran usados por la corología, permiten definir cómo las regiones y la especificidad regional afectan y son afectadas por complejas relaciones sociales y por complejas interacciones entre actores sociales sobre un medio material que, a su vez, también contribuye a enmarcar estas relaciones e interacciones (Albet, 1993, p. 17).

Por lo tanto, estos estudios actualmente, pueden abordar aspectos culturales, económicos, políticos, históricos y sociales de una región en particular. Su objetivo entonces, es analizar las dinámicas internas y externas que influyen en una región, comprender su historia y cultura, y examinar las interconexiones entre lo local y lo global. De allí, que sea el enfoque regional aquel que permita observar el tema que se pretende abordar en este ensayo, pues no sólo, ofrece una perspectiva abarcativa y compleja, si no que integra las relaciones de poder que afectan y configuran los procesos de identidad asociados al territorio.

En ese sentido, es claro que la identidad en los estudios regionales está intrínsecamente vinculada al territorio. En primera instancia, es importante reconocer que la conformación geográfica, el paisaje y la historia de éste, influyen en cómo las personas se identifican con él. Cabe anotar, además, que los procesos de apropiación del espacio, para transformarlo en territorio van de la mano con las demarcaciones y delimitaciones físicas, administrativas y simbólicas que sus habitantes generan, es decir aquellas fronteras que separan a unos de otros.

Para exponer la idea de este artículo, se han retomado dos conceptos que explican esta división identitaria, el nosotros y los otros. En este caso, el nosotros es incluyente, denota la existencia de un vínculo y un sentido de pertenencia ligado a un grupo y a un lugar físico o simbólico, de donde derivan costumbres, tradiciones, creencias que funcionan como elementos de cohesión social y de filiación.



Y por otro lado, la percepción de los otros, que funciona como un mecanismo excluyente, aquellos que no son y no pertenecen, están fuera, al otro lado de la frontera, independientemente, de la frontera que sea, igualmente física o simbólica. De este contacto con los otros surgen diversas relaciones de poder, diferenciadas y mediadas por ver al otro como diferente. Derivado de estas interacciones se desencadenan fenómenos de diversa naturaleza, que van desde la integración o la aceptación hasta el rechazo, e incluso el exterminio.

En este sentido, comprender desde los estudios regionales cómo suceden estos fenómenos relacionados con el territorio y la identidad no es un asunto menor, pues a menudo los territorios albergan diversas identidades, de ahí, que se pretenda comprender esa diversidad y las relaciones que surgen. Aunque se propone desde diferentes perspectivas de los estudios regionales que la aplicación de este conocimiento puede orientar políticas y estrategias de desarrollo para las comunidades, de acuerdo a sus particularidades y necesidades; en el caso de este artículo, el propósito se enfoca en fomentar el conocimiento para mediar en la resolución de conflictos, pues entender las identidades regionales es esencial para abordar dificultades que frecuentemente, tienen raíces en diferencias identitarias y territoriales.

Menciona Grimson (2011), respecto al asunto sobre el estudio de la relación entre identidades, fronteras y territorios, que éstos,

Se convirtieron en metáforas conceptuales, aparentemente útiles para referir a las más variadas dimensiones y situaciones. La expansión de esos usos metafóricos se combinó en ciertos casos con una perspectiva que ponía demasiado énfasis en la textualidad de “lo real” y unilateralizaba la estética de lo social en detrimento del análisis de los conflictos de intereses no sólo expresados en las identificaciones políticas, sino también en las políticas de identidad. (p.111)

De este modo, los estudios regionales proporcionan una plataforma valiosa para explorar las complejidades de la identidad en contextos geográficos específicos, ya que, al comprender las dinámicas regionales, se puede fomentar el respeto por las identidades locales, promoviendo la diversidad cultural y social.

Desarrollo

El texto principalmente, considera tres aspectos: el primer apartado, *las fronteras y las separaciones identitarias*, en donde se expone cómo las fronteras se construyen para delimitar y separar a unos de otros; la segunda parte, *Territorios y territorialidad: pertenencias e identidades*, en la cual el tema principal es sobre la forma en cómo se generan identidades a partir de los sentimientos de apego al territorio; y finalmente, *Desterritorialización e identidades transfronterizas*, en el cual, se trata el tema de lo que sucede con las identidades cuando se separan del territorio.

Las fronteras y las separaciones identitarias

Este es un tema que ha sido abordado desde perspectivas como la geográfica, la política, la cultural y la social; por su parte, los estudios regionales, se han permitido desde su inter y transdisciplinariedad desarrollar estudios complejos que abordan los diferentes enfoques de acuerdo a las necesidades del objeto de estudio, en este caso el de *las fronteras y las separaciones identitarias*, en las cuales se encuentran las fronteras geográficas, las políticas, las sociales y las culturales.

Las fronteras geográficas son límites físicos que separan diferentes áreas territoriales. Pueden ser naturales, como ríos o montañas, o artificiales como barreras construidas por el hombre, como fosas, muros o murallas para delimitar el espacio y mantener el control. También se encuentran las fronteras políticas, las cuales separan diferentes países o regiones administrativas y aparecen como líneas trazadas en un mapa, y no siempre son producto de un acuerdo, por lo tanto, la creación o redefinición de fronteras nacionales se ha hecho mediante tratados y acuerdos internacionales. Y cuando no, con fuertes enfrentamientos armados que pueden extenderse por años, por lo que estos conflictos generan polarizaciones identitarias y apegos territoriales, que por lo general terminan en discursos de odio.

Las fronteras entre países, se caracterizan por tener una gran actividad social, económica, política y cultural. Si bien es cierto, que por su estrecha relación con la delimitación del territorio, la soberanía, el control, el flujo de personas y mercancías, tanto su trazado, como su cuidado y protección, a lo largo de la historia, en muchos casos, ha sido motivo de conflictos y tensiones; también es cierto, que en ellas se constituyen zonas de contacto e intercambio que derivan en procesos identitarios de apropiación, adaptación, fusión y resignificación, que dependen de lo que Grimson (2011) ha identificado como la *permeabilidad* o la *dureza* de las fronteras simbólicas.

Que en diversos grados, producen comunidades pluriétnicas y multiculturales con procesos variados de espacios identitarios complejos e incluso contradictorios. De esta manera, “las regiones de frontera a menudo tienen un impacto crítico en la formación de las naciones y de los Estados. Las comunidades fronterizas –muestran Wilson y Donnan– pueden ser agentes de cambios sociopolíticos significativos más allá de su localidad e incluso más allá de su Estado” (Grimson, 2000, p. 2).

Básicamente, las separaciones identitarias están demarcadas por las fronteras simbólicas, es decir barreras no físicas que existen en el ámbito abstracto y cultural, lo que Carlos Fuentes (1995) llamó la *Frontera de cristal* esa división invisible pero concreta que es un punto de observación del “otro”, que dispone lo que está dentro y lo que está fuera, esa “membrana de vidrio” que separa.

A diferencia de las fronteras geográficas, estas están definidas por símbolos, significados y percepciones compartidas por una comunidad o sociedad. En este sentido, las separaciones identitarias se refieren a la división de grupos humanos con base en diferencias culturales, étnicas, religiosas o sociales. Estas divisiones pueden llevar a tensiones y conflictos, ya que los grupos buscan preservar y afirmar su identidad. De esta manera, explica Spivak, (1987 en Hall, 2010, p. 309) que se generan espacios de frontera, donde a lo largo de los mismos surge la “violencia epistémica” dónde se construye al otro sobre la representación de lo exótico, lo primitivo, lo antropológico y lo folclórico, tal como sucede cuando se trata de diferencias étnicas.

Estas fronteras simbólicas a diferencia de las fronteras geográficas, no son estructuras físicas tangibles, sino construcciones abstractas basadas en conceptos compartidos, están arraigadas en la cultura y la sociedad, por lo tanto, reflejan las creencias, valores y normas de una comunidad en particular. En este sentido, dependen de la percepción colectiva y del consenso dentro de una comunidad sobre lo que representa la frontera y cómo debería ser respetada. En tanto, los aspectos que se constituyen como fronteras simbólicas, son el producto de las acciones consecuentes con unas representaciones que orientan las prácticas, y pueden obedecer a diferentes razones.

Estas fronteras resultan ser fundamentales para los estudios regionales que se enfocan en este tipo de procesos culturales y sociales, y son las que van a determinar las regiones que se definen a partir de las prácticas, como las regiones socio-culturales, simbólicas, vividas, de la experiencia, entre muchas otras surgidas de la necesidad de comprender cómo suceden las relaciones de poder y como estas se cristalizan en el espacio, el paisaje, el trazado urbano, los flujos, las redes, los nodos o las estaciones, así como lo han expuesto teóricos como: Guiddens (2011) desde la teoría de la estructuración; Bourdieu (1988) con su propuesta sobre los campos y el espacio social; Foucault (2012) a partir del poder en sus diferentes niveles y manifestaciones; o Appadurai (2001) con la teoría de los paisajes y flujos culturales, entre otros.

En estas fronteras se cuentan las que surgen por: las diferencias lingüísticas que pueden marcar la pertenencia a una comunidad lingüística específica; la pertenencia a una identidad étnica, donde ciertos rasgos culturales, tradiciones o símbolos se convierten en marcadores de pertenencia; las creencias religiosas que crean barreras abstractas entre grupos con distintas creencias; u otras como, la posición socioeconómica, el género, los roles, la identidad sexual, la edad, la enfermedad, la discapacidad, o la peligrosidad como cuando el otro se percibe como una amenaza para el orden o la seguridad.

Estas fronteras no solo marcan diferencias sino, que establecen y refuerzan la identidad de una comunidad al delinear lo que está “dentro” y “fuera” de ese grupo; contribuyen a la cohesión social al proporcionar un marco compartido de referencia y normas culturales; y sirven para regular el comportamiento y las interacciones dentro de una sociedad, al definir lo que es aceptable y lo que no. Las fronteras simbólicas son esenciales para comprender cómo las comunidades definen y mantienen su identidad en el ámbito cultural y social. Estas fronteras, aunque no físicas, tienen un impacto significativo en la forma en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás en una sociedad determinada, es por eso que “en diversas regiones del mundo las nuevas formas de agrupamiento, así como la reaparición o el fortalecimiento de otras más antiguas, expresan luchas contra la desigualdad y a favor de los derechos de la diferencia” (Grimson, 2011, p.111).

Para concluir este apartado, cabe anotar que tanto en el estudio y la comprensión de las fronteras, como en la práctica, se presentan desafíos constantemente, ya que son dinámicas y cambiantes, y en un mundo cada vez más globalizado experimentan tensiones a medida que los flujos y los paisajes se entrelazan y las identidades se vuelven más fluidas, en ello, las fronteras simbólicas se hacen cada vez más complejas y volubles, ya que diferentes grupos a la par negocian sus identidades y simbolismos culturales.

Territorios y territorialidad: pertenencias e identidades

El territorio se refiere a un área geográfica, física y delimitada que puede estar asociada a una entidad política, social o cultural, que no es solo una entidad física; también tiene dimensiones simbólicas, económicas y políticas. La forma en que éste se apropia, se utiliza y se percibe puede variar según el contexto social, cultural o histórico. Llanos-Hernández (2010) se refiere al territorio como,

Un concepto teórico y metodológico que explica y describe el desenvolvimiento espacial de las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los ámbitos cultural, social, político o económico; es un referente empírico, pero también representa un concepto propio de la teoría. (Llanos-Hernández, 2010, p. 207).

De este modo, el autor, propone estudiar el territorio en dos sentidos: el primero, “desde el ámbito de la epistemología, como un conocimiento que se construye en la(s) disciplina(s) social (es), tomando en cuenta que sus contenidos cambian conforme se transforman las relaciones sociales en el mundo”; y en el segundo “como un concepto interdisciplinario a partir de los enfoques de investigación provenientes de la sociología y la geografía”, para concluir que,

El territorio por sí mismo se abre al concurso de las diversas disciplinas y con flexibilidad se adapta a las nuevas condiciones en las que la globalización sitúa al espacio como una dimensión que adquiere la misma preponderancia de la dimensión temporal. El territorio se convierte en la representación del espacio, el cual se ve sometido a una transformación continua que resulta de la acción social de los seres humanos, de la cultura y de los frutos de la revolución que en el mundo del conocimiento se vive en todos los rincones del planeta. (Llanos-Hernández, 2010, p. 219).

De esta relación del sujeto con la tierra, surge la filiación al territorio, que Giménez (1994) llama "*identificación socioregional*", y describe como "el proceso subjetivo que genera un sentido de pertenencia y cierto grado de lealtad con la región" (p. 169), de este sentimiento deviene el fenómeno de la *territorialidad*, que se refiere a la relación de un individuo o grupo con un territorio específico, en el cual marca límites y establece formas de control y pertenencia. Para ello, hace uso de los marcadores territoriales que pueden incluir símbolos, rituales, y prácticas que expresan y refuerzan la conexión emocional y cultural de un grupo con su territorio.

En este marco, se comprende que en términos de la territorialidad la conexión entre territorio e identidad es profunda, pues la pertenencia a un territorio a menudo contribuye a la construcción de la identidad individual y grupal. No obstante, para una comprensión integral sobre cómo se dan estas particularidades y rasgos a nivel regional, es necesario considerar que,

En el territorio estarán presentes las relaciones de poder que se organizan en una época determinada [y que] "las practicas espaciales y temporales nunca son neutrales en las cuestiones sociales. Siempre expresan algún tipo de contenido de clase o social, y en la mayor parte de los casos constituyen el núcleo de intensas luchas sociales". (Gonçalves Porto, 2001, p. 265 como se citó en Llanos-Hernández, 2010, p.217).

De allí que, de los asuntos sin resolver que tiene que ver con la distribución espacial y de tierras; establecimiento de límites y fronteras; control de los recursos; invasiones o violaciones a la soberanía, se desencadenen conflictos territoriales. En Latinoamérica el colonialismo a menudo llevó a la reconfiguración de territorios y a la pérdida de tierras para las comunidades indígenas. Por lo que, en la actualidad, los conflictos generados por las reformas agrarias y procesos de municipalización, además de las disputas religiosas, han dejado altos índices de violencia y desplazamiento forzado.

Como se mencionó al inicio, en un sentido de estimulación del desarrollo endógeno regional, conocer las problemáticas asociadas al territorio, a la territorialidad y a las identidades que de ello se derivan, resulta fundamental para conocer y potencializar las capacidades de la región, y promover el mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes, sin perder de vista la importancia de mantener el tejido social que sostiene las identidades.

Por el contrario, también puede suceder que las identidades y los conflictos territoriales, conduzcan a la fragmentación social y territorial, y por lo tanto llevar a la región a un estado de estancamiento, o detrimento de las condiciones de existencia de sus pobladores. En estos dos sentidos es que,

Adquiere relevancia la visión de la región como foco de identificación cultural (entendiendo la cultura en el sentido más amplio posible); entre los habitantes de un lugar o zona determinada, la existencia de una conciencia en torno a una identidad propia y en contraposición a otros grupos y zonas, crea un conjunto de relaciones culturales específicas en las que la región se constituye en el elemento territorial que aglutina aquella identidad en tanto que apropiación simbólica de aquel colectivo (Albet, 1993, p. 19).

En este sentido, es relevante mencionar que por una parte, los regionalismos y los nacionalismos, pueden ser impulsores del desarrollo regional, sin embargo, en una expresión radical de los mismos, pueden ser un factor importante en la formación de fronteras y en la creación de identidades separadas, pues es sabido que la identidad nacional a menudo se construye en torno a la idea de pertenecer a un territorio específico con sus propias características culturales y sociales, al igual que las regiones al interior de los países. De este modo, fronteras simbólicas como la xenofobia o la discriminación a los foráneos, dan cuenta de este fenómeno.

De acuerdo con lo anterior, otro factor que en manifestaciones fundamentalistas puede tener un efecto separatista, es aquel que tiene que ver con las entidades étnicas y/o religiosas, ya que, cuando los diversos grupos, a causa de sus diferencias ideológicas y culturales, no pueden negociar el uso y apropiación del territorio, generan tensiones que pueden conducir a la fragmentación del mismo, a la creación de nuevas entidades políticas o de territorios con actividad insurgente o en resistencia.

Esto explica, porqué en los conflictos agrarios, interétnicos, religiosos o políticos, esta "territorialidad o identificación de los individuos con un área que interpretan como propia" supone acciones que pretenden ser efectivas para defenderla "de intrusiones, violaciones o contaminaciones" (Delgado, 1999, p.30). Esta forma radical y fundamentalista, en la que un grupo se percibe y percibe a los otros, es la que orienta las prácticas de exclusión, marginación y violencia, entre unos y otros, pues en este tenor, el territorio "se define como un «espacio socializado y culturalizado...», que tiene, en relación con cualquiera de las unidades constitutivas del grupo social propio o ajeno, un sentido de exclusividad" (Carcia, 1979 citado en Delgado, 1999, p. 34). Por lo tanto, estas luchas territoriales concluyen frecuentemente en migraciones, desplazamientos o en los casos más extremos, en el exterminio de comunidades enteras en medio de conflictos intestinos irresueltos históricamente.

En consonancia con lo anterior, y para comprender lo potente que puede ser la dimensión simbólica del espacio y su consecuente constitución como territorio configurado desde la distribución, localización y delimitación, a partir de las identidades y el regionalismo, María Lois (2010) reconoce que el enfoque de la nueva geografía, aporta importantes elementos para la observación del mismo. En ello, coincide con MacLaughlin (1986), a quien retoma en su artículo *Estructuración y espacio: la perspectiva de lugar*, para sustentar que desde este enfoque de análisis:

En el proceso de formación de identificaciones y preferencias políticas se daría cuenta no sólo de elementos materiales sino también sentimientos, representaciones, discursos y símbolos. El ámbito de “lo regional” pierde hegemonía como objeto de estudio exclusivo, y comienza a considerarse la conformación de una identificación regional desde la interacción, mediada espacialmente, entre diferentes procesos de carácter histórico, social, económico, político y cultural. De esta forma, conceptos clásicos, como Región o Lugar, comienzan a ser abordados como una construcción histórico social resultado de las prácticas sociales, económicas y culturales de agentes, actores e instituciones situados en diferentes escalas que desarrollan diferentes actividades en tiempos y espacios diferenciados y específicos. La intersección de dichas prácticas, muchas veces conflictivas entre sí, otorgan singularidad a los ámbitos geográficos, que dejan de ser un dato y se examinan como una construcción social en permanente reformulación, como un proceso abierto y permanente, abordable desde marcos teóricos dialécticos y dinámicos (MacLaughlin, 1986 como se citó en Lois, 2010, p. 210).

En esta medida, se obtiene un panorama general, en el que la relación entre territorios, territorialidad, pertenencia e identidades se asume como compleja y multifacética. Por lo tanto, la comprensión de estos conceptos varía significativamente al analizar diferentes contextos culturales y geográficos.

Para concluir este segmento, y con el objeto de complementar lo expuesto anteriormente, es relevante destacar, que estos temas territoriales, no sólo afectan el espacio inmediato en el que suceden, esto conlleva influencias colaterales a diversas escalas, puesto que, por una parte, los movimientos migratorios y los desplazamientos de población pueden generar tensiones en las fronteras y contribuir a la formación de nuevas identidades en áreas receptoras y de origen; y por otra, en el mundo globalizado, en el que las personas se conectan, se comunican, se mueven e interactúan más allá de las barreras geográficas, crea inevitablemente, dinámicas de préstamos, adaptaciones, resignificaciones, intercambios y apropiaciones culturales que generan transformaciones e influencias mutuas entre las identidades locales y las globales.

Es por esto que para continuar con esta reflexión, en el siguiente apartado se comentarán de manera general, algunos aspectos importantes para la comprensión de este fenómeno, y las problemáticas que conllevan a nivel territorial e identitario, pues además, actualmente, los avances tecnológicos han acortado las distancias y los tiempos de respuesta en términos de comunicación, se ha ampliado el acceso a la información, y mostrado horizontes cada vez más lejanos, con ello, las posibilidades de conocer y llegar virtualmente a lugares e interactuar con personas a kilómetros de distancia.

Desterritorialización e identidades transfronterizas

En la actualidad, los desafíos relacionados con las fronteras no solo incluyen cuestiones migratorias, crisis humanitarias y conflictos geopolíticos, que pueden tener un impacto significativo en las identidades de las personas y las comunidades. Sino también, con todos aquellos procesos sociales y culturales que suceden en áreas fronterizas y en los lugares de tránsito y destino migratorios; además de lo mencionado anteriormente, con el papel de las tecnologías en la globalización, ya que las personas pueden participar en múltiples espacios sin estar físicamente presentes en un lugar específico.

La desterritorialización se refiere al proceso mediante el cual las relaciones, identidades y actividades de las personas ya no están limitadas o definidas por un territorio específico. En otras palabras, implica la pérdida de la conexión exclusiva entre una identidad y un lugar geográfico, lo que lleva a identidades más fluidas y flexibles, que se construyen a través de conexiones virtuales, experiencias compartidas y afiliaciones culturales. "Con el nuevo escenario social, la mundialización ha colocado al espacio social como un referente en el cual las experiencias, los procesos, los simbolismos, pueden vivirse de manera simultánea por habitantes de diferentes partes del mundo" (Llanos-Hernández, 2010, p.214).

Appadurai (2001) explica cómo se mueven los flujos culturales globales a través de los diferentes planos o dimensiones que denomina *paisajes*, donde la palabra *paisaje* hace alusión a la forma irregular y fluida de estas cinco dimensiones, las cuales nombra como: el paisaje étnico, el paisaje mediático, el paisaje tecnológico, el paisaje financiero y el paisaje ideológico.

En estos paisajes se mueven los *agentes*, que configuran y se configuran en el paisaje; los agentes pueden constituirse en el individuo, en el estado-nación hasta en las grandes multinacionales. La relación entre los distintos paisajes genera *dislocaciones* que son cada vez más en el mundo moderno y globalizado.

Por otro lado, se encuentran los grandes flujos de información en los medios electrónicos con sujetos *desterritorializados*, emergen nuevas formas de comunidad, que pueden darse a través de la comunicación en línea, en redes sociales y plataformas digitales, al permitir conexiones que trascienden las barreras geográficas. Se generan además de relaciones personales y laborales, otras dinámicas como, resistencias que van desde activistas hasta colectivos de índole pacífica a grupos extremistas ideológicos, políticos y religiosos. Paisajes en los que se generan tanto cultos y hermandades como violencias de género, de estado y etnocidios. De esta forma las relaciones yuxtapuestas de los paisajes, determinarán diferentes poderes, movimientos, eventos, influencias y narrativas que configuran el mundo moderno y globalizado.

En medio de esta globalización, surgen las *identidades transfronterizas* que se forman cuando las personas experimentan y adoptan elementos culturales, sociales o políticos de más de un lugar, especialmente cuando atraviesan fronteras geográficas o culturales.

Appadurai (2001) habla de cómo las *migraciones* conducen a la *desterritorialización*, que genera una crisis del Estado-nación y lo desplaza de su rol como ente monopolizador de la modernidad y el nacionalismo, pues se generan esferas públicas en diáspora fuera de lo isomórfico que puede resultar una identidad local, regional o nacional dando lugar a “un nuevo orden de inestabilidad en la producción de las subjetividades modernas” es entonces donde “la relación cambiante e imposible de pronosticar, entre los medios de comunicación y las migraciones se configura como el núcleo del nexo entre lo global y lo moderno”. (p. 20)

De este modo, las identidades transfronterizas a menudo están asociadas con la migración y la diáspora, ya que las personas llevan consigo sus identidades culturales y las mezclan con las de sus nuevos entornos, así, desafían las nociones tradicionales de identidad basada en territorios específicos y cuestionan las fronteras físicas y simbólicas que históricamente han definido a las comunidades.

Las personas con identidades transfronterizas pueden enfrentar desafíos para ser aceptadas o reconocidas en comunidades que priorizan identidades más tradicionales y territoriales. Velasco (1998) lleva a cabo una reflexión sobre “el reto que implica la reconceptualización de la relación entre cultura y territorio, bajo la experiencia de la migración” (p.105).

Con base en las teorías posmodernas de la fragmentación y la discontinuidad en el tiempo y en el espacio que implica migrar, la autora propone la idea de que “existen ciertos procesos o mecanismos que rearticulan tal fragmentación y discontinuidad, y que su dilucidación nos permitirá comprender la recreación de identidades culturales en contextos de aparente desarraigo territorial y desintegración social” (Velasco, 1998, p.105).

En este sentido, indica que hay dos mecanismos rearticuladores de la experiencia fragmentada del territorio, que surgen como efecto mismo de la migración: las redes de migrantes y los agentes transnacionales. Ambos mecanismos son parte del proceso de agencia social de los migrantes desde que salen de sus pueblos de origen, hasta llegar a su lugar de destino y en el que combinan su experiencia del lugar de origen con su experiencia migratoria en el nuevo territorio.

Velasco (1998) explica que los agentes transnacionales son observados empíricamente como: formas asociativas orientadas a la ayuda de los pueblos de origen; defensa de migrantes y mejora en condiciones de vida en los nuevos lugares de asentamiento. Estos agentes operan en dos sentidos principalmente: como mecanismo de rearticulación de la experiencia de viejos y nuevos territorios, y como la “voz” de estas comunidades.

Así las identidades locales, se reproducen en otros espacios, se manifiestan a través de la reafirmación de tradiciones, costumbres y celebraciones; se generan redes de apoyo y de acompañamiento, para que quienes ya han tenido experiencias exitosas de adaptación, compartan sus estrategias y nuevas habilidades con los recién llegados. Las comunidades de acogida se amplían y pueden extenderse más allá de los connacionales; en el caso de Estados Unidos, no solo se hacen comunidades de mexicanos, sino de personas provenientes de diferentes países de Latinoamérica y el Caribe, incluso redes y comunidades de migrantes indistintamente de su procedencia, unidos por su condición común de extranjería.

La presencia de migrantes en diferentes lugares del mundo, ha obligado a los gobiernos a fortalecer institucionalmente las políticas y las estrategias de atención a estas personas, pues paralelo a este incremento en el flujo migratorio, los países receptores han endurecido sus políticas migratorias, las autoridades son cada vez más severas con los extranjeros, los discursos de odio, la discriminación y la xenofobia, aumentan conforme se amplían las comunidades de migrantes.

Para concluir, cabe anotar que la relación entre estudios regionales e identidad es intrínca y vital para comprender la complejidad de las experiencias humanas en diferentes partes del mundo. Estos estudios ofrecen una lente a través de la cual podemos explorar la intersección de factores geográficos, históricos y culturales que dan forma a las identidades regionales en relación con otras identidades y con el mundo global.

Conclusiones

Respecto a los tres temas propuestos en este ensayo, se puede decir que el campo de los estudios regionales ofrece desafíos y oportunidades para explorar los asuntos identitarios, territoriales y fronterizos en su complejidad, por el carácter inter y transdisciplinario que tienen.

En esta medida, estos estudios son cruciales para comprender la dinámica global, ya que las regiones desempeñan un papel vital en la configuración de eventos mundiales y en la formación de identidades locales y nacionales, de este modo, contribuyen a la comprensión y apreciación de la diversidad cultural global al resaltar las particularidades de cada región.

Son diversos los campos de aplicación de las investigaciones que pueden hacerse desde el enfoque regional, atención a poblaciones en situación de vulnerabilidad, comunidades de migrantes, mediación para la investigación y el conocimiento de las situaciones de tensión y conflicto territorial y fronterizo.

En cuanto al asunto de las *fronteras y las separaciones identitarias*, cabe señalar tres aspectos que resultan centrales en este apartado. En primer lugar, reconocer que las fronteras físicas y simbólicas definen territorios e identidades y en este sentido, orientan las interacciones y relaciones de poder que se suscitan tanto entre comunidades, como al interior de las mismas. En segundo lugar, considerar la complejidad de la frontera como espacio de conflicto y a su vez de intercambio y transformación, permite observar de manera integral, fenómenos como la migración o la globalización. Observar la identidad y el territorio desde perspectivas diferentes a las tradicionales permite verlos, no como unidades dadas y establecidas, sino más bien como fluidas y en permanente transformación. Por último, en el reconocimiento de las dinámicas y negociaciones que se dan en las fronteras, se manifiesta la necesidad de construir espacios de convivencia que reconozcan y respeten la diversidad.

Por su parte, frente al tema de Territorio y territorialidad: pertenencias e identidades, una de las primeras conclusiones tiene que ver con que el territorio no solo es un espacio físico, sino una construcción social en constante transformación, influenciada por relaciones de poder y dinámicas identitarias con implicaciones sociales, políticas, históricas y culturales. Por otra parte, y en relación con las pertenencias e identidades, éstas pueden presentarse como regionalismos y nacionalismos, los cuales pueden ser potenciales fortalezas para la región, como también, factores de fragmentación social dependiendo de su expresión, por lo tanto, fortalecer las relaciones entre diversos grupos sociales es necesario para evitar la estigmatización territorial, sobre todo en medio de la globalización.

Lo que tiene que ver con la desterritorialización y las identidades transfronterizas, como ya lo hemos mencionado, ha desafiado las nociones tradicionales de identidad anclada a un territorio fijo. La globalización, el flujo de información y la movilidad humana han generado nuevas formas de pertenencia, donde las conexiones virtuales, culturales y sociales trascienden las fronteras físicas. En este contexto, los estudios sobre territorio e identidad resultan fundamentales para comprender cómo se reconfiguran las dinámicas sociales en un mundo interconectado. Analizar estos procesos permite visibilizar tanto los desafíos como las oportunidades que surgen de la interacción entre lo local y lo global, para reconocer la diversidad de las experiencias migratorias y transnacionales.

Referencias

ALBET, A. (1993). La nueva geografía regional o la construcción social de la región. En: Anales de geografía de la Universidad Complutense, 13, 11 - 29. Ed. Complutense. <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC9393110011A>

APPADURAI, A. (2001). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Trilce.

AYORA, S. (octubre de 1995). Globalización y región: reflexiones de un concepto desde la antropología. En: Cuadernos de Arquitectura y urbanismo, 1, 9 – 40. San Cristóbal de las Casas, México: El Colegio de la Frontera Sur.

BOURDIEU, P. (1988). Espacio y poder simbólico. En: Revista de Occidente, (81), 97-119. Madrid, España: Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón.

DELGADO, M. (1999). El animal público. Barcelona, España: Universidad Nacional Federico Villarreal - Editorial Anagrama.

GIMÉNEZ, G. (1994). Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional. En: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, VI, (18), 165-173. Colima, México: Universidad de Colima.

GRIMSON, A. (2011). Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

GUIDDENS, A. (2011). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

FOUCAULT, M. (2012). El poder: una bestia magnífica. Entrevista con Shiheiko Hasumi. En Poder y Saber. Ciudad de México, México: Siglo XXI. 51-67

FUENTES, C. (1995). La frontera de cristal. México D.F., México: Alfaguara.

HALL, S., et al. (2010) Sin garantía. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos. Bogotá, Colombia: Envión Editores e Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Pontificia Universidad Javeriana. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

LLANOS-HERNÁNDEZ, L. (Septiembre – diciembre de 2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. En: Agricultura, sociedad y desarrollo, 7, (3), 207 – 220. Texcoco, Estado de México, México: Universidad Autónoma Chapingo.

LOIS, M. (2010). Estructuración y espacio: la perspectiva de Lugar. Geopolítica(s), 1, (2), 207-231. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

VELASCO, L. (Enero – junio de 1998). Identidad cultural y territorio: una reflexión en torno a las comunidades transnacionales entre México y Estados Unidos. Región y Sociedad, IX (15), p.p. 104 – 130. Hermosillo, México: El Colegio de Sonora. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10201503>

Niñeces narradoras de memorias bioculturales desde sus territorios: aproximaciones teórico-metodológicas¹.

Childhood narrators of biocultural memories from their territories: theoretical-methodological approaches.

Martín Plascencia González²

María Lidia Bueno Fernandes³

Denys Serrano Arenas⁴

Kathia Núñez Patiño⁵

Resumen

El presente trabajo realiza aportaciones de elementos teóricos y metodológicos sobre la voz autoral de las infancias en las descripciones del territorio y de las memorias bioculturales, donde se asume la interdependencia niñez-adulthood y la preponderancia de las relaciones intergeneracionales para la producción de conocimientos. Se propone un enfoque narrativo autobiográfico cronotópico para hablar del territorio como lugar de vida desde la experiencia y la vivencia, apoyándose en conceptos como agencia, participación y autoría. La investigación en campo se llevó a cabo con niñas, niños, adolescentes y personas adultas de comunidades rurales ejidales de Pijijiapan, Chiapas, México. Se presentan los desafíos y las decisiones metodológicas tomadas, las cuales se discuten a partir de un dibujo sobre el lugar donde se vive por parte de un niño. Se empleó el análisis de contenido de la producción gráfica para reflexionar sobre comunidad y la significación del territorio, donde el niño fue coinvestigador y constructor de la narrativa sobre su medio. De esa manera, se propone un acercamiento con y desde las infancias en procesos intergeneracionales, reconociendo a las niñeces como actoras indispensables en la coproducción de conocimientos situados del territorio y articulados a la biocultura.

Abstract

This work offers theoretical and methodological contributions regarding the authorial voice of children in descriptions of the territory and biocultural memories, where childhood-adulthood interdependence and the prominence of intergenerational relationships in knowledge production are recognized. A chronotopic autobiographical narrative approach is proposed to explore the territory as a living space through experience and lived realities, relying on concepts such as agency, participation and authorship. Field research was conducted with children, adolescents, and adults from rural ejidal communities in Pijijiapan, Chiapas, Mexico. The challenges and methodological decisions made are presented and discussed through a child's drawing of their living space. A content analysis of the graphic production was conducted to reflect on community and the meaning of the territory, with the child acting as a co-researcher and co-creator of the narrative about their environment. Thus, an approach is proposed with and from children in intergenerational processes, recognizing them as key actors in the co-production of situated knowledge about the territory, in relation to with bioculture.

Palabras clave: Agencia infantil, participación infantil, narración cronotópica, bioculturalidad, intergeneracionalidad.

Keywords: Child agency, child participation, chronotopic narration, Bioculturality, intergenerationality.

Niñeces narradoras de memorias bioculturales desde sus territorios: aproximaciones teórico-metodológicas¹.

Childhood narrators of biocultural memories from their territories: theoretical-methodological approaches.

Martín Plascencia González²

María Lidia Bueno Fernandes³

Denys Serrano Arenas⁴

Kathia Núñez Patiño⁵

¹Este texto presenta resultados del proyecto CONAHCYT-PRONACE-PRONAI 322651 desarrollado durante el periodo 2023-2024. Se agradece al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (México) por el financiamiento.

²Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y Doctor en Desarrollo, Aprendizaje y Educación por las instituciones Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia, en España. Línea de investigación: diversidad de infancias, escuela y bioculturalidad intergeneracional. Dirección institucional: Rotonda Kennedy No.385 Fracc. Jardines de Tuxtla, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, C.P. 29020. Dirección de habitación: 20 avenida sur poniente No. 581, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, C.P. 29066, Teléfono: +52 965 118 50 98 martin.plascencia@unach.mx <https://www.researchgate.net/profile/Martin-Plascencia-Gonzalez> Universidad Autónoma de Chiapas.

³Se licenció en Geografía por la Universidad de São Paulo (1987). Entre 1990 y 1996 estudió Etnología y Psicología Social en la Ludwig-Maximilians-Universität de Munich (Alemania), obteniendo el título de Magister Artium-M.A. Se doctoró en Geografía por la Universidad de São Paulo. Línea de investigación: Trabaja e investiga sobre: Geografía e Infancia, Juventud y Familias; Educación en contextos culturales específicos; Cuestiones teóricas y metodológicas relativas a la enseñanza de la Geografía en los primeros años de escolarización. Dirección institucional: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília-DF, Brasil, CEP 70910-900 Dirección de habitación: SQN 205 BL L apto 202, Asa Norte, Brasília, DF, Brasil Teléfono: +55 61 998285065 mlidia@unb.br; lidia_f@uol.com.br <https://gpsgrupodepesquisa.wixsite.com/acervo> https://www.researchgate.net/profile/Maria-Fernandes-32?ev=hdr_xprf Universidade de Brasília.

⁴Licenciada en Educación Física por la Escuela Superior de Educación Física y en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Procesos Educativos y Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior por la Universidad Autónoma Chapingo. Línea de investigación: Convivencia escolar, la participación de la niñez en entornos escolares y comunitarios. Dirección institucional: México 1 S/N, Carlos Pacheco 7, col. Valle Dorado, C.P. 22890 Ensenada, Baja California. Dirección de habitación: calle 17 sur, número 197, col. Playas de Chapultepec, C. P. 22785, Ensenada Baja California.

8 Teléfono: +52 5516608512 denys.serrano@uabc.edu.mx <https://www.researchgate.net/profile/Denys-Serrano> Universidad Autónoma de Baja California.

⁵Línea de investigación: Niñeces indígenas, participación. Política de las niñeces, Antropología de la educación Dirección institucional: Álvaro Obregón S/N, Revolución Mexicana, SCLC, Chiapas Dirección de habitación: Av. Ciruela 16, Fraccionamiento Las Manzanillas, SCLC, Chiapas. C.P. 29299 Teléfono: 967 13409 06 kathia.nunez@unach.mx Facebook Kathia Núñez Universidad Autónoma de Chiapas.

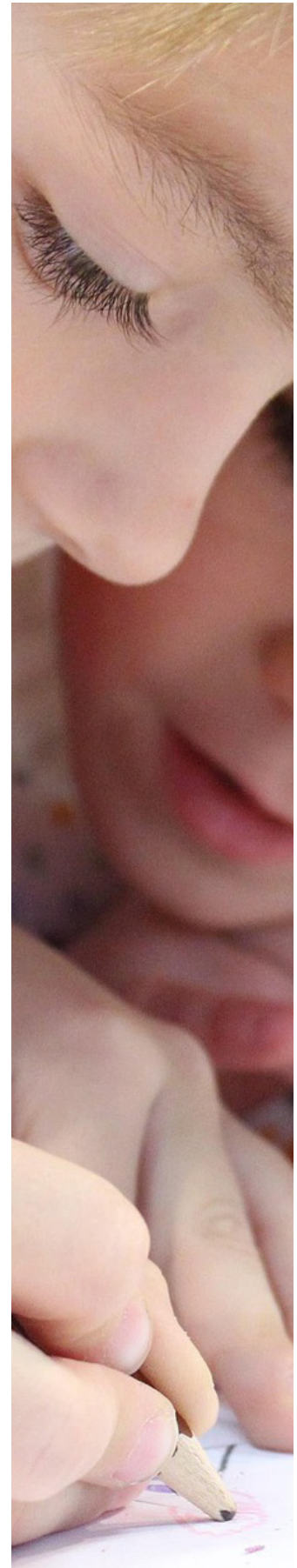
Las infancias como co-producturas de conocimiento

Aquí presentamos elementos teóricos y metodológicos para el abordaje de memorias bioculturales diversas en procesos intergeneracionales, con comunidades rurales de Chiapas, México, llevadas a cabo en el marco de un proyecto nacional de investigación e incidencia financiado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Plascencia, 2023). Discutiremos las infancias como agentivas, autoras, participativas y relatoras del territorio propio.

Es necesaria la comprensión de las infancias contemporáneas, los modos específicos en que sitúan su existencia con relación a sí mismo y a los otros (Salles, 2005), pues las interacciones y los dispositivos con los que se relacionan deben entenderse desde sus microsistemas de interacción (Vélez et al., 2017). En los estudios sociológicos, antropológicos y psicológicos se ha reconocido de manera creciente la participación de niñas, niños y adolescentes en los procesos de investigación, reconociendo su capacidad descriptiva, explicativa e interpretativa del mundo que habitan (Esteban et al., 2021; Pavez y Sepúlveda, 2019; Plascencia et al. 2020; Lay y Montañés, 2018; Szulc, 2019), y se ha aceptado su capacidad para describir su entorno y para la cogeneración de conocimientos (López-Ordosgoitia et al., 2023).

Desde los trabajos en campos como la sociología (Corsaro y Eder, 1990; Gaitán, 2006; Jenks, 2009; Prout, 2011; Vergara et al., 2015), se han abordado conceptos como culturas infantiles, niñas y niños como sujetos y actores sociales, participación, mismos que se han documentado también desde los acercamientos de geografías de las infancias, con conceptos como territorio, espacio, lugar y paisaje (Corrêa y Fernandes, 2021; Lopes y Fernandes, 2018; Lopes y Melo, 2017), en los cuales se ha observado por una parte la agencia de las infancias, y por otra, han evidenciado el ocultamiento, minimización y marginalización de las infancias en procesos de investigación social, de manera más evidente en bebés (Bedoya-Ospitia et al., 2024; Holt, 2018).

La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, se ha identificado como un detonador para hablar de participación de las infancias y para hacer evidente la invisibilización histórica (Gallego, 2015; Lansdown, 2022). Sin embargo, aunque se tenga garantizado por las naciones firmantes el derecho formal a participar (artículos 12, 23 y 31 de la convención), ha escapado esa condición de aplicación cuando se dan circunstancias interseccionales de vulnerabilidad; entre las que se encuentran las infancias rurales e indígenas, y niñas y niños de edades tempranas (Bedoya-Ospitia et al., 2024) y puede haber otros aspectos como los estereotipos de género (Serrano y Ochoa, 2021). Entonces, de lo que se trata es de crear esquemas investigativos que reconozcan su agencia y participación, y que contribuyan a la visibilización, y eliminar los obstáculos del adultocentrismo (Serrano, Ochoa y Arcos, 2019).



Para Prout (2011, p. 6) hay dualismos en cómo las infancias pueden adoptarse teórica y axiológicamente y que repercuten ontológicamente, de los cuales resalta tres: a) los niños como agentes versus la niñez como estructura social; b) la niñez como construcción social versus la niñez como natural; y c) la infancia como ser versus la infancia como devenir.

Las infancias 'como estructura' permiten comparar sus presencias como grupo dentro de una estructura social, y se puede observar en comparación con generaciones mayores, y los modos específicos en que están presentes en la vida; sin embargo, un campo problemático sería considerarlas en su estado de estabilidad e inflexibilidad, es decir, dejarlas como parte de una estructura social, jerarquizada, por ejemplo. Tendría que ver con la forma en que el estado ve a las infancias. Las políticas relativas a esta etapa, por ejemplo, las educativas, se relacionan con esta manera de concebirlas, como un grupo homogéneo, muchas ocasiones a partir de criterios como la edad. La gradación y organización en niveles educativos en las escuelas, es un ejemplo de ello. En cambio, en su dimensión agentiva son observadas en plural, no en su forma unificada como se ve en la estructura, sino sus particularidades, variaciones y en la forma en que producen. La agencia, de acuerdo con Prout (2011), se ha pasado demasiado rápido por pensar que es una característica humana inmediata, por ello, la presencia de la persona que investiga adquiere importancia, puesto que es quien documenta y relata esa agencia, tal cual hemos hecho nosotros en la investigación sobre memorias bioculturales intergeneracionales que nos ocupa.

En el siguiente dualismo se presenta la infancia como construcción social, donde se asume la presencia de pluralidad de infancias que confluyen, chocan, negocian, se superponen y entran en conflicto. Se considera que tanto las infancias como las aduleces son producto de actos discursivos. Es decir, las infancias se construyen discursivamente. Esta visión, no obstante, puede ocasionar idealismos sobre lo que es la infancia o bien silenciamiento de las contribuciones de los componentes materiales en la vida social. Al respecto Prout comenta "En el mejor de los casos, hay una interpretación equívoca y evasión incómoda sobre la materialidad, ya sea que se piense en ella como naturaleza, cuerpos, tecnologías, artefactos o arquitecturas" (2011, p. 7). Así, la visión de la infancia natural es relevante porque sitúa las infancias contextualizadas, materializadas, corporizadas y espacializadas. La infancia no es una entidad discursiva o formada exclusivamente desde esa entidad, sino del espacio y sus componentes materiales. Al negar esta infancia natural, se cambió el reduccionismo biológico, a favor de un reduccionismo sociológico.

La tercera dualidad contiene la infancia como devenir contra la infancia como ser. La infancia puede llegar a ser, o la infancia es. Parte incluso de la definición de infancia es como una época de tránsito que puede llegar a ser, que está en continuo cambio; o bien, la consideración de la que las infancias son cada vez y en el tiempo y espacio en el que se manifiestan ya es.

Ahora bien, tanto el concepto de cultura de pares, como el de agencia, son interpelados desde las investigaciones mismas, como lo expone Szulc (2019) en sus investigaciones con niñas y niños mapuches, quien observa el riesgo de “sobrestimar la capacidad de acción social de los niños y niñas” (p. 56), esto es, asumir una ominipresencia de la capacidad infantil para estar e incidir en los territorios, lo que ocasionaría desarticular las relaciones intergeneracionales y las relaciones que se establecen entre comunidades de pares y entre estas y las adultas. En ese sentido, la agencia debe interpretarse en una relación interdependiente (Abebe, 2019; Pavez y Sepúlveda, 2019). Por tanto, la agencia infantil no significa anulación de la dependencia con personas adultas, o bien, una autonomía de pensamiento, emociones, moralidad o directividad de sus acciones. Por ello Abebe (2019) considera que hay un continuum entre agencia e interdependencia, es decir, no se trataría sólo de asumir que niñas y niños son actores sociales y revelar los contextos de participación en diversos campos como el político, social, cultural y material, sino observar esa agencia desde aspectos relacionales y generacionales.

La agencia como esas capacidades, competencias y actividades a través de los cuales un individuo se posiciona en el mundo y coordina sus acciones (Abebe, 2019), tiene la capacidad para modificar o transformar, dentro de las interacciones, los mundos sociales (Giddens, 2011). La agencia transforma tanto la vida en el presente, como en el futuro, también, es negociada constantemente entre las infancias y sus familias y su comunidad, implica, desde ahí, de acuerdo con Abebe (2019), tensiones entre los intereses personales y los colectivos. Además, consideramos que hay que tener cuidado las que emergen de sociedades individualistas, es decir, donde es el individuo el centro de la reflexión. No solo tensiones entre intereses personales e individuales, sino entre contextos culturales otros que son mediados socialmente por una fórmula cultural, no sobre símbolos individuales, sino por construcciones esquemáticas de símbolos, categorías, significados y valores, que definen las formas de interacción por las cuales los sujetos se pueden realizar objetivamente como personas sociales (Fajans, 1997).

En un trabajo realizado por Hernández (2021), se observa la voz de niñas y niños que hablan desde su lugar que habitan actualmente, sobre su territorio despojado, con una memoria histórica que les permite referir sus experiencias, emociones y actuaciones.

Estudios sobre agencia infantil se han realizado con niñas y niños trabajadores (Frasco, Fatyass y Llobet, 2021), desplazados y despojados del territorio (Hernández, 2021), en “clases populares” (Fatyass, Iriarte y Remondetti, 2016) y otros.

La capacidad de agencia no se pierde ni siquiera en condiciones de despojo o subordinación adulta (Fatyass et al., 2016; Frasco et al, 2021; Hernández, 2021). La concepción normativa de los lugares que ocupan niñas y niños en la sociedad y cómo debe verse la infancia, se cuestionan al reconocer el tipo de actividad y contribuciones familiares que hacen las infancias en un espectro económico, sobre todo niñas y niños pobres (Moses, 2008).

El concepto de agencia en estudios con infancias, que ha sido reflexionado desde la antropología, sociología y psicología, sigue siendo útil para comprender y reconocer las acciones que niñas y niños hacen en sus territorios (Pavez y Sepúlveda, 2019). Es útil en tanto que permite la comprensión de la actividad cotidiana, como para la investigación de situaciones adversas y de subalternidad en que se encuentran niñas y niños (Hernández, 2021; Frasco et al., 2021), donde los acercamientos principales son a partir de situaciones lúdicas. Por ello, enmarcar los proyectos de investigación con infancias en el juego no atienden al prejuicio que se tiene sobre que las infancias juegan para distraerse o es una dedicación no seria de la vida, es más bien la comprensión de que el juego y la actividad de jugar es un escenario para coprotagonizar y agenciar la propia vida en territorios vividos e imaginados, situados histórica y espacialmente.

Ahora bien, el tipo de agencia que se asume en la investigación que desarrollamos es la interdependiente, que reconoce las relaciones intergeneracionales y la interdependencia circular que se presenta entre infancias y adulteces. Aspectos como obligaciones, cuidados o reciprocidad están relacionados con el concepto de agencia. Entonces, la agencia no debe entenderse como un empoderamiento o sustracción autónoma de las acciones por parte de niñas y niños, es decir, atribuir una autodeterminación en la manera de proceder, sin que ésta se contextualice siempre, a una relación intergeneracional.

Ciertamente el concepto de agencia se establece en los estudios de la infancia a fin de desvanecer, anular y precisar la aparente pasividad de las infancias ante las adulteces (Robson, Bell y Klocker, 2007). Tiene que ver con una posición ontológica que reconoce y visibiliza la presencia de las infancias como protagonistas de sus propias vidas y de la de adultos, no solamente como susceptibles a obedecer y seguir, sino, también, a proponer y crear. Además, de pensar las infancias en su tiempo presente, no sólo en concebirlas como el futuro de la sociedad (Gaitán, 2006).

Además del carácter agentivo y protagónico de las infancias, también esta investigación se enfoca en el reconocimiento de las autorías infantiles. Lopes y Melo (2017), establecen la relevancia de las autorías infantiles y su capacidad creadora de relatar el territorio a partir de tres argumentos:

1. El espacio, así como el tiempo, son categorías fundamentales de existencia y experiencia humana;
2. Habitamos un espacio, pero a menudo estamos ciegos a su existencia;
3. Reconocemos que los niños tienen un lenguaje espacial, una memoria espacial, una experiencia espacial, y que la actividad creativa de los niños también es una actividad espacial (Lopes y Melo, 2017, p. 71).

Y desde los autores, el concepto de cronotopo de Bakhtin es una base tanto teórica como metodológica para “comprender al ser humano expresivo y hablante orientado hacia la vida concreta, históricamente situado” (Lopes y Melo, 2017, p. 71).

Por ello, recurrir a dispositivos infantiles como el dibujo del territorio, es una manera de manifestar su ser espacial, representado. Además, como comentan Fernandes, Díaz y Coelho (2023):

El análisis de mapas experienciales considera más que el dibujo en sí, y toma tales producciones gráficas como fuente de expresión y narrativa, recursos para la elaboración de la experiencia vivida. En este ejercicio, los niños comparten, elaboran y dan nuevo significado a sus experiencias, lo que permite al equipo de investigación entablar un diálogo a partir de sus creaciones y, así, lograr una mayor comprensión de sus contextos. (p. 669)

Dibujar y dibujarse es un acto de significación del territorio desde una posición autoral y es un acto de diálogo con adulteces y otras infancias.

Participación

La participación de las infancias es un acto de presencia que implica la intersección de distintas formas de ser, habitar el espacio y actuar en la convivencia humana (Trilla y Novella, 2001). La participación no sólo involucra al ser de forma individual, también como ser político, social y colectivo, donde su ejercicio se encuentra supeditado a una complejidad entre el posicionamiento social de la niñez por parte de los adultos que conviven, así como de las instituciones sociales en las que se desenvuelve.

En este sentido, el ejercicio de la participación depende de los agentes y discursos del medio donde se desenvuelve, lo cual deriva formas, tipos y niveles en las que participan las infancias. El ejercicio de la participación ha sido clasificado por diversos autores, coincidiendo tres niveles en que niñas, niños y adolescentes se involucran en el campo social, estos son: el consultativo, que refiere a cuando a las infancias se les asignan tareas, conociendo las finalidades de las acciones encomendadas; el colaborativo, donde las prácticas que se impulsan son iniciadas por las y los adultos y compartidas en responsabilidad con la niñez; y por último, el dirigido por niñas y niños, donde los adultos se suman a las acciones que inician el grupo etario más joven (Hart, 1993; Jansens et al., 2023; Lansdown, 2022; Mateos et al., 2022; Moses, 2008).

Las coexistencias de niñas, niños y adolescentes con personas adultas están marcadas siempre por las relaciones que se establecen entre ambos grupos; es decir, opera un sistema generacional duradero, profundo y estable, porque las relaciones sociales no son unidireccionales (adultos hacia los niños), sino que se crean por la interdependencia (Pavez y Sepúlveda, 2019).

La mayoría de las veces el involucramiento en las actividades (consulta, colaboración o influencia en la dirección de acciones), se ve limitada por la organización comunal jerárquica, por políticas públicas y por la misma concepción adultocéntrica dominante, que asume que los saberes y las decisiones son mejores cuando se derivan de una decisión adulta (Lay y Montañés, 2018; Lay et al., 2022). Ejemplo de esa presencia institucionalizada es la escuela, la cual impone habitus, concebido como “un conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales” (Martínez, 2017, p. 2), que tienen que ver con formas más bien guiadas por normas, intencionalidades y currículum adultos, que por las propias direcciones de niñas y niños. Además de las imposiciones a las conductas individuales, la escuela es un repositorio de tensiones entre clases sociales, donde confluyen en ese espacio común, las clases subalternas buscando una ascensión y trascendencia, y el Estado, como contenedor del orden y la estabilidad de privilegios (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Entonces, en la escuela habría una tensión a nivel de clase social, pero también intergeneracional, entre la comunidad adulta y niñas y niños. Sin embargo, en las interacciones con el profesorado, y en sus encuentros entre pares, se crean episodios disidentes donde emergen conocimientos desde sí mismos y del bagaje sociocultural. En palabras de Ezpeleta y Rockwell:

A pesar del control implícito del tiempo, de las posturas, de la atención y la acción de los niños, a pesar de la incisión ideológica resultante de las prácticas materiales en la escuela, a pesar de la selectividad escolar de los conocimientos generados por la humanidad y su consecuente exclusión tanto del saber popular como de la ciencia más avanzada, simultáneamente ocurren en las escuelas procesos de apropiación de saberes y prácticas significativas para las clases dominadas. Y cuando el control estatal restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran formas de resistir, formas de recuperar el sentido del encuentro diario con sus pares que, históricamente, la escuela también ha promovido y convertido en hecho cotidiano (1985, p. 15).

Entonces, las interacciones específicas mediadas por el cronotopo de la cotidianidad escolar con pares y con profesores como personas adultas, permite que niñas y niños intercambien, negocien, disputen, nieguen, modifiquen, repliquen o reproduzcan prácticas y saberes. Es un hecho el papel de confluencia que tienen las escuelas en una agrupación etaria que disipan la organización barrial y familiar al permitir una convivencia guiada con procedencias más amplias. Aun en las comunidades rurales, la escuela ha tenido un papel relevante en el último siglo. Rivera (2015) observa, para las escuelas rurales colombianas del siglo XX y XXI, al menos dos presencias en que la escuela se comprende en ámbito rural, como modelo urbano inserto en una geografía rural, o bien, como una institución que proyecta la contribución local, la autogestión y la emancipación (Rivera, 2015, p. 100).

De esta manera, la escuela, como institución social, ha experimentado cambios. Si bien ha cumplido la función de reproducir un sistema de participación limitado, enfocado en la reproducción de prácticas adultocéntricas, en las que se valoran comportamientos de niñas, niños y adolescentes que imitan la adultez, la escuela, especialmente en las zonas rurales, también ha sido un espacio que permite transformar el sentido de la educación hacia modelos dialógicos. En estos modelos, el territorio se convierte en una esfera clave para determinar las funciones de la escuela con un enfoque emancipador.

En la escuela basada en modelos dialógicos el posicionamiento de las niñas, niños y adolescentes es reivindicado, pues son involucrados en los procesos como interlocutores que viven, aprecian, se expresan y actúan en su medio (Freire, 2002). En este marco argumentativo, las infancias tienen un rol preponderante para imaginar, diseñar y ejercer la agencia junto con quienes conviven.

En posicionamientos teóricos que proponen marcos de actuación más amplios, las infancias influyen en los procesos educativos, donde el motor del aprendizaje cambia, pasando de conocer a través de escuchar (transferir conocimiento) a conocer mediante la experiencia. Así, la participación de las infancias emerge, no solo como observadores, sino como investigadores de su propia experiencia.

En los procesos investigativos que involucran a las infancias y a la adultez, se presentan múltiples complejidades. Las niñas, niños y adolescentes no reducen su participación a ser informantes de un proceso de interés para el mundo adulto, sino que proponen una estructura diferente en la construcción del conocimiento, en la que el arte, los saberes y conocimientos sobre la vida y la ciencia se mezclan en esta exploración. De esta forma, la participación de las infancias permite que narren su experiencia sobre su entorno, generando conocimientos valiosos de los mundos vivenciales y las formas de pensar de las infancias, que construyen su propio conocimiento y perspectiva acerca de cómo habitar el espacio (Liebel, 2007).

En estos procesos los adultos pueden generar el acompañamiento en la sistematización de la acción, de lo que está pasando en la acción, lo cual facilita el proceso de reflexión de la propia experiencia investigativa por parte de la niñez. En el proceso de vivir la investigación, la capacidad de agencia se solidifica a partir de experimentar el conocimiento de forma situada, lo cual permite establecer los vínculos con el territorio (Ruiz, 2021).

Bajo este marco argumentativo, nuestro planteamiento metodológico utiliza una investigación en términos de lo que Lopes y Melo dicen sobre la geografía de las infancias, la cual permite pensar la infancia, las niñas y niños concretos y los procesos sociales donde participan (Lopes y Melo, 2017).

Este enfoque metodológico permite a las niñas, niños y adolescentes protagonizar el proceso de investigación, lo cual soslaya las tradiciones metodológicas planteadas desde una perspectiva vertical, tanto en los agentes que investigan (personas adultas), como en los formatos que guían los procesos, que son unidireccionales. También de acuerdo con lo que expone Sarmiento (2003), la prominencia de las explicaciones psicológicas que hablan sobre inmadurez y falta en las infancias ha ocasionado esa verticalidad; y en la antropología y sociología más bien se concibe diferencias cualitativas de las infancias (respecto a adultos), y no como un déficit.

Estos planteamientos de otras formas de generar investigación permiten reconocer valiosos tanto los saberes de las infancias, así como los de los adultos quienes gestan los procesos a partir de una escucha activa (Saracostti y De Toro, 2023).

La práctica de mapas experienciales puede entenderse como una forma de cartografía de sentimientos (Cracel y Amorim, 2021; Rekacewicz y Tratnjek, 2016). En este sentido, es resaltar que a partir de los giros epistemológicos que involucran la cartografía, especialmente cartografía escolar, reivindica la reintroducción de personas en el mapa y, más que eso, mapear hace parte de la experiencia humana, por lo que, más que un lector de mapas debe ser productor de estos, los cuales expresan la marca de su autor, su posición y visión del mundo.

Memorias bioculturales diversas

La memoria biocultural expresa la conciencia histórica del contenido significado sobre el territorio propio, así como las relaciones entre la actividad humana derivada de esos contenidos compartidos intergeneracionalmente y el entorno natural donde se desarrolla, así como las funciones y las definiciones de esas relaciones. También expresa, los saberes sobre cómo se relacionan los humanos con otras entidades, su historicidad de relación (Plascencia, Cervantes y Rodríguez, 2024).

Aproximarnos a reconocer el territorio desde niñas, niños y adolescentes

Con la intencionalidad de crear un proyecto con y desde las infancias y abonar en los procesos colaborativos y horizontales (Corona-Berkin, 2019) y de coinvestigación (Alderson, 2008), se planteó un proyecto de investigación e incidencia comunitario e intergeneracional. El planteamiento central fue posicionar desde la investigación a niñas y niños en un papel agentivo crucial: narradores de sus territorios. Para ello se trabajó con niñas, niños, adolescentes y personas adultas de tres comunidades rurales del municipio de Pijijiapan, en estado de Chiapas, México, ubicadas en zonas núcleo y de amortiguamiento de Áreas Naturales Protegidas, que, de acuerdo a la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, son extensiones territoriales bajo jurisdicción nacional, que pretenden ser aquellas donde la actividad antrópica no ha afectado significativamente, o aquellas que se pretenden rescatar o conservar (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 1988).

Las dos áreas fueron La Reserva de la Biosfera La Encrucijada, un ecosistema lagunario y de mangles que presenta gran diversidad y la Reserva de la Biosfera El Triunfo, que es un bosque de niebla ubicado en la zona montañosa de la Sierra Madre del Sur en Chiapas. En la Encrucijada se trabajó con la comunidad de El Palmarcito y en El Triunfo con Plan de Ayala y El Vergel.

A fin de facilitar una metodología horizontal que reconoce el liderazgo de la participación dirigida por niñas y niños, se recomienda un acercamiento que integre, de acuerdo con Mateos et al. (2022), la educación popular y comunitaria más que lógicas institucionales. Este punto se refiere tanto al tema de eliminar la perspectiva adultocéntrica, como a la coordinación de los escenarios contextual y comunitario.

A fin de hacer explícita nuestra declaración del uso de una metodología cualitativa colaborativa tendiente a la horizontalidad, establecimos los siguientes referentes:

1. La investigación está centrada en las infancias como productoras de conocimiento (Mateos et al., 2022; Plascencia et al., 2020). En infancias como actrices y actores locales, a quienes se reconoce su posición agentiva para la descripción de la cotidianidad, particularmente de los recursos y bienes naturales en el territorio.
2. Adopta un enfoque intergeneracional. Se asumen postulados que argumentan que las personas en su presencia en el mundo son interdependientes (Markus y Kitayama, 1991; Markus y Kitayama, 2010), e intergeneracionales (Kreppner, 2000) y se desarrollan en culturas que comparten dispositivos de significado que se actualizan y otros que persisten de la propia historia individual, familiar y comunitaria.
3. Usa técnicas narrativas orales, escritas y gráficas. La narración autobiográfica (Bolívar, 2012; Plascencia, 2015) y autorreferida son utilizadas a fin de considerar la descripción del territorio. La aproximación narrativa permite comprender la polifonía, la emergencia de las voces de quienes experimentan los entornos físico, cultural y simbólico.
4. Es participativa, porque reconoce que las infancias inciden en la producción de conocimientos sobre el medio (Horgan, 2017).
5. Se asume que existen diversidad de infancias y adolescencias, que no todas se ubican en el mismo sistema disposicional de herramientas comunicativas y materiales, haciendo alusión más bien a una posición ontológica plural, donde se asume la diversidad (Plascencia et al., 2020).
6. Es comunitaria. La investigación toma en cuenta la dimensión comunitaria en su aspecto socioterritorial y político, como en su dimensión educativa, tomando en cuenta que se trabajará en escuelas rurales, lo cual representa un desafío para el reconocimiento de personas y territorios, y para coparticipar en los procesos investigativos (Rivera, 2015).

La investigación que hemos desarrollado tomó como premisa para la indagación “el lugar donde se vive”. Es decir, a partir de esta unidad de sentido se desarrolla todo el proyecto. Las producciones, así generadas, se organizan como campos de sentido que se representan en guiones museísticos.

El interés central del proyecto estuvo puesto tanto en la indagación de las memorias bioculturales diversas a través de procesos intergeneracionales, como en los procesos participativos para la generación de contenidos y estructuras para la creación de guiones museísticos.

Desafíos asumidos

De un modo similar a lo que marca Prout (2011), detectamos algunas dualidades en el abordaje metodológico con las infancias, las cuales presentamos. Enfatizamos la perspectiva adoptada y agregamos el argumento.

Cuadro 1. Dualidades en el abordaje metodológico con las infancias

Referencia de investigaciones mainstream	Visión en el proyecto	Argumento
Memorias bioculturales únicas o de interés político/académico	Campos emergentes	La vía narrativa permite que las memorias bioculturales emerjan desde NNA, en lugar de que se defina a priori alguna memoria sobre el territorio
Territorios predefinidos (academia, procesadores de información)	Territorios desde personas locales	La descripción de los territorios a partir de actores; no definir el territorio desde producciones académicas o gubernamentales previas
Personas adultas sabias como relatoras de memorias	Infancias y adolescencias como relatoras	Las infancias como productoras confiables para narrar y narrar-se en el territorio
Infancias dependientes de adolecentes	Infancias interdependientes	Las infancias en su dimensión agentiva, coproducen y coprotagonizan sus interacciones con personas adultas
Metodologías verticales	Metodologías horizontales	Las infancias como coinvestigadoras y codirigentes del proyecto de investigación
Predefinición monotemática	Pluritemática	Las narraciones arrojan temas múltiples sobre el territorio y la actividad sociocultural en él

Nota: elaboración propia con base el posicionamiento teórico del proyecto.

Diálogos y encuentros con las infancias: aproximaciones metodológicas

Luego de hacer acuerdos con las autoridades comunitarias, se invitó en a niñas, niños y adolescentes para que asistieran a talleres encuentro. La estructura general del cada taller era través de actividades lúdicas colectivas (generalmente juegos físicos) para iniciar al taller, luego actividad de dibujo y posteriormente refrigerio y diálogos libres. El proceso de construcción de datos fue a través de procesos narrativos-biográficos, a partir del uso de diarios personales, cartografía sobre el territorio, cuestionarios sobre plantas y animales del lugar donde se vive, maletas viajeras y diálogos intergeneracionales sobre el territorio. La actividad central en los encuentros era la realización de dibujos. Así, niñas y niños desde los 2 años y hasta los 14, asistían a los talleres para dibujar.

La primera actividad que se realizó con ellos fue dibujar el lugar donde viven.

“Dibujen el lugar donde viven”: propuesta adulta para generar la descripción narrativa

En los talleres encuentro la actividad central fue la realización de dibujos, lo que ocasionó que algunas personas adultas, niñas, niños y adolescentes se refieran a dichos encuentros como “taller de dibujo”. En ningún momento del taller se “enseñó” a dibujar, solo se proveía de materiales para que cada vez niñas y niños dibujaran. En los talleres asistían niñas, niños y adolescentes, y sólo se organizaron algunos encuentros comunitarios donde se integró a personas adultas. Asimismo, se hicieron procesos intergeneracionales donde niñas y niños dialogaron con personas adultas para hablar, escribir y dibujar cómo era la comunidad, cómo es y cómo será en el futuro (Plascencia 2024; Plascencia et al. 2024).

La consigna que guio los encuentros fue dibujar el lugar donde viven. Los dibujos son cartografías de significados que sitúan y espacializan la actividad sociocultural sobre el territorio. Para propiciar la horizontalidad, los dibujos configuran la recreación de herramientas de investigación para abrir diálogos con las niñas, los niños y sus contextos (Núñez, 2020), tomando en cuenta que los mapas vivenciales no se restringen al diseño gráfico, pues incluye también narrativas orales (Fernandes et al., 2023, p. 674).

La aportación cartográfica de las infancias demarca que, al relatar el espacio y tiempo, al situar el acto relator, se está creando una mirada del territorio actualizada a la actividad sociocultural que se hace en él:

Se puede ver toda la historia de la cartografía como lenguaje humano, como géneros discursivos que cargan un pasado histórico que lo constituye y un futuro por venir. Más que eso, como un ser-acontecimiento, cada niña y niño que entra en contacto con el mundo a través de este género discursivo, incompleta la visión de mundo del que la cartografía es portadora, abriendo los sentidos a nuevas posibilidades nunca antes vivenciadas. (Lopes y Melo, 2017, p. 76).

Entonces, trabajar con las infancias a través de dibujar, de mapear y mapear-se en el espacio, es una forma de reconocimiento de su capacidad autoral para relatar el mundo y es una manera de comprender los significados individuales y colectivos que se localizan en el territorio.

El Palmarcito: mar, puente y futbol

A través de la producción de un niño de 8 años de la comunidad de El Palmarcito analizaremos cómo el relato gráfico articula varios conceptos abordados aquí.

Niñas y niños de la escuela primaria de la comunidad de El Palmarcito que eligieron asistir a un taller que se implementó algunos domingos durante los años 2023-2024, en horario no escolar, reunidos en grupo, dibujaron el lugar donde viven. Una vez realizado un análisis temático de los dibujos de niñas y niños se identificó que dibujaron diversidad de paisajes referentes a recursos y bienes naturales, personas realizando actividades laborales o lúdicas, viviendas y traspatios, lugares de esparcimiento y de culto religioso. Entre ellos sobresalen aspectos que podríamos decir nucleares, que aparecen colectivamente, como el mar, el puente y las casas.

En El Palmarcito dibujaron el mar, la isla, palmeras, el puente, nubes, lluvia, arcoíris, flores, aves, árboles, personas, mangle y varios elementos relacionados con la actividad de pesca: personas, medios de transporte (botes, cayucos, canoas, barcos, lanchas), instrumentos o herramientas para pescar (redes, atarraya, anzuelos) y animales acuáticos (camarones, peces, cocodrilos). Así mismo, dentro de los dibujos se integró como parte del paisaje a campos de futbol, iglesias y casas con traspatios.

Figura 1. Dibujo elaborado por un niño de El Palmarcito.



En el dibujo de un niño de 8 años se observa la isla, el puente, casas, calles, el estero que rodea a la isla, así como la descripción “Palmarcito bich [beach]”, haciendo una alusión en inglés a la comunidad, misma que presenta constante migración a Estados Unidos, por lo que esa inscripción supone una descripción sobre la movilidad social de la comunidad; sobre las formas de relación de ese territorio con otros, sobre una relación local-global.

El dibujo permite dar cuenta de la condición fisiográfica de isla de la comunidad, su playa, la organización del espacio en manzanas, que permite ver la ubicación de las casas dispersas entre sí por que entre ellas existe el traspatio.

Luego del análisis sobre las inscripciones iniciales luego de la consigna “dibuja el lugar donde vives”, ninguna niña o niño participante dibujó aspectos controversiales o negativos de la comunidad. Esto hace reflexionar sobre una capa de significación del territorio, como lugar que contiene aspectos positivos de la vida: la descripción del territorio en las tres comunidades fue una representación de lugares, personas y actividad valorada positivamente.

Cuadro 2. Análisis de una producción cartográfica de un niño de 8 años.

Referentes del proyecto	Resultados
Campos emergentes	Pesca, actividad de futbol, escuela, migración.
Territorios desde personas locales	Mapa personalizado y anclado culturalmente
Infancias y adolescencias como relatoras	Inclusión de capas y elementos que los mapas adultos no captan: características fisiográficas del paisaje, junto con aspectos laborales, lúdicos, escolares, familiares, traspacios
Infancias interdependientes	La descripción sobre el territorio se relaciona con campos de significados compartidos en la comunidad, por ello la similitud de descripciones sobre el territorio de la producción del niño de 8 años, respecto a sus pares
Metodologías horizontales	El formato de dibujo como un dispositivo para representar la voz propia sobre el territorio
Pluritemática	Inclusión de varios temas que codirigen el guion analítico: mar, playa, isla, puente, actividad pesquera

El cuadro 2 permite hacer evidente, a partir de la producción de un niño autor, la configuración del guion analítico y con ello la codirección de los procesos de indagación. Por ello, las producciones mismas de las infancias pueden servir tanto de guion, como de contenido museístico (Plascencia y Romero, 2024).

Conclusiones

Las infancias a través de sus producciones narrativas cronotópicas, relatos en el tiempo y el espacio indisociable, crean y son en sí mismas un acto de autoría:

Aquí lo que estamos diciendo es que el cronotopo es la materia misma con la que el ser humano, de manera única e irrepetible, y en el encuentro con los demás, actúa. En ese proceso, que se correlaciona con la noción de enunciación (como se pronuncia el acto), el ser humano crea a sí mismo y al mundo en el mismo acto. Cada enunciado es, por tanto, un acto de autoría. (elaboración creativa, para Vygotsky), formada por elementos espaciales, temporales y evaluativo, dirigido en respuesta al otro (que puede ser o no un otro real inmediato). Es con elementos espaciales que creamos y nos creamos, en el encuentro con los demás, en el mundo. (Lopes y Melo, 2017, p. 72).

Niñas y niños hacen una descripción que integra no solamente los datos fisiográficos del entorno, sino que agregan la actividad sociocultural y los lugares que entran en el campo de actividad de la persona que narra. Asumir, desde los procesos de gestión, administración, ejecución y análisis de la investigación que las infancias y adolescencias son relatores válidos para referir las memorias bioculturales diversas nos ayuda tanto a actualizar, como a recontextualizar presentemente los significados sobre los territorios, y las copresencias intergeneracionales que interactúan en los entornos a fin de reflexionar y reflexionarse desde ahí, desde el lugar-tiempo propio.

Asimismo, el dibujo fue un elemento que permitió que niñas y niños comunicaran los lugares de memoria de la comunidad, aquellos que desde la perspectiva de las niñas y niños construyen los lazos fenomenológicos con su territorio, los cuales permite acercar a diversas generaciones en convivencia.

Referencias

- Abebe, T. (2019). Reconceptualizing children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, 8(81), 1-16. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Alderson, P. (2012). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology. In *Research with children* (pp. 253-269). Routledge.
- Bedoya-Ospitia, D. M., Figueroa-Zamora, D. C., Liberato-Murcia, L. J. y Ospina-Alvarado, M. C. (2024) Participación como potencia de subjetividad política de niñas y niños de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.6178>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi, y M. H. Abrahão (Org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-109). Editoria da PUCRS.
- Corona-Berkin, S. (2019). Producción horizontal del conocimiento. CALAS. <https://doi.org/10.32870/9786075476681>

Corrêa, M. S. y Fernandes, M. L. B. (2021). Vivências infantis nos territórios do Paranoá e Itapoã no Distrito Federal. *Linhas Críticas*, Brasília, 27, e35202. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35202>

Corsaro, W. y Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology* 16, 197-220.

Cracel, V. L. y Amorim, R. C. M. (2021). Mapeando sentimentos: Cartografias da quarentena. *Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia*, Campinas: UNICAMP.

Esteban, M. B., Crespo, F., Novella, A. M. y Sabariego, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias: corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5, 21-33. <https://doi.org/kjfw>

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En *Educación y clases populares en América Latina*. IPN-DIE.

Fajans, J., (1997). They make themselves. Work and play among the Baining of Papua New Guinea. The University of Chicago Press.

Fatyass, R., Iriarte, I. A. y Remondetti, L. (2016). Experiencias, agencia e infancias: un campo de debates. *Educación, Formación e Investigación*, 2(4), 1-13. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/108395>

Fernandes, M. L. B., Diaz, D. A. B. y Coelho, C. M. M. (2023). Infância e pandemia: o diálogo como princípio teórico-metodológico na pesquisa com crianças. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 16(47), 661-681. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10223670>.

Frasco, L., Fatyass, R. y Llobet, V. (2021). Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina. *Horizontes Antropológicos* 60, 163-190. <http://journals.openedition.org/horizontes/5399>

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>

Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1318060514>

Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad*. Base para la teoría de la estructuración. Amorrortu editores.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica la participación auténtica. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Hernández, P. P. (2021). Agencia de niños y niñas hnöñhö en la Ciudad de México. Una etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 71-102. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.366>

Holt, L. (2018). Reavendo os espaços diários escondidos de bebês/Retrieving the hidden everyday spaces of infants. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, 8(2), 407-440.

Horgan, D. (2017). Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper'. *Childhood*, 24(2), 245-259. <https://doi.org/10.1177/0907568216647787>

Jansens, R., Prellwitz, M., Olofsson, A. y Lynch, H. (2023). The representation of children's participation in guidelines for planning and designing public playspaces: A scoping review with "Best Fit" Framework Synthesis. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 20, 5823. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105823>

Jenks, C. (2009). Constructing childhood sociologically. En M. J. Kehily (Ed.), *An introduction to Childhood Studies* (pp. 93-111). Open University Press,

Kreppner, K. (2000). The child and the family: interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.

Lansdown, G. (2022). Article 12. The right to be heard. In Z. Vaghri, J. Zermatten, G. Lansdown y R. Ruggiero (Eds.), *Monitoring State Compliance with the UN Convention on the Rights of the Child. An Analysis of Attributes* (pp. 41-48). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84647-3_5

Lay, S., Armijo, F., Calderón, C., Flóres, J. y Mercado, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista electrónica Educare* 26(3), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>

Lay, S. y Montañés-Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176>

Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Revista Encuentro*, (78), 6-18. <https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i78.3661>

Lopes, J. (2013). A "natureza" geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. En E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 125-136). UNICEUB.

Lopes, J. J. M. y Fernandes, M. L. B. (2018). A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação*, 41(2), 202-211. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30546>

Lopes, J. J. M. y Melo, M. B. (2017). Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7(13), 67-78. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.486>

López-Ordosgoitia, R., Giraldo-Cadavid, D. A., Aristizábal-García, D. M. y Lafaurie-Molina, A. (2023). Coinvestigación con NNA: una revisión sistemática de literatura según las directrices Prisma. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-38. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5893>

Markus, H. R. y Kitayama, S. (1991). Culture and self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.

Markus, H. y Kitayama, S. (2010). Cultures and Selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 420-430. <https://doi.org/10.1177/1745691610375557>

Martínez, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología* 75(3), e074. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>

Massey D. B. (2015). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Bertrand Brasil.

Mateos-Blanco, T., Sánchez-Lissen, E., Gil-Jaurena, I. y Romero-Pérez, C. (2022). Child-Led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. *Social Inclusion*, 10(2), 32-42. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4921>

Moses, S. (2008). Children and Participation in South Africa: An overview. *The International Journal of Children's Rights*, 16(3), 327-342. <https://doi.org/10.1163/157181808X311178>

Núñez, K. (2020). Escuela y procesos de construcción identitaria en la niñez indígena desde los dibujos en diálogo. *Educação e Pesquisa*, 46, e237748. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046237748>

Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>

Plascencia, M. (2015). Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niños y niñas. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/669274>

Plascencia, M. (2023). Participación comunitaria intergeneracional para el reconocimiento y resignificación de memorias bioculturales diversas sobre los usos de recursos naturales locales [Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia 322651]. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). <https://memoriasintergeneracionales.net/>

Plascencia, M. (2024). ¿Cómo nos ayudan la memoria intergeneracional y la bioculturalidad a enfrentar la crisis ambiental y fomentar la comunicación intercultural? Alfabetización mediática informacional y diálogo intercultural (AMIDI). <https://www.amidi.org/memoria-intergeneracional-intercultural/>

Plascencia, M., Cervantes, A. R. y Rodríguez, M. G. (2024). El futuro complejo del agua en las memorias comunitarias sobre el territorio. *La Noria Digital*, 24, 17-26.

Plascencia, M., Fernandes, M. L. B., Pantevis, M. y Corvalán, F. (2020). Infancias: contextos de acción, interacción y participación / Infâncias: contextos de ação, interação e participação. Universidad Autónoma de Chiapas, Editora Universidade de Brasília, Editorial Universidad Surcolombiana y Editorial Universidad Nacional de Rosario. <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/81>

Plascencia, M. y Romero, B. A. (2024). Territorios que viajan: reconocer el territorio desde las niñas y niños. *Teocintle. Gaceta Agroecológica*, 2(11), 3-4.

Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood* 1(1), 4-14.

Rekacewicz, Ph. y Tratnjek, B. (2016). Cartographier les émotions. Carnets de géographes. (9). <https://journals.openedition.org/cdg/687>

Rivera, A. A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 29(65), 99-120. <https://doi.org/10.21500/01212753.1704>

Robson, E., Bell, S. y Klocker, N. (2007). Conceptualizing agency in the lives of rural young people. En R. Panelli, S. Punch y E. Robson (Eds.), *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives* (pp. 135-48). Routledge.

Rogoff, B. (2016). Culture and participation: A paradigm shift. *Current Opinion in Psychology*, 8(1), 182-189. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.12.002>

Ruiz, M. M. (2021). Nos convidamos solos en un cuento que no era nuestro: encuentros con niños investigadores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ncsc>

Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), p. 33-41. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000100005>

Saracostti, M. y De Toro, X. (2023). Pequeños/as grandes investigadores: niñeces creando conocimiento sobre el compromiso escolar en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 71-99. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.6079>

Sarmiento, M. J. (2012). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, (21). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i21.1467>

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (1988). Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGEEPA.pdf>

Serrano, D. y Ochoa, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2), 1-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>

Serrano, D., Ochoa, A. y Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 35-57. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17202>

Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles: reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40(1), 53-64. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>

Vélez, N. M., Soto, J. G., Vizcarrondo, M., Vega S. y García, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900-910. <https://doi.org/10.1177/1745691617704397>

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>

La participación política de las mujeres y el trabajo de cuidados: una reflexión desde el sur de México.

Women's political participation and care work: a reflection from southern Mexico.

Sandra María de los Santos Chandomi¹

Resumen

La participación política de las mujeres sigue marcada por desigualdades estructurales, a pesar de los avances normativos en materia de paridad de género. Uno de los principales obstáculos que enfrentan es la carga desproporcionada del trabajo de cuidados, que limita su acceso real a la esfera pública en igualdad de condiciones. Esta reflexión analiza la relación entre la participación política de las mujeres y el impacto de los trabajos de cuidados en su ejercicio ciudadano, a partir de un enfoque feminista y metodologías biográfico-narrativas. Se presentan testimonios de mujeres políticas en Chiapas para visibilizar las barreras estructurales que persisten.

Abstract

Women's political participation continues to be marked by structural inequalities, despite regulatory advances in gender parity. One of the main obstacles they face is the disproportionate burden of care work, which limits their real access to the public sphere on equal terms. This reflection analyzes the relationship between women's political participation and the impact of care work on their civic practice, based on a feminist approach and biographical-narrative methodologies. Testimonies of women politicians in Chiapas are presented to make visible the structural barriers that persist.

Palabras clave: Participación política, mujeres, trabajo de cuidados, paridad de género, desigualdad estructural.

Keywords: Political participation, women, care work, gender parity, structural inequality.

¹Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Maestra en Estudios Culturales por la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach). Doctorante en Estudios Regionales en la Unach. Periodista y docente. Ha publicado en diferentes medios de comunicación tanto internacionales como nacionales y regionales. Los temas que aborda tanto en su trabajo académico como periodista son: derechos humanos de las mujeres, feminismos, participación política de las mujeres, medios de comunicación, divulgación científica con perspectiva de género y transparencia. Premio Estatal de Periodismo en la categoría de entrevista. Premio al Periodismo de Investigación Científica y Tecnológica entregado por el Instituto de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas.

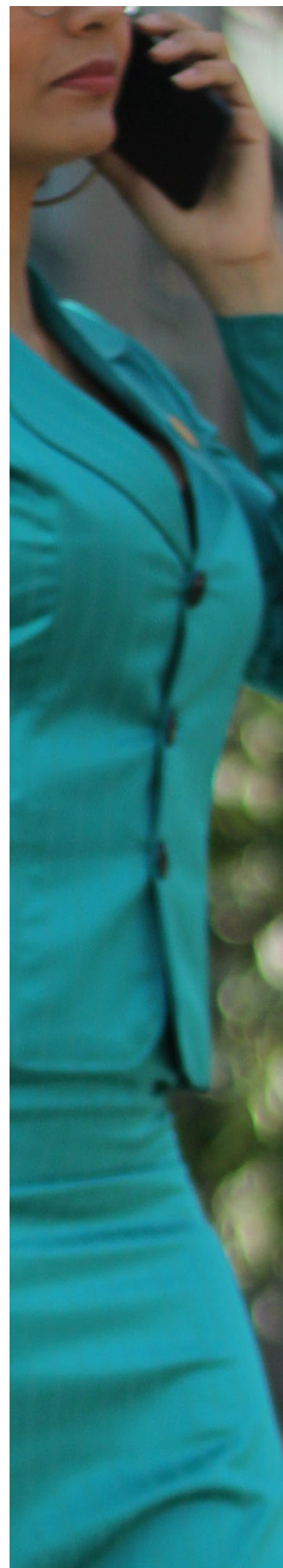
La participación política de las mujeres ha sido un tema central en las democracias contemporáneas y en la agenda de equidad de género. A lo largo del tiempo, las mujeres han enfrentado múltiples barreras para acceder a espacios de toma de decisiones, y aunque la paridad de género ha representado un avance significativo, la realidad muestra que su presencia en la política sigue marcada por desigualdades estructurales. Uno de los principales obstáculos es la carga desproporcionada del trabajo de cuidados, que continúa recayendo principalmente sobre las mujeres y limita su acceso real a la esfera pública en igualdad de condiciones.

El trabajo de cuidados comprende todas aquellas actividades esenciales para el sostenimiento de la vida, como la crianza, el cuidado de personas adultas mayores o enfermas y las tareas domésticas. A pesar de su importancia, esta labor ha sido históricamente invisibilizada y desvalorizada por los sistemas políticos y económicos. En este sentido, Marcela Lagarde (2005) plantea que la carga global del cuidado restringe el ejercicio pleno de la ciudadanía de las mujeres, al colocarlas en una posición de dependencia y desigualdad frente a los hombres.

En México, la reforma constitucional en materia político-electoral de 2014 estableció la paridad de género obligatoria en la postulación de candidaturas a cargos de elección popular, tanto a nivel federal como en los congresos estatales. En Chiapas, esta reforma también incluyó la paridad en las candidaturas a presidencias municipales, lo que permitió una mayor presencia de mujeres en la política. Sin embargo, su acceso y permanencia en estos espacios sigue condicionado por normas y estructuras patriarcales que dificultan su ejercicio del poder y las obligan a desarrollar estrategias de adaptación y resistencia.

Este trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre la participación política de las mujeres y el impacto de los trabajos de cuidados en su ejercicio ciudadano. A partir de un enfoque feminista y metodologías biográfico-narrativas, se busca comprender los desafíos que enfrentan las mujeres para hacer efectiva su participación política, así como las estrategias que han desarrollado para sobreponerse a las barreras impuestas por las estructuras de género.

Desde una perspectiva teórica, este estudio se enmarca en los planteamientos de autoras como Nancy Fraser (1997), quien sostiene que la justicia social solo es posible cuando se equilibran la redistribución económica y el reconocimiento político; Silvia Federici (2004), que advierte cómo el trabajo de cuidados ha sido históricamente explotado por el capitalismo; y Kimberlé Crenshaw (1989), quien con su concepto de interseccionalidad explica cómo el género, la raza y la clase social generan desigualdades específicas para las mujeres en política.



Metodológicamente, esta reflexión se sustenta en la investigación narrativa y el método biográfico-narrativo, enfoques que permiten recuperar las experiencias y testimonios de las mujeres que han participado en política en Chiapas desde la implementación de la paridad de género. Las entrevistas a profundidad y las notas de campo constituyen las herramientas centrales de este análisis, con el propósito de dar voz a las mujeres y visibilizar los obstáculos estructurales que aún persisten en su camino hacia la representación política.

La relación entre la participación política de las mujeres y el trabajo de cuidados es un eje clave para entender la desigualdad de género en la vida pública. A pesar de los avances normativos, la democracia sigue siendo incompleta si no se transforman las estructuras que perpetúan la sobrecarga de cuidados sobre las mujeres. Para que exista una participación política plena, es fundamental desarrollar políticas públicas que integren una perspectiva de género y reconozcan el trabajo de cuidados como un pilar esencial de la justicia social y política.

Democracia, género y cuidados

La democracia y la participación política de las mujeres han sido objeto de debate y transformación a lo largo de la historia. Aunque la igualdad formal en términos de derechos políticos ha sido reconocida en la mayoría de los países, las estructuras patriarcales continúan limitando la participación efectiva de las mujeres en los espacios de toma de decisiones. Uno de los factores clave que influyen en esta desigualdad es la carga del trabajo de cuidados, un componente esencial para el sostenimiento de la vida que sigue recayendo desproporcionadamente sobre las mujeres. Este apartado desarrolla los conceptos fundamentales para comprender la relación entre la democracia, el género y los cuidados. Se analizan las nociones de ciudadanía, representación política y paridad de género, así como el contexto de la participación de las mujeres en la política en México y América Latina. Posteriormente, se aborda el trabajo de cuidados, su definición y su impacto en la autonomía política y económica de las mujeres. Finalmente, se incorpora la perspectiva interseccional para comprender cómo las desigualdades de género, clase y raza profundizan la exclusión de ciertos grupos de mujeres en la vida pública.

La democracia y la participación política de las mujeres

La democracia supone el derecho a la participación equitativa de toda la ciudadanía en la toma de decisiones colectivas. Sin embargo, durante siglos, la noción de ciudadanía ha sido excluyente, restringiendo el acceso de las mujeres a los derechos políticos y limitando su capacidad de representación. Desde una perspectiva feminista, la ciudadanía no puede entenderse solo como una cuestión formal de derechos, sino como un proceso que implica el acceso real y efectivo a los espacios de poder (Pateman, 1995).

La representación política es fundamental en la democracia y se refiere a la capacidad de un grupo para influir en la toma de decisiones mediante el ejercicio de cargos públicos. Sin embargo, la representación de las mujeres ha estado históricamente subordinada, lo que ha llevado a la implementación de medidas como lo son las cuotas de género y posteriormente la paridad de género, esta última no solo es una medida afirmativa si no el entendimiento de una nueva forma de gobernar.

En México, la paridad de género en la política se consolidó con la reforma constitucional de 2014, que estableció la obligatoriedad de la paridad en todas las candidaturas a cargos de elección popular. Sin embargo, su implementación no ha sido suficiente para transformar las estructuras de poder, ya que las mujeres continúan enfrentando múltiples obstáculos en el ejercicio de sus funciones.

La participación de las mujeres en la política ha sido un proceso gradual en México y América Latina. Si bien las cuotas de género y las reformas electorales han impulsado una mayor presencia femenina en los Congresos, la realidad demuestra que los desafíos persisten. En muchos casos, las mujeres son incorporadas a las candidaturas para cumplir con requisitos legales, pero sin garantizarles condiciones reales para ejercer el poder.

En México, a pesar del incremento en el número de mujeres en cargos públicos, los casos de violencia política de género y la falta de redes de apoyo para las mujeres políticas siguen siendo problemas estructurales. El desafío es mayor en las entidades con alta población indígena, como es el caso de Chiapas. En donde se han dado denuncias de simulaciones en el ejercicio de los cargos, es decir, en teoría quien gobierna son mujeres, pero en la práctica el ejercicio del poder lo tienen los hombres, la mayoría de ellos con lazos familiares con las gobernantes.

Por citar un ejemplo, en el 2016 fue asesinado en la plaza central de San Juan Chamula Narciso Lunes Hernández a quien todos los medios nacionales y estatales lo presentaron como el síndico municipal del lugar porque en la práctica así era, aunque en el papel la que tenía el cargo y la que fue electa era su hija, Cristina Lunes Shilon.

Si bien, la situación más evidente pasa en los municipios indígenas en donde en muchos lugares por usos y costumbres las mujeres no acceden a puestos de decisión, lo cierto es que la simulación en el ejercicio del cargo pasa en toda la entidad.

El trabajo de cuidados: un pilar invisible del sistema socioeconómico

El trabajo de cuidados abarca todas aquellas actividades necesarias para el bienestar y la reproducción social, incluyendo la crianza, el cuidado de personas dependientes y las labores domésticas. La ONU y la CEPAL han reconocido la importancia de visibilizar y redistribuir este trabajo, que históricamente ha sido asumido por las mujeres de manera no remunerada o mal remunerada. Marcela Lagarde (2005) conceptualiza el trabajo de cuidados como una “carga global” que limita la autonomía de las mujeres, pues las obliga a conciliar responsabilidades domésticas y profesionales en condiciones desiguales. En este sentido, el trabajo de cuidados no solo impacta la vida privada, sino que tiene repercusiones directas en la participación política de las mujeres.

La división sexual del trabajo es una construcción social que asigna a las mujeres la responsabilidad del cuidado y a los hombres el rol de proveedores. Esta estructura ha perpetuado la idea de que las mujeres deben asumir el trabajo doméstico como una extensión natural de su identidad, lo que ha limitado sus oportunidades en el ámbito público.

Esta distribución desigual se refleja en la carga de cuidados que asumen las mujeres que buscan participar en la política. Muchas de ellas deben enfrentar dobles o triples jornadas de trabajo, equilibrando su rol político con sus responsabilidades familiares. La falta de políticas públicas que reconozcan y redistribuyan esta carga refuerza la desigualdad estructural.

El trabajo de cuidados tiene un impacto directo en la autonomía económica de las mujeres, ya que reduce sus posibilidades de insertarse en el mercado laboral en condiciones de igualdad. Según la CEPAL (2020), las mujeres dedican en promedio el triple de tiempo que los hombres a las labores de cuidado no remuneradas, lo que limita su acceso a empleos formales y bien remunerados.

Esta situación también se refleja en el ámbito político, donde muchas mujeres enfrentan dificultades para asumir cargos de elección popular debido a la sobrecarga de responsabilidades domésticas. La falta de redes de apoyo, servicios de cuidado infantil y políticas de conciliación laboral y familiar se traduce en una menor participación de las mujeres en la política y en la toma de decisiones.

La teoría de la interseccionalidad, desarrollada por Kimberlé Crenshaw (1989), permite analizar cómo las desigualdades de género, raza y clase se cruzan y generan opresiones diferenciadas. En el caso de la participación política, las mujeres indígenas, rurales y de sectores populares enfrentan mayores obstáculos que aquellas que provienen de contextos urbanos y privilegiados.

En México, las mujeres indígenas han luchado por el reconocimiento de sus derechos políticos en contextos donde persisten sistemas de usos y costumbres que restringen su acceso a cargos públicos. Aunque ha habido avances en el reconocimiento de sus derechos, la discriminación estructural y la falta de recursos siguen limitando su participación.

El acceso a redes de apoyo, tanto familiar como institucional, marca una diferencia en la participación política de las mujeres. Aquellas que cuentan con respaldo en el cuidado de hijas e hijos, así como con condiciones laborales flexibles, tienen mayores posibilidades de involucrarse en la política. Por el contrario, las mujeres sin estas redes enfrentan obstáculos adicionales, lo que contribuye a perpetuar la exclusión de ciertos grupos en la toma de decisiones.

El análisis de la democracia desde una perspectiva de género no puede ignorar la relación entre la participación política de las mujeres y el trabajo de cuidados. Mientras las estructuras patriarcales continúen delegando la responsabilidad del cuidado exclusivamente en las mujeres, su acceso a la política seguirá siendo desigual. La redistribución del trabajo de cuidados y la implementación de políticas que promuevan la equidad en este ámbito son condiciones necesarias para garantizar una verdadera democracia paritaria e inclusiva.

Testimonios

La presencia de las mujeres en los espacios de toma de decisión ha aumentado de manera significativa desde la implementación de la paridad de género en 2014. En el Congreso de la Unión, las mujeres han alcanzado el 50% de las curules en la Cámara de Diputados y un porcentaje similar en el Senado. A nivel Local, en Chiapas, también en donde se ha notado un mayor incremento en la incorporación de las mujeres a la vida política ha sido en el Congreso del Estado, en donde las cuatro últimas legislaturas han sido paritarias. Sin embargo, en los cargos del poder ejecutivo la brecha de género persiste, con un número significativamente menor de gobernadoras y presidentas municipales en comparación con sus homólogos masculinos.

A nivel municipal, el acceso de las mujeres a la presidencia de los Ayuntamientos sigue siendo limitado, en especial en zonas rurales e indígenas, donde persisten estructuras patriarcales que obstaculizan su participación. Estos datos reflejan que, si bien la legislación ha avanzado en materia de paridad, aún existen barreras estructurales que dificultan la consolidación de la participación política de las mujeres.

Los testimonios de ocho candidatas que compitieron en procesos electorales en Chiapas entre 2015 y 2024 reflejan cómo la carga de los cuidados influyó en su trayectoria política. Dos de ellas habían participado en procesos electorales antes de la paridad de género y lograron obtener un cargo de elección popular. De las ocho candidatas entrevistadas, solo cuatro lograron ganar en el proceso en el que compitieron. Del total de candidatas que se entrevistaron para hacer esta reflexión cinco de ellas son de zonas urbanas y tres, de zonas rurales indígenas.

El trabajo de cuidados y la política: testimonios y evidencias

Era la presidenta municipal de una de las capitales del país en los años en que apenas y había cuotas de género en las candidaturas, las cuales los partidos políticos aprendieron a burlar. Llegó a ser alcaldesa gracias dice ella misma: “a que mis hijos eran adultos y ya no necesitaban tanto de mis cuidados. Ya solo éramos mi esposo y yo”. Sin embargo, relata cómo un día en plena reunión en el Cabildo Municipal para analizar una obra pública que permitiría que toda la ciudad tuviera agua potable su esposo le llamó y le dijo que la trabajadora doméstica no había llegado y le preguntó quién le daría sus alimentos del día. La expresidenta municipal cuenta que se tuvo que salir de su reunión, pasar a comprar comida para llegar a dársela a su esposo que la esperaba en casa. El relato lo hace años después de que sucedió y hasta ahora es que manifiesta en voz alta que un hombre jamás se hubiera enfrentado a ello, pero recuerda que en su momento no se lo cuestionó “para mí era mi obligación”.

Karen Dianne Padilla, quien fue candidata ciudadana a la presidencia municipal de Tuxtla en el proceso electoral del 2018, comparte que su compromiso con el feminismo comenzó desde lo académico, pero tuvo que postergar su formación para cuidar a su madre enferma. Tras el fallecimiento de su madre, asumió la tutela de su hermano menor, lo que la llevó a reflexionar sobre la falta de reconocimiento del trabajo de cuidado.

Rosalinda Santiago Sánchez, quien fue regidora del municipio de San Cristóbal de Las Casas en el periodo 2018-2021, decidió suspender su trabajo cuando tuvo hijos y rechazó invitaciones para ser parte del Ayuntamiento ya que su prioridad era la crianza.

Las ocho candidatas entrevistadas coincidieron en que el papel de crianza era fundamental para decidir participar o no en política. Tres de ellas no tenían hijos al momento de participar, pero aseguraron que de haberlos tenido no hubieran entrado en la competencia. Las otras cinco ya tenían hijos, pero en tres casos eran adultos y en dos, las candidatas contaban con redes de apoyo para el cuidado de las y los menores.

Una de las entrevistadas expresó que, pese a contar con redes de apoyo, enfrentó críticas constantes por su rol de madre, siendo cuestionada sobre su capacidad de equilibrar la vida política y familiar, algo que rara vez se le pregunta a los hombres.

Ayda Guadalupe Jiménez Sesma, quien fue diputada local en Chiapas, narra que su incursión en la política estuvo llena de obstáculos debido a las expectativas familiares. Su padre insistía en que se dedicara a una profesión “adecuada” para una mujer ya que consideraba que la política era “demasiado demandante” para su rol de madre. A pesar de ello, logró posicionarse en el ámbito político, aunque con constantes críticas sobre su vida personal.

Otra candidata menciona que, durante su campaña electoral, su equipo de trabajo no consideraba viable que ella pudiera desempeñar su cargo sin una figura masculina de respaldo. “Me preguntaban constantemente quién me apoyaría en casa, como si esa fuera mi principal preocupación”, explica.

Violencia política de género y su relación con la sobrecarga de responsabilidades domésticas

Las entrevistadas también señalaron la forma en que los estereotipos de género y la violencia política de género han condicionado su participación en la esfera pública. Ayda Guadalupe Jiménez Sesma relata que durante su campaña las críticas que recibía se centraban en su apariencia física y no en su capacidad política, una muestra de la violencia simbólica que enfrenta la mujer en la política.

Además, una candidata que compitió en una zona rural relató cómo la violencia simbólica escaló a violencia psicológica y amenazas directas hacia su familia, con el objetivo de disuadirla de continuar en la contienda electoral. “Me decían que debía atender a mis hijos y que la política no era para las mujeres”, menciona.

Es visible en el relato de las candidatas los obstáculos que enfrentan las postulantes de las zonas urbanas a las de las regiones rurales indígenas. Mientras que en el caso de las primeras cuentan con que el trabajo de cuidados se ha institucionalizado o privatizado ya sea por medio de pagar por quien los realice o utilizar los servicios públicos en las zonas rurales indígenas no existe esa posibilidad ya que no cuentan con esos servicios por parte del Estado y también de manera cultural no es permitido que el cuidado de los hijos, de la casa, de las personas enfermas sea asumida por alguien que no sea parte de la familia. En el caso de las candidatas su red de apoyo es por parte de sus familiares.

Marcela Lagarde señala que la violencia simbólica es una de las formas de control patriarcal más arraigadas, ya que busca desvalorizar el trabajo político de las mujeres. La sobrecarga de responsabilidades domésticas, sumada a la discriminación en el espacio público, refuerza la exclusión de las mujeres de los espacios de toma de decisión.

Los testimonios de las candidatas muestran que la falta de corresponsabilidad en el hogar es una de las principales barreras para la participación política de las mujeres. Lagarde menciona que el cuidado es un mandato de género impuesto sobre las mujeres, lo que limita sus oportunidades de desempeñarse en la esfera pública.

Algunas entrevistadas resaltan que contar con redes de apoyo influyó en su capacidad de dedicarse a la política.

Una de las entrevistadas concluyó que, sin políticas públicas de cuidado adecuadas, muchas mujeres seguirán enfrentando estas limitaciones. “No es solo una cuestión de elección personal; el Estado tiene que garantizar condiciones equitativas para la participación política de las mujeres”, argumenta.

Las entrevistas muestran cómo los trabajos de cuidado siguen funcionando como una traba estructural para la participación política de las mujeres. La falta de corresponsabilidad en el hogar, la ausencia de políticas públicas sobre el cuidado y la violencia política de género son algunos de los obstáculos que limitan su incursión en la política.

Como plantea Lagarde, es fundamental que el Estado asuma la responsabilidad del cuidado y deje de depositarlo exclusivamente en las mujeres. La implementación de sistemas de cuidado redistributivos, el cambio de mentalidad sobre los roles de género y el reconocimiento del valor del trabajo de cuidados son elementos clave para garantizar la participación plena y equitativa de las mujeres en la política.

Referencias

CEPAL (2020). La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Crenshaw, K. (1989). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

Crenshaw, K. (1991). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167.

Federici, S. (2004). *Caliban and the Witch: Women, the Body and Primitive Accumulation*. Autonomedia.

Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. Routledge.

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI Editores.

ONU Mujeres (2019). *El progreso de las mujeres en el mundo 2019-2020: Familias en un mundo cambiante*. Naciones Unidas.

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Siglo XXI Editores.

Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. In R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women*. Monthly Review Press.

Silva L., M. (2017). Mujeres en la política y los obstáculos estructurales en América Latina. *Revista Latinoamericana de Política y Sociedad*, 9(2), 45-63.

Epistemología, teoría y método de un problema regional educativo.

Epistemology, theory and method of a regional educational problem.

Emiliano Núñez Constantino¹

Jesús Abidán Ramos Salas¹

Ana María Almansa Martínez²

Resumen

En el presente ensayo, que representa un avance de investigación doctoral presentado en el XXVII Coloquio en Estudios Regionales (2022), se componen en tres partes la construcción y los avances actuales de la investigación. La primera, una discusión epistemológica en la que advertimos, es la necesidad contemporánea que desemboca en enfoques modernos de investigación; y que tienen componentes ampliados, que los enfoques clásicos, los tratamientos disciplinares, y los enfoques unidimensionales no pueden responder. Lo que nos lleva a la segunda parte, como abordamos la evolución del problema desde una mirada teórica; en la tercera parte, se compone un diseño metodológico que se apegue más al problema de investigación desde la mirada regional; y concluimos con los últimos avances en el progreso de la investigación.

Abstract

The present rehearsal, represents a progress of doctoral research presented at the XXVII Colloquium in Regional Studies (2022), the construction and current advances of the research are composed into three parts. The first, an epistemological discussion in which we warn, is the contemporary need that leads to modern research approaches; and that they have expanded components, which classical approaches, disciplinary treatments, and unidimensional approaches cannot respond. Which brings us to the second part, how we approach the evolution of the problem from a theoretical perspective; In the third part, a methodological design is composed that is more attached to the research problem from a regional perspective; and we conclude with the latest developments in research progress.

Palabras clave: Epistemología, teoría de sistemas, diseño metodológico regional.

Keywords: Epistemology, systems theory, regional methodological design.

¹ Doctorado en Estudios Regionales, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)

² Doctora en Comunicación, Facultad Ciencias de la Comunicación, Universidad de Málaga (UMA).

Introducción

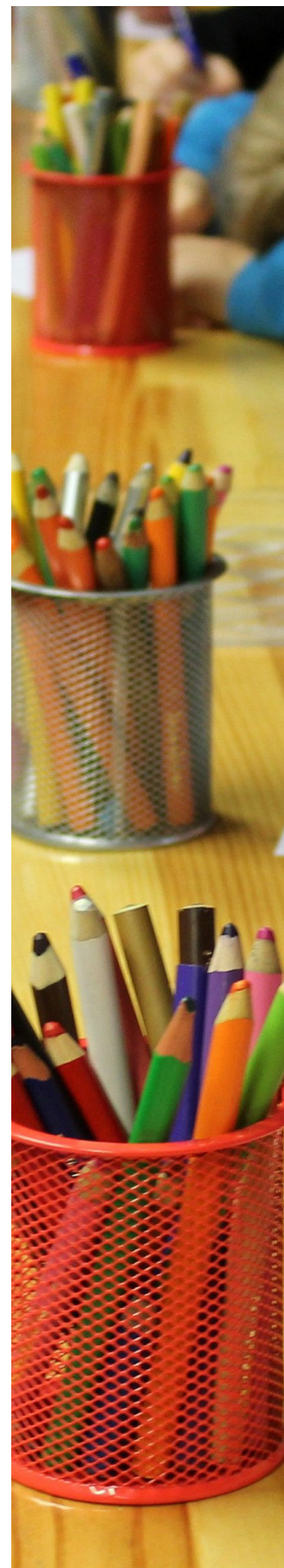
El presente artículo trata sobre el constructo epistemológico, el abordaje teórico y metodológico en el que ha navegado la investigación llevada a cabo en el Doctorado de Estudios Regionales, a su vez, la transformación de la investigación desde los enfoques paradigmáticos y los procesos evolutivos hasta llegar al tratamiento actual de la investigación. Inscrito en los Estudios Regionales en la línea educativa, se realiza un entrelazado desde una visión funcional y otra sociocultural, dando como resultante una visión socioeducativa con una mirada sistémica desde la perspectiva regional.

El constructo regional está compuesto de tres miradas contextuales: la urbana, la rural e la indígena, que también tienen componentes culturales diferenciados y necesidades diversas; pero se encuentran inmersas en regiones funcionales, con componentes económicos globales, de educación homogénea, y políticas integrales, tratadas siempre verticalmente, es decir, jerárquico, sobre todo, y vista como territorio único.

Se finaliza con la mirada transversal y los elementos que componen el problema de investigación y se realiza la propuesta esquemática del tratamiento regional desde diagramas llamados cartografías por ser nuestro enfoque, regional; y la elección de técnicas y herramientas.

Desarrollo y discusión

El problema epistemológico fue el primer problema al que nos enfrentamos, debido a que tenemos el reto de cruzar fronteras paradigmáticas que han sufrido rupturas, donde las clasificaciones son marcadas entre lo cualitativo y lo cuantitativo. En el Seminario General de Estudios Regionales (2021), Flores (2021) explicaba que los posicionamientos teóricos contienen métodos particulares que se encuentran situados históricamente y culturalmente, y por lo tanto ideológicamente, que pertenece a cierto marco histórico cultural, por lo que parece entendible que las metodologías clásicas se especialicen y se atiendan en un solo enfoque. Sobre la pregunta de la necesidad de la transversalidad, Flores (2021) afirmaba que, en la investigación, la clasificación cualitativa o cuantitativa no es una cuestión de declaración, donde no se debe dogmatizar, sino realizar la búsqueda que mejor se apegue a la realidad.



Las perspectivas y enfoques tradicionales se clasifican desde varios autores (ver Tabla 1) desde la mirada de categorización por su paradigma, sin embargo, estas clasificaciones tienden a la idea de ruptura, muchos autores clasifican de la misma manera los paradigmas a manera de enfoques, aunque varían un poco, coinciden en el origen de la ciencia natural desde la física, la matemática, como paradigmas positivistas, hasta transitar a enfoques donde el objeto de estudio dejó de ser lo natural, el entorno y pasó al sujeto de estudio, es decir, se atienden problemas, sociales, culturales; cuando se habla de métodos mixtos, estas se toman desde las disciplinas específicas (cada una en su propio enfoque) que necesita una relación con otra disciplina específica, en palabras simples, buscar desde la especialización conexiones con otras disciplinas. (Constantino, 2022)

Tabla 1

Paradigmas de las ciencias sociales.

	1	2	3	4
Cuantitativo	Positivista	Positivista	Positivista	Positivista
Cualitativo	Post positivismo	Constructivista	Realista	Crítica
Mixto	Crítica	Transformativa	Hermenéutico	Constructivista
	Constructivista	Pragmática	Interaccionista	Participativo
	Ramos (2015, p. 28)	Creswell & Creswell (2018, p. 28)	Orozco (2000, p. 28)	Guba y Lincoln (2012, p. 46)

Nota. elaboración propia varios autores, presentado en ALAS 2022.

Los cambios de paradigma surgen siempre a través del tiempo y es resultado de una reorientación del campo, al replantear nuevas preguntas y extraer nuevas conclusiones de los datos antiguos. Para Kuhn (2007), la crisis y el surgimiento de las teorías científicas pueden explicarse con cambios de paradigmas, una vez asimilados los descubrimientos, los científicos fueron capaces de explicar un abanico más amplio de fenómenos naturales o de explicar con mayor precisión algunos de los fenómenos ya conocidos. "Con todo, los descubrimientos no son las únicas fuentes de estos cambios paradigmáticos [...], resultantes de la invención de teorías nuevas" (Kuhn, 2007, p. 149). Para Kuhn los paradigmas más que enfoques, eran revoluciones científicas, la evidencia en la que se centró, era el cambio de la visión del mundo de una manera ptolemaica (geocéntrica) al sistema Copernicano (heliocéntrica), al mismo tiempo nuestra las primeras rupturas de la ciencia con otros dominios del conocimiento, en este caso la ciencia con la religión.

Debido a que la tradición astronómica se vio repetidamente ininterrumpida desde fuera y que, al carecer de la imprenta, la comunicación entre los astrónomos era escasa, estas dificultades sólo se hicieron reconocibles lentamente, pero acabaron notándose en el siglo XIII. Alfonso Décimo el Sabio podía decir que, si Dios lo hubiera consultado al crear el universo, le hubiera dado un par de buenos consejos. En el siglo XVI, el colega de Copérnico, Domenico da Novara sostenía que ningún sistema tan engorroso e inexacto como había llegado a ser el ptolemaico podía representar verdaderamente la naturaleza. Y el propio Copérnico escribió en el prefacio de las revoluciones que la tradición astronómica que había heredado había engendrado un monstruo. A comienzos de siglo XVI, número cada vez mayor de los mejores astrónomos europeos reconocía que el paradigma astronómico fallaba en la aplicación de sus propios problemas tradicionales. Tal reconocimiento era un requisito previo para el rechazo copernicano del paradigma de Ptolomeo y para la búsqueda de uno nuevo. Su famoso prefacio sigue siendo una de las descripciones clásicas de un estado de crisis. (Kuhn, 2007, pp. 153-154).

Uno de los principales problemas al realizar una investigación en general, en nuestro caso regional-educativa desde la ciencia social, es lograr la interdisciplinariedad y la transversalidad, debido a que entretengan de entrada lo educativo con lo regional, y al mismo tiempo con problemas contextuales como la cultura o estructurales como la política; las miradas interdisciplinarias "surgen, como reacción contra la excesiva especialización que prevalece en el desarrollo de la ciencia contemporánea, pero no consideramos que sea ese un punto de partida adecuado, Tal especialización conduce a una fragmentación de los problemas de la realidad" (García, 2011, p. 70), es decir, es necesaria, pero al momento del tratamiento de la investigación, se cae en la especificidad, y por tanto en el reduccionismo y la atomización de los enfoques tradicionales. Romper estas posturas es complicado debido a los enfoques tradicionales ampliamente arraigados, y a la formación profesional, propia de los investigadores, por lo que el trabajo epistemológico recobra una relevancia fundamental al momento de construir un proyecto de investigación contemporánea hacia miradas interdisciplinarias y de transversalidad.

En Constantino (2022) menciona que para entender porque es importante el análisis epistemológico de los dominios del conocimiento, se debe realizar una ampliación sobre lo que entendemos por conocimiento, como una pieza más grande del conjunto de lo que conocemos, de esta manera podemos distinguir a la ciencia como parte del conocimiento.

Las ciencias, dentro de estas, como las ciencias naturales o exactas como parte de la ciencia o del quehacer científico; como son la Física, la Química, la Biología, la Matemática, y dentro de cada una de ellas, más disciplinas científicas especializadas; en la Física: mecánica, relatividad, cuántica; en la Química: general, descriptiva (orgánica, inorgánica), analítica, aplicada (ambiental, nuclear, industrial); en la Matemática: aritmética, geometría, álgebra, cálculo infinitesimal; en la Biología: celular, molecular, ecología, marina, zoología, botánica, entre otros; cada una tan diversa y tan aparentemente diferente entre disciplinas y mucho más, entre ciencias; sin embargo, el conjunto de todas ellas componen una parte esencial del conocimiento, de hecho el análisis de las filosofías de las ciencias se realizaban principalmente hacia la Física ya que crecieron en una misma época. Pero para ampliar el conocimiento científico, que es el que nos interesa principalmente, tenemos que incluir a las Ciencias Sociales y sus disciplinas científicas (ver Tabla 2) para tener una mirada suficientemente completa del problema a investigar, bajo esta mirada siguiendo la relación de la Tabla 2, proponemos atender de izquierda a derecha desde la dimensión, y no atender de derecha a izquierda desde las disciplinas, eso agrega una perspectiva multidimensional.

Tabla 2.
Clasificación de las ciencias propuesta por Bunge.

Clasificación de las ciencias propuesta por Bunge			
Ciencia	Formal	Lógica	
		Matemática	
	Factual	Natural	Física
			Química
			Biología
			Psicología individual
	Factual	Cultural	Psicología social
			Sociología
			Economía
			Ciencia política
			Historia material
			Historia de las ideas

Nota. Bunge 1969, p. 41 en Diaz y Lara, 2012, p. 47.

García (2006a, p. 114) fue el primero en identificar que las rupturas paradigmáticas son especializaciones disciplinares, e identifica tres grandes dominios del conocimiento: la filosofía, la ciencia y la religión, que en un principio estaban mancomunados. Si lo pensamos como un árbol donde el conocimiento es el tronco y las disciplinas las ramas, es más fácil tomar desde la base diferentes elementos disciplinares, que desde las ramas conectar con otras disciplinas que en apariencia no tienen ninguna relación. Desde esta visión podemos observar no desde las disciplinas sino desde las dimensiones para alcanzar un trabajo de carácter *multidimensional, interdisciplinario y transversal*, es decir, descentrarlo de lo disciplinario y alcanzar una investigación contemporánea donde tengamos relaciones entre lo educativo, lo sociocultural y lo institucional desde la región.

La transformación del problema de investigación (ver figura 1), se ha ido concretando a un problema de origen, en un principio sobre modelos educativos con tecnología desde una región epistémica; pero esto respondía a un problema previo, concebir al sistema educativo escolar, como elemento transformador; este segundo enfoque visto desde una región educativa, pero para ello teníamos que identificar las necesidades contemporáneas socioculturales y los problemas que actualmente atraviesa la educación, y qué tiene que ver con la génesis del problema de esta investigación, esto visto de manera horizontal con componentes tanto funcionales como socioculturales desde una región sistémica.

Figura 1

En la búsqueda de la génesis del problema.



Nota. Elaboración propia diseñada para Coloquio en Estudios Regionales XXVI.

Los paradigmas regionales guardan la misma similitud que las tradiciones de las ciencias en el paso de lo natural a lo social, y esta ruptura incluso desde el interior de la ciencia, al reduccionismo de llamar ciencia regional solo al enfoque económico, y al guardar al posmodernismo no como una época, sino como paradigma subjetivo, ver Tabla 3.

Tabla 3.

Características principales de los tres enfoques regionales.

Paradigma:	Tradicional clásico Premoderno	Positivista	Posmoderno posestructuralista
Enfoques:	Enfoque corológico	Ciencia regional	Interpretaciones sociales y contemporáneas de la región
Tiempo histórico:	A finales del siglo XIX y principios del siglo XX	1950-1960	A mediados 1960
Análisis	Objetivo	Objetivo	Subjetivo
Teoría:	Ateórico	Socio-Economía NGR	Dialéctica Interpretativo Cultural
Metodología:	Descriptiva	Cuantitativa mixta	Cualitativa mixta
Carácter:	Idiográfica	Nomotética	(Idiotético)
Lugar-espacio:	Natural	Centro-Periferia	Comunidad
Disciplina dominante:	Biología, Geografía	Economía	Social (cultural)
Regiones:	Bio-Fisio-Geográfica Medio ambiente	Plan Económica	Social Cultural

Nota. Elaboración propia adaptado de Sagan (2006).

Sin embargo, las miradas contemporáneas deben apuntar a las relaciones, las uniones, a la transversalidad en un lenguaje de armonía teórica, lo opuesto al discurso de ruptura que prima centrarse al objeto o al sujeto, sino en una búsqueda de la conexión, la relación, todo lo que pueda ser útil para poder abordar el tema de investigación de la manera más cercana a la realidad.

Miradas diferentes nos ayudarán a tener abordajes teóricos metodológicos más completos que nos permitan el mejor acercamiento a la realidad. Los componentes principales de esta mirada regional son lo educativo y lo sociocultural. Por lo que parece oportuno tener en cuenta a las culturas como una parte del quehacer del hábito y de la costumbre interiorizada para confirmar una región horizontal, más equilibrada, sobre la interiorización de lo cultural Giménez (2007) menciona hacia una mirada de transversalidad y enfoque transdisciplinario:

Este es el momento de introducir por la distinción estratégica que muchos debates sobre la cultura pasan inexplicablemente por alto. Se trata de la distinción entre formas interiorizadas y formas objetivada de la cultura. En palabras de Bourdieu (1985, p. 91), entre formas simbólicas y estructuras mentales interiorizadas, Por un lado y símbolos objetivados bajo forma de prácticas rituales y de objetos cotidianos, religiosos, artísticos, etc., por otro. En efecto la concepción semiótica de la cultura nos obliga a vincular los modelos simbólicos a los actores que los incorporan subjetivamente ("modelos de") y los expresan en sus prácticas ("modelos para"), [...] desde la perspectiva de los objetos y no de las cosas bajo sus formas interiorizadas, y no bajo sus formas objetivas. O dicho de otro modo: la cultura antes que nada es habitus (Bourdieu, 1980b), disposición (Lahire, 2002) y cultura-identidad (Di Crisifaro Longo, 1993 pp. 5-37), es decir, cultura desde el punto de vista de los actores y de sus prácticas. (pp. 44-45).

Método o metodología de abordaje

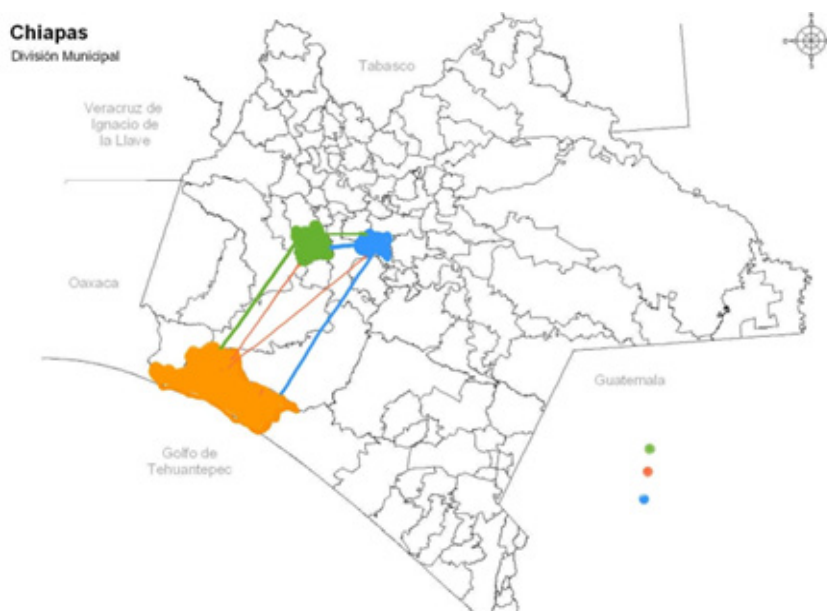
La teoría si se ve, desde la mirada de sistema es una *región sistémica*, sin embargo, hay que puntualizar que la teoría de sistemas no es solo una, la primera referencia en sociología es en el estructural funcionalismo de Talcott Parsons (1966) y Robert K. Merton (1965) con la teoría sociológica sistemática, también Bertalanffy (2019) en la teoría general de sistemas que tiene un apartado hacia la ciencia social, también existen miradas posmodernas de sistema más orientadas a la sociología, una es la de teoría de sistemas de Niklas Luhmann (1996) y la otra mirada de Edgar Morin (2003) con el pensamiento complejo; a esto hay que agregar a Rolando García que hace una relación con la teoría de sistemas y las ciencias sociales (García 2006b, p. 113). Pero cuando hablamos de inter- multi- trans (que después se le agregó disciplina) se desarrolla en el ámbito de la epistemología genética de Piaget y García (2008), en el cual Rolando García, acuña la noción de complejidad donde desarrolla la idea de sistemas complejos como teoría, método desde una fundamentación epistemológica. Esta última es a la que nos apegamos debido a que la teoría y metodología viene de una práctica latinoamericana, es decir, sus procesos se apegan mejor a la realidad, una característica importante desde los problemas de nuestro contexto, además que se traslada a la región sistémica "la teoría de sistemas aporta elementos valiosos para el entendimiento y análisis geográfico de la región y permite superar muchos de los problemas metodológicos clásicos" (Álvarez, 2006, p. 48).

El diseño metodológico pretende que la forma de tratar el problema requiere de un diseño desde una matriz de ejes dimensionales desde nuestro tratamiento regional, es primordial tener en cuenta estos procesos culturales de acuerdo a cada contexto socioeducativo y sociocultural para poder entender la realidad de los actores de acuerdo a cada espacio. Esto permitirá conocer las necesidades e identificar los aspectos socioculturales que priman por encima de aspectos funcionales a los que están sujetos y conjugan una mirada horizontal a los aspectos socioeducativos, vistos como eje mediador al cual proponemos reconstruir.

Teniendo como base que se trata de una investigación de Estudios Regionales de un problema educativo como dimensión transversal. Entender las *relaciones* de educación desde la mirada de los actores con una visión horizontal, es decir, empatada con las posturas dominantes, nos permitirá tener un punto de comparación, y la realización de un análisis que permita, como indica Álvarez (2006), primero, “vincular y complementar enfoques muy diversos en torno al estudio de región: por ejemplo, elementos funcionales y culturales; elementos materiales (y cuantificables) y elementos mentales, subjetivos y simbólicos” (pp. 48-49); segundo, “el enfoque sistémico defiende un entendimiento integral de la región” Álvarez (2006, p. 49). Por lo que, acentuar elementos culturales, y atenderlos de manera horizontal, nos darán pauta de entender el problema educativo en nuestra región.

El mapa presentado en la Figura 2, nos permite distinguir las relaciones entre los diferentes tipos de sociedades, sean urbanas o comunidades, que se comunican entre sí, con las características que las homogenizan, las fronteras territoriales.

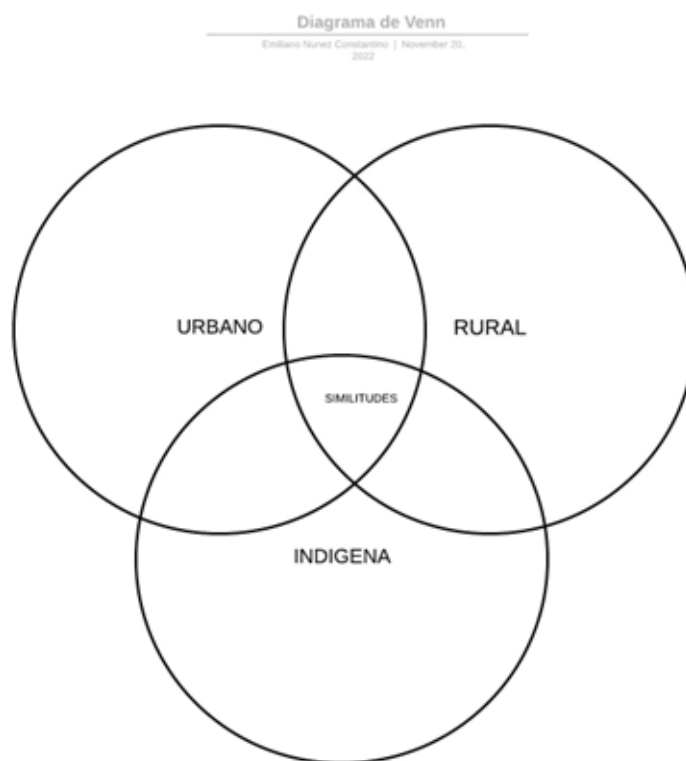
Figura 2
Mapa espacial.



Nota. Elaboración propia a partir de los espacios diferenciados.

En el siguiente esquema (ver figura 3) se muestra cómo los diferentes espacios socioeducativos y socioculturales son diferenciados, pero guardan algunas coincidencias las cuales se vislumbran en la investigación y nos permitirá comprender las necesidades en cada uno de los contextos a los que se les ofrece una educación homogénea.

Figura 3.
Diagrama de Venn.



Nota. Elaboración propia.

Esto implicaba tener como marco de referencia la necesidad de incorporar el elemento cultural, pues se hacía evidente dejar de ver de manera vertical o jerárquica las necesidades educativas, para ello, era necesario tener en cuenta una mirada horizontal que colocará la parte cultural al mismo nivel de los ejes funcionales. El enfoque tomado (ver figura 4) fue presentado en el Coloquio en Estudios Regionales XXVI en mayo de 2022.

Figura 4.

Vértices presentados en el XXVI Coloquio de investigación en estudios regionales.



Nota. Elaboración propia.

A continuación, los diagramas presentados para cada contexto son llamados cartografías al ser atendidos desde una visión regional desde ejes funcionales, socioculturales, socioeducativos y socioeconómicos. La cartografía parte de la idea de relacionar los distintos ejes que cruzan y tocan al sujeto como centro de la esfera que es rodeada y atravesada por ejes socio-políticos, socio-educativos, socio-culturales y socio-económicos; que conduzcan a las necesidades de la realidad en la que conviven colectivamente los sujetos desde cada contexto.

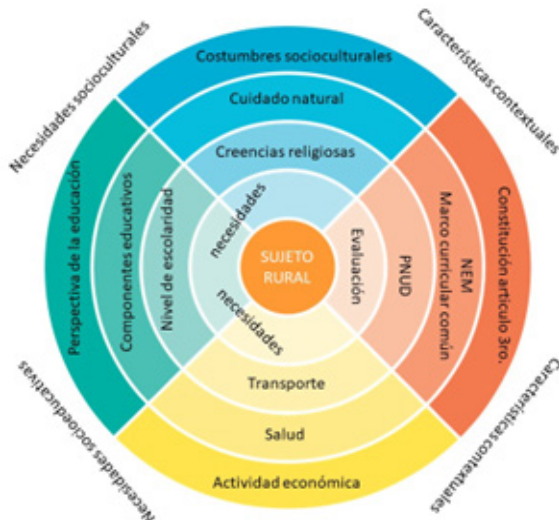
La cartografía elaborada durante el Seminario de Regiones e Identidades Culturales en 2022, nos permitió ver aún más allá de los simples vértices, sino además de identificar los ejes, logramos identificar las categorías que atraviesan a nuestro sujeto. Cada sujeto colectivo estará ubicado (es decir, el sujeto ubicado) según su condición demográfica, y de servicios con los que cuenta, la cartografía urbana (ver figura 5), la cartografía rural (ver figura 6), y la cartografía indígena (ver figura 7).

Figura 5.
Cartografía sociocultural y socioeducativa del enfoque urbano.



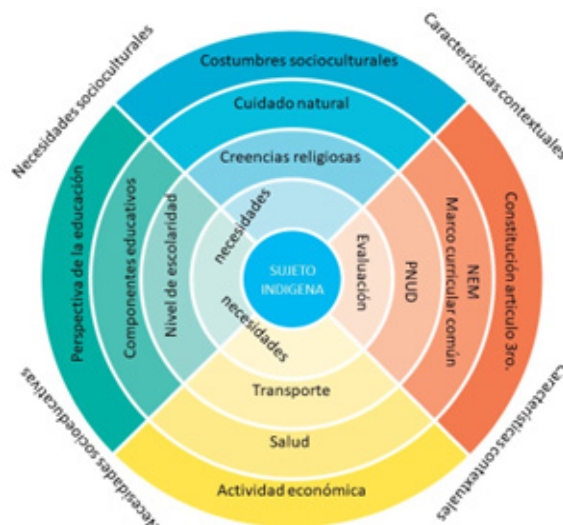
Nota. Elaboración propia

Figura 6.
Cartografía sociocultural y socioeducativa del enfoque rural.



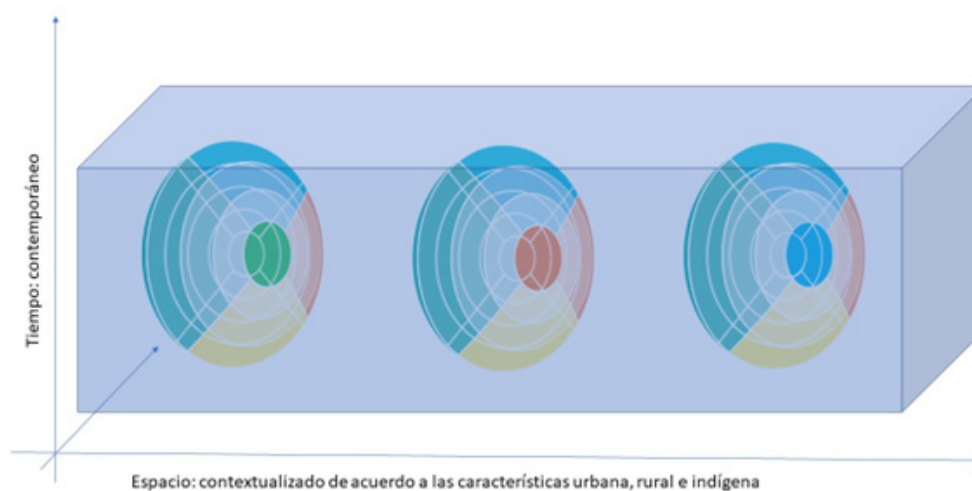
Nota. Elaboración propia.

Figura 7.

Cartografía sociocultural y socioeducativa del enfoque indígena.*Nota. Elaboración propia.*

Con estos elementos tendremos la capacidad de poder distinguir las diferencias y las coincidencias, en cada espacio y podremos conocer las necesidades que deben permanecer homogéneas o deberían ser diferenciadas, ubicados en un espacio dinámico, contemporáneo y una región compuesta en diferentes contextos: urbano, rural e indígena [U+R+I] que engloban la unidad de análisis, para pasar a tener al mismo tiempo una visión dimensional, ver figura 8.

Figura 8.

Cartografía Cultural y Educativa espacial [U+R+I].*Nota. Elaboración propia.*

Las identidades colectivas y regiones socioculturales son otro aspecto importante en el que a través de la mirada sistémica regional podemos identificar identidades que caracterizan al sujeto, en nuestro caso estas identidades son colectivas ya que busca caracterizar las formas de sociedad y las necesidades educativas que se requieren para cada contexto.

Las técnicas y herramientas de investigación son propuestas entendida la región desde dos momentos, primero ubicándola en la región donde se construye y configura, desde geográfica como administrativamente, entendida primero como una región funcional; y después, en un segundo momento como región sistémica en donde convergen espacios naturales, socioculturales, de producción, administrativos, políticos. Abordaremos los vértices a atender, a través de las técnicas de observación no participante para el primer acercamiento, con las herramientas de notas de campo, fotografía para caracterizar los espacios, en el segundo momento a través de técnicas de grupos de discusión hasta entrevistas si es necesario, con herramientas de guía temática, videograbaciones y grabaciones de audio para documentar y conocer cómo se percibe la educación con un tratamiento horizontal, es decir, con la misma jerarquía de los actores a quien se dirige, como a los que ofrecen educación.

Los grupos de discusión serán el instrumento de análisis más importante, ya que conjugará elementos con características de diferenciación entre distintos contextos. Los grupos de discusión se formarán por sujetos representativos de cada contexto en nuestro análisis, se llevarán a cabo grupos de discusión diferenciados de acuerdo a las características poblacionales que incluya:

1. Contexto Urbano
2. Contexto Rural
3. Contexto indígena (Pueblos originarios)

El tamaño de la muestra del grupo será de entre 7 a 12 participantes, que cuenten con la característica de homogeneidad interna, es decir, que cuenten con puntos en común en tamaño de población, servicios, culturales y además tengan diversidad en sus características multiculturales.

La puesta en escena se contempla en dos momentos, el primero presencial, en un lugar dentro de las características contextuales, con un escenario cómodo, neutro, y accesible; y el segundo virtual desde una plataforma digital para añadir reflexiones y conclusiones del debate. La duración será de 1 hora y media a 2 horas en cada sesión prevista. Los temas a tratar serán: ¿Como es el acceso a la educación en tu población? ¿Como identificas el proceso de enseñanza en el modelo educativo? ¿Qué necesidades educativas tiene tu región y que otras necesidades debería atenderse en el proceso educativo? ¿Existen otras maneras de educación a las que tienes acceso? y Reflexiones.

Conclusiones

La complejidad, la singularidad de los fenómenos, las estructuras, el constructivismo, son visiones de carácter epistémicas que van más orientadas a atender los desafíos en la producción de conocimiento científico, utilizando métodos multidisciplinares, transversales que den un acercamiento más adecuado a la realidad.

Es por eso que hacer un análisis epistemológico de un objeto de estudio es de vital importancia para reconstruir, y descubrir la manera de como este objeto se generó, se desarrolló, se instauró, y de qué manera se puede mejorar, o reestructurar para beneficio del conocimiento, y sus implicaciones en desarrollo, progreso, o mejora social o natural. Siguiendo esta idea debe decirse que los problemas a investigar pueden ser explicados de manera diversa según el enfoque. Ello dependerá de las teorías, del método que se emplea, de las fuentes que se utilizan y también del posicionamiento que se adopte frente a una realidad que se caracteriza por su multidimensionalidad.

Los estudios regionales además de ser constructos polisémicos, son también de un campo problemático amplio, variados y diversos desde perspectivas económicas, políticas, educativas y culturales. Pero, además, dentro de cada una de ellas, en estas líneas de investigación, la especialización es cada vez más profunda, y a la vez diversa y amplia, por ello, realizar investigaciones que transiten entre las diferentes líneas de investigación, sin que ello represente rupturas, separaciones, especialización irreconciliable a otras posturas, es el tema a tratar en tiempos contemporáneos.

Por ejemplo, en la educación escolar el uso de la tecnología y el paso a la educación virtual tuvo que ver con un problema sanitario, más que por reducir la brecha digital, incorporar herramientas tecnológicas en el aula, o por simplemente mejorar el modelo educativo de enseñanza-aprendizaje; en este orden de ideas según Max Weber la instauración del capitalismo tuvo que ver con la incorporación de un sistema religioso, con la fundación del protestantismo; del mismo modo que Rolando García demostró que la sequía, y el calentamiento global, no tenía que ver con las altas temperaturas, ya que demostró que, en el pasado, otros registros mostraban que hubo épocas donde se alcanzó mayor temperatura, sino que el crecimiento demográfico y el monocultivo, habían provocado la pérdida de humedad de zonas boscosas que provocaban lluvias. Como podemos observar la incorporación de la tecnología masiva en la educación fue detonado por un problema de salud, la incorporación de un modelo capitalista por un problema religioso, y un problema ambiental por el crecimiento demográfico y las actividades humanas.

Esto hace más que evidente la necesidad de abordar problemas contemporáneos que se atiendan desde la investigación multidimensional, la interdisciplina, y transversalidad.

Referencias

- Álvarez, J. G. (2006). Geografía regional. Lindón Villoria, A. & Hiernaux, D. Tratado de geografía humana, 25-70. UAM. México
- Bertalanffy, L. V. (2019). Teoría general de los sistemas. CFE (primera edición 1968)
- Bunge, M. (2015). Epistemología: curso de actualización. Siglo XXI. (primera edición 1980)
- Coloquio en Estudios Regionales XXVI (2022). Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez. Chiapas. México.
- Coloquio en Estudios Regionales XXVII (2022). Universidad Autónoma de Chiapas. San Cristóbal de las Casas. Chiapas. México.
- Constantino, E. N. (14-19 de agosto de 2022). Enfoques sociales, necesidad de tratamientos contemporáneos y la construcción teórica desde un enfoque multidimensional. XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología. Universidad Nacional Autónoma de México. ALAS 2022, Ciudad de México, México.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. (2003). Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Díaz E. M. y Lara F. (Coordinadores) (2012) El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas. Chiapas, México. CeCol Editorial.
- Flores, M. J. (26 de marzo de 2021). Ponencia sobre investigaciones en estudios regionales. En M. Chang (Moderador), Epistemologías, teorías regionales modernas. Seminario General en Estudios Regionales. Universidad Autónoma de Chiapas, Chiapas, México.
- García-Canclini, N. (1993). Antropología y estudios culturales. En: Alteridades (pp. 5-8). No 5. México, UAM.
- García, R. (2000). El conocimiento en construcción: De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Gedisa.
- García, R. (2006a). Epistemología y teoría del conocimiento. Salud colectiva, 2, 109-122.
- García, R. (2006b). Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Editorial Gedisa.
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias Sociales, 1(1), 66-101.
- Giménez, G. (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. Territorio, Cultura e identidades. La Región Sociocultural. México: CONACULTA / ITESO. Pp. 119-154
- Ginsburg, L. y Uribe U. (1958). "Significado del Término Región". Revista Mexicana de Sociología, Vol. 20, No. 3 (Sep. - Dec., 1958), pp. 781-789.

González, J. y Orozco M. (2015), "¿Hay algo nuevo en el paradigma del desarrollo regional en el siglo XXI?", en Montserrat María del Pilar; Merritt Humberto; Isunza Georgina (Coords.), Los desafíos del desarrollo local, IPN, Miguel Ángel Porrúa, México, p. 13-37

Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Manual de metodología cualitativa, 2.

Kuhn, T. S. (2007). Estructura de las Revoluciones Científicas. Siglo XXI. México. (primera edición 1962)

Luhmann, N. (1996). Introducción a la teoría de sistemas. Reís, 85(99), 315-367.

Merton, R. K. (1965). Teoría y estructura sociales. Fondo de Cultura Económica. DF, México.

Morin, E. (2003). Educar en la era planetaria. Editorial Gedisa.

Orozco, G. G. (2000). La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa. Universidad Nacional de la plata. IMDEC. Guadalajara. Pp. 27-49

Parsons, T. (1966). El sistema social. Madrid: Revista de Occidente.

Piaget, J. & García, R. (2008). Psicogénesis e historia de la ciencia. Siglo XXI. (primera edición 1982)

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Avances en psicología, 23(1), 9-17.

Sagan, I. (2006). Contemporary regional studies—theory, methodology and practice. Studia Regionalne i Lokalne, 7(Spec. Iss.), 5-19.

Seminario General de Estudios Regionales. (2021). Universidad Autónoma de Chiapas. México.

Seminario de Regiones e Identidades Culturales. (2022). Universidad Autónoma de Chiapas. México.

Migración internacional, crisis económica y cambios en la estructura laboral de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

International migration, economic crisis and changes in the labor structure of Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Mexico.

Mario Alberto Escobedo Hernández¹

Jorge Magaña Ochoa²

Resumen

Tuxtla Gutiérrez, como capital de un estado fronterizo, enfrenta los impactos de la migración internacional, especialmente tras la pandemia de 2020, que redirigió rutas migratorias hacia la región. Migrantes de Centro y Sudamérica han transformado la dinámica laboral local al buscar oportunidades económicas. En Chiapas, uno de los estados más pobres de México, las altas tasas de desempleo y la crisis económica han influido en la inserción laboral de migrantes y trabajadores locales. Este artículo analiza cómo fenómenos como la polarización ocupacional, la segmentación y la precarización laboral han generado una estructura económica fragmentada y desigual en la ciudad.

Abstract

As the capital of a border state, Tuxtla Gutiérrez faces the impacts of international migration, particularly after the 2020 pandemic, which redirected migration routes to the region. Migrants from Central and South America have reshaped local labor dynamics while seeking economic opportunities. In Chiapas, one of Mexico's poorest states, high unemployment rates and economic crisis have affected the labor integration of migrants and local workers alike. This article examines how phenomena such as occupational polarization, segmentation, and precarious labor have created an increasingly fragmented and unequal economic structure in the city.

Palabras clave: Migrantes, inserción laboral, empleos informales, Tuxtla Gutiérrez.

Keywords: Migrants, labor integration, informal employment, Tuxtla Gutiérrez.

¹Licenciado en Comunicación por la Universidad Autónoma de Chiapas; Maestro en Estudios Culturales por la Universidad Autónoma de Chiapas y actualmente Doctorando en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Líneas de investigación: Migración, Infancias, Derechos Humanos y Educación. Desarrollo la investigación denominada territorios de espera migrante así como niñas, niños, y adolescentes no acompañados. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8484-6761> Dirección institucional: Boulevard Laguitos No. 424 Col. Los Laguitos Tuxtla Gutiérrez, Chiapas C.P. 29020. Teléfono 961-3717989 Correos: mario.escobedo84@unach.mx

²Coordinador del Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH. Licenciado en Antropología Social (ENAH), Maestro en Ciencias de Desarrollo Rural y Recursos Naturales (ECOSUR). Doctor en Antropología Social y Cultural (Universidad de Sevilla). Líneas de investigación: Antropología médica, cultura, estudios regionales. Correo electrónico: jorge.magana@unach.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9424-2814>

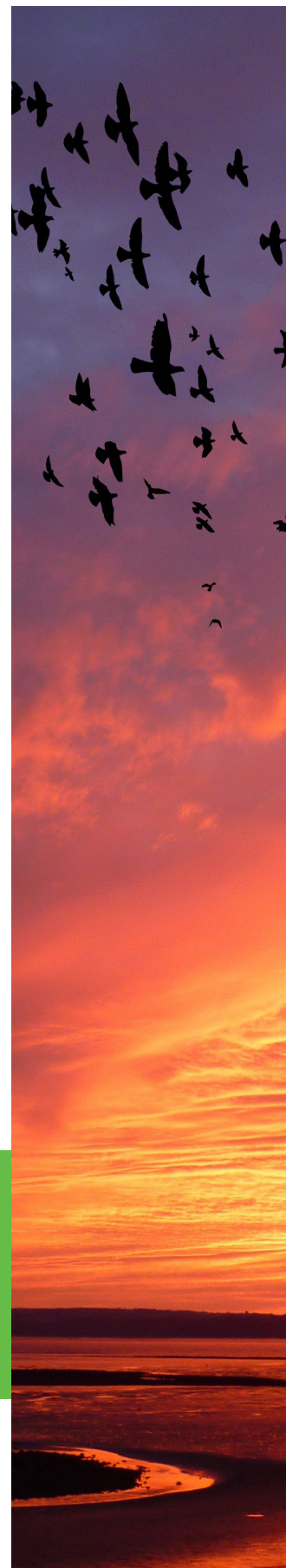
Introducción

Históricamente, Tuxtla Gutiérrez ha sido un destino importante para la migración interna³ en Chiapas. La ciudad, con su variedad de actividades productivas, se constituyó como un nicho de oportunidades laborales que atrajo a cientos de personas provenientes de distintas regiones del estado en busca de mejores condiciones de vida. Sin embargo, en los últimos años, y particularmente después de la pandemia de 2020, la ciudad ha comenzado a recibir un flujo significativo de migrantes internacionales⁴, principalmente de Venezuela y de países del Triángulo Norte de Centroamérica. Esta nueva dinámica migratoria ha generado una sobrecarga en el mercado laboral, especialmente en los empleos informales, donde la oferta de trabajo supera las capacidades de absorción laboral que puede sostener la economía local. Este fenómeno ha desplazado a muchos migrantes internos, quienes ahora ven limitada su inserción en el mercado laboral ante la creciente competencia de migrantes internacionales que, en general, aceptan empleos precarios y de baja remuneración.

Este punto de inflexión en el mercado de trabajo de Tuxtla Gutiérrez marca una transformación en la dinámica y estructura laboral de la ciudad. A diferencia de las décadas de 1980, 1990 y 2000, cuando la migración interna impulsada por el dinamismo económico era predominante, la llegada de migrantes internacionales, en parte impulsada por la crisis migratoria nacional y las grandes caravanas —la primera de ellas registrada masivamente el 10 de octubre de 2018—, ha comenzado a reconfigurar el mercado laboral en múltiples aspectos. Las cifras más recientes señalan que en Tuxtla Gutiérrez existen 304,994 personas ocupadas y 11,352 desocupadas; además, el 51.7 % de la población ocupada trabaja en el sector informal y el 25.7 % en el sector informal urbano. En Chiapas, casi el 75 % de la población se encuentra en condiciones de informalidad laboral, y la presencia de migrantes internacionales —quienes acceden a empleos con menores derechos laborales y menores salarios— ha desplazado parcialmente a los trabajadores locales y migrantes internos, generando nuevas dinámicas de empleo y aumentando las desigualdades en el mercado de trabajo local.

³Los migrantes internos son nativos nacidos en Chiapas a excepción de los nacidos en Tuxtla Gutiérrez, y fueron tomados en el censo encuesta nacional de ocupación y empleo (ENOE), Chiapas en el segundo trimestre de 2024.

⁴Los migrantes internacionales, son todos aquellos nacidos fuera de México, que están haciendo una migración irregular, que no cuenta con documentos y están de forma indocumentada en el país.



Tuxtla Gutiérrez es una ciudad relativamente nueva en términos de recepción de migración internacional, lo que ha resultado en una escasez de estudios académicos sobre este fenómeno en el contexto local. Si bien existen investigaciones significativas sobre la inserción laboral de los migrantes en otras ciudades mexicanas, especialmente en las zonas fronterizas (Margulis y Tuirán, 1986; Klagsbrunn, 1988; Coubès, 2001; Kopinak, 2003), estos trabajos ofrecen solo una base parcial para entender la realidad específica de Tuxtla Gutiérrez. La estructura económica y las condiciones sociales de esta ciudad capital en Chiapas presentan características que difieren notablemente de los escenarios analizados en dichos estudios, lo que limita la aplicabilidad directa de sus conclusiones.

TRABAJADORES LOCALES Y TRABAJADORES MIGRANTES INTERNACIONALES

Tipos de empleos



Ilustración 1 Elaboración propia

No obstante, estos estudios permiten observar una tendencia común: el desplazamiento de la población local, incluidos los migrantes internos, por la creciente presencia de migrantes internacionales. En el caso de Tuxtla Gutiérrez, esta tendencia sugiere la necesidad de realizar investigaciones que aborden de manera más específica el impacto de la migración internacional en un entorno económico y social distinto, donde los cambios en el mercado laboral y las dinámicas de empleo están configurando un nuevo escenario de integración y competencia laboral.

Metodología y fuentes de información

La metodología de esta investigación se centra en el análisis de la clasificación ocupacional, enfocándose en personas mayores de 15 años que trabajan en el sector informal en Tuxtla Gutiérrez. Para ello, se utiliza una muestra comparativa basada en las clasificaciones de ocupaciones del censo del segundo trimestre de 2024. Las modificaciones en la clasificación de ocupaciones, implementadas en 2024, responden a la necesidad de reflejar con mayor precisión la estructura ocupacional del estado en comparación con otros sistemas de clasificación. Debido a estos cambios en los catálogos de ocupaciones, la información ocupacional de ambos periodos no es estrictamente comparable. De la misma manera, se hizo un trabajo de campo etnográfico, en el cual se trabajó directamente con migrantes internacionales, hombres y mujeres donde se les realizó una entrevista para ver su situación laboral mientras están de tránsito en Tuxtla Gutiérrez.

Para abordar esta limitación, una parte fundamental del trabajo metodológico consistió en homogeneizar los datos ocupacionales de 2024 conforme a la Clasificación Mexicana de Ocupación (CMO) de 2024. Este proceso se realizó a nivel de grupo unitario, identificando tanto la actividad económica como el nombre de cada ocupación. Posteriormente, se agruparon estos datos en niveles de grupo principal con el objetivo de sintetizar y hacer comparables los resultados de ambos censos.

De este modo, la metodología asegura que los datos ocupacionales de ambos periodos puedan ser interpretados bajo una misma estructura, permitiendo una comparación que revele los cambios en el mercado laboral de Tuxtla Gutiérrez en términos de inserción laboral informal para la población local y migrante.

En las fuentes de investigación para esta investigación, la principal fuente de datos sobre la relación entre la migración internacional y la estructura ocupacional de Tuxtla Gutiérrez proviene de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) de Chiapas correspondiente al segundo trimestre de 2024. Esta encuesta, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), proporciona datos actualizados y precisos sobre diversos aspectos del mercado laboral, tales como la población económicamente activa (PEA), el empleo, la informalidad, la subocupación y la desocupación. En el periodo de abril a junio de 2024, los datos destacan que:

- La PEA alcanzó 2,235,634 personas, un incremento respecto al segundo trimestre de 2023, cuando se registraron 2,186,029 personas.
- La población ocupada aumentó en 54,604 personas en comparación con el mismo trimestre del año anterior.
- La tasa de desocupación se ubicó en 1.6 %, mientras que en el mismo periodo de 2023 fue de 1.8 %.

La elección de esta fuente responde a la necesidad de contar con indicadores confiables que permitan un análisis preciso de las dinámicas laborales en Chiapas, considerando un intervalo de datos que va desde 2010 hasta 2024. La ENOE no solo aporta información detallada sobre la PEA y las tasas de ocupación y desocupación, sino que también permite examinar los tipos de migración —tanto interna como internacional— y su impacto en la inserción laboral de la población nativa y migrante.

Estos datos resultan esenciales para el propósito de este estudio, que busca analizar los cambios en la estructura ocupacional de Tuxtla Gutiérrez y su relación con la creciente presencia de migración internacional. Desde hace algunos años, la ciudad ha experimentado significativos cambios sociales y económicos que han afectado el mercado laboral local. A través de la ENOE, es posible observar cómo las transformaciones en el empleo reflejan las tensiones y adaptaciones del mercado en respuesta a la dinámica migratoria reciente.

Cuadro 1
POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS SEGÚN CONDICIÓN DE ACTIVIDAD ECONÓMICA,
DE OCUPACIÓN, DISPONIBILIDAD PARA TRABAJAR Y SEXO
segundo trimestre de 2023 y 2024

Categoría	ENOE Segundo trimestre		Diferencia absoluta	ENOE Segundo trimestre		Diferencia relativa
	2023	2024		2023	2024	
	Absolutos			Relativos		
Chiapas	3 899 321	4 106 898	207 577	100.0	100.0	
PEA ^{ai}	2 186 029	2 235 634	49 605	56.1	54.4	-1.6
Ocupada ^{bi}	2 145 825	2 200 429	54 604	98.2	98.4	0.3
Desocupada ^{bi}	40 204	35 205	-4 999	1.8	1.6	-0.3
Población no económicamente activa (PNEA) ^{ai}	1 713 292	1 871 264	157 972	43.9	45.6	1.6
Disponible ^{ci}	215 928	243 868	27 940	12.6	13.0	0.4
No disponible ^{ci}	1 497 364	1 627 396	130 032	87.4	87.0	-0.4
Hombres	1 783 829	1 865 222	81 393	100.0	100.0	
PEA ^{ai}	1 469 148	1 515 340	46 192	82.4	81.2	-1.1
Ocupada ^{bi}	1 446 883	1 495 484	48 601	98.5	98.7	0.2
Desocupada ^{bi}	22 265	19 856	-2 409	1.5	1.3	-0.2
PNEA ^{ai}	314 681	349 882	35 201	17.6	18.8	1.1
Disponible ^{ci}	58 253	52 946	-5 307	18.5	15.1	-3.4
No disponible ^{ci}	256 428	296 936	40 508	81.5	84.9	3.4
Mujeres	2 115 492	2 241 676	126 184	100.0	100.0	
PEA ^{ai}	716 881	720 294	3 413	33.9	32.1	-1.8
Ocupada ^{bi}	698 942	704 945	6 003	97.5	97.9	0.4
Desocupada ^{bi}	17 939	15 349	-2 590	2.5	2.1	-0.4
PNEA ^{ai}	1 398 611	1 521 382	122 771	66.1	67.9	1.8
Disponible ^{ci}	157 675	190 922	33 247	11.3	12.5	1.3
No disponible ^{ci}	1 240 936	1 330 460	89 524	88.7	87.5	-1.3

^{ai} Valor relativo respecto a la población de 15 años y más.
^{bi} Valor relativo respecto a la PEA.
^{ci} Valor relativo respecto a la PNEA.
Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, segundo trimestre de 2023 y 2024.

Consideraciones teóricas sobre la relación entre migración internacional y la inserción ocupacional

Una de las teorías predominantes en el estudio de la migración se centra en los factores económicos, particularmente en relación con el mercado laboral. Autores como Ravenstein (1885), Lee (1966) y Todaro (1969) sostienen que la decisión de migrar está impulsada por las expectativas de inserción laboral, especialmente cuando los salarios y las oportunidades de empleo en el destino resultan más favorables que en la región o país de origen. Estos elementos, aunque dependen de la percepción subjetiva del migrante, están condicionados por obstáculos concretos, como las distancias geográficas, las barreras lingüísticas y los costos asociados al proceso migratorio.

Desde el siglo XX, los estudios académicos han mostrado que la estructura productiva de los países ha demandado una fuerza laboral variada a través de diferentes sectores económicos, lo cual responde, en parte, al deseo humano de mejorar las condiciones materiales de vida. A través de un enfoque funcionalista e histórico, se han establecido bases conceptuales y teóricas que abordan la migración desde una perspectiva compleja. Singer (1975), por ejemplo, describe la migración como un mecanismo de redistribución que se adapta al reordenamiento espacial de las actividades económicas en un contexto histórico específico.

La literatura especializada sugiere que las actividades en sectores como la industria y el comercio, así como el crecimiento en los servicios tanto para productores como para consumidores, influyen en los patrones migratorios y configuran las características de la inserción laboral de los migrantes (Ravenstein, 1885; Arguello, 1972; Singer, 1975). Asimismo, Rodrigues y Busso (2009) afirman que “los cambios en el modelo de desarrollo económico y social, las transformaciones tecnológicas y en el estilo de vida, la descentralización y la globalización tienen repercusiones poderosas y variadas en los flujos migratorios” (p. 9).

En el caso de México, los estudios sobre migración internacional y empleo han evolucionado en los últimos años. México, anteriormente conocido como país emisor y de tránsito, ha pasado a convertirse en un destino final para numerosos migrantes, lo que ha reestructurado la función laboral en sus principales ciudades y zonas fronterizas.

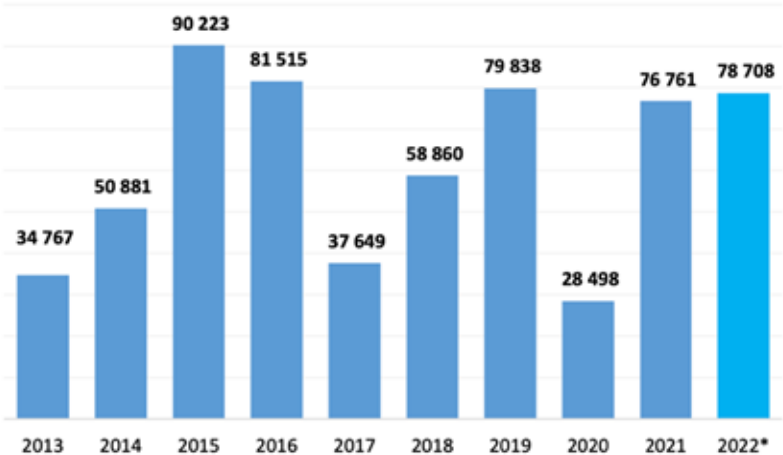
A pesar de la falta de datos precisos sobre el número de inmigrantes irregulares en México, se estima que muchos participan en el mercado laboral. Entre 2012 y 2018, el Instituto Nacional de Migración (INM, 2018) emitió más de medio millón de tarjetas de visitante regional y trabajador fronterizo. No obstante, la inserción laboral de los migrantes suele ser precaria, con condiciones de explotación, salarios bajos, falta de seguridad social y el riesgo constante de deportación (Gómez & Sánchez, 2021). Este panorama también se observa en Tuxtla Gutiérrez, donde numerosos migrantes permanecen de manera prolongada en busca de empleo para continuar su travesía (Martínez & Torres, 2020).

Cambios en el perfil sociodemográfico de los migrantes internacionales en Tuxtla Gutiérrez

Como se ha mencionado previamente, la migración internacional hacia Tuxtla Gutiérrez ha experimentado un notable incremento desde 2018, acelerándose particularmente después de la pandemia de 2020. Antes de 2018, los migrantes provenientes de países de Centro y Sudamérica que arribaban a la ciudad eran relativamente pocos, y aún no existen censos específicos sobre migración irregular en la capital de Chiapas. Sin embargo, a nivel estatal, Chiapas ocupa el primer lugar en el país en presentaciones y canalizaciones de personas extranjeras ante las autoridades migratorias.

Los datos del Instituto Nacional de Migración (INM) evidencian un aumento significativo en las presentaciones de personas extranjeras, especialmente en 2021, cuando se registraron 76,761 eventos, lo que representa un incremento del 169 % en comparación con el año anterior. Si bien en años previos, como 2015, 2016 y 2019, se documentaron cifras elevadas, el impacto de la pandemia en 2020 redujo los números, que rápidamente volvieron a niveles similares a los previos a la crisis sanitaria en 2021.

Para los fines de este estudio, resulta fundamental analizar características sociodemográficas clave de los migrantes internacionales que llegan a la capital de Chiapas, tales como edad, nivel de escolaridad, género y lugar de procedencia. Este perfil migratorio permitirá comprender mejor el impacto de estos flujos en la dinámica social y ocupacional de Tuxtla Gutiérrez y observar cómo las características individuales de los migrantes interactúan con las oportunidades y limitaciones del mercado laboral local.



*Cifra a agosto de 2022.
Fuente: Elaboración a partir de datos de la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas (UPMRIIP), 2013-2021, y enero-agosto de 2022.

Ilustración 2 A pesar de la falta de registros precisos sobre el número de inmigrantes irregulares en México, se sabe que la mayoría participa en actividades laborales, con más de medio millón de tarjetas de visitante regional y trabajador fronterizo emitidas entre 2.

La ocupación laboral en Chiapas

Para esta investigación, se realizó un análisis exhaustivo de la situación laboral en Chiapas utilizando como fuente principal la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) correspondiente al segundo trimestre de 2024, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Esta fuente proporciona una visión integral del mercado laboral chiapaneco, abarcando indicadores esenciales como la población económicamente activa (PEA), ocupación, desocupación y condiciones de informalidad (INEGI, 2024). Los cambios interanuales y las variaciones entre géneros en estos indicadores resultan esenciales para comprender las dinámicas laborales de la entidad.

Principales Resultados de la ENOE

- 1. Población Económicamente Activa (PEA): La PEA alcanzó las 2,235,634 personas, incrementándose en 49,605 respecto al mismo trimestre del año anterior. La PEA masculina fue de 1,515,340 personas, con un crecimiento de 46,192, mientras que la femenina fue de 720,294, con solo 3,413 mujeres adicionales. La tasa de participación económica en Chiapas disminuyó de 56.1 % en 2023 a 54.4 % en 2024, reflejando una caída de 1.6 puntos porcentuales (INEGI, 2024, p. 1).
- 2. Ocupación: La población ocupada incrementó en 54,604 personas, ubicándose en 2,200,429. Del total, el 50.2 % son trabajadores subordinados y remunerados, y un 33.9 % son trabajadores por cuenta propia. Se destaca el aumento de 101,644 en el grupo de trabajadores subordinados, mientras que los trabajadores por cuenta propia disminuyeron en 17,061, lo que sugiere una tendencia hacia una mayor estabilidad laboral en sectores formales (INEGI, 2024, p. 5).
- 3. Condiciones de Trabajo por Sectores: El sector terciario (servicios y comercio) concentra la mayor proporción de ocupación con un 50.5 %, mientras que el sector primario se redujo de 35.4 % a 32.1 %. El sector secundario experimentó un aumento significativo de 45,215 personas, especialmente en construcción (INEGI, 2024, p. 6).
- 4. Subocupación: La tasa de subocupación, que refleja la proporción de trabajadores que desean laborar más horas, disminuyó a 7.4 %, una reducción de 2.3 puntos porcentuales respecto al año anterior, con una caída más pronunciada entre hombres (-2.6 puntos) que en mujeres (-1.5 puntos) (INEGI, 2024, p. 9).
- 5. Informalidad Laboral: La informalidad sigue siendo prevalente en Chiapas, alcanzando un 74.8 % en 2024. El sector informal aumentó en 35,046 personas, en contraste con el crecimiento de solo 39,588 personas en el empleo formal. Esta situación refleja la persistencia de condiciones laborales vulnerables, particularmente en hombres (76.3 % en ocupación informal) frente a mujeres (71.4 %) (INEGI, 2024, p. 11).
- 6. Desocupación: La tasa de desocupación bajó de 1.8 % a 1.6 %, con una disminución de 4,999 personas sin empleo. La mayoría de los desempleados se concentra en el rango de 25 a 44 años (46.4 %), con una tasa de 1.3 % en hombres y 2.1 % en mujeres (INEGI, 2024, p. 12).
- 7. Tasas Complementarias y Críticas: La Tasa de Condiciones Críticas de Ocupación (TCCO) fue de 49.4 %, indicando que una gran parte de la población ocupada enfrenta condiciones laborales desfavorables en términos de horas o ingresos bajos. Asimismo, la Tasa de Subutilización de la Fuerza de Trabajo se ubicó en 17.8 %, reflejando la presión continua sobre el mercado laboral (INEGI, 2024, p. 16).

Estos resultados de la ENOE ofrecen una perspectiva detallada sobre la situación laboral en Chiapas. Aunque se observa un incremento en el empleo formal y una leve reducción en la desocupación, la alta proporción de ocupación informal subraya desafíos estructurales significativos que requieren atención. La expansión de la ocupación en sectores terciarios y el ligero crecimiento de la estabilidad laboral son indicadores positivos; sin embargo, el predominio de la informalidad destaca la necesidad de políticas de fortalecimiento laboral.

Para dar mayor profundidad a este análisis, es crucial comprender la estructura del empleo en Tuxtla Gutiérrez y cómo los diversos grupos demográficos se integran en ella. A nivel sectorial, la reducción de la ocupación en el sector secundario, particularmente en el empleo formal, contrasta con el ligero crecimiento en el empleo informal. Además, el desplazamiento de la fuerza laboral hacia el sector terciario, especialmente en servicios, ha sido documentado por estudios previos de Serna (2008), Barajas (2009) y Coubés y Silva (2009).

Este análisis ofrece una perspectiva general sobre el empleo en Chiapas, permitiendo una comprensión inicial de las dinámicas laborales que predominan en el estado. Esta contextualización es relevante, ya que en el siguiente capítulo se aborda específicamente la inserción laboral de los migrantes internacionales y su integración en el modelo ocupacional local. Para esta investigación, la inserción laboral de migrantes internacionales se analiza mediante un estudio de campo, realizado expresamente para suplir la falta de datos oficiales. Hasta el momento, ninguna institución, incluido el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), proporciona cifras específicas sobre la cantidad de migrantes internacionales empleados en Tuxtla Gutiérrez. Aunque la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) ofrece algunos parámetros útiles, no aborda con precisión la relación entre la migración internacional y el mercado laboral local, lo que subraya la necesidad de esta investigación y el análisis empírico realizado en el campo.

La Inserción Laboral según Condición Migratoria Internacional

La inserción laboral de acuerdo con la condición migratoria internacional examina la situación de los migrantes laborales, centrando su análisis en aquellos que permanecen en México en condiciones de vulnerabilidad mientras transitan hacia su destino final, principalmente los Estados Unidos. Para esta investigación se explora cómo el estatus migratorio afecta la inserción laboral de los migrantes principalmente aquellos que pasan largas temporadas en los llamados “territorios de espera” (Escobedo, 2024) en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, y analiza el impacto de estas circunstancias en sus derechos laborales y condiciones de vida. Este enfoque se alinea con la discusión sobre la inserción laboral de migrantes, subrayando las tensiones entre el estatus migratorio irregular y las restricciones que enfrentan los migrantes para acceder a empleos dignos, esta es la base principal, de la condición laboral migrante internacional.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) define a los migrantes laborales como aquellos que se trasladan de un país a otro para ocupar empleos no autónomos; sin embargo, esta definición deja fuera a quienes migran sin documentos, lo que excluye a un sector significativo de la población migrante que busca empleo en México.

País	Presentaciones	Canalizaciones	Total	% del total de la entidad
Total	55 664	23 044	78 708	100.0
América				
Venezuela	17 834	7 320	25 154	32.0
Honduras	11 248	5 626	16 874	21.4
Guatemala	9 290	3 739	13 029	16.6
Nicaragua	4 957	1 165	6 122	7.8
El Salvador	3 382	1 045	4 427	5.6
Extracontinentales				
Bangladés	327	99	426	0.5
Senegal	362	13	375	0.5
Angola	120	194	314	0.4
Otros	8 144	3 843	11 987	15.2

Ilustración 3 Cuadro 2. PRINCIPALES PAÍSES DE ORIGEN DE POBLACIÓN PRESENTADA Y CANALIZADA ANTE LAS AUTORIDADES MIGRATORIAS EN CHIAPAS, ENERO-AGOSTO DE 2022

En el contexto específico de Chiapas, los migrantes en situación irregular suelen encontrarse en condiciones laborales precarias, sin acceso a seguridad social, con inestabilidad laboral, bajos salarios y condiciones de trabajo insalubres (Hernández & Ramírez, 2020; Vargas & Pérez, 2019). Esta realidad refuerza la precariedad del trabajo informal, especialmente para aquellos migrantes en situación irregular, quienes frecuentemente dependen de la asistencia comunitaria para satisfacer sus necesidades básicas.

El concepto de “territorios de espera” propuesto por Escobedo (2024) resulta clave para analizar la inserción laboral de los migrantes en Tuxtla Gutiérrez. Este término describe áreas de tránsito donde migrantes, principalmente provenientes de Centroamérica y el Caribe, permanecen en campamentos informales mientras esperan continuar su desplazamiento hacia el norte. En Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, dichos espacios suelen ubicarse cerca de estaciones de transporte, lo cual facilita la movilidad de los migrantes. Sin embargo, las condiciones de vida en estos lugares son extremadamente precarias; los migrantes dependen en gran medida de empleos informales y del apoyo comunitario para cubrir sus necesidades básicas (Escobedo, 2024). Este contexto de vulnerabilidad laboral y social subraya la importancia de comprender cómo estos “territorios de espera” moldean las experiencias de los migrantes en tránsito y su acceso a derechos fundamentales.

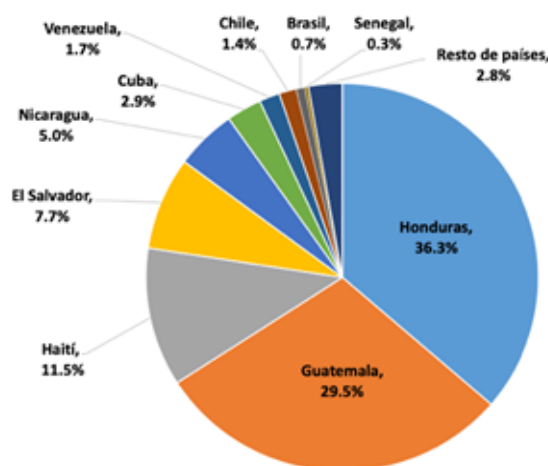


Ilustración 4 Gráfica 2. PRINCIPALES PAISES DE ORIGEN DE POBLACION PRESENTADA Y CANALIZADA ANTE LAS AUTORIDADES MIGRATORIAS EN CHIAPAS, 2021

A pesar del esfuerzo municipal de la capital por integrar a los migrantes en programas de empleo temporal, las oportunidades laborales continúan siendo limitadas. Programas como el Programa de Empleo Temporal (PET) ofrecen un medio de sustento a algunos migrantes a través de actividades de limpieza urbana, proporcionando un ingreso mínimo que les permite cubrir necesidades básicas. Sin embargo, estos empleos, aunque fundamentales, no solucionan la precariedad y no garantizan el acceso a derechos laborales sostenibles (García & Martínez, 2021).

En el sector privado, los migrantes internacionales se emplean generalmente en trabajos temporales y de baja remuneración, observándose una división de roles por género: las mujeres en servicios domésticos o preparación de alimentos y los hombres en actividades como el lavado de autos. Aunque estas oportunidades proporcionan un alivio económico, también exponen a los migrantes a riesgos de explotación y discriminación, ya que operan en un entorno informal y sin protección laboral (López et al., 2020).

El autoempleo representa una alternativa significativa para los migrantes en situación irregular, quienes recurren a actividades como la venta de dulces y la prestación de servicios, como el trenzado de cabello. Aunque estas labores suelen ser inestables y limitadas en ingresos, permiten cierta autonomía financiera y evitan la dependencia de empleadores que podrían aprovecharse de su situación vulnerable (Martínez & Gómez, 2020).

La inserción laboral de los migrantes en función de su condición migratoria internacional revela profundas desigualdades y desafíos en el mercado laboral mexicano. El estatus migratorio, especialmente cuando es irregular, conlleva una notable precariedad laboral y una dependencia significativa de empleos informales o de programas de asistencia temporal. Esta realidad subraya la necesidad urgente de implementar políticas laborales inclusivas que garanticen el respeto de los derechos humanos y laborales de los migrantes, independientemente de su situación migratoria. Además, resulta esencial fortalecer los programas de empleo formal para integrar a la población migrante en un entorno de protección y dignidad laboral, lo que contribuiría significativamente a su desarrollo social y económico en México. Este enfoque no solo mejoraría las condiciones laborales de los migrantes, sino que también promovería una mayor cohesión social y un crecimiento económico más equitativo en el país (Escobedo, 2024; Hernández & Ramírez, 2020).



Ilustración 5 Milagros originaria de Venezuela que en su paso por México se quedó en Tuxtla y se dedica a reparar zapatos.

Migración internacional, crisis económica y cambios en la estructura laboral de Tuxtla Gutiérrez

La inserción laboral en el estado de Chiapas, México, con un enfoque particular en cómo la condición migratoria impacta las oportunidades de empleo de los migrantes, en comparación con la población local. A través del uso de datos provenientes de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) y de información cualitativa obtenida en trabajo de campo, se aborda la realidad laboral de los migrantes internacionales en lo que se ha denominado “territorios de espera,” y se comparan sus condiciones con las de los trabajadores locales. Se identificó las desigualdades laborales presentes en la región y cómo la irregularidad migratoria contribuye a la precariedad del empleo para los migrantes.

La base empírica de este análisis es la ENOE correspondiente al segundo trimestre de 2024, proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Esta encuesta ofrece información relevante sobre la Población Económicamente Activa (PEA), las tasas de ocupación, desempleo, informalidad y subocupación. Además, se incorporan observaciones de campo sobre migrantes en condiciones de vulnerabilidad en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, quienes, debido a su estatus migratorio irregular, enfrentan obstáculos significativos para acceder a empleos formales, lo que les obliga a depender de trabajos informales o de programas de asistencia temporal.

- 1. Población Económicamente Activa (PEA) en Chiapas

En Chiapas, la PEA se encuentra compuesta por 2,235,634 personas, con una participación de 54.4%. Este porcentaje ha experimentado una disminución en comparación con el año anterior, lo que refleja un patrón de exclusión laboral en la región. Un aspecto destacado en esta medición es la disparidad de género, ya que la participación masculina es significativamente más alta que la femenina, lo que evidencia un crecimiento desigual en la inclusión económica de ambos géneros (INEGI, 2024).

- 2. Ocupación y Empleo Informal

La población ocupada en Chiapas asciende a 2,200,429 personas, de las cuales el 50.2% se encuentra en situación de subordinación y remuneración. Sin embargo, un 74.8% de los trabajadores se emplea en el sector informal, lo que perpetúa las condiciones precarias de trabajo. Este fenómeno es especialmente relevante en el caso de los migrantes irregulares, quienes, al no contar con acceso a trabajos formales, se ven obligados a aceptar condiciones laborales que carecen de seguridad social y otros beneficios (INEGI, 2024).

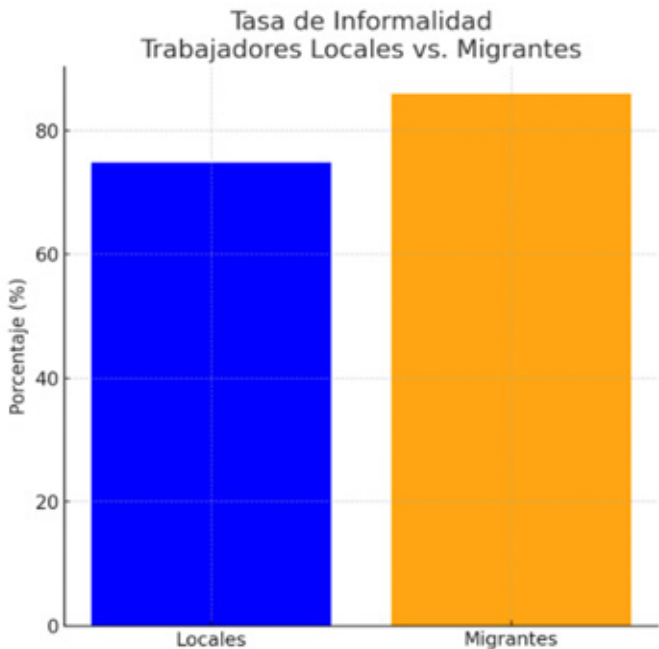


Ilustración 6 Trabajadores locales vs Trabajadores migrantes.

- 3. Condiciones Laborales de los Migrantes Internacionales

La situación laboral de los migrantes internacionales en Chiapas es particularmente precaria. La falta de acceso a empleos formales los obliga a recurrir a trabajos informales, los cuales suelen estar mal remunerados y en condiciones insalubres. Según Hernández y Ramírez (2020), los migrantes en esta región suelen enfrentarse a una situación de vulnerabilidad en la que dependen de la asistencia comunitaria para su subsistencia. Escobedo (2024) subraya que estos migrantes se encuentran en “territorios de espera” en Tuxtla Gutiérrez, donde las condiciones de vida son sumamente precarias debido a la falta de oportunidades laborales formales.

- 4. Desigualdad de Género en el Empleo Migrante

El análisis de la participación de los migrantes en el mercado laboral muestra una clara segmentación de roles por género. Las mujeres migrantes, en su mayoría, se dedican a trabajos domésticos o a la preparación de alimentos, mientras que los hombres, en su mayoría, se emplean en tareas como el lavado de autos (López et al., 2020). Estas ocupaciones no solo son de baja remuneración, sino que también exponen a las personas a riesgos de explotación, lo que refuerza la desigualdad laboral en el contexto migratorio.

- 5. Subempleo y Programas de Apoyo

Aunque existen programas como el Programa de Empleo Temporal (PET), destinados a ofrecer oportunidades laborales a los migrantes, las opciones que brindan son limitadas y no resuelven la precariedad generalizada de la que son víctimas. Estos programas, aunque útiles en situaciones específicas, no logran resolver el problema de fondo, que es la falta de acceso a empleos dignos y sostenibles para los migrantes (García & Martínez, 2021). Por lo tanto, la dependencia de trabajos informales y la segmentación laboral continúan siendo las principales características del empleo migrante en la región.



Ilustración 7 participación de trabajadores locales o migrantes en programas temporales.

El análisis presentado destaca que los migrantes en situación irregular enfrentan barreras significativas para acceder al mercado laboral formal en Chiapas. La alta dependencia de empleos informales, la segmentación de roles por género, y la falta de acceso a derechos laborales contribuyen a perpetuar la desigualdad en el ámbito laboral. En contraste, los trabajadores locales, aunque también se enfrentan a una alta tasa de informalidad, cuentan con mayores oportunidades para acceder a empleos formales y con mayor estabilidad laboral.

Este informe pone de manifiesto la necesidad urgente de implementar políticas públicas inclusivas que promuevan la inserción laboral digna para los migrantes, independientemente de su estatus migratorio. Mejorar las condiciones laborales y reducir la dependencia de empleos informales no solo beneficiaría a los migrantes, sino que contribuiría a una mayor cohesión social y al desarrollo económico de Chiapas.

Conclusiones y reflexiones finales

El análisis de la migración internacional en Tuxtla Gutiérrez revela la complejidad de los flujos migratorios en un contexto de crisis económica y reconfiguración laboral. La ciudad, históricamente receptora de migración interna, se enfrenta ahora a los desafíos de una movilidad transnacional que ha impactado de manera diferenciada a los sectores laborales y a la dinámica social local. La creciente presencia de migrantes internacionales, muchos en situación de vulnerabilidad, ha profundizado la segmentación del mercado de trabajo y evidenciado las tensiones estructurales de una economía caracterizada por la informalidad y la precarización del empleo.

En este escenario, el concepto de territorios de espera cobra relevancia como una categoría analítica que permite comprender la manera en que los migrantes experimentan el tránsito prolongado en ciudades emergentes como Tuxtla Gutiérrez. La interacción entre población local y migrante no solo redefine la estructura ocupacional, sino que también plantea interrogantes sobre la capacidad de las instituciones locales para gestionar la inserción laboral de una población en constante movilidad.

Más allá de las cifras y tendencias económicas, el fenómeno migratorio en la capital chiapaneca pone en cuestión las políticas públicas existentes y la necesidad de un enfoque integral que garantice derechos laborales y sociales tanto para los migrantes como para los trabajadores locales. En un contexto global donde las crisis económicas, los conflictos geopolíticos y las desigualdades estructurales continúan impulsando la migración forzada, el reto no solo es atender los efectos inmediatos de estos desplazamientos, sino repensar modelos de desarrollo que reconozcan la movilidad humana como un componente esencial de las dinámicas económicas y sociales contemporáneas.

Chiapas, y en particular Tuxtla Gutiérrez, se encuentran en un punto de inflexión donde la migración ya no es solo una condición de tránsito, sino una realidad permanente que exige respuestas estructurales. En este sentido, la construcción de políticas de integración laboral sostenible y respetuosa de los derechos humanos se erige como una necesidad ineludible para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Referencias

- Amnesty International. (2022). La crisis olvidada: la situación de los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados en México. Londres: Amnesty International.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org>
- Banco Mundial. (2022). Migración infantil en América Latina y el Caribe: causas, tendencias y desafíos. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Capel, H. (2005). Geografía de la migración. Barcelona: Ariel.
- Capellà i Miternique, H. (1998). La región como espacio social. En M. Castells, M. Caravaca y J. M. Monereo (Eds.), La región en el mundo actual (pp. 31-47). Ariel.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020, 1 de febrero). Migración y referentes migratorios. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/subtemas/migracion>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2021). Informe especial sobre la situación de los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados en México. Ciudad de México: CNDH.
- Emiliozzi, M. V. (2016). Migración infantil no acompañada: una problemática compleja. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), 269-282.
- García, M. (2015). La migración centroamericana en tiempos de guerra y paz. Editorial Migrante.
- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. Alteridades, 11 (22), 5-14.
- Hernández López, J. de J. (2010). Los estudios regionales en un contexto de globalización ¿Sirven de algo? En H. Venegas Delgado, J. de J. Hernández López, A. Fábregas Puig, C. M. Valdés Dávila, & M. A. Casillas Báez (Coords.), Nuevos talleres internacionales de Estudios Regionales y Locales (pp. 83-102). Acento Editores.
- Human Rights Watch. (2023). Niños migrantes no acompañados en México: en peligro y olvidados. Nueva York: Human Rights Watch.
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). Convenio sobre los trabajadores migrantes (No. 143). <https://www.ilo.org>
- Vargas Llosa, M. (1989, 29 de enero). La sociedad abierta y sus enemigos. El Universal, cuerpo 4, p. 4-1.
- Yepes del Pozo, J. (1981). Estudio e investigación socio-jurídica de la producción agraria. Revista de Derecho y Reforma Agraria, 12(5), 299-308.

Desarrollo de competencias transversales creatividad y resolución de conflictos en estudiantes de 5to grado, Nivel Secundario.

Creativity and conflict resolution: transversal competences in the 2nd cycle of the Secondary Level.

Teófilo A. Peralta P.¹

Resumen

Las competencias transversales son un conjunto de habilidades que permea todas las áreas curriculares y debe ser desarrollada en todos los educandos, sobre todo del nivel secundario, por ser el último nivel de la educación preuniversitaria. Las empresas han cambiado su perfil para la elección de los colaboradores, prefiriendo que el nuevo miembro del equipo sea creativo y cuentes con las habilidades para la resolución de conflictos. El objetivo de este estudio es diagnosticar el nivel de competencia en creatividad y resolución de conflictos en los 5to grados del Nivel Secundario, San José de las Matas. La investigación se usa un diseño no experimental, es de tipo descriptivo, de campo, documental. La muestra está compuesta por 129 estudiantes de 5to grado del Nivel Secundario. Se usó como instrumento la Escala de Likert. El método utilizado es el análisis descriptivo. Se encontró que los estudiantes presentan niveles de medio a bajo en la competencia de la creatividad, igual en la competencia de resolución de conflictos.

Abstract

Transversal competencies are a set of skills that permeate all curricular areas and must be developed in all students, especially at the secondary level, as it is the last level of pre-university education. Companies have changed their profile for choosing collaborators, preferring that the new team member be creative and have the skills to resolve conflicts. The objective of this study is to diagnose the level of competence in creativity and conflict resolution in the 5th grades of the Secondary Level, San José de las Matas. The research uses a non-experimental design, it is descriptive, field, documentary. The sample is composed of 129 students of the 5th grade of the Secondary Level. The Likert Scale was used as an instrument. The method used is descriptive analysis. It was found that students present medium to low levels in the creativity competence, as well as in the conflict resolution competence.

Palabras clave: Competencias transversales, creatividad, resolución de conflictos.

Keywords: Transversal competencies, creativity, conflict resolution.

¹<https://orcid.org/0000-0002-7113-4175>

teofiloperalta@f.uapa.edu.do

20214013@miucateci.edu.do

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo diagnosticar el nivel de desarrollo de competencia de creatividad y resolución de conflictos en los 5to grados del Nivel Secundario, San José de las Matas. Las competencias transversales son un conjunto de habilidades que recogen varios aspectos genéricos, como el conocimiento, habilidades destrezas y capacidades que deben tener cualquier persona antes de ser incorporado al mercado laboral. Tienen características propias que no se encuentra ligada a ninguna ocupación en particular, pero que son necesarias en para cualquier empleo, en la vida personal, social y familiar, siendo en el segundo ciclo del nivel secundario, en el que se hace énfasis, debido a que los egresados se insertarán a la vida laboral o ya están en ella.

Las competencias transversales incluyen el desarrollo de nuevas habilidades que pueden ser evaluada en el desempeño de funciones y lo laboral. Se caracteriza por presentar el individuo la capacidad, a nivel individual, para lograr el éxito en la vida, influyendo tanto en nivel académico y profesional como en lo personal e intrapersonal. Su desarrollo potencia el desarrollo de otras habilidades, destrezas y competencias en sí. Como no pertenece a ningún contenido en particular, puede ser desarrolladas en todas las áreas, ya que comprende el proceso de aprender a aprender, actuar con autonomía e iniciativa personal, relacionarse y cooperar con un conjunto de personas y actuar con valores en un entorno ciudadano y conservar el entorno natural como la salud individual y colectiva y la salud educativa.

Los empleadores buscan nuevos colaboradores que sean capaces de actuar de forma creativa en situaciones inesperadas y que tengan habilidades para mantener la paz y resolver situaciones presentada en el ambiente laboral. Es por eso que tanto la creatividad como la competencia de resolución de conflictos, deben ser desarrollada desde la formación preuniversitaria.

De acuerdo con Sánchez (2018), la creatividad es una de las competencias transversales exigida en cualquier entorno que estén comprometido con la calidad y la innovación. Desde la perspectiva de entendimiento o del conocimiento, la creatividad se conoce como la representación mental de una idea expresada con palabras o imágenes. Es la idea que concibe de forma es la idea que coincide con forma de entendimiento.



Suárez y Sánchez (2022), aseguran que ser creativo es tener ideas nuevas y útiles. Nueva, porque nunca la ha tenido y que no hace le hubiera ocurrido antes a nadie. Las ideas absolutamente sus originales. El individuo creativo tiene apertura mental y capacidad de innovar, ideas interesantes en un mundo en constante evolución. Es el pensamiento expresado en palabras. Es la expresión del pensamiento, de la idea creativa. Es la expresión que comunica, innova, hace diferente lo que otros pueden hacer. Para muchos resulta improbable que nadie que no haya pensado antes en alguna de las posibles soluciones si las hay. La mayor parte de las veces que se ha resuelto un problema que requería una solución creativa, se ha pensado en cómo no se habrá ocurrido antes con lo sencillo qué es. Pueden desarrollar ideas nuevas y únicas.

Las personas creativas tienen ganas de aprender y descubrir, pueden adaptarse a muchas situaciones y emociones, están motivados para realizar actividades no por recompensas externas, sino porque ven valor en ellas, tienen alto grado de automotivación y curiosidad, buscan constantemente nuevas ideas.

El desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos como competencia transversal prepara al individuo para ser mejor ser humano, lo capacita ser mejor padre y para vivir más fructífera y en paz (Salamanca, 2021). Más allá de los conocimientos técnicos que hayas adquirido durante la formación en el nivel secundario, contar con dichas destrezas convierte al individuo en una persona competente (Conforti, 2020). Los individuos pueden captar la atención de los demás le permite notar la diferencia, expresa sus ideas y sentimientos de manera clara y respetuosa, no señala y centra en las soluciones en lugar de los problemas (Luy-Montejo, (2019). Controla su comportamiento y encuentra soluciones en situaciones estresantes. Trabaja con otros para llegar a consensos y resolver problemas.

A pesar de que el currículum dominicano está basado en la enseñanza por competencias, no se visualiza de forma directa las transversales, debido a que como estas no pertenecen a ningún contenido en particular, no es necesario de que aparezca como acápite individual para la enseñanza (González Pérez et al. 2018).

De acuerdo con Febles y Estrada (2020), los docentes del nivel secundario tienen la responsabilidad de desarrollar las competencias transversales en sus estudiantes, ya que las empresas están pidiendo un perfil para emplear a las personas, teniendo la escuela una gran responsabilidad en dicha formación, debido a que el nivel secundario inserta a los jóvenes en el mundo laboral.

Martínez & González (2019) sostienen que muchos se escudan en que no tienen tiempo para dedicar un espacio para esto, otros comentan que debieran tener un docente solo para el desarrollo de competencias transversales, algunos han comentado que son contenidos puramente de Lengua Española, Educación Artística o Formación Integral Humana y religiosa, lo que hace notar la falta de conocimiento de los profesores sobre la misma.

Su desarrollo está prácticamente segmentado por contenido. Los de lengua española se creen los únicos responsables de desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa, lo de Educación artística piensan que en ellos recae la responsabilidad de desarrollar las competencias creativas, los de matemática que solo ellos son responsables de desarrollar las competencias para la resolución de problemas. La idea aquí es que cada uno tiene su parte y su responsabilidad. Las competencias transversales son conjuntos de habilidades que debe poseer el estudiantado en todas o cualquiera de las asignaturas o contenidos, debido a que no tienen una asignatura en específico (González Pérez et al. 2018).

El Distrito Educativo 08-01, de San José de las Matas, cuenta con 4 Centros Educativos de nivel secundario en zona urbana y sub urbana, teniendo el 5to grado, una población 276 estudiantes. Se realiza la observación durante el desarrollo de dos clases de diferentes asignaturas, para rubricar la manifestación de características de personas creativas y con competencias en resolución de conflictos presentes en los alumnos.

En los centros ha aumentado el porcentaje de la deserción, debido a que, según ellos, el sistema educativo no responde a sus necesidades cuando salgan del centro, por lo que prefieren hacer un curso técnico y no terminar el nivel secundario. Ha bajado considerablemente la matrícula estudiantil, las escuelas vocacionales han tomado crecido bastante y los empleadores tienen una gran cantidad de adolescentes como delivery y otras posiciones dentro de su empresa. Es de aquí que surge la idea de realizar la observación en estudiantes del 5to grado del nivel secundario, por estar en el penúltimo año de la educación preuniversitaria.

Metodología.

Para identificar planteamientos, los conceptos y características de las competencias transversales, resulta importante consultar diferentes fuentes científicas que evidencien los postulados que circulan alrededor de la misma. Se realizó una exhaustiva revisión de artículos apegado a los criterios del APA 7, respaldada por las publicaciones en revistas indexadas de numerosos investigadores y la más aplicada en la redacción de resultados de investigaciones.

Criterios de elegibilidad

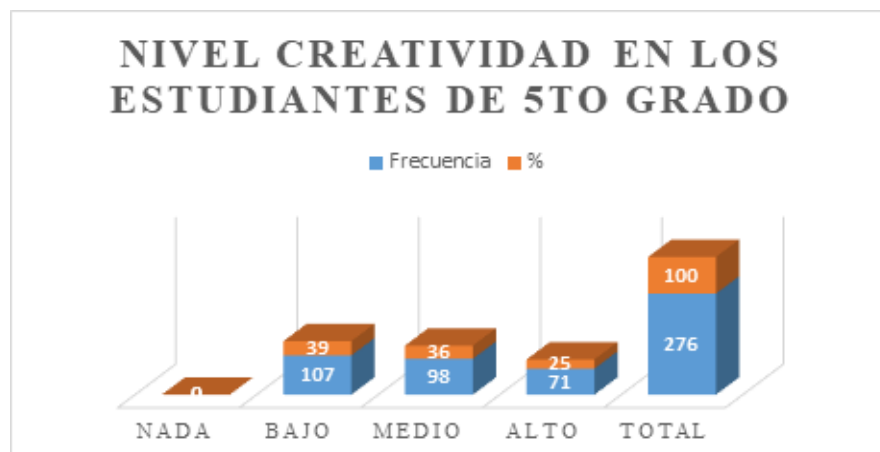
En cuanto a la metodología utilizada, en la investigación usa el diseño no experimental, debido a que fueron solo observaciones, sin manipulaciones, sin cambiar la realidad de las variables. Se asume el enfoque cuantitativo, en el cual se usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías y en la misma se recolectan datos para establecer los patrones de comportamiento en lo referente a la educación disruptiva y el desarrollo de habilidades transversales en los estudiantes del 2do ciclo del Nivel Secundario. Es de tipo descriptivo, debido que utiliza criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura de los fenómenos en estudio, además ayuda a establecer comportamientos concretos mediante el manejo de técnicas específicas de recolección de información, observación y descripción de la situación o característica del objeto a estudiar.

Es de campo, porque se caracteriza por la recolección de datos en base a un registro sistemático, válido, confiable de comportamientos y situaciones que pueden ser observables. Explicativo, que, según el autor, van más allá de la descripción de conceptos, de fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de los eventos. Bibliográfico. Documental, porque se recopilan y seleccionan información a través de la lectura de documentos, libros, revistas, grabaciones, filmaciones, periódicos, bibliografías, tal como lo pretende hacer el equipo investigador.

La población de la presente investigación está compuesta 276 estudiantes de 5to grado, perteneciente a 4 liceos del Distrito Educativo 08-01. Se trabajó con toda la población, ya que no se segmentó, si no que se hizo la observación con las sesiones completa. Se utiliza como instrumento la Rúbrica, compuesta de 14 ítems que contienen características generales de un estudiante creativo y otra con características generales de la competencia de resolución de conflictos, utilizada para la obtención del diagnóstico.

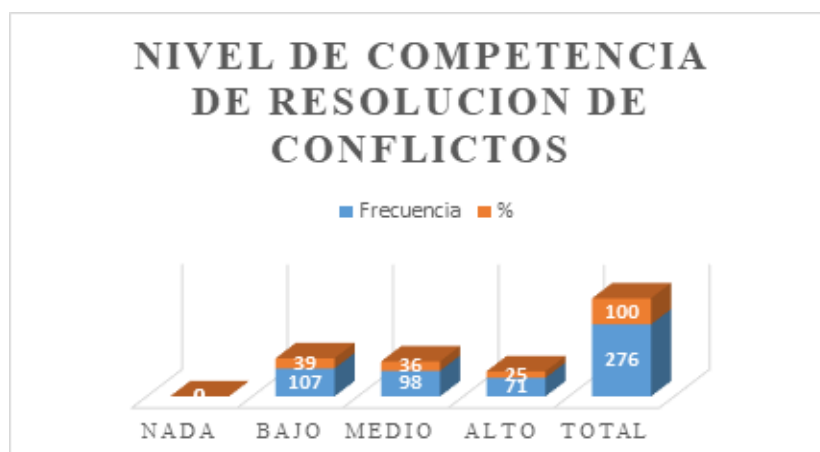
El método utilizado en la presente investigación es el análisis-síntesis y el inducción-deducción. Los métodos empíricos utilizados en esta investigación es la observación, a través de la Rúbrica y el análisis de los resultados a través de tablas estadísticas. Las técnicas utilizadas en el presente estudio son el análisis documental, la observación y aplicación de la Rúbrica. Obtenido los resultados, se coloca en tabla estadísticas, se hace la tabulación y el análisis. Se procede la discusión de los resultados y a la redacción de las conclusiones en base al objetivo general.

Resultados



Fuente: Tabla no. 1

El 38% de los estudiantes poseen un nivel de creatividad bajo, el 36% medio y el 26% alto.



Fuente: Tabla no. 2

El 39% de los estudiantes posee bajo nivel de competencia de resolución de conflictos, el 36% nivel medio y el 25% alto.

Discusión de los resultados

De acuerdo a los resultados de la observación realizada en las sesiones de 5to grado, un alto porcentaje de los estudiantes tiene bajo de nivel de competencia para el desarrollo ideas nuevas y únicas ante situaciones de las clases, igual en las ganas de aprender y descubrir, para adaptarse a muchas situaciones y emociones. En la motivación para realizar actividades no por recompensas externas, sino porque ven valor en ellas, carencia en la creatividad, sobre conciencia de uno mismo introspección e idea sobre el mundo interior. Bajo grado de automotivación y curiosidad, pensamiento lógico, pensamiento lateral, en intuición y racionalidad, para elaborar preguntas apropiadas y regresar al enfoque creativo y para buscar constantemente nuevas ideas. Esto indica que existen un nivel bajo de indicadores de competencia creativa en cerca del 40% de los alumnos observados.

Hay una diferencia de 13% que tiene un nivel alto en todas estas características, o sea, un alto nivel de creatividad. Pero si se analiza el porcentaje que está en el punto medio, casi iguala al nivel bajo, lo que pudiera en un momento dado, incrementar el porcentaje de nivel bajo.

Un alto porcentaje no poseen las características nombradas por González Pérez et al. (2018) y Suárez y Sánchez (2022), quienes plantean que para ser un estudiante creativo hay que tener un alto nivel habilidades para la creación de ideas nuevas y útiles, apertura mental y capacidad de innovar, ideas interesantes en un mundo en constante evolución. Pensamiento expresado en palabras, hace diferente lo que otros pueden hacer, la mayor parte de las veces resuelve un problema con una solución creativa, tienen ganas de aprender y descubrir, pueden adaptarse a muchas situaciones y emociones, están motivados para realizar actividades porque ven valor en ellas, tienen alto grado de automotivación y curiosidad, buscan constantemente nuevas ideas. Un significativo 26% si posee estas cualidades, pero frente a un 75% es preocupante, para una población que está en su penúltimo año de escolarización preprimaria.

En cuanto al nivel de competencia en resolución de conflictos, el 39% de los estudiantes posee dificultades para captar la atención de los demás. expresa sus ideas y sentimientos de manera clara y respetuosa, centrarse en las soluciones en lugar de en los problemas, controla su comportamiento y encuentra soluciones en situaciones estresantes. Para trabajar con otros y llegar a consensos y resolver problemas. Para describe el tipo de conflicto, ver los pensamientos de todos los involucrados, para definir las posibles características y soluciones de los conflictos.

Igual presenta bajo nivel en los procesos de pensamiento dirigido a maximizar los intereses personales y ajenos, utilizar habilidades de comunicación, buena escucha, mediación y negociación para reducir los conflictos entre partes en conflicto. Este porcentaje, además, presenta dificultades para considerar todas las soluciones posibles y proporcionar soluciones adecuadas y apropiadas, trabajar en colaboración, con paciencia y tomar decisiones de forma responsable, gestionar las emociones positivas para eliminar las emociones negativas que obstaculizan el desempeño eficaz. El 25% de la población estudiantil observada cumple con las características de un estudiante con nivel de competencia en resolución de conflictos. Sin embargo, están los resultados que, del nivel medio, que casi iguala con lo del nivel bajo, lo que hace que se les ponga atención a estos resultados. Quienes están en este punto, en cualquier momento podrían cambiar.

El mayor porcentaje de la población observada no cumple con lo expuesto por Luy-Montejo, (2019), Conforti, (2020), Salamanca, (2021), quienes aseguran que más allá de los conocimientos técnicos que hayas adquirido durante la formación en el nivel secundario, contar con dichas destrezas convierte al individuo en una persona competente, durante el nivel, los individuos deben adquirir competencias para captar la atención de los demás, expresar sus ideas y sentimientos de manera clara y respetuosa, de centrarse en las soluciones en lugar de los problemas.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados encontrados, la población estudiantil posee baja capacidad de creatividad y para la resolución de conflictos. Debe revisarse aquí con estos resultados las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo para desarrollar las mismas, ya que, al momento de asignar los trabajos áulicos, pudiera no estar haciéndolo de forma adecuada, estar pasando por lo planteado González Pérez et al. (2018) y Febles y Estrada (2020), quienes aseguran que muchas veces el desarrollo de competencias transversales se ve truncada, porque los maestros van delegando la funciones a otros, se van escudando en el tiempo o los recursos y que deben asignar un personal solo para esto. Este debe ser otra línea de investigación, determinar las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de competencias transversales desde los contenidos que imparte, debido a que deben desarrollarse en todas las asignaturas, porque no responden a un contenido en específicos y todas pueden desarrollarse trabajo con creatividad y aplicar las habilidades para la resolución de conflictos.

Referencias

- Acuña J. (2017). Enfoque analítico y sistémico hacia la coordinación técnica total en la arquitectura Bogotá. Ediciones Universidad Nacional de Colombia.
- Bautista Hernández, J. C. (2021). Importancia de las habilidades analíticas en la operación de programas sociales: el caso del Programa Familias Fuertes Salario Rosa en el Estado de México 2018-2020.
- Berger (2021) psicología del infante y adolescentes. 7ma edición. Madrid España. Editorial Médica Panamericana.
- Brunet y Morla (2021). Creatividad e Innovación a debate. Tarragona. Publicaciones URV. P. 113
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: Las e-actividades. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), 169-188.
- Cotán Fernández, A., García-Lázaro, I., & Gallardo-López, J. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. Educación, 30(58), 147-168.
- Corchuelo-Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 63, 29. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>.
- Cruz-Pichardo, I. M. (2021). La resolución de problemas matemáticos como estrategia de aprendizaje activo de los alumnos de 15 años: un estudio de los resultados de PISA en República Dominicana. Revista de Investigación y Evaluación Educativa, 8(1), 54-72.
- Enríquez Chasin, Ruperto Ismael. (2021). La Efectividad del Aprendizaje Activo en la Práctica Docente. EduSol, 21(74), 102-111. Epub 08 de enero de 2021. Recuperado en 15 de mayo de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000100102&lng=es&tlng=es.
- Di Fortuna Sánchez, M. I. (2021). El trabajo colaborativo en el aula.
- Grávalos, M., Hernández, R. y Pérez, C. (2022). La herramienta tecnológica kahoot como medio para fomentar el aprendizaje activo: un análisis sobre su impacto en la docencia en el grado de Administración y dirección de Empresas. Campus Virtuales, 11(1), 115-124. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.970>
- Itati Mariño, S., Cardozo, G., & Alfonzo, P. L. (2021). Agilidad en el aprendizaje activo: propuesta en la asignatura Modelos y Simulación. Mendive. Revista de Educación, 19(2), 542-554.
- Marko Juanikorena, J. I., Pikabea Torrano, I., Altuna Urdin, J., Eizagirre Sagardia, A., & Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia, V. (2019). Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía: un estudio de caso. Revista complutense de educación.
- Mórtigo Rubio A, Rincón Caballero D. Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. bol.redipe [Internet]. 21 de febrero de 2018 [citado 19 de junio de 2022];7(2):104-13. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>.
- Murillo, P. y Gallego, C. (2019). Innovación de la Práctica Educativa. Lima, Perú. Egregius

Roselló, L. A., & López, Á. D. (2021). Autocontrol emocional y adquisición de habilidades sociales en estudiantes a través de terapias con animales/Emotional self-control and social skills acquisition in students through animal therapy. *Educación y sociedad*, 19(1), 77-92.

Salamanca, M. C. M. (2021). Trabajo grupal y logro académico en un ambiente virtual de aprendizaje. *Ciencia y Educación*, 5(1), 41-53.

Skillcorn, N. (2018). What can you do to be more Creative. BBC4Podcasts.

Sotomayor Casalís, D. R., & Aguila Carralero, A. (2021). Estrategia pedagógica para formar la competencia resolución de conflictos en estudiantes de Sociología. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 67-85.

Tonguino, J. A. R. Autocontrol emocional, la clave está en la forma cómo interpretamos nuestras emociones.

<https://www.unir.net/educacion/revista/hacia-una-deficion-de-aprendizaje-activo/>

Sánchez, Escobar y Pinzón (2021). Aprendizaje basado en problemas y tecnologías de la información para la enseñanza de las ciencias de la salud. 1era Ed. Bogotá. Centro editorial.

Rev. Guillermo Ockham vol.18 no.2 Cali July (Dec. 2020 Epub Jan 04, 2021 <https://doi.org/10.21500/22563202.4830>).

Ricarte, J. (2018). Creatividad y comunicación persuasiva. 2da. ed. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

Rodríguez-Torres, Ángel F., Fierro-Altamirano, R. H., Vela-Larco, D. E., & Quijano-Rojas, M. G. (2018). La resolución de problemas: una oportunidad para aprender a aprender (Original). *Revista científica Olimpia*, 15(50), 160-171. Recuperado a partir de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/96>

Suárez y Sánchez (2022) Los motores de la creatividad. Madrid, España. ESIC Editorial.

Saracho J. (2019) Un modelo general de gestión por competencias. Santiago de Chile. IRL Editores.

Desafíos en la elaboración de un nuevo perfil de egreso en derecho: tendencias, paradigmas y modelos educativos globales.

Challenges in the preparation of a new graduation profile in law: global educational trends, paradigms and models.

Anabel Almánzar¹

<https://orcid.org/0009-0008-8084-8381>

Juan Santos²

<https://orcid.org/0009-0002-4159-555X>

Resumen

La elaboración de un nuevo perfil de egreso en el área de Derecho es un proceso crucial que enfrentan las instituciones educativas en América Latina y en todo el mundo. En un entorno de cambios legales, sociales y tecnológicos constantes, la educación jurídica debe evolucionar para producir abogados que estén preparados para afrontar los desafíos contemporáneos. Este artículo analiza los desafíos y consideraciones clave en la formulación de un nuevo perfil de egreso en Derecho, tomando en cuenta las tendencias, paradigmas y modelos educativos tanto en América Latina como a nivel global. Se exploran temas como la internacionalización de la educación jurídica, la interdisciplinariedad, la tecnología, la ética y la justicia social.

Abstract

The development of a new graduation profile in the area of Law is a crucial process faced by educational institutions in Latin America and around the world. In an environment of constant legal, social and technological change, legal education must evolve to produce lawyers who are prepared to meet contemporary challenges. This article analyzes the challenges and key considerations in the formulation of a new graduation profile in Law, taking into account the trends, paradigms and educational models both in Latin America and globally. Topics such as the internationalization of legal education, interdisciplinarity, technology, ethics and social justice are explored.

Palabras clave: Desafíos, Modelos educativos, Paradigmas, Perfil de egreso, Tendencias.

Keywords: Challenges, Educational models, Paradigms, Graduation profile, Trends.

¹Licenciada en Administración de Empresas, Especialidad en Alta Gerencia, Magíster en Gerencia Financiera, Doctora en Ciencias de la Educación, Formación para facilitadores de la formación profesional, habilitación docente. Experiencia en el ámbito académico curricular, docencia universitaria de grado y posgrado. Adicional experiencia profesional en el campo de la evaluación institucional en IES, Planeación estratégica y operativa en IES y Datos y Desempeño en IES. Actualmente, finalizando el Doctorado en Ciencias de la Educación, en UAPA República Dominicana. E-mail: Anabel.almanzar1@gmail.com

²Universidad Católica del Cibao UCATECI. La Vega, República Dominicana. Licenciado en Derecho (Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra-PUCMM, República Dominicana); Especialista en Derecho Constitucional (Universidad de Castilla la Mancha-UCLM, España); Especialidad en Pedagogía Universitaria (PUCMM, República Dominicana); Maestría en Proceso Penal (PUCMM, República Dominicana); Maestría en Ciencias Penales (PUCMM, República Dominicana); Doctorado en proyectos (Universidad Internacional Iberoamericana-UNINI, México); Liderazgo en la Gestión Pública (BARNA, República Dominicana); Dirección institucional: Juan Santos Abogados Notarios y Consultores, calle 16 de Agosto No. 62, Edificio Ramón Santos, Tercer Nivel, Moca, provincia Espaillat, República Dominicana. e-mails: juandedjesus.santos@hotmail.com | juansantosabogados@gmail.com

Introducción

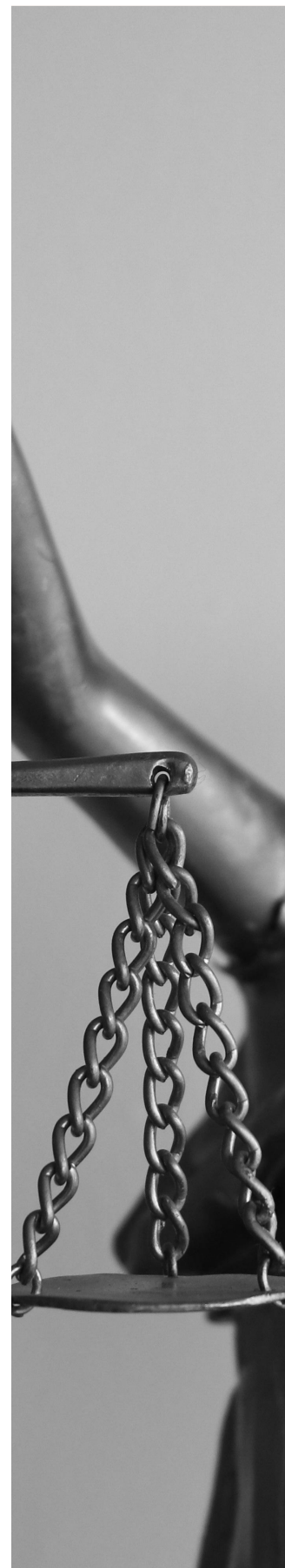
La educación jurídica se encuentra en un proceso constante de evolución. Las demandas de la sociedad, el progreso tecnológico y los cambios en la legislación han transformado la práctica del Derecho y, en consecuencia, han generado la necesidad de revisar y actualizar el perfil de egreso de los abogados. La elaboración de un nuevo perfil de egreso debe ser un proceso reflexivo y estratégico, que no solo tome en cuenta los aspectos locales, sino que también se nutra de las tendencias, paradigmas y modelos educativos a nivel global. En este artículo, exploraremos los desafíos y las consideraciones clave que deben abordarse al diseñar un nuevo perfil de egreso en el área de Derecho en América Latina y en todo el mundo.

La educación jurídica se enfrenta a desafíos significativos en la actualidad, ya que debe adaptarse a un entorno en constante evolución y complejidad. La rápida transformación tecnológica, los cambios en las dinámicas sociales y las nuevas demandas legales requieren una revisión exhaustiva de los perfiles de egreso en el área de Derecho. Esta necesidad ha surgido como resultado de la creciente demanda de profesionales del Derecho altamente capacitados, capaces de abordar los retos contemporáneos y de proponer soluciones eficaces y éticas a los problemas legales emergentes.

En este contexto, el presente artículo académico tiene como objetivo analizar los desafíos, las tendencias y los paradigmas actuales en la elaboración de un nuevo perfil de egreso en el área de Derecho, tanto a nivel global como local. Se pretende proporcionar una visión integral de las transformaciones educativas que se requieren para formar a los abogados del futuro, teniendo en cuenta la necesidad de una educación interdisciplinaria, la integración de tecnologías disruptivas y la promoción de valores éticos y responsabilidad social.

La investigación se sustenta en las aportaciones de reconocidos académicos y expertos en el campo del Derecho, incluyendo las perspectivas de autores como John Henry Schlegel, Pierre Bourdieu, Lawrence M. Friedman, Roberto Mangabeira Unger y Duncan Kennedy. Estos autores ofrecen un análisis profundo sobre los desafíos contemporáneos que enfrenta la educación jurídica, así como propuestas innovadoras para abordar dichos desafíos de manera efectiva.

En términos metodológicos, este estudio se basó en una revisión exhaustiva de la literatura académica pertinente, así como en un análisis crítico y comparativo de los diferentes enfoques y modelos educativos globales que han demostrado ser efectivos en la formación de profesionales del Derecho.



La estructura de este artículo se divide en varias secciones fundamentales, comenzando por esta introducción, seguida de una revisión de la literatura relevante, un análisis detallado de los desafíos en la elaboración de perfiles de egreso en el área de Derecho, así como una exploración de las tendencias y los paradigmas educativos globales más influyentes. Finalmente, se presentarán conclusiones para una educación jurídica más efectiva y pertinente en el contexto actual.

Fundamentación teórica

La revisión de la literatura relevante en el campo de la educación jurídica es crucial para comprender los desafíos actuales en la elaboración de perfiles de egreso en el área de Derecho. Diversos estudios han resaltado la necesidad de adaptar los programas educativos a las demandas cambiantes de la sociedad y de integrar enfoques interdisciplinarios para abordar problemas legales complejos.

Fundamentación teórica internacional

La elaboración de un nuevo perfil de egreso en el área de Derecho requiere una base teórica sólida que incorpore las perspectivas de destacados académicos en el campo del Derecho y la educación jurídica. A través de la obra de autores como John Henry Schlegel, Pierre Bourdieu, Lawrence M. Friedman, Roberto Mangabeira Unger y Duncan Kennedy, se pueden establecer fundamentos teóricos sólidos para abordar los desafíos y consideraciones clave en este proceso de reconfiguración del perfil de egreso.

John Henry Schlegel: Schlegel destaca la importancia de la historia y la evolución del Derecho en su obra. Su enfoque histórico nos recuerda que la educación jurídica debe abarcar la comprensión de la evolución de las instituciones legales y las estructuras sociales a lo largo del tiempo. Al diseñar un nuevo perfil de egreso, es esencial considerar cómo el Derecho ha evolucionado y cómo esto influye en la formación de abogados para comprender y abordar los problemas legales actuales (Schlegel, 2003).

Pierre Bourdieu: La teoría de Bourdieu sobre el capital cultural y simbólico es fundamental al examinar la formación de abogados. Su enfoque en las diferencias sociales y culturales en el acceso a la educación y el poder legal es relevante al diseñar un nuevo perfil de egreso que promueva la diversidad y la equidad en la educación jurídica. Se deben considerar estrategias para reducir las desigualdades y garantizar que la educación jurídica sea accesible para una variedad de grupos sociales. (Castro, 2010)

Lawrence M. Friedman: Friedman ha abordado la flexibilidad del Derecho y su adaptabilidad a las cambiantes condiciones sociales. Esto es esencial al rediseñar el perfil de egreso, ya que debe incorporar la capacidad de adaptación y flexibilidad en los graduados de Derecho. Los abogados deben estar preparados para afrontar desafíos legales emergentes, lo que requiere un enfoque en la adquisición de habilidades generales y la capacidad de aplicar el Derecho de manera innovadora (Friedman, 2002).

Roberto Mangabeira Unger: Unger enfatiza la importancia de la transformación y la innovación en el Derecho. Su teoría de the left alternative resalta la necesidad de repensar el sistema legal y las estructuras sociales. En la elaboración de un nuevo perfil de egreso, se deben considerar enfoques que fomenten la creatividad y la reinención del Derecho, lo que permitirá a los abogados abordar los desafíos contemporáneos y promover la justicia social. (Simón, 2012).

Duncan Kennedy: Kennedy ha promovido una visión crítica y deconstruccionista del Derecho. Su enfoque en la crítica del Derecho establecido es relevante al considerar cómo formar abogados que cuestionen el sistema legal y busquen la justicia. La educación jurídica debe incorporar la capacidad de análisis crítico y la promoción de una práctica legal más ética y justa. (Vicens, 2008).

La educación jurídica es un campo complejo y en constante evolución que involucra una serie de teorías y enfoques de destacados académicos. Los autores como John Henry Schlegel, Pierre Bourdieu, Lawrence M. Friedman, Roberto Mangabeira Unger y Duncan Kennedy han contribuido significativamente a la comprensión de la formación de abogados y el Derecho. A continuación, se presentan sus teorías y enfoques clave:

Schlegel es conocido por su enfoque histórico en la educación jurídica. Su teoría resalta la importancia de entender cómo el Derecho ha evolucionado a lo largo del tiempo y cómo estas transformaciones influyen en la formación de abogados. Para Schlegel, (2003) la historia del Derecho no es simplemente un ejercicio académico, sino una herramienta vital para comprender cómo el sistema legal actual se ha desarrollado y adaptado a las cambiantes realidades sociales. Su teoría subraya que la educación jurídica debe incluir un sólido fundamento histórico para formar abogados con una comprensión profunda de la evolución del sistema legal.

Bourdieu citado por Castro (2010) aporta una perspectiva sociológica a la educación jurídica. Su teoría del capital cultural y simbólico destaca cómo las desigualdades sociales influyen en el acceso a la educación y la influencia en la profesión legal. Bourdieu argumenta que la educación jurídica no está aislada de las dinámicas sociales más amplias, y las diferencias en el capital cultural pueden crear desigualdades en el éxito y el acceso a la profesión legal. Su teoría enfatiza la necesidad de considerar estrategias para promover la diversidad y la equidad en la educación jurídica, haciendo hincapié en que la justicia no solo debe aplicarse en el ejercicio del Derecho, sino también en la formación de futuros abogados.

Friedman (2002) se centra en la flexibilidad del Derecho y su adaptabilidad a las cambiantes condiciones sociales. Su teoría resalta que el Derecho no es estático y rígido, sino que puede y debe evolucionar para responder a las necesidades cambiantes de la sociedad. En el contexto de la educación jurídica, esta perspectiva es esencial al considerar el diseño de un nuevo perfil de egreso. Los abogados deben estar preparados para afrontar desafíos legales emergentes, lo que requiere un enfoque en la adquisición de habilidades generales y la capacidad de aplicar el Derecho de manera innovadora. La teoría de Friedman enfatiza que la educación jurídica no debe ser estática ni limitada a un conjunto fijo de conocimientos, sino que debe fomentar la adaptabilidad y la creatividad.

, Unger citado por Gravito (2013) promueve una visión transformadora del Derecho. Su teoría de “the left alternative” aboga por repensar el sistema legal y las estructuras sociales para lograr una mayor justicia y equidad. En el ámbito de la educación jurídica, su enfoque destaca la necesidad de formar abogados que cuestionen el sistema legal establecido y busquen la innovación y la transformación en beneficio de la sociedad. Su teoría resalta que la educación jurídica debe fomentar la creatividad y la reinención del Derecho, lo que permitirá a los abogados abordar los desafíos contemporáneos y promover la justicia social.

Kennedy citado por Vicens, (2008) ofrece una perspectiva crítica y deconstruccionista del Derecho. Su enfoque en la crítica del Derecho establecido es relevante al considerar cómo formar abogados que cuestionen el sistema legal y busquen la justicia. La teoría de Kennedy enfatiza la importancia del análisis crítico y la promoción de una práctica legal más ética y justa. En el ámbito de la educación jurídica, esta perspectiva implica fomentar la capacidad de los estudiantes para cuestionar las estructuras legales y trabajar hacia una justicia más inclusiva.

Fundamentación teórica en el contexto de América latina

La literatura relacionada con la educación jurídica en América Latina ha abordado una serie de temas fundamentales que reflejan los desafíos y las tendencias específicas en la región. Los estudios han subrayado la importancia de la contextualización de la enseñanza del Derecho, considerando los aspectos culturales, históricos y sociales propios de cada país. Autores como Vidal (2018) y Jiménez (2019) han analizado la evolución de los programas de derecho en América Latina, destacando la necesidad de fortalecer la enseñanza de la teoría y la práctica jurídica con un enfoque en las realidades locales.

En términos de desafíos, la literatura ha señalado la importancia de abordar las desigualdades socioeconómicas y de acceso a la educación jurídica en la región. La falta de recursos y la infraestructura limitada han representado obstáculos significativos para la formación de profesionales del Derecho altamente capacitados. Asimismo, la necesidad de fortalecer la enseñanza de la ética y la responsabilidad social ha sido un tema recurrente en los debates académicos.

En cuanto a las tendencias y paradigmas educativos en América Latina, se ha observado un creciente interés en la integración de enfoques interdisciplinarios que vinculen el Derecho con otras áreas de estudio, como la sociología, la economía y los estudios políticos. Además, la promoción de la educación clínica y la práctica jurídica ha ganado terreno en la región, fomentando la participación activa de los estudiantes en casos reales y promoviendo un enfoque más práctico y orientado a la resolución de problemas.

La promoción de la justicia social y la defensa de los derechos humanos también han sido ejes fundamentales en la literatura de América Latina, con un énfasis en la formación de abogados comprometidos con la defensa de los sectores vulnerables y marginados de la sociedad. Autores como Garavito (2013) y Méndez (2003) han abogado por una educación jurídica que promueva la justicia social y la defensa de los derechos humanos como valores centrales en la formación de profesionales del Derecho en la región.

Garavito es un reconocido académico y activista colombiano conocido por su trabajo en el campo de los derechos humanos y la justicia social en América Latina. Ha realizado importantes contribuciones teóricas y prácticas en la defensa de los derechos humanos y la promoción de la justicia social a nivel global. En sus obras, como “La lucha por los derechos en América Latina” y “Desafíos para la justicia internacional”, Rodríguez Garavito aborda la importancia de fortalecer los sistemas legales y las instituciones de justicia en la región, así como la necesidad de garantizar la protección de los derechos de los grupos más vulnerables y marginados de la sociedad.

Su enfoque se centra en la relación entre el derecho y las estructuras de poder, destacando la importancia de promover una justicia inclusiva y equitativa que atienda las necesidades de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Rodríguez Garavito (2013) ha abogado por una mayor participación ciudadana en la defensa de los derechos humanos y ha propuesto estrategias para fortalecer la rendición de cuentas y la transparencia en los sistemas de justicia en América Latina.

Por otro lado, Méndez (2003) es un destacado abogado argentino conocido por su trabajo en la promoción de los derechos humanos a nivel internacional. Ha ocupado diversos cargos en organizaciones internacionales, incluyendo el cargo de Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la Tortura, en el que ha abogado por la abolición de la tortura y el maltrato en todo el mundo. Méndez (2003) ha publicado extensamente sobre cuestiones relacionadas con la tortura, la justicia penal internacional y la defensa de los derechos humanos en contextos de conflicto y postconflicto.

En sus obras, como “Prevención de la tortura: lecciones desde el campo” y “La justicia penal internacional en el siglo XXI”, Méndez enfatiza la importancia de fortalecer los mecanismos de prevención y rendición de cuentas en la defensa de los derechos humanos. Su enfoque se basa en la necesidad de promover marcos legales sólidos y eficaces que protejan a las personas de la tortura y otros abusos en situaciones de conflicto y postconflicto. Méndez aboga por una justicia penal internacional que promueva la responsabilidad y la reparación en casos de violaciones graves de los derechos humanos.

Fundamentos teóricos en el contexto de la República Dominicana

La literatura sobre educación jurídica en la República Dominicana aborda algunos temas clave que reflejan cuestiones y tendencias específicas en el país. Autores como Castaños (2011), Valerio (2015) y Castro (2010) analizan el desarrollo de programas jurídicos en República Dominicana y enfatizan la importancia de fortalecer la educación jurídica con un enfoque en la práctica y aplicación jurídica. En términos de desafíos, la literatura destaca la necesidad de abordar la corrupción y la falta de transparencia en el sistema legal dominicano.

La falta de confianza en el poder judicial y la necesidad de fortalecer el Estado de derecho han sido temas recurrentes en los debates académicos y políticos. Además, se reconoció la importancia de prevenir la desigualdad socioeconómica y el acceso a la educación jurídica en el país, así como se enfatizó la necesidad de promover la igualdad de acceso a los tribunales.

En términos de tendencias y paradigmas educativos en la República Dominicana, hay un enfoque cada vez mayor en promover la educación clínica y la práctica jurídica, alentar a los estudiantes a participar en casos de la vida real y un enfoque más práctico y específico para la resolución de problemas. La promoción de la ética y la responsabilidad social también ha tenido éxito en la literatura centrada en la formación de abogados dominicanos comprometidos con la justicia y la equidad.

Además, la literatura también destaca la importancia de fortalecer la colaboración entre las universidades y el poder judicial en la República Dominicana para promover una mayor integración de la teoría y la práctica en la educación jurídica. Los autores Vicens (2008) y Simón (2012) abogan por fortalecer los vínculos entre la academia y el sistema jurídico dominicano para mejorar la formación de abogados comprometidos con la justicia y el estado de derecho.

La educación jurídica en la República Dominicana ha sido objeto de extensos análisis por parte de destacados investigadores y expertos locales. Las investigaciones en esta área revelan varios desafíos y tendencias específicas que reflejan la realidad social y jurídica del país. Autores destacados que contribuyeron a este análisis son Julio César Castaños, Miguel Valerio y Aníbal Decas Aníbal de Castro, cuyas investigaciones resaltan la importancia de fortalecer la educación jurídica con un enfoque práctico y contextualizado para preparar eficazmente a los estudiantes de derecho para la realidad dominicana.

En cuanto a los problemas identificados, el foco principal estuvo en la necesidad de abordar el problema de la corrupción y la falta de transparencia, que afecta la confianza en el poder judicial del país. La literatura también destaca la importancia de abordar las desigualdades socioeconómicas y las barreras al acceso a una educación jurídica de calidad y la importancia de promover la equidad en el acceso a la justicia. Al mismo tiempo, existe un interés creciente en la introducción de programas de educación clínica y práctica jurídica con el objetivo de permitir a los estudiantes involucrarse directamente en casos reales y fomentar un enfoque más práctico y específico para resolver problemas específicos.

Asimismo, la promoción de la ética y la responsabilidad social ha sido un tema constante en la literatura, enfatizando la importancia de formar abogados comprometidos con la justicia y el estado de derecho en la República Dominicana. A partir de estos estudios, figuras destacadas como Vicens (2008) y tribunales nacionales han promovido una mayor integración de la teoría y la práctica en la educación jurídica. Esta integración se considera un factor importante para fortalecer la formación de abogados comprometidos con la igualdad y la justicia en la República Dominicana.

Al realizar esta la revisión de la literatura sobre la educación jurídica en la República Dominicana destaca la importancia de abordar desafíos específicos en el sistema legal dominicano y promover una educación jurídica que inculque valores éticos y un fuerte compromiso con el estado de derecho en el país. Se recomienda un enfoque práctico y una estrecha cooperación entre las instituciones académicas y el poder judicial como estrategias clave para garantizar una formación integral y efectiva de los futuros abogados en la República Dominicana.

Tabla 1.

Cuadro comparativo destaca las diferencias y similitudes en varios aspectos clave de la literatura internacional, latinoamericana y de la República Dominicana en el campo de la educación jurídica.

Efecto	Literatura Internacional	Literatura América Latina	Literatura en República Dominicana
Enfoque de la educación jurídica	Énfasis en la integración de enfoques interdisciplinarios y la educación experiencial.	Promoción de enfoques interdisciplinarios y la educación clínica.	Fortalecimiento de enfoques prácticos y Contextualizados.
Desafíos	Abordaje de problemáticas como la protección de datos y regulación de la inteligencia artificial	Atención a desigualdades socioeconómicas y acceso a la educación jurídica.	Lucha contra la corrupción y la falta de transparencia en el sistema legal.
Tendencias	Promoción de la justicia social y la defensa de los derechos humanos como valores centrales.	Énfasis en la justicia social y la defensa de los derechos humanos.	Implementación de programas de educación clínica y práctica jurídica.
Autores relevantes	John Henry Schlegel, Lawrence M. Friedman	César Rodríguez Garavito, Juan Méndez	Aníbal de Castro, Marisol Vicens Bello, Cándido Simón.

Fuente: Elaboración propia.

Tendencias y paradigmas para la elaboración de un perfil de egreso en el área de derecho.

En la elaboración de un perfil de egreso en el área de Derecho, es esencial considerar las tendencias y paradigmas actuales que guían la formación de abogados. Estas tendencias y paradigmas son fundamentales para asegurar que los graduados estén preparados para afrontar los desafíos del mundo legal contemporáneo.

Internacionalización de la Educación Jurídica. En un mundo globalizado, las fronteras legales se desdibujan con mayor frecuencia. Los abogados deben estar preparados para abordar cuestiones legales que trascienden las jurisdicciones nacionales. La internacionalización de la educación jurídica implica la incorporación de temas de derecho internacional y comparado en el currículo, así como la promoción de la movilidad estudiantil y la colaboración con instituciones extranjeras. Esta tendencia permite que los graduados se conviertan en abogados con una visión global, capaces de comprender y abordar problemas legales internacionales y transfronterizos.

Interdisciplinariedad. Los problemas legales rara vez se limitan a cuestiones puramente legales. La interdisciplinariedad es un paradigma emergente que aboga por la inclusión de cursos y proyectos que involucren múltiples disciplinas en el plan de estudios de Derecho. Esto permite que los estudiantes adquieran habilidades para abordar cuestiones complejas que involucren aspectos legales, políticos, económicos y sociales. La formación de abogados interdisciplinarios fomenta la capacidad de analizar problemas desde diversas perspectivas, lo que es fundamental en un mundo donde los desafíos legales son cada vez más interconectados.

Tecnología y Transformación Digital. La tecnología está transformando la práctica legal. La educación jurídica debe incorporar la tecnología como parte fundamental del currículo. Esto implica la enseñanza de habilidades relacionadas con la gestión de datos, la automatización de procesos legales y la comprensión de las implicaciones legales de la tecnología, como la inteligencia artificial y la ciberseguridad. Los graduados deben estar preparados para enfrentar los desafíos tecnológicos y aprovechar las oportunidades que la innovación digital ofrece en la prestación de servicios legales.

Ética y Justicia Social. La ética y la justicia social son paradigmas fundamentales en la educación jurídica. Los abogados no solo deben conocer la ley, sino que también deben comprender su responsabilidad social y ética en la promoción de la justicia y la equidad. La formación legal debe enfatizar la importancia de la ética legal y la defensa de los derechos humanos. La inclusión de cursos y proyectos relacionados con la ética y la justicia social promueve una práctica legal más consciente y socialmente responsable.

Enfoque en Competencias y Habilidades Prácticas. El paradigma de la educación basada en competencias se centra en la adquisición de habilidades prácticas. Los abogados necesitan habilidades concretas, como la redacción de documentos legales, la resolución de casos prácticos y la representación legal. Las clínicas legales y las pasantías son componentes esenciales que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales bajo supervisión. La formación basada en competencias prepara a los graduados para ser abogados eficaces desde el primer día de su práctica.

Modelos educativos globales.

La elaboración de un perfil de egreso en el área de Derecho requiere una comprensión profunda de los modelos educativos globales que han demostrado ser efectivos en la formación de profesionales del derecho en todo el mundo. Estos modelos educativos globales reflejan una diversidad de enfoques pedagógicos y filosofías educativas que han evolucionado a lo largo del tiempo para adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y el entorno legal. Al considerar estos modelos, se pueden identificar algunas características fundamentales que pueden influir en la formulación de un perfil de egreso integral y pertinente en el campo del Derecho.

Uno de los modelos educativos globales más destacados es el modelo basado en la resolución de problemas, que enfatiza la aplicación práctica de conocimientos legales en situaciones reales. Este enfoque fomenta el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas, así como la capacidad de aplicar principios legales a contextos complejos y dinámicos. La integración de estudios de casos y simulaciones prácticas también es una característica central de este modelo, lo que permite a los estudiantes adquirir una comprensión profunda de la aplicación práctica de la ley en diversos escenarios.

Otro modelo educativo importante es el enfoque interdisciplinario, que promueve la integración de conocimientos y perspectivas provenientes de diversas disciplinas en la formación jurídica. Al adoptar este enfoque, los estudiantes tienen la oportunidad de comprender las implicaciones legales de cuestiones sociales, políticas, económicas y éticas, lo que les permite abordar los desafíos legales desde una perspectiva integral y holística. Este modelo también fomenta la colaboración entre diferentes áreas de estudio, lo que enriquece la comprensión de la interconexión entre el derecho y otras disciplinas. (Gómez, 2019).

Asimismo, el modelo de aprendizaje experiencial se centra en la participación activa de los estudiantes en situaciones prácticas y reales, lo que les permite aplicar los conocimientos teóricos en entornos profesionales y de la vida real. Este enfoque facilita el desarrollo de habilidades de investigación, análisis crítico y toma de decisiones, así como el fortalecimiento de la capacidad de comunicación efectiva y la resolución de conflictos (Pérez, 2015). Al participar en pasantías, clínicas legales y proyectos de investigación, los estudiantes adquieren una comprensión profunda de las complejidades del sistema legal y desarrollan competencias prácticas fundamentales para su futura carrera profesional.

En la elaboración de un perfil de egreso en el área de Derecho, la integración de estos modelos educativos globales puede proporcionar un marco sólido para la formación de profesionales del derecho altamente capacitados y preparados para enfrentar los desafíos complejos y dinámicos de la práctica jurídica contemporánea. Al combinar enfoques basados en la resolución de problemas, la interdisciplinariedad y el aprendizaje experiencial, las instituciones educativas pueden garantizar una formación integral que promueva el desarrollo de habilidades prácticas, el pensamiento crítico y la comprensión profunda de los principios legales y éticos en un contexto global. Se aborda la importancia de considerar diversos modelos educativos globales en la elaboración de un perfil de egreso en el área de Derecho. Se resaltan tres modelos clave: el enfoque basado en la resolución de problemas, el enfoque interdisciplinario y el modelo de aprendizaje experiencial. Para Rodríguez (2017) Cada uno de estos modelos ofrece un marco pedagógico distintivo que enfatiza la aplicación práctica de conocimientos legales, la integración de perspectivas interdisciplinarias y la participación activa de los estudiantes en entornos reales, respectivamente.

Por lo que se explica cómo el enfoque basado en la resolución de problemas fomenta el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas, mientras que el enfoque interdisciplinario promueve una comprensión más amplia de las implicaciones legales a través de la integración de diversas disciplinas. Además, se destaca cómo el modelo de aprendizaje experiencial permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos profesionales reales, lo que les ayuda a desarrollar habilidades prácticas esenciales para su futura carrera en el campo del Derecho.

Además, se enfatiza la importancia de combinar estos modelos educativos globales para proporcionar una formación integral a los futuros profesionales del Derecho. Destaca cómo la combinación de enfoques basados en la resolución de problemas, la interdisciplinariedad y el aprendizaje experiencial puede promover un pensamiento crítico, habilidades prácticas y una comprensión profunda de los principios legales y éticos en un contexto global.

Análisis situacional del perfil de egreso de la carrera de Derecho en la República Dominicana.

El perfil de egreso de la carrera de Derecho en la República Dominicana ha experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo, reflejando las dinámicas sociales, políticas y legales del país. Según datos del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, el número de graduados en Derecho ha aumentado en los últimos diez años en un 30%, evidenciando un creciente interés en esta profesión en el país. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, MESCyT, 2019)

No obstante, a pesar del aumento en la cantidad de graduados, se ha observado una brecha significativa entre la demanda laboral y la formación académica ofrecida por las universidades dominicanas. De acuerdo con una encuesta reciente realizada por la Asociación de Abogados Dominicanos, el 45% de los empleadores del sector legal considera que los graduados en Derecho carecen de habilidades prácticas y de experiencia para enfrentar los desafíos de la profesión. (MESCyT, 2019)

Además, se ha identificado una necesidad imperiosa de fortalecer la ética profesional y la responsabilidad social entre los egresados de Derecho en la República Dominicana. Estudios de la Asociación de Universidades Dominicanas han mostrado que solo el 30% de los estudiantes de Derecho participan en programas de voluntariado o prácticas profesionales que promuevan la justicia social y el acceso a la justicia para los sectores marginados de la sociedad.

En respuesta a estas tendencias, algunas universidades dominicanas han implementado cambios en sus programas de Derecho, incluyendo la integración de clínicas legales y programas de prácticas profesionales obligatorias. Estos esfuerzos buscan mejorar la formación práctica de los estudiantes y fomentar una mayor conciencia sobre la importancia de la ética y la responsabilidad social en el ejercicio profesional del Derecho.

Sin embargo, persisten desafíos en la actualidad, como la falta de recursos y la infraestructura limitada en algunas instituciones educativas, lo que dificulta la implementación efectiva de programas de educación práctica y experiencial. Para abordar estas limitaciones, es fundamental fortalecer la colaboración entre las universidades, las instituciones gubernamentales y el sector privado, con el objetivo de promover una educación jurídica integral y de alta calidad que prepare a los futuros profesionales del Derecho para enfrentar los desafíos complejos y cambiantes de la sociedad dominicana.

Tabla 2
Desafíos y tendencias en el perfil de egreso en el campo de Derecho en la República Dominicana.

Desafíos	Tendencias
Brecha entre la demanda laboral y la formación académica ofrecida por las universidades.	Integración de clínicas legales y programas de prácticas profesionales obligatorias.
Falta de habilidades prácticas y experiencia entre los graduados de Derecho.	Enfoque en la ética profesional y la responsabilidad social en la formación jurídica.
Limitaciones en recursos e infraestructura para la implementación de programas de educación práctica.	Fortalecimiento de la colaboración entre universidades, instituciones gubernamentales y sector privado.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Los desafíos identificados, como la brecha entre la demanda laboral y la formación académica, así como la falta de habilidades prácticas entre los graduados de Derecho, se pueden abordar considerando la teoría de la educación experiencial y las propuestas de autores destacados en el campo de la educación jurídica, Garavito (2013) y Vicens Bello (2008). Estos teóricos han abogado por la integración de enfoques prácticos y experiencias reales en la formación jurídica para mejorar la preparación de los estudiantes y fortalecer sus habilidades profesionales.

Por otro lado, la necesidad de fortalecer la ética y la responsabilidad social en la formación jurídica puede vincularse con las teorías de la justicia social y los derechos humanos propuestas por autores como Méndez (2002) y Castro (2010). Estos expertos han enfatizado la importancia de promover valores éticos y un compromiso firme con la justicia y los derechos humanos en la práctica legal, lo que sugiere la necesidad de integrar estos principios en los programas educativos de Derecho en la República Dominicana.

Para abordar las limitaciones en recursos e infraestructura para la implementación de programas de educación práctica, se pueden considerar enfoques basados en la colaboración institucional y el desarrollo de alianzas estratégicas entre universidades, instituciones gubernamentales y el sector privado. Estos enfoques están respaldados por teorías de colaboración y desarrollo institucional discutidas por varios académicos en el campo de la educación superior.

Teniendo en cuenta estas perspectivas teóricas, se puede promover una triangulación de datos que integre tanto los desafíos como las tendencias identificadas en el perfil de egreso de la carrera de Derecho en la República Dominicana, lo que proporcionaría una base sólida para el desarrollo de estrategias efectivas que aborden las necesidades y demandas actuales en el campo de la educación jurídica.

La situación general de la educación jurídica en la República Dominicana y se apoya en la necesidad de abordar desafíos específicos en el contexto local. Se destaca la importancia de fortalecer las habilidades prácticas de los estudiantes de Derecho, así como de integrar principios éticos y de responsabilidad social en la formación profesional. Estos aspectos son fundamentales para preparar a los futuros abogados para afrontar los desafíos complejos del sistema legal dominicano, que a menudo requieren una comprensión profunda de la realidad social y una sólida base ética.

En el ámbito de América Latina, se pueden identificar desafíos similares en la educación jurídica, como la necesidad de abordar las desigualdades socioeconómicas y de acceso a la justicia en la región. Además, se destaca la importancia de promover la justicia social y la defensa de los derechos humanos como valores fundamentales en la formación de abogados comprometidos con el cambio social y la equidad en la región.

En relación con las tendencias en América Latina, se observa un interés creciente en la integración de enfoques interdisciplinarios y la promoción de la educación clínica y la práctica jurídica, con el objetivo de preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos y dinámicos en el ejercicio de la profesión legal. Además, se resalta la importancia de fortalecer la colaboración entre las universidades y las instituciones judiciales, con el fin de fomentar una educación jurídica integral y orientada a la resolución de problemas en la región.

En este contexto, es crucial considerar tanto los desafíos como las tendencias específicas de la región al diseñar estrategias efectivas para mejorar la calidad de la educación jurídica y formar profesionales del Derecho comprometidos con la equidad, la justicia y la defensa de los derechos humanos en la República Dominicana y en toda América Latina. La integración de enfoques interdisciplinarios, la promoción de la práctica legal y el fortalecimiento de los valores éticos son elementos esenciales para impulsar un cambio positivo y sostenible en la formación de abogados en la región.

Conclusiones

El proceso de elaboración de un nuevo perfil de egreso en el área de Derecho es un desafío complejo pero esencial. La internacionalización, la interdisciplinariedad, la tecnología, la ética y la justicia social son elementos clave que deben abordarse en este proceso. Al tomar en cuenta las tendencias, paradigmas y modelos educativos tanto en América Latina como en el mundo, las instituciones educativas pueden preparar a los abogados del futuro para enfrentar los desafíos contemporáneos y contribuir a la justicia y la equidad en la sociedad.

Considerando los desafíos y las tendencias en la educación jurídica en la República Dominicana y en América Latina, es evidente que la integración de enfoques prácticos, éticos y socialmente responsables resulta fundamental para mejorar la calidad de la formación de abogados en la región. La necesidad de fortalecer las habilidades prácticas de los estudiantes, así como de promover una comprensión profunda de los principios éticos y de responsabilidad social, se presenta como una prioridad para abordar las demandas complejas y cambiantes del sistema legal en estos contextos.

La colaboración entre universidades, instituciones gubernamentales y el sector privado también se destaca como un elemento crucial para superar las limitaciones en recursos e infraestructura en la implementación de programas educativos efectivos. Al promover alianzas estratégicas y una mayor integración entre la teoría y la práctica, se puede fomentar un entorno educativo más dinámico y orientado a resultados, que prepare a los futuros profesionales del Derecho para enfrentar los desafíos éticos y legales en la sociedad contemporánea.

La implementación de estrategias educativas integrales, basadas en la integración de enfoques interdisciplinarios, la promoción de la educación clínica y el fortalecimiento de los valores éticos, puede contribuir de manera significativa a la formación de abogados comprometidos con la equidad, la justicia y el respeto por el estado de derecho en la República Dominicana y en toda América Latina. Al abordar estos desafíos de manera proactiva y alineada con las tendencias globales en educación jurídica, se puede fomentar un cambio positivo y sostenible en la formación de profesionales del Derecho en la región, promoviendo así un sistema legal más justo, transparente y equitativo para el bienestar de la sociedad en su conjunto.

En este sentido, es crucial impulsar un cambio cultural en la educación jurídica que fomente una comprensión profunda de la importancia de la responsabilidad social y ética en el ejercicio de la profesión legal. Esto implica la promoción de programas de voluntariado y prácticas profesionales que permitan a los estudiantes involucrarse activamente en la resolución de problemas legales en comunidades desfavorecidas, lo que a su vez fortalecerá su sensibilidad hacia las realidades sociales y la necesidad de promover la justicia para todos los sectores de la población.

Referencias

Castaños, J. C. (2011). Perspectivas contemporáneas sobre la práctica legal en la República Dominicana. *Revista Dominicana de Derecho*.

Castaños, J. C. (2011). Perspectivas contemporáneas sobre la práctica legal en la República Dominicana. *Revista Dominicana de Derecho*.

Castaños, J. C. (2011). Perspectivas contemporáneas sobre la práctica legal en la República Dominicana. *Revista Dominicana de Derecho*.

Castro, A. (2010). El papel del derecho en el desarrollo económico. *Revista de Derecho Privado*.

Friedman, L. M. (2002). *Historia de la cultura jurídica en Estados Unidos*. Fondo de Cultura Económica.

Garavito, C. R. (2013). *La crisis de los derechos humanos en América Latina y el mundo*. Siglo del Hombre Editores.

Gómez, L. (2018). Ética y responsabilidad social en la educación jurídica dominicana. *Anales de la Facultad de Derecho*.

Gómez, L. (2019). Innovaciones pedagógicas en la enseñanza del derecho en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Jurídica*.

Jiménez, L. (2019). La importancia de la educación experiencial en la formación de abogados. *Revista de Derecho y Ciencias Sociales*.

Méndez, J. E. (2003). *Derechos humanos: un discurso crítico y práctico*. Trotta.

Pérez, A. (2015). Retos y oportunidades en la formación de abogados en la República Dominicana. *Revista de Estudios Jurídicos*.

Schlegel, J. H. (2003). *El derecho en acción: la cultura jurídica norteamericana en la práctica*. Fondo de Cultura Económica.

Simón, C. (2012). La educación clínica en la formación de abogados: una perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación Jurídica*.

Simón, C. (2012). La educación clínica en la formación de abogados: una perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación Jurídica*.

Valerio, M. (2015). Desafíos actuales en la educación jurídica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Derecho*.

Vicens Bello, M. (2008). Ética profesional y responsabilidad social en la formación jurídica. *Anales de la Facultad de Derecho*.

Vicens Bello, M. (2008). Ética profesional y responsabilidad social en la formación jurídica. *Anales de la Facultad de Derecho*.

Vidal, D. (2018). Educación legal y resolución de problemas: hacia un nuevo enfoque en América Latina. *Revista de Educación Superior*.

Fomento del pensamiento creativo en la enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística, dentro de las aulas multigrado en la educación rural para la cultura y paz.

Pro Promotion of creative thinking in the teaching and learning of Artistic Education, within multigrade classrooms in rural education for culture and peace.

Dora Patricia Hernández Villafrades¹

Julio Vicente González González²

Resumen

La presente investigación expone un proyecto educativo en el área de Educación Artística en la educación rural, que pretende hacer de esta asignatura un espacio para la innovación, estimular la imaginación, y acercar al estudiante al arte y al fomento de la expresión, pero sobre todo a incentivar el pensamiento creativo. El objetivo central, consiste en promover el pensamiento creativo en la enseñanza y aprendizaje de la artística dentro de las aulas multigrado en la educación rural. El estudio, se desarrolló bajo una investigación de campo, de nivel descriptivo bajo el enfoque cualitativo y el método de Investigación Acción Participativa, se trabajó bajo la técnica de la entrevista y la observación con un total de 06 informantes claves. El estudio permitió valorar diversas herramientas, que representan un abanico de posibilidades comunicativas, informativas, estéticas, pero sobre todo creativas.

Abstract

This research presents an educational project of elementary school in the area of Artistic Education in rural education, which aims to make this subject a space for innovation, stimulate imagination, and bring the student closer to art and the promotion of expression, but above all to encourage creative thinking. The main objective is to promote creative thinking in the teaching and learning of art within multigrade classrooms in rural education. The study was developed under a field research, descriptive level under the qualitative approach and the Participative Action Research method, it was worked under the technique of interview and observation with a total of 06 key informants. The study made it possible to assess various tools, which represent a range of communicative, informative, aesthetic, but above all creative possibilities.

Palabras clave: Pensamiento creativo, Enseñanza, Aprendizaje, Artística, Aulas Multigrados, Educación Rural.

Keywords: Creative Thinking, Teaching, Learning, Artistic, Multigrade Classrooms, Rural Education.

¹Philosophiae doctora en educación. Correos Electrónico: patriciahervilla09@hotmail.com

²Magister en paz, desarrollo y ciudadanía. Correo electrónico: juliovgonzalez.abogado@hotmail.com

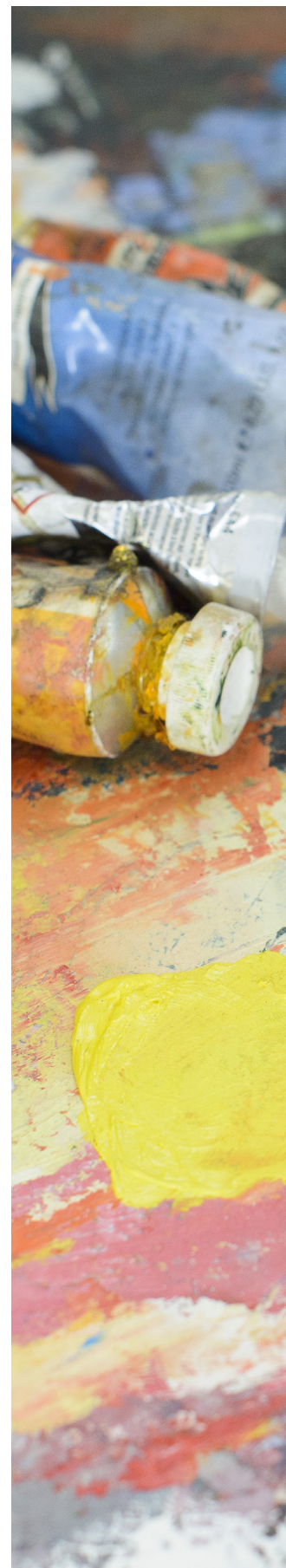
Introducción

En el sistema educativo colombiano, se encuentra dentro de su currículo el área de Educación Artística, como un espacio para la representación de habilidades, destrezas y competencias enmarcadas en el arte como medio de expresión del individuo. Es importante precisar que el arte es la expresión libre de las emociones y sentimientos de los seres humanos, siendo la educación el contexto propicio para realizarlo, a través de diversas herramientas se puede explorar ideas, abstracciones y todo el aparato creativo de los estudiantes en la que se puede favorecer no sólo el componente cognitivo sino también la dimensión psicomotriz, afectiva y social.

Por consiguiente, la presente investigación estuvo centrada en el fomento del pensamiento creativo en los estudiantes dentro de las instituciones educativas rurales, donde se seleccionó herramientas que contribuyen satisfactoriamente hacia la exploración y descubrimiento de habilidades o destrezas mediante el establecimiento de una práctica pedagógica innovadora.

Es importante destacar que es muy importante fomentar la creatividad integral en los individuos, es en cierta medida garante del desarrollo de varios procesos positivos, como son: la resolución de problemas, desarrollo de una personalidad sólida y ecuánime, construcción de pensamiento complejo, desarrollo de habilidades blandas y fortalecimiento de sistemas democráticos y comunidades organizadas con autonomía para la gestión de la cultura y paz a través del arte. Consolidar la anterior premisa de desarrollo, representa un proceso que se debe llevar a cabo en el aprendizaje del ser humano desde su infancia a la adultez, y se ejecuta simultáneamente en los campos cognitivo, afectivo y psicomotor, permitiendo al individuo la adaptación al medio.

Por ello, la tarea del docente en Educación Artística dentro de los sectores rurales requiere de la inventiva, ser creativo, emprender nuevos retos en el día a día, para dinamizar el ambiente del aula, haciendo en cada jornada una lectura diferente de la asignatura donde se integran los aspectos culturales y las diferentes características, generando sentido de pertenencia y orientando el camino hacia un encuentro personal que le permite al estudiante atesorar su valía, explorar sus talentos, y capacidades expresivas. Esto se logra a través de la praxis cotidiana impregnada de libertad creativa en contextos seguros donde prevalezca la cultura de paz.



En atención a lo descrito, se hace un reconocimiento al arte y a la creatividad que deben estar inmersos en todas las disciplinas que se van desarrollando dentro de los sistemas educativos, especialmente en Colombia, dejando a un lado procesos de pensamiento vertical que hacen del individuo con un estado mental, cerrado, conformista, imitativo y mecánico (Bohm, D. 2001). Por tanto, se hace pertinente hacer un abordaje didáctico que conlleven al descubrimiento de competencias expresivas y creativas que son parte del ser, permitiéndole indagar y explorar sobre lo desconocido para la creación de algo nuevo. Así mismo es perentorio nombrar la Ley 115, o Ley General de Educación, establece que la educación artística y cultural es un área fundamental del conocimiento, razón por la cual su enseñanza es de obligatoria inclusión para todas las instituciones educativas del país. Igualmente, en el sector cultural la educación artística y cultural ha sido reconocida como componente básico para la sostenibilidad de las políticas que conforman el Plan Decenal de Cultura 2001-2010, y estrategia fundamental para la preservación y renovación de la diversidad en la Convención para la Diversidad Cultural Mundial de la UNESCO (2001).

Sin embargo, al realizar un diagnóstico previo y por observación realizada, se ha evidenciado en la enseñanza y aprendizaje del área de Educación Artística en la institución Educativa Portugal en la Sede Buenavista, en cuanto a ese primer acercamiento de los educandos con los diversos modos de expresión creativa, que los mismos presentan inhibición, inseguridad, y temor, al momento de mostrar o enseñar sus trabajos realizados en clase de Educación Artística, y solicitan las indicaciones de la docente y su constante aprobación para avanzar en las actividades propuestas, recurriendo a imitar el ejercicio de sus compañeros o a calcar las imágenes de los textos escolares. En atención a lo expuesto, el presente trabajo, está orientado a la promoción del pensamiento creativo en la enseñanza y aprendizaje de la artística dentro de las aulas multigrados en la educación rural. Al respecto, de acuerdo a la problemática planteada en contraste con el saber hacer y los referentes teóricos, se establecen las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las técnicas aplicadas por los docentes para la enseñanza de la educación artística en los estudiantes? ¿Qué habilidades y destrezas artísticas poseen los estudiantes en el aprendizaje de la asignatura? ¿De qué manera se puede planificar y ejecutar estrategias pedagógicas para el fomento del pensamiento creativo en la enseñanza y aprendizaje de la educación artística en las instituciones rurales? ¿Qué elementos se podrían considerar para la evaluación de los resultados obtenidos del desarrollo de las estrategias pedagógicas? ¿Cómo se podrá sistematizar la experiencia de acuerdo a los aspectos mejorables y positivos de la promoción del pensamiento creativo en la enseñanza y aprendizaje de la educación artística en instituciones educativas rurales?

Por ello el docente como líder, debe propender por el fortalecimiento del crecimiento personal del estudiante para llegar a cumplir las competencias de los lineamientos curriculares de la Asignatura de Educación Artística, de modo que genere el "enseñar a pensar, preparando a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje". (MEN, 2000).

Metodología.

La metodología constituye el proceso sistemático de la investigación lo que permite enfocar un problema, recabar información y procesarla, para imprimirle factibilidad y dar de esa manera alcance a los objetivos propuestos ya sean de tipo general o específicos. Según Hurtado, (2005), se refiere: "...las actividades las cuales el investigador ejecuta todo lo planteado en los criterios metodológicos..." (p.157). Vista de esta manera la estructura metodológica permite organizar la praxis del estudio y así ofrecer un proceso válido y fiable. La metodología que se utilizó en esta investigación, está caracterizada por una serie de aspectos mediante los cuales se dará cumplimiento a los objetivos de la investigación, la cual se describe a continuación:

Para el desarrollo del trabajo se seleccionó el enfoque de investigación cualitativa la cual según Alvira (citado por Parra, 2005), se define como "la producción de conocimientos a partir de la vivencia y su interpretación, a través de técnicas en las que predomina el manejo cualitativo de las evidencias y la validación se hace mediante el consenso intersubjetivo" (p.67), es decir, se indaga lo específico de una realidad generalmente social, colectiva, que devela procesos y situaciones que por su complejidad ameritan de esta metodología.

En este mismo orden de ideas a esto se agrega lo indicado por Gotees (citado por Parra, 2005), quien acota que los estudios desarrollados en el enfoque cualitativo, consisten en describir y reconstruir en forma holística las características de los fenómenos estudiados, con la finalidad de generar y rediseñar estructuras organizacionales utilizando constructos o modelos teóricos" (p. 86). En efecto, aportan teoría desde la práctica y se enriquecen ambas.

En el marco de las investigaciones cualitativas existen muchas tipologías investigativas, destacándose las siguientes: descriptiva, analítica, exploratoria, experimental, cuasi experimental, En correspondencia con la línea cualitativa abordada con este enfoque, se selecciona la investigación-acción, que constituye al saber de McKernan (2001) el proceso que permite "resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio" (p.24), es decir se parte de la cotidianidad de las personas, en este caso estudiantes para presentar alternativas que permitan mejorar la realidad existente.

En este sentido, corresponde a una investigación acción, la cual es considerada por La Puebla (2001), como una metodología de investigación que se inserta dentro del campo social, porque permite el estudio de una situación en particular para mejorar la calidad de acción de la misma y requiere de una atención continua. La investigación acción tiene dentro de sus requisitos, lo siguiente: 1.- poseer la definición clara del problema, 2.- delimitación del espacio a indagar, 3.- plan de acción, 4.- ejecución de lo planificado sobre el problema y 5.- sistematización del trabajo realizado.

Además, es un modo de mirar el mundo, particularmente por los profesionales desde un aprender por sí mismo, interrelacionando la teoría con la práctica para ser productores de conocimientos. Es una experiencia educativa tanto para alumnos como docentes y comunidad, porque todos son investigadores y constructores del saber, el compartir didáctico se hace susceptible de ser cuestionado y mejorable; por lo tanto, el profesor no es el experto que todo lo sabe, sino un co-aprendiz que crece como persona y profesional durante la investigación-acción.

Este tipo de investigación parte de una necesidad sentida de los sujetos, grupos y organizaciones involucrados. En la Investigación Acción la solución del problema surge de la motivación de la comunidad intervenida. Elliot, (citado por McKernan, 2001), expresa que la Investigación Acción, busca resolver un problema real y concreto sin ánimos de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas. Su objetivo principal es mejorar la práctica educativa real de un lugar determinado. Así mismo la investigación acción de acuerdo a la naturaleza de los objetivos y las pretensiones de los investigadores, destacándose como etapas universales: el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación. Entendiendo estas etapas de la siguiente manera:

El diagnóstico es una fase o momento imprescindible de un proyecto. Utiliza resultados de una investigación aplicada de cara a la acción. Tiene conocimientos para producir cambios planeados, para resolver problemas. El Plan de Investigación es la planificación inicial de todo proyecto científico. En este plan, el investigador delinea el enfoque y explica los pasos que guiarán la ejecución del proyecto: qué se estudiará, por qué, para qué, cómo y cuándo.

El proceso de ejecución de la investigación en equipo, consiste en compartir teorías, metodologías, ámbitos de investigación, recursos, decisiones y, sobre todo, experiencias y aprendizajes en y para la investigación desde lo planificado, lo que se traduce en un verdadero aprendizaje en equipo. La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes alcanzados desde la trazabilidad de los objetivos.

Igualmente este estudio, se apoyó en la investigación de campo, la cual según Arias (2012), consiste en: "la observación y recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna" (p.48). Desde otra perspectiva es necesario puntualizar que el estudio desarrollado se respaldó en la investigación descriptiva, que facilita dar cuenta detallada de la situación estudiada, a través de éstas se hace el estudio y análisis de una situación educativa y social, para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma.

La investigación descriptiva facilita dar cuenta de la situación estudiada. Collado y Otros (2003) señalan que "esta investigación consiste en describir situaciones y hechos donde se manifiesta determinado fenómeno, se proponen conocer grupos homogéneos de fenómenos utilizando criterios sistémicos" (p.65). Estos criterios están definidos por las categorías y sub categorías clasificadas de acuerdo a los conceptos que regulan la subjetividad al momento de abordar la realidad en términos procesales o de análisis de los resultados, los cuales deben ser presentados secuencial y sistémicamente.

En el mismo orden De Miguel, (citado por Colás, 2000) considera que la Investigación Acción “se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social” (p.72). Por otro lado Mc Taggart, (citado por Colás, 2000), la investigación acción participante, presenta las siguientes características: (a) La investigación acción se plantea para cambiar y mejorar las prácticas existentes, bien sean educativas, sociales o personales; (b) Se desarrolla en forma participativa, es decir en grupos que plantean la mejora de sus prácticas sociales o vivenciales; (c) Metodológicamente se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluyen las fases: Diagnóstico, Planificación, Ejecución, Evaluación y Sistematización; (d) Se convierte en un proceso sistemático de aprendizaje porque implica que la persona realice análisis crítico de las situaciones, en las que estás inmersos, induce a que las personas teoricen acerca de sus prácticas y exige que las acciones y teorías sean sometidas a prueba. Por consiguiente en la siguiente figura, se aprecia las fases de la investigación objeto de estudio:

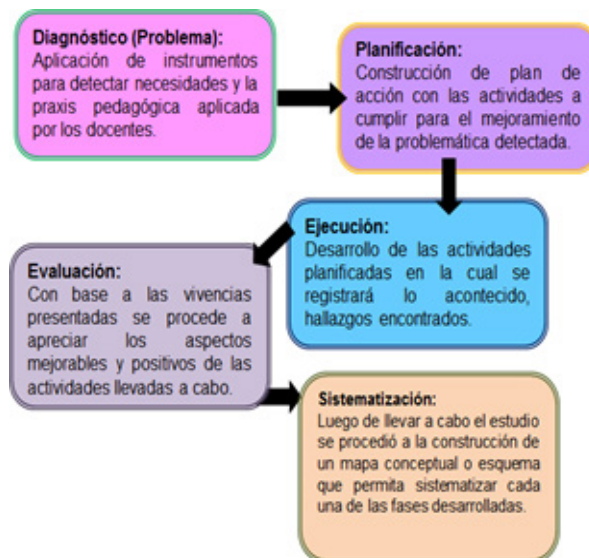


Figura 1. Fases de la Investigación por la Autora (2020).

Informantes Claves.

En el caso de las investigaciones cualitativas, la selección de los informantes se da de manera voluntaria. Por consiguiente, Arias (2012) expresa: “aquella selección que tiene determinadas características relacionadas con la investigación, y no está apegada a ningún trato o procedimiento estadístico y se apeg a la voluntad.” (p.89).

Como informante estuvo constituido por la docente de Multigrado del Colegio Portugal, Sede Buenavista y 05 estudiantes tomados al azar para poder generar un diagnóstico que conllevo al desarrollo de la Investigación Acción. Donde el Informante docente será identificado con la letra D, y los Estudiantes con la letra E.

Unidad de análisis

El mismo se contextualizó en el Colegio Portugal, Sede Buenavista, anclado en una geográfica con características rurales, donde su vocación de vida está fundamentada en la agricultura, destacando el cultivo de guanábana, limón y piña. Su ubicación está a 15 km de la ciudad principal de Bucaramanga.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

La recolección de la información se realizó a través de la observación participante, definida por Salinas y Cárdenas (2009), como: "técnica que pretende que el investigador se convierta el mismo en un nativo a través de la inmersión en la realidad social que analiza o, así mismo lo que el investigador busca es aprehender y vivir una vida cotidiana que le resulta ajena".

Por consiguiente, el investigador requiere ocuparse de observar, acompañar y compartir con los actores las rutinas típicas y diarias que conforman la experiencia humana, por lo cual, el investigador se convierte en un sujeto activo en los acontecimientos y procesos con los cuales debe sentirse identificado, creándose una estructura horizontal en la que los sujetos tomados para la investigación y el investigador están en iguales condiciones de cooperación en los procesos interventivos.

En el mismo orden de ideas, para la obtención de información verbal, se instrumentó la Entrevista Semi Estructurada, la cual, según Hurtado (2005) reporta amplios niveles de libertad para las respuestas a ser adoptadas por los docentes seleccionados y no posee un formulario estandarizado. Por otro lado, se diseñó una hoja de registro de datos documentales para recoger la información expuesta en la documentación oficial, un guion de Entrevista para los docentes y una Hoja de Observación para el uso del investigador en el caso de las acciones y comportamiento de los sujetos en la promoción del pensamiento creativo en la institución objeto de estudio. La hoja de registro de datos documentales presentó las categorías a ser estudiadas en la investigación, las cuales, a su vez, sirvieron como criterios para recolectar la información oficial sobre el tema estudiado. Al igual que la observación directa en las actividades que realizan los docentes a fin de ampliar el abanico de opciones que permitan fortalecer el aprendizaje de la escritura en los educandos.

Validez y Fiabilidad de los Instrumentos

El análisis de contenido permitió la condición de válido y fiable en la medida que se fue desarrollando la investigación sobre lo que la institución educativa requiere, así como el desarrollo de actividades académicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Maldonado (2004) manifiesta la validez y fiabilidad corresponde "la información valiosa que reporta en investigación cualitativa, por medio de antecedentes de la situación y la cultura prevaleciente en la institución por lo cual el investigador se basa en procedimiento y técnicas como la observación y la entrevista" (p.116). Con base a lo planteado, los instrumentos cualitativos, son confiables en la medida que el investigador como observador pueda, en forma individual o en equipo, incrementar los niveles de objetividad de sus puntos de vista mediante la relación de los hechos observados y, el análisis que realice.

Análisis e Interpretación de la Información

Al respecto se revisó la información obtenida, en hojas de registro, en la observación y entrevistas, a fin de analizarlas a través de la triangulación, es decir se tomaron las bases teóricas, los datos de los informantes y se realizó una hibridación para el respectivo análisis para la obtención de las categorías emergentes del proceso investigativo. En el cual, se presentó las respuestas emitidas por los informantes claves, así como lo observado; seguido de su respectivo análisis e interpretación para la contrastación con los referentes teóricos conceptuales.

Resultados.

De acuerdo a lo expuesto en el cuadro al texto crudo de la unidad temática pensamiento creativo y su categoría enseñanza y aprendizaje de la educación artística, se refiere en la subcategoría habilidades mentales en el que los informantes claves refirieron como emergente la imaginación, lo cual significa que dentro de la praxis pedagógica se promueve el uso de la misma para fortalecer en el educando habilidades que hagan del proceso cognitivo, socioafectivo y emocional de manera creativa y bajo el pensamiento lateral, en el que por medio de la transversalidad de las áreas se alcance la formación integral del individuo. Al respecto, Saganogo (2012) refiere: El artista es quien en su esencia, expresa en su producción, mediante su imaginación y sus pensamientos, las sensaciones y el conjunto de la plenitud de su propia vida espiritual, de manera que su creación resulta más que simple invención, una especie de autoexpresión es decir, la expresión de lo personal, lo íntimo. Por lo mismo, lo producido por él o sea la obra de arte sería desde una primera consideración, discurso sensible, producto de la invención mejor aún, de la imaginación y de la manifestación concreta de su actividad individual e intelectual, dotada de valor estético.

En atención a lo planteado por el autor, en contraste con los hallazgos encontrados en la aplicación de la entrevista se infiere que dentro de la enseñanza y aprendizaje de la educación artística, se requiere una práctica pedagógica orientada al fortalecimiento de las habilidades mentales, siendo la imaginación la facultad que permite transformar la realidad a través de la visualización de la imagen que se percibe con la finalidad de transmitir lo que se materializa a partir de la creación mediante el arte. Por ende, es importante el uso de herramientas para el fomento del pensamiento creativo en la enseñanza y aprendizaje del área.

Por otro lado, en la subcategoría Autonomía, los informantes claves expresaron que este proceso está ligado hacia la libertad de crear para expresar de manera independiente emociones y sentimientos; siendo este el punto de partida para un pensamiento creativo en el aprendizaje del alumno dentro de su cognición y formación integral. Los educandos en su mayoría indicaban que el dibujo es una herramienta que les permite ser felices, alegres y libres para la representación de ideas y de sus emociones.

Por ende, elegir herramienta para el fomento del pensamiento creativo permite contemplar la posibilidad expresiva y su valor psicopedagógico, es apostarle al desarrollo de capacidades como: psicomotricidad fina, escritura, expresión de emociones, comunicación, formación de la personalidad, capacidades que bien estimuladas favorecen el desarrollo del pensamiento creativo mediante un proceso autónomo en el alumno. En la subcategoría ideas, los informantes manifestaron que por medio de estrategias metodológicas diversas el docente de educación artística promueve generarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje todo ello con la finalidad de alcanzar habilidades, destrezas y competencias en el estudiante. Lo anterior se sintetiza en la renovación de la visión o el pensamiento del estudiante, quien conoce, descubre y empieza a cultivar sus capacidades expresivas, apropiándose de sus habilidades y destrezas, que, al aplicarlas desde su subjetividad, comprende su realidad interior para disfrutar o interpretar lo bello o lo que hay dentro de sí y en el entorno.

Por otra parte, en la subcategoría resolución de problema, los informantes expresaron que la manera como el docente de educación artística facilita en el alumno herramientas para la resolución de problemas es a través de un complejo nivel de exigencia y un aumento de la dificultad, lo cual genera apatía y desmotivación al momento de llevar a cabo las clases, los educandos indicaron que frente a estas situaciones se sentían aburridos o simplemente no les gustaba. De acuerdo a la subcategoría inteligencia emocional, los informantes refirieron que el dibujo es un medio de expresión que permite fortalecer la inteligencia emocional en los alumnos, por cuanto conlleva hacia el control de emociones, así como demostrar sentimientos.

Por consiguiente, la educación creativa implica desaprender y desechar actitudes que bloquean el proceso creativo, lo cual permite la fluidez del aprendizaje de habilidades y maneras de estudiar y trabajar en clase. Dejar a un lado el constante uso de fichas o textos de trabajo que parece la forma normal de trabajar en educación artística y que se ha establecido como adecuada, ahorrando trabajo al maestro, pero subestimando o aniquilando la potencialidad creativa, estética emocional del educando.

En la subcategoría Invención, los informantes claves manifestaron que no se desarrollan estrategias que conlleven hacia la creación, invención e innovación, sino que las actividades se repiten casi siempre son las mismas estrategias o en su defecto se utiliza el cuadernillo. No obstante, la educación artística más que un acto de representación de una idea, es un sistema que permite construir, clasificar, ordenar, problematizar, redireccionar una situación, y hace transformaciones de estructuras establecidas, obedeciendo a intenciones íntimas para una nueva significación.(Monsalve, H. 2010).

Por ende, en la educación rural constituye una de las formas más estimulantes y útiles para el desarrollo de capacidad creativa, la originalidad, el estilo personal, la formación de la libertad y de una mejor calidad de vida relacionada con la autoestima que debe fortalecerse desde niños. Desde estos esquemas es muy importante tener presente que el docente debe fomentar la autenticidad, la cual se basa en el auto - respeto y valoración de las propias capacidades artísticas, esto permitirá generar productos artísticos a través de la honestidad emocional, valorados por la crítica como una obra original, elementos identificados en los artistas de renombre como lo son: Leonardo Da Vinci, Botero, Cruz Diez y Pablo Picasso. Siendo perentorio retransferir esos principios de gran valor a los estudiantes no solo de las zonas rurales sino también de todas las latitudes geográficas.

Finalmente, se infiere que la práctica en la enseñanza de la educación artística en las instituciones rurales es una forma de expresión que ayuda al niño a ampliar su conocimiento, "es el medio por el cual puede expresar de forma no verbal lo que ocurre en su entorno físico y afectivo, permitiéndole así manifestar y canalizar sus emociones, ideas, pensamientos y deseos". (Puleo, 2007). Al respecto, se hace pertinente el desarrollo de un área que despierte la curiosidad y promueva la creatividad en el educando, rompiendo con estructura mentales verticales que estandariza el comportamiento humano.

Investigación Acción.

La creatividad siempre ha estado con el hombre, caminando a la par con la evolución del pensamiento humano, y no es otra cosa, que la inteligencia divirtiéndose; razón por la cual puede considerarse como una herramienta que permite solucionar problemas de manera diferente, y ha sido desde el principio de la historia, el motor que ha logrado el desarrollo y el progreso de la humanidad hasta tiempos presentes.

Por tal razón, se requiere que el docente como guía o motivador debe aliarse de un profundo humanismo que inste al niño a no temer al cambio, así mismo es fundamental la sensibilidad para tocar las fibras telúricas de los estudiantes y que éstos ejerzan la mirada contemplativa sobre la realidad para experimentar con lo nuevo y diferente haciendo de cada experiencia un momento agradable donde descubra y aprenda nuevas fórmulas y métodos de hacer las cosas, al igual que a desaprender o deshacerse de aquellos candados psicológicos que le cierran la puerta a la novedad y a la creación.

En correspondencia a lo descrito, la presente investigación acción se justifica por cuanto permite en el individuo despertar el interés por la curiosidad, descubrir nuevas formas de aprender y además representar su estado emocional, lo cual es una gran ventaja en el proceso educativo en el que al momento de articular la praxis pedagógica entre las diversas áreas de conocimiento con la Educación Artística permite un individuo formado de manera integral.

Por tanto, el desarrollo del pensamiento creativo en el arte lleva consigo la motivación humana, y una alta significación, puede asegurarse que potenciarlo en los primeros años de la infancia fortalece la base de un futuro investigador o científico.

Conllevando a los siguientes aspectos: Motivar al estudiante a desarrollar el sentido de observación, los acontecimientos, el entorno, lo que tenga relevancia en lo personal y le signifique algo; despertar la curiosidad (análisis sensorial) y el anhelo de saber o ir más allá, o conocer lo que le impacta, lo que genera dudas, lo burdo, lo tosco, lo liso, el caos, otros; determinar un diagnóstico de la situación dada, con la información conocida; determinar las causas (hipótesis); plantear alternativas de solución, transformación o cambio. Juzgar, evaluar, comprobar, desechar lo que no elementos que aportan o benefician a la sociedad de la vereda Portugal en sus transformaciones garantes de la cultura y la paz, teniendo la capacidad de crear soluciones y comunicar resultados.

Objetivos del Plan de Acción

Objetivo General.

Fomentar el pensamiento creativo en el marco de la enseñanza de la educación artística en estudiantes de Instituciones Educativas Rurales.

Objetivos Específicos.

Valorar el manejo de la línea, el punto, el color, espacio, utilizados por los estudiantes en un primer ejercicio de dibujo para determinar presaberes y expresión gráfica de sus propuestas.

Diseñar talleres que permitan fomentar en los educandos el desarrollo de la creatividad.

Aplicar los talleres diseñados, que permitan al estudiante la participación y el desarrollo de las actividades y técnicas propuestas con el fin de alcanzar el objetivo de esta investigación.

Analizar los resultados de la aplicación de los talleres, con el propósito de valorar la importancia del estímulo del pensamiento creativo en estudiantes.

Observación: Las evidencias fotográficas a continuación, corresponden a archivos propios de la investigadora responsable.

Ilustración 01. Juego de líneas. "Zapatilla con mariposa roja"



Ilustración 02. Juego de líneas. "Paloma"



Ilustración 03. Alternativas de creación a partir de la línea y manejo libre del color. "Búho bota"



Ilustración 04. Alternativas de creación a partir de la línea y manejo libre del color. "Ave herida"



*Ilustración 05. Alternativas de creación a partir de la línea y manejo libre del color.
"Barco"*



Sistematización del proceso de investigación acción participativa

En el presente apartado, se hace un análisis de los resultados obtenidos en este estudio, efectuado en el Colegio Portugal, durante la praxis pedagógica, que dio origen a la presente Investigación Acción Participativa. En éste periodo se trabajó con la férrea intención de contribuir al fomento del desarrollo de la creatividad por ende del pensamiento creativo de los educandos; favorecer el clima de aprendizaje permeado por actitudes negativas traídas de su contexto familiar y socio cultural, que obstruyen la libre expresión de la creatividad. Este análisis permite establecer diferencias o un relato comparativo entre el antes y el después del desarrollo de los talleres.

En la descripción del problema del presente proyecto se expresan los diversos pormenores que caracterizan a la unidad de análisis objeto de estudio, los cuales experimentan un giro favorable, dado al posterior desenvolvimiento de los estudiantes en las clases de educación artística, y la actitud asumida por ellos en el desarrollo de las actividades propuestas en cada taller preparado. Dentro de los aspectos positivos de esta experiencia se destaca:

Expresión y comunicación con más fluidez mediante la exploración de las posibilidades artísticas de los elementos, materiales y recursos suministrados. En las primeras clases reflejaba inseguridad y temor de mostrar su trabajo, preguntaba o contestaba en voz baja.

Valora las experiencias artísticas como oportunidades para aprender a descubrir nuevas sensaciones, otras culturas, y artistas famosos como Henry Matisse. Al principio, el estudiante consideraba que sus creaciones eran feas, las doblaba, arrugaba escondía, o las ocultaba de la docente o de los compañeros.

Conocer otras formas de crear a través de la obra de artistas famosos, les amplía la visión y adquieren más confianza en sí mismos.

Crea y realiza producciones artísticas de forma individual. Considera que su trabajo es importante, lo valora, y respeta el de su compañero.

Explora las diferentes posibilidades creativas. Recortando, dibujando, pegando, doblando, coloreando etc. Las fusiona y descubre oportunidades de creación.

Abandona la monotonía, evita los dibujos repetitivos como corazones, soles, nubes, mariposas. Es más recursivo en su expresión.

Propone nuevas formas de utilizar el material del aula. Es más decidido, pregunta sin temor, comprende que con el error hay posibilidad de aprender.

Encuentran en la clase de Educación Artística un espacio para interactuar con el compañero, para estrechar vínculos, desarrollar actitudes y valores como: compartir, colaborar, respetar, opinar constructivamente, aceptar opiniones del compañero, sacar conclusiones personales de los procesos desarrollados.

Destacando los aportes de Torrance al desarrollo de la creatividad, puede afirmarse que los resultados arrojados con las técnicas y ejercicios aplicados en los talleres, se pudo observar un incremento en el número de formas o de soluciones encontradas lo cual traduce más fluidez de pensamiento, que se pudo comprobar especialmente en los ejercicios para el desarrollo del pensamiento lateral, igualmente en el ejercicio de (Dibujo de líneas a mano alzada) utilizado para crear una trama o red.

La flexibilidad de pensamiento se evidencia en la variedad de imágenes o formas descubiertas por los estudiantes transformando el proceso en llamativas composiciones, cambiando o reinterpretando lo que inició como algo incierto o monótono para los estudiantes como dibujar una red o simplemente pegar pedazos de cinta a un cartón.

En otras palabras, es la capacidad consistente en producir diversas estrategias para enfrentar un problema.

En los diferentes ejercicios planteados pudo verse reflejadas las diversas características de la creatividad, una de ellas es la originalidad, puesto que el producto final de los ejercicios realizados por los niños, no evidenció trabajos repetidos. La originalidad, es característica que define a la idea, al proceso o al producto como algo único o diferente, es referida a la habilidad para producir respuestas novedosas, poco convencionales, lejos de lo establecido y usual.

La elaboración, es el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas. En cada creación estuvo presente el esfuerzo, la dedicación, el interés para desarrollar, completar o embellecer una respuesta determinada, (los dibujos, las composiciones, entre otros).

Reflexiones

En el ejercicio docente es de gran importancia relevar la dimensión de la creatividad. Desde este punto de vista la creatividad es un proceso social e interactivo que articula la imaginación creativa, el grado de saberes acumulados y la motivación. La iniciativa de promover el fomento del pensamiento creativo en la educación artística constituye un importante compromiso del docente, puesto que es una oportunidad para que el estudiante modifique comportamientos y actitudes, ya que de manera positiva este adquiere relevancia, y el niño asimile su lugar en la sociedad.

En correspondencia a lo descrito, el quehacer diario y la entrega del docente de Educación Artística en sector rural en sacar adelante su misión le permite determinar que en la personalidad del estudiante se afianza la percepción, se promueven habilidades sicomotoras, concentración, atención, memorización, interactúa con sus compañeros, participa del ambiente del aula fortaleciendo valores y principios.

Por tal razón es muy importante generar un ambiente convenientemente óptimo donde quede vedada la monotonía y se dé vía libre a la imaginación, a la libertad de expresión creativa, por medio del dibujo, el origami, el collage, el esgrafiado, (actividades desarrolladas en este proyecto) y donde la capacidad sensomotora se afiance.

Escuchando, observando, recortando, organizando, pegando, seleccionando, coloreando, participando, se conforma así, un importante eslabón en la larga cadena del proceso de formación del futuro ciudadano. La creatividad ha de estar presente en todas las actividades de la escuela y en todas las asignaturas. No se debe encasillar en un horario como una disciplina más a la que se dedica una hora semanal.

Apostar al desarrollo de la creatividad implica seguir un proceso que sintoniza con el desarrollo madurativo del niño. Esta tarea debe iniciarse desde que el niño ingresa a la escuela y, precisamente aquí es donde la educación debe empoderarse para permitir al educando el correcto desarrollo integral, principio básico de cualquier sistema educativo. El sistema educativo debe confiar en las posibilidades creativas de sus alumnos y procurar el desarrollo de estas competencias que servirán para formar una ciudadanía capaz de encontrar las soluciones precisas a las necesidades que demanda la sociedad del presente siglo.

Educar en la creatividad implica eliminar barreras, o lograr el desaprendizaje de mecanicismos y clichés que limitan el potencial expresivo del educando. La misión de promover la creatividad, debe orientarse al desarrollo personal de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la creatividad hace viable tener una actitud flexible y transformadora que propone romper obstáculos o bloqueos para consolidar una nueva persona con una mentalidad optimista, reflexiva, y una postura solidaria, respetuosa, divergente, espontánea, y abierta dada al buen trato a la convivencia pacífica y con iniciativa para la solución de problemas.

Fomentar la creatividad, propicia un sistema de actividades y comunicación, donde el pensamiento reflexivo y el creativo se desarrollan de manera coherente. Es en ese espacio donde el estudiante tiene una vivencia personal con el proceso creativo, lo vive, lo siente, lo experimenta al ser capaz de plasmar una expresión a través del dibujo y el color, y a la vez aprendiendo a pensar a través y dentro de un material. La actividad artística plástica ayuda a los niños a aprender a decir lo que no se puede decir o expresar con palabras.

El objetivo de la presente propuesta se cumplió en un noventa por ciento, dado que los estudiantes lograron vencer en sí mismos, temores, timidez, e inseguridad (bloqueos emocionales). Se percibió un alto grado de autoconfianza en sus expresiones, Experimentaron el riesgo, fueron más propositivos. Se liberaron del complejo de la crítica y de burla, poniendo en práctica el respeto y valorando el trabajo del compañero, lo cual incentivó el espíritu de compañerismo y solidaridad en el grupo. Los recursos utilizados para promover la creatividad en esta población, fueron un gran acierto pese a quedar pendientes algunos talleres, dado a los compromisos de la institución, cese de actividades y otros inconvenientes o imprevistos.

No obstante, a la incomodidad de las aulas, la escases de recursos, el poco compromiso de padres o acudientes por suplir al estudiante los materiales de trabajo, se pudo apreciar un cambio en la actitud y en la expresión creativa del niño, ampliando su visión lo cual pudo ser leído en las propuestas plásticas realizadas, donde se percibe la fluidez en los trazos, manejo del color, la espacialidad, la subjetividad en sus creaciones demostrando así la desinhibición, la seguridad, autoaceptación, el valor, respeto y aprecio por lo propio, el otro y el entorno.

Cada tema desarrollado pudo definirse como un encuentro del niño con la novedad y el deseo de explorar, descubrir y experimentar nuevas formas de expresarse, y/o hacer las cosas de manera diferente, enfrentando los problemas de creación como una oportunidad para sorprender. La calidad de los años iniciales en cuanto a tiempo, afecto, atención educación, es importante para el desarrollo de la creatividad, ya que en este espacio es donde el niño acumula el capital creativo que utilizará el resto de la vida. Estimular la creatividad, es una tarea que sí es posible.

Finalmente, se puede reflexionar que sí se puede fomentar el desarrollo de la creatividad. Se requiere que el docente tenga voluntad, e intención de diseñar y ejecutar un plan apoyado en estrategias que él debe idear, apelando a los recursos que el medio le ofrece.

Lamentablemente el espacio que las instituciones asignan para el desarrollo de la Educación Artística es subvalorado y se toma como una salida de emergencia para cubrir compromisos de otras áreas, de los docentes o de las mismas instituciones. Se requiere de maestros preparados para orientar esta asignatura, de lo contrario el contenido valioso de los textos que importantes editoriales seleccionan cuidadosamente para estimular la expresión creativa de los educandos, pasa a un segundo plano y no hay continuidad en ningún proceso, y los mejores años de la vida del ser humano, que deben ser aprovechados para estimular, promover el desarrollo de habilidades y del pensamiento, transcurren sin dejar huella, y con el paso de los años es que se notan los vacíos de una educación Artística de Calidad soportada solo en documentos y estadísticas de secretarías y ministerios de educación.

Aportes.

No existe una estrategia general o definitiva que determine como fomentar la creatividad, sino que es una tarea que debe ejercitarse cada día, para crear y recrear el ambiente educativo. No existe una fórmula establecida, es una misión que debe valorarse y ejecutarse desde todas las direcciones, y posibles caminos de desarrollo.

La experiencia del presente proyecto permite sugerir la poca conveniencia del uso del texto de Educación Artística los cuales conllevan al educando a un estado de imitación, repetición o estancamiento en su expresión creativa, encasillándolo o limitando su espacio, cual pez en su pecera. Se reconoce la utilidad y ayuda que ofrecen, sin demeritar del todo el contenido ni el arduo trabajo de investigación y estudio de los autores y las casas editoriales, no obstante, los docentes deben ser cuidadosos en la elección de estos textos, revisar el contenido temático que no condicionen o impongan técnicas repetitivas, generando productos en serie al igual que una fábrica, convirtiendo monótona una clase, que debe generar expectativa, complacencia y entusiasmo.

El ofrecer al niño constantemente fotocopias, moldes o libros para colorear, es decirle al niño, que no es capaz, y no es hábil. A continuación se sugiere tener presente en el desarrollo de una clase de Artística las siguientes apreciaciones:

Inferir en el momento creativo del niño obstruye la etapa de exploración.

Darle libertad lo conduce a experimentar la etapa exploratoria y gozar del diseño creativo y disfrutar de esta etapa de la creación. Los niños no son artistas ni escultores pero se les debe proponer ejercicios creativos satisfactorios.

Es importante motivar al niño a tener confianza en su trabajo, lo hará sentirse orgulloso de su obra, como también respetar las ideas plasmadas en sus creaciones.

Motivar a los estudiantes mediante frases positivas, y elogiar los aciertos en sus creaciones por parte de la docente, para fortalecer la autoestima positiva, despertar conciencia de lo que hace, lo hará sentirse orgulloso de su obra, y aprenderá a apreciar, valorar y respetar el trabajo de los compañeros.

Reconocer lo positivo por encima de todo en todo momento. El reconocimiento es la mejor estrategia para promover el cambio.

Para favorecer el desarrollo de la creatividad, se requiere de un trabajo continuo, estimular la curiosidad, motivar al estudiante de tal modo que se genere en la autoconfianza.

Se recomienda considerar el diseño arquitectónico de las aulas, que no es acorde a las necesidades que demanda la asignatura, los muebles no son los adecuados para tal propósito, se requiere de un espacio dotado de mesones, tableros, lavamanos, un armario o stand de almacenamiento de materiales, implementos, vestuarios, instrumentos, tareas o ejercicios en proceso o terminados. Estos factores hacen que el desarrollo de una clase que debe generar: motivación, desinhibición, facilitar o ejercitar la capacidad expresiva, la creatividad, y el desarrollo de talentos, puede terminar en una actividad estresante o frustrante y la relación con sus compañeros y maestro se torne difícil. Un espacio físico acorde a las necesidades de la asignatura, juega papel importante en el aprendizaje.

Referencias

Acaso, M (2009). La Educación Artística no son Manualidades. Los Libros de la Catarata. Madrid – España.

Arias, F (2012). El Proyecto de Investigación. Guía para su Elaboración. Ed. Caracas: Editorial Episteme, C.A.

Bohm, D (2001). Sobre la Creatividad. Editorial Kairos. Barcelona – España.

Colás (2000). Metodología de la Investigación Científica con una perspectiva Social Comunitaria. Edición: 1era Publisher: ASTRO DATA

Collado, C y Otros (2003). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Constitución Política de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente. Bogotá – Colombia.

Hurtado, J (2005). Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia. Editorial SYPAL

Ley 115 (1994). Ministerio de Educación Nacional. Citado en Mayo 2020. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-124745_archivo_pdf9.pdf

Mackernan, J (2001). Investigación y currículum. 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata.

Maldonado (2004). Validez y Confiabilidad de Instrumentos de Investigación. Material Compilado.

MEN (2010). Documento N° 16. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Colombia.

Monsalve, H (2010) Momentos del Dibujo: Un Acercamiento a la Condición Escolar. Praxis & Saber, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 153-171 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia.

Parra, M. E. (2005). Fundamentos Epistemológicos, Metodológicos y Teóricos que Sustentan un Modelo de Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Puleo, E (2007). La evolución del Dibujo Infantil. Una Mirada desde el contexto Sociocultural Merideño. Memoria de grado. Universidad de los Andes. Mérida Venezuela.

Salinas, P y Cárdenas, M (2009). Métodos de Investigación Social. Ediciones CIESPAL. Quito – Ecuador.

Saganogo, B (2012). La Imaginación en el Proceso de Creación Artística. Sincronía: Revista de Filosofía y Letras. México.

Reflexiones y Retos: Un Estudio del Aprendizaje-Servicio en la Educación Universitaria.

Reflections and Challenges: A Study of Service-Learning in University Education.

Francisco Peguero de los Santos¹

Resumen

Este artículo explora el impacto y desarrollo del aprendizaje-servicio en la educación superior y destaca cómo este método de aprendizaje combina el servicio comunitario con objetivos académicos para enriquecer las experiencias educativas de los estudiantes y hacer contribuciones positivas a sus comunidades. A través de estudios de caso seleccionados, se examinan la implementación y los resultados del aprendizaje-servicio en diversos contextos educativos, enfatizando su capacidad para desarrollar competencias transversales y promover una ciudadanía activa e informada. Este enfoque de investigación se basa en un enfoque cualitativo que utiliza estudios de casos que documentan prácticas de aprendizaje-servicio en instituciones de educación superior para un análisis comparativo. Se analizan tres grandes estudios que representan una variedad de métodos y resultados relacionados con el aprendizaje basado en proyectos, la sostenibilidad pedagógica y las prácticas de alto impacto. Los hallazgos sugieren que, a pesar de los desafíos logísticos y estructurales, el aprendizaje-servicio puede proporcionar beneficios significativos, incluido el desarrollo de habilidades clave como el pensamiento analítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva. Además, se enfatiza el papel del aprendizaje-servicio en la promoción de la responsabilidad social de los estudiantes y la participación comunitaria. En resumen, el artículo documenta que el aprendizaje-servicio es una valiosa estrategia de enseñanza que no sólo mejora el aprendizaje de los estudiantes, sino que también sirve como catalizador para el cambio social de la academia. Se recomienda una integración curricular más profunda, un apoyo institucional continuo y una adaptación flexible a nuevos contextos culturales y tecnológicos para garantizar su efectividad y sostenibilidad a largo plazo.

Abstract

This article explores the impact and development of service-learning in higher education and highlights how this learning method combines community service with academic goals to enrich students' educational experiences and make positive contributions to their communities. Through selected case studies, the implementation and results of service-learning in various educational contexts are examined, emphasizing its ability to develop transversal competencies and promote active and informed citizenship. This research approach is based on a qualitative approach that uses case studies documenting service-learning practices in higher education institutions for comparative analysis. Three large studies are analyzed, representing a variety of methods and outcomes related to project-based learning, pedagogical sustainability, and high-impact practices. The findings suggest that, despite logistical and structural challenges, service-learning can provide significant benefits, including the development of key skills such as analytical thinking, problem solving, and effective communication. Additionally, the role of service-learning in promoting student social responsibility and community participation is emphasized. In summary, the article demonstrates that service-learning is a valuable teaching strategy that not only improves student learning but also serves as a catalyst for social change. Deeper curricular integration, continued institutional support, and flexible adaptation to new cultural and technological contexts are recommended to ensure its long-term effectiveness and sustainability.

Palabras clave: Formación en servicios, educación superior, desarrollo de competencias, responsabilidad social, educación en sostenibilidad.

Keywords: Training in services, higher education, skills development, social responsibility, sustainability education.

¹ORCID 0009-0004-6783-8470 .Universidad Católica del Cibao, UCATECI La Vega, República Dominicana.
Correo electrónico franksadar@gmail.com.

Introducción

El aprendizaje-servicio en los programas universitarios es una simbiosis entre la enseñanza académica y la participación comunitaria que tiene como objetivo enriquecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la experiencia práctica y la contribución social a través de solución de problemas. Este modelo de aprendizaje combina metas de aprendizaje con servicio a la comunidad y se enfoca no solo en el desarrollo de habilidades académicas, sino también en la promoción de la responsabilidad social y cívica. En un mundo cada vez más interconectado y complejo, el aprendizaje-servicio brinda a los estudiantes universitarios la oportunidad de desarrollar habilidades críticas y reflexivas mientras abordan problemas sociales reales.

A pesar de los claros beneficios del aprendizaje-servicio, su implementación enfrenta muchos desafíos estructurales y pedagógicos. La integración efectiva de este modelo en los planes de estudio universitarios requiere una planificación cuidadosa y una revisión continua para garantizar que las actividades de servicio complementen y mejoren los objetivos de aprendizaje académico. Según Denham (2024) el principal desafío es diseñar programas que no solo cumplan con los requisitos académicos, sino que también brinden experiencias significativas y relevantes para los estudiantes y las comunidades a las que sirven. Además, como señala Khan (2024), evaluar los resultados del aprendizaje en programas de aprendizaje-servicio puede ser un desafío dada la diversidad de experiencias y el impacto a largo plazo que estas experiencias pueden tener en los participantes y sus comunidades.

Además, el aprendizaje-servicio desafía las convenciones de la pedagogía universitaria tradicional y requiere una estrecha colaboración entre las instituciones educativas y las comunidades locales. Esta colaboración es fundamental para crear programas que no solo sean relevantes y de impacto académico, sino que también satisfagan necesidades sociales reales. Como sostiene Kwon (2022), la creación de estos programas colaborativos requiere un esfuerzo consciente para superar las barreras culturales y estructurales que a menudo existen entre las universidades y las comunidades locales.

Estos autores enfatizan la importancia de establecer una comunicación efectiva y un mecanismo de retroalimentación continua para garantizar que los programas de aprendizaje-servicio realmente beneficien a todos los involucrados. Finalmente, el aprendizaje-servicio plantea desafíos importantes en términos de sostenibilidad y escalabilidad. Implementar y mantener programas de aprendizaje-servicio a largo plazo requiere no sólo recursos financieros sino también un fuerte compromiso institucional.



En este contexto, Lozana (2019) enfatizan que para que estos programas sean sostenibles, las universidades deben considerarlos como parte integral de su misión y estructura, y no solo como actividades extracurriculares o adicionales. Por lo tanto, el desafío es doble: asegurar que el aprendizaje-servicio se integre en la planificación estratégica de la universidad y al mismo tiempo garantizar que estos programas evolucionen en respuesta a las cambiantes necesidades educativas y sociales.

El propósito de este artículo es explorar las reflexiones y desafíos asociados al aprendizaje-servicio en programas universitarios a partir de estudios de caso y testimonios de estudiantes y profesores involucrados en estos programas. Mediante un análisis cualitativo, intentamos comprender cómo este enfoque docente contribuye no sólo al logro de competencias académicas y profesionales, sino también a la comprensión social y la implicación en la sociedad, esencial en la formación de ciudadanos responsables y activos.

Marco Referencial

Generalidades del Aprendizaje-Servicio

El aprendizaje servicio se define como un método pedagógico que combina objetivos de aprendizaje con servicio comunitario para brindar experiencias de aprendizaje significativas a través de actividades prácticas que benefician a los estudiantes y a la comunidad (Bridges, 2011). Esta pedagogía no sólo enriquece el aprendizaje aplicando los conocimientos en situaciones reales, sino que también promueve la responsabilidad social y el compromiso cívico de los estudiantes.

La historia del aprendizaje-servicio se remonta a principios del siglo XX en los Estados Unidos, cuando educadores progresistas como John Dewey abogaban por un aprendizaje que vinculara la teoría y la práctica y promoviera el bien social (Howard, 2014). Desde entonces, el enfoque ha evolucionado significativamente, se ha integrado en varios niveles educativos y se ha expandido internacionalmente. A lo largo de décadas, las instituciones y organizaciones educativas han desarrollado una variedad de proyectos de aprendizaje-servicio, cada uno de ellos adaptado a las condiciones y necesidades locales, pero todos con un objetivo común: la educación integral de los estudiantes y la mejora de la sociedad.

Los principios básicos del aprendizaje-servicio incluyen la reciprocidad entre todos los participantes, la reflexión crítica y el desarrollo de competencias cívicas y profesionales. La reciprocidad asegura que tanto los estudiantes como la sociedad se beneficien de la experiencia (Mensah, 2019). La reflexión crítica permite a los estudiantes conectar sus experiencias de servicio con sus objetivos académicos y personales, fomentando así un aprendizaje más profundo. Además, el aprendizaje servicio contribuye al desarrollo de habilidades ciudadanas, incentivando a los estudiantes a participar activamente en la sociedad, fomentando así una ciudadanía activa y consciente.

Teorías Educativas Subyacentes

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que sostiene que los individuos construyen su conocimiento a partir de sus experiencias. Se basa en la premisa de que, al interactuar con su entorno y reflexionar sobre esas interacciones, los estudiantes crean su propia comprensión y conocimiento del mundo, integrando la nueva información con la ya existente. Bada y Olusegun (2015) destacan que el constructivismo promueve ambientes de aprendizaje donde los estudiantes son activos en el proceso de aprendizaje, fomentando un enfoque más personalizado y significativo.

En esta teoría se cree que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen nuevos conocimientos a partir de experiencias previas. Es decir, que cada alumno no sólo acumula información, sino que también la interpreta y transforma según su marco cognitivo personal. Esto significa que el aprendizaje es altamente subjetivo, ya que cada estudiante puede sacar conclusiones diferentes de la misma información debido a sus experiencias únicas y conocimientos previos. En un contexto educativo, esto significa que la enseñanza debe adaptarse para fomentar experiencias que promuevan la reflexión crítica y la construcción de conocimiento personal, en lugar de simplemente entregar información de la misma manera a todos los estudiantes.

En este sentido, también se encuentra el **aprendizaje experiencial**, que se centra en la idea de aprender a través de la acción. Esta teoría, profundizada por Kolb, afirma que el conocimiento se produce a través de la transformación de la experiencia. El ciclo de aprendizaje experiencial involucra cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este enfoque es especialmente relevante en el aprendizaje-servicio, donde los estudiantes aplican lo aprendido en situaciones reales y luego reflexionan sobre esas experiencias para ganar insights y aprendizajes adicionales (Kolb, 2014)

La teoría afirma que el aprendizaje ocurre cuando un individuo se encuentra directamente con una situación de la vida real, lo que lo obliga a aplicar conocimientos y habilidades previos y luego reflexionar sobre los resultados obtenidos, promoviendo un ciclo de aprendizaje continuo. Este enfoque enfatiza la importancia de las experiencias reales y tangibles en el proceso educativo, donde el fracaso y el éxito son una parte integral del aprendizaje, y proporciona experiencias valiosas que no se pueden lograr mediante métodos de aprendizaje más pasivos.

La **teoría del aprendizaje social**, desarrollada por Bandura, enfatiza el aprendizaje que ocurre dentro de un contexto social observando e imitando a los demás. Esta teoría reconoce la importancia del modelado, la imitación y la observación en el aprendizaje, y es fundamental en entornos de aprendizaje-servicio donde los estudiantes pueden aprender de sus compañeros, instructores y miembros de la comunidad. La interacción con diferentes actores permite a los estudiantes ver modelos de comportamiento ético y cívico en acción, lo que puede fortalecer su desarrollo social y ético (Thomas, 2014).

Esta enfatiza la influencia del entorno social en el aprendizaje individual. Afirma que gran parte del comportamiento y el conocimiento se adquieren observando e imitando el comportamiento de otros en contextos sociales. Esto significa que los individuos pueden aprender nuevos comportamientos y actitudes sin experimentar directamente, simplemente observando las reacciones que estos comportamientos producen en los demás. Este enfoque tiene implicaciones importantes para la educación porque sugiere que los educadores y pares sirvan como modelos a seguir y que el ambiente educativo debe fomentar interacciones positivas y constructivas que los estudiantes puedan emular.

Beneficios del Aprendizaje-Servicio

El aprendizaje-servicio es un método pedagógico que combina el servicio comunitario de solución de problemas con objetivos educativos, brindando múltiples beneficios a los estudiantes, las comunidades locales y las instituciones educativas. A nivel de los estudiantes, el desarrollo de habilidades prácticas y de comunicación interpersonal es particularmente importante. Según un estudio de Grosseck, Malița y Bunoiu (2020), los estudiantes no solo mejoran habilidades técnicas relevantes para su campo de estudio, sino que también aprenden habilidades fundamentales como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas del mundo real.

Para las comunidades, el aprendizaje-servicio proporciona beneficios tangibles a través de programas que satisfacen necesidades de solución de problemas comunitarios locales específicos. Resch, Fellner y Fahrenwald (2020) indicaron que estos programas promueven relaciones más estrechas y beneficiosas entre las universidades y las comunidades locales y brindan soluciones innovadoras a los problemas locales al tiempo que mejoran el sentido de responsabilidad social de los estudiantes.

Desde una perspectiva institucional, el aprendizaje-servicio enriquece el contenido académico de la universidad, adapta su plan de estudios a las necesidades sociales y mejora la imagen pública de la institución. Según Grosseck et al., (2020) estos procedimientos, promueven una educación más integrada socialmente, que puede aumentar la relevancia y el atractivo de las instituciones educativas en un entorno competitivo.

Algunos beneficios adicionales:

Impacto directo en las necesidades de la comunidad. El aprendizaje-servicio en América Latina ha demostrado ser un medio eficaz para abordar directamente las necesidades de la comunidad, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos académicos a proyectos que benefician a la sociedad. Un estudio destaca cómo los programas de aprendizaje-servicio en universidades latinoamericanas pueden ayudar a resolver problemas locales específicos, desde cuestiones de salud pública hasta el desarrollo de infraestructura comunitaria (López-López, 2021) Fortalecer la relación entre la universidad y la sociedad.

Además, el aprendizaje servicio fortalece la relación entre la universidad y la comunidad local. Ramírez Lozano y Bridshaw Araya (2024) sostienen que estas actividades no solo aumentan la conciencia pública sobre la universidad, sino que también promueven el compromiso continuo, creando un ciclo mutuamente beneficioso en el que los estudiantes y los miembros de la comunidad aprenden y crecen juntos. Para instituciones educativas.

Enriquecimiento curricular. En términos de su impacto en las instituciones educativas, el aprendizaje-servicio enriquece significativamente el currículo. Integrar este tipo de aprendizaje puede promover un enfoque más integral y práctico de la educación que no solo prepare a los estudiantes académicamente, sino que también los prepare para ser ciudadanos activos e informados en sus comunidades (López-López, 2021).

Promover la responsabilidad social de las universidades. También, el aprendizaje-servicio es una estrategia clave para promover la responsabilidad social en las universidades. Este enfoque ayuda a la universidad a realizar su misión social al educar a los estudiantes sobre el valor del servicio y la responsabilidad social y posicionar a la institución como un actor social activo comprometido con la resolución de problemas sociales (Ramírez Lozano, 2024).

Desafíos del Aprendizaje-Servicio

El aprendizaje-servicio en Latinoamérica y el Caribe enfrenta una serie de desafíos que requieren una atención cuidadosa y estratégica para asegurar su efectividad y sostenibilidad. Estos desafíos incluyen no sólo aspectos logísticos y operativos, sino también pedagógicos, éticos y sociales, cada uno de los cuales proporciona una dimensión compleja a la implementación de este modelo educativo. Desde una perspectiva logística y operativa, integrar el aprendizaje-servicio en los cursos existentes requiere una revisión profunda y a menudo compleja de los programas educativos (Ramírez Lozano, 2024). Este proceso implica no sólo redefinir los objetivos de aprendizaje, sino también cambiar los métodos de enseñanza para incluir actividades de servicio que enriquezcan la experiencia educativa sin reemplazar el rigor académico tradicional. La resistencia institucional puede ser una barrera importante, particularmente en instituciones con estructuras rígidas o flexibilidad curricular limitada.

La coordinación eficaz entre múltiples partes interesadas (estudiantes, profesores, comunidad y administradores) presenta otro desafío operativo. Una diversidad de expectativas y objetivos puede crear conflictos o malentendidos que dificulten la implementación de programas de aprendizaje-servicio. Este problema se exagera en circunstancias en las que los recursos son limitados y las prioridades pueden no alinearse entre los actores académicos y públicos.. A continuación algunos posibles desafíos según Ramírez (2024):

Integración curricular. La integración del aprendizaje-servicio en los planes de estudio existentes presenta desafíos importantes. Las instituciones deben modificar sus programas educativos para incluir contenidos de aprendizaje-servicio, lo que a menudo requiere una revisión exhaustiva de los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza. Puede enfrentar resistencia institucional y desafíos para cumplir con los estándares académicos establecidos.

Coordinación entre partes interesadas. La coordinación efectiva entre estudiantes, facultades, instituciones y comunidades es esencial. Sin embargo, gestionar y coordinar las expectativas y objetivos de todas las partes interesadas puede resultar difícil, especialmente cuando los recursos son limitados y los intereses divergen.

Desafío de aprendizaje

Evaluación del aprendizaje. La evaluación del aprendizaje en el aprendizaje-servicio es compleja debido a su naturaleza aplicada y contextual. Los métodos de evaluación tradicionales pueden no ser suficientes para captar plenamente el impacto de estas experiencias en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Formación y preparación docente. Los instructores requieren capacitación especializada para capacitar servicios de manera efectiva. Esto implica desarrollar las habilidades de un enfoque activo y reflexivo, lo que puede ser un serio desafío en áreas donde el desarrollo profesional docente es inconsistente o insuficiente.

Retos éticos y sociales

Equidad y acceso. Es fundamental garantizar que todos los estudiantes tengan igual acceso a las oportunidades de aprendizaje-servicio. Los desafíos incluyen superar las barreras socioeconómicas, culturales y geográficas que pueden limitar la participación de algunos estudiantes, particularmente en áreas rurales o desatendidas.

Sostenibilidad del proyecto. Mantener un programa de aprendizaje-servicio a largo plazo puede resultar difícil, especialmente sin un apoyo financiero y un compromiso institucional continuos. Estos proyectos requieren recursos recurrentes y una gestión activa para garantizar que sigan siendo relevantes y benefician a los estudiantes y la comunidad.

En educación, evaluar el aprendizaje-servicio requiere enfoques innovadores que vayan más allá de las pruebas y exámenes tradicionales. Debido a que estas experiencias son aplicadas y situacionales, es necesario desarrollar técnicas de evaluación reflexiva apropiadas.

Modelos de Aprendizaje-Servicio

En la educación superior, los modelos de aprendizaje-servicio continúan evolucionando para satisfacer una variedad de necesidades educativas y comunitarias, desde iniciativas locales hasta colaboraciones internacionales. Según Denham (2024) algunos modelos son:

Modelo doméstico. El modelo de aprendizaje de servicio familiar está diseñado para integrar el servicio comunitario en un contexto nacional, conectando a los estudiantes con las comunidades locales para abordar problemas específicos en su entorno. Estos modelos a menudo se centran en asociaciones a largo plazo con organizaciones sin fines de lucro, gobiernos locales y otras agencias para implementar programas que impactan directamente a las comunidades locales. Por ejemplo, las universidades de algunos países latinoamericanos han desarrollado programas que involucran a los estudiantes en el desarrollo de soluciones tecnológicas para áreas rurales, promoviendo el aprendizaje tecnológico y el compromiso cívico.

Modelos internacionales. El modelo internacional de aprendizaje-servicio amplía los límites del aprendizaje al involucrar a los estudiantes en proyectos de servicio en un contexto global. Estos programas suelen ser más intensivos y pueden incluir un programa de estudios en el extranjero donde los estudiantes no solo aprenden sobre una nueva cultura, sino que también participan activamente en temas globales, como programas ambientales o desarrollo comunitario en países en desarrollo. Estos modelos fomentan una comprensión más profunda de las interdependencias globales y desarrollan habilidades interculturales críticas.

Modelos innovadores y emergentes. Modelos nuevos e innovadores de aprendizaje-servicio están redefiniendo cómo los estudiantes interactúan con las comunidades y lo que es posible a través del aprendizaje-servicio. Por ejemplo, algunos proyectos integran tecnologías digitales como la realidad virtual y plataformas en línea para crear simulaciones de entornos de servicios o conectar a los estudiantes con servicios en ubicaciones remotas. Otros están explorando modelos híbridos que combinan el aprendizaje en línea con experiencias de servicio en persona para lograr una mayor flexibilidad y alcance. Estos modelos están diseñados específicamente para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad actual y utilizar nuevas tecnologías para ampliar el impacto del aprendizaje-servicio.

Cada uno de estos modelos tiene ventajas únicas y diferentes desafíos, pero todos comparten el objetivo común de enriquecer la educación de los estudiantes integrando el servicio comunitario con el aprendizaje académico. Cuando las instituciones eligen o desarrollan un modelo de aprendizaje-servicio, deben considerar sus objetivos educativos específicos, las necesidades de los estudiantes y las oportunidades comunitarias relevantes.

Tabla 1
Perspectivas futuras del aprendizaje-servicio.

Aspectos	Descripción	Impacto Esperado
Innovaciones Tecnológicas y Aprendizaje-Servicio	La expansión de herramientas digitales y la integración de tecnologías digitales emergentes como inteligencia artificial, realidad virtual y plataformas de colaboración en línea revolucionarán la experiencia de aprendizaje-servicio.	Mejora en la accesibilidad y la eficiencia del aprendizaje-servicio, permitiendo a los estudiantes participar en proyectos desde cualquier lugar del mundo y obtener retroalimentación instantánea.
	Se podrán realizar simulaciones más precisas de entornos de servicio, interacciones a distancia entre profesores y estudiantes, y monitoreo en tiempo real de las habilidades y aportes de los estudiantes.	
Expansión Global y Adaptaciones Culturales	A medida que el aprendizaje-servicio se expande globalmente, se requerirá una integración precisa de las prácticas educativas con las culturas en las que operan.	Fortalecimiento de la cooperación internacional y el entendimiento mutuo entre estudiantes de diferentes culturas, lo que enriquece la experiencia educativa y promueve la paz y la comprensión global.
	Esto implica la localización de programas basados en prioridades específicas de desarrollo regional y el desarrollo de programas de educación cultural. El diálogo y aprendizaje intercultural serán más necesarios para integrar a los aprendices en un marco operacional único.	
Desafíos Futuros y Direcciones de Investigación	Los autores sugieren que los desafíos futuros incluyen la necesidad de garantizar la calidad y sostenibilidad a pesar de la liberalización rápida y expansión del campo de aprendizaje-servicio.	Desarrollo de un cuerpo más robusto de literatura académica sobre aprendizaje-servicio y establecimiento de mejores prácticas que guíen la expansión futura y la resolución de problemas emergentes en esta área.
	La investigación futura se centrará en realizar estrategias eficientes para la investigación de políticas, la integración de partes interesadas y la evaluación de la eficiencia.	

Fuente: Elaboración Propia a partir de las lecturas realizadas a (Grosseck, 2020), (Bridges, 2011) y (Resch, 2020).

La tabla describe una visión para el aprendizaje-servicio que aprovecha los avances tecnológicos, abraza la diversidad global y cultural y anticipa desafíos futuros con direcciones de investigación estratégicas. Este enfoque holístico garantiza que el aprendizaje-servicio no sólo se adapte a los cambiantes paisajes educativos sino que también prospere, beneficiando a los estudiantes y las comunidades de todo el mundo.

Metodología

La metodología para el análisis y discusión de casos de aprendizaje-servicio en la educación superior se basó en un enfoque cualitativo, centrado en estudios de caso detallados. Esta aproximación permitirá explorar en profundidad las experiencias, percepciones y resultados de los estudiantes y docentes involucrados en estos programas.

Discusión

A partir de la búsqueda realizada, se han identificado estudios de casos significativos en el ámbito del aprendizaje-servicio en la educación superior. A continuación, se analizaron tres estudios de caso destacados, comparando sus diferencias y similitudes, innovaciones implementadas, modelos utilizados y perspectivas futuras. Estos análisis y visualizaciones proporcionaron una base sólida para comprender cómo el aprendizaje-servicio puede ser implementado de manera efectiva en diferentes contextos de la educación superior, maximizando sus beneficios tanto para los estudiantes como para las comunidades. La discusión de los resultados obtenidos de los estudios de caso sobre aprendizaje-servicio en la educación superior revela varias dimensiones importantes para considerar en la implementación y evaluación futura de estas prácticas educativas. Como se visualiza en la siguiente tabla.

Tabla 2
Aprendizaje-servicio en la educación superior, enfoques, diferencias y similitudes.

Estudio	Enfoque Principal	Diferencias	Similitudes	Innovaciones	Modelos
Conectando competencias y enfoques pedagógicos para el desarrollo sostenible en la educación superior	Sostenibilidad y pedagogía innovadora.	Centrado en la sostenibilidad y la educación sostenible.	Importancia de metodologías activas y participativas.	Uso de tecnologías digitales y enfoques pedagógicos integrados.	Educación sostenible como marco transversal.
Una revisión del aprendizaje basado en proyectos en la educación superior: resultados y medidas de los estudiantes.	Aprendizaje basado en proyectos y sus resultados.	Enfocado en resultados directos y estructurados para los estudiantes.	Importancia de metodologías activas y participativas.	Modelo estructurado de aprendizaje basado en proyectos.	Aprendizaje basado en proyectos como modelo estructurado.
El vínculo entre las prácticas de alto impacto y el aprendizaje de los estudiantes: algunas evidencias longitudinales.	Impacto longitudinal de prácticas de alto impacto.	Evalúa el impacto a largo plazo en una variedad de resultados educativos.	Importancia de metodologías activas y participativas.	Integración de experiencias directas en la comunidad.	Prácticas de alto impacto integrando experiencias comunitarias.

Fuente: Elaboración Propia.

Cada estudio ofrece un enfoque diferente al aprendizaje-servicio. Lozano et al. (2017) Se centran en integrar la sostenibilidad en el plan de estudios a través de una pedagogía innovadora y enfatizan la necesidad de adaptar las competencias académicas a los desafíos globales. Por otro lado, Guo et al. (2020) Describen el aprendizaje basado en proyectos, un enfoque para construir aprendizaje-servicio basado en objetivos específicos del proyecto que proporciona un marco más concreto para evaluar los resultados del aprendizaje.

Según Kilgore et al. (2015) Indica y aborda los efectos longitudinales de las prácticas de alto impacto, incluido el aprendizaje-servicio, en una variedad de resultados educativos, enfatizando su impacto positivo en la diversidad y la inclusión. Todos los estudios destacan la eficacia del aprendizaje-servicio para mejorar habilidades multifuncionales como el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración.

Destacaron que estos enfoques promueven una mayor implicación y responsabilidad de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, así como una mayor implicación en la sociedad. Además, coincidieron en la importancia de adaptar las prácticas educativas a los desafíos contemporáneos y la necesidad de realizar investigaciones continuas para optimizar sus métodos. Uno de los principales desafíos identificados en estos estudios es la necesidad de una integración curricular efectiva.

Las instituciones educativas a menudo enfrentan barreras estructurales y resistencias internas cuando intentan incorporar nuevas prácticas, como el aprendizaje-servicio, en los planes de estudio tradicionales. Además, evaluar los resultados del aprendizaje sigue siendo un desafío, especialmente cuando las habilidades desarrolladas son menos visibles y más difíciles de medir.

Otro desafío importante es asegurar la sostenibilidad de estos programas. Kilgore et al. (2015) Destacaron la importancia del compromiso continuo y el apoyo institucional como factores clave para el éxito a largo plazo de estas iniciativas. Además, la expansión global y la adaptación a diferentes contextos culturales y educativos requieren un enfoque flexible que sea sensible a las especificidades locales.

Si bien los beneficios del aprendizaje-servicio en términos de desarrollo de habilidades y participación de los estudiantes son claros, los desafíos estructurales y operativos merecen especial atención. Las instituciones educativas deben adoptar estrategias proactivas para incorporar de manera sostenible y efectiva estas prácticas en sus sistemas educativos. Las investigaciones futuras deberían continuar explorando cómo se pueden optimizar diferentes enfoques de aprendizaje-servicio para diferentes entornos educativos y cómo evaluar eficazmente estos programas para garantizar su impacto positivo continuo. Para abordar eficazmente estos desafíos, las organizaciones deben considerar varias estrategias clave según Kolb (2014):

1. Fomentar la colaboración entre disciplinas y departamentos puede ayudar a integrar más completamente el aprendizaje-servicio en el plan de estudios. Esto no sólo proporciona a los estudiantes una variedad de oportunidades de aprendizaje, sino que también promueve un enfoque más coherente que puede ser más adecuado para resolver problemas sociales complejos y multifacéticos.

2. Los docentes son fundamentales para el éxito de los programas de aprendizaje-servicio. Brindar capacitación y apoyo continuos a los docentes para que desarrollen habilidades en enfoques de aprendizaje activo y de servicio puede mejorar significativamente la implementación y el impacto de estos programas. La capacitación puede incluir talleres, seminarios y recursos en línea que brinden métodos y estrategias efectivos para promover el aprendizaje-servicio.

3. Involucrar a miembros de la comunidad y organizaciones locales en el diseño y entrega de programas de aprendizaje-servicio para garantizar que los esfuerzos de los estudiantes sean relevantes y beneficiosos para la comunidad. Estas colaboraciones también brindan a los estudiantes una comprensión más profunda del contexto del mundo real en el que operan, aumentando así la relevancia y el impacto de su aprendizaje.

4. Desarrollar sistemas sólidos para evaluar continuamente los programas de aprendizaje-servicio es esencial para evaluar su efectividad y realizar los ajustes necesarios. Esto incluye no sólo la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, sino también el impacto en la sociedad y la experiencia general del proyecto. Herramientas como encuestas de retroalimentación, entrevistas con las partes interesadas y análisis de datos cualitativos y cuantitativos pueden proporcionar información valiosa para la mejora continua.

5. El apoyo continuo de la administración universitaria es fundamental para la sostenibilidad de los programas de aprendizaje-servicio. Esto puede incluir la asignación de recursos financieros, el reconocimiento de la participación del aprendizaje-servicio en las evaluaciones del desempeño docente y la promoción de políticas que apoyen la expansión y profundización de estas prácticas.

El aprendizaje-servicio en la educación superior tiene muchos beneficios para el desarrollo estudiantil y la mejora de la comunidad. Sin embargo, para maximizar estos beneficios, las instituciones deben abordar de manera proactiva los desafíos asociados y adoptar un enfoque estratégico para garantizar la efectividad y sostenibilidad de estos programas. Una mayor investigación y adaptación de estas prácticas no sólo mejorará la educación superior, sino que también hará una contribución significativa a la sociedad en su conjunto.

Conclusiones

Al explorar los modelos y prácticas de aprendizaje-servicio en la educación superior revela evidencia clara de su potencial transformador para los estudiantes, las comunidades y las instituciones educativas en su conjunto. A través de estudios de casos seleccionados, observamos cómo el aprendizaje-servicio fomenta la integración de competencias transversales, promueve una mejor comprensión y respuestas a problemas globales y locales, y mejora la capacidad de los estudiantes para participar de manera efectiva y ética en futuras carreras y la sociedad.

El aprendizaje-servicio combina el rigor académico con una experiencia práctica significativa y ha demostrado ser un vehículo eficaz para desarrollar habilidades críticas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación eficaz. Estas habilidades son vitales en un mundo cada vez más interconectado y complejo. Además, el aprendizaje-servicio proporciona a los estudiantes una plataforma para aplicar el conocimiento en el mundo real, lo que no sólo enriquece su experiencia educativa, sino que también les permite contribuir activamente al bienestar de su comunidad local. Sin embargo, la implementación de programas de aprendizaje-servicio enfrenta desafíos importantes, como la integración curricular, la evaluación del aprendizaje y la sostenibilidad del programa.

Estos desafíos requieren un enfoque estratégico que incluya el desarrollo de políticas institucionales de apoyo, capacitación docente continua y la construcción de asociaciones comunitarias sólidas. Superar estas barreras es fundamental para maximizar el impacto y la eficacia del aprendizaje-servicio. En el futuro, la formación en servicios se convertirá en un método pedagógico más importante.

A medida que la responsabilidad social y la sostenibilidad se vuelven cada vez más importantes, las instituciones educativas deben desempeñar un papel central en la formación de ciudadanos globales que no sólo sean competentes en sus campos de especialización, sino también conscientes de su impacto en el mundo. En este contexto, el aprendizaje-servicio puede ser un puente importante entre la teoría y la práctica, el aprendizaje personal y el desarrollo comunitario.

Por lo tanto, concluyo que el aprendizaje-servicio es una integración prometedora de educación, servicio y desarrollo personal y comunitario. Aunque existen desafíos inherentes a la implementación, los beneficios potenciales justifican una inversión significativa en desarrollo. Las instituciones que adopten este enfoque no sólo mejorarán la calidad de la educación que ofrecen, sino que también ampliarán su importancia y contribución a la sociedad. En el futuro, debemos continuar explorando, adaptando y evaluando nuestros enfoques de aprendizaje-servicio para responder eficazmente a los desafíos globales y locales en evolución y garantizar que la educación superior siga siendo una fuerza poderosa y positiva para el cambio social.

Referencias

Bada, S. O. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70. . <https://www.academia.edu/download/54094559/Constructivism.pdf>.

Bridges, D. R. (2011). Colaboración interprofesional: Tres modelos de mejores prácticas de educación interprofesional. . *Educación Médica Online*, 16.: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3402/meo.v16i0.6035>.

Denham, M. M. (2024). This Is Why We Do It: Faculty Motivations for Embracing Community-Engaged Pedagogy. *Journal of Civic Engagement in Higher Education*. . <https://discovery.indstate.edu/jcehe/index.php/joce/article/view/849>.

Grosseck, G. M. (2020). Instituciones de educación superior hacia la transformación digital: el caso WUT. En *el espacio europeo de educación superior: desafíos para una nueva década* (págs. 597-610).

Guo, J. M. (2020). Aprendizaje-servicio basado en proyectos: integración de proyectos del mundo real en el plan de estudios. . Revista de práctica y reforma educativa , 35 (2), 254-271.

Howard, J. (2014). Investigación sobre aprendizaje-servicio: Problemas fundamentales. En J. Howard (Ed.), Estudiando el aprendizaje-servicio. Taylor y Francis.: <https://www.taylorfrancis.com/>.

Khan, S. B. (2024). Understanding the Perceptions of Teachers regarding Emotional and Psychological Status of Students at Higher Education Level. . Pakistan Social Sciences Review. : <https://ojs.pssr.org.pk/journal/article/view/572>.

Kilgo, C. E. (2015). El vínculo entre las prácticas de alto impacto y el aprendizaje de los estudiantes: alguna evidencia longitudinal. . Educación superior , 69(4), 509-525.: <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9788-z>.

Kolb, D. A. (2014). Teoría del aprendizaje experiencial: investigaciones previas y nuevas direcciones. En Perspectivas sobre el pensamiento, el aprendizaje y los estilos cognitivos (págs. 227-247). Rutledge.

Kwon, E. H. (2022). Investigating the impact of adapted physical education service-learning projects on preservice teachers' attitudes toward individuals with disabilities. Journal of Exercise Rehabilitation, 18(1), 34-42.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8934615/>.

López-López, M. C.-R. (2021). La universidad en la encrucijada de los desafíos ecosociales: pedagogía del cuidado y comunidad de vida para un aprendizaje transformador. . Fronteras en ciudades sostenibles.: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frsus.2021.654769/full>.

Lozano, R. B.-G. (2019). Teaching sustainability in European higher education institutions: Assessing the connections between competences and pedagogical approaches. Sustainability, 11(6), 1602. MDPI.: <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/6/1602>.

Lozano, R. M. (2017). Conectando competencias y enfoques pedagógicos para el desarrollo sostenible en la educación superior: una revisión de la literatura y una propuesta marco. Sostenibilidad , 9(10),. <https://doi.org/10.3390/su9101889>.

Mensah, J. (2019). Desarrollo sostenible: Significado, historia, principios, pilares e implicaciones para la acción humana: Revisión de la literatura. Ciencias Sociales Cogentes. . <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23311886.2019.1653531>.

Ramírez Lozano, J. P. (2024). La evolución de la metodología de aprendizaje-servicio como estrategia de responsabilidad social universitaria generadora de valor compartido: una experiencia latinoamericana. Educación Superior, Competen. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HESWBL-10-2022-0214/full/html>.

Resch, K. F. (2020). Incorporar la innovación social y el aprendizaje-servicio en la evolución de las políticas del tercer sector de la educación superior en Austria. Fronteras en la educación, 5, 112.

Thomas, A. M. (2014). Aplicaciones de las teorías del aprendizaje social constructivista en la traducción del conocimiento para profesionales de la salud: una revisión del alcance. ciencia de implementació.

La Humanización de las ingenierías y las carreras técnicas en Colombia: un análisis epistemológico y reflexivo.

The Humanization of engineering and technical careers in Colombia: an epistemological and reflective analysis.

Pablo Lleral Lara Calderon¹

Jesús Vargas Díaz²

Mónica María Alfonso³

Resumen

La humanización de las carreras técnicas y las ingenierías en Colombia implica un enfoque que trasciende lo meramente técnico, integrando valores éticos, sociales y reflexivos en la formación de estos profesionales. Desde una perspectiva epistemológica, este proceso se enfoca en humanizar desde el discurso la naturaleza del conocimiento técnico, promoviendo una reflexión crítica sobre las implicaciones sociales, ambientales y humanas de las decisiones tecnológicas. En lugar de considerar las ingenierías como disciplinas aisladas, se busca una visión interdisciplinaria donde se reconozca el impacto de la tecnología en las personas y en el entorno, precisando los aportes de la epistemología, el pensamiento crítico a través de procesos lectura y la psicología.

Abstract

The humanization of technical and engineering careers in Colombia implies an approach that transcends the merely technical, integrating ethical, social and reflective values in the training of these professionals. From an epistemological perspective, this process focuses on humanizing the nature of technical knowledge through discourse, promoting critical reflection on the social, environmental and human implications of technological decisions. Instead of considering engineering as isolated disciplines, an interdisciplinary vision is sought where the impact of technology on people and the environment is recognized, specifying the contributions of epistemology, critical thinking through reading processes and psychology.

Palabras clave: Humanización, ingenierías, carreras técnicas, análisis crítico, epistemología.

Keywords: Humanization, engineering, technical careers, critical analysis, epistemology.

¹Correo: plara@correo.uts.edu.co / Unidades Tecnológicas de Santander

²Correo: Jvargas@correo.uts.edu.co / Unidades Tecnológicas de Santander

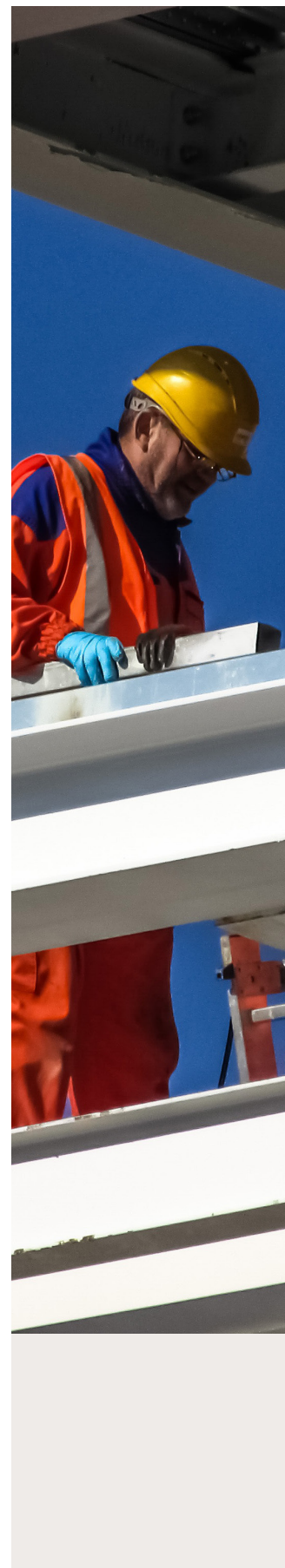
³Correo: mmalfonso@correo.uts.edu.co / Unidades Tecnológicas de Santander

Introducción

El avance de las carreras técnicas y las ingenierías ha sido crucial en el desarrollo económico y tecnológico de las sociedades contemporáneas. En Colombia, y particularmente en Bucaramanga, estos programas educativos se han centrado en formar profesionales capaces de resolver problemas técnicos de alta complejidad. Sin embargo, este enfoque ha llevado a un descuido de las dimensiones éticas, sociales y humanas, lo que limita la capacidad de los egresados para contribuir a la transformación social y sostenible del país.

A partir de una perspectiva epistemológica crítica, este artículo reflexiona sobre la necesidad de humanizar las carreras técnicas e ingenierías, incorporando elementos de responsabilidad social, ética profesional y pensamiento crítico. Esta integración resulta esencial en un contexto colombiano que enfrenta desafíos como la desigualdad social, la sostenibilidad ambiental y el desarrollo económico inclusivo.

La sociedad epistemológicamente ha tenido distintas connotaciones entre las que destacan: sociedad líquida, sociedad del cansancio, sociedad ciborgizada, unas estructuras en las que el ser humano se dinamiza con la no permanencia, donde el encuentro del ser humano con el ser humano se desvanece con facilidad, un espectro en el cual los espacios socio interactivos se reducen haciendo del hombre y la mujer del siglo XXI una especie de humanoides robotizados para hacer y producir, en otro plano para saber y hacer, siendo ausente la dicotomía de saber para ser, pareciera que estas relaciones son derivaciones de la sociedad del consumo, sin desenfocar la necesidad de progreso que tiene todas las naciones; es decir necesitamos ingenieros en todas las áreas y técnicos en todas las dimensiones epistémicas que demanda Colombia, siendo uno de los retos de los departamentos de humanidades que transversalizan curricularmente las ingenierías generar cognitiva e intelectualmente a los estudiantes en formación perspectivas integrales pensadas en el servicio social, la sostenibilidad ambiental, la sustentabilidad ambiental, el equilibrio entre producción y calidad de la vida, este artículo tiene como propósito generar reflexiones sobre ese equilibrio constructivo, científico y productivo de las ingenierías amalgamadas con la perspectiva humana que genera los procesos de lectura, la historia, la epistemología, la psicología, entre otras estructuras de pensamiento propias de las Ciencias Humanas.



La Epistemología de las Carreras Técnicas: Entre el Positivismo y el Pensamiento Crítico

El estudio del conocimiento (epistemología) en las ciencias técnicas e ingenierías históricamente ha estado dominado por una visión positivista, la cual reduce la validez del conocimiento a aquello que puede ser medido y comprobado empíricamente (Moreno, 2021). En este sentido, la enseñanza técnica se ha centrado en formar profesionales con habilidades prácticas, dejando de lado la reflexión crítica sobre las implicaciones sociales de sus acciones. Desde la crítica epistemológica, autores como Quintero (2022) han señalado que el conocimiento técnico no es neutral ni apolítico. Todo conocimiento está vinculado a un contexto social y cultural, y su producción responde a intereses específicos. Por lo tanto, la formación técnica debe incluir una reflexión crítica sobre el impacto del conocimiento que los estudiantes adquieren, no solo en términos de productividad, sino también en cuanto a sus implicaciones éticas y sociales.

El pensamiento crítico es un enfoque fundamental para la formación integral de los ingenieros, y su influencia positiva en estas carreras radica en su capacidad para fomentar una toma de decisiones reflexiva, ética y basada en evidencias. En un mundo cada vez más complejo, los ingenieros no solo deben poseer habilidades técnicas, sino también una profunda comprensión de los impactos sociales, ambientales y éticos de sus decisiones. En este sentido, el pensamiento crítico se convierte en una herramienta esencial para mejorar la humanidad a través de la ingeniería, ya que permite a los profesionales abordar desafíos multidimensionales de manera más holística y responsable.

El pensamiento crítico en la ingeniería promueve la capacidad de analizar problemas complejos de manera estructurada y profunda. A diferencia de un enfoque meramente técnico, donde la solución a menudo se centra en la eficiencia y la optimización, el pensamiento crítico incita a los ingenieros a considerar variables adicionales, como el contexto social, el impacto a largo plazo y las consecuencias no intencionadas de sus soluciones. Por ejemplo, un ingeniero que diseña un proyecto de infraestructura puede verse tentado a centrarse exclusivamente en reducir costos o aumentar la eficiencia operativa. Sin embargo, al aplicar el pensamiento crítico, este profesional evaluaría también cómo dicho proyecto afectará al entorno social y natural en el que se inserta. Este proceso reflexivo permite identificar soluciones que no solo satisfagan necesidades técnicas, sino que también minimicen impactos negativos, promuevan el bienestar comunitario y respeten los principios de sostenibilidad. Así, el pensamiento crítico evita decisiones cortoplacistas y promueve una ingeniería al servicio de la humanidad.

El pensamiento crítico también es un impulsor clave de la innovación responsable. En lugar de adoptar tecnologías emergentes de manera acrítica, los ingenieros capacitados en el pensamiento crítico cuestionan las premisas sobre las que se basan dichas tecnologías y sus posibles repercusiones. Esta actitud inquisitiva es crucial en la era actual, marcada por el desarrollo vertiginoso de nuevas tecnologías como la inteligencia artificial, la automatización o la biotecnología, las cuales tienen el potencial de transformar profundamente nuestras sociedades. Una ejemplificación de la aplicación del pensamiento crítico en este contexto es la evaluación ética de los sistemas de automatización en el ámbito laboral. Si bien estas tecnologías pueden incrementar la productividad y reducir costos, también pueden tener consecuencias sociales significativas, como el desplazamiento de trabajadores o la exacerbación de desigualdades económicas. Un ingeniero con habilidades críticas analizará estos riesgos y contribuirá a diseñar soluciones que, además de ser tecnológicamente avanzadas, sean socialmente responsables y minimicen daños colaterales.

El pensamiento crítico también promueve una mayor colaboración interdisciplinaria, lo cual es vital para abordar los retos globales que enfrenta la humanidad, como el cambio climático, la desigualdad y la escasez de recursos. En lugar de concebir la ingeniería como una disciplina aislada, el pensamiento crítico permite que los ingenieros valoren la importancia de integrar conocimientos de otras áreas, como la sociología, la economía, la ética o las ciencias ambientales.

En el contexto de proyectos de desarrollo urbano sostenible, un ingeniero con pensamiento crítico no solo trabajará con otros ingenieros, sino también con urbanistas, sociólogos y ecologistas para garantizar que las soluciones tecnológicas sean adecuadas a las necesidades de las comunidades y respeten los límites ambientales. Esta apertura al diálogo interdisciplinario amplía el horizonte de posibilidades, permitiendo diseñar soluciones más inclusivas, equitativas y justas.

El pensamiento crítico tiene una influencia positiva innegable en las carreras de ingeniería, ya que fomenta una formación profesional que va más allá de las competencias técnicas. Al promover una visión reflexiva, ética e interdisciplinaria, los ingenieros son capaces de tomar decisiones informadas que contribuyen de manera efectiva a la mejora de la humanidad. La capacidad de pensar críticamente permite a estos profesionales diseñar soluciones innovadoras que no solo resuelven problemas técnicos, sino que también responden a las necesidades sociales, respetan el medio ambiente y promueven la equidad. En definitiva, el pensamiento crítico transforma a los ingenieros en agentes de cambio comprometidos con la creación de un futuro más justo y sostenible.

La enseñanza de la epistemología y la psicología en las ingenierías y carreras técnicas ofrece beneficios clave que trascienden el conocimiento técnico, al proporcionar una formación más completa en áreas como la crítica del conocimiento, el comportamiento humano y la toma de decisiones éticas. Estas disciplinas no solo permiten a los estudiantes ser más reflexivos y éticos en su práctica profesional, sino que también fomentan una mayor capacidad para trabajar en equipo y diseñar soluciones centradas en el ser humano.

La epistemología se plantea como la comprensión profunda de la naturaleza del conocimiento y sus fundamentos, ayuda a los estudiantes de ingeniería y carreras técnicas a desarrollar una mayor capacidad para evaluar la validez de las teorías y métodos que utilizan. Según Ayerbe (2020), "la epistemología permite que los estudiantes cuestionen la base del conocimiento que manejan, lo que contribuye a un ejercicio más crítico y reflexivo de sus prácticas profesionales" (p. 45). Esto es esencial en un entorno en constante evolución, donde la capacidad para discernir lo que es científicamente válido tiene un impacto directo en la calidad de las soluciones técnicas.

La epistemología fomenta un enfoque interdisciplinario, esencial en la resolución de problemas complejos. Al comprender diferentes formas de conocimiento, los ingenieros pueden "integrar puntos de vista y metodologías de otras disciplinas, como la sociología o la economía, para abordar problemas técnicos desde una perspectiva más holística" (Ramírez, 2021, p. 63). Esto es crucial en áreas como la ingeniería ambiental o el diseño urbano, donde las soluciones técnicas necesitan estar alineadas con las necesidades sociales y ecológicas.

En este mismo orden de ideas es necesario traer a colación el rol que tiene la psicología en el marco curricular de las ingenierías la cual ofrece conocimientos fundamentales sobre cómo interactúan las personas dentro de grupos, lo que es vital en los equipos de ingeniería, donde la colaboración es esencial. Según García y Martínez (2019), "la comprensión de los procesos psicológicos grupales, como la comunicación y la resolución de conflictos, permite a los ingenieros liderar equipos de manera más efectiva y garantizar un ambiente de trabajo productivo" (p. 27). Este tipo de conocimiento psicológico es esencial para la gestión de proyectos, donde la coordinación eficiente entre profesionales de diversas áreas es clave para el éxito. La psicología también es crucial para el diseño de soluciones técnicas que respondan a las necesidades y comportamientos de los usuarios. El enfoque centrado en el usuario permite a los ingenieros crear productos más accesibles y fáciles de usar. Según López (2020), "los ingenieros con formación en psicología pueden anticipar mejor las interacciones humanas con la tecnología, lo que conduce a la creación de sistemas y dispositivos más intuitivos y efectivos" (p. 91). Esto es especialmente relevante en el desarrollo de interfaces de software o dispositivos tecnológicos destinados a un público amplio.

La enseñanza de la epistemología y la psicología en las ingenierías y carreras técnicas no solo amplía el horizonte intelectual de los estudiantes, sino que también mejora su capacidad para trabajar en equipo, diseñar soluciones centradas en el ser humano y tomar decisiones más éticas. Estas disciplinas, al fomentar el pensamiento crítico y la comprensión del comportamiento humano, proporcionan a los futuros profesionales las herramientas necesarias para enfrentar los retos técnicos y sociales de manera más integral. Como señala Ayerbe (2020), la integración de estas áreas de conocimiento "no solo forma mejores ingenieros, sino también profesionales más conscientes de su impacto en la sociedad y el entorno" (p. 50).

La Deshumanización de las Carreras Técnicas en Colombia y Bucaramanga

Las carreras técnicas y de ingeniería en Colombia, particularmente en Bucaramanga, han seguido un modelo educativo que prioriza la resolución de problemas técnicos sin incorporar suficientemente los principios de ética, responsabilidad social y pensamiento crítico. Esta deshumanización se manifiesta en la falta de formación en competencias que permitan a los ingenieros comprender y abordar problemas sociales complejos (Gómez & Ramírez, 2023). El impacto de esta deshumanización en la sociedad colombiana es profundo, ya que los egresados de estos programas no están plenamente preparados para lidiar con los problemas multidimensionales que enfrentan las comunidades locales, como el acceso desigual a los recursos tecnológicos, la sostenibilidad ambiental y la precariedad laboral en el sector técnico.

El concepto de humanización en las carreras técnicas se refiere a la necesidad de formar ingenieros y técnicos que no solo posean habilidades para resolver problemas técnicos, sino también una conciencia crítica de las implicaciones sociales y éticas de su trabajo (López, 2023). En este sentido, la humanización implica la inclusión de cursos de ética, responsabilidad social y desarrollo sostenible en los programas académicos, así como la promoción de un enfoque interdisciplinario. La ética en la ingeniería no debe considerarse un aspecto marginal, sino central. Los ingenieros y técnicos deben estar preparados para enfrentar dilemas éticos en su labor cotidiana, que van desde la responsabilidad ambiental hasta el impacto social de las tecnologías que diseñan (Cárdenas, 2022). En Bucaramanga, la falta de un enfoque ético ha sido señalada como una de las debilidades en los programas de formación técnica.

Perspectiva humanista de la formación académica de los estudiantes de las carreras de ingeniería y técnicas

Una de las estrategias clave para humanizar las carreras técnicas es la incorporación de la interdisciplinariedad, que permite a los estudiantes conectar los conocimientos técnicos con otras áreas del saber, como la sociología, la filosofía y la ecología (Hernández & Solano, 2023). Esto no solo enriquece su formación, sino que también los prepara para enfrentar los complejos problemas del mundo actual.

En Bucaramanga, las Unidades Tecnológicas Santander ha implementado recientemente algunas iniciativas para integrar una perspectiva interdisciplinaria en la formación de ingenieros permitiendo una cosmovisión integral del ser detrás del ingeniero o el técnico en formación (Pineda & Valdés, 2022). Permitiendo un discurso fundamentado en el servicio social y la sostenibilidad la cual debe ser un pilar fundamental en la humanización de las carreras técnicas. Los problemas globales relacionados con el cambio climático, la escasez de recursos y la degradación ambiental requieren profesionales con una comprensión profunda de la relación entre tecnología y medio ambiente (Hernández & Solano, 2023). En Colombia, y específicamente en Bucaramanga, la integración de principios de sostenibilidad en los programas de ingeniería es una necesidad curricular cónsona con la realidad de estos tiempos.

La humanización de las carreras técnicas y de ingeniería en Colombia, y particularmente en Bucaramanga, es una tarea urgente que requiere un replanteamiento profundo de los enfoques educativos actuales. Desde una perspectiva epistemológica crítica, es esencial reconocer que el conocimiento técnico no es neutral y que debe estar acompañado por una reflexión ética y social. La inclusión de cursos de ética, responsabilidad social y sostenibilidad, así como la promoción de un enfoque interdisciplinario, son claves para formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. Solo a través de una educación verdaderamente humanista se podrá avanzar hacia un desarrollo más justo, equitativo y sostenible en el país.

Referencias

- Ayerbe, M. (2020). Epistemología y educación técnica: desafíos contemporáneos. Editorial Académica.
- Cárdenas, P. (2022). La interdisciplinariedad en la educación técnica: un enfoque integral. Editorial Académica.
- Freire, P. (2021). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- García, L., & Martínez, P. (2019). Psicología aplicada a las dinámicas laborales en las carreras técnicas. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, L., & Ramírez, C. (2023). Educación técnica y la desconexión social en Colombia. Revista Colombiana de Educación.
- Hernández, A., & Solano, E. (2023). Casos de estudio en la formación de ingenieros: una mirada desde la sostenibilidad. Editorial del Norte.
- Jiménez, R. (2020). La ética en la ingeniería contemporánea. Universidad Nacional de Colombia.
- López, J. (2020). Diseño centrado en el usuario: una perspectiva desde la ingeniería y la psicología. Ediciones Uniandes.
- López, M. (2023). Humanismo y tecnología: un desafío para la educación superior en Colombia. Revista Iberoamericana de Educación.
- Martínez, D., & Ortega, J. (2021). Ingeniería y responsabilidad social en Bucaramanga. Revista Ingeniería y Sociedad.
- Moreno, A. (2021). Epistemología de las ciencias técnicas: una crítica al positivismo. Editorial Sur.
- Pérez, F. (2018). Pensamiento crítico en las ingenierías: un enfoque interdisciplinario. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pineda, F., & Valdés, R. (2022). La educación técnica en Bucaramanga: avances y desafíos. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Quintero, L. (2022). La neutralidad de la ciencia en cuestión. Editorial Los Andes.
- Ramírez, C. (2021). La interdisciplinariedad en la formación de ingenieros: una aproximación epistemológica. Editorial Santillana.
- Ríos, J. (2021). El conocimiento técnico y su relación con la opresión social. Revista Latinoamericana de Filosofía.
- Sánchez, M. (2017). Psicología del trabajo: el bienestar y la productividad en la ingeniería moderna. Editorial Universidad del Valle.

Aproximación a la concepción del arte accional a través de las acciones de los colectivos o agrupaciones artísticas: Fundación Danza T, Astartarte y Metafor-A-ccional.

Approach to the conception of actional art through the actions of artistic collectives or groups: Fundación Danza T, Astartarte and Metafor-A-ccional.

Freddys René Pérez¹

Resumen

Esta indagación es un lineamiento propuesto para la creación de vínculos y relaciones a través de la concepción de la definición de arte accional como base para direccionar y definir cualidades del quehacer artístico de las propuestas colectivas o grupales venezolanas y, que por medio del cuerpo como agente directo y creador de una experiencia estética efímera, escinden la cotidianidad al dejar un hecho reflexivo. Tomando en cuenta la revisión de los proyectos ejecutados y sus documentos se determinarán aspectos particulares del quehacer accional de las agrupaciones como la Fundación Danza T, fundada en 1988, en Mérida; el Colectivo Astartarte, también en la ciudad de Mérida y, el colectivo Metafor-A-ccional, en el estado Lara, estas últimas nacidas en el siglo XXI y estrechamente relacionadas con la primera a través de la formación de sus integrantes fundadores y su producción. Finalmente, luego de exponer de manera organizada los productos artísticos y estéticos creados por las acciones de cada una de las agrupaciones, se definirá de manera aproximada el concepto de arte accional actual, como eje transversal de creación y reflexión sobre el entendimiento de las expresiones artísticas contemporáneas.

Abstract

This inquiry is a proposed guideline for the creation of links and relationships through the conception of the definition of actional art as a basis for directing and defining qualities of the artistic work of the Venezuelan collective or group proposals and, through the body as a direct agent and creator of an ephemeral aesthetic experience, they split everyday life by leaving a reflective fact. Taking into account the review of the executed projects and their documents, particular aspects of the actions of groups such as the Danza T Foundation, founded in 1988, in Mérida, will be determined; the Astartarte Collective, also in the city of Mérida and the Metafor-A-ccional collective, in the state of Lara, the latter born in the 21st century and closely related to the former through the training of its founding members and their production. Finally, after presenting in an organized manner the artistic and aesthetic products created by the actions of each of the groups, the concept of current actional art will be roughly defined, as a transversal axis of creation and reflection on the understanding of contemporary artistic expressions.

Palabras clave: Arte accional, arte contemporáneo, performance, colectivo accional, experiencia estética.

Keywords: Actional Art, Contemporary Art, Performance, actional collective, aesthetic experience.

¹Historiador del Arte. Estudiante del Doctorado Ciencias Humanas . Director Escuela de Artes Escénicas. FacuArteULA.
Correo electrónico: renepz1978@gmail.com

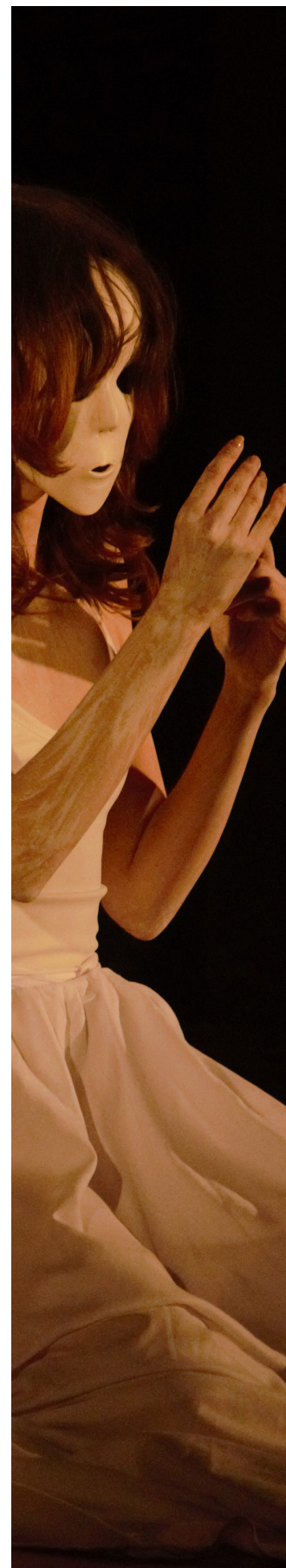
El contexto de las performances y las artes accionales actuales, pueden remontarse a los momentos en que los artistas se fijan en el cuerpo como elemento expresivo, sin intermediarios. Esos primeros momentos donde el arte fija su mirada en lo habitual y el cuerpo, pueden ubicarse a comienzos del siglo XX, con la manifestación de tendencias que tomaron el cuerpo como eje conductor de las acciones, naciendo así los dadaístas, los futuristas, los surrealistas y los accionistas vieneses quienes, luego de la primera guerra mundial y hasta mediados del siglo pasado fueron guiados por principios políticos criticando la vida, los hombres, su cultura en Europa y también en los Estados Unidos.

Estos anti - artistas experimentaron en sus cuerpos y los cuerpos de otros, el público; provocaron reacciones y acciones improvisadas, ofensivas, agresivas y violentas, como en el caso de los vieneses, quienes comunicaron sus pensamientos acerca del escenario mundial impactando contundentemente en aquellas primeras décadas del siglo XX. Por ello el teórico Edwar Lucie - Smith (1979) acota lo siguiente:

La obra aún más extrema, violenta y terrorífica pertenece a varios miembros del grupo de Viena en Austria; entre ellos Hermann Nitsch, Otto Muehl, Günter Brus y Rudolf Schwarzkogler. Muchos de sus eventos y acciones son irrefrenadas expresiones de fantasía sadomasoquista (p. 270).

Estas tendencias de los accionistas, presentaron y descontextualizaron el cuerpo, lo extrajeron de lo cotidiano, aprovecharon los infinitos movimientos corporales posibles inspirados en lo instintivo, en lo salvaje y animal presente en el ser humano.

La repercusión de las acciones europeas llegaron a los Estados Unidos en la creación de Jackson Pollock, Roland Barthes y Artaud quienes dominaban sus acciones por medio del cuerpo, deviniendo en pintura en el caso primero; como un cuerpo expresivo aunado a un lenguaje reflexivo, sometidos por el gesto social y cultural, caso del segundo y, un cuerpo no representado, un cuerpo sin palabras, en el tercer caso.



Fotografía: María Alejandra Márquez Z.

Posteriormente entre las décadas de los cincuenta y sesenta, emergen propuestas artísticas que integran grupos de personas que activan las acciones. En Estados Unidos se plantean los *happenings*, las situaciones y / o “collages entornos” como diría Lucie – Smith (1979), dominando así, la escena de arte. Entre las primeras manifestaciones se encuentra *18 happenings en Seis Partes* (1959) de Allan Kaprow, realizado en la Reuben Gallery de Nueva York; en este evento se construyó un espacio dividido en ambientes sensuales, en el cual el tránsito de las personas fue bombardeado por elementos auditivos, olfativos, táctiles, visuales, etc., algunos de estos, simultáneamente despertaron todos los sentidos. Otro artista como Jim Dine con *El Obrero Sonriente* (1960), en el Judson Gallery de Nueva York, enfatizó a través de su cuerpo que es el artista quien dirige la acción, lo viste, lo transmuta, lo transforma en “una realidad vestida” (Dine citado por Aznar, S., 2000).

Desde la música experimental es John Cage, quien interviene en el arte con propuestas como *4'33"*, (1952) pieza donde el pianista David Tudor, solo coloca sus manos sobre el teclado con gesto de tocarlo, pero sin hacer ningún movimiento, no hay sonidos, ni melodías, durante esa fase de tiempo. Este acontecimiento generó reacciones adversas entre los asistentes, quienes improvisaron con disgusto, abuchearon, lanzaron objetos contundentes al escenario y también vegetales. Por otro lado, desde la danza fue Merce Cunningham, quien acompañó a Cage y Tudor en una acción titulada *Event o Pieza de Teatro N° 1*, entre sonidos el cuerpo del bailarín ejecutaba acciones que poseían o no una relación rítmica.

En la música, la experimentación se hizo presente por medio de propuestas de *Fluxus* (Europa entre 1962-1964), lo cual, fueron situaciones espontáneas junto a actos cotidianos, como tomar una cerveza, sentarse a comer en una mesa, caminar, correr, etc. El lituano George Maciunas, fue un precursor asesorado por John Cage. Aquí la música y los cuerpos se enlazan. El cuerpo domina, propone, expresa, muestra, crea sensaciones desde el artista hacia el espectador, provocando a este para que genere una respuesta, usualmente de desagrado con la intención de fortalecer la idea de lo efímero, lo irrepetible. Cabe destacar que en la mayoría de estas situaciones, el espectador, era separado y solo contemplaba, como en el teatro.

Ya para la década de los setenta se replantea lo inatrapable, lo indefinible, nace la Performance, con estos lineamientos en su ejecución. Artistas como Leonor Antin o su alter ego Eleonora Antinova, en 1975, presenta *El Rey*; instantes donde procedió a adherirse vellos en la cara que asemejan una barba, lo cual coloca hebra por hebra. Estas *artistas asumen el cuerpo como primera materia a revisar y activar desde una conciencia que asume la identidad como dimensión múltiple, en constante construcción y desplazamiento* (Hernández, C., 1998). En Estados Unidos, la cubana, Ana Mendieta, realiza la misma acción posteriormente; recreando un nuevo momento, una nueva visión. Sin embargo, esta artista es más reconocida por su performance, *Violación* (Iowa, 1973) “de tradición Europea, Mendieta trabaja siempre y a partir del cuerpo” (Aznar, 2000, p. 66).

En el mismo continente, pero al sur, Latinoamérica en los años setenta, paralelo a las propuestas anteriores algunos artistas pertenecientes al movimiento Neoconcreto en Brasil, se expresaron a través de las performances. Como Ligia Clark, en *Relational Objet* (1976 – 82), los objetos y el cuerpo interactuaron creando y reviviendo recuerdos a nivel pre - verbal. Helio Oiticica, con su *Parangolé* (1964 en adelante), colocó capas de telas de diferentes colores, sobre los asistentes, para activar la acción desde la alegría del carnaval del sambódromo y la recreación simbólica de los vestuarios esplendorosos y su interacción con el espacio. Otra artista, Lydia Pape con su obra *Eggs* (1967), hace salir cuerpos de cubos blancos minimalistas, estos de acuerdo a Aznar (2000) define que “los performances y happenings americanos; eran más abstractas, menos específicas, y gran parte de la energía de los creadores plásticos se utilizaba en la exploración de situaciones corporales extremas” (p. 61).

Continuando en el sur, en el contexto venezolano, el manejo del cuerpo en acciones, puede remontarse a un evento llamado *Acciones Frente a la Plaza*, presentado en la ciudad de Caracas, en 1981, documentado en un libro homónimo de María Elena Ramos. Este es una recopilación descriptiva existente de las manifestaciones de un nuevo lenguaje artístico, que utilizaron el cuerpo como un elemento de un proceso, realización y muestra de acciones.

Bélgica Rodríguez, en referencia a la participación de artistas como Antonieta Sosa, Diego Barboza, Carlos Zerpa, Yeni y Nan, Pedro Terán del *Círculo Pez Dorado*, entre otros, destaca lo siguiente sobre la organización institucional de *Acciones Frente a la Plaza*:

En este momento todos ejercíamos nuestra libertad de expresarnos. Por un lado, la libertad del artista fue la expresión de su cuerpo como objeto de arte y de los implementos que le servían de marco a ese objeto de arte humano para romper convenciones; por el otro estábamos nosotros compartiendo un acto de creación (Ramos, M., 1995, p. 14).

Se observa entonces que el cuerpo juega un rol primordial en la creación artística, del evento de 1981 y se define como un medio comunicador de experiencias artísticas. Siguiendo las mismas ideas, Antonieta Sosa citada por Ramos (1995) expresa: “¿Y por qué no? Aquí estamos ante una partitura gestual simple, que imita o cumple ciertos pasos de ballet de los que se hacen cómplices del ruido y de la música” (p. 33). El cuerpo, aprende institucionalmente movimientos del ballet; sin embargo, estos son una mínima expresión de este conocimiento corporal que junto a la gestualidad particular de cada participante activa todos los sentidos, como ya lo hemos visto en el fluxus, con Cunningham.

Otro de los artistas involucrados en el evento venezolano fue Diego Barboza, quien fue influenciado por el *happening* (Popper, F., 1989), en su más plena significación, “como la búsqueda de un potencial expresivo de afirmación artística inédito y directamente vivencial” (Thomas, 1978, p. 112). De Barboza se reconocen acciones como *La Caja de Cachicamo* en 1974, donde jugando con las tradiciones venezolanas construye un ambiente lúdico y estético que hace partícipe al público al igual que Kaprow anteriormente.

Continuando con las experiencias del arte accional o performance en Venezuela, encontramos a Merysol León, quien fue una artista merideña, formada en el ballet estable de la ULA, mostrando un temprano interés por el arte corporal, “incorporando la danza moderna, aquella que permite al bailarín deje libre su cuerpo y se libere de la absoluta perfección técnica y el gesto preconcebido del ballet clásico” (Chalbaud, I., 2004, p. 123), ideas ya propuestas por Antonieta Sosa en la experiencia caraqueña, en la deconstrucción de los movimientos corporales.

Merysol León, fue docente e investigadora del Departamento Historia del Arte de la ULA, fue creadora de la Fundación Danza T, con la que inicia un arduo trabajo dentro del campo del arte accional. “En los primeros años Danza T (1988 – 1990) el equipo produce más de doce trabajos que pudieron ser vistos tanto en el espacio teatral como en espacios cerrados no teatrales” (Chalbaud, I., 2004, p. 125). Se enfrentaron a un espacio nada convencional se tomaron lugares y se convirtieron en ambientes artísticos, mostrando a los emeritenses una visión otra del arte y de las acciones artísticas. Cabe destacar que en las mujeres artistas que hacen uso de lo plástico, lo efímero y lo accional destaca lo siguiente: *En el arte contemporáneo realizado por mujeres se observa la constante referencia al cuerpo como signo potencialmente expresivo para repensar la relación entre objeto y sujeto.* (Hernández, C., 2007). Las artistas asumen un papel de mediadoras y comunicadoras de una concepto que pueda generar una reflexión activa de los participantes.

Este recorrido histórico nos demuestra una conexión entre el *Happening*, *Fluxus*, *Action Painting*, *Body Art* y *Performance*, manifestaciones donde el cuerpo es objeto de arte; en Europa y América, éstas rompieron y cambiaron las reglas y convenciones de la obra de arte establecida. En Venezuela a través, de artistas como Diego Barboza, Antonieta Sosa y Merysol León, lo reinterpretaron y lo adaptaron a una realidad Latinoamericana, entonces puede decirse que las acciones corporales, son un *producto de la crisis actual del arte (...) que consiste en la desaparición de los límites establecidos por la cultura occidental entre el arte como facultad humana (o actividad sensitiva diaria)* (Acha, J., 1981, p. 165).

Continuando con las premisas anteriores se puede establecer que según las ideas de Acha (1981), el arte de acciones corporales puede definirse como:

Uno de los tantos productos de los esfuerzos que vienen haciendo los artistas visuales desde hace cien años para agotar las posibilidades artísticas de las realidades más obvias, sean espaciales, como las matéricas o las corporales como las visuales (p. 165).

En los primeros momentos las acciones corporales se presentan como una expresión vanguardista que rompen con la tradición artística, amplía el estudio del espacio, la materia, lo visual y el cuerpo. Hace accesible el arte al hombre común, eleva lo cotidiano en momentos efímeros e inatrapables para el sistema de arte establecido y comunican una experiencia estético – artística, al igual que una pintura, una escultura o la música como lo propuso Cage.

Se debe destacar entonces que el cuerpo del artista es elemento primordial y esencial de las acciones, es el medio y creador, es el objeto y sujeto que además toma otros cuerpos para su aprovechamiento. Por ello, Jorge Glusberg (1986) expresa bien al decir:

El cuerpo desnudo, el cuerpo vestido, las transformaciones que pueden operarse en él, son ejemplos de las innumerables posibilidades que ofrece el simple, el imprevisto trabajo con el cuerpo. Pero las performances y el arte corporal discretizan al cuerpo, al igual que un arquitecto dicretiza el espacio natural y lo transforma en espacio humano (p. 40).

Ciertamente el cuerpo es lo principal, pero este se debe a sus elementos exteriores e internos que se conjugan para proponerse la desarticulación de un momento cotidiano, el acercamiento a un espacio no convencional olvidado, la reestructuración de movimientos armoniosos sin ritmo con la música y la transformación del mismo de manera superficial o directa.

Propuestas artísticas accionales de agrupaciones venezolanas

El cuerpo como elemento principal en la creación de situaciones artísticas, sea como un soporte desde su apropiación estética; como instrumento, medio que transmite a partir de gestos codificados o no, o como imagen, que refleja al participante haciéndolo interactuar, son las ideas en común entre las agrupaciones (León, M., 1997, 2004). Es un dominio del cuerpo por medio de diversas disciplinas que ayudan al conocimiento del mismo y su interacción colectiva.

De acuerdo a los aspectos y elementos que destacan de las acciones corporales se escogió tres agrupaciones venezolanas que han hecho vida en el arte accional como medio de expresión contemporáneo, auténtico y particular. Debido a sus vinculaciones e influencias, cabe destacar que la agrupación Fundación Danza T, con una trayectoria mayor en el tiempo, influyó y determinó la producción y creación de agrupaciones como Astartarte y Metáfor-A-ccional basados en el estudio e investigación de los elementos como el cuerpo, el espacio y el tiempo; formando así un lenguaje particular.

Fundación Danza T.

Danza T, fue registrada como Fundación en 1988, y se propuso junto a personas con quehaceres afines, difundir una expresión donde convergen distintas maneras de arte, el teatro, la danza, la música, la plástica, la fotografía y hasta el video arte, para la realización de las intervenciones, acciones, presentaciones y espectáculos, productos de la interacción de individuos integrantes del grupo.

La producción de Danza T, conformada por un equipo cambiante en toda su trayectoria, va desde espectáculos en espacios teatrales, intervenciones urbanas, arte accional, performances, montaje de exposiciones, cortos, videos y talleres para niños, adolescentes y adultos, obteniendo de ellos trabajos conceptuales y corporales que dejan una confusa división entre arte y vida. Cabe destacar que estos resultados, son manifestaciones que traspasan los límites de las modalidades en las cuales se les ha encasillado, tales como el *happening*, la *performance*, el *fluxus*, el *body art*, etc., sin embargo, la utilización de estas expresiones, siempre han estado implícitas.

La trayectoria de la Fundación, comienza a partir del año 1987 y hasta el año 2005, organizada de acuerdo a elementos comunes. En principio los espectáculos en espacio teatral (1987-2005), son piezas que exploran la danza y el teatro, como experimento, dominan el escenario del teatro, estas son: *La Trampa* (1987); *Kwaltaya lo que envuelve* (1988); *Imagina-T*, (1989); *Retrodanza-T o la vida insensata de Marta Keller*. (1991); *Esto no es Danza es Danza T/ Colin´s Art*, (1991) y *Casa-T o te veo siempre en la 21*. (1996). La relaciones y vínculos entre esas propuestas se evidencian en el uso del escenario aun dispuesto para un público convocado, es decir se mantienen los lineamientos del teatro y la danza como expresiones tradicionales de arte. En *A vuelo de Pájaro* (1988); *Comercial-T o Amarte en la tierra* (1990) se hacen presente elementos del arte dramático pero transgreden la relación público y escena, proponiendo al espectador acercarse y romper la barrera o cuarte pared, puede entonces relacionarse estas acciones con el proceder de los dadaístas, futuristas y luego los fluxus.

Luego de superar el lenguaje teatral, se encuentran las acciones de *Enfamilia-T para y algo más* (1990), *El juego* (1991), *Mujeres o "cuando la danza se volvió posmo"* (1991), *Presenta-t* (1991) y *Ciudadano K*. (1996), las cuales en base a un concepto identificado en el nombre, se apropian de otros espacios por medio de cuerpos entrenados por la danza, sin ser danza. Además desde la música algunas acciones artísticas fueron enmarcadas dentro de una escena teatral, que intervienen en la movilidad del cuerpo o ausencia de este; también como *vernisaages* de grupos musicales como las propuestas de *L´Orfeo Favula in música* (2002); *Música congelada* (2002, semana Internacional de la Danza); *Gala de la Danza* (2002) y *Cosí Fan Tutte Opera Bufo en dos actos*. W. A. Mozart (2004) en el Centro Cultural Tulio Febres Cordero.

Las Intervenciones (1991-2005), son situaciones que toman el espacio y estos son apropiados por los cuerpos colectivos y por objetos creados de acuerdo al espacio mismo. Se expropiaron edificaciones y lugares de la vida cotidiana y rutinaria que ciega al transeúnte en las calles. Entre los proyectos que la fundación realizó se encuentran *En Galería T* (1991, 1ra Bial de Teatro); *Un Happening de los 60 en los 90* (1993, II Bial de Artes Plásticas); *Piscina Tomada* (1994, III Bial de Artes Plásticas); *Entromparte en Concreto* (1996, Instal´acción); *Hotelo-T* (1996); *Mérida y sus Artores* (1997); *Per Versus* (1997); *A la caza de una casa o el caso de Charlie* (1997); *Art Parade* (1998, Alemania); *Sin contacto Humano* (1998, Alemania); *Colacciones*. Museo Intervenido (1999); *Intervención Fotográfica 99* (1999); *CasArte o una x casa intervenida y virtual* (2000); *Intervención Urbana Mérida en los 50* (2001); *En Cancha T o el Sentimiento Irreprimible del Mito*. (2004) *Al CUDA llegan 80.000 zapatos en una vuelta* (2004); *Del Bosset-O o Instantáneas transitan un recorrido en T* (2005).

Todos los proyectos ejecutados, plantean unificar la locura con algunos espacios de la Universidad de los Andes, rememorar edificaciones que tuvieron un valor artístico funcional en los cincuenta, retomar espacios destinados al deporte para ser transgredidos con otros sucesos. Trasladar cuerpos intervenidos por elementos como el color y el vestuario, de una ciudad a otra para criticar al sistema de arte. Es imponer una visión, un cambio, un giro hacia los espacios abandonados, subutilizados y reutilizarlos o valorarlos a partir de su función estética, existiendo una vinculación directa a los *Happenings* de Kaprow.

En cuanto a la realización de Arte Accional (1988-2005) propiamente, donde los proyectos realizados parten del cuerpo y este se usa para la participación en un evento o concurso de artístico, como vernissage. Existen los siguientes: *Bailarina Sentada* (1988); *Melindre o como si todo fuera posible* (1988); *Trilogía 1* (1988) *De copas a paso con sopa* (1988); *Amarillo o negro o la explicación concreta de la intención del autor* (1989); *Soñando con Grecia y el almuerzo sobre el granito* (1988); *Trilogía 2* (1990); *Trilogía 3* (1990); *Con Bajo Sospecha* (1990); *Girl Seduction Boys* (1990); *Luz y Computadora* (1991); *Trilogía 4* (1991); *Guinda-T* (1993); *Tres músicos y una bailarina desalmada* (1993); *A rose is a rose is a rose; Este Patio es Mio; Instalado en el sillón* (1994); *Globos de T* (1994); *Sirenate* (1995); *Los Arcillosos* (1995); *Cuatro envarilladas y un busto dorado* (1996); *Hasta las medias de pintura* (1996); *V'lis con T* (1997); *Acciones Dánzate* (1999); *Como arroz* (2000); *MIRE BA. SubTeacción Bellas Artes o la construcción del objeto* (2004); *A Mery CA con T* (2004); *¿Usted qué aspira?* (2005). (Fundación Danza T, 2006).

El concepto, es el principio que genera las acciones y estas se amoldan a él, toman del conocimiento cotidiano sus automática movilidad para deconstruirlos y generar otras lecturas, no es proponer una historia secuencial o lineal que se entienda, es fragmentar la realidad y disponerla en otro sentidos. Es dar apertura a la reflexión por identificación de los cuerpos de los participantes en las acciones.

Anteriormente se observó una cronología de los proyectos ejecutados por la fundación, dividido y delimitadas por su naturaleza en cuatro partes, aunque esta pudiera ser difusa en algunas ocasiones. Los productos Danza T y de Merysol León como artista, productora y directora de cada evento hasta el 2004, se mantiene que el "trabajo de equipo es coordinado y democrático, sus integrantes gozan de autonomía y se convierten en creadores" (Chalbaud, I., 2004, p. 125). Son acciones delegadas de manera horizontal que se expande y se concreta en realizaciones.

Colectivo Astartarte

Esta agrupación "surge como iniciativa lúdica pero crítica, antes de pretender configurarse como grupo pesado de la historia del arte venezolano, considera la ligereza, la mutación nominal y la virtualidad como posibles ejes de construcción" (Méndez, D., 2009). Astartarte, ha sido creada por el historiador de arte Daniel Méndez junto a otros investigadores y, emerge a mediados de la primera década del siglo XXI, siguiendo principios y lineamientos propuestos con anticipación por la Fundación Danza T.

A través de sus participantes y creadores las experiencias estéticas - artísticas, las acciones se ejecutaban motivadas y mortificadas por la razón o pérdida de esta y como disciplina integral de apoyo se encuentra la historia del arte. Sus realizaciones utilizan a personas de ámbitos sociales distintos, hasta más allá de la academia, quienes se unifican para la creación y reflexión del arte actual y contemporáneo o como se éste inserta en el sistema de arte de las instituciones y entes que lo validan.

Las propuestas varían entre instalaciones, ensamblajes, fotografías, video arte, dibujos y acciones, pero todas son exploraciones entre lo conceptual y lo accional, es decir, el desarrollo y planteamiento de una situación artístico - estética que parte de la generación de una idea que unifique las posteriores acciones y objetos. La vinculación a través de redes que hilan cada proyecto queda expuesta de manera un tanto poética en el guión de acciones. Las personas que participan en *Astartarte* son "los que se hartan hasta del arte o esos a quienes otros le dicen que lo que hacen no parece arte aunque les harte. Suelen ser obstinados. Aprovechan los momentos de mayor tensión para transitar rutas alternas, así poder soltar una carcajada despreocupada al pasar" (Méndez, D., 2009).

Para la descripción de la trayectoria de *Astartarte*, se tomará en cuenta el desarrollo y productos de arte accional, la cuales se presentan como un juego entre nombres y conceptos. La intervención urbana *Due Tra Tra Due T*, del 2006, tomó los espacios abiertos de la ciudad de Mérida, invitando al transeúnte a visualizar bosquejos y bocetos impresos que arropan y se adhieren a las paradas, a las paredes y otros lugares de tránsito. "El ciudadano se ve obligado a estar algún tiempo allí, detenido, parado, agobiado" (Méndez, D., s/f). Los espacios urbanos son activados por los integrantes, primeramente y luego se genera otra acción por los ciudadanos, todo esto ocurre sin transgresiones violentas, sino una interacción que se diluye con la realidad.

Las acciones de *Astartarte en las Heroínas*, en el 2008, fueron la invasión de los espacios recreativos de la Plaza de las Heroínas, en la ciudad de Mérida, en marco al *IV Encuentro Mundial de Arte Corporal*, auspiciado por el gobierno venezolano. El cuerpo de cinco integrantes transitó se ejercitó, se pintó, existió de manera simultánea a los otros sin relación aparente, sin tiempos predeterminados, solo aparece y se desvanece ante la mirada del transeúnte que lo contempla por instantes.

Otra participación accional en un evento como ID. Performance en el Centro Cultural Chacao en 2009, fue *Color-acción: 750 nm*, varios personajes, con poca interacción entre ellos juegan con el tiempo y el espacio, son cuerpos que muerden, mastican, devoran, tragan, siguen comiendo y vomitan en rojo sobre un balcón, sobre los espectadores a la manera de los vieneses escatológicos. La acción es repetitiva y así se mantuvo durante minutos simultáneos a otras expresiones corporales del evento que tomó los espacio del centro cultural.

En proyectos como *cortocircuito*, se tomaron los espacios de la antigua sede de los bomberos, como sitio de creación y reflexión del arte, como expresión humana y académica. Se intervino con audiovisuales y objetos que permanecieron de manera efímera para despertar la atención de las autoridades universitarias. Se ejecutó entre otros *Narci S(o)S*. como ejercicio de arte accional y actividad de la cátedra Arte Moderno y Contemporáneo. Se partió del mito de Narciso y la ninfa Eco como guión narrativo, para una revisión de la noción de circuito de arte, pérdida del aura de la obra de arte y la condición de efímero o desmaterialización de la obra de arte.

Por otra parte, en la ciudad de Mérida, en el 2011, *Arm(a)ndo*, fue la propuesta que se planteó a través de la noción de artista como reflexión y autoreflexión del hecho artístico, de la obra de arte y de los espacios culturales referenciales en la ciudad. El cuerpo de los participantes, accionistas y público interactuó por medio de la presencia de los primeros y las proyecciones de los mismos en acciones cotidianas en ese momento descontextualizado. Fue una intervención del espacio que produjo otro; por ende otra manera de transitarlo y armarlo al concatenar las acciones *in situ* y las acciones proyectadas.

En la ciudad de Maracay, *Pan comido*, del 2011, es otra acción que toma los espacios propuestos por Nómada, un colectivo organizado para proyectar el arte de la performance y las instalaciones. Fueron realizados recorridos de varios kilómetros a manera de peregrinaje donde se dejaron rastros de panes sobre la calle, que posteriormente se recogían y formaban diversas siluetas y figuras en el piso. Retomando elementos de expresión plástica básicos como la línea y la textura, para la creación de figuras que podían verse en un ángulo de picada. Cabe destacar que los participantes invitados de la acción previamente fueron introducidos al tema, en un micro taller de arte accional para luego ejecutar las acciones y ser parte del proceso de creación.

Las acciones realizadas por el colectivo *Astartarte*, pueden resumirse como un estudio corporal de la interacción con el espacio y el tiempo que pueden ser registrados en la cámara, que no pretenden eternizar el momento, sino mostrar el instante de un cuerpo en movimiento. Entre las relaciones con la *Fundación Danza T*, puede evidenciarse en el uso y propuesta de nombres y títulos de las acciones que juegan con los conceptos de investigación académica y corporal.

Colectivo Metáfor-A-ccional

Metáfor-A-ccional, es una agrupación artística fundada en el año 2008, por Mary Andreina Pineda y conformada a través de equipos de trabajo oscilante entre estudiantes universitarios y profesores del programa de Artes Plásticas en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA). La misma ha sido influenciada por los lineamientos de la Fundación Danza T al igual que Astartarte, ya que sus integrantes han sido partícipes de este. Destacando el grado de investigación de las propuestas y el desarrollo del conocimiento de los antecedentes de las expresiones de arte accional, arte conceptual necesarias para la creación (Metafora, s/f).

En la producción artística de este equipo, destacan las propuestas accionales, en intervenciones que usan el cuerpo, lo exhiben y lo modifican estéticamente, transformándolo por instantes en un elemento más de la creación artística, es objeto y sujeto efímero que proclama un arte vivo y conceptual vinculado a elementos básicos formales de representación: color, línea, plano, textura, etc. "Las actividades principales giran en torno a la investigación - creación artística, propuestas de enseñanza corporal, la formación de un nuevo lenguaje que nace del conocimiento del cuerpo, el nuestro y el del otro, como semejante que forma parte de la acción" (Pineda, M., s/f).

Las propuestas en el haber artístico y creativo del colectivo o trayectoria, siempre conformada por grupos variantes, en sus primeros momentos fueron: *Deriva-al-Hilo-del-Laberinto*, *En-Cuartel-Jacinto-Lara*, *En-Gancha-la-Ropa*, todas del 2008, fueron ejercicios en los cuales se hacen avivar la mirada hacia espacios vacíos y en desuso del antiguo Cuartel Jacinto Lara, actualmente sede del Decanato Experimental de Humanidades y Artes de la UCLA. Fueron ejercicios de entrenamiento corporal, para la activación de un espacio real, fueron exploraciones de integración del objeto elástico y su comportamiento con otro cuerpo.

En la propuesta de *A-la-Casa-de-Mi-Santa-voy-Lucía*, 2010, fue una intervención urbana que tomó una casa, una calle y sus objetos de valor personal para los habitantes, estos fueron restaurados e intervenidos con acciones corporales y rituales duracionales de más 6 horas, que mitificaron una nueva concepción de los mismos. Sillas, mesas, tazas, fotografías son donadas, luego exhibidas y finalmente reorganizadas y devueltas a sus dueños.

En el Centro Cultural Tulio Febres Cordero de la ciudad de Mérida, en el 2011, la obra ganadora en el X Salón Armando Reverón fue *Desarmando-a-Reverón*, siendo una apropiación de los espacios a través de objetos lúdicos como pelotas, mecates y cuerdas de color amarillo, símbolos de la luz, en referencia al estudio pictórico de Reverón, estos objetos son el encuadre del cuerpo para mostrar acciones entre la razón y lo ilógico. En el mismo año, en la ciudad de San Cristóbal, *Desbordados*, fue una acción poética apoyada en imágenes de audiovisuales donde los estudiantes de Artes Plásticas, se enfrentaron a los estudiantes de la UNET y la ULA, apropiándose de sus espacios académicos y desbordarlos con cuerpos andróginos, asexuados, cuerpos amalgamados por el plástico traslúcido que unifica un tránsito coordinado por una masa.

Las acciones de *Cuadro en cuadro*, del 2012, en la plaza Bolívar de Barquisimeto, aprovechan el color como elemento que se apropia del espacio público, personajes satirizados ofrecen juegos al transeúnte interrumpiendo el tránsito normal de personas. En el mismo año, *4-en-4*, se convierte en el estudio de los elementos de expresión plástica en el devenir objeto – cuerpo. Accionistas vendieron cubos rojos de 64 cm² en las calles de Maracay, para acercar a las personas al museo y finalizar la acción mediante la construcción y composición de una instalación en cuadrículas.

Para el IV seminario Bordes, en San Cristóbal, en el 2013, *De-un-plato-a-la-boca*, las acciones fueron personajes antropófagos que comían y engullían cerebros gelatinosos e invitaban a participar al público como ejecutantes de un acto estético vinculado al sentido del gusto. Ya para el 2014, *A-criteriza-dos*, desplaza cuerpos en medio de proyecciones, que estudian el color, y la deconstrucción y desfragmentación como proceso análogo del entendimiento valoración de la realidad. *En-rojo-encara-mel-a*, fueron acciones lúdicas de saltos, compartir caramelos, chupetas y frutas con el público en un espacio como la plaza Bolívar de Barquisimeto. Para generar aceptación y reconocimiento de los colores fuertes como el rojo además de activar en el juego a los transeúntes. Y en el *Red-des-sociados*, 2015, el concepto partió de las conexiones y puntos de convergencia de imaginarios del espacio de la ciudad y sus cuerpos.

La vinculación de esta colectivo, con las expresiones de arte accional de la Fundación Danza T, al igual que con Astartarte puede evidenciarse a través del juego de nombres y conceptos como motivos de estudios, las participación en eventos como *vernissages* y el uso del cuerpo para la interrupción de la cotidiana vida de las personas y el reconocimiento de los espacios olvidados.

Como se ha observado hasta ahora los tres colectivos o agrupaciones accionales se encuentran estrechamente relacionados en su quehacer artístico y puede resaltarse el hecho de que el trabajo o la creación de proyectos y su ejecución son la convergencia de un trabajo horizontal donde todos los participantes aportan, es una estructuración dinámica que deja ver el proceso y los involucrados con un mismo valor e importancia. Por ello las definiciones anteriores del arte accional se amplían y se transforman para considerar otros aspectos, es decir las acciones son:

Actos cuya materia cuerpo – tiempo y espacio establecen una relación de percepción que se abre a otra lógica, la acción sigue siendo entendida como la manifestación material de una decisión, de una voluntad que pone en escena al cuerpo en una situación considerada artística (León, M., 1997, p.185).

Las acciones se entienden como un hecho estético, una manifestación material de una voluntad de un grupo de personas que expone sus cuerpos, los coloca y desplaza en un espacio determinado en el transcurrir de un tiempo de manera simultánea a otros cuerpos, para despertar los sentidos de las personas que no lo esperan en su rutina diaria. Esto sucede con las agrupaciones venezolanas Fundación Danza T, Astartarte y Metafor-Accional cuando amplía el campo de acción de los eventos convocados, sea un espacio cerrado o la ciudad misma.

Continuando con la definición que abarque todas las manifestaciones corporales en el arte, es Sagrario Aznar (2000), quien nos aporta la siguiente definición del arte de acción, como:

Un pastiche en el que se combina un ambiente como encuadre artístico y una representación teatral, (...) el artista asume nuevas funciones muchas más próximas al papel de mediador que el de creador (p. 7).

La acción puede cumplir o no una función de comunicación desde el artista de manera individual, pero los colectivos o grupos proponen siempre que el otro, el participante improvisado finalice las ideas ejecutadas, cuestión que prioriza la comunicación del concepto con interpretaciones abiertas. El artista o grupo, son mediadores en el proceso de creación, son elementos dentro de la composición que dirigen, como lo propuso en su momento Jim Dine, esta cualidad se ha mantenido en las expresiones de arte accional desde la década de los setenta en sus diversas expresiones.

El arte accional, proyecta el arte hacia la vida, interrumpe la misma, a través de la interacción con los participantes y estos sorprendidos o advertidos, se diluyen en el desarrollo de modalidades ya detenidas en el tiempo. *El Happenings, Fluxus, Performance*, etc., de los años cincuenta, sesenta y setenta, se unifican en estas manifestación del arte accional, en la actualidad, el arte accional no tiene una delimitación de modalidades, estas son utilizadas indistintamente por los artistas, son una expresión que marca y demarca el cuerpo de los participantes en una ambientación cercana a lo teatral.

Las propuestas de arte accional no tienen una regla única o lineal, es decir, tienen un punto donde coinciden en tiempo, uno o varios cuerpos como objetos, de acuerdo o no, en un devenir que construye y deconstruye narrativas. La complejidad de la obra de arte como una actividad presencial, según Sandra Pinardi (2010) se caracteriza porque en el

Mismo escenario encontramos el arte corporal y las acciones, en las que se pretende hacer del objeto artístico una experiencia vital, efímera e irrecuperable y, en esa medida, de la misma consistencia del actuar cotidiano. En el arte corporal y en las acciones la propia persona y su cuerpo es el material y la forma misma de la expresión, a saber. La estructura representativa es presentativa y se diluye en un hacer inmediato, sin otra pretensión que el despertar posible que el desconcierto, como medios para incorporarse a una realidad de la que quiere ser señal y síntoma (p. 321).

Las acciones de las diferentes propuestas colectivas de arte accional, coinciden en los siguientes puntos: activación del cuerpo por medio del entrenamiento, tomando así de las disciplinas de la danza y el teatro su formación y conocimiento. Seguido a esto se explora un concepto, paralelo al entrenamiento, para crear situaciones trascendentes o no para quien las ejecute como participante. Otro punto es el espacio, que puede o no ser parte de la acción, pero que es significativo como los elementos anteriores, todo esto en un tiempo estructurado y propuesto por los participantes *in situ* y los que no.

En Venezuela, la particularidad de los colectivos accionales como Danza T, Astartarte y Metafor-Accional a parte de vínculos evidentes antes mencionados, son el mantenimiento y financiamiento, hecho relevante ya que muchas acciones son propuestas que ajustan al evento convocado de acuerdo a lo que el grupo o artista ejecuta. Es decir, muchas acciones son el resultado de un evento, una bienal o un concurso que promueven el arte y estos se aprovechan de las acciones como *vernissages* o entretenimiento para apertura o inauguración de los mismos. He aquí un cambio drástico de la crítica social desde un hecho estético, de acuerdo a las acciones de performance de los setenta de Ana Mendieta, Cage, Dine, Kaprow, etc. en el origen de estas expresiones, ahora banalizadas como el evento de *Acciones Frente a la Plaza* y los proyectos ejecutados por los colectivos estudiados.

Sin embargo, de manera paralela y para equilibrar la expresión de arte accional, otras propuestas nacen de la intención de hacer una reflexión crítica desde el arte hacia el arte mismo. Es explorar de manera un tanto inquisitiva que puede producirse como artístico en ambientes donde la sociedad no lo ve como prioridad, sino como situaciones periféricas. El cuerpo como masa y agrupado, se encarga de proponer y luego encarnar los momentos que intervienen la cotidianidad de las personas no tan cercanas al mundo del arte y su sistema para tratar de insertarlos en la misma, es una pretensión de educación abierta no lógica de acuerdo a las convenciones establecidas por la sociedad misma.

Finalmente el arte accional o de acción, es la conjugación de posibilidades en la realidad donde el cuerpo, materia, espacio, tiempo y lo visual se convierten en actos que abren nuevas percepciones, interpretaciones abiertas de las voluntades tangibles obtenidas de la mixtura de las artes escénicas como la danza y el teatro, las cuales proponen al artista como mediador, como un intermediario de la creación estética de experiencias vitales, irrecuperables, presentativas y desconcertantes.

Referencias

- Acha, J. (1995). Las culturas estéticas de América Latina. México DF: UNAM.
- Aznar, S. (2000). El Arte de Acción. Madrid. Editorial NEREA S.A.
- Chalbaud, I. (2004) Merysol, Una Existencia en Función del Arte. Estética, 8. 143 – 146.
- Fundación Danza T, (1991). Curriculum Vitae. Merysol León. [Documento no publicado] Archivo Fundación Danza T. Mérida, Venezuela.
- Fundación Danza T, (2006). Trayectoria 1986 – 2005 [Documento no publicado en formato digital Plataforma de Microsoft Office Power Point] Mediateca Fundación Danza T. Mérida, Venezuela.
- Glusberg, J. (1986). El Arte de la Performance. Buenos Aires: Ediciones de Arte Goglionne.
- Hernández, C. (2002) Reflexiones sobre un proyecto expositivo. Desde el cuerpo: alegorías de lo femenino. (MBA enero-marzo 1998) Ponencia presentada en la III Jornada Nacional de Investigación Universitaria de Género, CEM, Escuela de Sociología, FACES-UCV, (Caracas, 18 de julio de 2002). Consultado 19 enero 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012008000200018.
- Hernández, C. (2007). Desde el cuerpo: alegorías de lo femenino. Una visión del arte contemporáneo. Caracas, Monte Ávila.
- León, M. (2004) Una Propuesta Accional en los 90'. Estética, 8, 89 – 192.
- León, M. (1997). Una Propuesta Accional en los 90'. Estética 1. (Pp. 111-116).
- Lucie-Smith, E. (1979) Movimientos en el arte desde 1945. Buenos Aires: EMECÉ Editores.
- Méndez, D. (2009). Trayectoria Colectivo Astartarte. [Documento no publicado] Archivo Colectivo Astartarte. Mérida, Venezuela.
- Méndez, D. (s/f). Portafolio Colectivo Astartarte. [Documento no publicado en formato digital Plataforma de Pdf] Archivo Colectivo Astartarte. Mérida, Venezuela
- Metafora (s/f). Metafor-Accional. Consultado 20 enero 2016. Disponible en <http://formatoapa.com/como-citar-paginas-de-internet/>. Lara, Venezuela.
- Pinardi, S. (2010) La Idea Moderna de Obra de Arte. Su Consolidación y su Clausura. Editorial Equinoccio, Caracas. Venezuela
- Pineda, M. (s/f). Curriculum vitae Metafor-Accional. [Documento no publicado] Archivo Fundación Danza T. Mérida, Venezuela.
- Popper, F. (1989). Arte, Acción y Participación. El artista y la creatividad de hoy. (2da ed.). Madrid: Akal
- Ramos, M. (comp.). (1995) Acciones Frente a la Plaza. Caracas: Fundarte.
- Thomas, K. (1978). Diccionario de Arte Actual. Barcelona: Editorial Labor.

Nivel De Comprensión Lectora En Estudiantes De 6to Grado Nivel Primario, Regional 18, República Dominicana. Reading Comprehension Level in 6th Grade Students, Primary Level, Regional 18, Dominican Republic.

Orfelina Altagracia Medina Herasme¹

Resumen

Para el desarrollo de la investigación se planteó como objetivo general evaluar las estrategias, fortalezas, dificultades y factores que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria en la Regional 18, Bahoruco-Independencia, República Dominicana, profundizando en los procesos cognitivos y afectivos involucrados en la construcción de significado a partir de textos escritos. Metodológicamente la investigación fue desarrollada bajo un enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo y hermenéutico adoptada al método de la Teoría Fundamentada, complementado con la fenomenología. Las unidades de análisis se conformaron por estudiantes, y docentes de 6to grado de los distritos escolares que integran la Regional 18. Para la recolección de la información se aplicó a la muestra de docentes una guía de preguntas y a la muestra de estudiantes una prueba de conocimiento con actividades de lectura complementada con una matriz de observación. Los resultados demostraron que existe una brecha entre las estrategias efectivas que se aplican para enseñanza y el aprendizaje que favorezcan la comprensión lectora, así como dificultades en el dominio de la lectura a nivel literal e inferencial y en vocabulario y se evidenció la influencia de factores afectivos, familiares y sociales en el desarrollo de la comprensión lectora. Se concluye que las estrategias, fortalezas, dificultades y factores académicos, sociales y educativos influyen en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado, los cuales deben ser controlados para lograr mejoras que contribuyan a despertar el interés y la motivación a la lectura en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Abstract

For the development of the research, the general objective was to evaluate the strategies, strengths, difficulties and factors that influence the development of reading comprehension of sixth grade students in Regional 18, Bahoruco-Independencia, Dominican Republic, delving into the cognitive and affective processes involved in the construction of meaning from written texts. Methodologically, the research was developed under a qualitative approach within the interpretive and hermeneutic paradigm adopted by the Grounded Theory method, complemented by phenomenology. The analysis units were made up of 6th grade students and teachers from the school districts that make up Regional 18. To collect information, a question guide was applied to the sample of teachers and a knowledge test with reading activities complemented with an observation matrix was applied to the sample of students. The results showed that there is a gap between effective strategies applied for teaching and learning that favor reading comprehension, as well as difficulties in the mastery of reading at a literal and inferential level and in vocabulary, and the influence of affective, family and social factors in the development of reading comprehension was evident. It is concluded that strategies, strengths, difficulties and academic, social and educational factors influence the development of reading comprehension of sixth grade students, which must be controlled to achieve improvements that contribute to awakening the interest and motivation of the reader in the development of reading comprehension skills.

Palabras clave: Comprensión lectora, niveles de lectura, influencia de factores afectivos, familiares y sociales en el desarrollo de la comprensión lectora, nivel de educación primaria.

Keywords: Reading comprehension, reading levels, influence of affective, family and social factors on the development of reading comprehension, primary education level.

¹Licenciada en Psicología Clínica. Maestría Profesionalizante en Orientación e Intervención Psicológica. Doctorado en proceso en Ciencias de la Educación, Tercera Cohorte, Universidad Católica Nordestana, UCNE, en el nivel de revisión de tesis. Ha realizado varios diplomados, tales como: Integración de las TICs, Currículo Revisado y Actualizado, entre otros. Participación en varios congresos nacionales e internacionales. Dentro del ámbito laboral, fue Psicóloga durante 13 años en el Centro Educativo Arzobispo Valera, Distrito 18-01 Neyba. Actualmente se desempeña como directora del Centro Educativo Arzobispo Valera, Distrito 18-01 Neyba y docente de la escuela de Psicología de la Universidad Católica y Tecnológica de Barahona (UCATEBA). Correo electrónico omedina4@ucateba.edu.do Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2565-0291>.

Introducción

La comprensión lectora constituye una competencia esencial que habilita a los niños para acceder al conocimiento, fomentar su pensamiento crítico y comunicarse de manera efectiva. En el ámbito de la educación primaria, esta habilidad se erige como un pilar fundamental sobre el cual se sustentan los aprendizajes futuros en todas las áreas del currículo. En este nivel educativo, la lectura representa la principal vía para acceder a una abundante cantidad de información y para expandir el entendimiento acerca del mundo.

Según Pernía y Méndez (2018) definen la comprensión lectora como un proceso interactivo donde "el lector establece relaciones con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones. Estas conclusiones, al ser asimiladas y almacenadas, enriquecen el conocimiento" (p. 109). Así, la comprensión textual se concibe como una construcción activa de significado, en la que el lector relaciona la información del texto con sus conocimientos previos, la evalúa críticamente y extrae conclusiones pertinentes, trascendiendo el mero reconocimiento de palabras.

Según el MINERD (2016), en el Diseño Curricular, Nivel Primario, Segundo Ciclo los estudiantes, "avanzan cualitativamente del lenguaje oral al escrito; expresan significados para comunicarse con un interlocutor, empleando otros recursos diferentes, los cuales se van ampliando, perfeccionando y puliendo mediante la interacción en la escuela, la familia y la sociedad"(p. 29). En el ámbito de la educación primaria, los niños y las niñas no solo adquieren la habilidad de escribir palabras y oraciones, sino que también desarrollan la capacidad de producir diversos tipos de textos, tales como cuentos, descripciones y explicaciones. El diseño curricular del nivel primario, aborda la comprensión lectora como una competencia fundamental en el área de Lengua Española. Este documento establece que los estudiantes deben desarrollar habilidades para comprender textos de diferentes tipos y complejidades, lo cual es esencial para su desarrollo académico y personal. Según Fernández y Navarro (2022), "la comprensión lectora en Educación Primaria puede ser mejorada a partir de estrategias ejecutivas vinculadas a la mejora de trabajo durante la lectura"(p.72). Comprender un texto es un desafío que involucra una amplia gama de habilidades que se desarrollan de manera gradual. Donde Cassany (2013), plantea que la comprensión lectora es un proceso dinámico en el que el lector crea significados a partir de la interacción entre el texto y sus conocimientos previos, lo que enriquece su comprensión del mundo. Sin embargo, a pesar de su reconocida importancia, las dificultades en la comprensión lectora persisten como un desafío significativo en las aulas, especialmente en los grados superiores de primaria.



Estas dificultades pueden manifestarse de diversas maneras, afectando la capacidad de los estudiantes para comprender textos de diferentes géneros, extraer información relevante, realizar inferencias y establecer conexiones entre lo leído y sus conocimientos previos. Esta situación impacta negativamente su rendimiento académico en todas las áreas del currículo y limita sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal. Para Zarapa et al., (2023) los estudiantes a medida que incrementan el grado académico, muestran menos habilidades en la comprensión lectora, teniendo en cuenta que dentro de este proceso se encuentran tres niveles, como el literal, inferencial y crítico valorativo, no llegando a cubrir y superar, sobre todo los dos últimos que son los que evidencian la comprensión lectora. Al respecto, República Dominicana ha participado en el Programa Internacional para la Valoración en Lectura del Estudiante (PISA-D) desde 2015. Los resultados de estas evaluaciones ubicaron al país entre los últimos lugares, debido a que un alto porcentaje de estudiantes no superó el nivel 1 de comprensión lectora. Esto indica que la mayoría de los estudiantes se encontraban en un nivel literal de comprensión, según el informe PISA de 2020.

En el ámbito local, los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica aplicada a estudiantes de 6to grado en Distrito 18-01 de Neyba, en el año escolar 2018-2019, mostrados por el Ministerio de Educación (MINERD) y el análisis de la evaluación diagnóstica administrada a los estudiantes de sexto grado de educación primaria a los centros educativos del distrito 18-01; 18-05, al inicio del ciclo escolar 2022-2023, arrojó como resultado un nivel de comprensión lectora ubicado en las categorías de elemental, situando el nivel satisfactorio o logrado por debajo en las cuatro áreas curriculares fundamentales: lengua española, matemáticas, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza. Estos resultados llaman a la reflexión, acerca del por qué los estudiantes no desarrollan la capacidad de comprensión lectora, considerando que sin el dominio de esta competencia se dificulta y retrasa el aprendizaje. Existen diversas razones por las cuales se busca determinar el nivel de comprensión lectora, siendo una prioridad que los estudiantes desarrollen esta habilidad para sintetizar, analizar a profundidad y comprender el material que leen.

Por ello, el propósito general de esta investigación es evaluar las estrategias, fortalezas, dificultades y factores que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria en la Regional 18, Bahoruco-Independencia, República Dominicana, profundizando en los procesos cognitivos y afectivos involucrados en la construcción de significado a partir de textos escritos. Para el logro del propósito general se consideran los objetivos específicos: 1. Explorar las percepciones teóricas de los docentes sobre la importancia lectora y los factores que motivan o desmotivan a los estudiantes de 6to grado del nivel primario. 2. Examinar las prácticas pedagógicas de lectura implementadas por los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de 6to grado del nivel primario y su impacto en la en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. 3. Identificar las áreas específicas dentro del nivel de comprensión lectora en las cuales los estudiantes presentan mayores dificultades y obstáculos (vocabulario, diferentes tipos de textos) y 4. Comparar cualitativamente el desempeño académico en relación con los estándares pautados en el currículo nacional sobre la comprensión lectora en los estudiantes de 6to grado del nivel primario. Este trabajo contribuye a la actualización e innovación de la práctica educativa, de tal manera que los aprendices sean los más favorecidos al desarrollar habilidades de comprensión lectora.

Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso gradual se desarrolla en distintos niveles, cada uno de los cuales requiere habilidades específicas y construye sobre los anteriores. A medida que avanzamos en la lectura, nuestro pensamiento se vuelve más complejo, integrando la información explícita con nuestras experiencias y conocimientos previos. Los distintos niveles de comprensión se encuentran íntimamente relacionados con el desarrollo cognitivo, dado que, al realizar una lectura más profunda de un texto, el lector activa diversos procesos mentales que le facultan para interpretar, analizar y evaluar la información presentada. De este modo, se genera una comprensión más integral y profunda. Desde la identificación de la información explícita hasta la evaluación crítica de las ideas del autor, cada nivel de comprensión demanda habilidades específicas que facilitan la construcción de un entendimiento más profundo y sofisticado del texto.

Según Cassany et al. (2001), la estructuración de la comprensión lectora en niveles sucesivos facilita el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas. Al avanzar de un nivel a otro, los lectores fortalecen sus capacidades para interpretar, analizar y evaluar los textos. En consecuencia, gracias a esta progresión de niveles, la comprensión de un texto se enriquece constantemente. Cada etapa del proceso lector activa mecanismos cognitivos que se complementan, permitiendo una interpretación más profunda y completa del contenido. **a) Nivel literal:** “el nivel literal se refiere a la aptitud o capacidad de nuestro amigo lector para evocar sucesos o hechos tal como aparecen expresados en el texto”(Ángulo, 2018, p.30). La comprensión literal es la habilidad de entender exactamente lo que está escrito en un texto, sin ir más allá de la información explícita que este proporciona. **b) Nivel inferencial.** Permite al lector deducir información implícita en el texto, leyendo entre líneas y comprendiendo significados no explícitos. Este nivel demanda el desarrollo de habilidades tales como la deducción, la interpretación y la elaboración de resúmenes. **c) Nivel crítico.** Según Ángulo (2018), este nivel de comprensión exige una lectura reflexiva y meticulosa, en la cual el lector trasciende la mera comprensión del texto. Al analizar cada elemento del texto, el lector es capaz de construir una interpretación personal y fundamentada. En otras palabras, el lector no solo entiende lo que dice el texto, sino que lo cuestiona, lo compara con otras fuentes y forma su propia opinión al respecto. **d) Nivel estético de la lectura,** en este nivel, el lector no únicamente busca comprender el mensaje explícito, sino que también aspira a experimentar la belleza del lenguaje, las emociones que se evocan, así como las ideas implícitas que pueden resonar con sus propios sentimientos, experiencias o imaginación.

En el ámbito de la comprensión lectora, se encuentran diversas teorías y enfoques que fundamentan esta competencia: la teoría constructivista y los enfoques de Sole y Cassany.

El **enfoque constructivista** en la comprensión lectora se fundamenta en la premisa de que el conocimiento es creado de manera activa por el propio estudiante, a partir de sus experiencias previas y su interacción con el entorno. Este enfoque fomenta una comprensión lectora más profunda y duradera, en tanto que los estudiantes no se limitan a memorizar información, sino que la asimilan y la aplican de manera significativa.

Enfoque de Cassany: ha efectuado significativas contribuciones al ámbito de la comprensión lectora. Cassany (2001) plantea que la comprensión lectora constituye un proceso integral que se desglosa en microhabilidades específicas. Las cuales comprenden nueve componentes fundamentales, entre los cuales se incluyen la percepción, la memoria, la anticipación, la lectura veloz y atenta, la inferencia, la identificación de ideas principales, la estructura y forma del texto, la lectura entre líneas, así como la autoevaluación. Su enfoque se distingue por una perspectiva integral y contextualizada de este proceso, la cual trasciende la mera decodificación de textos.

Enfoque de Solé: presenta un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora, que se cimienta en la concepción de la lectura como un proceso interactivo y estratégico, estructurado en tres etapas. Solé (2012) sugiere clasificar las estrategias de lectura en función de los tres momentos del proceso lector: antes, durante y después de la lectura. Esta secuenciación temporal, más próxima a la realidad del acto de leer, permite reconocer que ciertas estrategias son especialmente relevantes en cada una de estas etapas, aunque en la práctica muchas pueden y deben emplearse a lo largo de todo el proceso. Además, esta clasificación facilita la enseñanza directa de estas estrategias en el aula, orientando la intervención docente. Antes de la lectura, se prepara al lector emocional y cognitivamente, estableciendo propósitos claros. Se considera esencial que el lector se prepare antes de leer para comprender un texto de manera activa. Antes de iniciar la lectura de un texto, es recomendable que el estudiante se prepare estableciendo un objetivo claro y activando sus conocimientos previos sobre el tema. Durante el proceso de lectura, se implementan diversas estrategias con el fin de construir el significado del texto, tales como la inferencia y la identificación de ideas principales. Estas estrategias comprenden la autorregulación, la elaboración de inferencias, la formulación de hipótesis, la realización de resúmenes y el fomento del pensamiento en voz alta. Asimismo, técnicas como el subrayado, la toma de notas y la creación de ilustraciones contribuyen a facilitar la comprensión y promueven el diálogo en torno al texto.

Después de la lectura, se consolidan los conocimientos adquiridos mediante la síntesis, generalización y transferencia de la información. Se trata de acciones que se llevan a cabo al terminar de leer para analizar si se ha comprendido el texto de manera adecuada y si las estrategias utilizadas son apropiadas para este tipo de contenido. Este enfoque integral tiene como objetivo el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que faciliten una comprensión profunda y efectiva de los textos, promoviendo de este modo un aprendizaje autónomo y significativo. Comprender un texto implica un conjunto de procesos cognitivos que van más allá de la simple decodificación. Predecir, inferir y relacionar la nueva información con lo que ya sabemos son habilidades esenciales para construir un significado completo a partir de las palabras escritas (Solé, 1992, p.18). Según la autora, la lectura es un proceso activo donde los lectores construyen múltiples significados a partir de sus conocimientos previos. Los educadores deberían fomentar esta habilidad crítica en los estudiantes al presentarles textos desafiantes que estimulen diversas interpretaciones. Para fomentar hábitos de lectura mediante la adquisición de habilidades de comprensión, es necesario seguir una secuencia de intervención estructurada en tres etapas. No obstante, muchos docentes no suelen implementar actividades antes, durante y después de la lectura (Fernández, 2022).

La investigadora en esta investigación propone un enfoque colaborativo y reflexivo en el desarrollo de la comprensión lectora. Este enfoque tiene como objetivo que los estudiantes construyan el significado de los textos mediante la interacción social y la reflexión consciente sobre sus propios procesos de lectura. Fundamentado en la integración de los tres enfoques previamente descritos, se combinan elementos esenciales de las perspectivas de Cassany, Solé y el constructivismo. En este enfoque, el aprendizaje colaborativo resulta esencial, ya que facilita que los estudiantes compartan sus interpretaciones y construyan un entendimiento colectivo. La clave de este enfoque integrado reside en combinar estos elementos con un fuerte énfasis en la colaboración y la reflexión. Las estrategias colaborativas, como la lectura compartida, la discusión guiada y la elaboración conjunta de resúmenes, son fundamentales. Se pueden utilizar actividades como diarios de lectura, preguntas de reflexión y discusiones metacognitivas.

Metodología

Este estudio, centrado en el "Nivel de la comprensión lectora en los estudiantes de 6to grado de nivel primario", adopta una perspectiva cualitativa para profundizar en la comprensión de las experiencias, percepciones y procesos que influyen en la construcción del significado a partir de textos escritos. La elección de un enfoque cualitativo se justifica por la necesidad de explorar en profundidad las complejidades del fenómeno estudiado, más allá de la mera medición de resultados. Se busca comprender cómo los estudiantes interactúan con los textos, qué estrategias utilizan y qué factores influyen en su comprensión, lo cual requiere un acercamiento que permita la recolección de datos ricos y detallados. El presente estudio se inscribe dentro del paradigma interpretativo o hermenéutico, el cual concibe la realidad como una construcción social subjetiva, donde los significados y las interpretaciones de los individuos (experiencias humanas) son centrales para comprender los fenómenos (Hernández, 2023). Esta postura epistemológica se alinea con el interés de explorar en profundidad las experiencias y perspectivas de los docentes en relación con la comprensión lectora en estudiantes de 6to grado de la Regional 18. Para abordar la complejidad del fenómeno de la comprensión lectora desde la perspectiva docente, se adopta el método de la Teoría Fundamentada (TF), complementado con la fenomenología. En este estudio, se busca comprender la "fenomenología" de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora desde la perspectiva de los docentes, a través de las etapas descriptiva (contextualización y presentación de informantes), estructural (recolección y análisis de datos mediante entrevistas y codificación) y de discusión de resultados. La combinación de la TF y la fenomenología permite un análisis profundo y sistemático de los datos. Las entrevistas a profundidad con docentes de la Regional 18 se analizarán mediante un proceso de codificación (abierta, axial y selectiva), siguiendo los principios de la TF, para identificar conceptos clave, categorías y relaciones que permitan construir una teoría "fundamentada" en las experiencias de los docentes. Esta teoría permitirá comprender las percepciones teóricas de los docentes sobre la importancia de la lectura, las prácticas pedagógicas que implementan, las dificultades que observan en sus estudiantes y la relación de todo ello con los estándares curriculares. La elección de este enfoque metodológico se justifica por su capacidad para explorar la complejidad del fenómeno de la comprensión lectora en el contexto específico de la Regional 18, obteniendo perspectivas ricas y detalladas que permitan comprenderlo en profundidad.

La población de estudio comprende a los estudiantes, docentes de 6to grado. Para la conformación de la muestra, se seleccionaron intencionalmente dos centros educativos por cada uno de los cinco distritos que integran la Regional 18, sumando un total de diez centros educativos. Dentro de estos centros, se seleccionaron 100 estudiantes de 6to grado (10 estudiantes por centro), 10 docentes (uno por centro). Todos los participantes pertenecen a la Regional 18. La selección de los centros educativos se realizó tras una inmersión en el contexto de la regional por parte de la investigadora, buscando aquellos que presentaran características relevantes para el estudio, incluyendo la identificación previa de bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 6to grado. La tabla 1 detalla la distribución de la muestra por cada distrito, lo que permite una mayor comprensión de la composición de la muestra. Los criterios principales para la selección de los participantes fueron su pertenencia a la Regional 18 y, específicamente para los centros educativos, la presencia de bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 6to grado, lo que los convierte en informantes clave para el estudio.

Tabla 1
Distribución de la muestra por cada distrito que componen la Regional 18.

Distritos Educativos	Centros Educativos a estudiar	Secciones de 6to Grado a estudiar.	Estudiantes 6to Grado a estudiar	Docentes de 6to Grado
18-01 Neyba	2	2	20	2
18-02 Tamayo	2	2	20	2
18-03Villa Jaragua	2	2	20	2
18-04 Jimaní	2	2	20	2
18-05 Duvergé	2	2	20	2
Total	10	10	100	10

Para la recolección de información en esta investigación, se emplearon diversas técnicas e instrumentos que permitieron abordar el fenómeno de la comprensión lectora desde diferentes perspectivas, complementando la información obtenida y triangulando los datos. Las técnicas seleccionadas fueron: entrevistas en profundidad a docentes, observación del desempeño de los estudiantes y análisis de producciones escritas de los mismos. La elección de cada técnica se justifica por su pertinencia para responder a los objetivos de la investigación y comprender la complejidad del fenómeno estudiado. El objetivo principal de estas entrevistas fue explorar las opiniones, actitudes, preferencias y percepciones de los docentes sobre la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la Regional 18. Se llevó a cabo una secuencia lógica y organizada, adaptando el proceso de entrevistas al uso de Google Forms para mayor comodidad y rapidez.

Para el registro sistemático de las observaciones, se diseñó y utilizó una guía de preguntas específica (Guía de observación con 22 criterios de evaluación estructurada en tres fases: antes de la lectura, durante la lectura y desarrollo de las actividades, y posterior a la lectura). Esta guía sirvió como instrumento principal para la toma de notas por parte del observador durante la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora. La guía de observación permitió enfocar la atención en aspectos relevantes del comportamiento y las respuestas de los estudiantes durante la prueba, asegurando la consistencia y la exhaustividad en la recolección de datos.

Dentro de los instrumentos para la recolección de información, se aplicó una prueba de comprensión lectora a los estudiantes basada en el texto "El Principito". Esta prueba, diseñada en tres fases (antes, durante y después de la lectura), consistió en preguntas abiertas que buscaban evaluar la comprensión del texto en diferentes niveles. Se consideraron los tres enfoques de la lectura (literal, inferencial y crítico), así como la visión personal del investigador, para elaborar las preguntas. El objetivo principal de esta prueba fue obtener evidencia concreta del nivel de comprensión lectora de los estudiantes sujetos de análisis. Para la aplicación de la guía de observación, se visitaron durante varios días los centros educativos seleccionados de la Regional 18. A continuación, se describen las etapas principales:

Fase preparatoria: Se realizó una inmersión en el contexto de la Regional 18 para seleccionar dos centros educativos por cada uno de los cinco distritos, considerando la presencia de bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 6to grado. Posteriormente, se contactó a los directores de los centros para obtener su autorización y coordinar la participación de docentes, estudiantes y coordinadores pedagógicos. Se diseñaron la prueba de comprensión lectora para estudiantes y la guía de observación. La guía de entrevista para docentes se adaptó al formato de Google Forms, asegurando la claridad y la pertinencia de las preguntas. Se revisaron todos los instrumentos para asegurar su adecuación a los objetivos de la investigación. Para la recolección de datos, se aplicó la prueba de comprensión lectora a los 100 estudiantes en presencia de los docentes de aula y con el apoyo de los coordinadores pedagógicos.

Se aseguró que los estudiantes contaran con el libro "El Principito" y se les explicó el propósito de la actividad. Se recogieron las pruebas una vez finalizadas. La prueba de comprensión lectora se aplicó durante la hora asignada a la clase de Lengua Española, previa comunicación con los alumnos sobre la evaluación y sus objetivos. Para el procesamiento y organización de los datos se empleó el software Atlas.Ti. Una vez transcritas las entrevistas, se integraron como documentos primarios dentro del programa, generando así la Unidad Hermenéutica. Para interpretar los resultados, se relacionaron los resultados con las teorías existentes en el campo. Además, se elabora una guía con preguntas abiertas y flexibles que permitan a los participantes expresar sus ideas libremente.

RESULTADOS

Tabla 2

Categoría principal: factores que dificultan la comprensión lectora.

Categoría principal	Subcategoría	Código	Respuestas asociadas
Factores que dificultan la comprensión lectora	Factores personales del estudiante	Falta de interés/motivación	A, C, F, H, J
		Déficit de atención	C
		Dislexia	C
		Baja autoestima/inseguridad	C
		Responsabilidad del estudiante	A
		Problemas cognitivos/emocionales	D
		Variabilidad de estilos de aprendizaje	F
		Dificultades para conectar ideas	F
		Problemas para reconocer y pronunciar palabras	F
		Apáticos a la lectura	H
	Factores relacionados con el entorno familiar	Falta de apoyo de los padres	F, G, J
		Poca continuidad del proceso en la familia	J
		Poco contacto con libros en los primeros años	E
	Factores relacionados con la escuela/enseñanza	Bajo dominio de contenidos en los docentes	B
		Inadecuada enseñanza de la lectura	D
		Uso de textos poco atractivos/muy amplios	A
		Falta de tiempo/prácticas de lectura	D
		No facilitar temas de interés	I
		Escasez de lectura frecuente	F
		Situaciones de aprendizaje	F
	Factores relacionados con el texto/conocimientos	Vocabulario limitado/pobre	D, I
		Falta de conocimientos Generales/previos limitados	I, G
		Complejidad de los temas	I

Tabla 3
Códigos, categorías y subcategorías para promover la comprensión lectora (modelos pedagógicos).

Categoría principal	Subcategoría	Códigos (Ejemplos extraídos de las respuestas)	Respuestas que aportan a este código
Modelos pedagógicos	Modelo constructivista	El modelo constructivista: Este les permite a los estudiantes construir su propio aprendizaje partiendo de experiencias previas. Por qué es efectivo: los niños construyen su aprendizaje basándose en experiencias previas y aprendizajes guiados.	A, B, C, E, F, G, I
	Modelo sociocultural	Modelo sociocultural.	F
	Modelo basado en competencias	Basado en competencias, formación por competencias (aunque esta última apareció en la pregunta anterior, se incluye aquí porque se menciona junto con otros modelos).	F
	Modelo de aprendizaje significativo	Aprendizaje significativo, modelo de aprendizaje significativo Por qué es efectivo: • conecta el contenido de los textos con la vida diaria de los niños, facilitando la comprensión. Aplicaciones: • proponer actividades donde los niños comparen situaciones de los cuentos con sus propias vivencias.	F, I
	Modelos de lectura específicos	Modelo lectura compresiva, modelo de lectura estratégica y modelo de lectura interactiva, modelo de lectura recíproca, Procesamiento ascendente, modelo descendente, modelo de interacción de la lectura.	D, G, K
	Enfoque basado en proyectos	Enfoque basado en proyectos.	G
Estrategias didácticas	Dramatización y socialización	Dramatización de cuentos y socialización del mismo mediante la expresión oral.	C
	Lectura en diferentes formatos/contextos	Lectura en voz alta, en grupos y lectura individual, dónde el niño se concentre ya que algunos niños tienen déficit de atención, Cuentos guiados. (Aquí se incluyen las diferentes modalidades de lectura y el uso de cuentos como recurso).	H, L

Tabla 4
Categoría principal: concordancia del nivel de comprensión lectora de 6to grado con los estándares.

Categoría principal	Subcategoría	Código	Respuestas asociadas
Concordancia del nivel de comprensión lectora de 6to grado con los estándares	Respuestas negativas (no acorde)	Brecha entre competencias curriculares y desempeño estudiantil	A
		Exigencia de fluidez en textos complejos no cumplida	B
		Necesidad de mayor trabajo en grados anteriores	E
		Nivel de avance insuficiente para el grado	J
		Falta de dedicación y compromiso	K
	Respuestas positivas (acorde)	Alto porcentaje de estudiantes con comprensión desarrollada	C
		Cumplimiento de estándares gracias a la calidad de enseñanza, apoyo y recursos	D
		Alcance de niveles esperados y desarrollo de habilidades clave	I
		Concordancia en algunos estudiantes por su interés	L
	Respuestas mixtas/condicionales	Trabajo en proceso para alcanzar el nivel máximo	F
		Influencia de factores diversos y necesidad de evaluación continua	G
		Cambio significativo detectado en evaluación de seguimiento gracias al trabajo docente y apoyo de padres	H
		Posibilidad de nivel inferior a los estándares por falta de preparación o factores socioeconómicos	D

Tabla 5
Categoría principal: influencia del ambiente familiar y social en la comprensión lectora.

Categoría principal	Subcategoría	Código	Respuestas asociadas
Influencia del ambiente familiar y social en la comprensión lectora	Influencia del ambiente familiar	Papel crucial/fundamental de la familia	D, F, K, L
		La Familia como primera escuela/entorno de Aprendizaje	C, F
		Apoyo y acompañamiento de los padres	D, E, F, H, I
		Modelos a seguir	C, K
		Estímulo a la lectura en el hogar	I
		Ambiente familiar Agradable/positivo	G
		Falta de ayuda Familiar/poca influencia	J
	Influencia del entorno social	Colaboración de la sociedad	A
		Entorno social y escolar que valora la lectura	D
		Cultura lectora en la escuela	I
	Impacto en el aprendizaje/desarrollo	Incremento de la capacidad de comprensión	D
		Mejores aprendizajes/desarrollo	G, H

Discusión

La percepción teórica de los docentes se centra en la utilidad práctica de la lectura y el desarrollo de habilidades para procesar información, combinando enfoques que van desde la decodificación hasta el análisis crítico. Si bien reconocen otros aspectos como la comunicación y el contexto, no los priorizan en la misma medida. La práctica docente refleja esta teoría al utilizar modelos que integran la decodificación con la construcción de significado y la interacción con el texto. La mayoría de los docentes reconoce la importancia crucial de las actividades de lectura para la comprensión lectora, aunque con diferentes énfasis. La visión predominante se centra en el desarrollo de estrategias y el pensamiento crítico, seguida por la familiarización con tipos de textos, la conexión con conocimientos previos y, en menor medida, la interacción social. El análisis de las respuestas de los docentes respecto a las percepciones sobre la comprensión lectora en sexto grado revela enfoques diversos pero específicos; ya que, algunos enfatizaron una combinación de comprensión literal y crítica, lo que refleja conciencia tanto de la comprensión del contenido como de las habilidades de procesamiento de la información. Por lo que, si bien muchos reconocieron la importancia de las actividades de lectura para desarrollar habilidades de comprensión, algunos destacaron la necesidad de implementar en el aula estrategias que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico y que permitan relacionar a los estudiantes con diversos tipos de textos para mejorar el vocabulario. Aun cuando, una minoría consideró que la lectura resulta fundamentalmente un entretenimiento, lo que indica la necesidad de reforzar su función educativa.

En conjunto, las percepciones de los docentes, que enfatizan la utilidad práctica de la lectura, el desarrollo de habilidades de procesamiento de información, la familiarización con tipos de textos y la conexión con conocimientos previos, se ven sólidamente respaldadas por las teorías de Parra (2022), Pernía y Méndez (2018) y Ausubel (1963). La necesidad de implementar estrategias que permitan la contextualización y la interacción (Parra), la concepción de la comprensión como un proceso interactivo (Pernía y Méndez) y la importancia del aprendizaje significativo a través de la conexión con conocimientos previos (Ausubel) convergen en la visión de una enseñanza de la lectura que promueva una comprensión profunda y un aprendizaje duradero.

El análisis de los factores desmotivadores en la lectura revela que las dificultades personales del estudiante, la falta de apoyo familiar, la limitada disponibilidad de libros y, crucialmente, un vocabulario limitado, juegan un papel importante (ver tabla 2). Esta última observación se alinea con las investigaciones de Almeida (2022), quien destaca que la escasez de conceptos almacenados y un vocabulario reducido dificultan la comprensión lectora, generando frustración y desinterés. Asimismo, la falta de apoyo parental, que influye negativamente en la actitud del estudiante hacia la lectura, concuerda con la perspectiva de Fernández & Navarro (2022), quienes enfatizan que la actitud y la motivación condicionan el desarrollo del proceso lector. Por lo tanto, abordar estos factores desmotivadores, especialmente el desarrollo del vocabulario y el fomento del apoyo familiar, resulta fundamental para mejorar la comprensión lectora y promover una actitud positiva hacia la lectura.

Para el Objetivo 2, las prácticas pedagógicas de lectura implementadas por los docentes de sexto grado, si bien diversas, presentan variaciones significativas en su efectividad y coherencia con las pedagogías modernas. Se postula que la clave para un desarrollo óptimo de la comprensión lectora reside en la adopción de un enfoque constructivista sólido, complementado con estrategias pedagógicas concretas y adaptadas al contexto.

En primer lugar, se reconoce la importancia crucial de la comprensión lectora para el éxito académico en todas las áreas del conocimiento. Por lo tanto, el análisis se centra en identificar aquellas prácticas que demuestran mayor efectividad y se alinean con las tendencias pedagógicas actuales. Se argumenta que las respuestas que mejor cumplen con estos criterios son las que enfatizan el constructivismo y el aprendizaje significativo. Estos modelos, al situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promueven la construcción activa del conocimiento y la conexión con las experiencias previas, lo cual resulta fundamental para una comprensión profunda y duradera. Se observa que la combinación de diversas estrategias, como la lectura en voz alta, la dramatización, el uso de preguntas, la elaboración de resúmenes, la socialización y las actividades lúdicas, enriquece significativamente el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, se argumenta que la mera aplicación de estas estrategias no garantiza la efectividad si no se sustentan en un marco teórico sólido.

El análisis revela una disparidad en la comprensión y aplicación del modelo constructivista entre los docentes (ver tabla 3). Si bien existe un reconocimiento general de su valor, la profundidad de la comprensión y la implementación efectiva varían considerablemente. Se observa que algunas respuestas se centran más en la enumeración de estrategias específicas que en la articulación de un marco teórico coherente. Otras, por su parte, resultan superficiales o incompletas, lo cual debilita su potencial impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Se argumenta, por lo tanto, que una comprensión superficial del constructivismo no es suficiente para transformar las prácticas pedagógicas de manera efectiva.

La coincidencia entre la mayoría de las respuestas (A, C, D, E, F, G) en la complejidad de la comprensión lectora, que implica la interacción entre habilidades cognitivas y prácticas pedagógicas, refuerza la necesidad de un enfoque integral. Se destaca, acertadamente, la importancia de la construcción de la fluidez lectora y el desarrollo de estrategias de comprensión, como la activación de conocimientos previos. No obstante, se argumenta que las respuestas más completas y alineadas con las prácticas pedagógicas modernas son aquellas que no solo mencionan las habilidades cognitivas involucradas, sino que también proponen prácticas pedagógicas concretas y fundamentadas teóricamente. Las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes presentan una variación significativa, centrada en diferentes aspectos de la comprensión lectora. Si bien se observa una tendencia hacia un enfoque constructivista, la profundidad de su comprensión y aplicación varía considerablemente. Se postula que la alineación de las prácticas con pedagogías contemporáneas, priorizando un constructivismo robusto y el aprendizaje significativo, es esencial para facilitar la participación de los estudiantes.

La tendencia hacia un enfoque constructivista se ve reforzado por las perspectivas de Romo (2019), Parra (2022) y Hurtado (2022), quienes destacan la importancia del estudiante como agente activo con conocimientos previos, la necesidad de estrategias de lectura que permitan la contextualización y la interacción, y la importancia de la flexibilidad y la metacognición en el uso de estas estrategias. La disparidad observada entre los docentes en la comprensión y aplicación del constructivismo subraya la necesidad de una formación continua que promueva una comprensión profunda de este enfoque y su efectiva implementación en el aula.

Para el Objetivo 3. El análisis de las respuestas de los docentes entrevistados revela un consenso significativo en torno a las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora. Se argumenta que estas dificultades se concentran en cuatro áreas fundamentales: la decodificación, la comprensión literal e inferencial, el vocabulario y el uso de estrategias de lectura, lo que exige intervenciones pedagógicas integrales que aborden tanto las habilidades básicas como las complejas. En primer lugar, la mayoría de los docentes identifica problemas en el reconocimiento de palabras, la pronunciación y la comprensión de su significado. Esta última dificultad se ve directamente relacionada con la "escasez de conceptos almacenados por el lector" que menciona Almeida (2022, p. 124), quien argumenta que esta carencia, aunada a la falta de información sobre un tema, dificulta evidentemente la comprensión lectora. En otras palabras, un vocabulario limitado impide a los estudiantes comprender el significado de las palabras que leen, obstaculizando la construcción del significado global del texto.

Además, como señala el mismo autor, el bagaje de conocimientos que el lector posee sobre el tema influye directamente en su capacidad para comprender el texto, lo que implica que la falta de conocimientos previos también representa un obstáculo para la comprensión. En segundo lugar, siete de los docentes expresan dificultades en la comprensión literal e inferencial, así como en el vocabulario. Este dato refuerza la necesidad de trabajar la comprensión lectora en diferentes niveles y de enriquecer el vocabulario de los estudiantes. Se argumenta que la comprensión lectora no se limita a la extracción de información explícita (comprensión literal), sino que también implica la capacidad de inferir información implícita y de comprender el significado de las palabras en contexto (comprensión inferencial y vocabulario). Por lo tanto, las intervenciones pedagógicas deben abordar estos tres aspectos de manera integrada. En tercer lugar, un número importante de docentes señala la falta de uso de estrategias de lectura como un obstáculo significativo. Se argumenta que la enseñanza y la práctica de estrategias de lectura son esenciales para ayudar a los estudiantes a procesar y retener la información. Estas estrategias, como la identificación de la idea principal, el resumen, la inferencia y la predicción, proporcionan a los estudiantes herramientas cognitivas que les permiten interactuar activamente con el texto y construir su propio significado. Finalmente, algunos docentes expresaron que la identificación de ideas principales y secundarias, así como la comprensión creativa y crítica, representan dificultades importantes para sus estudiantes. Las percepciones de los docentes sobre las actividades de lectura son acertadas y cruciales para el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en lo que respecta al desarrollo de estrategias y el pensamiento crítico. Sin embargo, las dificultades que los estudiantes presentan en la decodificación, la comprensión literal e inferencial, el vocabulario y el uso de estrategias de lectura demandan intervenciones pedagógicas específicas y sistemáticas.

Para el Objetivo 3, se aplicó una prueba de comprensión lectora en 10 escuelas de la Regional 18 (dos por distrito), con observación directa en dos grupos de 6to grado por distrito: (Grupo A) y (Grupo B). Para todas las escuelas seleccionadas de los distritos 18-01, 18-02, 18-03, 18-04, 18-05, se utilizó "El Principito" como texto base y se analizaron las tres etapas de la lectura. Los resultados revelan dificultades significativas en la comprensión lectora, particularmente en vocabulario y tipos de texto. En la prelectura, los estudiantes muestran una comprensión inicial vaga y predicciones con justificaciones incompletas, evidenciando la necesidad de fortalecer la argumentación y la búsqueda de información. Durante la lectura, se observa una comprensión superficial de las características textuales, dificultad para jerarquizar información y comprender la estructura del texto, así como atención intermitente que dificulta el enfoque. Finalmente, en la post lectura, las inferencias sobre símbolos son superficiales, la comprensión de la obra es incompleta, la velocidad de lectura no es óptima, la entonación es poco expresiva y presentan dificultades para sintetizar la información en un resumen coherente. La clasificación de las estrategias de lectura según estos tres momentos, como sugiere Solé (1992), resulta especialmente útil para la práctica docente.

El trabajo de Solé proporciona un marco teórico y práctico sólido para la enseñanza de la comprensión lectora, enfatizando la importancia de la interacción activa del lector con el texto y ofreciendo una valiosa herramienta para la planificación y el desarrollo de actividades en el aula. En conjunto, estos hallazgos argumentan la necesidad de intervenciones pedagógicas que fortalezcan la comprensión profunda, el análisis textual, la fluidez lectora y las habilidades de síntesis en los estudiantes.

A fin de lograr el **objetivo 4**, que consiste en comparar cualitativamente el desempeño en comprensión lectora de estudiantes de 6to grado de la Regional 18 con los estándares curriculares nacionales, se combinó la revisión documental del Currículo Nacional dominicano con la recopilación de datos en el aula y entrevistas a docentes. La revisión se centró en los estándares de aprendizaje de comprensión lectora para el segundo ciclo, identificando los aprendizajes esperados, los criterios de evaluación y los niveles de desempeño (p. ej., literal, inferencial y crítico) del área de Lengua Española para 6to grado. Para llevar a cabo el análisis cualitativo, se procedió al análisis de las respuestas proporcionadas por los docentes en las entrevistas, a la evaluación de las respuestas de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora y a la consideración de las observaciones realizadas en el aula. Con este fin, se identificaron patrones, tendencias y ejemplos concretos que evidencian el nivel de desempeño en relación con los estándares establecidos (ver tabla 4). El análisis de la comprensión literal, basado en la triangulación de datos provenientes de la observación en el aula, el análisis de producciones escritas y las entrevistas a docentes, revela una deficiencia significativa en la mayoría de los estudiantes de 6to grado. Solo el 10% de los estudiantes demostró la capacidad de localizar información específica durante la lectura oral. Un dato preocupante es que, de 100 estudiantes, 54 dieron respuestas incorrectas a preguntas directas sobre el texto en las pruebas escritas.

Las entrevistas a los docentes refuerzan estos hallazgos al señalar la generalizada incapacidad de los estudiantes para responder preguntas sobre hechos del texto. Este bajo desempeño indica un claro incumplimiento de los objetivos curriculares, que establecen la capacidad de los estudiantes para identificar información explícita en el libro seleccionado. Según los criterios del currículo, los estudiantes deben ser capaces de inferir la causa y el efecto de los eventos en un texto narrativo, identificar el tema implícito de un texto informativo y predecir posibles desenlaces basándose en la información del texto. Sin embargo, durante las discusiones grupales sobre el texto, algunos estudiantes lograron inferir las motivaciones de los personajes basándose en sus acciones y diálogos. La triangulación de datos revela una dificultad generalizada en la comprensión lectora inferencial. Si bien algunos estudiantes demuestran cierta capacidad para realizar inferencias sencillas en contextos de discusión grupal, la mayoría presenta dificultades significativas al enfrentarse a tareas escritas que requieren un mayor nivel de abstracción y análisis. El análisis de la comprensión crítica, centrado en la evaluación de la intención del autor y el propósito del texto, revela un desarrollo incipiente en los estudiantes.

La vinculación entre los hallazgos del estudio y la literatura revisada revela importantes conexiones con las directrices del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y las investigaciones de diversos autores. Esta afirmación se alinea con la necesidad de fortalecer la comprensión lectora, ya que esta habilidad depende en gran medida de la interacción con el lenguaje escrito y se desarrolla a través de la práctica y la interacción en diferentes contextos. En otras palabras, el desarrollo de la comprensión lectora no es un proceso aislado, sino que está intrínsecamente ligado al desarrollo general del lenguaje y a la interacción social. Además, la investigación de Fernández y Navarro (2022) refuerza la importancia de las estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión lectora en Educación Primaria. Este hallazgo coincide con la necesidad de implementar estrategias específicas que ayuden a los estudiantes a interactuar activamente con los textos, como se ha mencionado anteriormente. La vinculación entre los hallazgos y la literatura revisada destaca la importancia del contexto social y familiar, la implementación de estrategias pedagógicas efectivas y la concepción de la lectura como un proceso constructivo para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes. Resulta crucial considerar el contexto específico de la Regional 18, ya que factores socioeconómicos, el acceso a recursos educativos y la formación docente influyen significativamente en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Conclusiones

Objetivo 1: este estudio exploró las percepciones de los docentes de 6to grado de la Regional 18 sobre la importancia de la lectura y los factores que influyen en la motivación de los estudiantes. Los resultados revelaron un consenso general sobre la importancia fundamental de la lectura para el desarrollo integral de los estudiantes, vinculándola con el éxito académico, el desarrollo del lenguaje y la formación ciudadana. Entre los factores motivadores, los docentes destacaron el interés por los temas de los textos, la posibilidad de elegir lecturas y el apoyo familiar. Sin embargo, también identificaron importantes factores desmotivadores, como las dificultades de comprensión lectora y la falta de acceso a libros variados. Se observó una conexión entre la percepción de la importancia de la lectura y el énfasis en ciertos factores motivadores, como la necesidad de ofrecer textos desafiantes.

Estas percepciones tienen implicaciones directas en la práctica pedagógica, ya que influyen en la selección de textos, las actividades propuestas y el ambiente del aula. Para mejorar la motivación hacia la lectura, se sugiere implementar estrategias que atiendan a las dificultades de comprensión, que ofrezcan una mayor variedad de textos y que involucren a las familias en el fomento del hábito lector.

Se recomienda realizar estudios posteriores que exploren la relación entre las percepciones de los docentes y las prácticas de aula, y que evalúen el impacto de intervenciones pedagógicas específicas. La mayoría de los docentes considera que las actividades de lectura permiten la práctica de estrategias que conducen a la construcción de significado y al desarrollo del pensamiento crítico. En conjunto, estos hallazgos sugieren que los docentes de la Regional 18 conciben la lectura como una habilidad esencial para el desarrollo de los estudiantes, enfocándose principalmente en su utilidad práctica y en el desarrollo de estrategias cognitivas. En cuanto a las dificultades y obstáculos que enfrentan los estudiantes, los docentes identifican principalmente problemas en la decodificación, la comprensión en diferentes niveles (literal e inferencial), el vocabulario y el uso de estrategias de lectura. Esto sugiere la necesidad de implementar intervenciones pedagógicas que fortalezcan estas áreas, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para superar estas dificultades.

Objetivo 2: este estudio, que examinó las prácticas pedagógicas de lectura en docentes de 6to grado de la Regional 18, reveló una comprensión generalizada del modelo constructivista, aunque con diferentes niveles de profundidad. Si bien la mayoría de los docentes reconocieron la importancia de la interacción entre habilidades cognitivas y prácticas pedagógicas, se observó una brecha entre las concepciones teóricas y la implementación efectiva en el aula. Las áreas de fortaleza incluyen el uso de la lectura en voz alta y la activación de conocimientos previos, sin embargo, se identificaron áreas de mejora en la promoción de estrategias de comprensión más complejas, como la inferencia y la metacognición, y en la conexión de la lectura con la vida diaria de los estudiantes. Estas inconsistencias sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente en modelos pedagógicos como el Aprendizaje Significativo y el Enfoque Basado en Proyectos, y de ofrecer acompañamiento pedagógico para apoyar a los docentes en la implementación de prácticas más efectivas (ver tabla 3). Se recomienda realizar investigaciones futuras que exploren el impacto de intervenciones pedagógicas específicas en el desarrollo de comprensión lectora y que profundicen en el análisis de las prácticas de aula.

Objetivo 3: El análisis comparativo entre el desempeño en comprensión lectora de los estudiantes de 6to grado de la Regional 18 y los estándares curriculares nacionales revela una brecha significativa, especialmente en los niveles literal e inferencial. En la comprensión literal, un bajo porcentaje de estudiantes demuestra la capacidad de localizar información específica en el texto, lo cual se corrobora con las dificultades para responder preguntas directas sobre el contenido. En cuanto a la comprensión inferencial, si bien algunos estudiantes logran realizar inferencias sencillas en discusiones grupales, la mayoría presenta dificultades en tareas escritas que requieren mayor abstracción y análisis. La comprensión crítica, aunque muestra un desarrollo incipiente con estudiantes que expresan opiniones, adolece de la capacidad para fundamentarlas con evidencia textual, evidenciando una necesidad de fortalecer las habilidades de análisis y argumentación. Aunque los docentes modelan activamente estrategias de prelectura, lectura y post lectura, los estudiantes muestran dificultades para aplicarlas de manera efectiva, evidenciado en la tendencia a copiar el texto al resumir y la ausencia de organizadores gráficos y reflexiones elaboradas. Esto sugiere una comprensión superficial de los textos y la necesidad de un mayor énfasis en la práctica y la internalización de estas estrategias, incluyendo la paráfrasis y la elaboración de resúmenes con las propias palabras.

Este estudio ha logrado su objetivo general al evaluar las estrategias, fortalezas, dificultades y factores, tanto cognitivos como afectivos, que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de la Regional 18, profundizando en los procesos involucrados en la construcción de significado. Se identificó una brecha entre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias, así como dificultades específicas en la comprensión literal e inferencial, el vocabulario y la aplicación efectiva de estrategias. Además, se evidenció la influencia crucial de factores afectivos como la motivación, el interés, las actitudes, las emociones y el ambiente familiar y social en el desarrollo de la comprensión lectora (ver tabla 5). Se observó que la falta de motivación y el poco interés, así como factores como la baja autoestima y la falta de apoyo familiar, dificultan la participación activa de los estudiantes en las actividades de lectura y, por lo tanto, su desarrollo cognitivo.

Por lo que, se estableció una clara conexión entre estos factores afectivos y la aplicación efectiva de estrategias de comprensión.

Referencias

Almeida, S. M. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica De La Facultad De Filosofía*, VOL. 14, 116-130. <https://revistas-cientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717/2474>

Ángulo Ruiz, J. G. (2018). Estrategias de enseñanza para mejorar la comprensión lectora en alumnos del sexto grado de la Institución Educativa N° 61008 - Iquitos 2017. Doctorado en educación. Universidad César Vallejo, PERÚ. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35077>

Fernández, A., & Navarro, R. (2022). El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia). *Escuela Internacional De Doctorado*. Universidad De Murcia, Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/122764>

Hernández Maldonado, E. A. (2023). Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Volumen 7,(Número 4.), 10561-10576 . <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8069/12221>

Hurtado Gil, S. M. (2022). Estrategias De Lectura De Solé Para El Desarrollo De La Comprensión Lectora En Las Estudiantes Del Grado 4º De La IE Normal Superior Manuel Cañizales De Quibdó -Chocó. Maestría en Educación. Universidad de Medellín, Medellín. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/7813/T_ME_635.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MINERD . (2016). Diseño curricular del nivel primario, segundo ciclo. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/gZol-diseno-curricular-del-nivel-primario-segundo-ciclo.pdf>

Parra Soler , M. J. (2022). Investigación sobre la competencia lectora del alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria para contribuir a su mejora a través del Eportfolio. Doctorado. Universidad De Murcia, Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/126665>

Pernía Hernández, H. F., & Méndez Chacón, G. d. (2018). Estrategias De Comprensión Lectora: Experiencia En Educación Primaria. *Educere*, vol. 22(núm. 71), pp. 107-115. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002009/35656002009.pdf>

PISA. (2020). Informe Nacional de Resultados de la Prueba PISA en República Dominicana. [Evaluación Educativa], Instituto Nacional de Evaluación Educativa/Ministerio de Educación, Santo Domingo, República Dominicana. <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20201119091811.pdf>

Romo M, P. E. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *ANALES de la Universidad Central del Ecuador*, Vol.1,(No. 377), 163-179. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552>

Solé Gallart, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona. España: Editorial GRAÓ.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59(1), 43 - 61. doi:<https://doi.org/10.35362/rie590456>

EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LOS SISTEMAS BIOLÓGICOS. COMPLEX THINKING AND BIOLOGICAL SYSTEMS.

Juan Pablo Uzcátegui-Varela¹

Resumen

Los organismos vivos se consideran sistemas dinámicos complejos difíciles de entender, pues no aceptan argumentos vagos o superficiales frente a las leyes físicas y químicas que los regulan, aunque tampoco estas, explican con precisión su comportamiento. La teoría de sistemas complejos se ocupa de identificar y caracterizar el enfoque holístico requerido para estudiar moléculas, células y sus interacciones, sin reducirse a unos pocos criterios teóricos. Cada componente del sistema participa en el intercambio de energía e información, generando propiedades emergentes imprevisibles que se van desarrollando progresivamente mediante un patrón evolutivo a favor del equilibrio homeostático. La naturaleza dinámica del sistema biológico muestra una impresionante multiplicidad de enfoques, descripciones y definiciones; al respecto, ante al pluralismo muchas veces empírico adoptado para el análisis de sistemas biológicos, seguir una jerarquía epistemológica basada en la conceptualización del sistema vivo, el ajuste a las nuevas perspectivas e identificando tendencias actuales en el pensamiento complejo, parece ser la mejor opción para agrupar con orden los elementos sistémicos dispersos en el análisis integral. A continuación, se presenta una revisión sistematizada que asocia el pensamiento complejo con los criterios comunes que la ciencia práctica busca equilibrar entre el enfoque de sistemas sostenibles, la biología y su fundamento filosófico.

Abstract

Living organisms are considered complex dynamic systems that are difficult to understand, since they do not accept vague or superficial arguments in the face of the physical and chemical laws that regulate them, although even these do not precisely explain their behavior. Complex systems theory is concerned with identifying and characterizing the holistic approach required to study molecules, cells and their interactions, without being reduced to a few theoretical criteria. Each component of the system participates in the exchange of energy and information, generating unpredictable emergent properties that progressively develop through an evolutionary pattern in favor of homeostatic equilibrium. The dynamic nature of the biological system shows an impressive multiplicity of approaches, descriptions and definitions; in this respect, in view of the often empirical pluralism adopted for the analysis of biological systems, following an epistemological hierarchy based on the conceptualization of the living system, adjusting to new perspectives and identifying current trends in complex thinking, seems to be the best option to group in an orderly manner the systemic elements dispersed in the integral analysis. The following is a systematized review that associates complex thinking with the common criteria that practical science seeks to balance between the sustainable systems approach, biology and its philosophical foundation.

Palabras clave: Aristóteles, complejidad, enfoque holístico, metabolismo, teoría sistémica.

Keywords: Aristotle, complexity, holistic approach, metabolism, systemic theory.

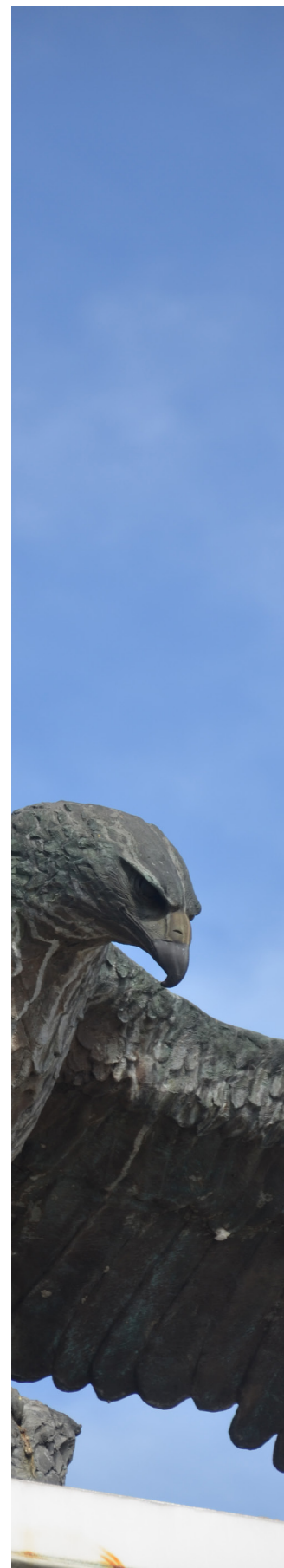
¹Magíster Scientiarum en Producción Animal. Grupo de Investigación en Ciencia Animal y Plantas Tropicales. Universidad Nacional Experimental Sur del Lago "Jesús María Semprum", Núcleo La Victoria, estado Mérida, 5142, Venezuela. ²Instituto de Investigaciones Agropecuarias, Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, Universidad de Los Andes, 5101, Mérida, Venezuela. *Correo electrónico: uzcateguij@unesur.edu.ve

Introducción

Un sistema vivo se reconoce por ser un conjunto de elementos relacionados entre sí y entre sus atributos, que contiene una representación diferencial completa de sí mismo, sujeto a leyes termodinámicas, donde la energía total del sistema, incluso sus alrededores, permanece constante, no se pierde ni se gana durante cambio alguno, aunque se puede transferir o transformar desde una estructura del sistema a otra; pero en el caso de los sistemas biológicos, para que un proceso natural ocurra de forma espontánea (energía que se desprende), es necesario que la entropía del sistema aumente, por ello, la célula es la unidad estructural y funcional más pequeña de los organismos vivos, capaz de trazar una ruta metabólica que le permita obtener energía para sintetizar sus propios requerimientos celulares, igualmente se encarga de todo el proceso asociado a la replicación genética y, posee un límite o frontera que la separa de su entorno, es decir, opera como el más pequeño de los sistemas, cargado de complejidad siguiendo un patrón de respuestas no lineal (Botham y Mayes, 2010).

Para Mathews et al. (2002); Keesman (2011) y Lucia (2015), la vida es un proceso termodinámicamente organizativo que tiende a alcanzar una máxima conversión energética; para lograrlo, la célula debe intercambiar materia y energía a través de su membrana, luego, mediante los canales-red metabólicos fluyen los metabolitos, mensajeros e incluso estímulos químicos que le permiten a la célula, alcanzar el equilibrio u homeostasis en medio de una estructura dinámica; estas características son compatibles con el concepto *sistemas abiertos*, donde las variables interactúan en toda escala temporo-espacial y genera señales observables, entonces, tanto materia como energía consiguen entrar y salir. Un *sistema aislado*, es incapaz de intercambiar materia y energía con su entorno, mientras que los *sistemas cerrados*, son aquellos donde no se pierde ni gana materia, pero intercambian energía (Figura 1).

Cuando se estudia los sistemas, el uso de la ilustración gráfica como herramienta práctica para comprender a través del modelado más sencillo las diversas conexiones que hay dentro de una estructura dinámica, hace posible identificar los elementos que constituyen el sistema, cada uno con propiedades interactuantes responsables de trasladar selectivamente materia y energía para operar con eficiencia mientras se generan los cambios en busca de la homeostasis sistémica; entre ellos, la *entidad*, un término que identifica a los diversos objetos relevantes para el sistema, así como cada *atributo* o característica particular que posee alguna entidad. Puede que las entidades exhiban diferentes atributos, los cuales son en gran medida, responsables de la *actividad* del sistema; por tal motivo, es posible considerar el *estado del sistema* como un referente teórico para describir integralmente todas las entidades, atributos y actividades en un momento determinado, aun estimando que el progreso del sistema se evalúa siguiendo los cambios en su estado (Furian et al. 2015).



Las entradas y salidas de cada entidad, son señales naturalmente variables con dirección de flujo bien definida, para lo cual, se utilizan líneas y flechas que conectan los elementos del sistema. Se agrega a la descripción, el *proceso* o caja negra, un elemento estático donde ocurren cambios energéticos que producen las señales observables para impulsar los procesos biológicos subsecuentes, los cuales ameritan estructuras receptoras de señales a nivel celular, estas, son responsables de generar respuestas metabólicas que a su vez, son convertidas en otro sistema que recibe y emite nuevas señales, creándose un efecto de mensaje en cadena, conocido como series de tiempo dentro del gran sistema, tal y como ocurre con la célula, sus organelas y los eventos fisiológicos para crecer, desarrollarse, reproducirse, sintetizar macromoléculas vitales dentro de la célula o entre sus compartimientos como sensores durante el proceso de transformación sistémica (Botham y Mayes, 2010; Keesman, 2011).

Para describir sistemas biológicos, es factible elaborar modelos de entrada-salida utilizando antecedentes cualitativos sobre metabolismo (rutas teóricas) y datos cuantitativos tomados desde los componentes conocidos del sistema (Figura 2). De esta manera, es posible recrear los *intercambios de materia y energía* que, según la literatura, mantienen el nivel mínimo de desorden proveniente del dinamismo entre entidades; por tanto, las señales derivadas del metabolismo muestran las entradas que dominan el funcionamiento celular, el cual, sería validado al incluirse datos cuantitativos como los asociados, por ejemplo, a productos de la actividad enzimática, que serían las salidas del sistema, también relacionadas con bioenergética del crecimiento y desarrollo celular. Sin embargo, los procesos biológicos requieren modelos dinámicos que expliquen con más detalle, los mecanismos de interacción subyacentes, pues se trata de secuencias no lineales que describen trayectorias temporales en los procesos incorporados que generarían resultados verificables con datos experimentales (Kim et al. 2018).

Por lo general, el análisis de sistemas requiere un modelo gráfico que explique la relación entre variables interconectadas que persiguen el mismo fin. Keesman (2011) considera que en principio, los estudios no ameritan todos los detalles del sistema, pero si, un cuerpo de información relativa a un sistema simple, fácil de comprender; para ejemplificar, en la Figura 3 el autor explica que la *entrada u* representa el ingreso de una señal exógena y medible que puede ser manipulada directamente por el analista, mientras que la *perturbación w* , es una señal exógena, posiblemente medible, que no puede manipularse y afecta directamente el comportamiento del sistema, a su vez, si la perturbación no es medible, crea incertidumbre probablemente a causa de la entrada u o en la relación entre u y x , una situación conocida como *ruido del sistema*. Luego, el estado del *sistema x* que resume todos los efectos de las entradas anteriores u y las perturbaciones w del sistema. Por lo tanto, el comportamiento dinámico del sistema se ve afectado por variaciones de las señales exógenas u y w . A diferencia de los sistemas estáticos, que, al no mostrar un comportamiento dinámico, se describen simplemente mediante relaciones algebraicas entre u , w y x . Finalmente, la *perturbación de salida v* es también una señal proveniente del ambiente, no manipulable que plantea la incertidumbre introducida por el o los sensores influyentes sobre los productos y subproductos conocidos como *salida*, todos obtenidos del metabolismo de cada entidad involucrada. En general, y se modela en función de las otras señales.

En vista que la TGS es una perspectiva teórica que analiza los fenómenos como un todo; es indispensable reconocer el funcionamiento, organización y productos que representan a cada entidad sistémica, sus nexos e interacciones; por este motivo, es válido tener presente que la regulación biológica le brinda a un organismo modular su propia dinámica constitutiva en respuesta a cambios internos y externos, sin embargo, en los sistema de corte natural, no se puede identificar un proceso regulador constante, a menos que el sistema genere por sí mismo la diferenciación dinámica, lo cual permite describir las respuestas del sistemas en función de su interacción con el entorno, una reacción de tipo reguladora, que contribuye al manteamiento de la organización biológica como reacción a perturbaciones provenientes de retroalimentaciones que generarían efectos complejos como cambios metabólicos que imponen modificaciones sobre la estabilidad del sistema, por ello, busca naturalmente ajustarse espontáneamente para satisfacer los requerimientos funcionales y estequiométricos generales involucrados por una nueva condición de equilibrio (Mele et al. 2010; Bich et al. 2016).

Por otra parte, Wu (2013) recuerda que toda transferencia energética en sistemas complejos es universal, indistintamente de su naturaleza, la cual reconoce una jerarquía de subsistemas integrados, cada uno con su propio propósito unificado que contribuye conjuntamente al funcionamiento del sistema más grande. Para Tan (2003) y Alcocer-Cuarón et al. (2014) la organización jerárquica de los sistemas biológicos permite estudiar las conexiones entre entidades, incluyendo la termodinámica del sistema como parte de una teoría mecánica autónoma y verificable, en lugar de solo analizar la estructura sistémica, por tanto, el funcionamiento de los subsistemas también puede variar en complejidad mediante eventos de retroalimentación positiva y negativa, así como la influencia causada por el ingreso de señales exógenas que conectan al sistema con el entorno.

Es importante destacar que los principios teóricos de jerarquía sistémica forman parte de la TGS y por esto que, cada jerarquía conformada por subsistemas, debe abordarse como un sistema, los cuales tienden a estructurarse en niveles, donde las tasas de interacción dentro de los componentes son mucho más rápidas que el intercambio de información entre los componentes; por esta razón, la termodinámica de las dimensiones o niveles jerárquicos más grandes, resultan lentos, haciendo difícil controlar sus variables, mientras que los niveles más bajos, son pequeños y rápidos. Esta propiedad es fundamental para los sistemas complejos, pues logra simplificar la descripción y, por lo tanto, mejorar la comprensibilidad de la complejidad de los sistemas (Smith y Sage, 1973; Engelhardt, 1974; Wu, 2013).

El pensamiento complejo

Por siglos, el ser humano ha querido describir, explicar, predecir e intervenir los fenómenos del entorno donde se desarrolla, con ello, cada vez que encuentra ampliar su razonamiento a las interrogantes que se plantea, logra cumplir sus intereses; estas respuestas se consideran conocimiento, un contenido dinámico creado como parte del proceso de aprendizaje que se puede ejecutar de forma deliberada y consciente, siguiendo metodologías concretas o procesos creativos lógicos dependientes de la evidencia que, sobre la base de ideas, teorías e hipótesis, hace posible comunicar el razonamiento alcanzado desde diferentes procesos sociales y cognitivos de acción e interacción (Brix, 2017).

Basado en lo expuesto, Mårtensson et al. (2016) presentan al conocimiento científico como el propósito principal de la ciencia, una búsqueda constante de respuestas para la comprensión del mundo natural y social, siguiendo un protocolo sistemático basado en realidades, diseñado para probar hipótesis, desarrollar tipologías y evaluar el efecto de las variables involucradas; por tanto, la investigación se convierte en una compleja práctica para responder con respaldo científico, las preguntas formuladas que dan una nueva comprensión del tema y, con ello, ampliar los conocimientos.

Casualmente, hace varias décadas Israel (2005) y Hetherington (2013), reconocieron el alto grado de complejidad que se atribuye a la ciencia y, coinciden con Braithwaite et al. (2018) al cuestionar el enfoque lineal mecanicista del conocimiento científico que por años se ha documentado, pero defienden el pensamiento complejo como un enfoque teórico necesario para comprender las interconexiones entre elementos de diversa naturaleza, un marco conceptual útil para entender el comportamiento emergente de los sistemas abiertos, termodinámicamente inestables que intercambian materia y energía con el ambiente, pero que a su vez, mantienen cierto grado de estabilidad (homeostasis) para alcanzar los objetivos.

En vista de las diversas percepciones sobre el pensamiento científico, la teoría de la complejidad alberga una amplia gama de conceptos e implicaciones para comprender los sistemas biológicos; aunque para muchos no representa una teoría unificada, es difícil tener una exactitud o alta precisión ante dinámicas biológicas que, aunque se pueden prever algunas respuestas fisiológicas, la condición biológica lo hace impreciso e inestable, he allí la complejidad que marcan a las ciencias naturales y sociales, por tanto, tener presente la complejidad para comprender estos eventos, es una nueva forma de ver el mundo, un paradigma científico que reemplaza el reduccionismo y hace posible explicar el dinamismo sistémico sobre una base empírica increíblemente amplia (Cairney y Geyer, 2017).

En relación a esta idea, el pensamiento complejo, derivado de la teoría de la complejidad, permite desarrollar una capacidad mental para mostrar orden, patrones y estructura en sistemas naturalmente diversos, desde donde se plantea comprender situaciones problemáticas de interacciones que, por estar asociadas a la complejidad, demanda una perspectiva metodológica que emplea una variedad de métodos para ser estudiada, pues la percepción no lineal y desequilibrada de los elementos que interactúan en los sistemas naturales, a menudo es minimizada cuando se quiere interpretar la articulación de las partes que conforman el sistema, pero comprender el mecanismo de cómo funciona cada entidad, es crítico para organizar las acciones que garantizan la funcionabilidad efectiva del sistema cuando cumple con su tarea; además, las operaciones realizadas individualmente desde las partes, e incluso la identidad misma de estas partes, se ven afectadas por sus interacciones con otras partes, de ahí el término de complejidad, que se refiere al alcance y rutas interconectadas de acción que persiguen el mismo objetivo (Bechtel y Abrahamsen, 2011; Harmat y Herbert, 2020).

Tobón y Luna-Nemecio (2021) prevén que para lograr un desarrollo social sostenible, es necesario potencializar las habilidades de pensamiento como una actitud innata que permita alcanzar las metas y, hacen hincapié en que, a pesar de existir diversos planteamientos conceptuales sobre complejidad, la mayoría de corrientes filosóficas coinciden en afirmar que el pensamiento complejo es un proceso continuo de organización resultante de analizar la conexión entre diferentes elementos y sus dimensiones como la económica, política, ambiental y social, lo cual ayuda a comprender el mundo en su totalidad, de lo contrario, solo se podrían considerar suposiciones sobre la realidad de manera rígida, unidimensional, lineal y separada, mientras que una mente organizada posee ciertas destrezas como contextualización, el análisis sistémico, discusión y el enfrentamiento a la incertidumbre, dejando a un lado el limitado pensamiento simplista que poco aporta al sentimiento de evolución conceptual.

Esta perspectiva del pensamiento racional complejo y, las deficiencias asociadas con los enfoques simples cargados de reduccionismo, han conducido a desarrollar un modelo de observación inclusiva para comprender las complejidades; así Tsoukas y Hatch, (2001) explican que la complejidad no es solo una característica vista en las señalizaciones a nivel celular, los agroecosistemas o cualquier otro sistema abierto, incluyen también la forma en que se sistematiza el pensamiento; por ello Mainzer (2004) deja claro que un pensamiento lineal y la creencia de que el todo solo se remite a la suma de sus partes, es obsoleto, mientras que asumir la dinámica de sistemas desde el enfoque holístico que interpreta el dinamismo más próximo a la realidad en todo proceso productivo bajo una perspectiva de análisis complejo, es el nuevo y exitoso paradigma para solventar problemas, en especial, los biológicos.

Los sistemas alimentarios por ejemplo, se consideran complejos por tener una amplia variedad de entidades autónomas que varían recurrentemente por sus características naturales, dejando expuesta una serie de interacciones descentralizada entre los elementos interactuantes, los cuales suelen ser un factor clave para definir el comportamiento del sistema, pues aunque está compuesto por muchas piezas heterogéneas que dificulta entender con facilidad cada componente por separado, el pensamiento complejo integra el análisis en función de la eficiencia operativa entre estos componentes que concluye en la obtención de un producto comercializable (Allen y Prosperi, 2016).

Pensar en sistemas alimentarios sostenibles, se ha convertido en un esfuerzo global por comprender las múltiples interacciones entre componentes humanos y naturales, son sistemas que resisten a respuestas unilaterales y por ello exigen un nuevo enfoque para conceptualizar y encontrar soluciones, esto con el propósito de redirigir las acciones locales y políticas hacia una producción de alimentos con prácticas ajustadas en pro del bienestar social. La sustentabilidad es un tema amplio que debe estudiarse con visión holística, solo así, es posible involucrar los múltiples factores que constituyen la dimensión económica, social y ambiental, en otras palabras, solo el pensamiento complejo permite evaluar la sostenibilidad bajo un panorama holístico frente a sistemas agropecuarios creados por conocimiento acumulado, la tecnología, cadenas de valor integradas, innovaciones, la globalización y los entornos físicos, biológicos y culturales (Jagustović et al. 2019).

El método científico bajo enfoque de sistemas biológicos

La ciencia produce los conocimientos confiables que permiten comprender con mayor precisión el mundo natural e informa las decisiones efectivas para su manejo sostenible, por tal motivo, valerse de un método científico riguroso basado en prueba de hipótesis, no solo prescribe el orden y los tipos de actividades que dan validez a un estudio científico y una certificación de aprobación, sino que también moldea sustancialmente la forma en que se investiga los sistemas vivos, lo cual minimiza el conocimiento poco confiable (Sells et al. 2018).

Debido a que un sistema biológico no es solo un ensamblaje de genes y proteínas, sus propiedades no logran entenderse simplemente dibujando diagramas de interconexiones, pues serían rutas estáticas que no explican los patrones dinámicos, tampoco, el por qué surgen esos intercambios de información ni cómo se podrían controlar; para ello, la metodología ideal para analizar estos procesos, debe orientarse con lógica de criterios que garantice argumentos comprobables, inferencias razonables y métodos internamente coherentes (Voit, 2019). Por tanto, el enfoque de sistemas, visto como un modelo que abstrae la realidad y captura la esencia funcional del sistema, es un esquema metodológico estratégico o una forma de pensar sobre cómo investigar un organismo biológico integrado por componentes genéticos, proteicos, metabólicos y celulares dinámicos interrelacionados con propiedades emergentes (efecto no lineal de la interacción entre los entes componentes del sistema) que solo se presentan al ver los sistemas como un todo y no sus partes constituyentes (Kesić, 2016).

Biología de sistemas complejos

Por más de cincuenta años, ha existido una enorme diversidad de opiniones sobre el enfoque sistémico aplicado en las ciencias biológicas; por una parte, se examina la aplicación de técnicas e instrumentos para el análisis de problemas, y por otra, los preceptos de filosofía científica que centran este enfoque en la búsqueda de leyes biológicas generales que explican el comportamiento y la evolución de las células vivas de forma análoga con respecto a principios físicos; pero ambas posiciones coinciden en que el enfoque de sistemas no es más que la comprensión del dinamismo natural del sistema, es decir, estudiar la biología de sistemas vivos complejos, no puede reducirse a la suma lineal de las funciones de sus partes. La biología de sistemas no implica necesariamente una gran cantidad de componentes o grandes conjuntos de datos, pero requiere métodos cuantitativos mediante la integración de modelos matemáticos bien diseñados que expliquen con mayor claridad los fenómenos (Mesarović, 1968; Pinu et al. 2019).

Un sistema se considera complejo cuando el flujo de información dinámico de intercambio que lo caracteriza, requiere directamente un mecanismo que le permita generar productos o replicarse, es decir, sistemas similares a la vida. Los sistemas biológicos realizan cálculos y almacenan información con niveles de eficiencia y complejidad gracias al proceso evolutivo que, durante miles de millones de años de selección natural, a menudo exhiben reacciones metabólicas eficientes y optimizadas que un dispositivo artificial nunca podrá conseguir (Böttcher, 2018).

Para comprender este enfoque Ma'ayan (2017) y Green (2021), recomiendan visualizar las interacciones intracelulares como ejemplo clásico de sistema vivo complejo desde su mínima unidad, la célula, las cuales establecen relaciones entre sí y también con los componentes del ambiente en el que se encuentran; se trata de varios subsistemas que componen la célula, estos a su vez, ejercen procesos de control interno como actividad enzimática, intercambio de iones, rutas de señalización, síntesis de compuestos e inhibición (Figura 5), todos articulados bajo una dinámica de retroalimentación que ocurre en tejidos y órganos que comprueba la fusión entre teoría de sistemas y biología, la cual no logra limitarse a una visión reduccionista.

El interés por dejar claro la no viabilidad de estudiar los sistemas biológicos con una visión simplista, radica en el hecho que toda forma de vida es compleja, incluso si es unicelular. Todo sistema dinámico, tal y como ocurre en las células, consta de tiempo, un conjunto de variables de estado, reglas de evolución, una condición inicial de los estados y sus fronteras; para esta definición, el estado está representado por un conjunto de k variables y por tanto, el estado en un instante es un punto en el espacio k -dimensional, llamado espacio de estados, donde generalmente existen reglas para los sucesivos cambios naturales del sistema; por ejemplo, después de que se expresan algunos grupos de genes, se pueden expresar otros grupos, así, la regla estaría pre-programada en genes y, así sucede con cada ruta metabólica responsable de regular el funcionamiento celular (Kaneko, 2006; Gentili, 2021).

Los sistemas biológicos más debatidos corresponden a la interacción proteica, estos se refieren al conjunto de genes que ejercen el control sobre los centros fisiológicos responsables de regular todo organismo vivo y a su vez, aunque no existe una escala fija, precisa el espacio-tiempo de la acción génica, donde recae la complejidad de los sistemas vivos, ya que la naturaleza es variable y diversa, pues los ecosistemas, la relación huésped-patógeno-vector y la inducción de una respuesta inmune dentro de una célula también son sistemas biológicos; por tanto, estudiarlos requiere definir las partes interconectadas e interdependientes que lo integran para comprender su dinámica. La Figura 6 revela que todo proceso a nivel celular está controlado por contracciones hormonales (estimulo bioquímico) que varían según el propósito del proceso molecular. En este caso, los centros de actividad celular por definición, realizan una o ambas de las siguientes acciones: a) integran información regulatoria de muchas partes o entradas del sistema y b) transducen esta información para regular otros procesos; teniendo en cuenta esta información, es posible alcanzar una buena aproximación de la funcionalidad básica de un sistema y en consecuencia, realizar los aportes operativos que permitan incrementar su eficiencia para alcanzar los objetivos, independientemente de su condición mientras se trate de organismos vivos (Davies et al. 2013; Hillmer, 2015).

Los sistemas biológicos, caracterizados por poseer un gran número de componentes interactuantes cuyo comportamiento no se deduce solo desde las respuestas generadas en sus componentes y propiedades emergentes, amerita considerar el efecto que los canales de retroalimentación pueden ejercer sobre la funcionabilidad del sistema. La retroalimentación negativa por ejemplo, es un evento de control determinante en los sistemas biológicos (Figura 7) debido a que, toda la información sobre el desempeño real de un conjunto de reacciones se monitorea y retroalimenta a una etapa anterior, lo que logra una reducción en la diferencia entre un resultado deseado u óptimo, por esta razón, la retroalimentación negativa estabiliza las salidas y permite que los sistemas biológicos operen con resiliencia; seguramente miles de estos circuitos-control en los sistemas biológicos que operan dentro de las células, entre células, tejidos e incluso poblaciones (Trewavas 2006; Lesne, 2009).

Un enfoque sistemas es esencial para describir y comprender esta organización multiescala implementada por selección natural: no se trata de tener en cuenta todos los componentes elementales del sistema, sino considerar simultáneamente varios niveles de integración, ya que existe una sincronización de elementos dinámicos en medio de patrones espacio-temporales; entonces, el uso de herramientas matemáticas es una alternativa para expresar cómo la articulación coherente de los diversos niveles, controlan las funciones biológicas (Hütt, 2021).

Los sistemas vivos son termodinámicamente abiertos y lejos del equilibrio, por lo tanto, el equilibrio de entropía (grado de desorganización) en este nivel debe involucrar necesariamente la producción de energía metabólica, así como la disipación de calor y productos de desecho en el ambiente externo; a pesar de esto, las células vivas realizan numerosas acciones autorreguladas, sincronizadas y muy específicas, que para mantener sus funciones biológicas requieren la entrada de información, su procesamiento (señales enviadas a la célula desde receptores de membrana) e instrucción para reorganizar los elementos interactuantes. Para funcionar, la célula viva, requiere que sus componentes estén interconectados de manera inteligente para que puedan cumplir con las rutas metabólicas responsables de su propia funcionabilidad, para lo que también, debe abastecerse de un suministro energético constante que se convierta, con cierto nivel de eficiencia, en trabajo útil para mantener una temperatura y dinámica fisiológica constante (Davies et al. 2013).

Una perspectiva biológica de sistemas es el metabolismo celular, en la Figura 8 se observa como las entradas, ambas energéticas, activan su propio proceso transformador para brindar a la célula oxígeno y energía metabólica para vivir, también los productos (salidas) originados en los subsistemas son aprovechados por la célula para continuar su ciclo de vida, por tanto, todo sistema biológico está controlado por las características funcionales que poseen los diferentes subsistemas que lo constituye, pues se observa la distribución del trabajo a nivel intracelular y con ello, queda demostrado que los indicadores de eficiencia sistémica, responden a la transferencia efectiva de energía, una reacción bioquímica vital para su subsistencia (Palsson, 2009; Ray y Fry, 2015).

Cuando una célula se expone a un entorno en particular, esta responde mediante la expresión de un subconjunto de genes frente a señales ambientales; también, hay otras respuestas como alteraciones en los perfiles genéticos, síntesis proteica, cambio en los niveles de metabolitos totales y otras reacciones de la célula con su entorno, lo cual proporciona una explicación mecanicista de por qué el estudio de sistemas biológicos puede utilizarse para el diagnóstico y desarrollo de estrategias que optimicen su funcionabilidad; de igual manera, la biología de sistemas utiliza elementos gráficos que incluyen modelos matemáticos para analizar grandes conjuntos de datos y simular el comportamiento del sistema, brindando al investigador un análisis integrador de diferentes tipos de datos y, por lo tanto, disponer de nuevos conocimientos sobre sistemas biológicos complejos (Nielsen, 2017; McBride y Nimphius, 2020).

Hasta el momento, es evidente que en el espacio intracelular, la heterogeneidad es una característica determinante para cualquier sistema biológico, el cual se mantiene vivo en su estado organizado tonando energía del ambiente que es procesada por sus eficientes organelas de transformación química que le permite cumplir sus funciones celulares y mantener la organización interna funcional; por tanto, nunca alcanzan un equilibrio estático, pues los gradientes derivados de estas transformaciones dinámicas (vía metabólica, espacio intracelular, célula, órgano, tejido o individuo) van acompañadas de intercambios de materia y energía. Por esta razón, la célula se considera una máquina microscópica increíblemente sofisticada, conformada por subsistemas no equilibrados a escala micrométrica que se mantienen en condiciones de estado pseudoestacionario, una situación que parece contradecir la segunda ley de la termodinámica que contempla una transformación espontánea (los procesos naturales suelen ocurrir de forma espontánea) si, globalmente, tiene lugar un incremento práctico de entropía, donde las moléculas cambian de estar sin orden, a un nivel energético menor y por lo tanto, más estable, pero los organismos vivos logran orden interno a expensas de generar desorden en su ambiente, es decir, se crea una auto-organización de tipo biológica que explica la entropía en permanente aumento del conjunto organismo vivo, más entorno (Lozano et al. 2000; Mayorga et al. 2012).

Trewavas (2006) asegura que, desde el enfoque holístico, los sistemas biológicos posiblemente sean los más complejos que se conocen, y su abordaje ha generado profundos cambios para la ecología, también sobre fundamentos de biología poblacional, así como en los estudios evolutivos, además, poco a poco se está abriendo camino en biología vegetal, bioquímica, el desarrollo, la genética e incluso sobre prácticas de biología molecular. Por cuanto, todos los sistemas biológicos son efectivamente sistemas dentro de sistemas, por lo que comprender su complejidad plantea el mayor desafío intelectual y experimental que haya enfrentado hasta ahora las ciencias biológicas. A su vez, Headon (2013) considera que la biología de sistemas promete aumentar la tasa de progreso en biología básica y aplicada, tomando en cuenta que sus principios pueden ser empleados a múltiples escalas de organización y complejidad sistémica frente a entradas variables que definen los procesos interconexión, incluidos los sistemas de producción animal.

Tomar en cuenta la teoría que rodea el mejoramiento genético, etología, nutrición y reproducción bajo el enfoque “biología de sistemas”, es la estrategia más acertada para comprender los rasgos animales, en consecuencia, se puede monitorear, modular y mejorar la productividad (Woelders et al. 2011). Al adoptar un enfoque más holístico, es posible comprender si el aumento de la productividad está creando un desequilibrio subyacente en estas otras áreas clave, por lo que la biología de sistemas reconoce esto como herramientas y marcos para capturar con precisión estas relaciones y deducir el comportamiento del sistema que surge de estas relaciones (Hillmer, 2015; Narayan et al. 2021).

Sistemas biológicos: un acercamiento científico a Aristóteles

Dado que para Aristóteles el conocimiento se deriva de la comprensión del todo en lugar de las partes individuales, los investigadores han estado luchando con sistemas y entidades en términos de su contenido y dinámica relativa; por ello, comprender la naturaleza de las interacciones humano-sistema, vistas desde una perspectiva científica, requiere el enfoque analítico que ofrece la teoría de sistemas complejos, puesto que involucra adaptación, respuesta, auto-organización, similitud fractal, así como caos y dinámicas no lineales. Actualmente, la teoría de la complejidad se considera una nueva perspectiva de teorización, que puede aplicarse en las diversas disciplinas para comprender los fenómenos influyentes sobre el rendimiento perceptivo, físico y cognitivo humano al interactuar con sistemas complejos desde un punto de vista ingenieril, fisiológico, conductual, psicológico, social e incluso neurocientífico (Mele et al. 2010; Turner y Baker, 2019).

“La ciencia es el estudio de cómo el hombre es parte del universo. La filosofía es el estudio de las ideas del hombre sobre el universo y cómo el hombre se diferencia del resto del universo...” (Wu y Brenner, 2017. p.1). Las ciencias de hoy parecen converger hacia discusiones muy similares de naturaleza epistemológica y ontológica; todo indica que desean redescubrir, de un modo nuevo, algunos temas relevantes de la filosofía natural, lógica y metafísica, como sucede en la relación entre el todo y sus partes, donde se interpreta la forma o esencia, como una realidad individual, por tanto no coincidente con la especie; tal vez, una contrariedad que surge del intento de concebir la entidad como un concepto unívoco, pues la relación mente- cuerpo bajo una teoría cognitiva adecuada, la complejidad de sistemas físicos, químicos y biológicos, así como las propiedades globales que surgen de la información, tienen profundas raíces filosóficas.

Cada evento de la naturaleza es lógicamente independiente, suscrito a la teoría del razonamiento correcto que no pretende describir la realidad natural o social; particularmente en las ciencias de la vida y campos relacionados, la lógica estándar basada en proposiciones y ecuaciones, ha estado en gran parte ausente, debido a su incapacidad para reflejar los cambios e incertidumbres inherentes al mundo real. Solo la conjunción percibida de objetos que preceden y son contiguos a otros, se unen en la idea del efecto causal de uno sobre el otro; así, es posible negar el factor necesidad en la relación de causa - efecto, pero es importante distinguir aquellas regularidades accidentales de aquellas que son obligatorias, en otras palabras, que siguen una regla.

La necesidad entonces, no es solo una construcción de la mente, sino que está objetivamente determinada a partir de un análisis de las relaciones lógicas entre eventos como se detalla en las publicaciones que concluyeron como teoría general de sistemas desarrollada por Ludwig Von Bertalanffy entre los años 1950 y 1968, descrita como un nivel de construcción teórico de modelos que representan una compleja interacción de elementos dispuestos naturalmente ordenados sin aleatoriedad (Drack y Pouvreau, 2015). El pensamiento de Aristóteles se ha asociado con diferentes puntos de vista, muchas veces incompatibles y algunas de sus intuiciones teóricas continúan inspirando a los filósofos contemporáneos; pero especialmente en el campo científico, también enfrenta severas críticas, sobre todo en lo que respecta a la filosofía natural, dado que el pensamiento aristotélico sobre la vida biológica y los fenómenos naturales, va de la mano de su reflexión metafísica, despertando suspicacia realista, ya que un juicio negativo sobre los primeros elementos, sugiere un juicio negativo sobre los segundos, en concreto, Aristóteles expone el génesis del enfoque sistémico, como una manera de pensar y de aprehender lo natural.

Si esto no es permisible, se anula la función intelectual creadora del conocimiento activo expuesto por Aristóteles, y toda pre-esencia de formas o manifestaciones de naturaleza teórica, la cual está debidamente categorizada bajo la prevalencia de otras entidades jerárquicas, como ocurre en el ecosistema, el cual es un umbral de movimiento innato y, a su vez, reposo en sustancias, que se mueven o permanecen estacionarias por sí mismas provocando autónomos cambios de un estado a otro y no, por una causa externa o accidental; por esta razón, se considera un principio interno, no externo de movimiento y reposo, donde las cosas están ordenadas por un natural principio innato.

Un sistema es una red de componentes mutuamente dependientes e interconectados que comprenden un todo unificado, algo que está por encima de sus partes y, no solo la suma de todas ellas. Cada sistema exhibe un comportamiento emergente, una propiedad única que solo posee el sistema agrupado y que las entidades individuales no comparten en gran medida, sin embargo, la ontogénesis de entidades naturales sigue siendo fundamentalmente misteriosa, tanto en el sentido del surgimiento original del orden viviente de su entorno físico-químico, como su dirección durante el desarrollo de un organismo individual, desde la célula germinal hasta la forma adulta. Podría decirse que este enigma es la problemática central del propio Aristóteles, pues se considera una ficción de origen que tiene al menos registro metafísico y biológico, porque el devenir de los seres en cuanto al ser, o la cuestión de cómo surge una cosa donde antes no había nada, responde a diversos mecanismos biológicos. Entre tanto, la metafísica de Aristóteles otorga orden jerárquico en la sistemática biológica y, tiene quizás los sistemas biológicos su fundamentación más programática en los primeros libros de Física, de donde parten las metáforas técnicas aristotélicas sobre la llegada a la vida: todos estamos familiarizados con la esfera de bronce, el compuesto de materia y forma como causas esenciales de una entidad, “este algo”, el objeto deíctico central de las investigaciones ontológicas de Aristóteles.

Un análisis puntual para abordar cada entidad, problema o componente por separado a medida que surge, es un riesgo, considerando la posibilidad de un escenario donde el raciocinio se agote dando vueltas en círculos viciosos o, lo que es peor, correr en estos círculos sin saberlo; pero aparte de eso, es posible pasar por alto algo importante en nuestro afán por evitar cualquier decisión de recortar datos y ajustarlos a los sistemas, obviando la clave del análisis sistémico que se basa en no crear hechos, sino movimiento. Por ende, un sistema debe entenderse como un todo y no concibe analizarse mediante el estudio de sus partes aisladas unas de otras. De acuerdo con la filosofía de Aristóteles, el pensamiento sistémico se refiere a la comprensión de un sistema a través del estudio de los vínculos e interacciones entre los elementos que componen su totalidad, una idea donde las técnicas de pensamiento sistémico proporcionan una visión holística de los sistemas, en contraste con los métodos reduccionistas de investigación, lo cual ayuda al pensador de sistemas, comprender situaciones complejas.

La organización de las partes contribuye a los procesos por los cuales un organismo vive, desde allí, la investigación sobre la vida se ocupa necesariamente de la complejidad; una firme teoría de que los sistemas biológicos no pueden reducirse a muy pocos componentes, como los genes. Al respecto, Miquel (2011) explica que la concepción del gen a modo de un simple agente causal se basa en la superposición de tres supuestos: a) un segmento de ácido desoxirribonucleico (ADN) determina qué proteína se sintetiza; b) una sección de ADN es el origen de una característica fenotípica hereditaria; y c) cuando la información genética se ha convertido en proteína, no vuelve a salir. Si se detalla cada enunciado, esta noción carece de validez, porque no todo el ADN contenido en células eucariotas codifica proteínas y, el ADN no hace nada por sí mismo, pues la maquinaria celular permite que el ADN sea el promotor en la producción de proteínas; en igual sintonía, algunos componentes moleculares como los lípidos, no están codificados por secuencias de ADN; también, parece que la idea de un programa genético explica la conducta de búsqueda de objetivos por parte de los organismos vivos y puede estar relacionada con la normatividad que implica el concepto de auto-conservación de la forma o esencia aristotélica.

Así, por un lado, el gen es el agente causal, pero por el otro es la célula o el tejido. Al respecto Gladyshev, (1999) afirma que los paradigmas simples que funcionan en la física clásica, no son de utilidad en biología teórica, ya que los organismos vivos son sistemas termodinámicos abiertos que funcionan en un estado estable de no equilibrio bajo actividad metabólica regulada; un precepto generado desde las discusiones de Aristóteles que Smit y Hacker (2020) consideran válido para integrar la teoría evolutiva al suponer que los organismos vivos no son máquinas, sino seres intelectuales. Dada la complejidad del mundo real por las circunstancias creadas desde la necesidad, el entorno natural no consigue seguirle el ritmo y, hace que el conocimiento se derive de la comprensión del todo y no de las partes individuales, una dinámica relativa conocida como "teoría de sistemas", la cual contribuye eficazmente a la gestión científica en toda área del saber gracias a la visión global y holística de los fenómenos observados y el aspecto reduccionista que perfila sus rasgos, proporcionando los principios universales que se aplican a los sistemas en general, para lo cual, es necesario desarrollar el pensamiento sistémico que Cordon (2013) define como un enfoque para abordar problemas siguiendo dos premisas básicas: mirar la realidad en términos de totalidades y reconocer que el ambiente es una parte crucial que interactúa constantemente con el sistema.

Como ejemplo gráfico, el argumento práctico de agroecosistemas, resulta en que las características del mundo como estructura, diversidad y estabilidad, apuntan a un elemento intencional en la naturaleza, incluyendo los infinitos arreglos posibles que asumen los elementos básicos del ambiente natural, dirigido por una fuerza que restringe la organización natural, me refiero a la transferencia de alguna propiedad endógena de una entidad a otra. Al respecto, el postulado aristotélico se basa en la existencia de causas finales inmanentes que dirigen el desarrollo temporal de los sistemas naturales, pero la causalidad se ocupa de la descripción completa de un objeto que se transforma durante su vida; aun así, es un aspecto limitado del uso moderno, por ello, Calvo-Martínez (1996) afirma que Aristóteles, el pensador más importante de toda filosofía, explica los sistemas en general, como una secuencia de pasos hacia el reconocimiento final de la causa que aporta las características de naturaleza dinámica como la materia, su esencia, la transformación y el fin, que buscan argumentar el desarrollo natural (interno) de formas adultas por causas finales y por influencias externas desde causación eficiente; esta última, concebida como el elemento activo que da lugar al movimiento e impone la forma que permite la operatividad productiva: el agricultor, causa potencial. Se trata de una analogía que sugiere un Aristóteles seguro de toda causalidad sobre la base de la capacidad humana para modificar el entorno con fines de bienestar.

La forma como principio, determina las funciones que realizan las partes materiales del compuesto, y es la causa en virtud de la cual un compuesto es caracterizado, por lo que se enfatiza el papel que juega la forma o esencia de una entidad biológica. Por su parte, parece que el esencialismo ha resultado ser clave para interpretar tanto la metafísica como la biología de Aristóteles, en ambos casos, la esencia o forma es el elemento explicativo en virtud del cual un ser, es miembro de una especie. El esencialismo, sin embargo, adquiere dos formas distintas en Aristóteles. El primero se basa en lo que se llama atribución de especie y tiene que ver con las condiciones de identidad que identifican a un individuo para responder “¿qué es?”. El segundo, en cambio, se basa en la atribución de forma y está involucrado en la explicación de por qué algo es lo que es; por lo tanto, depende de la pregunta “¿por qué?”; razón por la cual, tanto en la investigación metafísica como en la biológica, la atribución de forma explica por qué algo es lo que es, es decir, un miembro de una especie determinada.

La forma y la especie deben entenderse como distintas. Tanto en metafísica como en las acciones biológicas está en juego la pregunta “¿por qué?”, y Aristóteles busca las razones por las que los organismos son diferentes y por qué ocurren los fenómenos naturales. Entre ellos, se incluye la composición específica; en tal sentido, podría comentar que la razón por la que las cosas naturales se diferencian, depende de la actividad, ese movimiento del principio formal que guía las cosas naturales hacia su estabilidad sistémica, concibiendo la forma como el aspecto metafísico de los componentes individuales y el bien, para un organismo que cumple funciones vivas y dependientes de la forma. Entre estas funciones, Aristóteles pone la reproducción: gracias a la reproducción, la forma se transmite de padre a hijo; una transmisión que explica el por qué muchos individuos comparten la misma esencia.

La forma o esencia, es lo que hace a los individuos lo que son, o sea, miembros de una determinada especie. La especie es producto del acto de un principio formal sobre un área de materia, y así, la forma por sí sola, aunque insuficiente para la atribución de especie, ya que los factores materiales también están involucrados en la constitución de la especie, determina los rasgos más importantes en los que se define una especie: las capacidades formales. Por ejemplo, la especie *Homo sapiens* puede describirse a través de un conjunto dado de capacidades comprimidas en carne y huesos; entre estos, la "racionalidad" es la característica o habilidad más significativa para la humanidad, y es su rasgo formal distintivo. Por otra parte, también es posible argumentar que esta visión metódica de Aristóteles se desarrolla desde la pregunta "¿qué es?", demostrándose, en particular, que el intento de responder coincide con la biología y la metafísica.

Esta pregunta, igualmente suele asociarse a una actitud de tipo esencialista, un compromiso con la idea de que la identidad real de algo (como miembro de la especie) se basa en algunas de sus características, y algo es virtud de otra cosa. Por ende, las esencias que discute Aristóteles juegan exactamente este papel y fomentan la identidad de los organismos; aunque siempre es importante dejar claro que el esencialismo ha sido muy desacreditado en la práctica científica moderna, principalmente debido a varias interpretaciones erróneas del concepto de "esencia".

Una esencia, desde la interpretación aristotélica, no se trata de metafísica aislada por encima de los organismos, sino un factor intrínseco que hace operable la pertenencia a la especie. En términos generales, algunos filósofos de la biología moderna se muestran escépticos sobre la utilidad de los compromisos filosóficos, sobre todo metafísicos, en la ciencia. En cambio, considero que el análisis del mundo viviente está inevitablemente ligado a la metafísica; es más, la sistemática biológica reconoce discusiones de que el concepto de especie está conectado con la realidad evolutiva en el sentido de que sus atributos, los cuales reflejan en las poblaciones un interesante nivel de independencia evolutiva que les permite crear sus propios mecanismos adaptativos sin perder su identidad frente a otras poblaciones, tal y como lo han referenciado Hajdenko-Marshall (2012) y Reydon (2019).

Al igual que el principio sistémico, la causalidad y la explicación no pueden entenderse por separado. Para comprender la causalidad aristotélica y su relación con la explicación, es necesario alcanzar una comprensión precisa de las cuatro causas y cómo se supone que son explicativas. Sin embargo, la discusión de Aristóteles sobre las causas, amerita una compacta distinción entre materia y forma, dejando una serie de interrogantes que van desde eventos muy específicos hasta situaciones complejas; es un asunto plural por los tipos de explicación disponible, por ello, es indispensable aclarar la naturaleza precisa del problema y las posibles formas de responder a él.

Conclusión

El pensamiento complejo aplicado al análisis de sistemas biológicos es una habilidad convertida en constructo epistemológico que, desde el enfoque sistémico, concentra y explica las interacciones con su entorno. Cada dimensión del sistema biológico determina el grado de subjetividad ante un escenario multidimensional donde se integra la visión simplista de cognición que rechaza los planteamientos reduccionistas, unidimensionales y/o lineales. El proceso de pensamiento complejo permite ordenar la estructura del sistema biológico, el cual, por naturaleza, es capaz de auto-organizar el caos, todo ello, partiendo del hecho que todo conocimiento deriva de un gran sistema incluyendo sus interrelaciones, mayormente de perfil biológico. Comprender la complejidad como una fusión entre células como unidad mínima viva y las múltiples respuestas metabólicas, implica la imposibilidad de comprender el todo sin conocer las partes y, tampoco conocer las partes sin conocer el todo, debido a que cualquier respuesta biológica está circunscripta a una red viva interdependiente, interactiva, cargada de incertidumbre por el objeto sistémico del conocimiento y su contexto.

Referencias

- Alcocer-Cuarón, C., Rivera, A. y Castaño, V. (2014). Hierarchical structure of biological systems. *Bioengineered* 5(2): 73-79. doi: 10.2174/13892002113149990006
- Allen, T. y Prosperi, P. (2016). Modeling sustainable food systems. *Environment. Management* 57: 956-975. doi: 10.1007/s00267-016-0664-8
- Bechtel, W. y Abrahamsen, A. (2011). Complex biological mechanisms: cyclic, oscillatory, and autonomous. En: C. Hooker (Ed.). *Philosophy of Complex Systems*. Vol. 10. North Holland: Elsevier B.V. pp. 257-285. doi: 10.1016/B978-0-444-52076-0.50009-2
- Bich, L., Mossio, M., Ruiz-Mirazo, K. y Moreno, A. (2016). Biological regulation: controlling the system from within. *Biol Philos* 31: 237-265. doi: 10.1007/s10539-015-9497-8
- Botham, K. y Mayes, P. (2010). Bioenergética: la función del ATP. En: R. Murray, D. Bender, K. Botham, P. Kennelly, V. Rodwell, y P. Weil (Eds.). *Harper: bioquímica ilustrada*. Capítulo 11. México D.F.: McGraw Hill. pp. 92-97.
- Böttcher, T. (2018). From molecules to life: quantifying the complexity of chemical and biological systems in the universe. *J. Mol. Evol.* 86: 1-10. doi: 10.1007/s00239-017-9824-6
- Braithwaite, J., Churrua, K., Long, J., Ellis, L. y Herkes, J. (2018). When complexity science meets implementation science: a theoretical and empirical analysis of systems change. *BMC Medicine* 16: 63. doi: 10.1186/s12916-018-1057-z
- Brix, J. (2017). Exploring knowledge creation processes as a source of organizational learning: a longitudinal case study of a public innovation project. *Scand. J Manage.* 33(2): 113-127. doi: 10.1016/j.scaman.2017.05.001
- Broy, M. (2010). Multifunctional software systems: structured modeling and specification of functional requirements. *Sci. Comput. Program.* 75(12): 1193-1214. doi: 10.1016/j.sci-co.2010.06.007

Cairney, P. y Geyer, R. (2017). A critical discussion of complexity theory: how does “complexity thinking” improve our understanding of politics and policymaking? *Complexity, Governance & Networks* 3(2): 1-11. doi: 10.20377/cgn-56

Calvo-Martínez, T. (1996). *Aristóteles y el aristotelismo*. Madrid: Ediciones Akal, S.A. p. 21-27.

Cordon, C. (2013). System theories: an overview of various system theories and its application in healthcare. *American J. Systems Sci.* 2(1): 13-22. doi: 10.5923/j.ajss.20130201.03

Davies, P., Rieper, E. y Tuszynski, J. (2013). Self-organization and entropy reduction in a living cell. *Biosystems* 111(1): 1-10. doi: 10.1016/j.biosystems.2012.10.005

Drack, M. y Pouvreau, D. (2015). On the history of Ludwig von Bertalanffy’s “General Systemology”, and on its relationship to cybernetics – part III: convergences and divergences. *Int. J. Gen. Syst.* 44(5): 523-571. doi: 10.1080/03081079.2014.1000642

Engelhardt, W. (1974). Hierarchies and integration in biological systems. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences* 27(4):11-23. doi: 10.2307/3823715

Furian, N., O’ Sullivan, M., Walker, C., Vössner, S. y Neubacher, D. (2015). A conceptual modeling framework for discrete event simulation using hierarchical control structures. *Simul. Model. Pract. Theory* 56: 82-96. doi: 10.1016/j.simpat.2015.04.004

Gentili, P. (2021). Why is complexity science valuable for reaching the goals of the UN 2030 Agenda? *Rend. Fis. Acc. Lincei* 32: 117-134. doi: 10.1007/s12210-020-00972-0

Gladyshev, G. (1999). On Thermodynamics, entropy and evolution of biological systems: what is life from a physical chemist's viewpoint. *Entropy* 1: 9-20. doi: 10.3390/e1020009

Green, S. (2021). Philosophy of systems and synthetic biology. En: E. Zalta (Ed.) *The Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/entries/systems-synthetic-biology/>

Hajdenko-Marshall, C. (2012). Believing after Darwin: the debates of the metaphysical society (1869–1880). *Cahiers victoriens et édouardiens* 76: 69-83. doi: 10.4000/cve.524

Harmat, L. y Herbert, A. (2020). Complexity thinking as a tool to understand the didactics of psychology. *Front. Psychol.* 11: 542446. doi: 10.3389/fpsyg.2020.542446

Headon, D. (2013). Systems biology and livestock production. *Animal* 7(12): 1959–1963. doi: 10.1017/S1751731113000980

Hetherington, L. (2013). Complexity thinking and methodology: the potential of “complex case study” for educational research. *Int. J. Complex. Education* 10(1/2): 71-85. doi: 10.29173/cm-plct20401

Hillmer, R. (2015). Systems biology for biologists. *PLoS Pathog.* 11(5): e1004786. doi: 10.1371/journal.ppat.1004786

Hütt, M. (2021). Grundlagen konnektiver komplexer systema. En: K. Mainzer (Ed.) *Philosophisches handbuch künstliche intelligenz*. Wiesbaden: Springer. pp. 1-21. doi: 10.1007/978-3-658-23715-8_14-2

Israel, G. (2005). The science of complexity: epistemological problems and perspectives. *Sci. Context* 18(3): 479-509. doi: 10.1017/S0269889705000621

Jagustović, R., Zougmore, R., Kessler, A., Ritsema, C., Keesstra, S., et al. (2019). Contribution of systems thinking and complex adaptive system attributes to sustainable food production: example from a climate-smart village. *Agricultural Systems* 171: 65-75. doi: 10.1016/j.agry.2018.12.008

Kaneko, K. (2006). Basic concepts in dynamical systems and statistical physics for biological system. En: *Life: An introduction to complex systems biology*. Berlin: Springer Science+Business Media. pp. 47-79. doi: 10.1007/978-3-540-32667-0

Keesman, K. (2011). System identification: introduction. En: *System identification*. London: Springer. pp. 1-13. doi: 10.1007/978-0-85729-522-4_1

Kesić, S. (2016). Systems biology, emergence and antireductionism. *Saudi J. Biol. Sci.* 23(5): 584-591. doi: 10.1016/j.sjbs.2015.06.015

Kim, O., Rocha, M. y Maia, P. (2018). A review of dynamic modeling approaches and their application in computational strain optimization for metabolic engineering. *Front Microbiol* 9: 1690. doi: 10.3389/fmicb.2018.01690

Lesne, A. (2009). Biologie des systems: L'organisation multiéchelle des systèmes vivants. *Medecine/Sciences* 25(6-7): 585-587. doi: 10.1051/medsci/2009256-7585

Lozano, J., Galindo, J., García-Borrón, J., Martínez-Liarte, J., Pañafiel, R., et al. (2000). Metabolismo y bioenergética. En: *Bioquímica y biología molecular para ciencias de la salud*. 2ª Ed. Capítulo 3. Madrid: McGraw Hill. pp. 27-31.

Lucia, U. (2015). Bioengineering thermodynamics of biological cells. *Theor. Biol. Med. Model.* 12: 29. doi: 10.1186/s12976-015-0024-z

Ma'ayan, A. (2017). Complex systems biology. *J.R.Soc. Interface* 14: 20170391. doi:10.1098/rsif.2017.0391

Mainzer, K. (2004). Introduction: from linear to nonlinear thinking. En: *Thinking in complexity: the computational dynamics of matter, mind and mankind*. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg. Pp. 1-15. doi: 10.1007/978-3-662-05364-5

Mårtensson, P., Fors, U., Wallin, S., Zander, U. y Nilsson, G. (2016). Evaluating research: A multidisciplinary approach to assessing research practice and quality. *Res. Policy* 45(3): 593-603. doi: 10.1016/j.respol.2015.11.009

Mathews, C., Van Holde, K. y Ahern, K. (2002). *Bioquímica*. 3a. ed. Madrid: Pearson Educación S.A. 1368 p.

Mayorga, L., López, M. y Becker, W. (2012). Molecular thermodynamics for cell biology as taught with boxes. *CBE Life Sci Educ.* 11(1): 31-38. doi: 10.1187/cbe.11-07-0053

McBride, J. y Nimphius, S. (2020). Biological system energy algorithm reflected in sub system joint work distribution movement strategies: influence of strength and eccentric loading. *Nature* 10: 12052. doi: 10.1038/s41598-020-68714-8

Mele, C., Pels, J. y Polese, F. (2010). A brief review of systems theories and their managerial applications. *Service Sci.* 2(1-2):126-135. doi: 10.1287/serv.2.1_2.126

Mesarović, M. (1968). Systems theory and biology-view of a theoretician. *Systems Theory and Biology* 1141(12): 59-87. doi: 10.1007/978-3-642-88343-9_3

Miquel, P. (2011). Extended physics as a theoretical framework for systems biology? *J. Progress in Biophysics and Molecular Biology* 106(2): 348-352. doi:10.1016/j.pbiomolbio.2011.03.006

Narayan, E., Barreto, M., Hantzopoulou, G. y Tilbrook, A. (2021). A retrospective literature evaluation of the integration of stress physiology indices, animal welfare and climate change assessment of livestock. *Animals* 11(5): 1287. doi: 10.3390/ani11051287

Nielsen, J. (2017). Systems biology of metabolism: a driver for developing personalized and precision medicine. *Cell Metabolism* 25: 542-579. doi: 10.1016/j.cmet.2017.02.002

Palsson, B. (2009). Metabolic systems biology. *FEBS Lett.* 583(24): 3900-3904. doi: 10.1016/j.febslet.2009.09.031

Petrasek, D. (2008). Systems biology: the case for a systems science approach to diabetes. *J. Diabetes Sci. Technol.* 2(1): 131-134. doi: 10.1177/193229680800200119

Pinu, F., Beale, D., Paten, A., Kouremenos, K., Swarup, S., et al. (2019). Systems biology and multi-omics integration: viewpoints from the metabolomics research community. *Metabolites* 9:76. doi: 10.3390/metabo9040076

Ray, P. y Fry, R. (2015). The cell: the fundamental unit in systems biology. En: R. Fry (Ed.) *Systems biology in toxicology and environmental health*. Chapter 2. North Carolina-USA: Elsevier. pp. 11-42. doi: 10.1016/B978-0-12-801564-3.00002-X

Reydon, T. (2019). Are species good units for biodiversity studies and conservation efforts? En: E. Casetta, J. Marques y D. Vecchi (Eds.). *From assessing to conserving biodiversity: conceptual and practical challenges*. Vol. 24. Cham: Springer. pp. 167-193. doi: 10.1007/978-3-030-10991-2_8

Roberts, J., Power, A., Chandra, S., Chapman, J. y Cozzolino, D. (2018). Handling complexity in animal and plant science research-from single to functional traits: are we there yet? *High-Throughput* 7: 16. doi: 10.3390/ht7020016

Sells, S., Bassing, S., Barker, K., Forshee, S., Keever, A., et al. (2018). Increased scientific rigor will improve reliability of research and effectiveness of management. *J. Wildl. Manag.* 82(3): 485-494. doi: 10.1002/jwmg.21413

Smit, H. y Hacker, P. (2020). Two conceptions of consciousness and why only the neo Aristotelian one enables us to construct evolutionary explanations. *Humanities and Social Sciences Communications* 7: 93. doi: 10.1057/s41599-020-00591-y

Smith, N. y Sage, A. (1973). An introduction to hierarchical systems theory. *Comput. Electr.* 1(1): 55-71. doi: 10.1016/0045-7906(73)90027-X

Talukder, B., Blay-Palmer, A., Van Loon, G. y Hipel, K. (2020). Towards complexity of agricultural sustainability assessment: main issues and concerns. *Environ. Sustain. Indic.* 6: 100038. doi: 10.1016/j.indic.2020.100038

Tan, J. (2003). Health care, information systems in. En: H. Bidgoli (Ed.). *Encyclopedia of Information Systems*. Amsterdam: Elsevier Inc. pp. 519-536. doi: 10.1016/B0-12-227240-4/00085-X

Tobón, S. y Luna-Nemecio, J. (2021). Complex thinking and sustainable social development: validity and reliability of the COMPLEX-21 scale. *Sustainability* 13: 6591. doi: 10.3390/su13126591

Trewavas, A. (2006). A brief history of systems biology. *Plan Cell* 18(10): 2420-2430. doi: 10.1105/tpc.106.042267

Tsoukas, H. y Hatch, M. (2001). Complex thinking, complex practice: the case for a narrative approach to organizational complexity. *Human Relations* 54(8): 979-1013. doi: 10.1177/0018726701548001

Turner, J. y Baker, R. (2019). Complexity theory: an overview with potential applications for the social sciences. *Systems* 7:4. doi: 10.3390/systems7010004

Voit, E. (2019). Perspective: dimensions of the scientific method. *PLoS Comput Biol* 15(9): e1007279. <https://doi.org/10.1371/journal>

West, S., Jamila, L., Stålhammar, S. y Woroniecki, S. (2020). A relational turn for sustainability science? Relational thinking, leverage points and transformations. *Ecosystems and people* 16(1): 304-325. doi: 10.1080/26395916.2020.1814417

Woelders, H., Te Pas, M., Bannink, A., Veerkamp, R. y Smits, M. (2011). Systems biology in animal sciences. *Animal* 5(7): 1036-1047. doi: 10.1017/S1751731111000036

Wu, J. (2013). Hierarchy theory: an overview. En: R. Rozzi, S. Pickett, C. Palmer, J. Armesto y J. Callicott (Eds). *Linking ecology and ethics for a changing world*. Chapter 24. Amsterdam: Elsevier Inc. pp. 281-301. doi: 10.1007/978-94-007-7470-4_24

Wu, K. y Brenner, J. (2017). Philosophy of information: revolution in philosophy. Towards an informational metaphilosophy of science. *Philosophies* 2(4): 22. doi: 10.3390/philosophies2040022

Yoshida, S. y Yagi, H. (2021). Long-term development of urban agriculture: resilience and sustainability of farmers facing the COVID-19 pandemic in Japan. *Sustainability* 13: 4316. doi: 10.3390/su13084316

El arte corporal como expresión de heterotopias. Body art as an expression of heterotopias.

Fabiola María Fonseca Lacruz¹

Resumen

El arte corporal como expresión de heterotopias es una forma de explorar y desafiar las normas establecidas a través del cuerpo humano como medio de comunicación y creación. A través de la performance y la intervención del cuerpo, los artistas pueden generar espacios alternativos, cuestionar las limitaciones físicas y sociales, y abrir nuevas posibilidades de percepción, experiencia y resistencia. Del mismo modo, los tatuajes y las modificaciones corporales pueden considerarse heterotopias, ya que desafían las normas establecidas en relación al cuerpo y la apariencia. Estas prácticas crean espacios alternativos donde se exploran nuevas formas de identidad, expresión y resistencia. Además, funcionan como marcadores de experiencias y memoria, generando conexiones profundas entre el individuo y su historia. Sin embargo, es importante abordar estas prácticas desde una perspectiva crítica y reflexiva, considerando sus implicaciones éticas y sociales.

Abstract

Body art as an expression of heterotopias is a way to explore and challenge established norms through the human body as a means of communication and creation. Through performance and intervention of the body, artists can generate alternative spaces, question physical and social limitations, and open up new possibilities of perception, experience and resistance. Similarly, tattoos and body modifications can be considered heterotopias, as they challenge established norms regarding the body and appearance. These practices create alternative spaces where new forms of identity, expression and resistance are explored. In addition, they function as markers of experiences and memory, generating deep connections between the individual and his or her history. However, it is important to approach these practices from a critical and reflective perspective, considering their ethical and social implications.

Palabras clave: Arte, heterotopias, modificación corporal

Keywords: Art, heterotopias, body modifications.

¹Licenciada en Letras, mención Historia del Arte, Universidad de Los Andes. Magister en Historia , Teoría y crítica de la Arquitectura. Correo electrónico: fabima@ula.ve

El arte corporal como expresión de heterotopias

El arte y el arte corporal en particular, han acompañado al hombre desde sus orígenes, sin importar la cultura, el contexto o la localización geográfica. Las intenciones con las que es realizado, por su parte si varían, ya que pueden responder a fines rituales, religiosos, ceremoniales, simbólicos o simplemente, como expresión que afianza el sentido de pertenencia o identificación con un grupo particular.

Retomando esta última idea del sentido de pertenencia o identificación con un grupo, es precisamente desde donde quiero desarrollar esta propuesta, tomando como inicio el establecimiento de una mirada al arte corporal partiendo del concepto de heterotopia de Michel Foucault. Para este fin, considero necesario dividir en tres momentos la propuesta comenzado así:

Heterotopia: Una mirada a los espacios y prácticas culturales

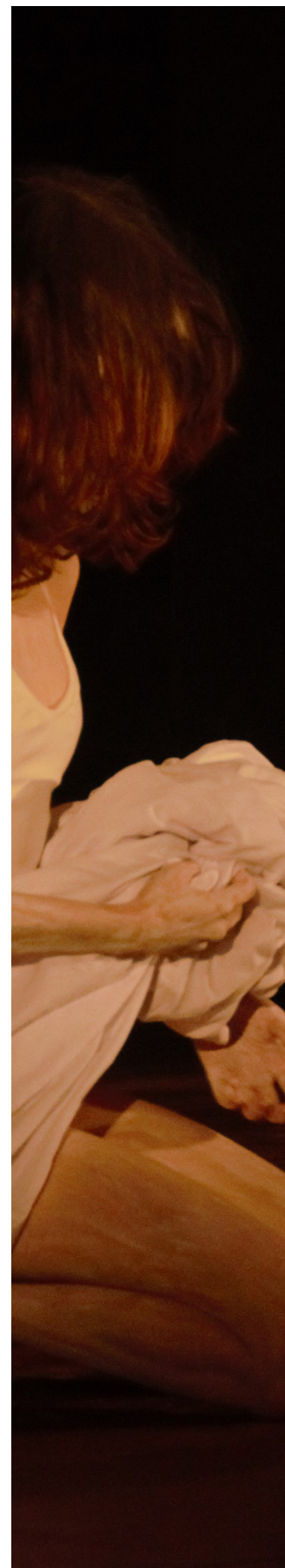
La heterotopia, es un concepto propuesto por el filósofo francés Michel Foucault en su conferencia *Des espaces autres* (Los espacios otros). Así, esta perspectiva teórica ofrece un enfoque crítico para analizar los espacios y las prácticas culturales desde una óptica distinta, desafiando las concepciones tradicionales de los lugares y las formas de vida.

Foucault, argumenta que los espacios heterotópicos son contrapuntos o utopías efímeras dentro de la sociedad, los cuales tienen características especiales y funcionan como lugares de resistencia y transformación. De este modo, son espacios que existen simultáneamente tanto en la realidad física como en la imaginación colectiva, trascendiendo así las categorías tradicionales de los espacios convencionales.

Los espacios heterotópicos, se diferencian de los espacios normales o utópicos que se caracterizan por poseer reglas y normas propias, debido a que a menudo desafían los preceptos establecidos en la sociedad dominante. Estos espacios pueden ser físicos, tales como hospitales, cárceles, jardines, museos, cementerios o barcos, pero también pueden ser imaginarios, como los espacios de la literatura, el cine o las utopías políticas.

Con relación a los espacios, Foucault señala que:

... el espacio donde vivimos, el que nos atrae afuera de nosotros mismos, en que se desenvuelve precisamente la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, es historia que corroe y agrieta en sí mismo también un espacio heterogéneo. Es decir, no vivimos en el interior de una especie de vacío tal que en él se ubiquen individuos y cosas (2007 p. 18).



Es por esto, que una característica importante de los espacios heterotópicos es que generan una experiencia de alteridad, un sentido de otredad y de diferencia en relación con los espacios habituales. Al entrar en un espacio heterotópico, las personas experimentan una ruptura con las normas y las estructuras dominantes, y se enfrentan a nuevas formas de ver y experimentar el mundo.

En este sentido, la función de los espacios heterotópicos puede variar ampliamente. Algunos de estos espacios pueden ser considerados como *espacios de crisis*, tal y como es el caso de los hospitales o las cárceles, donde se produce una ruptura en la vida cotidiana y se enfrenta a situaciones límite. Otros espacios que también pueden tener una función de *heterotopías de desviación*, que permiten la expresión de prácticas y comportamientos que están fuera de lo común o lo aceptado socialmente.

Esta idea de los espacios, sus funciones e incluso las relaciones que se pueden establecer en ellos. Foucault, las señala en su texto: Nietzsche: la genealogía y la historia de la siguiente manera:

No hay singularidad que no sea un espacio y que no remita a una multiplicidad de relaciones. Cosas, cuerpos, prácticas, discursos, se muestran en la historia como lo único válido según su transcurrir continuo, lo que garantiza una forma única de representación del mundo. Todo lo que está por fuera de ello – dada su discontinuidad – no pertenece a la historia universal, verdadera y real, sino que por exclusión, está obligado a habitar la exterioridad (1988 p. 29).

De modo tal que los espacios heterotópicos pueden ser *heterotopías* de compensación, los cuales crean un orden idealizado o una versión mejorada de la realidad, como los jardines o los espacios de recreación. También existen *heterotopías de ilusión*, que son espacios que engañan y desafían nuestra percepción, como los espejos o los decorados teatrales.

Así, en relación con las prácticas culturales, la heterotopia nos permite analizar cómo las prácticas y los rituales sociales se desarrollan en diferentes espacios y cómo estos espacios afectan nuestras formas de vida y nuestras identidades. Los espacios heterotópicos pueden actuar como una suerte de catalizadores, para la construcción de nuevas subjetividades y la creación de nuevas relaciones sociales.

El arte corporal como expresión de heterotopías

En este orden de ideas el arte corporal, también conocido como arte del cuerpo, es una forma de expresión artística en la cual el cuerpo humano se convierte en el medio principal de comunicación y creación. Se basa en la idea de que el cuerpo puede ser un lienzo y una herramienta para explorar y transmitir ideas, emociones y conceptos.

El arte corporal como práctica artística emergió en la década de 1960 como una respuesta a las convenciones tradicionales del arte y a las limitaciones impuestas por los medios artísticos convencionales. Artistas como Marina Abramović, Vito Acconci, Chris Burden, Carolee Schneemann y Ana Mendieta fueron pioneros en este movimiento, desafiando las fronteras entre el arte y la vida, y explorando temas como el dolor, la resistencia, la identidad y la sexualidad a través de performances que implicaban el propio cuerpo del artista.

En el contexto de las heterotopías, el arte corporal adquiere un significado especial, ya que permite la creación de espacios alternativos y la subversión de las normas establecidas a través de la intervención del cuerpo. El cuerpo se convierte en un espacio heterotópico en sí mismo, capaz de desafiar y cuestionar los límites físicos, sociales y culturales.

Por su parte, el cuerpo es considerado como una representación que obedece a un contexto social y cultural de la historia personal, una suerte de construcción social, que lo hace imposible de confundirse con la realidad de la que depende, tal como lo señala Le Breton "el simbolismo social es la meditación por medio de la cual el mundo se humaniza, se nutre de sentido y de valores y se vuelve sensible a la acción colectiva" (2002 p. 182). Este autor además ubica la concepción del cuerpo en un mundo, entendido como un compendio de muestras aprehendidas a través de lo visual, una especie de relato inagotable que contradictoriamente es siempre igual y a la vez, es eternamente cambiante.

En este sentido, una de las formas más comunes de arte corporal es la performance, en la que los artistas utilizan su propio cuerpo como medio de expresión en tiempo real, frente a una audiencia. Estas performances pueden involucrar movimientos, gestos, acciones, sonidos, objetos y elementos visuales para transmitir un mensaje o explorar una idea específica.

El arte corporal, como expresión de heterotopías, puede manifestarse también de diversas maneras. Por ejemplo, los artistas pueden utilizar su cuerpo para desafiar las normas de género y explorar identidades fluidas o alternativas. A través del arte corporal, pueden subvertir las expectativas y los roles tradicionales asignados a los géneros, abriendo así espacios de liberación y posibilidad. Además, el arte corporal puede ser utilizado para cuestionar y trascender las limitaciones físicas y sociales impuestas al cuerpo. Los artistas pueden realizar acciones que desafíen la noción de lo normal y lo aceptable, explorando los límites del cuerpo y generando nuevas formas de percepción y experiencia.

Asimismo, el arte corporal puede ser una forma de resistencia y activismo. Los artistas pueden utilizar su cuerpo como medio de protesta y reivindicación, abordando temas como la opresión, la discriminación, la violencia o las injusticias sociales. A través de sus propios cuerpos, pueden visibilizar problemáticas y generar conciencia, creando espacios de reflexión y diálogo.

El arte corporal, también puede involucrar la interacción con otros espacios heterotópicos. Por ejemplo, los artistas pueden realizar performances en lugares no convencionales, como calles, plazas o espacios abandonados, transformando estos espacios en escenarios de expresión artística y generando nuevas dinámicas de relación entre el cuerpo, el entorno y el público.

El cuerpo así como las manifestaciones artísticas expresadas en él, pueden llegar a entenderse también como ámbitos donde se exhibe la disconformidad, el conflicto y la resistencia, de modo tal que la expresión corporal se revela como una suerte de estrategia dual y ambigua frente a un espacio de control, dominación y consumo.

Análisis de los tatuajes y las modificaciones corporales como heterotopias

Los tatuajes y las modificaciones corporales, son prácticas que implican la transformación física del cuerpo humano a través de la inserción de pigmentos en la piel, la perforación, la mutilación o la alteración de tejidos corporales. Para Atkinson (2003), estas prácticas han existido a lo largo de la historia en diversas culturas y han sido utilizadas con diferentes propósitos, desde expresiones artísticas y rituales hasta como marcadores de identidad y pertenencia a grupos sociales.

En el contexto de las heterotopias, los tatuajes y las modificaciones corporales pueden considerarse como espacios alternativos y subversivos dentro de la sociedad. Estas prácticas desafían las normas establecidas en relación al cuerpo y la apariencia, creando un espacio heterotópico donde se exploran nuevas formas de identidad, expresión y resistencia, al tiempo que permiten desarrollar la manifestación de un lenguaje artístico desde otro contexto y donde el cuerpo pasa a ser el principal soporte o colector de este tipo de arte en particular.

Por su parte, investigaciones previas han abordado la relación entre los tatuajes, las modificaciones corporales y las heterotopias, para Le Breton (2002), la concepción del cuerpo moderno implica la ruptura del sujeto con los otros, con el cosmos y consigo mismo. Estos estudios han revelado cómo los tatuajes y las modificaciones corporales pueden funcionar como espacios heterotópicos en sí mismos, desafiando las normas establecidas y creando nuevos significados y relaciones sociales.

Así, los tatuajes y las modificaciones corporales pueden ser considerados heterotopias en el sentido de que son espacios físicos y simbólicos que desafían las categorías establecidas y crean una experiencia de alteridad. Es por ello que para Pitts (1989), estas prácticas permiten a las personas redefinir su relación con su cuerpo y con la sociedad, generando así nuevas formas de subjetividad y de interacción social.

Una de las formas en que los tatuajes y las modificaciones corporales se convierten en heterotopias es, a través de su capacidad para desafiar y trascender las normas estéticas y culturales preestablecidas. En muchas sociedades, los cuerpos tatuados o modificados se consideran marginales o transgresores, ya que representan una desviación de la norma y desafían los estándares de belleza convencionales.

Al alterar el cuerpo a través de tatuajes y modificaciones, las personas crean espacios de resistencia y autoafirmación. Para Pitts (2003) estas prácticas permiten a los individuos construir una identidad visual única y personalizada, rompiendo con las categorías preestablecidas y creando nuevas formas de pertenencia a través de la elección consciente de su apariencia.

Otro aspecto importante de los tatuajes y las modificaciones corporales como heterotopias, es su capacidad para marcar la experiencia y la memoria en el cuerpo. Los tatuajes pueden funcionar como cronogramas visuales de historias personales, símbolos de superación, recuerdos de personas queridas o representaciones de valores y creencias. Estas marcas en el cuerpo crean un espacio heterotópico donde se fusiona el pasado, el presente y el futuro, generando una conexión profunda entre el individuo y su historia.

En este sentido, el análisis de los tatuajes y las modificaciones corporales como heterotopias implica explorar su función y significado en diferentes contextos culturales y sociales. Por ejemplo, en algunas culturas indígenas, los tatuajes y las modificaciones corporales pueden tener un significado ritual o de pertenencia a determinado grupo étnico. En contraste, en la cultura occidental contemporánea, los tatuajes y las modificaciones corporales a menudo se asocian con la individualidad, la rebeldía o la expresión artística.

Además, los tatuajes y las modificaciones corporales pueden dar lugar a comunidades y subculturas propias. Estas prácticas a menudo se llevan a cabo en entornos especializados, como estudios de tatuajes o establecimientos especializados en modificaciones corporales, donde las personas se reúnen, comparten experiencias y establecen vínculos basados en su amor por la modificación corporal. Estas comunidades proporcionan un espacio heterotópico de aceptación y apoyo mutuo, donde las normas y los valores dominantes pueden ser desafiados y redefinidos.

Es importante destacar que, si bien los tatuajes y las modificaciones corporales pueden ser formas de resistencia y subversión, también pueden reproducir dinámicas de poder y desigualdad. Algunas prácticas de modificación corporal, como la escarificación o algunos tipos de modificación extrema – mutilaciones, implantes, entre otros – pueden ser cuestionadas desde una perspectiva ética y de consentimiento informado. Por lo tanto, es esencial abordar estas prácticas desde un enfoque crítico y reflexivo, considerando las implicaciones sociales, culturales y personales que conllevan.

Del mismo modo, los tatuajes y las modificaciones corporales pueden considerarse heterotopias, ya que desafían las normas establecidas en relación al cuerpo y la apariencia por las convenciones sociales y morales. Finalmente, estas prácticas artísticas corporales crean definitivamente espacios alternativos donde se exploran nuevas formas de libertad, identidad, expresión y resistencia. Además, tienen la posibilidad de funcionar como marcadores de experiencias y memoria, sería así nuestro cuerpo una suerte de diario donde vamos marcando a partir de su modificación, nuestra historia, hechos relevantes o incluso recordatorios a través de los cuales podamos generar conexiones mucho más profundas que cualquier otra. Sin embargo, es completamente necesario abordar estas prácticas desde una perspectiva libre de prejuicios y con el mayor de los respetos, estableciendo una mirada crítica y reflexiva, donde prevalezcan la tolerancia y la aceptación, así una mirada que tiene la posibilidad de considerar las profundas implicaciones éticas y sociales que sobre el arte corporal recaen.

Referencias

Atkinson, M. (2003). Tattooed: The Sociogenesis of a Body Art. *Canadian Journal of Sociology*, 28(3), 413-434.

DeMello, M. (Ed.). (2000). *Bodies of Inscription: A Cultural History of the Modern Tattoo Community*. Duke University Press.

Foucault, M. (1984). Des espaces autres. *Architecture/Mouvement/Continuité*, 5, 46-49.

----- (2007). *Espacios Otros*. Versión Estudios de Comunicación y Política. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/128/128>

----- (1988). *Nietzsche: La genealogía y la historia*. Valencia: Pretextos.

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pitts, V. (2003). *In the Flesh: The Cultural Politics of Body Modification*. Palgrave Macmillan.

Pitts, C. (1989). *Customizing the Body: The Art and Culture of Tattooing*. Temple University Press.

NORMAS EDITORIALES fermentum

Para facilitar el proceso editorial, todos los trabajos enviados a la Revista FERMENTUM deben cumplir con las presentes normas de estilo:

1.- Formato de archivo:

Entregar texto en formato Word a la dirección: revistafermentum@gmail.com

2.- Idioma:

La lengua de publicación es en principio el español; aunque se aceptarán contribuciones en otros idiomas (portugués e italiano). En esos casos los trabajos se publicarían en la lengua en que fueron enviados, manteniendo el resumen es español, inglés y el idioma original del escrito.

3- El título

En español y en inglés, todas las letras de título en mayúsculas sostenidas, el tamaño de la fuente será 14 (solo para el título). Debe ser breve, preciso y claro. No debe contener más de 20 palabras, ni abreviaturas. Después del título nombres y apellidos del autor, además se debe incluir a pie de página un llamado con una breve síntesis curricular que no exceda 100 palabras y la dirección electrónica

4.-Resumen:

Síntesis del texto de hasta 200 palabras cada uno, escrito en español (Resumen) e inglés ("Abstract").

5.- Palabras clave y "keywords":

Deben ser cinco (5) palabras clave del contenido del artículo, en español y en inglés, ordenadas por orden alfabético.

6.- Para su arbitraje:

Debe incluir el título del trabajo, los datos sobre el autor nombres y apellidos, institución a la que pertenece, código ORCID. Los documentos reportarán resultados de la evolución dentro de las siguientes categorías:

- Aceptado sin cambios.
- Aceptado sujeto a correcciones.
- Rechazado.

Las contribuciones recibidas deberán ser originales e inéditas, sin estar bajo arbitraje en otra revista al momento del envío. Atendiendo a los códigos de ética y la protección intelectual de los productos de investigación, los trabajos serán sometidos a revisión de antiplagio, de encontrarse alta coincidencia electrónica el escrito será rechazado y por tanto, devuelto a su autor.

Se tomará en cuenta la coherencia argumentativa y sustentación teórica en todos así como su originalidad. En el caso de contribuciones escritas dentro del género periodístico de opinión y/o ensayo serán rechazadas todas aquellas que tengan como norte la descalificación o el desprestigio de cualquier individuo o institución. Todo argumento debe estar libre de escarnios e improperios.

Se emplearán apartados y sub apartados de acuerdo a la estructura del texto, estos subtítulos deberán resaltarse en negritas y serán escritos en minúsculas, las mayúsculas solo cuando el caso y la norma lo amerite.

Las abreviaturas y acrónimos se deben explicar sólo la primera vez que se utilicen.

Los autores enviarán contribuciones a través del correo electrónico revistafermentum@gmail.com (como documento adjunto).

7.-Márgenes y formato de página:

Los textos serán escritos en hojas tamaño carta (cuartillas) con márgenes de 3cm sobre el borde izquierdo de cada hoja y 3cm a la derecha, 2,5cm por la parte superior 2,5cm por el borde inferior; incluyendo las notas, cuadros y referencias bibliográficas.

8.- Las imágenes:

Las imágenes, tablas o gráficos deben incluirse en el texto. Con la ficha técnica, es decir, nombre del autor, fecha y dirección electrónica de donde fue tomada.

9.- Recibido el trabajo y si cumple con las presentes normas, de inmediato se le hará llegar a los miembros del Comité de Arbitraje y a los especialistas en el tema para su respectiva valoración, quienes atenderán los siguientes aspectos: calidad expositiva y argumentativa, adecuación de las convenciones de la lengua escrita, manejo adecuado de los procedimientos metodológicos, contribuciones al área disciplinar, pertinencia temática, actualidad en la información. La revista FERMENTUM, se reservará el derecho de realizar modificaciones de estilo en los casos que sean necesarios.

10.- Extensión y organización de los escritos:

La extensión de los textos serán definidos según las secciones de la revista:

Artículos: diez cuartillas como mínimo y veinte como máximo

Reseñas: máximos 4 cuartillas.

11.- Tipografía:

Se utilizará en el texto la letra Arial, tamaño 12 puntos, con interlineado en 1,5 líneas.

12.-Referencias solo las citadas:

Se debe citar correctamente las fuentes empleadas en el trabajo. Para ello, las citas deben insertarse en el cuerpo del texto aplicando las normas APA: Apellido de autor, año, número de página.

13.-Referencias:

Se enlistará alfabéticamente al final del texto y se guiarán por las normas APA.

14.- Lo que no quede resuelto en estas normas será discutido por el comité editorial para llegar a acuerdos.