

Número

04

ANUARIO DE CIENCIAS SOCIALES

DICIEMBRE DE 2023

anuariocs@uacj.mx

Anuario de Ciencias Sociales 2023
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Año 4 / Número 4 / Diciembre de 2023

SOMOSUACJ | ICSA



Obra de Julián Rodríguez
(Tierra y sol)

ANUARIO DE CIENCIAS SOCIALES

El Anuario de Ciencias Sociales, es una publicación electrónica anual de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, que se publica con fondos propios. Av. Plutarco Elías Calles 1210, Col. Fovissste Chamizal, 32310, Ciudad Juárez, Chihuahua, México, Tels. (656) 688 2100 al 09 (conmutador), extensión 3859. Correo electrónico: cienciassociales@uacj.mx

Editor responsable: Servando Pineda Jaimes.

Reserva de Derecho al Uso Exclusivo:
04-2021-051817591000-203, E-ISSN:
2954-3983.

Responsable de la última actualización:

Guadalupe de la Mora Covarruvas:
gmora@uacj.mx. Av. Universidad y H. Colegio Militar (zona Chamizal) s/n, CP 32300, Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Tels. (656) 688 3800 al 09 (conmutador) extensión: 3824. Edificio E, planta alta, cubículo E-211.

Directorio UACJ:

Juan Ignacio Camargo Nassar

Rector

Daniel Alberto Constandse Cortez

Secretario General

Santos Alonso Morales Muñoz

Director del Instituto de Ciencias Sociales

y Administración

Servando Pineda Jaimes

Jefe del Departamento de Ciencias Sociales

Comité Académico:

Bertha Musi Lechuga

Ramsés Jiménez Castañeda

Yunuen Ysela Mandujano Salazar

Nancy Alejandra Amador Esparza

Sarai García Espinoza

Miriam Manuela Galaz Piñón

Servando Pineda Jaimes

Coordinadora ejecutiva:

Guadalupe de la Mora Covarruvas

Editor:

Servando Pineda Jaimes

Secretaría de redacción:

Guadalupe de la Mora Covarruvas

Corrección:

Bertha Musi Lechuga,

Yunuen Ysela Mandujano Salazar

Diseño:

Jesús Gerardo García Arballo

Imagen de portada:

Julián Rodríguez

Descarga en:

<https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/acs/index>

DEPARTAMENTO DE
:: CIENCIAS ::
SOCIALES

Los artículos firmados son responsabilidad de sus autores.

- **6** PRESENTACIÓN
- **7** EL ANÁLISIS DEL ARQUETIPO DE MASCULINIDAD MACHISTA DENTRO DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DE GÉNERO
Ángel Francisco Flore Cardona
Ximena Juárez Bustos
Laura Karina Castro Saucedo
- **28** FOTOVOZ DE LA DETECCIÓN, TRATAMIENTO, BARRERAS, Y CONCLUSIONES DE POLÍTICA Y PRÁCTICA DE ASISTENCIA DE SALUD DE CÁNCER CERVICOUTERINO ENTRE MUJERES HISPANAS EN EL PASO, TEXAS
Meagan Whitney
- **40** INFLUENCIA DEL LIDERAZGO EN LA MOTIVACIÓN DE LOS TRABAJADORES DE UNA CADENA COMERCIAL EN EL MUNICIPIO DE TIERRA BLANCA, VERACRUZ
Gabriela Arano Rosas
Edith Sandria Clara
María de Jesús Valdivia Rivera
- **51** PROFESIONALES EN LAS ÁREAS DE STEAM: UN PANORAMA DESDE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ (UACJ)
Myrna Limas Hernández
Lisbeily Domínguez Ruvalcaba
- **67** ARTESANOS, ALTERNATIVAS Y RETOS PARA POSICIONARSE EN UN MERCADO COMPETITIVO
Elizabeth Bautista Flores
Nora Loreto Quintana
- **79** EL POSGRADO EN EDUCACIÓN, ENTRE EL FINANCIAMIENTO Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES: ESTADO DE CONOCIMIENTO
Brainn Alfonso Rojas Santos
- **94** USO DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL
Brainn Alfonso Rojas Santos
- **107** LA OFERTA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE HIDALGO: UNA MIRADA DESDE EL PRISMA DE LA COMPETITIVIDAD REGIONAL
Illiriam Quintero Dávila

- 
- **122** LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE:
CUERPOS ACADÉMICOS Y PROGRAMAS DE ESTÍMULOS
César Silva Montes
 - **137** UN MODELO EDUCATIVO PARA UN MODELO
DE SOCIEDAD
Norma Leticia Rodríguez Vázquez
 - **149** CAMBIOS PEDAGÓGICOS POR LA PANDEMIA:
ADAPTACIONES AL MARCO METODOLÓGICO
TRANSEPISTÉMICO
Bárbara Edith Orihuela Rosas
 - **159** ESTADO DEL ARTE SOBRE LA EDUCACIÓN
MENSTRUAL: DISCURSOS, PRÁCTICAS Y TENSIONES
Evangelina Cervantes Holguín
 - **170** IDENTIFICACIÓN DEL NIVEL DE AUTOESTIMA
CON RELACIÓN AL ESTRÉS PERCIBIDO Y LAS
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ALUMNOS
DADOS DE BAJA TEMPORAL DE LA UACJ
Giselle Andrea Villegas Sánchez
Marisela Gutiérrez Vega
 - **184** MIEDOS Y MEDIOS: LA COMUNICACIÓN
DEL RIESGO
Ana María Fernández Poncela
 - **196** ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA FAMILIAR EN LAS
NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DEL ESTADO
DE OAXACA, 2017-2020
Ana María Fernández Poncela
 - **211** LA MINA DE ORO: UNA SOCIEDAD COMERCIAL
DE MIGRANTES ALEMANES EN LA CIUDAD DE
MÉXICO 1854- 1858
María Guadalupe Carapia Medina
Rubén Darío Núñez Altamirano
 - **224** NEURO-TRANSMIGRACIÓN. UN APORTE ANTE
LOS NUEVOS RETOS PARA LAS CIENCIAS SOCIALES
EN LA SÚPER-DIVERSIDAD
Dra. Guillermina Martínez Bermudez



— **232**

EDUCACIÓN DE ADOLESCENTES EN CONDICIÓN
MIGRANTE EN MÉXICO: LOS RETOS PARA
GARANTIZAR SU DERECHO A LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR EN EL ÁREA METROPOLITANA
DE GUADALAJARA, JALISCO Y CIUDAD JUÁREZ,
CHIHUAHUA

Alma Leticia Flores Ávila
María Evangelina Salinas Escobar
Adriana Osio Martínez

— **246**

NEURO-GOBERNANZA LEGISLATIVA Y POLÍTICAS
PÚBLICAS EN REGÍMENES POLÍTICOS ANTAGÓNICOS
O COMPLEMENTARIOS. CONSIDERACIONES
SOBRE LA EVALUACIÓN LEGISLATIVA

Guillermina Martínez-Bermúdez

PRESENTACIÓN

El presente anuario es producto de los trabajos académicos surgidos en el contexto del séptimo Congreso Internacional de Ciencias Sociales “Paso del Norte”, organizado por el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Por segunda ocasión, la sede del evento fue Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, en donde se dieron cita más de ciento treinta ponentes, así como otros académicos, estudiantes y público en general, quienes compartieron espacios de reflexión desde la Sociología, la Educación, la Psicología, la Economía, la Ciencia Política, los Estudios Culturales, entre otras disciplinas sociales. En esta ocasión se tuvo también la oportunidad de contemplar y disfrutar el arte de la cerámica de Julián Rodríguez, quien honró al Congreso donando algunas piezas que fueron imágenes del evento y portada de este anuario. Asimismo, y continuando con la meta de posibilitar mayor participación nacional e internacional, se tuvieron múltiples actividades virtuales.

Se incluyen un total de veinte artículos, de los cuales siete trabajan temáticas de educación desde distintos enfoques. También se trabajan casos con temas económicos diversos como el emprendimiento en jóvenes artesanos, los profesionales de la UACJ en áreas STEAM y el liderazgo de trabajadores en Veracruz. En temas de sociología y políticas públicas, se revisan casos específicos relacionados con migración, medios, neuro-gobernanza, género y asistencia médica a mujeres hispanas en Estados Unidos. Finalmente, se incluyen reflexiones sobre procesos psicosociales y de paz.

Este anuario, por tanto, refleja algunos de los principales aportes y debates que se presentaron en las más de ochenta actividades. El Comité Académico continúa comprometido con elevar la calidad y dando pie a reflexiones, discusiones y a la visibilización de fenómenos y aportes desde las Ciencias Sociales en habla hispana.

Comité Académico del Congreso Internacional Paso del Norte 2023.
Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, 2023.

EL ANÁLISIS DEL ARQUETIPO DE MASCULINIDAD MACHISTA DENTRO DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DE GÉNERO

Ángel Francisco Flores Cardona¹
Ximena Juárez Bustos²
Laura Karina Castro Saucedo³

Resumen

El objetivo de la siguiente investigación es analizar la ilación del arquetipo de la masculinidad tradicional dentro del proceso de construcción de identidad de género, concebida la masculinidad tradicional dentro del espectro machista, es decir, con atribución al hombre de valores como: agresividad, dominancia, valentía, promiscuidad, virilidad, sexismo, autonomía, fortaleza, papel proveedor y restricción en la expresión emocional (Maldonado y Cols. 2017). Se considera necesario hondar en los efectos que tiene el modelo hegemónico de una sociedad en el desarrollo e identidad de una persona (Perez-Martínez et al. 2021). La investigación se realizó a través del uso de una metodología cualitativa mediante un diseño narrativo, en el que se realizaron entrevistas a cinco personas, cuatro miembros de la comunidad LGBTQ+, y una persona heterosexual. Los principales resultados del estudio fueron nueve categorías de análisis nombradas 1. Aceptación vs. Exclusión familiar, 2. Discriminación en la Educación, 3. Aceptación y entorno seguro, 4 Construcción de masculinidad tradicional, 5. Salud mental e inseguridad socioemocional, 6. Discriminación en empleo, 7. Prácticas de discriminación, 8. Prácticas de inclusión, 9. Proceso

1. Facultad de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Coahuila. Correo: angelcardona@uadec.edu.mx

2. Facultad de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Coahuila. Correo: Ximenaju3@gmail.com

3. Facultad de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Coahuila. Correo: karinacastro@uadec.edu.mx

de construcción de identidad. Estas categorías determinan la percepción interiorizada de los participantes sobre sus experiencias de vida con la masculinidad y la identidad de género.

Palabras clave: *Heteronormativo, Identidad de Género, Estereotipos, Intersubjetividad, Modelo Tradicional.*

Introducción

En México las prácticas de masculinidad tradicional prevalecen desde el siglo pasado, la masculinidad tradicional es similar al término machista, éste para Duque y Montoya (2010), citados por Maldonado y colaboradores (2017), hace referencia a una masculinidad exacerbada buscando justificar superioridad del hombre sobre la mujer, con características como: agresividad, dominancia, valentía, promiscuidad, virilidad, sexismo, autonomía, fortaleza, papel proveedor y restricción en la expresión emocional. Por otro lado, tomando aportes de Castañeda (2002), se argumenta que dos ideas son los fundamentos del machismo: la oposición directa de lo masculino y lo femenino y la superioridad de lo masculino en las áreas consideradas de importancia para hombres.

Hablando de machismo, se señalará el tema de los roles de género, ya que éstos determinan los valores, conductas y actividades asignados a las personas en una sociedad en función de si es hombre o mujer, variando de acuerdo al tiempo y las culturas. Los roles de género marcan pautas sobre el ser, sentir y actuar de una persona dependiendo del sexo al que pertenece (Croft et al., 2020; Eagly y Wood, 2016; Eisend, 2019; como se citó en Merma-Molina 2021).

Los roles de género marcan expectativas prescriptivas sobre las personas dependiendo su género, lo que deberían hacer o idealmente harían; al mismo tiempo que pone sobre la mesa experiencias descriptivas acerca de lo que los hombres y mujeres, como miembros de un grupo, hacen (Wood y Fixmer-Oraiz, 2017; como se citó en Merma-Molina 2021).

Los roles de género existen solo sustentando un ideal machista y sexista en un marco heteronormativo. Cruz (2020: p.5) tomando aportes de Muñoz (2010) dice que “la orientación sexual que ha sido normalizada es la heterosexualidad, legítimamente aquella ‘reproductiva entre hombre masculino y mujer femenina, genitalizada, falocéntrica, orgásmica y en la llamada posición del misionero, en el marco de la institución matrimonial civil y religiosa”.

Los roles de género operan como un agente que normaliza y moraliza determinadas conductas, comportamientos, expresiones, opiniones, e incluso pensamientos y sentimientos en las personas de acuerdo a su género. Todo esto

dentro de un contexto machista heteronormado que parte de: “La hipótesis de un sistema binario de géneros [que] sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo” (Butler, 2007, como se citó en Ruiz y Evangelista, 2022).

El machismo, la masculinidad heteronormativa y los roles de género, sin tener el atrevimiento de mencionar cuál es causa y cuál efecto, conforman un mecanismo sinérgico que regula la sexualidad en la sociedad actual. Sin embargo, este mecanismo sinérgico restrictivo no señala únicamente a personas de sexualidad diversa, en realidad también afecta a personas heterosexuales que no reproducen las normas sexuales vigentes o los roles de género impuestos (Cruz, 2020).

Entendiendo este contexto, sabiendo de las exigencias externas que llegan a las personas como corolario de su sexo, a las que se les exige correspondan al mismo con determinadas conductas, valores, prácticas, etcétera, y que se señala a quienes no lo hacen hacen así en pos de eliminarlos, al hombre femenino y a la mujer masculina, implícitamente reduciendo al ser humano a una binariedad. Con todo ello, hemos de introducir el concepto de identidad y expresión de género, pues a partir de la masculinidad hegemónica, los roles de género y la heteronormatividad, estas dos cuestiones (identidad y expresión) se ven limitadas en su desarrollo.

Serón y Catalán (2021) hablan de identidad y expresión de género de la siguiente forma:

La identidad de género es la experiencia íntima, interna e individual del género en cada persona, la cual puede o no corresponder al sexo asignado al nacimiento. Se manifiesta a través de la vestimenta, gestos, modo de hablar, expresión corporal y patrones de comportamiento con los demás, y puede incluir la modificación de la apariencia o función corporal mediante procedimientos médicos, quirúrgicos o de otra índole, aunque no necesariamente.

Identidad y expresión de género se corresponden. En la expresión está la identidad y la identidad está en la expresión. Así, entonces, esta investigación está abocada a la influencia que tiene en la construcción de la identidad de género una sociedad machista heteronormada, que exige ciertos roles de género, y en la que para afirmar la identidad se han de seguir ciertos mandatos⁴, siendo o no siendo parte de la comunidad LGBT.

4. “Y ahí empezó la otra tortura, porque esta familia que nos acoge trata de imponer este nuevo estereotipo de género, entonces me prohíben tener amigos, salir los fines de semana. Tenía que ser sólo este hombre proveedor para

Antecedentes

Un trabajo realizado por Barrientos y colaboradores (2019) en Chile, apoyado en el Modelo de Estrés de las Minorías, enfocado a conocer la salud mental con relación al prejuicio sexual desde la experiencia de personas transgénero adultas, obtuvo como resultados que las personas transgénero se enfrentan a mayores estresores que aquellas cisgénero, y esto afecta directamente su salud mental. Los autores parten de que existe una mayor cantidad de estresores relacionados con prejuicios sexuales, debido a proceso de construcción de identidad sexual diversa afectando la salud y causando diferencias entre personas trans y cisgénero.

En un diagnóstico nacional de México, realizado por la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV) en 2016, se buscó conocer la situación que atraviesa la comunidad LGBT en cinco dimensiones: salud, educación, trabajo, seguridad social y seguridad personal. En cuanto a salud las personas LGBT han recibido comentarios peyorativos sobre su condición en los servicios, se les negó el servicio y la atención por el mismo motivo, y no han recibido información sobre enfermedades o padecimientos relacionados con la condición LGBT, sobre todo aquellas que tienen que ver con los riesgos específicos en los tratamientos hormonales o las infecciones de transmisión sexual entre mujeres.

Sobre educación y empleo, en cuanto a la primera, 7 de cada 10 personas percibieron que fueron discriminadas alguna vez en espacios educativos, siendo la secundaria el nivel educativo donde ocurre con más frecuencia la discriminación. Y en empleos, la mitad de las personas ha vivido, por lo menos alguna vez en su vida laboral, alguna situación de acoso, hostigamiento o discriminación. Además, la condición LGBT ha sido percibida como obstáculo para conseguir trabajo por lo menos alguna vez.

Por último, en cuanto a seguridad social, la mitad no cuenta con la misma, es decir, 174 de las 345 que trabajan. Y relacionado a la seguridad personal, mayoritariamente las mujeres trans y los homosexuales han sido víctimas de agresiones físicas motivadas por su condición LGBT, pero en general todos las han vivido. Señalan a más de una persona como agresora con violencia verbal y han vivido violencia psicológica mediante el chantaje y las amenazas.

Por otro lado, en un estudio publicado en la Journal of LGBT Youth, realizado por Earnshaw y colaboradores (2019), con el objetivo de caracterizar y comparar las perspectivas de estudiantes LGBTQ y de profesionales de la salud en las escuelas, sobre experiencias de bullying LGBTQ y las estrategias de atención

juntar la plata y así sacar adelante a mi pareja, o sea, todos los estereotipos clásicos de toda la vida" (TM (28) CON). Fragmento rescatado de una entrevista realizada en la investigación de Barrientos et al. 2019 (p. 190).

al Bullying identificado o no identificado. Los resultados revelaron una posible desconexión en la percepción del bullying LGBTQ entre estudiantes LGBTQ y los profesionales de la salud en la escuela.

Mientras los estudiantes reportaron un nivel significativo de experiencias de bullying asociadas a su orientación sexual e identidad de género así como su raza o etnia, más de la mitad de Los profesionales de la salud en la escuela reportan no conocer casos de bullying LGBTQ en sus escuelas. Esto refleja lo poco que se llegan a visibilizar las agresiones hacia la comunidad LGBT, ya sea porque los estudiantes no los reporten por pena o porque no consideren de ayuda a quienes se les dice están para ello.

Por su parte, Estay, Valenzuela y Cartes (2020), en una investigación de corte cualitativo, argumentan que el enfoque heteronormativo se presenta como una de las causas principales del fenómeno de la mala atención en salud a personas LGBT+. Los autores, en la búsqueda de conocer la experiencia en atención en salud que reciben personas adultas LGBT+ del centro de salud Gran Concepción en el sistema de salud, descubren que las personas de la comunidad LGBT+ reciben reacciones negativas de los y las profesionales en cuanto la identidad de género u orientación sexual de sus pacientes, lo que conlleva tratamientos incompletos o inadecuados, o atenciones caracterizadas por el maltrato e incomodidad. Esto vulnera el derecho de recibir una buena atención en salud, en igualdad de condiciones y sin discriminación.

En Perú, Misari (2022), intentado determinar la influencia de las actitudes hacia el machismo en la crianza de los hijos en mujeres y varones de 18 años o más en los departamentos de la Sierra, usando la encuesta número 2 de ENA-RES 2019 de tipo cuantitativo, con una muestra de 263 personas a partir de los dieciocho años, logró señalar que mientras estén enraizados en los adultos que crían niños los ideales de la masculinidad tradicional o el machismo, se puede generar que las actitudes machistas sigan presentes en nuestra familia y en la sociedad, considerando a los padres como los primeros agentes socializadores en la vida de los hijos.

En Chiapas, Ruiz y Evangelista (2021), con el objetivo de exponer y analizar las formas de resistencia de estudiantes LGBT en tres universidades públicas frente a manifestaciones diversas de violencia y discriminación, siendo parte esto de una reconstrucción fenomenológica-hermenéutica acerca de la universidad desde la perspectiva de sus estudiantes LGBT, estos autores obtuvieron como resultados que los estudiantes de sexualidad diversa no son meros receptores de violencia. En un esfuerzo por dejar de ver a la comunidad LGBT como víctimas pasivas, los anteriores autores refieren la necesidad de señalar la constante presencia de oposiciones en la reproducción social y cultural dentro de estas comunidades de estudiantes de sexualidad diversa.

Partiendo de esto, la investigación de Ruiz y su colaborador explora tres formas de “resistencia” que rescatan de entrevistas que realizaron: Confrontación,

provocación y resistencia estratégica. En primera instancia se menciona a la confrontación: Es una respuesta reactiva e inmediata ante la discriminación. En tanto reactiva hacia la discriminación, suele ser relacional con ésta; se da en los mismos márgenes de la violencia.

“Entonces, cuando lo querían molestar, él les decía: ‘Cállate, si ya te paré las patas’; y cuando le preguntaban si era cierto, decía: ‘Sí, sí me lo chingué, pregúntale cómo quedó’. Pero también era como una respuesta porque lo humillaban. Entonces, cuando él les decía: “‘Si ya te paré las patas y más pedías’, los hombres pues pensaban que: ‘Cómo van a pensar que me den’, o algo así. Y era algo como raro, ‘si tú vas a hablar de mí, por lo menos voy a decir que yo te chingué a ti, no que tú me chingaste a mí’.” (Lourdes, bisexual, Ingeniería Industrial). (p. 6)

Luego se conceptualiza la provocación: un acto en el que de manera intencionada se pretende generar reacciones frente a los elementos que giran alrededor de la diversidad sexual.

“A mí me criticaron mucho cuando me puse esa pieza, pero esto tiene un significado de que yo hago lo que quiera con mi vida y con mi cuerpo” (Enrique, gay, Pedagogía). (p. 8)

Por último se habla de resistencia estratégica: acciones articuladas en tiempo y forma, algo más que resistencia reactiva, echa mano de formas más elaboradas de cálculo y de una economía del acto social.

“Descubrí que era bueno para redactar y algunas cosas y eso hacía que ellos se acercaran a hablarme [...] Como me di cuenta de eso no dejé de ser así, seguí invirtiendo en esa parte porque recibía ese reconocimiento académico y el respeto [...] fue una manera de resistir a las agresiones, de imponerme ante eso y a ellos”. (Alberto, gay, Pedagogía). (p. 9).

En una revisión sistemática, realizada por Perez-Martínez et al. (2021) en Estados Unidos, sobre intervenciones hechas con jóvenes, enfocadas a las masculinidades positivas y la violencia basada en género, se mostró la importancia que tienen las intervenciones en cuanto al ejercicio de la masculinidad. Siendo las intervenciones las detonantes de reducción en violencia psicológica, física y sexual, de mejoras en las actitudes igualitarias de género, y de compartir trabajo de casa u otras responsabilidades tradicionalmente asignadas a roles de género femeninos.

En el trabajo se destaca el enfoque de género transformativo, buscando construir relaciones más equitativas y sin violencia entre hombre y mujeres. Este enfoque previene problemas de salud y la Violencia Basada en Género (VBG) entre adultos y adolescentes, trabajando con la masculinidad hegemónica y los roles de género.

Apoyo familiar, masculinidad y comunidad LGBTQ+

Cabrero Gonzalo (2018) señala lo fundamental que es el apoyo del círculo familiar para una persona en proceso de construcción de su identidad y reconocimiento de orientación sexual. Destacando que existen diversas formas de reaccionar ante la presencia de una persona de sexualidad diversa en la familia, la mayoría revelando comportamientos relacionados a expectativas heteronormadas, los cuales llevan a miedo al rechazo, aislamiento, expulsión del hogar y falta de apoyo en el proceso de una vida independiente a personas LGTBQ+.

Por su parte, Fernández Rodríguez & Calle, (2013), en los resultados de su estudio, recabaron el conocimiento de identidad sexual de las familias sobre sus miembros LGBTQ+. El 43% manifestó que su familia no tenía conocimiento sobre su orientación sexual; un 14% mencionó que su familia sabía sobre su orientación sexual pero no contaban con apoyo; un 22% indicó que su familia sabía y contaban con tolerancia; y finalmente, 22% reportó que su familia lo sabía y lo aceptaba.

Normatividad y Fluidéz Sexual

De acuerdo a Cabrero Gozalo (2018), al hablar de fluidez sexual se cuestiona la idea de que la orientación sexual siempre será estable, se desafía la idea tradicional de la fijación de la misma, defendiendo que las orientaciones se encuentran fluyendo y son tendenciosas a cambiar con el tiempo. La heteronormatividad y cisonormatividad son modelos tradicionales que marcan expectativas a ser cumplidas, corresponden a una influencia ejercida por la sociedad para explorar la sexualidad de una manera determinada.

De acuerdo a su investigación, se revela que la fluidez sexual se presenta tanto en mujeres como en hombres, y que se presentan cambios en sus atracciones sexuales a lo largo de la vida por medio de las diversas percepciones y experiencias de la misma. Argumenta que las posturas de normatividad social, definidas como un estándar, se pueden convertir en una dificultad para las personas género diversas, ya que ellas se encuentran fuera del marco normativo, lo que puede marginarlas en una sociedad estrictamente apegada a visiones tradicionales.

Crofford (2018) postula la satisfacción sexual como un factor a tomar en cuenta en la salud integral, en este sentido, la orientación sexual y la disfunción sexual se correlacionan, abondando ambas a la satisfacción en el sexo. Existe una ambigüedad en los resultados obtenidos de los estudios hechos, el mismo autor (Clifford, 2018) revela que los hombres homosexuales reportan mayores niveles de satisfacción sexual que hombres heterosexuales, y al

mismo tiempo, los hombres homosexuales muestran prevalencia en el dolor sexual, sin embargo, aquellos en quienes prevalece el dolor, a través de un análisis correlacional, mostraron rasgos de homonegatividad interiorizada.

Método

Esta investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, este tipo de enfoque es sensible a determinar elementos subjetivos y de representación del mundo social de las personas, esto implica recopilar y analizar datos no numéricos para comprender conceptos, opiniones o experiencias, así como datos sobre emociones, comportamientos y significados que las personas les atribuyen (Hernández y cols. 2010). En este sentido, la investigación cualitativa busca en la profundidad subjetiva la comprensión de los fenómenos y problemas que estudia. Este estudio siguió un diseño narrativo, recolectando datos sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas. Son de interés las personas en sí mismas y su entorno (Hernández y cols. 2010).

La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad con el seguimiento de un guión de entrevista, en él que se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de los encuentros, por lo que previo a la sesión se preparan los temas que se discutirán, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas por importancia, y dirigir adecuadamente la entrevista. La entrevista cualitativa es una buena herramienta para acceder al mundo subjetivo de los participantes en el estudio, determinar la forma en que han representado su realidad a partir de sus experiencias de vida, y de los eventos de las mismas (Hernández y cols. 2010).

El estudio del arquetipo masculino hegemónico, requiere el uso de paradigmas y herramientas que contribuyan a establecer un acercamiento profundo con la forma en que las personas han construido y representado sus experiencias masculinas y la heteronormatividad que rodea sus relaciones personales, de pareja y comunitarias en la sociedad. En este sentido, las herramientas de la investigación cualitativa son adecuadas para establecer los alcances en la revisión del análisis de la ilación de arquetipo machista dentro del proceso de construcción de identidad de género.

Participantes

El perfil de los participantes de este estudio se acerca a describir sus características para así permitir claridad en la descripción de los perfiles, al mismo tiempo, alcarar conceptos como identidad de género y orientación sexual. Para ello, se hizo uso del “Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales” del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación en México (2016). Siguiendo el glosario se sintetizan los conceptos de binarismo de

género, cisgénero, gay, Heterosexual, Identidad de género, orientación sexual, pansexualidad y Queer como una necesidad metodológica en la descripción de los perfiles de la muestra.

El binarismo de género es reconocido como el sistema de organización social que parte de la idea de que existen dos géneros, femenino y masculino, asignados a las personas al nacer, y sobre los cuales se ha sustentado la discriminación, exclusión y violencia en contra de cualquier identidad, expresión y experiencias de género diversas. El concepto de Cisgénero refiere la expectativa social del género de la persona vinculada con el sexo asignado al nacer. Por otro lado, el concepto de gay (homosexual) como el hombre que se siente erótico afectivamente hacia otro hombre. El concepto de heterosexual como la capacidad de una persona de sentir atracción erótica afectiva por personas de un género diferente al suyo. El concepto de Identidad de género como la vivencia interna e individual del género, tal como cada persona la siente, puede corresponder o no con el sexo asignado al nacer. Incluye la vivencia personal del cuerpo, involucrando o no la modificación de la apariencia o funcionalidad corporal a través de tratamientos farmacológico, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida. La orientación sexual como la capacidad de cada persona de sentir una atracción erótica afectiva por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género o de una identidad, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con éstas personas. La pansexualidad se comprende como la capacidad de sentir atracción erótica afectiva hacia otra persona, con independencia del sexo, género, identidad de género, orientación sexual o roles sexuales, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y/o sexuales con ella. Por último en esta revisión se incorpora el concepto queer para las personas quienes no se identifican con el binarismo de género, son aquellas que además de no identificarse y rechazar el género socialmente asignado a su sexo de nacimiento, tampoco se identifican con el otro género o con alguno en particular.

Finalmente, se considera importante agregar una definición de género fluido, a lo que Diamond (2016, como se citó en Perez y cols. 2023) sugiere que es la capacidad de flexibilidad en la respuesta sexual de la persona dependiendo la situación, permitiéndose experimentar cambios en sí mismo tanto a corto como a largo plazo. Destacando la misma autora que no se debe confundir el género fluido con la bisexualidad, debido a que, precisamente, ésta última expresa una predisposición estable.

La muestra de casos tipo con 5 participantes estuvo conformada por un estudiante de identidad Queer atraído sexualmente por hombres y mujeres de dieciseis años; una persona de identidad Queer estudiante de dieinueve años atraído sexualmente por las mujeres; un hombre de identidad cisgénero heterosexual de veinte años, estudiante; un hombre de identidad cisgénero, de orientación sexual gay de veintiocho años, con grado de licenciatura en

enfermería; y una persona de identidad no binaria género fluido, de orientación sexual pansexual estudiante de veinte años.

Es posible determinar que el muestreo fue de casos típico pretendiendo mostrar los rasgos más comunes de la realidad de los participantes desde la definición de “típico” que cualitativamente se construye a partir del consenso de opiniones entre informantes clave, o informantes que conocen la realidad bajo estudio (Hernández y Cols. 2010). En el caso de este estudio, un buen conocedor será un hombre o mujer que se reconoce en algunas de las identidades y orientaciones sexuales mencionadas con anterioridad y que ha desarrollado una dinámica de vida en función de esa experiencia sexual y personal.

Instrumento

Se desarrolló una guía de entrevista en profundidad para abordar cada uno de los tópicos de interés por medio del instrumento de medición. Para el análisis de los datos se utilizó el Atlas.ti versión 9 desde la elaboración de categorías y subcategorías, realizando códigos iniciales, códigos axiales y focalizados, y códigos teóricos que representaron las categorías teóricas de estudio.

Categorías	Definición
Datos personales	Esta categoría hace referencia a información general como es la edad, la escolaridad, la ocupación, el estado civil, la constitución familiar y los integrantes que residen en casa. Ya en relación al tema de investigación se pregunta sobre la identidad de género y orientación sexual de la persona.
Entorno Familiar	La familia constituye un espacio en el que las personas tienen la posibilidad de alcanzar sentimientos de pertenencia, aceptación y/o vulnerabilidad. Esto influye de gran forma en el desarrollo integral, la salud mental, y obviamente en la construcción de la identidad de género de la persona. Al mismo tiempo, la forma de expresión en torno a la familia, nos habla de la forma en que la persona percibe la realidad que lo rodea.

Continúa...

Categorías	Definición
Salud Mental	En torno a exposición a agresiones y discriminación se pregunta por síntomas y episodios de depresión y/o ansiedad e ideación suicida.
Salud Física	Se busca conocer si existe consumo de drogas (legales e ilegales) y si se han suministrado sustancias para modificación corporal, y en ese contexto se explora la reasignación de sexo.
Salud Sexual y Atención Médica	La categoría aborda el padecimiento de enfermedades de transmisión sexual, y partiendo de esto la forma en qué han sido tratadas las personas en el área de salud.
Discriminación	Hace referencia a la exposición a violencia verbal, emocional y física, a acoso, a bullying, aborda la aceptación social y en caso de existir, el aislamiento social.
Discriminación en ambito educativo, laboral y legislativo	Se busca conocer la experiencia de las personas en las areas de trabajo, educación, seguridad y justicia.

Continúa...

Categorías	Definición
Masculinidad Tradicional	Se abordan los ideales, conductas y estereotipos de la masculinidad tradicional, y en torno a esta la prevalencia de acoso, agresión física y verbal.
Resistencias a discriminación y acoso	En torno a la agresión verbal y física, la vulnerabilidad y la exclusión de la que pueden llegar ser víctimas las personas en el espectro de la masculinidad tradicional, se abordan formas de afrontar esas adversidades como son la confrontación, provocación y resistencia.

Resultados

1. Aceptación y apoyo en Familia vs Exclusión en familia

Esta categoría es una de las más extensas, los componentes teórico-empíricos tienen sus bases en los procesos familiares y puede dividirse en dos grandes elementos: el componente favorable de aceptación y apoyo en familia y el componente adverso de exclusión en familia. El primero de ellos reúne elementos como aceptación familiar, apoyo familiar, confianza en entorno familiar y la libertad en la familia. El segundo incorpora elementos como agresión familiar, agresión de madre, desconfianza con la familia, desconfianza en familia externa, deshonra familiar, discriminación en entorno familiar, exclusión familiar, expectativas familiares, familia conservadora, familia desinformada, idealización familiar, rechazo familiar, sin apoyo familiar y rechazo de ideal familiar.

La aceptación y el apoyo de la familia corresponden a dos elementos que permiten a una persona un desarrollo pleno, que la hace sentir segura de sí misma y le abre posibilidades sociales. Las personas de la comunidad LGBTQ+ atraviesan un proceso más duro que el de aquellas que no forman parte de esta, lo que hace que lograr confianza en el entorno familiar y libertad en la familia, se convierta en una experiencia poco común. Es decir, poder expresarse sin miedo a recibir violencia de cualquier tipo, resulta un suceso aislado que daña la estabilidad emocional de los participantes.

Por otro lado los elementos vinculados a la exclusión en familia se refiere a prácticas de discriminación en la dinámica familiar, como son las agresiones, las acusaciones sin motivo, los prejuicios, el rechazo y la negación del apoyo, todo desencadenado de tener una sexualidad diversa, de no cumplir con las normas impuestas por la visión tradicional del género y la sexualidad. En ciertos casos la violencia es indirecta y no hay comentarios particulares hacia las personas integrantes de la comunidad LGBTQ+, sin embargo, si se exponen comentarios generalizados que discriminan la diversidad sexual en el entorno cercano, provocando desconfianza en cualquier persona integrante de la comunidad LGBTQ+ para poder expresarse libremente.

Como evidencia las siguientes lexia:

“Yo no tengo ningún problema en hablar de ellos con ningún tema, con ninguno de ellos pues yo ya estoy abiertamente con ellos y ahorita actualmente yo ya tengo la confianza de hablar con ellos y si se habla al respecto con ellos”.

“Constantemente mis familiares demostraron una burla a eso, hacían comentarios despreciativos sobre eso y eso al fin de cuentas no me gustó”.

2. Prácticas de discriminación: Discriminación en educación y empleo

Las prácticas de discriminación como categoría general de análisis que incluye las formas de discriminación en el empleo y en la educación se integran apartir de los siguientes códigos teóricos: acoso sexual, agresión por autoridades, comentarios despectivos, discriminación en educación, falta de educación LGBT, falta de respeto sociedad, identidad forzada, machismo interiorizado, mujer sexualizada, mujer como objeto sexual, mirada de las personas, pensamientos retrogradadas, prejuicios de género, prejuicios a la mujer, racismo médico, sociedad desinformada y trato homofóbico. La cual nos indica un fuerte rechazo por parte de la sociedad ya que según cuatro de los entrevistados han sufrido de algún tipo de discriminación por su identidad de género o debido a su orientación sexual, además de que los resultados indicaron que existen fuertes ideales de masculinidad tradicional en la actualidad que impide un desarrollo de construcción de identidad.

Como evidencia las siguientes Lexias

“Siempre fue para mí muy incómodo el que mi familia tuviera ese tipo de actitudes, entonces la verdad fue como de que creo que esas mismas actitudes machistas que ellos, que a lo mejor ellos tenían, ya sea conscientes o inconscientes, fueron las mismas que la bloquearon en mí.”

“Pero a la vez siento que es por mi culpa porque no he dado a respetar tanto mi identidad de género o sea que no le expresado tanto como yo quiero y no he tenido que adecuarlo y aunque no me guste a ciertos pronombres que para mí no son adecuados.”

Los elementos de discriminación en el empleo y en la escuela hacen referencia a experiencias de discriminación en estos dos ámbitos de la vida de los participantes. La escuela y el trabajo, son elementos relacionados a: acoso escolar, agresión de docente, discriminación en educación, estereotipos en educación, igualdad de género forzada y ofensa por docencia, esto en el ámbito educativo. Y en lo que corresponde al empleo, refleja factores como la agresión laboral, desigualdad laboral, injusticia laboral, preferencia a hombre trabajador, subestimar a la mujer y ventaja laboral.

La representación del acoso, agresiones, ofensas y discriminación en general se presentan en las escuelas por parte de estudiantes y docentes desde la percepción de la comunidad LGBTQ+, ocasionando una mala experiencia educativa. Como señalan Earnshaw y colaboradores (2019), existe una discrepancia en la percepción del bullying hacia personas sexualmente diversas, esto entre alumnos y profesionales de los centros educativos donde se realizó la investigación. En este sentido, se refuerzan aquellos resultados al observar que los participantes de este estudio nunca reportaron haber expresado abiertamente el acoso y los ataques hacia ellos por su orientación sexual y/o identidad de género, a docentes.

En lo referente al área laboral, según los participantes, este está formada por abusos, injusticias y desigualdad de género, mencionando repetidamente que el sueldo es más alto para los hombres que para las mujeres, mostrando así una desigualdad de género en el ámbito laboral. Además se presentan casos de discriminación y agresión por parte de jefes o superiores lo que ha llegado a provocar un bajo rendimiento laboral, ansiedad y depresión.

Esta categoría abona a lo recabado por la CEAV (2016), que afirma que siete de cada diez personas han sido discriminadas alguna vez en espacios educativos. Y en cuanto empleo, la misma investigación destaca que la mitad de sus participantes han vivido una situación de acoso, hostigamiento o discriminación.

Estos argumentos pueden verse reflejados en las siguientes lexias:

“Te hacían menos como si no tuvieras las capacidades de hacer las cosas que tus compañeros hombres si”

“A ellos porque son la parte que mantiene por así decirlo, así lo dicen ellos, que son los que mantienen la casa pues se les paga más, ¡y a las mujeres es como de que ay no! a ti pues tú eres ama de casa ¿no?, entonces a ellas si se les baja el porcentaje de lo que cubren”

“En realidad no es una igualdad que ellos quieran generar, sino más que nada por el miedo a que los juzguen o que se les sancione por eso”.

3. Aceptación y entorno seguro

Esta categoría teórica está formada por los códigos de aceptación familiar, aceptación social, amor propio, libertad en familia, seguridad en uno mismo, sin estereotipos de género, confianza en entorno familiar. Los participantes en el estudio compartieron que hay una necesidad de aceptación de la familia, de ser reconocido en su proceso orientación sexual, y de identidad sexual, además de un proceso de aceptación social, considerando elementos de la familia y sociedad que deben cambiar para reconocer su situación individual. Por otro lado los participantes hablan del amor propio como una necesidad reconocida en el proceso que viven de construcción de su identidad y su orientación, semejante a la libertad en familia señalada como un factor de importancia en su proceso de vida. Otro elemento en el interior de esta aceptación y entorno seguro es la seguridad en uno mismo, el reconocimiento que los participantes establecen de estar seguros de sí mismos como un valor de importancia para ellos y ellas. Otro elemento en la búsqueda de esta aceptación y entorno seguro es la confianza en el entorno familiar que reconocen los participantes en este estudio. Uno de los códigos en el interior de esta categoría estaba encaminado a señalar la necesidad de que no existan más estereotipos de género para la población de la comunidad LGBTQ+ (Perez-Martínez et al., 2021; Cabrero Gonzalo, 2018; Fernández Rodríguez & Calle, 2013).

Estos argumentos pueden verse reflejados en las siguientes lexías:

“Pues por parte de mi mamá, emm fue un poco agresiva, fue mala en su momento, actualmente ya este, convivimos bien, se puede hablar abiertamente del tema, y no pasa nada, pero en su momento si fue, fue algo muy, muy incómodo y de que se pasaron rato muy malos”

“Si al inicio, mis papás, pero después de tiempo vieron que no pasa nada seguía siendo yo, no es como que yo, bueno tenga cierta preferencia y deje de ser la misma persona que amas, sino que en ese punto cuando yo expresé ese sentimiento, esa emoción, cuando expresé lo que yo era, sentí que ya tenía más libertad sobre mí, de expresarme de la manera en que yo quería, pero yo seguía siendo yo, seguía siendo pues hijo hije de mis padres y seguía teniendo los mismos recuerdos, seguía teniendo la misma infancia, los mismos comportamientos, seguía siendo yo, y no cambiaba nada o sea porque solo tenía un gusto sexual diferente o una identidad diferente, seguía siendo yo”.

4. Construcción de masculinidad tradicional

La categoría teórica de construcción de masculinidad tradicional esta formada de elementos relacionados con la construcción de género obstaculizada por diversos factores, como la desigualdad de género, los estereotipos de género, los ideales masculinos tradicionales, la identidad forzada, el machismo interiorizado, la mujer como propiedad del hombre, la mujer sumisa al hombre, la superior-

ridad del hombre, y la violencia de género. En este sentido la masculinidad que reconocen los participantes se define desde diversos obstáculos, y identidades forzadas, desde patrones de desigualdad que construyen el género masculino y construyen ideales tradicionales. El machismo se interioriza a tal nivel que es muy complejo desaprender las estructuras de la mujer como propiedad masculina, y cambiar las estructuras de analizar a la mujer como sumisa a la figura masculina, la superioridad del hombre sigue siendo el reflejo de una posición de roles. Finalmente uno de los elementos de esta categoría teórica es la violencia de género, la cual refleja la violencia recibida por parte de los hombres de sus contextos sociales.

Estos argumentos pueden verse reflejados en las siguientes lexías:

“Antes se tenía la, se seguía teniendo la creencia en que la mujer era para, para tener, este, pues para atender su familia, su hogar, ahorita la verdad es que ya se ha demostrado que no, no es así, que las mujeres también pueden trabajar, también pueden estudiar, se pueden preparar, además de que ya hay un poco más de libertad de expresión hacia las mujeres, por parte de las mujeres”

“Que te juzgan, también eso tiene un peso emocional en mí, tú decides no darle valor o darle un valor que también es válido, pero la sociedad también influye mucho y si he sentido ese peso constante de la sociedad de querer que te adecues, que la sociedad quiere que las minorías se adecuen a ella cuando es, al contrario, o sea la sociedad debe adecuarse a las minorías porque ellos son mayoría sabes, no les puede costar tanto”

Es importante señalar que la construcción de una masculinidad tradicional, hegemónica o igualitaria también impacta en la población en procesos de construcción de su identidad sexual diversa o orientación sexual diversa. Según el estudio de Miller, (2018), que el uso de estereotipos sexuales interfieren dentro de las distinciones de masculinidad entre personas heterosexuales y homosexuales, significando así que las clasificaciones sexuales se basan en conductas estereotípicas de personas que no muestran una masculinidad tradicional, sino que se ven interferidas por el comportamiento y definición estereotípica de una persona homosexual ante la sociedad.

La masculinidad entonces se encamina a un modelo heteronormativo que impacta también a un modelo emergente de homonormatividad. La necesidad de señalar una masculinidad homonormativa con bases heteronormativas se complejiza cuando analizamos las expresiones del machismo, la masculinidad heteronormativa y los roles de género, sin tener el atrevimiento de mencionar cuál es causa y cuál efecto. Estos componentes conforman un mecanismo sinérgico que regula la sexualidad en la sociedad actual.

Sin embargo, este mecanismo sinérgico restrictivo no señala únicamente a personas de sexualidad diversa, en realidad también afecta a personas

heterosexuales que no reproducen las normas sexuales vigentes o los roles de género impuestos (Cruz, 2020). En este sentido, existe la necesidad imperante de explorar los componentes o características de una masculinidad homonormada desde las minorías sexuales, para comprender las estrategias adecuadas de intervención y atención a esta problemática.

5. Salud mental e inseguridad socioemocional

Esta categoría teórica refleja la ansiedad sentida, y reconocida, el reconocimiento de una baja autoestima, el descontrol emocional reflejado en un pobre control de impulsos que los participantes reconocen como consecuencia de la situación emocional, lo cual también se puede observar en las emociones relacionadas con las ideas suicidas y la inseguridad emocional. Los problemas psicológicos que los participantes reconocen en sus vidas están relacionados con elementos de pensamientos recurrentes o sobrepensamientos por la situación de reflexión en torno a su sexualidad, masculinidad, orientación sexual e identidad sexual. La necesidad de sentirse seguros de sí mismos, y el dejar pasar las agresiones recibidas se vuelven una necesidad imperante de atención. Ellos y ellas reflexionan sobre la necesidad de establecer límites.

Siguiendo a Ruiz y Evangelista (2021), quienes hablan de formas de resistencia de estudiantes LGBTQ+ ante manifestaciones de violencia, es decir, maneras de reaccionar ante ataques y/o discriminación provenientes del exterior. Concordando así con las subcategorías como establecimiento de límites, impulsos y/ dejar pasar las agresiones. Ellos aportan tres formas de responder a las denostaciones, previamente ya explicadas, destacando en este apartado, que la más presentada en personas participantes en esta investigación, fue la confrontación.

Barrientos y colaboradores (2019) argumentan que de acuerdo al modelo de estrés de las minorías, las personas de la comunidad LGTBQ+ se enfrentan a mayores estresores que las cisgénero, teniendo esto un impacto negativo en su salud física y mental. Adecuados a este postulado, en nuestros resultados, las personas LGTBQ+ reportaron más acoso, hostigamiento y discriminación que las cisgénero.

6. Prácticas de inclusión

La categoría de prácticas de inclusión nos muestra códigos como apoyo familiar, conocimiento del tema, educación LGBT, igualdad de género, mujer empoderada, nombre preferido y sociedad con mente abierta. Se identificó que a pesar de ciertos ideales de masculinidad tradicional que tienen la mayoría de las familias pudieron apoyar al integrante en su construcción de género y expresión de éste, además de aceptar la orientación sexual y su de respetar quienes quieren ser, se observa que hay interés por el tema y además que el rechazo que puede haber es debido al desconocimiento de este tema, pero

están abiertos a poder entender y aprender más sobre todo lo que es identidad de género y dejar de lado esos prejuicios (Misari (2022), Cabrero Gozalo (2018), Cabrero Gonzalo (2018), Fernández Rodríguez & Calle, (2013).

Estos argumentos pueden verse reflejados en las siguientes lexis

“La verdad no, bueno en la escuela que me tocó es muy diversa, entonces pues se siente el apoyo”

“Lo que está ayudando a que se vayan arrancando esas creencias, o sea de poco a poco.”

“Las mujeres, conforme fue pasando el tiempo, lo que ellas mismas sufrieron, creo que tuvieron su, pusieron cada una su granito de arena, para sus hijos no tuvieran a lo mejor esas mismas, eh, esas mismas actitudes machistas de los padres o de los abuelos, de los tíos, fueron moldeando poco a poco esa forma de ser de los hijos.”

7. Proceso de construcción de identidad

En el proceso de construcción de identidad de las personas se incluyeron los códigos, cambio de género, encajar en la sociedad, expectativas familiares, exploración personal, identidad a segundo plano, identidad forzada, influencias externas en identidad, libertad de expresión, nombre preferido, pronombre preferido, reacción a identidad/orientación, revelación de identidad, revelación de orientación y vida reservada. Existe mucha represión a la libertad de expresión y las personas se enfrentan a una identidad forzada, a la reacción al momento de la revelación de su identidad, y muchas optan por directamente no hablar de forma abierta del tema, ajustándose a los cánones hegemónicos.

Perez-Martínez et al. (2021), en su revisión sistemática sobre intervenciones dirigidas a jóvenes basadas en masculinidades positivas y género, destaca la importancia de un enfoque transformativo de género que prevenga violencia física y psicológica, ayudando a la salud de la población en general. En cuanto al proceso de construcción de identidad, postula a la segunda socialización de los jóvenes en la escuela, el discurso público, y los medios de difusión masivos, como agentes activos de los modelos de masculinidad hegemónica. En este sentido, su investigación concluye, con que las intervenciones enfocadas a la masculinidad, han de buscar que los hombres por sí mismos reconozcan su adhesión a construcciones sobre la masculinidad, realizándose preguntas importantes sobre cómo se moldean los distintos ámbitos de su vida, procurando que no se sientan señalados ni atacados.

La forma en que una persona comienza a intentar conocer un poco de sí misma es a partir de exploración personal, trayendo la pregunta “¿Quién soy?”

a primer plano, dándose cuenta de influencias externas en la identidad, de las expectativas que tienen las personas sobre ella, de la a veces inconsciente búsqueda de encajar en la sociedad. Para la consecución de una existencia más genuina y auténtica, es fundamental una reflexión crítica propia sobre las normas de género y la masculinidad hegemónica, así como su conexión con las actitudes y los comportamientos equitativos de género. Serón y Catalán (2021) hablan de identidad y expresión de género como la experiencia íntima, interna e individual del género en cada persona, la cual puede o no corresponder al sexo asignado al nacimiento (Comisión Internacional de Juristas, ICJ, 2007; Coleman et al. 2012).

Conclusión

El arquetipo machista hace referencia a la construcción intersubjetiva sobre lo que significa ser un hombre, la cual, al mismo tiempo, en un proceso estructural, define lo que es una mujer, en la que mantiene una hegemonía, la heterosexualidad. Esto, en lo que confiere a la identidad de género, hace que las personas construyan la misma en torno a ideas tradicionales, las cuales adjudican constructos, pensamientos, ideas, actitudes, entre otros elementos, a un género como propios y exclusivos de éste. De esta forma, se concluye subjetivamente que un hombre no usa falda, las mujeres no tienen el cabello corto, para los hombres son determinados juguetes de acción, mientras que para las mujeres juguetes de cocina y actividades domésticas; a la par, se trata con discriminación y exclusión todo lo que transgreda estos estereotipos, reduciendo así las posibilidades de desarrollo de una persona en todas sus facetas. El proceso de construcción de identidad de género se refiere a la forma en la que una persona se define o define su género frente a la sociedad, lo que implica determinadas expresiones, las cuales se encasillan dentro de los estereotipos anteriormente mencionados. Aquí se presenta un problema, pues la masculinidad hegemónica que opera señalando lo que debe hacer y ser un hombre, así como la mujer, reduciendo las posibilidades del ser humano, minimiza, violenta y castiga cualquier otra expresión de género que no esté dentro de su espectro

La construcción de una identidad de género implica una serie de procesos vinculados a aceptación y apoyo familiar, a la libertad y acompañamiento que otorga los miembros de la familia, y esta identidad es afectada también por procesos de discriminación y de inseguridad en el entorno, además de el enfrentamiento a estereotipos de género tradicionales que marcan una masculinidad tradicional hegemónica, afectando diversas áreas relacionales y de salud mental de los jóvenes. Las prácticas de discriminación además tienen consecuencias de exclusión social, y de afectación a una identidad social. Los hallazgos de este estudio son apoyados por diversos autores (Merma-Molina 2021, Butler, 2007, p. 54; Ruiz y Evangelista, 2022; Serón y Catalán (2021); Estay, Valenzuela y Cartes (2020).

Un hombre no está forzado a ser masculino, ni una mujer a ser femenina, el hombre no debe ser más fuerte, ni el proveedor, la mujer no debe limpiar ni debe ser obligatoriamente quien cuida a los hijos. Esta investigación parte de la búsqueda de eliminar el nexo ilusorio que existe entre las prácticas de una persona y su género, partiendo fundamentalmente de la erradicación de correspondencia entre sexo y género. Es posible concluir apoyando la idea de que un ser humano es más que su género y su orientación sexual, motivos por los cuales no ha de ser juzgado ni desaprobado, pues esta condición no determina su valor, más bien si en el proceso de estas dos cuestiones daña a terceros y busca oprimir a otros para afirmarse a si mismo, eso sí habla de autoritarismo, egoísmo, narcisismo y desconsideración hacia los otros.

Referencias

- Barrientos, J., Espinoza, R., Meza, P., Saiz, J. Cárdenas, M. Guzmán, M. Gómez, F., Bahamondes, J. y Lovera, L. (2019). Efectos del prejuicio sexual en la salud mental de personas transgénero chilenas desde el Modelo de Estrés de las Minorías: Una aproximación cualitativa. *Terapia Psicológica*, 37(3), 181–197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000300181>
- Cabrero Gozalo, C. (2018). *Jóvenes LGBTI: vulneración y percepción social. Una realidad social poco contemplada*. [Tesis para optar por el título de licenciada en Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32535>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2016). Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf
- Crofford, M. L. (2018). Bisexual inclusive couples therapy: Assessment and treatment with bisexuals in mixed orientation relationships. *Sexual and Relationship Therapy*, 33(1-2), 233–243. <https://doi.org/10.1080/14681994.2017.1412420>
- Cruz Galindo, R. J. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México. *Encuentros y divergencias en educación sexual*. 21(11), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.678>.
- Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV) (2016). *Investigación sobre atención a personas lesbianas, gays, bisexuales y trans en México*. Comité de Violencia Sexual CEAV.
- Estay, F., Valenzuela, A. y Cartes R. (2020). Atención en salud de personas LGBT+: Perspectivas desde la comunidad local penquista. *Revista chilena de obstétrica y ginecología*. 84 (4), 351-357. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262020000400351>.
- Fernández, M., Vázquez, F. (2013). En torno al rechazo, la salud mental y la resiliencia en un grupo de jóvenes universitarios gays, lesbianas y bisexuales. *Rev Griot*. 6 (1): 44–65. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4318519/pdf/nihms-606259.pdf>

- Gavilán, D., Merma, G., Molina, D. y Urrea, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas del colectivo adolescentes en el ámbito escolar. *Bordón: Revista de pedagogía*. 73 (2), 113-131. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2021.81390>
- Instituto Nacional de Desarrollo Social y Fundación Arcoiris (2017). *Diagnóstico sobre atención a personas lesbianas, gays, bisexuales y trans en el estado de Guerrero*. Punto 618 Diseño Editorial, Gabriela Serralde y Ana Cecilia Lizano.
- Misari Yupanqui, S. (2022). *Actitudes hacia el machismo y su influencia en la crianza de los hijos en varones y mujeres de la sierra*. [Tesis para optar por el título de licenciada en Psicología, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/11457>
- Perez, J. J., Rincón, M., Muñoz, L. y Piedrahita, M. C. (2023). Conducta Sexual de individuos con género fluido. *Tecnológico de Antioquia, Institución universitaria*. 1-25. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/4370>
- Pérez, V., Marcos, J., Cerdán, J., Cerdán, A., Vozmediano, E. (2021). Positive Masculinities and Gender-Based Violence Educational Interventions Among Young People: A Systematic Review. *Trauma, violence & abuse*. 24 (4). 468-486 <https://doi.org/10.1177/15248380211030242>
- Ruiz, A. y Evangelista, A. (2022). Resistencias LGBT en universidades de Chiapas, México: más allá de la víctima pasiva. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*. 20 (2), 1-15. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i2.908>
- Serón D., Catalán Á. (2021). Identidad de Género y Salud Mental. *Revista Chilena de Neuro Psiquiatría*. 59 (3), 234-247. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-92272021000300234>
- Uresti, K., Orozco, L., Ybarra, J., Espinosa, M. (2017). Percepción del machismo, rasgos de expresividad y estrategias de afrontamiento al estrés en hombres adultos del noreste de México. *Acta Universitaria*. 27(4), 59-68. <https://doi.org/10.15174/au.2017.1273>
- Earnshaw, V. A., Menino, D. D., Sava, L. M., Perrotti, J., Barnes T. N., Humphrey D. L. y Reisner, S. L. (2019). LGBTQ bullying: a qualitative investigation of student and school health professional perspective. *Journal of LGBT Youth*. *J LGBT Youth*. 2020; 17 (3): 280 – 297. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1653808>

FOTOVOZ DE LA DETECCIÓN, TRATAMIENTO, BARRERAS, Y CONCLUSIONES DE POLÍTICA Y PRÁCTICA DE ASISTENCIA DE SALUD DE CÁNCER CERVICOUTERINO ENTRE MUJERES HISPANAS EN EL PASO, TEXAS

Meagan Whitney¹

Resumen

Unos estudios han explorado factores afectando a la prevención del VPH y la detección de cáncer cervicouterino entre mujeres hispanas, pero las experiencias de mujeres hispanas que tenían el cáncer cervicouterino rara vez han sido estudiadas. Este estudio usó la metodología de fotovoz para juntar narrativas personales de diez mujeres hispanas en el área de El Paso, Texas que tienen experiencia vivida de cáncer cervicouterino y para abogar por acción política de parte de ellas. Participantes tomaron fotos de sus vidas diarias y discutieron su vida, salud, y condiciones sociales para desarrollar una llamada a la acción para líderes comunitarias y responsables. Ellas identificaron unos temas que impregnaban las discusiones: 1) Educación sobre y acceso a la prevención, vacunación, y detección de cáncer; 2)

1. Asistente graduada de investigación, cursa actualmente la maestría en Trabajo Social en la Universidad de Texas en El Paso (UTEP). Correo: mwhitney@miners.utep.edu

fuerza, esperanza, y resiliencia para luchar contra el cáncer; y 3) barreras culturales, estructurales, y sistémicas. Un comité asesor compuesto de doctores, enfermeras, promotores de salud, y otros líderes comunitarios importantes se reunió para discutir los hallazgos del estudio y divulgarlos en acción política. Unas galerías exhibiendo el trabajo de participantes se alojaron en varios lugares para promover el conocimiento y desatar cambios.

Introducción

El cáncer cervicouterino es el tipo cuarto más común de cáncer femenino globalmente y se lleva las vidas de 340,000 personas cada año (Burmeister et al., 2022; D’Oria et al., 2022). Es primariamente causado por tipos 16 y 18 del virus papiloma humano (VPH), que es la enfermedad transmitida sexualmente más común (Burmeister et al., 2022; Ramakrishnan et al., 2015). A pesar del reciente desarrollo de una vacuna contra el VPH y la implementación extendida de unos métodos de detección, incluyendo el Papanicolaou y el examen de VPH (Burmeister et al., 2022; Allahqoli et al., 2022), las personas viviendo en países de ingresos bajos e intermedios y poblaciones diversas en países de ingresos altos como mujeres negras e hispanas y miembros de la comunidad LGBTQIA+ todavía se llevan la peor parte de tasas bajas de vacunación y detección y entonces tasas relativamente altas de cáncer cervicouterino (Zhan y Lin, 2014; Bruni et al., 2022; Stenzel et al., 2022; Johnson et al., 2020; Molokwu et al., 2015). Un alcance general de otros factores determinantes sociales de salud estructurales, intermedios, y cruzados se ha descubierto que afectan acceso a la detección de cáncer cervicouterino para personas de bajo ingreso y otros grupos de la minoría como ellas que usan Medicaid y Medicare (Markus et al., 2023).

Mujeres hispanas viviendo en la frontera de los EEUU y México tienen particularmente alto riesgo del VPH y cáncer cervicouterino, con casi doble las tasas de incidencia y mortalidad comparadas con las mujeres blancas (Shokar et al., 2020; Ramirez et al., 2023). Unas barreras comunes a la detección y vacunación encontradas en las investigaciones para esta población incluyen vergüenza, baja susceptibilidad percibida, y falta de facilidad, conveniencia, accesibilidad, conocimiento/educación, capacidad financiera, seguro médico, dieta saludable, o recomendación de un profesional de la salud (Calderón-Mora et al., 2020; Silvera et al., 2022; Suk et al., 2022; Zeno et al., 2022; Shrivastav et al., 2021; Penaranda et al., 2014; Molokwu et al., 2013). Unos estudios han encontrados que la edad más joven, ser nacido en los EEUU, y empleo de tiempo completo son correlacionados con uso más grande de la detección y vacunación (Calderón-Mora et al., 2020). Mucho de las investigaciones exigen desarrollo e implementación aumentados de métodos de autoexamen e intervenciones educacionales según la cultura y de múltiples componentes para acercarse a lograr la equidad racial en tasas de la detección y vacunación del VPH y cáncer cervicouterino (Zhan y Lin, 2014; Shokar et al., 2020;

Calderón-Mora et al., 2020; Penaranda et al., 2014; Makadzange et al., 2022; Poniewierza y Panek et al., 2022; Wood et al., 2014). Específicamente, el uso de promotores de salud bilingües para promover conocimiento sobre los métodos de detección y la vacuna se ha descubierto que es una forma eficaz de enfocar en la población latina (Molokwu et al., 2015; Shokar et al., 2020). Poniewierza y Panek animan a otros países a que seguir el ejemplo de Europa en usar su presupuesto nacional para financiar programas nuevos de la prevención de cáncer cervicouterino y métodos de detección como horarios más cortos de administrar la vacuna contra VPH. Porque unos estudios han encontrados que casi la mitad de las infecciones de VPH alto-riesgo ocurriendo en mujeres hispanas viviendo en la frontera de los EEUU y México, fueron de un subtipo no cubierto por la vacuna contra VPH, investigadores y profesionales trabajando con esta población deben explorar estrategias alternativas de prevención para el futuro (Shokar et al., 2020).

La experiencia de tener el cáncer cervicouterino puede ser complicada y cambiar la vida, y resultados de la calidad de vida pueden diferir dependiendo en el tipo de tratamiento recibido además de circunstancias de vida (Shinan-Altman et al., 2022; Millet et al., 2022). El cáncer cervicouterino y su tratamiento pueden causar disfunción sexual, preocupaciones de imagen corporal, y sentidos de ser menos femenino debido del estigma que viene de ya no ser capaz de parir (Hasan et al., 2022; Pfaendler et al., 2015; Vermeer et al., 2015; Khalil et al., 2015; Lopes et al., 2019). Las investigaciones revelan que tener más apoyo social, placer sexual, y bienestar espiritual contribuye a una calidad de vida más alta para sobrevivientes de cáncer cervicouterino en general (Khalil et al., 2015; Lopes et al., 2019), y unos estudios han encontrados experiencias de hallar ventajas y crecimiento postraumático entre sobrevivientes de cáncer cervicouterino (Millet et al., 2022; Sun et al., 2021).

Métodos y Materiales

Fotovoz como un método de investigación de acción participativa

El método de fotovoz fue usado para recoger las fotografías y narrativas presentadas en este estudio. Fotovoz es una forma de investigación de acción participativa que usa fotografía y diálogo en grupo como un medio para que las personas marginadas pueden aumentar su conocimiento de un problema o preocupación comunitario, en este caso cáncer cervicouterino, con la meta de mejorar condiciones sociales entre acción individual y de grupo (Moya y Chávez-Baray, 2019). Los miembros del equipo de investigación se fueron entrenados extensamente en este método usando un protocolo de fotovoz desarrollado inicialmente por las Doctoras Caroline Wang y Mary Ann Burris en 1994 y extendido por las Doctoras Eva Moya y Silvia Chávez-Baray empezando en 2006 (actualizado más recientemente en 2023) (Wang & Burris, 1997; Moya & Chávez-Baray, 2023).

Muestreo y reclutamiento

La Junta de Revisión Institucional de la Universidad de Texas en El Paso aprobó este proyecto. Participantes de estudio consistieron en nueve adultos ($n = 9$). Las investigadoras usaron una estrategia de reclutamiento de alícuota conveniente y reclutaron participantes de compañeros y organizaciones basados en la comunidad. Las investigadoras también usaron muestreo de agravación para identificar participantes que satisficieron los criterios de inclusión (personas viviendo en el Condado de El Paso que actualmente tienen o en el pasado tenían cáncer cervicouterino). El reclutamiento original consistió de 19 participantes, 10 fueron entrevistadas inicialmente, y nueve inscribieron, consentían a participación, y terminaron el proyecto. Participantes recibieron un estipendio de \$30 en la forma de tarjeta de regalo y otros materiales como mascarillas, desinfectante de manos, y plumas por cada sesión que asistieron.

Características de participantes

Todas las participantes identificaban como mujeres. Cuatro (45%) de las participantes estaban casadas, dos (22%) estaban divorciadas, dos (22%) estaban separadas, y una (11%) mujer estaba viuda. El grupo etario estaba formado por 36-69 años, y la edad media era de 53. Dos (22%) habían logrado alguna forma de educación de escuela primaria, una (11%) terminó algo de colegio, dos (22%) tenían un DEG, tres (33%) habían terminado algo de la universidad, y dos (22%) tenían un título de universidad.

Análisis participativo usando reflexión crítica y diálogo

El método de fotovoz permite que todas partes involucradas participen en el análisis de datos, así que para este proyecto reflexión crítica y diálogo fueron llevados a cabo por las investigadoras principales, asistentes de investigación, y participantes de estudio. El equipo de investigación revisó grabaciones digitales de audio de entrevistas de participantes y sesiones grupales para identificar ideas principales. El proceso de análisis para participantes es compuesto de tres partes: (1) Tomando y seleccionando las fotos que reflejan más exactamente las realidades y preocupaciones de participantes, (2) escribir narrativas que contextualizan y abundan en el significado de esas fotos, (3) etiquetar y organizar los problemas y temas que surgieron de sus historias (Chávez-Baray et al., 2022). La primera sesión fue usada para presentar a las participantes al método de fotovoz; las participantes fueron dadas formularios de consentimiento y usaron sus celulares para tomar fotos en sus entornos y vidas diarias durante un mes y media. Durante cada sesión semanal, las participantes presentaban una a tres fotos que habían tomado y discutían los significados detrás entre ellas y con las investigadoras. Las participantes planteaban sus fotos por contestar un grupo de preguntas que constituye el acrónimo VPNeH: ¿Qué es lo que usted **Ve** aquí? ¿Qué es lo que está realmente **Pasando** aquí? ¿Cómo se relaciona esto con su vida o **Nuestras** vidas? ¿Por qué **Existe** esta situación, preocupación o for-

taleza? ¿Qué podemos **Hacer** al respecto? Las discusiones fueron grabadas para más reflexión y conocimiento por las investigadoras. Temas emergentes fueron identificados y codificados. Unas participantes escogieron usar seudónimos para firmar sus narrativas. Las investigadoras tomaban medidas para proteger la confidencialidad de las participantes en otros asuntos.

Resultados: Temas Claves

Escanea este código para ver la galería de fotos y narrativas por completo.



Educación sobre y acceso a la prevención, vacunación, y detección de cáncer

Las preguntas usadas para la primera ronda de fotos eran “¿Cómo describo a mi comunidad?” y “¿Cómo describo mi experiencia de cáncer cervicouterino?” Muchos de las mujeres enfatizaron el dolor físico y mental de cáncer cervicouterino y el valor y la fortaleza de ánimo que toma para superarlo. Ellas describen su experiencia con cáncer cervicouterino como una lucha que toma mucho trabajo duro para ganar, pero que se podría evitar fácilmente por hacerse los exámenes regulares y vacunarse. Como una mujer mencionó, “Es mejor aguantar un poco dolor (de un Papanicolaou) que el cáncer, radiación, o quimioterapia.” Las mujeres describieron tener más información y apoyo como destacado para el cuidado continuo de las mujeres con cáncer cervicouterino.

Barreras culturales, estructurales, y sistémicas

La segunda ronda de fotos fue planteada sobre la pregunta “¿Cuál fueron las barreras o retos que tenías durante su experiencia de cáncer cervicouterino?” Mientras unas de las mujeres recibieron mucho apoyo familiar durante su cáncer, otros recibieron el contrario: Estigma de sus parejas o esposos. El esposo

de una mujer decidió dejarla porque ella quería recibir un tratamiento para su cáncer que podría impedirle tener más hijos. Participantes también describieron barreras significativas debido de su estatus migratorio. Muchas de ellas tenían dificultades con no hablar inglés y no saber dónde o cómo recibir asistencia de salud. Luchaban financieramente con no tener el dinero para pagar por los servicios y no tener seguro médico. Una mujer describió el doctor como una de sus barreras más grandes porque “yo no me sentía escuchada, no me contestaba las preguntas que yo tenía. Me sentía frustrada, todavía estoy con muchas preguntas y dudas.” La pandémica de COVID-19 también creaba un obstáculo para las mujeres durante su experiencia con cáncer cervicouterino debido de disponibilidad restringida de citas y solo programar visitas virtuales.

Fortaleza, esperanza, y resiliencia para luchar contra el cáncer

La tercera ronda de fotos preguntó, “¿Qué o quién les ayudó a sobrepasar las barreras encontradas?” Prácticamente todas las participantes dijeron que sus familias y fe en Dios proveían el apoyo más grande en su lucha contra cáncer cervicouterino. Muchas de ellas mencionaron específicamente sus hijos y nietos como fuentes de fortaleza. Unas mujeres también mencionaron sus mismas (su propia fortaleza interior y carácter) como que les ayudó superar el cáncer.

Llamada a la acción

Después de las participantes terminaron su tercera ronda de fotos y narrativas, desarrollaron una llamada a la acción para informar políticas y responsables sobre las necesidades de esas con una experiencia vivida de cáncer cervicouterino y las necesidades de la comunidad, especialmente para las mujeres hispanas y migrantes. Incluye recomendaciones específicas para influir políticas, programas, y servicios.

1. Entregar todos los resultados de laboratorio y médicos a la persona enferma.
2. Mayor empatía y sensibilidad del personal de salud al dar los diagnósticos.
3. Recibir educación por parte del personal médico sobre la enfermedad.
4. Ofrecer acceso a tratamientos gratuitos.
5. Tener información en español y otros idiomas en los hospitales y consultorios.
6. Tener traductores disponibles en las consultas médicas.
7. Ofrecer intérpretes de lenguaje de señas en los hospitales y consultorios.
8. Ofrecer todos los tratamientos existentes y dar a la paciente la opción a escogerlo.

9. Aumentar los recursos para los programas de atención, difusión, prevención y cuidado para la comunidad.
10. Ofrecer acceso al sistema de salud para los migrantes a bajo costo o con un seguro médico.
11. Clínicas comunitarias gratis.
12. Ofrecer Papanicolaous gratis en las colonias (comunidades en el área de El Paso que alojan a los migrantes trabajando in la agricultura de los EEUU).
13. Tener más campañas de prevención de cáncer cervicouterino.
14. Difundir mayor educación de cáncer cervicouterino en la comunidad.
15. Dar atención a las personas con cáncer por personal de salud especialista en cáncer.

Discusión

Hasta donde saben las investigadoras, esto es el primer estudio para usar el método de fotovoz en las experiencias de mujeres hispanas que son sobrevivientes de cáncer cervicouterino. Otros estudios de investigación de factores determinantes sociales de salud encontraron que temas afectando a la detección y tratamiento de cáncer cervicouterino incluyen disponibilidad de recursos, costo de atención, y apoyo social (Thomas-Purcell et al., 2017). Participantes en este estudio enfatizaron el machismo, barreras relacionadas con identidad étnica, ataduras de tiempo y dinero, sentirse frustrada con sus doctores, no apoyarse por sus esposos, y ser un migrante como influyendo su acceso a recursos, que se alinea con hallazgos de las investigaciones relacionadas mencionadas. Participantes en este y otros estudios también altamente recomendaron la educación en la disponibilidad de la detección y tratamiento y empoderamiento para hacer decisiones sobre sus cuerpos por si mismas, además de animar al gobierno priorizar la asistencia de la salud sexual y reproductiva de las mujeres, como maneras para superar las barreras con que ellas y la comunidad enfrentan (Moise et al., 2021).

Muchos miembros de la comunidad en la región de la frontera de EEUU-México todavía necesitan información bilingüe con relación a la prevención de cáncer cervicouterino y métodos de vacunación, incluyendo que son, como importantes son, y como pueden ganar acceso sin barreras a ellos, ya esas barreras son financieras, culturales, o de otra manera. Esta información bilingüe abarca ambos tener medios impresos en español disponible y contratar a traductores para trabajar en clínicas y hospitales. Muchas de las mujeres que fueron parte de este estudio continúan buscar cobertura de seguro médico y consejo de cómo cuidarse de sus mismas y sus cuerpos como mujeres hispanas que migraron a los Estados Unidos y encontraron un sistema de salud distinto y confuso. Específicamente

con relación a cáncer cervicouterino, individuales viviendo en áreas rurales son menos propensos a ser examinados para el cáncer cervicouterino (Kurani et al., 2020). Las participantes exigieron más enfoque en la salud mental y promover el autocuidado por el ejercicio y otras prácticas. Más y mejor entrenamiento de proveedores de asistencia médica sobre el diagnóstico y la educación de pacientes también es necesario para abordar las preocupaciones de salud de las mujeres hispanas. Una mujer mencionó que muchas tienen dificultades porque no preguntan o buscan una segunda opinión y terminan conformándose con atención inferior debido a una falta de fondos para pagar por mejor.

Aunque las participantes en este estudio tenían dificultades con muchas cosas durante su experiencia de cáncer cervicouterino, también ilustraron una enorme resiliencia en sus habilidades de superarlo. Para muchas de las mujeres, su espiritualidad y fe en Dios eran las contribuidoras más fuertes a su resiliencia porque a menudo las motivaban para continuar luchando y para expresar la gratitud por cada día de vida más que fueron dadas. Como las investigaciones han demostrado, practicar una religión o tener espiritualidad puede tener un impacto positivo en la resiliencia y actúan en la habilidad de una persona para encontrar un significado y propósito entre las dificultades (Gacott, 2022; Grellmann, 2022; Neal, 2022). Las mujeres también eran fortalecidas por sus familias, particularmente sus hijos.

Un comité asesor compuesto de líderes comunitarias incluyendo doctores, enfermeras, promotores de salud, asociados de investigación, y periodistas se reunían para aprender sobre, discutir, y actuar por las ideas y recomendaciones de las participantes.

Limitaciones del estudio

Porque las participantes fueron reclutadas usando alícuota conveniente, estos hallazgos de estudio no pueden ser generalizados y no representan todas las personas con una experiencia vivida de cáncer cervicouterino o hasta todos los sobrevivientes de cáncer cervicouterino hispanos, especialmente porque todas las participantes identificaban como mujeres cisgéneros. Sin embargo, los resultados de este estudio todavía tienen implicaciones relevantes para la investigación, práctica, y política. Las investigaciones en el futuro podrían explorar las experiencias de esta población usando otros métodos que fotovoz para expandir el conocimiento del cáncer cervicouterino y la salud pública.

Conclusión

Mujeres con cáncer cervicouterino continúan tener dificultades con barreras a la atención, mientras mujeres hispanas con cáncer cervicouterino viviendo en la frontera de EEUU-México enfrentan su propio grupo único de retos abun-

dantes. Los hallazgos de este estudio, por las fotos y narrativas, revelan que las participantes tenían dificultades acceder a la asistencia de salud debido de bajos ingresos, estatus migratorio, y falta de seguro médico, además de barreras culturales como preceptivos estereotipos de género. A pesar de los obstáculos con que estas mujeres enfrentaron durante su experiencia con cáncer cervicouterino, continúan proyectar el optimismo, esperanza, y resiliencia entre su fe y sus sistemas de apoyo. Las participantes e investigadoras abogan por políticas públicas para promover métodos de detección, vacunación, y tratamiento de VPH y el cáncer cervicouterino ponerlos a disposición para toda la gente a pesar de identidad étnica, género, estatus socioeconómico, o nacionalidad. Incluida en esta conclusión es la lista de recomendaciones (llamada a la acción) para implementar políticas públicas y la evaluación resumida arriba.

Referencias

- Allahqoli, L., Dehdari, T., Rahmani, A., Fallahi, A., Gharacheh, M., Hajinasab, N., Salehiniya, H., & Alkatout, I. (2022). Delayed cervical cancer diagnosis: a systematic review. *European review for medical and pharmacological sciences*, 26(22), 8467–8480. https://doi.org/10.26355/eu-rrrev_202211_30382
- Bruni, L., Serrano, B., Roura, E., Alemany, L., Cowan, M., Herrero, R., Poljak, M., Murillo, R., Broutet, N., Riley, L. M., & de Sanjose, S. (2022). Cervical cancer screening programmes and age-specific coverage estimates for 202 countries and territories worldwide: a review and synthetic analysis. *The Lancet. Global health*, 10(8), e1115–e1127. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(22\)00241-8](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(22)00241-8)
- Burmeister, C. A., Khan, S. F., Schäfer, G., Mbatani, N., Adams, T., Moodley, J., & Prince, S. (2022). Cervical cancer therapies: Current challenges and future perspectives. *Tumour virus research*, 13, 200238. <https://doi.org/10.1016/j.tvr.2022.200238>
- Calderón-Mora, J., Ferdous, T., & Shokar, N. (2020). HPV vaccine beliefs and correlates of uptake among Hispanic women and their children on the US-Mexico border. *Cancer Control*, 27(1), 107327482096888. <https://doi.org/10.1177/1073274820968881>
- Chávez-Baray, S. M., Martínez, O., Chaparro, P., & Moya, E. M. (2022). The use of photovoice methodology to assess health needs and identify opportunities among migrant transgender women in the U.S.-Mexico border. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.865944>
- D’Oria, O., Corrado, G., Laganà, A. S., Chiantera, V., Vizza, E., & Giannini, A. (2022). New Advances in Cervical Cancer: From Bench to Bedside. *International journal of environmental research and public health*, 19(12), 7094. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127094>
- Gacott, L. M. P. (2022). Transcending adversity: A narrative study. *Asian Journal of Resilience*, 4(1).

- Grellmann, D. (2022). *Typhoon Haiyan disaster recovery in the Philippines: an analysis of the role of faith in the aid encounter between faith-based, secular non-governmental organisations and affected communities* (thesis). School of Social Science, The University of Queensland.
- Hassan, H. E., Masaud, H., Mohammed, R., & Ramadan, S. (2021). Self-knowledge and body image among cervical cancer survivors' women in Northern Upper Egypt. *Journal of Applied Health Sciences and Medicine*.
- Johnson, N. L., Head, K. J., Scott, S. F., & Zimet, G. D. (2020). Persistent disparities in cervical cancer screening uptake: Knowledge and sociodemographic determinants of Papanicolaou and human papillomavirus testing among women in the United States. *Public Health Reports*, 135(4), 483–491. <https://doi.org/10.1177/0033354920925094>
- Khalil, J., Bellefqih, S., Sahli, N., Afif, M., Elkacemi, H., Elmajjaoui, S., Kebdani, T., & Benjaafar, N. (2015). Impact of cervical cancer on quality of life: Beyond the short term (Results from a single institution). *Gynecologic Oncology Research and Practice*, 2(1). <https://doi.org/10.1186/s40661-015-0011-4>
- Kurani, S. S., McCoy, R. G., Lampman, M. A., Doubeni, C. A., Finney Rutten, L. J., Inselman, J. W., Giblon, R. E., Bunkers, K. S., Stroebel, R. J., Rushlow, D., Chawla, S. S., & Shah, N. D. (2020). Association of neighborhood measures of social determinants of health with breast, cervical, and colorectal cancer screening rates in the US Midwest. *JAMA Network Open*, 3(3). <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.0618>
- Lopes, A. C., Bacalhau, R., Santos, M., Pereira, M., & Pereira, M. G. (2019). Contribution of sociodemographic, clinical, and psychological variables to quality of life in women with cervical cancer in the follow-up phase. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 27(3), 603–614. <https://doi.org/10.1007/s10880-019-09644-0>
- Makadzange, E. E., Peeters, A., Joore, M. A., & Kimman, M. L. (2022). The effectiveness of health education interventions on cervical cancer prevention in Africa: A systematic review. *Preventive Medicine*, 164, 107219. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2022.107219>
- Markus, A. R., Li, Y., Wilder, M. E., Catalanotti, J., & McCarthy, M. L. (2023). The influence of social determinants on cancer screening in a Medicaid sample. *American Journal of Preventive Medicine*, 65(1), 92–100. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2023.02.005>
- Millet, N., Moss, E. L., Munir, F., Rogers, E., & McDermott, H. J. (2022). A qualitative exploration of physical and psychosocial well being in the short and long term after treatments for cervical cancer. *European Journal of Cancer Care*, 31(2). <https://doi.org/10.1111/ecc.13560>
- Moise, R. K., Jonas, E., Campa, E. M., Clisbee, M., Lopes, G., & Kobetz, E. (2021). Bayo lapawol (Let their voices be heard): Haitian women's barriers to and facilitators of cervical cancer prevention and control. *Health Education & Behavior*, 48(6), 873–884. <https://doi.org/10.1177/1090198121990381>

- Molokwu, J., Fernandez, N. P., & Martin, C. (2013). HPV awareness and vaccine acceptability in Hispanic women living along the US-Mexico border. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 16(3), 540–545. <https://doi.org/10.1007/s10903-013-9855-z>
- Molokwu, J., Penaranda, E., Flores, S., & Shokar, N. K. (2015). Evaluation of the effect of a promotora-led educational intervention on cervical cancer and human papillomavirus knowledge among predominantly Hispanic primary care patients on the US-Mexico border. *Journal of Cancer Education*, 31(4), 742–748. <https://doi.org/10.1007/s13187-015-0938-5>
- Moya, E., & Chavez-Baray, S. (2023). *Voices and images: Training manual for facilitators*. El Paso; University of Texas at El Paso.
- Moya, E., & Chavez-Baray, S. M. (2019). *Photovoice: Participation and empowerment in research*. Nova Science Publishers.
- Neal, S. (2022). *Building resiliency and effective self-care among Emory Saint Joseph's Hospital chaplains (dissertation)*. Doctoral Dissertations and Projects, Lynchburg, VA.
- Penaranda, E., Molokwu, J., Hernandez, I., Salaiz, R., Nguyen, N., Byrd, T., & Shokar, N. (2014). Attitudes toward self-sampling for cervical cancer screening among primary care attendees living on the US–Mexico border. *Southern Medical Journal*, 107(7), 426–432. <https://doi.org/10.14423/smj.0000000000000132>
- Pfaendler, K. S., Wenzel, L., Mechanic, M. B., & Penner, K. R. (2015). Cervical cancer survivorship: Long-term quality of life and social support. *Clinical Therapeutics*, 37(1), 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.clinthera.2014.11.013>
- Poniewierza, P., & Panek, G. (2022). Cervical cancer prophylaxis—State-of-the-art and perspectives. *Healthcare*, 10(7), 1325. <https://doi.org/10.3390/healthcare10071325>
- Ramakrishnan, S., Partricia, S., & Mathan, G. (2015). Overview of high-risk HPV's 16 and 18 infected cervical cancer: Pathogenesis to prevention. *Bio-medicine & Pharmacotherapy*, 70, 103–110. <https://doi.org/10.1016/j.biopha.2014.12.041>
- Ramirez, A. G., Trapido, E. J., & Giuliano, A. (2023). The road to cervical cancer elimination. In *Advancing the science of cancer in Latinos: Building collaboration for action* (pp. 199–206). essay, Springer Nature.
- Shinan-Altman, S., Levkovich, I., & Hamama-Raz, Y. (2022). Cervical cancer survivors: The experiences of the journey. *Palliative and Supportive Care*, 1–8. <https://doi.org/10.1017/s1478951522000785>
- Shokar, N. K., Doan, A., Calderon-Mora, J., Lakshmanaswamy, R., Ramadevi, S., Shokar, G. S., Molokwu, J., Alomari, A., & Dwivedi, A. (2020). The prevalence of genital human papillomavirus subtypes in a cohort of Hispanic women presenting for cervical cancer screening along the US-Mexico border. *Cancer Control*, 27(1), 107327482095178. <https://doi.org/10.1177/1073274820951780>
- Shrivastav, K. D., Taneja, N., Das, A. M., Rana, S., Ranjan, P., Singh, H., Jaggi, V. K., & Janardhanan, R. (2021). Socio-demographic and clinico-pathological

- profile of cervical cancer patients at a tertiary care centre in New Delhi: A five-year retrospective analysis. *Indian Journal of Community Health*, 33(4), 634–639. <https://doi.org/10.47203/ijch.2021.v33i04.016>
- Silvera, S. A., Kaplan, A. M., & Laforet, P. (2022). Knowledge of human papillomavirus and cervical cancer among low-income women in New Jersey. *Public Health Reports*, 138(2), 302–308. <https://doi.org/10.1177/00333549221081821>
- Stenzel, A. E., Bustamante, G., Sarkin, C. A., Harripersaud, K., Jewett, P., Teoh, D., & Vogel, R. I. (2022). The intersection of sexual orientation with race and ethnicity in cervical cancer screening. *Cancer*, 128(14), 2753–2759. <https://doi.org/10.1002/cncr.34213>
- Suk, R., Hong, Y.-R., Rajan, S. S., Xie, Z., Zhu, Y., & Spencer, J. C. (2022). Assessment of US Preventive Services Task Force guideline-concordant cervical cancer screening rates and reasons for underscreening by age, race and ethnicity, sexual orientation, rurality, and insurance, 2005 to 2019. *JAMA Network Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.43582>
- Sun, L., Liu, K., Li, X., Zhang, Y., & Huang, Z. (2021). Benefit finding experiences of cervical cancer survivors in rural Yunnan Province, China: A qualitative study. *Nursing Open*, 9(6), 2637–2645. <https://doi.org/10.1002/nop2.962>
- Thomas-Purcell, K. B., Tarver, W. L., Richards, C., & Primus-Joseph, M. (2017). Gatekeepers' perceptions of the quality and availability of services for breast and cervical cancer patients in the English-speaking Windward Islands: An exploratory investigation. *Cancer Causes & Control*, 28(11), 1195–1206. <https://doi.org/10.1007/s10552-017-0925-8>
- Vermeer, W. M., Bakker, R. M., Kenter, G. G., Stiggelbout, A. M., & ter Kuile, M. M. (2015). Cervical cancer survivors' and partners' experiences with sexual dysfunction and psychosexual support. *Supportive Care in Cancer*, 24(4), 1679–1687. <https://doi.org/10.1007/s00520-015-2925-0>
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wood, B., Burchell, A. N., Escott, N., Little, J., Maar, M., Ogilvie, G., Severini, A., Bishop, L., Morrissette, K., & Zehbe, I. (2014). Using community engagement to inform and implement a community-randomized controlled trial in the Anishinaabek Cervical Cancer Screening Study. *Frontiers in Oncology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fonc.2014.00027>
- Zeno, E. E., Brewer, N. T., Spees, L. P., Des Marais, A. C., Sanusi, B. O., Hudgens, M. G., Jackson, S., Barclay, L., Wheeler, S. B., & Smith, J. S. (2022). Racial and ethnic differences in cervical cancer screening barriers and intentions: The My Body My Test-3 HPV self-collection trial among under-screened, low-income women. *PLOS ONE*, 17(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274974>
- Zhan, F. B., & Lin, Y. (2014). Racial/ethnic, socioeconomic, and geographic disparities of cervical cancer advanced-stage diagnosis in Texas. *Women's Health Issues*, 24(5), 519–527. <https://doi.org/10.1016/j.whi.2014.06.009>

INFLUENCIA DEL LIDERAZGO EN LA MOTIVACIÓN DE LOS TRABAJADORES DE UNA CADENA COMERCIAL EN EL MUNICIPIO DE TIERRA BLANCA, VERACRUZ

Gabriela Arano Rosas¹
Edith Sandria Clara²
María de Jesús Valdivia Rivera³

Resumen

Dentro de la organización, el nivel jerárquico es fundamental, sobre todo por el ejercicio del liderazgo por parte de los jefes en el establecimiento, supervisión y medición de los objetivos a los subordinados, lo que se ve influenciado por los diversos estilos de liderazgo. Si ese liderazgo es el adecuado, puede influir en la motivación de los trabajadores; dicho eso, se conoce que la motivación puede contribuir en los sujetos para seguir estando en acción, conseguir los procesos necesarios y llevar a cabo las actividades pertinentes para lograr los objetivos o satisfacer las necesidades requeridas; en caso inverso, la motivación suele causar problemas a la empresa, que pueden llegar a modificar el comportamiento del trabajador hacia el cliente. Derivado de lo anterior, se fija como objetivo

1-Estudiante de Ingeniería en Administración, del Tecnológico Nacional de México Campus Tierra Blanca, 198n0089@itstb.edu.mx

2-Estudiante de Ingeniería en Administración, del Tecnológico Nacional de México Campus Tierra Blanca, 198n0132@itstb.edu.mx

3-Doctora en Ciencias Jurídicas, Administrativas y de la Educación. Docente Investigadora de la División de Ingeniería en Administración, del Tecnológico Nacional de México Campus Tierra Blanca, maria.vr@tierrablanca.tecnm.mx, <https://orcid.org/0000-0001-5477-9599>

el establecer la influencia del liderazgo en la motivación de los trabajadores de una cadena de giro comercial en el municipio de Tierra Blanca, Veracruz; para lo cual, se establece un nivel correlacional descriptivo, al buscar la relación que existe entre ambas variables y conocer su grado de influencia, con un corte cuantitativo, diseño transversal y de campo. Ocupando un muestreo por clúster, constituida por una cadena de giro comercial con 5 sucursales en el municipio de Tierra Blanca, Veracruz; con la aplicación de dos instrumentos con escala de Likert validados para cada variable, permitiendo comprobar la hipótesis de investigación que indica: el liderazgo influye positivamente en la motivación de los trabajadores, al encontrar una correlación positiva fuerte entre ambas variables; este derivado de las respuestas que ofrecieron los subordinados sobre sus jefes directos, al indicar que ejercen un liderazgo con niveles elevados de estimulación intelectual, consideración individualizada, inspiración y carisma; lo que permite mantener un nivel de motivación extrínseca que favorece el cumplimiento de los objetivos organizacionales.

Palabras claves: Liderazgo, Motivación, MiPyMEs.

Introducción

La presente investigación se refiere a los temas de liderazgo y motivación, donde se observa que cada vez hay más posturas que existen acerca del liderazgo y de las acciones que debe realizar un líder dentro de una empresa para poder sacarla a flote, considerando que toda institución laboral necesita un líder que sea motivador, comunicativo y aplique estrategias de gestión de riesgo para prevenir cualquier percance inesperado, influyendo así en todo el equipo de trabajo, generando confianza y sobre todo dando el ejemplo mediante el cumplimiento de cada promesa o compromiso que asume con su gente. Es por ello, que es importante considerar que en toda empresa siempre existen trabajadores con poca motivación, por lo que, el líder tiene la capacidad de reducir las incertidumbres del trabajo y es considerado un motivador, porque aumenta las expectativas de los subordinados al reconocer su esfuerzo (Chiavenato y Gomes, 2002).

Maya et al (2019) habla sobre la relación del liderazgo directivo y la consecución de la calidad en los procesos, demostrando que uno de los factores que hace posible la calidad es en efecto la presencia de un liderazgo directivo efectivo, asertivo, democrático y participativo; que involucre al personal en los planes de trabajo de modo activo y protagónico. Cuando este estilo de liderazgo se hace presente en los directivos, la organización camina hacia la calidad, lo que no se consigue con otros estilos de liderazgo.

Por su parte, Díaz (2020) determino argumenta que los rasgos característicos del liderazgo directivo determinan las dimensiones de la motivación en su estado emocional y comportamiento, convirtiéndose en el elogio o recompensar que motiva; esto al buscar determinar la relación existente entre el liderazgo

directivo y la motivación.

En la motivación se involucra diversas dimensiones que logran explicar sus implicaciones en la organización, tales como interés, esfuerzo, capacidad, interacción con los pares y la satisfacción (Barreto y Álvarez, 2020); en este sentido las empresas requieren que los trabajadores se encuentren satisfechos para que estos a su vez, retribuyan con un rendimiento máximo que favorezca el logro de los objetivos; lo que, convierte a la motivación en la forma más eficaz que tiene una organización de aumentar la productividad, destacando que los trabajadores son un activo en las empresas, ya que, ellos son los que con dedicación, esfuerzo y talento alcanzan el éxito de organizacional (Peña y Villón, 2017).

Riaza (2021), asegura que la motivación influye de manera directa sobre el rendimiento que obtienen los trabajadores, al mejorar su compromiso, implicación y entusiasmo, lo que favorece llegar al objetivo individual.

Los trabajadores altamente motivados rinden más y entregan más que lo mínimo estrictamente necesario, generalmente esto se debe a que gozan de las condiciones necesarias para asumir el trabajo como algo más profundo, personal e importante, que simplemente una actividad que se desempeña para obtener a cambio una remuneración económica o salario. Al igual que contribuye a la permanencia activa de la fuerza laboral, mejorando a la organización; además, un alto nivel de motivación conduce a un menor nivel de rotación de personal y a sostener las tasas de productividad y del compromiso lo suficientemente elevadas a lo largo del tiempo (Equipo editorial, Etecé, 2021).

El aumento en la productividad y/o ventas, solo es un reflejo del incremento en el compromiso de los trabajadores, por lo que, se convierte en un hilo conductor a la rentabilidad, satisfacción al cliente, e identidad organizacional, al mantener el trabajador un estado de ánimo favorable (Barreto y Álvarez, 2020). Por lo que, se busca establecer ¿cómo influye el liderazgo en la motivación de los trabajadores de una cadena comercial en el municipio de Tierra Blanca, Veracruz?, para lo cual se determinó la siguiente metodología.

Metodología

La presente investigación comprende dos variables, la independiente denominada Liderazgo, la cual según Arévalo-Avecillas (2019, p. 237) es “hacer ejercer a los líderes que forman parte de una empresa y tengan un grupo de personas a su cargo, con la funcionalidad que se centra en el cumplimiento de los objetivos a corto y largo plazo”; y la Motivación como variable dependiente, comprendida según Cortes (2004, p. 203) como “un conjunto de factores internos o externos que determinan las acciones de una persona, es decir, actuaremos de una manera u otra dependiendo del tipo y cantidad de motivación que tengamos”.

Disponiendo como objetivo de esta investigación: establecer la influencia del liderazgo en la motivación de los trabajadores de una cadena comercial en el municipio de Tierra Blanca, Veracruz. Con la formulación de la hipótesis de investigación, que establece: el liderazgo influye positivamente en la motivación de los Trabajadores en las MiPyMEs de giro comercial del municipio de Tierra Blanca, Veracruz.

Con un nivel correlacional descriptivo, ya que se busca especificar propiedades, características y perfiles del fenómeno que se analizará, por lo que, solo se pretende medir y recoger información sobre las variables para su posterior evaluación con la mayor exactitud del grado de vinculación entre las variables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

De tipo aplicada, al estar orientada en conseguir nuevo conocimiento que permita ponerse en práctica para solucionar problemas (McHugh et al, 2021), con un manejo cuantitativo de la información recolectada, así como el análisis de los datos, lo que contribuya a probar hipótesis previas, bajo una métrica numérica (Cruz, 2020). Dicha información se recolectará en un momento determinado y por única vez, lo que da un carácter transversal.

La población seleccionada es una cadena de giro comercial, denominada *Farmacias Similares*, la cual cuenta con 5 sucursales en la ciudad de Tierra Blanca, Veracruz, dichas sucursales tiene un rango de 5–10 empleados, derivado del tamaño de las instalaciones y su ubicación, lo que impacta en el nivel de operaciones.

Por lo anterior, se considera idóneo un muestreo por clúster, lo que López-Roldán y Fachelli (2015, p. 3) definen como “aquella donde todas las unidades son consideradas muestras y consiste en obtener mediciones del número total de individuos, mediante diversas técnicas en la cual se realiza en un determinado periodo”.

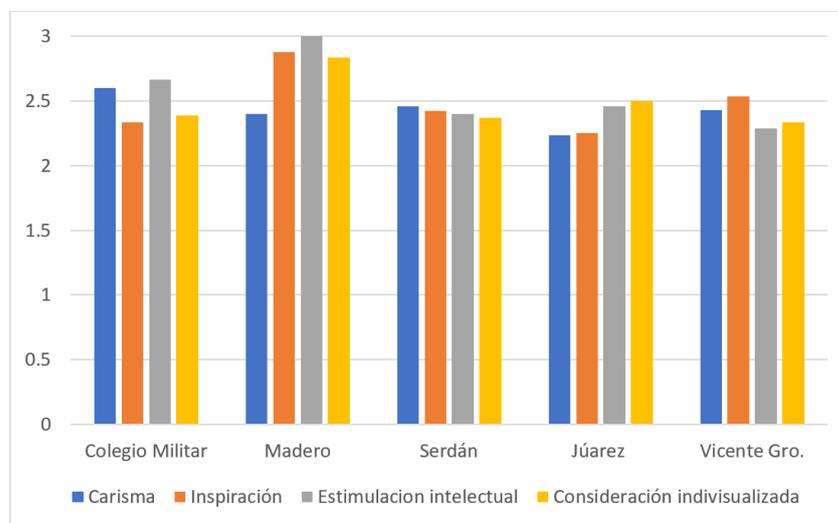
Para la recolección de la información fue necesaria la implementación de dos instrumentos, uno para el liderazgo basado en el modelo de Lawshe (Lawshe, 1975), el cual estima el nivel de liderazgo que el líder proporciona a sus subordinados, desde las dimensiones de carisma, inspiración, consideración individualizada y estimulación intelectual; por medio de un cuestionario compuesto por 16 ítems, medidos con una escala que abarca tres niveles: esencial, útil pero no esencial, no esencial.

Mientras que, para la motivación, se midió con el cuestionario Motivación Laboral (R-MAWS) (Gagné et al, 2014) con 19 ítems, por medio de la escala de Likert; conforme a 5 dimensiones, las cuales son desmotivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca. Ambos cuestionarios fueron diseñados para medir el nivel y el rango en el que los trabajadores desarrollan sus actividades diariamente.

Resultados

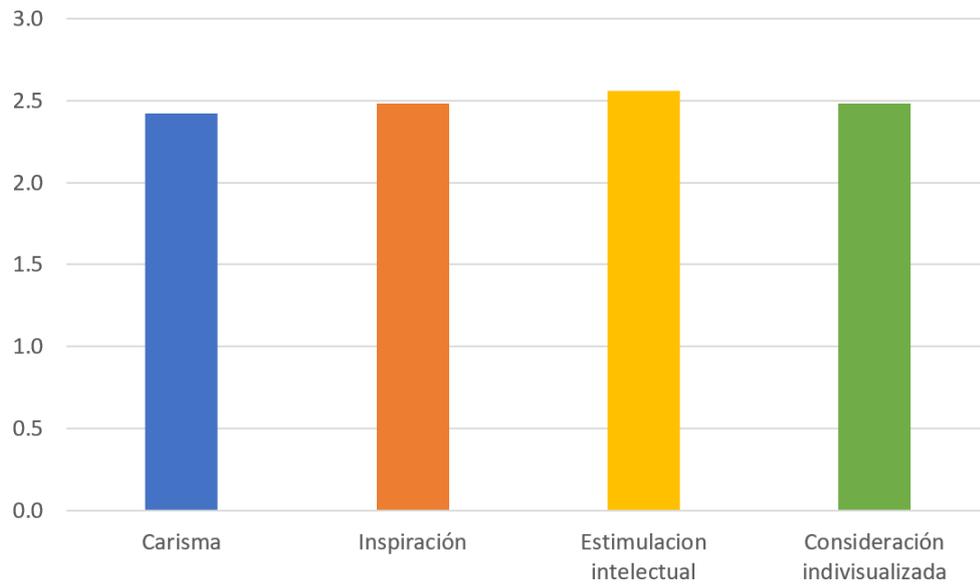
A continuación, se presentan los resultados derivados del manejo cuantitativo de la información recabada de la aplicación de los instrumentos, explicando en primera instancia la variable independiente, la cual es liderazgo, que va en un rango de 1-3 siendo el 1 no esencial, hasta el 3 siendo esencial; teniendo un rango de aceptación del 2, al ser necesario, aunque no indispensable el líder. En segundo lugar, se presenta la variable dependiente, la cual es motivación, medida con escala de Likert que va de 1 totalmente en desacuerdo hasta el 7 totalmente en acuerdo, teniendo un rango aceptable de 4.9, que representa el 70% de presencia.

Figura 1. Dimensiones del liderazgo por sucursal.



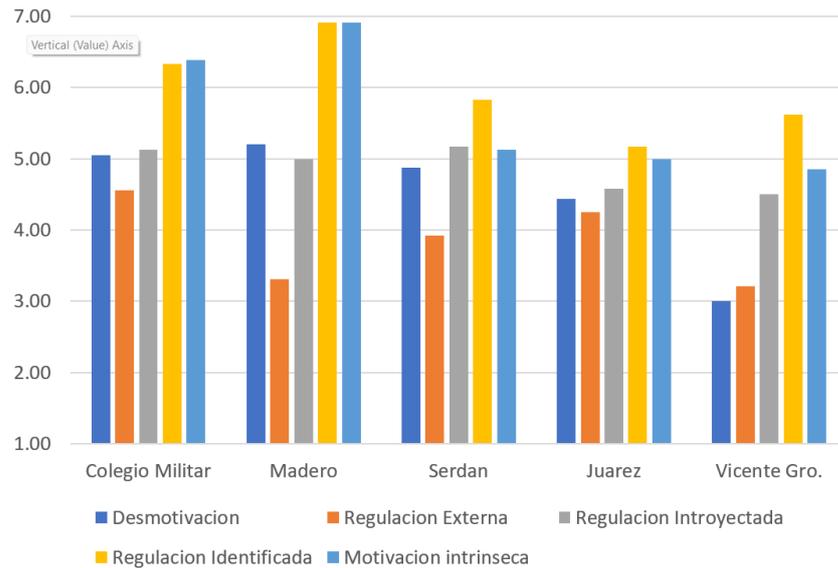
En la figura 1, se presentan las dimensiones del liderazgo, las cuales son carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada; seccionadas por sucursal, lo que permite establecer que todas las dimensiones se encuentran en un nivel de útil pero no esencial, al encontrarse entre los rangos de 2.3 al 3. Es por ello, que se ve estabilidad, ya que no discrepa los rangos de forma elevada. De manera específica, es factible indicar que la sucursal que se encuentra mejor posicionada es la de Madero, al obtener un nivel promedio de 2.8, lo que la coloca en el rango de esencial, porque muestra que cada trabajador está satisfecho con el gerente con el que cuenta la sucursal. Por su parte, en último lugar se colocan las sucursales de Juárez y Vicente Guerrero, con un nivel de 2.4 al 3, lo que las coloca en el rango esencial, aunque se cataloguen por ser las más bajas, esto es, ya que se encuentran a la par, lo único que les diferencia son los porcentajes individuales de las dimensiones.

Figura 2. Dimensiones del liderazgo promedio



La figura 2, refleja el promedio de las dimensiones del liderazgo, donde se logra observar que todas están en un nivel similar, obteniendo un rango de 2.4 al 2.6, colocando al liderazgo en una escala de útil pero no esencial. Por su parte, la estimulación intelectual es la dimensión mejor posicionada, al obtener un rango de 2.6, seguida por consideración individualizada y la inspiración, ambas en un rango de 2.5, por lo que, la más baja, pero tan solo por décimas es carisma. Este escenario se representa que cada líder es capaz de provocar un sentido de valor, identificación, respeto y orgullo, por contar con la habilidad de ver lo que realmente es importante y lograr confianza. De manera general, esta figura muestra que la empresa se encuentra estable, pero con posibilidades de mejora, por lo que, con un poco más de esfuerzo, se puede lograr un liderazgo correcto.

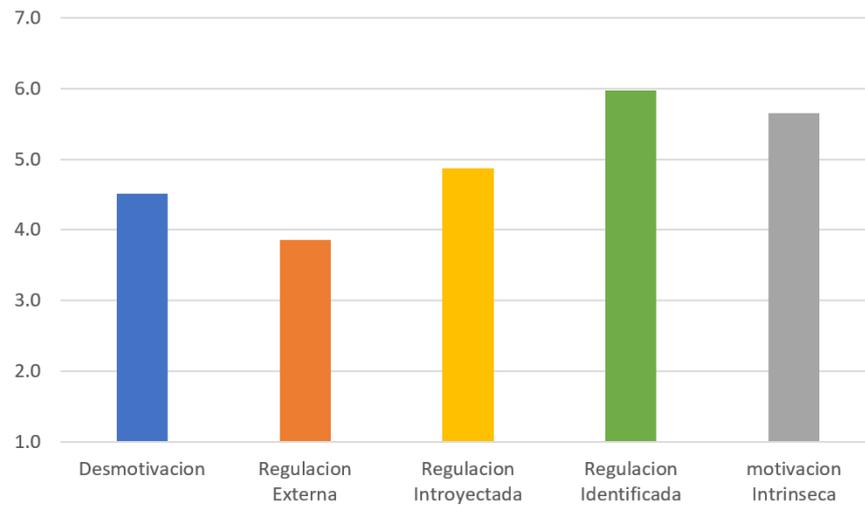
Figura 3. Dimensiones de motivación por sucursal



En la figura 3, se presentan las dimensiones de la motivación, las cuales son desmotivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca; seccionadas por sucursal, lo que permite establecer que todas las dimensiones se encuentran en el nivel denominado levemente de acuerdo, al encontrarse entre los rangos de 4.9 al 7, reconociendo que en estas sucursales existen fluctuaciones, al observar una diferencia significativa entre el nivel de las dimensiones de una sucursal y las otras, e incluso en las mismas sucursales las dimensiones varían abruptamente; es por ello, que los resultados generales entre las sucursales varían mucho, claro ejemplo es la sucursal de Madero, que en términos generales es la mejor posicionada al obtener un promedio general de 5.5, lo que contrasta con la sucursal de Vicente Guerrero, es quien está más abajo, con un promedio general de 4.2; por lo que, de manera específica es factible indicar que la sucursal que se encuentra mejor posicionada es la de Madero, lo que la coloca en el rango totalmente de acuerdo, ya que muestra que cada trabajador está motivado, por su parte, en último lugar se coloca la sucursal Vicente Guerrero, puesto que los trabajadores laboran para obtener aprobación de las personas que los rodea, esto según los datos obtenidos.

Cabe resaltar, que una constante es la dimensión de Regulación Identificada, la cual es la más alta en todas las sucursales, y a la inversa se coloca la Regulación Externa, al ser la que se mantiene más baja. La primera refleja la identificación de los trabajadores con la empresa, lo que se traduce como identidad y lealtad; en el caso de la segunda, es referente a la remuneración que se le asigna a las actividades realizadas. Por lo que, están satisfechos con lo que representa la organización y el trato que se les da, pero inconformes con la estructura salarial.

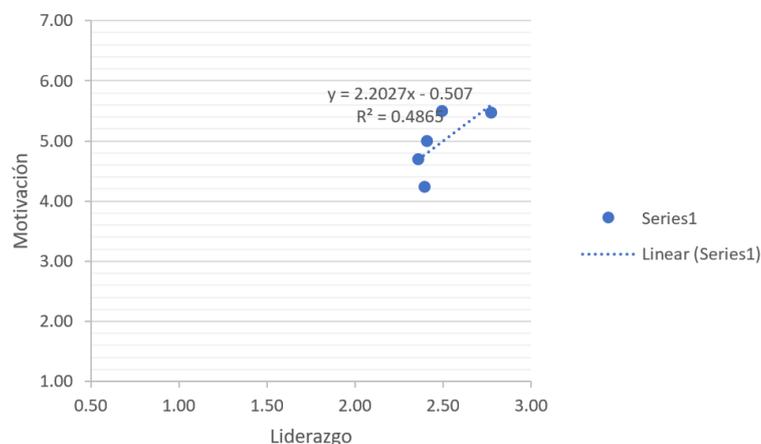
Figura 4. Dimensiones de la motivación promedio



La figura 4, indica el promedio de las dimensiones que constituye la motivación, donde se logra observar que todas están en un nivel diferente, por lo que, se establece un rango de 3.9 a 6.0, con un promedio general de 5 como nivel, esto coloca a la cadena comercial por arriba del nivel aceptable tan solo por 0.1.

De manera particular, en primer lugar, se encuentra la dimensión Regulación Identificada con un nivel de 6.0, seguida por la Motivación Intrínseca con 5.7, posterior con 4.9 se encuentra Regulación Introyectada, en penúltimo lugar con un nivel de 4.5 esta Desmotivación y en el nivel más bajo esta Regulación Externa con 3.9; estos resultados reflejan posibilidades de mejora urgentes, en cuanto a la estructura organizacional se refiere, tomando en consecuencia los elementos que conforman los derechos y obligaciones de los trabajadores.

Figura 5. Correlación entre ambas variables



En la figura 5, se observa una correlación positiva moderada con relación al posicionamiento de las sucursales entre ambas variables. Al determinar el coeficiente de correlación de Pearson se obtiene 0.69751804, lo que corrobora lo apreciado en la figura.

Lo que indica que los incrementos de la variable independiente están relacionados con los incrementos de la variable dependiente, pero no con una relación de igualdad.

Discusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, en cada una de las sucursales se cuenta con el liderazgo necesario, lo que hace referencia a un líder presente y dispuesto con los trabajadores. Sin embargo, la motivación no refleja del todo el liderazgo que se percibe, esté derivado de la falta de incentivos para los trabajadores, los cuales consideran que su salario es bajo; aunque dicho elemento no está en las posibilidades del líder otorgarlos.

Por lo que, es de entender que la correlación sea positiva y por encima de lo moderado, pero apenas significativa como para establecer una relación de crecimiento proporcional.

Conclusiones

Se acepta la hipótesis de investigación, la cual establece que “el liderazgo influye positivamente en la motivación de los trabajadores en las MiPymes de giro comercial del sector farmacéutico”. Al establecer que los trabajadores están satisfechos, derivado de contar con un líder que cumple con las expectativas para el tipo de empresa en la que se desenvuelven, sin embargo, no se sienten motivados porque no reciben incentivos remuneradores (a su parecer) a cambio de su labor, lo que no se puede adjudicar al líder o el ejercicio del liderazgo.

Recomendaciones

Liderazgo:

- Mantener un ambiente saludable, lo que contribuya en la obtención de talentos y cualidades para la profesionalización.
- Conocer el entorno del trabajador, lo que le permite ser empático y brindarle consejos que influyan en los trabajadores.

Motivación:

- Organizar a los trabajadores según sus habilidades, a su vez, proporcionar capacitaciones.
- Evaluar la satisfacción de los trabajadores para determinar oportunidades de mejora.
- Recompensar las conductas positivas esperadas reforzando las habilidades y actitudes necesarias.

Referencias

- Arévalo-Avecillas, D., Padilla-Lozano, C., Pino, R., Cevallos, H. (2019). Los dominios de la personalidad y su relación con el estilo de liderazgo transformacional. *Información tecnológica*, 30 (3) 237-248. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300237>
- Barreto, F., y Álvarez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 73–83. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/91/71>
- Chiavenato, I., Gomes, F. (2002). *Visión y acción estratégica*. Pearson
- Cortes, A. (2004). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo. *Revistas de Ciencias Sociales*, 4(106), 203-214. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15310615>
- Cruz, Y. (febrero, 2020). *Tipos de liderazgo en las funciones del Gerente o Director Escolar*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/339513149_Articulo_Liderazgo
- Díaz Suárez, C. (2020) El liderazgo directivo y su relación con la motivación en los docentes de la I.E.E. Miguel Grau. *UCV-Scientia*. 12(1), 77-85. www.doi.org/10.18050/ucvs.v.12i1.2603
- Equipo editorial, Etecé. (30 de abril de 2021). Motivación. En *Concepto.de*. <https://concepto.de/motivacion/>.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A. K., Westbye, C. (2014). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178–196. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Lawshe, C. (1975). Una aproximación cuantitativa a la validez de contenido. *Psicología del personal*, 28 (4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- López-Roldán, P., Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/163567>
- Maya, E., Aldana, J., Isea, J. (2019). Liderazgo Directivo y Educación de la Ca-

lidad. *CIENCIAMATRIA*, 5(9), 114-129. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102>

McHugh, M., Baumann, M., Hayes, S., Reen, F., Ryan, L., Tiana, D., Whelan, J., (3 de noviembre de 2021). *¿Para qué sirve? Investigación básica frente a investigación aplicada*. Science in School. <https://www.scienceinschool.org/es/article/2021/basic-versus-applied-research/#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20consiste%20en,crear%20soluciones%20a%20problemas%20concretos>.

Peña Riva, H. C., Villón Perero, S. G. (2017). Motivación Laboral. Elemento Fundamental en el Éxito Organizacional. *Revista Cientific*, 3(7), 177-192. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.9.177-192>

Riaza, A. (2021). *Motivación laboral: el secreto de la productividad empresarial*. Bizneo blog. <https://www.bizneo.com/blog/5-claves-motivar-empleados/#comment-9410>

PROFESIONALES EN LAS ÁREAS DE STEAM: UN PANORAMA DESDE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ (UACJ)

Myrna Limas Hernández¹

Lisbeily Domínguez Ruvalcaba²

Resumen

La igualdad de género constituye un derecho humano fundamental para impulsar el bienestar social y conseguir un mundo próspero según la agenda de los objetivos de desarrollo sostenible 2015-2030 de las Naciones Unidas. El logro de esa igualdad requiere la incorporación y formación de mujeres en profesiones relacionadas con la ciencia, la tecnología, ingeniería, artes y matemáticas (STEAM) cobrando relevancia el papel de las universidades en esa dinámica. El objetivo de este manuscrito es dar a conocer un panorama del crecimiento de programas en la UACJ para distinguir cuáles profesiones o campos del conocimiento han tendido a contar con una mayor presencia masculina o femenina en la década reciente (2012-2022) y confirmar si ese patrón es similar a lo que ocurre a nivel nacional. La metodología fue documental y se revisaron bases de datos científicas, digitales y de acceso abierto donde las fuentes de datos principales fueron el INEGI, el IMCO e informes de la UACJ. El cálculo de distintos índices sugirió que la educación es un medio fundamental que permite dotar de habilidades y competencias a las personas para disminuir las desigualdades de género. Algunos resultados revelaron que

1-Profesora investigadora del Departamento de Ciencias Sociales, programa de Licenciatura en Economía, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, correo: mlimas@uacj.mx

2--Profesora investigadora del Departamento de Ciencias Sociales, programa de Licenciatura en Economía, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, correo: ldoming@uacj.mx

las carreras que ocuparon los primeros lugares en feminización a nivel nacional en el primer trimestre 2023 fueron Enfermería, Psicología, Ciencias computacionales, Ecología y ciencias ambientales y Contabilidad. Un patrón similar se reflejó en el caso de la UACJ. En una gran cantidad de programas, al igual que en los registros del profesorado de la UACJ con distinción en el SNII, las mujeres tendieron a estar infra-representadas. Es deseable que la UACJ considere diversos factores al decidir cuáles carreras es conveniente abrir en los próximos años sin desdeñar las directrices del Observatorio laboral de México.

Palabras clave: STEAM, desigualdad de género, grupos vulnerables

Introducción

La agenda de los objetivos de desarrollo sostenible 2015-2030 de las Naciones Unidas dicta que la igualdad de género, entendida como un derecho humano fundamental, es un elemento clave para impulsar el bienestar social y conseguir un mundo próspero. La búsqueda de esa igualdad requiere, según la meta 4.3 del ODS 4, que se asegure el acceso igualitario de hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, donde la educación superior adquiere un papel trascendental (Naciones Unidas, 2023). Vale aclarar que el objetivo 4 pretende “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2023).

Dado que el plazo para realizar el balance y avances conseguidos en la materia es 2030, la meta en cuestión motivó a formular tres preguntas clave: ¿El acceso a una formación profesional está estimulando la igualdad de género en el caso mexicano? ¿Qué áreas de educación superior están captando más mujeres y más hombres en la década reciente en el caso de Juárez? ¿Cuál es el ingreso promedio de un profesionista en México en áreas o carreras relacionadas con ciencias, tecnologías, ingenierías, artes y matemáticas (STEAM)?

Un argumento adicional que dio sentido a indagar respuestas a estos cuestionamientos fue el desánimo mostrado por estudiantes de nivel universitario al observar que en redes sociales es común que corroboren que personas que han adquirido fama por su oficio de *tik-toker*, *influencer* o *youtuber*, las han llevado a acumular cifras millonarias en sus bolsillos o cuentas bancarias sin necesidad de requerir un título universitario. Por ello, al reflexionar si esa fama será permanente o efímera, surgió la oportunidad para demostrar que la inversión en la formación de capital humano o estudiar una licenciatura va más allá de aumentar las competencias de cada persona para que logre acceder a un empleo remunerado, un trabajo decente o realizar actividades emprendedoras, sino que los impactos derivados requieren idear acciones para eliminar las disparidades en las personas. Temas, estos últimos, que se vinculan con las metas 4.4 y 4.5 del objetivo 4 Educación de calidad. En el

caso de la eliminación de disparidades, una ruta para ir cerrando la brecha en materia de formación profesional y salarios entre hombres y mujeres es el acceso a las áreas STEAM.

El objetivo de este trabajo es dar a conocer un panorama del crecimiento de programas en la UACJ para distinguir cuáles profesiones o campos del conocimiento han tendido a contar con una mayor presencia masculina o femenina en la década reciente (2012-2022) y revelar si ese patrón es similar a lo que ocurre a nivel nacional. De manera complementaria se dará cuenta del comportamiento registrado en brechas salariales como algunos registros relacionados con el personal académico de la UACJ adscrito al Sistema nacional de investigadores e investigadoras.

Metodología

La metodología atendida para disponer de la información requerida que permitiera cumplir el objetivo de este trabajo se apegó a desarrollar una investigación de tipo documental. La definición de las variables hizo necesario definir los criterios de carreras para clasificar las carreras agrupadas en áreas STEAM para recolectar datos que fueran mensurables. Ante esa condición, las fuentes de información incluyeron bases de datos científicas, digitales y de acceso abierto. En las bases de datos científicas se revisaron algunas disponibles en la Biblioteca virtual de la UACJ, así como distintos artículos de divulgación disponibles en formato digital cuyo acceso era libre y gratuito (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2023). En el caso de las bases de datos cuantitativas se revisaron varias (IMCO, 2023) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023) (Observatorio Laboral, 2023) aunque en este texto se excluyeron varios datos y se optó por exponer algunos apegados al objetivo delineado. Del mismo modo, se hizo uso de informes de distintas administraciones de la UACJ donde los resultados corroboraron que el enfoque de tipo cuantitativo fue el que permitió delinear la recolección de información para hacer factible el cálculo de cuatro indicadores de género básicos denominados índice de concentración, índice de distribución, índice de feminización y brecha de género. El cálculo de esos indicadores consideró la guía de la Unidad de Igualdad de Género del Instituto Andaluz de la Mujer (Instituto Andaluz de la Mujer, 2023).

El abordaje de la información y de la interpretación de resultados se contempló desde lo general a lo particular. Y ello fue posible dado que previamente se creó una base de datos (previa consulta, discriminación y selección de datos) cuya sistematización y procesamiento hizo uso del software Microsoft Excel v. 2018. El formato del análisis fue con propósitos descriptivos atendiendo ya sea los datos sistematizados tomados de alguna base en particular o exponiendo los datos que son producto de cálculos propios dejando opción a la comparación.

Resultados

¿Cuál es el ingreso promedio de un profesionista en México en áreas o carreras relacionadas con ciencias, tecnologías, ingenierías, artes y matemáticas?

La acción de acotar cómo era posible monitorear si hay indicios que contribuyen a las desigualdades de género en la década reciente y confirmar el supuesto que sugiere que las mujeres están infra o subrepresentadas en las carreras del área de tecnologías, ingenierías y matemáticas en el siglo XXI sugirió consultar diversas bases de datos, discriminar la información y elegir algunos registros ilustrativos, incluidos en solo una de ellas: el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO).

Según la información de las carreras con mayor número de profesionistas en México, las posiciones de primero a décimo sitio en el primer trimestre 2023, de un listado de 65 carreras, fueron: Derecho (1.26 millones), Administración de empresas (1.23 millones), Contabilidad y fiscalización (1.15 millones), Psicología (585 mil) y Formación docente en educación básica, nivel primaria (539 mil), Ingeniería industrial (522 mil), Desarrollo de software (510 mil) y Enfermería general y obstetricia (508 mil) (IMCO, 2023).

En 2018, primer trimestre, esas posiciones correspondían a Administración y gestión de empresas (1.24 millones), Contabilidad y fiscalización (1.0 millones), Derecho (1.0 millones), Formación docente para educación básica, nivel primaria (676 mil), Psicología (423 mil), Ingeniería industrial, mecánica, electrónica y tecnología (393 mil), Medicina (374 mil), Tecnología de la información y la comunicación (362 mil), Enfermería y cuidados (361 mil) e Ingeniería mecánica y metalurgia (353 mil) (IMCO, 2023).

En el caso de las 10 carreras profesionales mejor pagadas (Cuadro 1), resulta revelador que predominen carreras vinculadas con áreas STEM, las cuales, según una revisión del marco conceptual han venido estudiándose desde 1990 cuando la *National Science Foundation* propuso agrupar los programas bajo la propuesta SMET (Ciencias, Matemáticas, Ingenierías y Tecnologías) y ha sido a partir de la 2000, 2010 y 2020 que se impulsó la denominada *STEAMmania*, la *STEM Education*, contemplándose la clasificación STEAM como la más reciente, cuyas discusiones han observado que existen diversos factores que influyen en la elección de alguna carrera y que la apertura de programas debe considerar los debates y ambientes tecnológicos que están delineando cuáles serán las denominadas carreras del futuro (Rich, 2023) (Avendaño Rodríguez & Magaña Medina, 2018) (Castillo, 2022) (Fundación Emprender Futuro, 2015-2024) (Mejía Hernández, 2023) (United States Government, 2023).

Cuadro 1. Carreras profesionales mejor pagadas en México, 2018-2023

Carreras mejor pagadas en 2018 (IT)	Salario promedio mensual 2018 (IT, pesos nominales)	Carreras mejor pagadas en 2023 (IT)	t
Medicina	\$17,449	Medicina de especialidad	\$35,033
Electrónica y Automatización	\$15,109	Finanzas, banca y seguros	\$28,336
Ciencias ambientales	\$14,320	Medicina general	\$24,529
Mercadotecnia y publicidad	\$13,765	Ingeniería en electrónica, automatización y aplicaciones de la mecánica-eléctrica	\$22,877
Negocios y comercio	\$13,750	Ingeniería en electricidad y generación de energía	\$22,834
Contabilidad y fiscalización	\$13,357	Arquitectura y urbanismo	\$22,652
Construcción e ingeniería civil	\$12,858	Construcción e ingeniería civil	\$22,413
Ingeniería mecánica y metalurgia	\$12,843	Planeación, evaluación e investigación educativa	\$22,389
Ingeniería industrial, mecánica, electrónica y tecnología	\$12,581	Ingeniería mecánica y profesiones afines al trabajo metálico	\$21,869
Manufacturas y procesos	\$12,428	Industria de la minería, extracción y metalurgia	\$21,840

Fuente: IMCO (2023)

Una revisión documental realizada en relación con cuáles son algunos programas que se han sugerido para cada área STEAM (Cuadro 2) se resume en la siguiente relación integrando las propuestas de diversos estudiosos y sitios de divulgación disponibles en línea y destacando cuáles son algunas de esas carreras que incluye la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en su oferta educativa a nivel pregrado; las cuales fueron elegidas para desarrollar análisis posteriores.

Cuadro 2. Clasificación de carreras STEAM: algunas carreras incluidas a nivel general y carreras STEAM seleccionadas que ofrece la UACJ, 2023

Carreras por Área	Algunas carreras incluidas	Carreras elegidas que ofrece la UACJ
Carreras S (S-Ciencias)	Física, Química, Biología, Biotecnología, Astrofísica, Medicina, Enfermería, Genética, Odontología, Psicología, Nanociencia	Química, Biología, Biotecnología, Medicina, Enfermería, Odontología, Psicología
Carreras T (T-Tecnologías)	Informática, Telecomunicaciones, Análisis de sistemas, Robótica, Software, Ingeniería de sistemas y computación, Análisis de sistemas, Software, Desarrollo web y programación, Geoinformática	Ingeniería de sistemas y computación, Software, Geoinformática
Carreras E (E-Ingenierías)	Electrónica, Eléctrica, Mecánica, Ingeniería naval, Ingeniería de obras públicas, Arquitectura, Ingeniería civil, Ingeniería ambiental, Ingeniería industrial, Ingeniería de sistemas y computación, Ingeniería eléctrica, Ingeniería química	Ingeniería mecánica, Arquitectura, Ingeniería civil/ambiental, Ingeniería industrial, Ingeniería de sistemas y computación, Ingeniería eléctrica
Carreras A (A-Artes)	Danza, Diseño, Pintura, Fotografía, Escritura, Música	Producción musical
Carreras M (M-Matemáticas)	Matemáticas, Economía, Física, Estadística, Análisis de sistemas, Contabilidad	Matemática, Economía, Contabilidad

Fuente: Elaboración propia con base en Fundación Emprender Futuro, Mejía Hernández (2023) y Castillo (2022)

Por lo que compete al área de Ciencias (S) cabe destacar que entre las carreras mejor pagadas a nivel nacional en 2023 (IT) incluyeron: Medicina de especialidad y Medicina general; en el caso de carreras de Ingenierías (E) destacan los profesionales egresados de Arquitectura, Ingenierías en electrónica, electricidad, civil, mecánica, entre otras. Y en el área de Matemáticas (M) se incluye a profesionales de Finanzas. En este caso, la relación esperada entre carreras con mayor número de profesionistas y carreras mejor pagadas es inversa. Aunque, un tema que cobró la atención en cuanto a las áreas STEAM fue indagar si en esas áreas se está estimulando la igualdad de género ya sea observando el número de profesionales, los ingresos como la matrícula.

¿El acceso a una formación profesional está estimulando la igualdad de género en el caso mexicano?

La alternativa elegida para detectar si las carreras estimulan la igualdad de género consistió en elegir algunos programas por área STEAM para conocer cuántos profesionistas egresaron de alguna u otra en el primer trimestre 2023 y calcular índices de distribución, índices de feminización y brechas salariales. En resumen, Medicina general es la carrera, a nivel nacional, que está próxima a presentar equidad en su número de profesionistas. Química, Biología, Enfermería, Odontología y Psicología se distinguieron por ser carreras del área de Ciencias donde predomina la feminización (Cuadro 3). En cambio, en el área de Tecnologías, Ciencias Computacionales es una carrera feminizada, pero Desarrollo de software o informática presenta una infrarrepresentación de profesionistas mujeres. En el caso de los salarios, las brechas de género sugirieron que en el área de Medicina de especialidades las mujeres tendrían una diferencia de ingresos respecto a los hombres de esa área equivalente a 30.50 días contemplando un ingreso diario de un salario mínimo. O sea, ellas ganaron alrededor de \$9,530 pesos menos que sus colegas varones. Las carreras con menos disparidad salarial entre hombres y mujeres profesionistas fueron Enfermería y Psicología.

Cuadro 3. Resultados por carrera (México), primer trimestre 2023

Profesionistas en México por carreras seleccionadas	% Hombres	% Mujeres	Índice de feminización	Brecha de Hombres (pesos mx)	Brecha de mujeres (pesos mx)	Brecha de género (pesos mx)	Brecha de género en S.M.(días)
Química (S)	42.04	57.96	1.38	1515	-732	-2247	-7.19
Biología	47.03	52.97	1.13	Nd	Nd	Nd	Nd
Medicina de especialidades	56.08	43.92	0.78	3606	-5924	-9530	-30.50
Medicina general	50.71	49.29	0.97	1693	-2106	-3799	-12.16
Enfermería	16.99	83.01	4.88	1405	-418	-1823	-5.84
Odontología y Estomatología	39.48	60.52	1.53	1421	-1045	-2466	-7.89
Psicología	21.80	78.20	3.59	1222	-443	-1665	-5.33
Ciencias Computacionales (T)	45.54	54.46	1.20	Nd	Nd	Nd	Nd
Desarrollo de software	73.51	26.49	0.36	1086	-3638	-4724	-15.12
Informática	59.78	40.22	0.67	1695	-4190	-6155	-19.70

Fuente: Elaboración propia con base en datos del IMCO (2023, primer trimestre)

Nota: La brecha de género es la diferencia entre la tasa masculina y la tasa femenina en la categoría de una variable. Brecha es igual que tasa femenina menos tasa masculina.

En el área de Ingenierías (E) se encontró que la carrera de Ecología y ciencias ambientales se distinguió por contar con un 55.07% de profesionistas mujeres, lo que significa que esa área está feminizada (Cuadro 4). En general, los profesionistas de ingeniería tendieron a ser mayoría varones, por ende, en el primer trimestre 2023 prevaleció una subrepresentación de las mujeres, también en esas carreras. Y lo mismo ocurrió en la carrera de Música, Matemáticas y Economía. Solamente Contabilidad es la carrera del área de Matemáticas donde prevaleció la feminización. De manera complementaria sucedió que la brecha de género salarial tuvo lugar en el conjunto de las carreras seleccionadas con datos disponibles, aunque las mayores diferencias salariales ocurrieron en Ingeniería industrial y Contabilidad.

Cuadro 4. Resultados por carrera (México), primer trimestre 2023

Profesionistas en México por carreras seleccionadas	% Hombres	% Mujeres	IF Índice de feminización	Brecha de Hombres (pesos mx)	Brecha de mujeres (pesos mx)	Brecha de género (pesos mx)	Brecha de género en S.M.(días)
Ingeniería mecánica (E)	92.12	7.88	0.09	65	-1795	-1860	-5.95
Arquitectura	69.31	30.69	0.44	322	-991	-1313	-4.20
Ingeniería civil	86.94	13.06	0.15	327	-2445	-2772	-8.87
Ecología y ciencias ambientales	44.93	55.07	1.23	Nd	Nd	Nd	Nd
Ingeniería industrial	72.36	27.64	0.38	1176	-3572	-4748	-15.20
Música (A)	70.11	29.89	0.43	Nd	Nd	Nd	Nd
Matemáticas (M)	61.76	38.24	0.62	Nd	Nd	Nd	Nd
Economía	56.97	43.03	0.76	Nd	Nd	Nd	Nd
Contabilidad	45.60	54.40	1.19	1923	-1749	-1749	-11.75

Fuente: Elaboración propia con base en datos del IMCO (2023, primer trimestre)

Nota: La brecha de género es la diferencia entre la tasa masculina y la tasa femenina en la categoría de una variable. Brecha es igual que tasa femenina menos tasa masculina.

¿Qué áreas de educación superior captaron más mujeres y más hombres en la década reciente en el caso de Juárez?

Los antecedentes revisados en torno a la apertura de carreras o licenciaturas STEAM en la UACJ confirmó que esa dinámica ha venido ocurriendo paulatinamente (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2012). En el área de Ciencias (S), la creación de programas de licenciatura comprende el lapso 1997-2011. En el caso de las licenciaturas elegidas vinculadas con las Tecnologías (T) se encontró que su apertura ocurrió entre 1996 y 2009. Las ingenierías (E) seleccionadas para estudiar en este proyecto se ofrecieron a partir de 1973 y algunas en el año 2011. La licenciatura del área de Artes (A) elegida (Música) se abrió en 2006 y las licenciaturas asociadas con el grupo de las Matemáticas (M) se han ofrecido en la universidad ya sea desde 1973 o 1974 o a partir de 2006. Aunque, es importante considerar que varios programas de licenciatura pese a ser de los pioneros han requerido su actualización en diversas etapas.

Algunos hallazgos que nos sirvieron como punto de referencia sugirieron que, en efecto, la educación es un medio fundamental que permite dotar de habilidades y competencias a las personas para disminuir las desigualdades de género.

En el caso de la UACJ se observó que ha habido un crecimiento en su oferta de pregrado principalmente. En cuanto a la población estudiantil, la matrícula sí ha variado en el periodo de estudio 2012-2022 (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2022). En agosto 2022, la mayoría del grupo de estudiantes eran mujeres (56.0%) pero en el caso del campus de Ingeniería y Tecnología, 7 de cada 10 eran hombres, aunque no ocurría así en 2012. Algunos programas de pregrado con mayor presencia femenina en agosto 2022 incluyeron la Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Educación, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Trabajo social, Ingeniería Biomédica, Licenciatura en Enfermería.

Pero, si consideramos el sexenio 2016-2022 para revisar la matrícula de ingreso y favorecer el cálculo de índices de distribución en 2016 y 2022 además de índices de feminización en esos mismos años, los resultados obtenidos arrojaron lo siguiente (Cuadro 5) (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2016). En el caso de las carreras seleccionadas de la UACJ en el área de Ciencias (S), queda confirmado que en todas ellas aumentó la matrícula, pero se caracterizaron por ser carreras feminizadas; a diferencia de las carreras seleccionadas del área de Tecnologías (T), donde ocurrió que las mujeres están subrepresentadas tanto en 2016 como en 2022, pese al aumento en la matrícula de alumnas en Geoinformática y el descenso de alumnos en la ingeniería de sistemas computacionales.

Cuadro 5. Resultados por carrera (UACJ), 2016-2022

UACJ 2016-2022	Índice de	Distribución 2016	Índice de	Distribución 2022	IF	IF
Matrícula ingreso	% Hom- bres	% Mujeres	% Hom- bres	% Mujeres	2016	2022
Química (S)	44.8	55.2	41.1	58.9	1.2	1.4
Biología	42.5	57.5	39.7	60.3	1.4	1.5
Odontología	36.3	63.7	34.4	65.6	1.8	1.9
Medicina	52.2	47.8	47.8	52.2	0.9	1.1
Psicología	31.3	68.7	26.6	73.4	2.2	2.8
Enfermería	26.6	73.4	24.6	75.4	2.8	3.1
Ing.Sistemas computacionales (T)	81.2	18.8	80.2	19.8	0.23	0.25
Ing. Software	90.5	9.5	83.3	16.7	0.10	0.20
Geoinformática	59.2	40.8	65.4	34.6	0.69	0.53

Fuente: Elaboración propia con base en (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2016) (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2022)

Notas: IF es el índice de feminización

Por lo que corresponde al área de Ingenierías (E), las mujeres matriculadas tuvieron mayor presencia en Ingeniería ambiental lo que sugirió que es a ellas a quienes preocupan más los temas asociados con la naturaleza y otros relacionados (Cuadro 6). Pero, el resto de carreras se distinguieron por mantenerse como masculinizadas, ante el predominio de estudiantes hombres, pese a la caída en la matrícula en ese grupo entre 2016 y 2022.

Cuadro 6. Resultados por carrera (UACJ), 2016-2022

UACJ 2016-2022	Índice de	Distribución 2016	Índice de	Distribución 2022	IF	IF
Matrícula ingreso	% Hom- bres	% Mujeres	% Hom- bres	% Mujeres	2016	2022
Arquitectura (E)	60.8	39.2	53.5	46.5	0.65	0.87
Ing. Ambiental	43.6	56.4	27.5	72.5	1.30	2.63
Ing. Eléctrica	94.4	5.6	93.7	6.3	0.06	0.07
Ing. Industrial y de sistemas	66.3	33.7	60.2	39.8	0.51	0.66
Ing. Civil	77.3	22.7	74.1	25.9	0.29	0.35
Ing. Mecánica	85.5	14.5	82.8	17.2	0.17	0.21
Música (A)	62.7	37.2	60.3	39.7	0.59	0.65
Matemáticas (M)	48.1	51.9	60.2	39.8	1.08	0.66
Economía	58.4	41.6	59.9	40.1	0.71	0.67
Contaduría	44.0	56.0	41.6	58.4	1.27	1.41

Elaboración propia con base en (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2016) y (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2022)

Nota: IF es el índice de feminización.

En el caso del área de Artes, la licenciatura en música se distinguió por ser una carrera cuya matrícula de hombres cayó cerca de 2.4 puntos porcentuales aumentando en una cifra similar el porcentaje de alumnas (2.5) de 2016 a 2022 aunque la masculinización de ese pregrado es indudable. Y finalmente, en cuanto al área de Matemáticas (M), la carrera de Contaduría es la que mantuvo una sobre-representación de alumnado femenino y la matrícula de mujeres creció de 56% a 58.4% en el sexenio considerado. Matemáticas y Economía se caracterizaron por ser carreras donde la matrícula de estudiantes mujeres está infra-representadas. Es decir, son carreras masculinizadas.

Y finalmente, por lo que compete al personal docente-investigador de la UACJ se encontró lo siguiente. En cuanto a las plazas de tiempo completo, se obtuvo que la mayoría del personal docente era de sexo masculino en agosto 2022 (6 de cada 10) del total adscrito a los institutos de la UACJ. En el caso del personal docente con nombramiento en el Sistema Nacional de Investigadores(as) se encontró que creció 163.8% en una década (2012-2022). En ese incremento, el personal adscrito al Departamento de Ciencias Químico-Biológicas ocupó el primer sitio en agosto 2022. El segundo sitio lo ocupó personal adscrito al Departamento de Ciencias Sociales y el tercero incluyó investigadores(as) del Departamento de Física y Matemáticas como del área de Ingeniería Industrial y Manufactura.

En el caso del periodo 2016-abril 2023, los datos revelados del profesorado investigador con distinción en el Sistema nacional de investigadores e investigadoras de la UACJ, sucedió que el número de personal con esta distinción aumentó de 204 a 361 en ese periodo (Cuadro 7). Tanto en 2016 como en 2023, las mujeres han estado infra-representadas en esa variable; lo que revela que la mayoría de personal docente-investigador que cuenta con el nombramiento del SNII son hombres.

Cuadro 7. Profesorado investigador con distinción en el Sistema nacional de investigadores e investigadoras (SNII) de la UACJ (Juárez) 2016-2023*

Personal con SNII			ID con SNII (%)	ID con SNII (%)	Variación % 2016-2023	Variación % 2016-2023	Total	IF	
Año	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	-	Total
2016	71	133	204	34.8	65.2	-	-	77.0	0.53
2023	141	220	361	39.1	60.9	98.6	65.4		0.64

Fuente: Estadística de la Coordinación General de Investigación y Posgrado, UACJ, *Datos actualizados presentados en abril 2023 y con base en Instituto Andaluz de la Mujer.

En abril 2023, según los informes de la Coordinación General de Investigación y Posgrado de la UACJ, los campus con mayor número de personal en el SNII son el ICSA, ocupando el primer sitio, en segundo lugar está el profesorado adscrito al IIT y el personal del ICB se posiciona en el tercer lugar (Cuadro 8). En el caso del mayor número de profesoras-investigadoras con nombramiento de candidatura y nivel 1 en el SNII están adscritas en el ICSA mientras que el mayor número de investigadores se ubican en el IIT. En el caso del nivel 2, la mayoría de las mujeres SNII están adscritas en el IIT y los hombres en el ICSA. Y en el nivel 3 solo son varones los que cuentan con esta distinción. Su adscripción está en el ICB o en el IIT.

Cuadro 8. Personal en el SNII (nivel y Campus de adscripción en la UACJ)

Campus UACJ	ID_Nivel C	ID_Nivel C	Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 2	Nivel 3	Total
Total	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Hombres	Hombres y mujeres
IADA	8	2	14	16	-	3	-	43
ICB	7	8	20	31	1	6	1	74
ICSA	16	10	29	33	1	7	-	96
IIT	6	14	14	45	3	2	1	85
DMCU	2	6	14	18	-	1	-	41
IADA-DM	1	2	-	3	-	-	-	6
ICSA-DM	1	-	2	4	-	-	-	7
IIT-DMC	1	-	-	4	-	-	-	5
ICSA-DMNCG	-	-	1	3	-	-	-	4
Total	42	42	94	157	5	19	2	361

Fuente: Estadística de la (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2023), *Datos actualizados presentados en abril 2023

Por lo anterior, un reto que atender a nivel nacional y desde la UACJ es reflexionar qué implicaciones pueden anticiparse si la presencia femenina en las carreras STEAM disminuye en el mediano plazo toda vez que los colectivos de mujeres pueden considerarse un agente vulnerable que puede correr más riesgos en el plano laboral ante la automatización de procesos o por

considerarse que ese grupo debe mantenerse infra-representado en áreas STEAM estratégicas.

Del mismo modo, si ocurre que el Observatorio laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social del gobierno de México ha revelado que las carreras con el mejor futuro incluye a aquellas denominadas Ingeniería en ciencias de datos, ingeniería bioinformática, ingeniería de alimentos, licenciatura en telecomunicaciones, ingeniería en inteligencia artificial por un lado, o se incluye ingeniería ambiental y sustentabilidad, especialista en cambio climático, gerente de sostenibilidad, ecologista de datos en el área de pro-ecologistas (Observatorio Laboral, 2023) ¿Será que corresponde a personal masculino ser los protagonistas en la formación de profesionistas? ¿Los estudios de factibilidad en Juárez se apegarán a esa propuesta?

Además, una reflexión que incluir propuso que, si el mismo observatorio laboral ha sugerido que en el área de medicina habrá que priorizar la apertura de carreras para formar Bioinformáticos, nanomédicos, consejeros médicos genéticos o criminólogos (Observatorio Laboral, 2023) y (Mexicana de Becas, 2023) en el corto plazo ¿Se dispone de especialistas y recursos a nivel nacional y en concreto en la UACJ para cubrir esa oferta educativa? Si es así ¿Cuál es el plazo idóneo para valorar la factibilidad de esas recomendaciones que se han delineado desde dependencias federales?

Hallazgos y discusión

La educación superior sí constituye un pilar para estimular la (des)igualdad de género. La información registrada en materia de matrícula, número de profesionistas e ingresos por profesión sí resultaron variables adecuadas para confirmar si en México y en Juárez se están revelando patrones que estimulan la desigualdad de género o buscan contrarrestarla.

Las carreras que ocuparon los primeros lugares en feminización a nivel nacional en el primer trimestre 2023 fueron Enfermería, Psicología, Ciencias computacionales, Ecología y ciencias ambientales y Contabilidad. El rango en la brecha de ingresos entre hombres y mujeres profesionistas a nivel nacional, en las carreras STEAM seleccionadas, contempló el rango de \$1,313 a \$9,530 pesos promedio mensual. En ese registro puede deducirse que la brecha en el área de Arquitectura y Medicina especializada puede deberse por ser áreas donde se fomenta y practica el autoempleo. En otros términos, esa brecha de ingresos puede ser equivalente a trabajar entre 4.20 a 30.50 días pagados con un salario mínimo por jornada completa.

Las carreras que ocuparon los primeros lugares en feminización en la UACJ en 2016 fueron Enfermería, Psicología, Odontología, Biología e Ingeniería Ambiental. En 2022, el orden fue Enfermería, Psicología, Ingeniería Ambiental, Odon-

tología y Biología. El patrón nacional se replica o es similar al interior en la UACJ al haber coincidencias en la feminización o masculinización de carreras. Así lo demostraron los datos que sugirieron que las carreras de las ingenierías, tecnologías, artes y matemáticas tienden a ser campos masculinizados tanto a nivel nacional como los datos representados por la UACJ. La UACJ es una institución de educación profesional que puede considerarse un actor clave para contribuir en la igualdad de género al impulsar el acceso de hombres y mujeres a una formación profesional y de nivel superior.

Aunque no existe un formato único para clasificar las carreras STEAM, las profesiones de cada área sí han cobrado relevancia a nivel nacional en la formación de profesionistas en el periodo de estudio. En el caso de programas de pregrado en la UACJ, se observó que el crecimiento en la oferta educativa durante los 50 años de existencia de esta institución ha sido paulatino. La cifra de personal de la UACJ en el SNII ha aumentado de 2016 a 2023 pero en términos generales, las distinciones son asignadas en su mayoría a personal masculino, lo que significa que las profesoras-investigadoras, por diversos factores, causas y trayectorias, tienden a estar infra-representadas en ese esquema que compensa el tabulado salarial.

Ante estas circunstancias, esta máxima casa de estudios (UACJ) debe priorizar las necesidades del mercado laboral al igual que las condiciones sociales que prevalecen en la comunidad donde se asienta cada sede multidisciplinaria, instituto o campus, al decidir cuáles nuevas carreras ofrecer en el mediano plazo toda vez que la apertura de carreras futuras ha sido delineada desde la Secretaría del trabajo y previsión social del gobierno federal.

Referencias

- Avendaño Rodríguez, K. C., & Magaña Medina, D. E. (2018). Elección de carreras universitarias en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM): revisión de la literatura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 154-173.
- Castillo, B. (6 de octubre de 2022). *GU. Guía Universitaria*. Obtenido de GU. Reader's Digest México: <https://guiauniversitaria.mx/que-son-las-carre-ras-stem-y-por-que-son-de-alta-demanda/>
- Fundación Emprender Futuro. (2015-2024). *Mujeres 360*. Obtenido de Fundación Emprender Futuro: <https://emprenderfuturo.org/programas/mujeres-360/>
- IMCO. (2023). *Instituto Mexicano para la Competitividad A.C.* Obtenido de <https://imco.org.mx/>
- Instituto Andaluz de la Mujer. (2023). *Unidad de Igualdad de Género*. . Obtenido de <https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/institutodelamujer/ugen/modulos/Indicadores/ifeminizacion.html>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *INEGI*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <https://www.inegi.org.mx/>
- Mejía Hernández, A. (1 de noviembre de 2023). *AMIIF Innovación para la vida*. Recuperado el 2023, de Asociación Mexicana de Industrias de Investigación Farmacéutica, A.C.: <https://amiif.org/adriana-mejia-hernandez/>
- Mexicana de Becas. (2023). *Mexicana de Becas*. Obtenido de MB. Fondo de ahorro educativo: <https://blog.mb.com.mx/>
- Naciones Unidas. (26 de agosto de 2023). *Naciones Unidas*. Obtenido de Objetivos del desarrollo sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naciones Unidas. (05 de 05 de 2023). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Observatorio Laboral. (2023). *OLA-Secretaría del Trabajo y Previsión Social*. Obtenido de Observatorio Laboral: <https://www.observatoriolaboral.gob.mx/#/>
- Rich, A. (07 de 12 de 2023). *UNESCO*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education/stem>
- UACJ. (2022). *4o informe de actividades 2021-202 UACJ*. Juárez: UACJ.
- United States Government. (2023). *U.S. National Science Foundation*. Obtenido de NSF.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2012). *Informe de Actividades 2011-2012 Mtro. Francisco Javier Sánchez Carlos*. Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, UACJ.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2016). *Cuarto Informe de Actividades 2015-2016 Ricardo Duarte Jáquez*. Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, UACJ.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2022). *4to Informe de actividades 2021-2022. Mtro. Juan Ignacio Camargo Nassar*. Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, UACJ.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2023). *Biblioteca Virtual*. Obtenido de BIVIR: <https://www.uacj.mx/bibliotecas/BIVIR/index.html>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2023). *Estadística de la Coordinación General de Investigación y Posgrado*. Obtenido de CGIP-UACJ: <https://www.uacj.mx/CGIP/>

ARTESANOS, ALTERNATIVAS Y RETOS PARA POSICIONARSE EN UN MERCADO COMPETITIVO

Elizabeth Bautista Flores¹

Nora Loreto Quintana²

Resumen

La producción artesanal en la comunidad de Juan Mata Ortiz tiene varias décadas en el mercado; si bien proviene de un pasado prehispánico de la civilización asentada en Paquimé, lo cierto es que las cerámicas actuales son resultado de un trabajo desarrollado por el Señor Juan Quezada, quien, a partir de métodos empíricos, consolidó la técnica y promovió el conocimiento en su comunidad. Actualmente, la venta de artesanías es el principal ingreso económico para las familias de aquella comunidad, pero los artesanos se debaten entre comprender la producción en un mercado dinámico y competitivo, conocer la demanda del consumidor, diseñar campañas de publicidad, usar redes sociales, así como mejorar las finanzas para introducir mejoras a los productos, a fin de que su emprendimiento permanezca activo, aunque pocos se han planteado la posibilidad de trascender como una marca. En ese sentido, el objetivo del presente es describir la situación emprendedora de un grupo de artesanos en la comunidad de Juan Mata Ortiz y sus intereses en capacitación o actualización en temas de emprendimiento; estos son los resultados de una investigación de tipo descriptiva y de corte cuantitativo, por ello se tomó

1. Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Comunicación y Política, Profesora de Tiempo Completo adscrita al Departamento de Ciencias Administrativas; participa como docente en los programas de Licenciatura en Mercadotecnia, Psicología y Administración en la División Multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: elizabeth.bautista@uacj.mx. ORCID: 0000-0002-2197-1493.

2. Maestra en Educación, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Profesora de Tiempo Completo, adscrita al Departamento de Humanidades, en División Multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, México. Coordinadora de los programas académicos de Educación y Psicología. Correo electrónico: nloreto@uacj.mx. ORCID:0000-0002-6211-9272.

una muestra por conveniencia para aplicar un cuestionario a miembros de una organización de artesanos, con quienes se tuvo contacto en abril de 2023. Además, se revisan los orígenes de la producción artesanal en México, así como algunas situaciones de las necesidades de emprendimiento en empresas familiares especializadas en artesanías.

Palabras clave: *Emprendimiento, Microempresas, Artesanías, Redes sociales*

Introducción

La cerámica de la comunidad de Juan Mata Ortiz, en el municipio de Casas Grandes, Chihuahua, se caracteriza por un trabajo estilizado de alfarería que tiene su origen e influencia en la llamada cultura de Casas Grandes, en donde se ubicó el asentamiento prehispánico de Paquimé.

De acuerdo con la historia narrada por el mismo Juan Quezada Celado (1940-2022), a él le daba mucha curiosidad los trozos de “tepalcates” que encontraba de manera cotidiana en algunas partes de la comunidad (Gilbert, 2004), por lo que poco a poco replicó la forma en la que se podrían hacer aquellas ollas. En un proceso de acierto error, con el tiempo mejoró las propuestas en cerámicas hasta que un comprador de artesanías las adquirió para llevarlas a un mercado en Nuevo México, así las descubrió el antropólogo Spencer MacCallum, quien viajó a México, en busca del artista. Así comenzó un conocimiento que comenzó a diseminarse no sólo al interior de la comunidad, sino que rebasó fronteras y ahora ese conocimiento de alfarero se transmite de manera intergeneracional.

A más de 50 años, la tradición ceramista de Juan Mata Ortiz mantiene el reconocimiento por su técnica, diseños, colores y maestros (as) artesanos (SEP, 2015), ya que han logrado no sólo mantener las clásicas ollas, sino que las han innovado a otras figuras cada vez más sofisticadas y elegantes (Villanueva, 2022). Sin embargo, es de reconocer que al interior de la comunidad se han identificado diferencias en cuanto a las formas de emprender los negocios de este mercado (Castro, 2022).

De ahí que las interrogantes que se plantean son: ¿cuáles son las condiciones de los emprendimientos entre los artesanos de Juan Mata Ortiz?, así como ¿qué están haciendo los artesanos de la comunidad para implementar estrategias de comercialización, diferenciación e innovación en sus productos?

Por lo anterior, el presente escrito tiene como objetivo describir la situación emprendedora de un grupo de artesanos en la comunidad de Juan Mata Ortiz. Por ello, este artículo se presenta en tres apartados. El primer apartado se compone de tres secciones; en la primera se contextualiza el origen de las artesanías en México y su denominación posterior a la Artesanía Popular, posteriormente se podrá revisar la importancia de los emprendimientos en el sector artesanal,

para finalmente, reseñar los principales problemas sociales y económicos del lugar de estudio. En el segundo apartado se explica la metodología y técnicas utilizadas en la recopilación y sistematización de información; es de mencionar que los datos mostrados son parte de una investigación de tipo descriptiva y de corte cuantitativo. Por último, el tercer apartado se compone por la exposición de los resultados obtenidos y la discusión, por lo que se añaden las conclusiones alcanzadas, a partir de las preguntas de investigación formuladas.

Antes de cerrar este apartado se agradece a los artesanos de la comunidad de Juan Mata Ortiz, quienes permitieron el ingreso a los autores de este manuscrito para aplicar el instrumento de recopilación de datos y, con paciencia, respondieron cada una de las interrogantes.

El problema de investigación en el sector artesanal

En este apartado se expondrán los elementos teóricos y conceptuales que guiaron la realización de este estudio. Debido a que se tiene poco espacio, se expone de manera muy puntual, el desarrollo, aprecio y valoración de las artesanías en México, a partir de un ejercicio multidisciplinario (Bautista, 2021), donde se recuperarán conceptos de la antropología, la historia, la sociología y poco de la política, pues se abre espacio a la artesanía popular y la institucionalización de éstas con la creación del Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART) en 1974.

El trabajo artesanal en México

La discusión científica sobre las artesanías es amplia, diversa y variada, pues se ha abordado desde diferentes perspectivas, de manera común se pueden llamar “Chucherías”, “curiosidades”, “artes industriales”, “artes de imitación”, (Ovando, 1997, Del Carpio, 2013), o hasta recuerditos”. Por ejemplo, el antropólogo Aguirre Beltrán mencionó la importancia de estas artesanías en la vida cotidiana de la población indígena, tanto en cuestiones laborales como en actividades domésticas. Con la llegada de los europeos, se mejoraron las técnicas y diversificaron las propuestas para su producción, con ello se enriqueció, entre otros aspectos, la gastronomía mexicana.

Desde la perspectiva histórica, el arte popular se ubica en el siglo XVI, pues implicó el comienzo de la Modernidad como periodo de transformación del pensamiento humano con base en el Arte, la Geografía, la Tecnología y el pensamiento Religioso (Villoro, 1992) y México no estuvo ajeno a este proceso, pues se crearon escuelas como la Academia de San Carlos “por los borbones a fines del siglo XVIII” (Ovando, et al.1997, pág. 4). Así el desarrollo

artesanal no volvió a ser tema de discusión hasta finales de la revolución cuando comenzó una revaloración de los aportes de la cultura indígena en la construcción de México del siglo XX. Las artesanías, en esos momentos se ubicaron como expresiones claras de los pueblos indígenas, ejemplos de una trascendencia temporal y de cohesión cultural para la consolidación de la identidad de los mexicanos.

Las diferencias entre los objetos surgen a partir de la función que las ha visto nacer: lo cotidiano, lo ritual, lo ceremonial, lo decorativo o, incluso, lo comercial. ... las implicaciones que tiene un objeto artesanal son muchas e interactúan entre sí; van desde el diseño hasta la situación (económica, social, tecnológica, etc.) en que se producen. (Del Carpio, 2013, p. 80)

De esta forma, el término de artesanía implica el desarrollo de habilidades que implican el uso propiamente de las manos, materiales propios de la región, así como diseños únicos y creativos, con la ayuda de muy pocos instrumentos tecnológicos, pues se acumula conocimiento y destrezas entre los artesanos, mismos que son transmitidos entre familias y generaciones. Así, para la década de 1970's, bajo el gobierno de Luis Echeverría se crea el fideicomiso público conocido como FONART (2021), el cual "surge como una respuesta a la necesidad de promover la actividad artesanal del país y contribuir a la generación de un mayor ingreso familiar de las y los artesanos, mediante su desarrollo humano, social y económico" (Gobierno de México, 2023).

En ese sentido comienza un proceso de impulso a la labor de los artesanos (as) para abrir mercados nacionales e internacionales en lo que se incluye el turismo, si bien al comienzo se contó con la estructura gubernamental en turno, en la década de los 1990's, con las políticas de emprendimiento, se buscó promover apoyos individuales como una forma de promover la micro y pequeña empresa (Reyes y Solís, 2015), pero ello se explicará en el siguiente apartado para explicar qué es y cómo se integra en un caso como el actual.

El emprendimiento en el sector artesanal

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el sector cultural en México "generó 724 453 millones de pesos corrientes en 2019, de los cuales, las artesanías aportaron 138 291 millones de pesos que representan 19.1% del sector cultural" (2021). Ahí la importancia económica de este sector que además añade un impacto al ingreso familiar, pues genera 489 890 puestos de trabajo remunerado, de esa forma son considerados empresas de subsistencia (Correa, et al 2015). Habrá que añadir que los talleres artesanales están apreciados en el 65% de las empresas familiares.

Las actividades artesanales son consideradas relevantes ya que refuerzan los valores sociales y culturales, económicamente producen empleos contribuyendo con el desarrollo de los individuos y la comunidad. La artesanía tiene gran trascendencia que va más allá de la aportación económica, ... son relevantes para la economía de la región, porque atraen al turismo nacional e internacional. (Correa, et al 2015, p. 96).

Ahí la importancia por conocer la diversidad de productos que pueden ser considerados artesanías, con base en la Cuenta Satélite de la Cultura de México (CSCM), sugerida por la Organización de Naciones Unidas, “la Guía Metodológica para la implementación de las Cuentas Satélite de Cultura en Iberoamérica del Convenio Andrés Bello y recomendaciones nacionales como el Manual de diferenciación entre Artesanía y Manualidad del Fonart” (INEGI, 2021), las artesanías que se ofrecen en el mercado para turistas nacionales y extranjeros se clasifican en ocho grandes áreas:

1. Alfarería y cerámica;
2. Fibras vegetales y textiles;
3. Madera, maque y laca, instrumentos musicales y juguetería;
4. Cartón y papel, plástica popular, cerería y pirotecnia;
5. Metalistería, joyería y orfebrería;
6. Lapidaria, cantería y vidrio;
7. Talabartería y marroquinería;
8. Alimentos y dulces típicos.

Si bien los datos pueden parecer alentadores, los artesanos y sus familias se enfrentan a graves problemas en cuanto a la formación emprendedora y el desarrollo de sus proyectos, pues en pequeñas comunidades, donde se carecen de sitios y lugares turísticos de alta dinámica tienen problemas para la venta de sus productos.

Con la necesidad de generar ingresos, ante la presión social derivada del escaso empleo formal producto de la economía neoliberal. La pequeña empresa se caracteriza por la descomposición productiva, la dispersión espacial; además de una desarticulación política de los trabajadores de las pequeñas unidades económicas (Reyes y Solís, 2015, p. 70)

A ello se añade una dinámica de formación académica, al ingresar a niveles educativos de nivel medio superior o superior, por parte de los hijos o nietos de

los artesanos (Ruiz, 2021; Flores y Ortiz, 2017; Reyes y Solís, 2015), quienes están dejando de lado la elaboración de artesanías para migrar a grandes ciudades o bien ingresar a empleos más estables. Sin embargo, al no lograr una estabilidad económica, y certeza en los plazos corto y mediano, podría poner en riesgo la transferencia de conocimiento intergeneracional.

El caso de estudio y sus problemáticas

El municipio de Casas Grandes cuenta con 11,815 habitantes (51% hombres y 49% mujeres); tiene 47 localidades (INEGI, 2020) y desde 1998, en la cabecera municipal se reconoció a la zona arqueológica de Paquimé por la UNESCO como Patrimonio Cultural de la Humanidad, mientras que el museo de sitio de las Culturas del Norte ganó un premio en una bienal de arquitectura. Además, en 2014, se incorporó al programa, con fondos federales, de Pueblos Mágicos para incentivar el turismo en la región. (FONART, 2021; Gobierno de México, 2019).

En ese sentido, la comunidad de Juan Mata Ortiz se ubica a menos de 25 kilómetros de la cabecera municipal, este municipio se fundó como un aserradero a fines del siglo XIX, (Godoy, 1996), bajo el nombre de Pearson.

La producción artesanal se ha convertido en la primera actividad económica (Gilbert, 2004), desde las creaciones de Juan Quezada Celado (1940-2022). Sin embargo, los artesanos de manera individual tratan de usar las redes sociales (Facebook e Instagram), para comercializar sus productos, aunque los contenidos generados para redes sociales requieren de mayor calidad en cuanto a producción, materiales expuestos y divulgación de la información que se difunde, y, en especial, cuando se considera que estas piezas pueden ser de colección y/o forman parte del patrimonio cultural. (Jiménez, 2019; Medina, 2020).

La elaboración de este producto consiste en cerámicas de barro hechas con arena fina, la cual luego de ser pulida, es horneada. Los símbolos, colores y diseños son propios de las culturas del norte de México, estos modelos son composiciones geométricas tanto de influencia prehispánica como de los artesanos contemporáneos, caracterizándose por diseños geométricos como líneas rectas y delgadas, curvas, diagonales, círculos, triángulos y cuadrados, mezclados con animales, plantas, aves, peces, hombres y otros elementos de su entorno natural. (Manzanilla, 2006).

Actualmente se considera a esta cerámica de alta calidad y se caracteriza por los diseños elaborados con pinturas minerales y libres de plomo (Sector, 2020); así como por el uso de pinceles con cabello de niño generalmente, además de que gran parte de los pobladores de Mata Ortiz se dedican a la elaboración de estos objetos cerámicos, transmitiendo este conocimiento de una generación a otra, en la que, actualmente la manufactura de cerámica es la actividad económica más importante de la comunidad. (Tena, 2022).

Figura 1. Imágenes de lugares donde se venden las cerámicas finas



Nota: Las fotografías muestran estrategias que los artesanos, de manera individual, ofrecen al público en general, así como en ocasiones se promueven talleres para involucrar al turista nacional o extranjero en el proceso de producción de las ollas. Fuente: Elaboración Propia (2023)

Como se muestra en la Figura 1, es común observar, en varios domicilios, algunos anuncios, ya sea en mantas de plástico, o letreros en aluminio, ladrillo o hierro, sobre la venta de productos como una forma genérica de ofrecer sólo ollas o artesanías. Pero se carecen de estrategias propias de la mercadotecnia (De Andrés, 2022), como son: *Marketing Mix* (Producto, Precio, Plaza y Promoción), Desarrollo e identidad de marca, Diseño publicitario, Administración de medios de comunicación (Castronovo, 2019), por lo que es posible se carezca de conocimientos propios de finanzas o administración del negocio que como regla principal requiere de una identidad que permita identificarla y diferenciarla de otras.

Metodología

Dado que esta es una investigación descriptiva de corte cuantitativo, implicó el diseño de una encuesta transversal que es un instrumento de recopilación de datos bien definidos; para el caso, el primer contacto se hizo con la presidente de la organización de artesanos de la Comunidad de Juan Mata Ortiz, quienes

tienen sesiones de trabajo en un anexo de la Galería La Estación. Luego de conocer los objetivos de la investigación, la presidente aceptó la asistencia de las investigadoras para aplicar el cuestionario. La cita fue el 29 de abril a las 11 de la mañana en la sala anexa de la Galería La Estación, donde se exhiben materiales de casi todos los artesanos de la comunidad. En esa sesión participaron 12 artesanos, lo que representa el 75% de la población de este grupo.

Cabe mencionar que la organización de artesanos sesiona una vez al mes en ese lugar. Dicha organización tiene al menos 10 años de antigüedad; se integra por 16 miembros entre hombres y mujeres de diferentes edades y estilos de trabajo. En cada sesión se acuerdan estrategias de trabajo, actividades para comercializar y a su cargo se encuentra el predio conocido como la Galería de La Estación.

El cuestionario se integró por 29 preguntas cerradas de opción múltiple. Las variables que consideraron fueron: a) Perfil del artesano, b) Estrategias de comercialización, experiencia y estilo de producción, c) Formación emprendedora y medios de comunicación; d) Inversión y desarrollo de marca. El tiempo de respuesta fue de casi 8 minutos. Todos los cuestionarios se aplicaron con la plataforma *Microsoft Forms*, de la cual se descargaron los datos en formato Excel, como parte de la estadística descriptiva, a partir de porcentajes y tendencias. Una vez obtenidos los resultados se entregó un reporte a los participantes.

Resultados

Para comenzar la exposición de resultados, se describirá el perfil de los participantes, quienes según lo recopilado en la encuesta tienen 47 años edad. La labor como artesanos la aprendieron en el seno familiar, siendo la pareja y padre, quien les enseñó a trabajar la arcilla, por lo que para todos representa el principal ingreso familiar. Entre todos tienen un promedio de 15 años de experiencia.

En cuanto al nivel educativo, 50% cursó nivel primario, 33%, estuvo en la secundaria y 17%, alcanzó la Licenciatura; el estado civil, 67% son casados (as) mientras 8% están separados y tienen responsabilidades con la familia; mientras el resto (25%), son solteros. El 83% tiene hijos, quienes 60% tienen de 2 a 3 hijos(as), 20% con 3 a 5 hijos y el mismo porcentaje para 1 a 2.

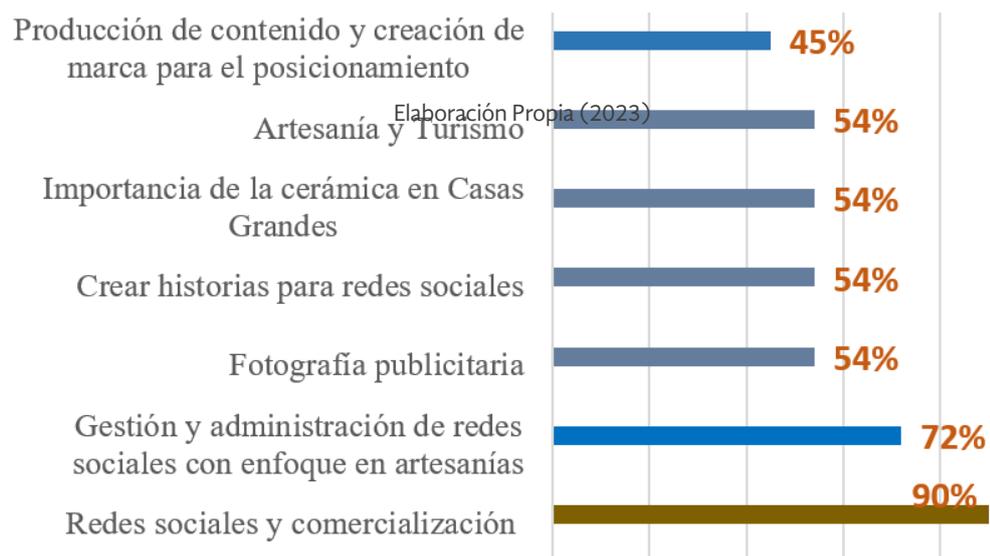
En la producción y comercialización, se obtuvo que 90% artesanos realizan ollas; aunque algunos además diseñan joyas, prendas de vestir, pinturas/cuadros (83%). Los procedimientos son realizados por ellos mismos, desde la selección de los materiales hasta la venta final, lo que les involucra en todo el proceso de producción. A ello se añade que 42% tienen su taller propio, mientras 58% lo realizan en el hogar (sala o cocina).

En cuestión de publicidad, ninguno tiene marca registrada y en la venta es de al menos cinco piezas, con precios mínimos de 500 pesos, dependiendo el tipo, calidad y tamaño. La mayoría venden sus piezas entre distribuidores ya conocidos que viven en Estados Unidos, por lo que en ocasiones trabajan sobre pedido.

Es de mencionar que 75% de los artesanos no usan redes sociales de manera habitual, como Facebook, YouTube o Tik Tok, pero sí indicaron tener una cuenta con WhatsApp e Instagram (25%), ello es posible a una cuestión generacional, pues aquellos que tienen varias redes sociales son administradas por alguno de sus descendientes, aunque la regularidad, consistencia o planificación de los contenidos no son de lo más consistentes, ya que lo hacen tres veces por semana, cada quince días o bien, cada que pueden, lo que muestra irregularidad e inconsistencia en el contenido.

Tampoco cuentan con la formación necesaria para la creación de campañas de publicidad o de aplicación de estrategias mercadológicas o comunicativas, pues acostumbran más a difundir sus éxitos y cerámicas nuevas. Todos los participantes estuvieron de acuerdo en la necesidad de tomar cursos de formación, respondieron que por cuestiones de tiempo sólo participarían en dos o tres cursos, con una duración de 10 y 20 horas por curso, los días viernes o sábados por la mañana.

Figura 2. Selección de cursos de formación para]
los artesanos en Juan Mata Ortiz



Como se muestra en la Figura 2, los cursos de mayor interés fueron: Redes sociales y comercialización (90%), Gestión y administración en redes sociales (72%), Fotografía publicitaria, Creación de historias, Importancia de la cerámica, Artesanías y Turismo, Producción de contenido y creación de marca para el posicionamiento. Sin ninguna intención quedaron cursos sobre administración, finanzas, servicios y desarrollo de nuevos productos.

Conclusiones

Para cerrar este manuscrito, se puede afirmar que las alternativas que tienen los artesanos para consolidar su emprendimiento podría ser a partir del área de finanzas, administración e inversión en elementos como el desarrollo de un taller donde se incluyan los materiales necesarios para la elaboración de las cerámicas; es claro que la mayoría va a una tendencia de usar redes sociales, pero se muestra una debilidad en el uso, apropiación y creación de contenido y administración de redes sociales más pertinentes. En lo absoluto se desestima la importancia de las redes sociales, lo que ocurre es que en la mayoría de las ocasiones se desconoce el impacto, trascendencia y alcance de éstas, pues en sí mismas implican una inversión no sólo de tiempo, sino también de recursos humanos y financieros.

Por otra parte, los retos de los artesanos en la comunidad es la transferencia de éste conocimiento a las jóvenes generaciones, pues si bien mantienen actividad laboral y cierto nivel de venta lo que les brinda un ingreso cotidiano, es importante mejorar el emprendimiento en cuanto a la producción para abrir otros mercados, pues ahora sólo venden distribuidores de México y del sur de Estados Unidos, dado que propiamente son una microempresa y utilizan la mano de obra de los miembros de la familia, pues en su mayoría es una actividad que realizan en el hogar. Aunado a lo anterior es necesario impulsar estrategias para el registro de marca como un elemento de identidad,

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. y Pozas, R. (1991). Las instituciones indígenas en la actualidad. En A. Caso, et. al. *La política indigenista en México: Métodos y resultados*. Instituto Nacional Indigenista.
- Bautista Flores, E. (2021). Abordaje disciplinar de los estudios en mercadotecnia: Una propuesta multidisciplinar. En A. Reyes Escalante y D.A. Sandoval Chávez (coords). *Metodologías, enfoques y estructuras de trabajos de investigación en las Ciencias Administrativas*. (pp. 257-289). El Colegio de Chihuahua.
- Castro, D.; Calderón, F.; Castro, D; Rodas, R. (2022). Posicionamiento de emprendimientos en artesanos, provincia de Santa Elena. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 10(2), 45-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v10i2.448>
- Castronovo, C. (2019). Redes sociales en un modelo de comunicación de marketing alternativo. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-de-piura/marketing-digital/8-redes-sociales-en-un-modelo-de-comunicacion-de-marketing-alternativo/5771429>
- Correa García, L.; González Acolt, R; García Martínez, B. (2015). Análisis de la influencia familiar en los talleres artesanales de México. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 8 (3). <http://www.theibfr2.com/RePEc/ibf/riafin/riaf-v8n3-2015/RIAF-V8N3-2015-7.pdf>

- De Andrés, P. (2022, junio). *Marketing estratégico: definición y características*. Marketing. Semrush Blog. <https://es.semrush.com/blog/marketing-estrategico/>
- Del Carpio-Ovando, PS y Freitag, V. (2013). Motivos para seguir haciendo artesanías en México: convergencias y diferencias del contexto artesanal de Chiapas y Jalisco. *Revista RaXimhai*, Universidad Autónoma Indígena de México. Vol. 9 (1),79-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46127074008>
- Flores Chavira, M.C.y Ortiz-García, E. (2017). La cultura organizacional de las microempresas familiares artesanales de San Marcos, Jalisco y su aporte al desarrollo regional. *Memoria en Extenso del 7° Congreso Nacional de Investigación Empresas Familiares y Desarrollo Regional*. UNACH-UAM-REMINEO. https://www.researchgate.net/publication/350807504_La_cultura_organizacional_de_las_microempresas_familiares_artesanales_de_San_Marcos_Jalisco_y_su_aporte_al_desarrollo_regional#fullTextFileContent
- Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías. (2021). *Diagnóstico situacional del sector artesanal en México durante el período de la pandemia por el covid-19*. FONART. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/596992/Diagno_stico_Pandemia_Fonart.pdf
- Gilbert, B. (2004). Los ceramistas de Mata Ortiz. Cinco barrios. <https://www.unm.edu/~wgilbert/assets/publications/exhibitsusa.pdf>
- Gobierno de México. (2023, septiembre). Fonart, ¿qué hacemos? Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías. <https://www.gob.mx/fonart>
- Godoy Dárdano, E. (1996). Un ingeniero y su imperio: Frederik Stark Pearson. *Revista de la Universidad Nacional*, junio, pp. 535-545. <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/9111389e-e920-4176-9c52-68c3a-921b301?filename=un-ingeniero-y-su-imperio-frederik-stark-pearson>
- Jiménez de Madariaga, C. y Seño Asencio, F. (2019). “Somos de marca”. Turismo y marca UNESCO en el Patrimonio Cultural Inmaterial. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural* 17 (6), 1127-1144. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2019.17.078>
- INEGI. (2021, marzo). Estadísticas a propósito del día internacional del artesano. Comunicado de prensa núm. 179/20. 17 de marzo. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAPArtesano21.pdf>
- INEGI. (2020). Cuéntame ahora. *Información por entidad. Territorio*, División Municipal Chihuahua. https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chih/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=08
- Manzanilla, L. (2006, julio-agosto). La producción artesanal en Mesoamérica. *Arqueología Mexicana*, XIV (80), 28-35. <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/la-produccion-artesanal-en-mesoamerica>
- Medina del Valle, A. y Armas Arévalos, E. (2020). La construcción del sector artesanal, para un desarrollo comunitario. En *Factores Críticos y Estratégicos en la Interacción Territorial Desafíos Actuales y Escenarios Futuros* (Vol. III, pp. 203-216). Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. <http://ru.iiec.unam.mx/5154/1/3-129-Medina-Armas.pdf>

- Reyes Avellaneda, R. y Solís Pérez, P. (2015). La adaptación de la pequeña empresa al neoliberalismo. *Recherches en Sciences de Gestion*, 111, pp. 59-86. <https://doi.org/10.3917/resg.111.0059>
- Ruiz-Carta, E. (2021). Emprendimiento y artesanías: una revisión de la literatura desde la teoría basada en recursos y capacidades. *Revista Científica Anfibios* 4(1), 27-31. <https://doi.org/10.37979/afb.2021v4n1.81>
- Secretaría de Educación Pública (2015, enero). *Juan Quezada Celado, Premio Nacional de Artes y Tradiciones Populares*. Acciones y programas. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/juan-quezada-celado>
- Secretaría de Turismo (2020, abril). *La belleza de la cerámica de Mata Ortiz, Casas Grandes*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sectur/articulos/la-belleza-de-la-ceramica-de-mata-ortiz-casas-grandes?idiom=es>
- Tena Hernández, Y. (19 al 21 de octubre de 2022). *Desarrollo comunitario, intervención social y grupos vulnerable*. [Ponencia]. Congreso Internacional Paso del Norte. Ciencias Sociales, Nuevo Casas Grandes. Chihuahua.
- Villanueva Villalpando, J. (2022). *Los mitos de creación del mundo y migración de los hopis y nahuas: su posible correlación y con la cultura Casas Grandes: Análisis morfológico de su estructura narrativa*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(07\)70018-9](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(07)70018-9)
- Villoro, L. (1992). *El pensamiento moderno*. El Colegio de México. Fondo de Cultura Económica.

EL POSGRADO EN EDUCACIÓN, ENTRE EL FINANCIAMIENTO Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES: ESTADO DE CONOCIMIENTO.

Brainn Alfonso Rojas Santos ¹

Resumen

El presente trabajo expone el estado de conocimiento sobre los procesos que se desarrollan en los Posgrado en Educación en México y América durante el periodo del año 2012 al 2020, a partir de la revisión de sus referentes conceptuales, perspectivas teórico-metodológicas, temas abordados, tipos de producción, problemas de investigación, así como las ausencias en el campo educativo. Los documentos empleados, como insumo para trabajo heurístico, fueron 35 investigaciones, mayoritariamente encontradas en revistas especializadas. El análisis interpretativo, desde la hermenéutica dialógica, se organizó alrededor de tres subáreas: Beca, Proceso Formativo y Formación de Investigadores Educativos. Entre los hallazgos encontrados, el posgrado es elemental en la formación continua del profesorado, y es el camino que ellos señalan para acceder a mejores condiciones económicas, laborales, académicas, profesionales y personales; el acceder implica considerar la capacidad financiera, cuándo se dificulta esta capacidad, las becas vienen a ser el recurso determinante para ingresar a estudiar. Respecto a la formación para realizar in-

1. Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, Máster en Competencias Docentes por el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP), estudiante de la Maestría en Tecnología Educativa del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Correo: A01687035@tec.mx

vestigación educativa, se aprecian carencias sobre las competencias necesarias por diversos motivos. Si bien hasta el momento la investigación sobre los posgrados presenta avances importantes, se requieren más estudios que profundicen en la mejora de los posgrados para docentes en varios aspectos y con ello, impulsar los procesos formativos de los posgrados en educación.

Palabras clave: *Posgrado en Educación, Beca de Estudios, Formación de Investigadores.*

Introducción

Estudiar un posgrado en educación en México para los docentes hoy en día es un reto,

en un reciente estudio del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020) sobre distribución porcentual de la población de 20 años y más como profesor de Educación Básica por nivel de escolaridad muestra que el 81.3% tienen licenciatura, 9.0% maestría, 1.1% doctorado, 7.9% alguna carrera técnica, normal o preparatoria, 0.5% secundaria y 0.2% primaria.

Los estudios de posgrado son una estrategia en la formación continua de los maestros que cobró interés con la formación sistemática e institucional, es decir los posgrados en educación, mediante una especialización, maestría o doctorado. Lo que ha dado paso a constituir al posgrado como un componente primordial dentro de las carreras profesionales de los docentes (Teregi, 2010).

En diversos países de América Latina los posgrados han sido impulsados para su estudio como requisito para un aumento salarial o como componente dentro de las políticas de carrera magisterial, México es uno de esos países que lo ha hecho así, algunas desventajas que muestran es que “los docentes que participaban en actividades de formación como condición para percibir una remuneración, no ponían en práctica lo que se les había enseñado” (Teregi, 2010, p. 20).

En el caso de México en 2013 entró una reforma educativa de alto impacto en las prestaciones y salarios del magisterio, que desencadenó en: la desaparición de programas, como carrera magisterial a nivel federal, el cual otorgaba incentivos económicos al acumular puntos a través de exámenes, capacitaciones, diplomados, o estudios de posgrado. A nivel local en el estado de Chihuahua, el escalafón horizontal, también desapareció, así como el de 3/4; el incremento salarial por cursar alguna especialidad, maestría o doctorado es bajo; y, los apoyos gubernamentales para las becas que se otorgan para estudiar un posgrado han sido acotadas exclusivamente para los docentes del subsistema federal, dejando afuera a los profesores del otro subsistema estatal, así como a los del sector privado.

Cada país ha ido creando programas de becas para estudiar un posgrado en educación con diferente enfoque o tipo de organización, por ejemplo: en Colombia para estudios de maestría en instituciones públicas o privadas; en Brasil para estudios de maestría y doctorados; en Chile para maestrías nacionales y extranjeras; y en Perú para maestrías y especializaciones con apoyos integrales, además de lo económico, tiempo exclusivo para sus estudios, dejando por un tiempo las aulas (Sime, 2017).

Las becas como apoyo para incursionar estudios de posgrado en el profesorado son indispensables para impulsar la calidad educativa de los pueblos y alguno de los motivos importantes para entrar a estudiar alguna especialidad, maestría o doctorado, debido a las condiciones socioeconómicas que viven los maestros del país, esto debido a la inestabilidad salarial y prestacional que surge de la segmentación del mercado laboral docente, esto entendiéndose como:

el aumento de los contratos temporales para los nuevos maestros, la disminución paulatina de sus derechos laborales, la intensificación del trabajo, la implantación de políticas de competitividad para mejorar sus percepciones salariales, y la entrega de los fondos de pensión a las aseguradoras privadas. (Sánchez y Corte, 2012, p. 30)

Las posibilidades financieras para estudiar un posgrado son diferentes para cada profesor, por un lado, existen los docentes con años de servicio considerables que alcanzaron a obtener beneficios del programa de carrera magisterial a nivel federal o los del programa de escalafón horizontal a nivel estatal, y los docentes con pocos años de servicio o noveles que no tuvieron la oportunidad de acceder a esos beneficios, o los otros, los docentes por contrato que tampoco se beneficiaron de dichos programas:

Hoy existen docentes incorporados a programas de competitividad con alto salario, otros de base que están fuera de estos programas con menores percepciones que los primeros y maestros por contrato sin prestaciones como los anteriores y con salarios precarios. (Sánchez y Corte, 2012, p. 29)

Al tomar en cuenta que las generaciones que ingresan a los estudios de posgrado son en su mayoría adultos jóvenes, este aspecto de la beca como apoyo económico viene siendo aún más valorizado por los docentes jóvenes, al carecer de una estabilidad financiera como tal. En el caso de México sobre los estudios de posgrado, el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMAPO) en su diagnóstico del 2014, encontró que “sólo 1987 estudiantes de instituciones públicas se financian con recursos propios, mientras que la ma-

yoría a través de algún tipo de beca, 1580 por beca institucional, 237 por beca ONG, 1568 por beca CONACYT [Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología]” (COMEPO, 2014, p. 76).

También afirman que la continuidad de la crisis económica en México afecta los posgrados, por una parte, a los alumnos que deben trabajar y por ello tienen dificultades para tener recursos económicos y de tiempo para costear y realizar sus estudios “una relación costo vs oportunidad/disponibilidad desfavorable para el estudio” (COMEPO, 2014, p. 146), y, por otro lado, el bajo monto de las becas para los estudiantes de tiempo completo que provoca la deserción o que realicen otros trabajos sin la atención y concentración adecuada para sus estudios.

Otro problema que surgió en el diagnóstico del COMEPO es la falta de empuje hacia la formación para la investigación, donde los estudiantes de posgrado “desarrollen habilidades de investigación con el propósito de que sean más asertivos en la resolución de problemas que se presentan en el campo laboral” (COMEPO, 2014, p. 151).

El papel de las instituciones que ofrecen posgrados en educación, independientemente de su función, profesionalizante o de investigación, es acercar desde otra perspectiva diferente a los docentes de nuevo al camino de la investigación, mediante prácticas, procesos y estrategias para el desarrollo de las competencias para la investigación, con la finalidad de desarrollar en ellos diversas competencias y habilidades.

Estado de conocimiento

A continuación se aprecia el estado de conocimiento realizado en la última década que da rumbo al posgrado para la profesionalización docente en México, en tanto permite visualizar que se ha estudiado previamente en los posgrados, el papel de los apoyos financieros a través de los diferentes tipos de beca que permiten el acceso a esta educación, lo que se trabaja en las instituciones de educación superior para fomentar el desarrollo de las habilidades y competencias para la investigación, y con ello la formación de investigadores.

En un primer momento, se indagó en investigaciones relacionadas al problema de estudio con los términos “*beca posgrado*”, “*posgrado-educación*”, “*formación-posgrado*”, “*investigación en posgrado*”, “*formación para la investigación*”, “*postgraduate*” “*research skills training*” como parámetros de búsqueda en diversas bases de datos durante el periodo de 2009 al 2020 como *Education Resources Information Center* (ERIC), Google Académico, la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc) y *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

A través de esta búsqueda se encontraron 35 investigaciones, después de una lectura razonada se excluyeron aquellas que trataban temas no relacionados con las cuestiones de este estudio o que estaban fuera del periodo de búsqueda. El 54.28% de las investigaciones encontradas fueron a nivel internacional, destacando entre ellas las realizadas en países como Colombia, Ecuador, Argentina y Perú; mientras el 45.71% fueron encontradas en el escenario nacional. Del conjunto, el 86% se publicaron en español y 14% en inglés.

Las investigaciones encontradas en el ámbito de posgrados se organizaron en tres categorías de análisis: 1. Beca, encontrando solamente 3 estudios, de los cuáles sólo uno fue realizado en México; 2. Proceso formativo, que localizó 11 estudios; y, 3. Formación de investigadores educativos, siendo la categoría con mayores contribuciones con 21 estudios al respecto, la mayoría de ellos realizados en otros países.

Temas abordados

Fueron siete los *temas abordados* alrededor de las investigaciones encontradas: equidad educativa, cultura académica, dilemas y perspectivas de ingreso, impacto de las relaciones y de las experiencias emocionales, necesidades y problemáticas, futuro profesional y laboral, y, el desarrollo de competencias y habilidades para la investigación.

Sobre la *equidad educativa* Adalid (2011) y Navarrete (2011), coinciden que el papel de los programas de becas en los posgrados son un mecanismo para impulsar la inclusión social y la equidad en el sistema educativo universitario y de posgrado, su función primordial es ampliar el acceso a la educación superior para las poblaciones menos privilegiadas de la sociedad, pero sin olvidar que la equidad educativa además de ampliar la matrícula de ingreso, requiere, atender la permanencia y egreso exitoso de quienes son becados.

Acerca de la *cultura académica*, Jiménez, et.al (2011) y Sánchez (2009) concuerdan en que cada sujeto tiene un capital cultural y académico distinto que inciden en la oportunidad de desarrollar aprendizajes en un sentido práctico, acordes con el campo que favorece su integración al programa de posgrado, su desarrollo y egreso. En opinión de los autores, una parte de los estudiantes carecen de estas cualidades, incluso algunos presentan deficiencias en su desempeño y elaboración de la tesis de licenciatura, algunas de las razones que visualizan son las herencias familiares respecto a la formación académica que les transmiten, estas carencias pueden arrastrarse y limitar sus posibilidades de formación en el posgrado.

Becerra (2017), Chalela et al. (2017), Espinoza y González (2014) y Sime (2017) discuten acerca del tema *dilemas y perspectivas de ingreso*. Sobre los dilemas existentes para ingresar a estudiar un posgrado surgen: la familia, los

compromisos y responsabilidad que tienen en ella, así como la actitud que está tiene sobre el seguir estudiando; la promoción y publicidad de las instituciones para estudiar un posgrado; y, la exigencia académica que poseen las instituciones de posgrado.

Mientras que las perspectivas se distribuyen entre cinco tipos: desarrollo profesional, el ascender a otro tipo de función, nivel laboral, o mejorar su contexto; desarrollo académico, como el continuar estudiando otro posgrado u otro tipo de estudios, así como dedicarse a la investigación y publicación; desarrollo político-social, como participar en gremios sindicales o políticos; desarrollo económico, para mejorar sus ingresos salariales; y, desarrollo personal, como tener mayor seguridad, confianza, madurez y el superar sus propios retos.

En el tema de *impacto de las relaciones y de las experiencias emocionales*, Keck y Saldívar (2016) y Pedraza (2018), abordan la experiencia emocional de los estudiantes durante sus estudios, la producción de ansiedad, cuando les es difícil controlar una situación de alta exigencia académica, sobre la autopercepción de eficacia, y de la gratificación por la tarea, que actúan como promotoras de confianza en el éxito del desempeño académico y en el control de logros y resultados.

Sobre las *necesidades y problemáticas*, Atilano y Condés (2017), COMEPO (2014) y Fabara (2012), distinguen entre las problemáticas de mayor incidencia la necesidad de planificación de posgrados en educación, la insuficiencia de becas o montos financieros, la poca eficiencia terminal, la baja demanda de aspirantes, la insuficiencia de tiempo para dedicarle al posgrado, la carencia o inadecuada infraestructura en las instituciones, así como la falta de oportunidades de trabajo para los egresados. Respecto a las necesidades, señalan la necesidad de una mayor promoción de la formación para la investigación, específicamente en las áreas de humanidades y ciencias de la conducta, así como la formación de diferentes competencias académicas necesarias para intervenir en los contextos educativos para mejorar sus condiciones.

Por otra parte, en el tema de *futuro profesional y laboral*, Jiménez (2011), Méndez et al. (2018) y Orellana-Fonseca et al. (2019), analizan el impacto que tiene el posgrado al egresar en los docentes, por un lado, se aprecia la disminución de actividades frente a grupo como docentes y el incremento de actividades directivas y administrativas. Por otro lado, se percibe la continuidad formativa que han tenido al estudiar otro tipo de posgrado. Así mismo se observa un bajo seguimiento a las actividades académicas como la investigación.

El último tema abordado refiere al *desarrollo de competencias y habilidades para la investigación*, los estudios de Benegas (2018) y Perines y Murillo (2017) estudian las percepciones de los docentes frente a la investigación quienes la asumen como una actividad académica caracterizada por la sis-

tematización, la objetividad y los variados instrumentos de recolección de datos, análisis y socialización de hallazgos que esperan sean aplicables en su aula, escuela o contexto laboral, destacando la investigación-acción.

El desarrollo de las competencias y habilidades investigativas van encaminados a la formación de investigadores como lo explican Cervantes (2019) y Gyuris (2018), donde es necesario entender las razones de éxito y fracaso en los procesos de investigación, pues son fundamentales para los atributos críticos en la formación de investigadores, además esta tarea resulta un reto, ante la carencia en el país de una masa crítica de docentes que cuenten con las habilidades y recursos para la investigación educativa y para la formación en ella.

El uso de la palabra competencias o habilidades para la investigación son considerados como términos similares por los diferentes autores, o que dentro de las competencias existen las habilidades, en esta investigación no se discute ello, y para efectos de esta, se tomará un solo concepto, el de competencias. En los estudios analizados el nivel de desarrollo de las competencias en los programas de posgrado las considera moderadamente buenos, muy buenos o altos.

Las mayores fortalezas percibidas, son en el planteamiento del problema, la revisión de literatura, y la búsqueda de información; donde divergen diversas apreciaciones son en el análisis de datos, en la redacción y en la comunicación de resultados o conclusiones de investigación; y donde existen mayores áreas de oportunidad, son en la metodología de la investigación y en la publicación y difusión del conocimiento generado. Cobra relevancia entre todo lo anterior los procesos básicos de lectura y escritura, así como las habilidades comunicativas que deben tener los sujetos para poder investigar.

Perspectivas teóricas

Las *perspectivas teóricas* que configuran este marco referencial giran alrededor de los campos de análisis de este estudio, por un lado, el *posgrado* lo definen los investigadores de forma concreta como “los estudios universitarios que se realizan con posterioridad a la obtención del título de pregrado y comprenden maestrías, doctorados y los estudios de investigación posdoctoral” (Fabara, 2012, p. 94). Ahora los *posgrados en educación* se distinguen en virtud de funciones específicas que sustentan las investigaciones a través de las aportaciones de Arredondo y Santoyo (1986, como se citó en Jiménez, 2012), “preparar docentes de alto nivel, dar formación en los métodos de investigación y desarrollar una alta capacidad innovativa, técnica o metodológica” (p. 80)

Sobre la beca como medio para continuar sus estudios de posgrado, varios autores coinciden en ella como una *responsabilidad social* que fomenta la jus-

ticia e inclusión social, esta responsabilidad es entendida como un conjunto de acciones que buscan el bien común, el desarrollo comunitario, el progreso generalizado, entre otros aspectos (Sime, 2017).

Este estudio se encausa en la teoría de las competencias y habilidades para la investigación que se desarrollan en los posgrados y los esfuerzos para formar investigadores educativos, sobre el término *investigación*, generalizan sus perspectivas de acuerdo con Pascual (2014) que la define como el “proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso” (p. 20); y la *investigación educativa*, tiene características y funciones particulares, como lo explican diversos autores, este tipo de investigación exige la combinación de saberes teóricos y prácticos (Cid, 2017).

Ante estos términos surge la necesidad de concebir *la formación de investigadores*, la cual tiene diversas perspectivas conceptuales que resaltan los escritores y el estudio de Fontaines-Ruiz et al. (2018) las explica, como: a) un proceso interdisciplinario y de búsqueda o contacto con la información; b) la consecuencia del ejercicio didáctico-tutorial; c) el producto de las políticas públicas; d) una disposición organizacional, y; e) el resultado de disposiciones personales.

Las *competencias*, las ejemplifican a la mirada de Díaz-Barriga (2006, como se citó en Valdés et al. 2013), como elementos que se desarrollan durante este proceso formativo, incluyendo tanto momentos dedicados a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, como aquellos destinados a la solución de problemas en contextos reales. Las *competencias para la investigación* según Tobón (2017) son aquellas orientadas a “la solución de problemas del contexto mediante una determinada metodología de investigación, para generar conocimiento y actuar con mayor impacto en la realidad, considerándolos saberes acumulados, el trabajo colaborativo y el compromiso ético” (Tapia et al., 2018, p. 22).

Dentro de las competencias para la investigación, los autores conciben a las *habilidades para la investigación*, vinculadas al desarrollo de las habilidades comunicativas como la lectura y la escritura, así mismo simplifican los otros componentes como cinco habilidades investigativas básicas que se concentran en: “observar, describir, analizar, sintetizar e interpretar” (García et al., 2018, p. 126).

Metodologías de investigación

Respecto a las *perspectivas metodológicas*, 16 de las investigaciones se realizaron con un enfoque cuantitativo, siendo el método descriptivo y el explicativo los más utilizados por ellos. Respecto a las técnicas de recopilación de

información optan por las encuestas y los exámenes escritos, mientras para el análisis de datos utilizan de *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

A su vez, de los artículos revisados, 14 emplearon el enfoque cualitativo y utilizaron para ello métodos etnográficos, biográficos, de investigación- acción y estudios de caso. Los instrumentos usados para la compilación de información son variados, van desde cuestionarios abiertos, entrevistas, grupos focales hasta relatos. Para el análisis de datos se distingue el uso de categorías de análisis y, en algunos, el uso del programa Atlas.Ti.

Del mismo modo, se encontraron cinco investigaciones de corte mixto (Becerra, 2017; Benegas, 2018; Cid, 2016; Fabara, 2012; Fontaines et al., 2018), de tipo descriptivo y explicativo, utilizando instrumentos como la encuesta, los cuestionarios abiertos, las entrevistas y los grupos focales, e integrando varias herramientas de análisis como Excel, SPSS, Atlas.ti.

Hallazgos

Después de la exploración documental que se ha llevado a cabo se pueden observar distintos *hallazgos*, que aspiran a dar respuesta a dichas barreras u obstáculos que se presentan en los posgrados. Los hallazgos manifiestos fueron diez, y giran en torno a los tipos de apoyos económicos para estudiar un posgrado, sobre el proceso formativo que se vive y respecto al desarrollo de habilidades y competencias para la investigación.

Acerca de los tipos de apoyos económicos, el primer hallazgo es la falta de seguimiento al financiamiento de becas como mencionan Desmennu y Owoaje (2018) y Fabara (2012) y, por parte de los gobiernos y organismos internacionales, nacionales o locales para las instituciones de educación superior que imparten posgrados, y el segundo hallazgo alude a que la beca es el primer soporte para la mayoría de los que ingresan a estudiar este nivel educativo, y sin este recurso sería complicado ingresar, esto lo indican Becerra (2017), Bonilla (2014), Chalela et al. (2017), Navarrete (2017) y Pedraza (2018).

En el proceso formativo, se vislumbran otros hallazgos; el primero, es la falta o infraestructura inadecuada, recursos y/o materiales para el desarrollo pleno de sus prácticas educativas, así como de procesos de investigación, en esto coinciden Becerra (2017), COMEPO (2014), así como Desmennu y Owoaje (2018); el segundo, es la falta de procesos de evaluación e investigación para valorar los procesos que se dan en los posgrados, como señalan Adalid (2010), Becerra (2017) y COMEPO (2014).

El tercer hallazgo sobre el proceso formativo es que las perspectivas y motivaciones de los estudiantes para estudiar un posgrado están orientadas a

ámbitos académicos, como el seguir estudiando posteriormente, profesionales; como obtener un mejor empleo y salario, o político- sociales, como incursionar en procesos sindicales o políticos Becerra (2017), Chalela et al., (2017), Espinoza y González (2014) y Pascual (2018). El cuarto hallazgo de esta dimensión la nombran Bonilla (2014), Keck y Saldivar (2016), Pedraza (2018) y Sánchez (2009), y es el impacto emocional que sufren los alumnos al estudiar el posgrado, pues pueden caer en un exceso de presión y estrés causado por la falta preparación académica, por la saturación de trabajo, o la falta de tiempo para dedicar a sus estudios y tareas.

Con respecto al desarrollo de habilidades y competencias para la investigación, se encontraron otros cuatro hallazgos: uno de ellos es la falta de una cultura académica y formación previa hacia la investigación, debido a que en su preparación de grado anterior no lo tuvieron, fue muy básica o no le prestaron la atención adecuada, esto lo distinguen Atilano y Condés (2017), Becerra (2017), Martín (2012), Mohd et al. (2011), Orellana et al. (2019); otro hallazgo, es un problema generalizado sobre el empleo de la lengua escrita y los procesos que realizan es sus producciones textuales para sus informes de investigación, según Cid (2016), Desmennu y Owoaje (2018), Guerrero y Chois (2019) y Mahmoud y Khalil (2018).

Entre los hallazgos destaca el papel y función del docente-tutor investigador que puede brindar a sus asesorados a través de efectos y prácticas positivas para el desarrollo de competencias y habilidades para la investigación, esto lo señalan García et al. (2018), Hassan (2017) y Jiménez et al. (2011) y Valdés et al. (2012). El último hallazgo, lo exponen Balderas (2017), COMEPO (2014), Cervantes (2019) y Méndez et al. (2018), puntualizan la necesidad e importancia de la formación de competencias para la investigación en la formación inicial y continua de los docentes, ello a través de una transformación en los currículos de estudios, en los procesos institucionales y en prácticas que realizan los catedráticos de educación superior.

Conclusiones

Este ejercicio analítico permitió identificar que el posgrado es elemental en la formación continua del profesorado, y es el camino que ellos señalan como el indicado para acceder a mejores condiciones económicas, laborales, académicas, profesionales y personales, pero acceder a él, implica considerar la capacidad financiera, siendo este el factor más mencionado, cuándo se dificulta esta capacidad, las becas vienen a ser el recurso determinante para ingresar o no, otros factores son la familia, su empleo, el tipo de institución al que aspiran y su motivación para continuar estudiando.

Respecto a la formación para realizar investigación educativa, mencionan que tienen problemas al ingresar al posgrado pues carecen de los saberes, ha-

bilidades o actitudes necesarios debido a que en su formación inicial fue decadente esta preparación, entonces deben de desarrollarlo durante el posgrado y en ello interviene su capacidad de asimilación, el currículo del programa de estudios, los cursos o talleres complementarios, las interacciones con sus compañeros, con sus docentes y tutores de investigación.

Si bien hasta el momento la investigación sobre los posgrados y los procesos formativos para la investigación presenta avances significativos, se requieren nuevos estudios que profundicen en la mejora de los posgrados en varios aspectos, como el impacto de la beca en los posgrados, el nivel de impacto de la producción de conocimiento en los posgrados en los contextos sociales, las valoraciones de los estudiantes y egresados sobre las dimensiones de su formación han sido de mayor utilidad, conocer el impacto del posgrado en el mejoramiento de su práctica docente, y apreciar en qué medida sus condiciones laborales mejoran con este tipo de estudios, y por último la aplicación de las competencias y habilidades para la investigación en los diversos contextos donde se desempeñan.

Referencias

- Adalid, C. (2011). Cobertura, calidad y equidad en el posgrado, ¿existe algún cambio? *Política y cultura*, 23 (1), 183-208. <https://bit.ly/3eHDF6Y>
- Atilano, P. y Condés, J. (2017). *Formación académica y para la investigación en el posgrado*. La mirada de los sujetos. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (págs. 1-11). San Luis Potosí: COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2562.pdf>
- Balderas, I. (2017). Competencias investigativas en posgrado en educación. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (págs. 1-11). San Luis Potosí: COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0500.pdf>
- Becerra, A. (2017). Alcances y limitaciones del posgrado en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista de Educación Superior*, 46 (183), 105-121. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.05.003>
- Benegas, D. (2018). Towards Understanding EFL Teachers' Conceptions of Research: Findings from Argentina. *Profile: Issues Teach*, 20 (1), 57-72. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.61881>
- Berlanga, V., Figuera, P. y Pons Farnals, E. (2013). Incidencia de la beca salario: impacto, perfil y rendimiento de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19 (2), 1-15. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2654>
- Carrasco, M., Sánchez, C. y Carro, A. (2015). Las competencias digitales en estudiantes del posgrado en educación. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (2), 10-18. <https://bit.ly/3qABmbE>
- Catalán, X. y Santelices, M. (2015). Becas y Rendimiento Académico en la Universidad: El caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Ibe-*

- roamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 63-80. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2976>
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (4), 59-74. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2019.17.4.003>
- Chalela, S., Valencia, A. y Arango, D. (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. *Revista Lasallista de Investigación*, 14 (2), 160-170. <https://bit.ly/3qv4QaE>
- Cid, M. (2017). Pasos y tropiezos: Las dificultades y los logros de los sujetos de la formación docente en el abordaje de la investigación educativa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (12), 23-43. <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/11752/277-553-1-SM.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. (2014). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*. San Luis Potosí, México: Carmona. https://www.posgrado.unam.mx/sitios_interes/documentos/comepo_regiones.pdf
- Cuellar, D. (2011). El valor de los programas de becas en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51), 1299-1304. <https://bit.ly/3zg3AMS>
- De Vries, W., Vázquez, R. y Rios, D. (2013). Millonarios o malparados: ¿de qué depende el éxito de los egresados universitarios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (9), 3-20. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719139>
- Desmennu, A. y Owoaje, E. (2018). Challenges of research conduct among postgraduate research students in an African University. *Educational Research and Reviews*, 13 (9), 336-342. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1178271>
- Espinoza, M. y González, G. (2014). Estudiantes de posgrado: una muestra de perseverancia académica. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1 (1), 174-180. <http://www.reibci.org/publicados/2014/mayo/4568469.pdf>
- Estavillo, K., Peralta, N. y Torres, L. (2011). *Incidencia de la beca del fondo de solidaridad en el avance, escolaridad y egreso de los estudiantes de la Universidad de la República que ingresan en el año 2002*. (Tesis de licenciatura). Universidad de la República (Uruguay), Montevideo. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/460>
- Fabara, E. (2012). La formación de Posgrado en Educación en el Ecuador. *Alteridad*, 7 (2), 92-105. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2012.01>
- Fontaines, T., Carhuachín, A., Zenteno, F., & Tusa, F. (2018). Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados. *Educación*, 27 (53), 108-127. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.007>
- García, N., Paca, N., Arista, S., Valdez, B. y Gómez, I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20 (1), 125-136. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.336>

- Guerrero, H. y Choís, P. (2019). Prácticas de escritura en posgrado: el caso de una maestría en educación. *Lenguaje*, 47 (1), 120-146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.6094>
- Gyuris, E. (2018). Evaluating the effectiveness of postgraduate research skills training and its alignment with the Research Skill Development framework. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15 (1), 1-15. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol15/iss4/5/>
- Hassan, A. (2017). A Training Program to Enhance Postgraduate Students' Research Skills in Preparing a Research Proposal in the Field of Curriculum and Instruction Methods of Arabic Language. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 7 (1), 1-6. <https://eric.ed.gov/?id=ED574722>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). La ruta de la investigación mixta. En R. Hernández-Sampieri, & C. Mendoza, *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (págs. 609-674). Ciudad de México: McGrawHil.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Comunicado de prensa núm. 278/21. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf
- Jiménez, J., Moreno, M., y Ortíz, V. (2011). Cultura de los estudiantes de investigación en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), 919-933. <https://bit.ly/3zaBSkm>
- Jiménez, M. (2011). Movilidad y trayectorias profesionales de egresados de las maestrías del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (3), 76-100. <https://bit.ly/3sJMFkp>
- Keck, C. y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación posgrado. *Revista de Educación Superior*, 45 (178), 61-78. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004>
- Mahmoud, O. y Khali, A. (2018). Postgraduates' perceptions regarding their mastery level of educational research skills at the Palestinian faculties of education and ways to develop these skills. *African Educational Research Journal*, 6 (3), 148-159. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1208430>
- Mohd, T., Osman, K., Zakaria, E., Ikhsan, Z., Krish, P., Choo, D. y Mahmud, D. (2011). Measuring Graduate Students Research Skills. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 60 (1) 626- 629. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812038888>
- Martí, J., Martí, M., Vargas, O. y Moncayo, J. (2014). Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. *Revista de la Educación Superior*, 43 (172), 33-55. <https://bit.ly/3Jy8ZDt>
- Martín, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 69-86. <https://bit.ly/3mJXAqw>
- Méndez, T., Ojeda, M. y Suriñach, J. (2018). La valoración de egresados y empleadores sobre las competencias del posgrado y su relación con la producción académica. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Tecnológica*, 6 (33), 1-25. <https://bit.ly/32Nozu6>

- Mendoza, J. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noroeste mexicano. *Innovación Educativa*, 16 (70), 1665-2673. <https://bit.ly/3qEAbw>
- Mohd, T., Osman, K., Zakaria, E., Haji, Z., Krish, P., Koh Choo, D. y Mahmud, D. (2012). Measuring Graduate Students Research Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 60 (1), 626-629. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812038888>
- Navarrete, D. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. *Perfiles educativos*, 33(1), 262-272. <https://bit.ly/3pGkAsv>
- Orrellana, C., Salazar, R., Farías, F., Martínez, S., & Pérez, G. (2019). Valoraciones que estudiantes de un posgrado de profesión docente tienen sobre la formación en metodología de la investigación recibida en el pregrado y su uso en la práctica docente. *Educare*, 23(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.17>
- Pascual, L. (2014). La formación de posgrado en investigación educativa: Un análisis a partir de las voces de los sujetos. *Espacios en blanco*, 24 (1), 173-194. <https://bit.ly/349S0Y6>
- Pedraza, J. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (2), 1-33. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/33134>
- Perines, H. y Murillo, J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugereencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46 (189), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Pirela, J. y Cortés, J. (2014). El desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios. Experiencia y perspectivas en dos universidades latinoamericanas. *Investigación Bibliotecológica*, 28 (64), 145-172. <https://bit.ly/32CXTMX>
- Sánchez, M. y Corte, F. M. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42 (1), 25-54.
- Sánchez, R. (2009). ¿Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM? Influencia del capital y el habitus en el desarrollo académico en un posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 2-22. <https://bit.ly/3ELBjyx>
- Sime, L. (2017). Los dilemas y perspectivas de futuro del docente becario de maestrías en educación. *Educación*, 26 (51), 116-134. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.006>
- Tapia, C., Cardona, S. y Vázquez, H. (2018). Las competencias investigativas en posgrado: experiencia de un curso en línea. *Espacios*, 39 (53), 20-29. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-20.pdf>
- Teregi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Santiago, Chile: PREAL. <https://goo.su/g0gzV>
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup,

- Valdes, A., Estevez, E. y Vera, J. (2013). Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de posgrado desde la perspectiva del docente. *Educere*, 17 (58), 419-430. Obtenido de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12510>
- Vessuri, H. (1993). Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (2), 7. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie02a06.htm>

USO DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Brainn Alfonso Rojas Santos¹

Resumen

El presente estudio tiene como propósito develar estrategias didácticas implementadas con el uso de tecnologías emergentes para acceder a la alfabetización inicial en infantes de educación primaria durante la post pandemia, a partir de un sistema de educación híbrida. La investigación es de corte cualitativo, el método es estudio de caso y bajo un enfoque de diseño. Se buscó fortalecer y consolidar los procesos de alfabetización inicial en un grupo de 30 estudiantes de segundo grado de una escuela primaria ubicada en la frontera de México. En los resultados obtenidos, el 90% de los alumnos logró acceder a la alfabetización inicial en un nivel óptimo, según los parámetros de escritura. Aquellos que mostraron niveles bajos o aún en desarrollo, se interpreta que fueron por varias razones: la falta de mayor maduración en las dimensiones motrices, orales y fonológicas; la falta de acceso a recursos tecnológicos y de internet en sus hogares; o la falta de mayor atención educativa por parte de los padres de familia. El reto de poder continuar alfabetizando y desarrollar los procesos de lectura y escritura ante un contexto post pandemia demostró las bondades del uso de la tecnología educativa para lograr los objetivos educativos, así como las capacidades de las instituciones y de los docentes para ampliar las formas y modos de educar a sus alumnos, sin embargo, también muestra ciertas áreas de oportunidad que existen en el sistema educativo nacional y local para poder atender con calidad esta necesidad educativa.

Palabras clave: Alfabetización inicial, Educación a distancia, Educación híbrida, Tecnología Educativa.

1. Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, Máster en Competencias Docentes por el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP), estudiante de la Maestría en Tecnología Educativa del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Correo: A01687035@tec.mx

Punto de partida

La alfabetización inicial es una necesidad y un medio indispensable para poder movilizarse de forma autónoma en las dinámicas humanas, pues éstas al encontrarse inmersas en entornos escritos, requieren que las personas desarrollen la habilidad de interpretar su significado a través de la lectura y la escritura. Dicho proceso, de forma habitual se consolida dentro de los sistemas educativos formales y es un aspecto académico primordial considerado dentro de los procesos de aprendizaje, pues ante lo vivido por la pandemia de COVID- 19 alrededor del mundo, se aprecia un antes y después, donde cobra mayor importancia el poder regularizar, consolidar y mejorar a los estudiantes en su proceso de desarrollo en la alfabetización inicial.

De forma concreta, se puede considerar a la alfabetización inicial cómo el desarrollo de la lectura y escritura en la primer infancia, pero también conlleva más procesos involucrados, pues digamos, los procesos anteriormente mencionados son en una parte el punto de meta a llegar de forma general, pero existen otros procesos que “los niños adquieren diversos conocimientos y habilidades, previos a la lecto-escritura formal, que son los que preparan y hacen posible la alfabetización convencional” (Rugerio y Guevara, 2015, p. 26).

Algunas de las demás dimensiones que contempla la alfabetización inicial son: los prerrequisitos, que contemplan habilitar y ejercitar los procesos cognitivos, la motricidad, la oralidad, y la conciencia fonológica (Núñez y Santamarina, 2014; y Rugeiro y Guevara, 2015); el desarrollo de la lectura y escritura (Rugeiro y Guevara, 2015; y Baez y D’ Ottavio, 2020); y, las prácticas sociales del lenguaje (Guzmán, 2017; y SEPb, 2017), esto con alta relevancia en las maneras prácticas y vivenciales en que se utiliza el lenguaje.

Y sobre la medición de la alfabetización inicial, algunos indicadores que se toman en cuenta los siguientes niveles: el nivel presilábico, que es cuando se ignora que hay una relación entre el discurso oral y el texto escrito, pero descubren que, para que algo sea legible, se requiere de cuando menos dos o tres grafías y que debe haber variedad entre las letras con las que se escribe una palabra; el segundo es el silábico, donde a partir de las características del español, les resulta natural inferir que las partes de oralidad son sílabas; el siguiente es silábico- alfabético, aquí los alumnos contrasten su escritura con la de otros e irán identificando unidades más precisas sobre la composición de las palabras a partir de mayor dominio al conocer el valor sonoro de las letras: y el último nivel es el alfabético, que es cuando ya los niños comprenden la lógica alfabética del sistema (SEP, 2017b).

Actualmente persiste un rezago a nivel internacional en materia de alfabetización inicial, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2020 más de 771 millones

de personas presentan analfabetismo según estadísticas globales (UNESCO, 2022), esto provoca que “al carecer de conocimientos básicos de lectura y escritura, se enfrentan a mayores niveles de vulnerabilidad en la gestión de su salud, su trabajo y su vida en general” (UNESCO, 2022, p. 2)

A partir de la emergencia sanitaria por COVID-19 las cifras y la situación ha acrecentado de forma general en los diversos contextos educativos (UNESCO, 2021), y ha desencadenado un reto para los gobiernos y para las instituciones educativas, el buscar diferentes medios y recursos para educar a distancia, y luego de forma híbrida –combinando la educación presencial y a distancia– la estrategia a la que se apostaron en su gran mayoría fue continuar con “la educación formal básica y superior, y el cambio a espacios de aprendizaje de alfabetización digital completos o parciales” (UNESCO 2022, p. 2). Esta educación híbrida moviliza avances tecnológicos y pedagógicos, pues:

Lo que empezó como la telesecundaria y las clases por televisión, hoy en día está en páginas de internet con plataformas completas para asistir a clases en vivo o grabadas, contenidos multimedia y decenas de materiales y apoyos a un clic. (Universidad Tecmilenio, párr. 4, 2022).

Los procesos de aprendizaje para la atención de la alfabetización inicial requieren de la puesta en práctica de saberes de diversa índole: didácticos, teórico-metodológicos, interpersonales, evaluativos y digitales (Cervantes y Rojas, 2021)., saberes que ante el contexto pandemia y post pandemia tuvieron que adaptarse de forma acelerada a las necesidades educativas a través de la vinculación de tecnologías emergentes para la atención educativa en casa. Las tecnologías pueden considerarse como un conjunto de herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos (Veletsianos, 2010), en este caso, el uso de las tecnologías surge a partir de la necesidad de continuar educando a estudiantes que asistían de forma presencial a sus clases, pero debido a la emergencia sanitaria tuvieron que adaptarse a estas modalidades: alumnos, docentes y padres de familia.

En el ámbito nacional, el educar a distancia, debido a esta pandemia se dio a partir de la mediación entre el uso de recursos físicos y tecnológicos, los esfuerzos realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) giraron en torno a tres estrategias: “el programa Aprende en casa, basado en el uso masivo de la televisión, los materiales impresos y los programas a través de plataformas tecnológicas” (Cervantes y Rojas, 2021. p. 62).

A nivel local, en el estado de Chihuahua, la organización para la educación a distancia y de forma híbrida, se organizó: en el uso de tecnologías y de internet a través de las plataformas digitales de Google para la educación, Aprende en Casa en páginas de internet y el uso de múltiples aplicaciones móviles; se

utilizó también, la televisión y la radio con la programación de “Aprende en casa”; y, para las zonas sin alcance a internet o dispositivos móviles el uso de cuadernillos complementarios a los libros de texto gratuito (SEyD, 2020).

A partir de este contexto educativo, surge la necesidad de diseñar diversas formas para apoyar el desarrollo y la consolidación de la alfabetización inicial en infantes de educación primaria que se encuentran bajo una modalidad híbrida, por un lado, apoyadas por estrategias gubernamentales, y por otra, las que cada docente adapta y diseña al contexto educativo de su realidad.

Ruta metodológica

El paradigma del estudio es interpretativo “resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven y cuando buscamos patrones y diferencias de estas experiencias y su significado” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 9), el enfoque es cualitativo, y el método utilizado es investigación basado en diseño, el cual “persigue comprender y mejorar la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales en toda su complejidad, y del desarrollo y análisis paralelo de un diseño instruccional específico” (Molina et al., 2011, como se citó en Valverde, 2014, p. 2).

Los participantes son 30 alumnos de segundo grado de educación primaria, que sus edades oscilan entre los 6 y 7 años de edad en una escuela ubicada en la frontera de México, en Cd. Juárez, Chihuahua. La escuela cuenta con más de 300 alumnos que van de primer a sexto grado, cada grado cuenta con dos grupos. La plantilla laboral cuenta con 12 profesores frente a grupo, un profesor de educación física y otro de educación artísticas, un director y 2 trabajadores manuales. En cuanto a su infraestructura y composición cuenta con servicios básicos, tiene 12 aulas de clase, una dirección, una biblioteca, un salón con material de deportes, una cancha deportiva, baños, una tienda escolar y una bodega de intendencia.

El contexto educativo del centro escolar tiene un nivel socioeconómico medio-bajo, la población es diversa en cuanto a origen étnico y social, pues existe una mezcla de población mestiza y de diversas ascendencias culturales de otros estados del país y del mundo que migran por naturaleza a la frontera. Las familias de los alumnos pertenecen a diferentes clases sociales y antecedentes culturales, sobre su empleo una gran parte trabaja en el área industrial, como en maquiladoras y empresas de manufactura, otros en el área comercial y en empleos informales. Se aprecian desafíos sociales, los de mayor preocupación son la delincuencia, la seguridad y la contaminación ambiental.

En cuanto al acceso de servicios básicos, la mayoría de las familias cuentan con ellos: agua potable, energía eléctrica, vivienda, y con deficiencias el transporte

público, basura y gestión de residuos y seguridad pública. Así mismo la mayoría de los hogares cuenta con un teléfono celular y con internet en casa o de pre-pago, pues la comunicación entre docente y alumnos se dio a través del teléfono celular durante la pandemia y post pandemia mayormente con el apoyo de aplicaciones móviles como el WhatsApp, que es una aplicación de mensajería instantánea muy popular que requiere el uso del internet.

El objetivo general del trabajo fue generar estrategias didácticas con el uso de tecnologías emergentes para que los estudiantes logren acceder a la alfabetización inicial durante la educación híbrida en el ciclo escolar 2021-2022, pues cómo se explicó anteriormente, debido al fenómeno del COVID-19 en el mundo y su impacto en los diversos ámbitos políticos, sociales, culturales, económicos, y en esto caso educacionales, se necesitó adaptar las formas y modos de aprendizaje para continuar educando para buscar erradicar el rezago educativo.

Durante el ejercicio de la investigación basada en diseño se movilizaron una serie de estrategias alfabetizadoras híbridas que consistieron en la combinación del uso de actividades presenciales en el aula y otras a distancia en casa, pues fue la manera en la cual se organizó el ciclo escolar 2021-2022 a nivel nacional y local; los alumnos asistían unos días a la escuela y otros se quedaban en sus hogares, pues se pretendía tener grupos pequeños de estudiantes en los salones de clase y así reducir los riesgos de contagio por el virus. A continuación, se muestra el modelo del diseño de educación híbrida para la alfabetización inicial que se implementó para esta investigación:

Diseño de educación híbrida para la alfabetización inicial					
Estrategias presenciales			Estrategias a distancia		
Juegos didácticos	Libros de texto gratuitos	Prácticas sociales de lenguaje	Dispositivos móviles	Google Workspace for Education	Apps tecnológicas

Fuente: Elaboración propia.

Cada una de las estrategias considero elementos que se deben abordar en la alfabetización inicial: los prerrequisitos, el desarrollo de la lectura y la escritura y las prácticas sociales de lenguaje. Se especifican en los siguientes apartados cada una de estas estrategias, sin embargo, se especifica que para efectos de este estudio se puntualiza y profundiza en las estrategias a distancia que hacen uso de la tecnología, con la intención de lograr los propósitos que se persiguen.

Estrategias educativas presenciales

Este tipo de estrategias se retoman de aquellas que normalmente se venían desarrollando de manera ordinaria en el aula antes de que la pandemia llegará a impactar al mundo, sin embargo, también se han transformado debido a las necesidades emergentes, pues ante el contexto educativo post pandemia, los docentes las ajustaron para ser más significativas y de mayor profundidad para aprovechar el espacio presencial con los infantes. Estas estrategias fueron: el uso de juegos didácticos, el uso de los libros de texto gratuitos que el gobierno brinda y el uso de prácticas sociales de lenguaje.

Juegos didácticos

El uso de juegos didácticos permite que el aprendizaje sea divertido y atractivo, lo que puede ayudar a los niños a adquirir habilidades de lectura y escritura de manera más efectiva, estos emergen dentro del salón de clases con contenidos lúdicos siendo esto lo que se

diferencia para que se considere como una actividad significativa, además se demuestra que permite la creación de experiencias vivenciales (Alcaraz, 2022). Algunos de los juegos didácticos aplicados fueron a partir del uso de portadores de texto como material básico de una metodología analítica de alfabetización inicial donde se crearon diversos juegos de mesa como: memoramas, lotería, adivina qué dice, sopas de letras, así como escribir en pizarras individuales.

Libros de texto gratuitos

Los libros de texto gratuitos permiten proporcionar una estructura y un enfoque sistemático para enseñar a los niños a leer y escribir. Además, los libros permiten dar secuencia al aprendizaje del currículo de estudios, da ejemplos y modelos para su reproducción, permite practicar la lectura a través de textos distintos y la escritura a través de ejercicios prácticos. En México la organización encargada es la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal sectorizada, a la Secretaría de Educación Pública, cuyo objeto social es la producción y distribución de los libros de texto gratuitos, material educativo y de apoyo en cada ciclo escolar para los estudiantes (CONALITEG, s.f., párr. 1). El libro de texto gratuito empleado fue el del Plan de Estudios de Educación Básica 2017, llamado Lengua Materna. Español.

Prácticas sociales de lenguaje

Estas prácticas se refieren a las formas en que las personas utilizan el lenguaje en situaciones cotidianas y contextos sociales. Estas prácticas implican la comunicación oral y escrita en una variedad de situaciones que ayudan a los

estudiantes a comprender cómo se utiliza el lenguaje en la vida real, “busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos. (SEP, 2017a, p. 163). Algunas de las prácticas sociales empleadas fueron: el reglamento del aula, noticias de mi comunidad, contemos cuentos, obras de teatro y exposiciones de temas diversos.

Estrategias tecnológicas emergentes

La investigación basada en el diseño de este estudio giró en torno al uso de estrategias tecnológicas, fueron el uso de: dispositivos móviles, Google Workspace for Education y de apps tecnológicas. Dichas estrategias se diseñaron a partir del acceso a los recursos tecnológicos y de internet que tienen los alumnos en sus hogares.

Dispositivos móviles

El recurso tecnológico considerado como básico dentro de las estrategias de acción fue el uso de dispositivos móviles, los cuales pueden ser “laptops, celulares, teléfonos inteligentes, asistentes personales digitales...reproductores de audio portátil, iPod, relojes con conexión, plataforma de juegos, muchos de estos pueden estar conectados a internet o no” (Basantes, et. al., 2017, p. 80), éstos, aparte de ser el vínculo de comunicación entre profesor alumno, permitieron el poder acceder al resto de plataformas y apps digitales.

Google Workspace for Education

El segundo recurso tecnológico emergente fue el uso de Google Workspace for Education, cómo gestión de la Secretaría de Educación Pública y del Gobierno del Estado de Chihuahua, a través de las cuentas institucionales brindadas a estudiantes y profesores. Estas herramientas de Google permiten la colaboración, la gestión de contenido y la comunicación en el entorno educativo, algunas de estas herramientas son Classroom, Google Meet, Documentos de Google, Formularios de Google y Google Chat (Martin, et. al., 2021).

Apps tecnológicas

Y el uso de diferentes aplicaciones tecnológicas fueron la última estrategia del diseño, dónde a partir de los intereses y la motivación de los infantes por los juegos y la lúdica se vive el aprendizaje de una manera atractiva y práctica. Estas aplicaciones acompañan educativo, en el cual “el docente y el estudiante pueden hacer su trabajo desde cualquier lugar, ya que lo que requieren es conexión a internet para realizar las actividades propuestas de forma dinámica e interactiva, para que capture la atención del estudiante” (Agüero, et. al., 2022, p. 4)

Resultados y discusión

En este apartado se presentan los hallazgos en correspondencia a los objetivos que orientaron el estudio. Cada una de las estrategias aplicadas mostró distintas aristas sobre el uso de las tecnologías a través de un modelo híbrido educativo para desarrollar la alfabetización inicial:

Uso de dispositivos móviles

Sobre el uso de los dispositivos móviles se encontró que estos fueron un medio de comunicación indispensable para interactuar entre docente-padres de familia, docente- alumnos, prioritariamente a través del uso de WhatsApp; además, se reconoce que es una tecnología necesaria para el aprendizaje a distancia. Los dispositivos móviles al beneficiar a ambas partes en el proceso educativo, alumnos y profesores contribuye a satisfacer varios aspectos: las necesidades de los estudiantes, mejorar los procesos de aprendizaje, romper paradigmas de la educación tradicional y llevar el aprendizaje más allá del espacio del salón de clase (Pascuas et. al., 2020)

Se develó que para que estos dispositivos funcionen de forma correcta y los estudiantes puedan acceder a todos los recursos y aplicaciones es indispensable la conectividad, es decir el acceso a internet. Se encontró a través de este estudio que todas las familias cuentan con al menos un dispositivo móvil en sus hogares, siendo el celular el más utilizado; sin embargo, de la totalidad de alumnos, sólo el 80% cuenta con internet de casa, y el otro restante a través de recargas o paquetes telefónicos que no pueden costear de manera constante, esto nos muestra que “la brecha de acceso fue uno de los mayores obstáculos que tuvieron que enfrentar los sistemas educativos para asegurar la continuidad de los aprendizajes durante el cierre de las escuelas, especialmente para los estudiantes que provienen de contextos más vulnerables” (Díaz, 2022, párr. 11)

Uso de Google Workspace for Education

Google Workspace for Education ofrece múltiples herramientas educativas, pues funciona como una plataforma “interactiva entre los profesores y los alumnos, con el fin de complementar la base presencial, o bien como alternativa a esta formación en los casos donde las circunstancias obligan a imponer una educación a distancia” (Martín et. al, 2020, p. 110).

Las herramientas que se emplearon específicamente en el diseño didáctico híbrido a través de las cuentas institucionales fueron: Google Classroom, para el apoyo de la asignación y revisión de tareas; Google Meet, para las clases sincrónicas en videollamadas o asincrónicas a través de las grabaciones de las mismas; Google Jamboard, para la interacción a través de juegos didácticos en la pizarra digital; y por último Google Forms, para llevar a cabo

procesos de evaluación sistemática a través de exámenes digitales por medio de formularios y cuestionarios.

Todas las herramientas de Google que anteriormente se enlistan promovieron la practicidad y agilidad para organizar la educación a distancia de una manera fácil para el docente, los estudiantes y los padres de familia, se comprueba que las actividades didácticas son factibles con el empleo de este sitio web, pues permite

la redacción de unidades didácticas o fichas de trabajo, el diseño de presentaciones que sirvan de apoyo en una clase o en la defensa de trabajos, la creación, administración y calificación de pruebas de evaluación, la comunicación multilateral... a través de chat, videoconferencia y correo electrónico, la programación y la notificación de tareas. (Martín et. al., 2020, p. 109)

Uso de Apps tecnológicas

El uso de apps que utilizan la gamificación y la lúdica para el proceso de alfabetización inicial hicieron uso de la combinación de varios elementos alfabetizadores con juegos interactivos para hacer que el proceso de aprendizaje más atractivo. Las apps que mayormente se utilizaron fueron: Primero Lee, Yo también Leo y Leo con Grin; debido a su compatibilidad para dispositivos móviles Android o iOS, su facilidad de uso para el infante; su contenido amplio de elementos, y un uso adecuado de metodologías analíticas y emergentes de la alfabetización inicial, entre otras. Estas aplicaciones permiten que se perfeccionen o mejoren de manera más rápida procesos alfabetizadores que con recursos tradicionales:

Cuando a un niño presilábico le solicitamos que escriba “venado” en hoja de papel, revisábamos las posibles escrituras resultantes: mrenau o vrtaeod. Sin embargo, cuando se le solicita que escriba venado en la computadora, al ir mencionando la palabra, en voz alta, al momento de escribir, la relación entre tecla y sonido es menos abstracta para el niño, que aquella entre sonido y letra escrita. (Miranda y Miranda, 2017, p.72)

En balance, la puesta en marcha de las diferentes estrategias tecnológicas promovidas a partir de una educación híbrida permitió que un 90% de los estudiantes accedieron a la alfabetización inicial en un nivel óptimo, según los parámetros de escritura, donde los infantes se encontraron en el nivel alfabético; los otros alumnos se quedaron en los niveles de presilábico, o silábico- alfabético, debido a varias condiciones analizadas:

Falta de mayor dominio en las áreas cognitivas, orales y fonológicas por parte de los infantes (Núñez y Santamarina, 2014; y Rugeiro y Guevara, 2015), estas condiciones impactan en la consolidación de la lectura y la escritura.

Falta de acceso a recursos tecnológicos y de internet en sus hogares, pues en algunos casos, por núcleo familiar sólo tienen un teléfono móvil inteligente y sucede que es el teléfono del padre o madre que sale a trabajar y llega hasta la noche a casa “el hecho de que tantos niños y jóvenes no tengan Internet en sus hogares es más que una brecha digital: es un precipicio digital” (UNICEF, 2020, párr. 3).

Falta de atención educativa por parte de los padres de familia, pues se reconoce que la participación y el apoyo de la familia ofrece a los niños oportunidades para enriquecer su representación acerca de la alfabetización, “estos aspectos deben ser considerados por los adultos, para generar espacios armónicos y enriquecedores con el fin de que sus hijos aprendan y practiquen la lectura y escritura” (Muñoz y Frez, 2021, p. 10).

Conclusiones

El reto de continuar alfabetizando ante un contexto sanitario de emergencia ha sido una oportunidad de crecimiento para los sistemas educativos, pero aún más para los docentes, pues ha posibilitado el ampliar las formas y modos de educar; pero también visualiza las necesidades y áreas de oportunidad del sistema educativo nacional, de los contextos sociales y del gobierno para poder atender dichas situaciones.

En este estudio se muestra cómo el uso de la tecnología fue indispensable para el acceso a la lectura y la escritura. El uso de tecnologías en la educación puede aumentar la accesibilidad, fomentar la participación de los estudiantes a partir de la motivación y movilización de sus intereses, mejorar la retroalimentación y personalizar el aprendizaje. Algunas consideraciones finales para reflexionar son:

El uso de tecnologías emergentes y de prácticas pedagógicas innovadoras fueron necesarias para que los infantes continuarán su proceso de alfabetización inicial en un modelo educativo híbrido. “se piensa que es indispensable el uso de las herramientas tecnológicas adecuadas a los requerimientos de los distintos niveles educativos por parte de los principales agentes del proceso de enseñanza aprendizaje: profesores y alumnos” (Droguett y Aravena, 2018, p. 118).

Los infantes lograron además de las habilidades orales, de lectura y escritura, desarrollar a temprana edad el manejo de habilidades digitales y tecnológicas.

Se aprecia la necesidad de mayor equidad tecnológica y de conectividad a internet para poder educar a distancia, pues quedó en evidencia durante la pandemia más que que el acceder a la conectividad en las escuelas es una cuestión de derechos y lo que está en juego es la posibilidad de cerrar las brechas que condicionan las oportunidades de los alumnos (Díaz, 2022).

Se requiere la gestión de mayores recursos económicos y humanos para capacitación en materia de tecnología educativa. “Un profesorado con competencia digital será capaz de generar diversas interacciones con sus alumnos a través de entornos digitales, favoreciendo de este modo un aprendizaje significativo y enriquecedor” (Aguilar y Otoyemi, 2020, párr. 18).

Referencias

- Agüero, A; Ugalde, M. y Vargas, V. (2022). El uso de las tecnologías emergentes como estrategia didáctica en el proceso de la comunicación y redacción administrativa. *Revista Internacional de Administración de Oficinas y Educación Comercial*, 7 (1), 1-19. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/respaldo>
- Aguilar, R. y Otoyemi, E. (2 de octubre de 2020). La competencia digital es una necesidad permanente. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente/>
- Alcaraz, D. (2022). La Gamificación como Estrategia para la alfabetización inicial. *Formación Estratégica*, 6 (2), 1-8. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/65>
- Baez, M. O. y D'Ottavio, M. E. (2020). La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial. *Ciencia y Educación*, 3(3), 31-40. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i3.pp31-40>
- Basantes, A., Naranjo, M., Gallegos, M. y Benítez, N. (2017). Los Dispositivos Móviles en el Proceso de Aprendizaje de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. *Formación universitaria*, 10 (2), 79-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200009>
- Cervantes, E. y Rojas, B. (2021). Alfabetización inicial en tiempos de covid-19. Retos de la docencia a distancia. *Revista Ciencia Y Educación*, 5 (3), 61-78. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp61-78>
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (s.f.). CONALITEG. <https://libros.conaliteg.gob.mx/>
- Díaz, M. (10 de noviembre de 2022). Tres razones para impulsar la conectividad en las escuelas. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/conectividad-en-escuelas/>
- Droguett, P. y Aravena, M. (2018). Tecnologías de la información y comunicación en el proceso de adquisición de la lectoescritura. *Foro Educativo*, 31 (1), 117-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7233003>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (10 de diciembre de 2020). Dos tercios de los niños en edad escolar del mundo no tienen acceso a Internet en el hogar. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/dos-tercios-ninos-edad-escolar-mundo-no-tienen-acceso-internet-en-hogar>

- Guzmán, R. (2017). Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza. *Folios*, 46 (1), 105- 116. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00105.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). La ruta de la investigación mixta. En R. Hernández-Sampieri, & C. Mendoza, *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (p. 609-674). Ciudad de México: McGrawHil
- Martín, I., Micaletto, J. y Polo, D. (2021). Google Workspace como plataforma b-learning. Análisis de las percepciones de los estudiantes universitarios de Comunicación. *Apertura*, 13 (2), 106-123. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.2029>
- Miranda J. y Miranda, J. (2017). Alfabetización inicial, cognición distribuida, TIC y profesores. *Revista TraHs*, 2 (1), 61-77. <https://doi.org/10.25965/trahs.489>
- Muñoz, C. y Frez, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23 (e11), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455>
- Núñez, M. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18), 72-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO). (2021, 8 de septiembre). Día Internacional de la Alfabetización. <https://uil.unesco.org/es/evento/dia-internacional-alfabetizacion%20>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO). (2022). Día Internacional de la Alfabetización 2022. Transformar los espacios de aprendizaje de la alfabetización. Ed. UNESCO. <https://en.unesco.org/sites/default/files/ild-2022-cn-es.pdf>
- Pascuas, Y., García, J. y Mercado, M. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista Politécnica*, 6 (31), 97-109. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/1702>
- Rugiero, J. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Revista Ocnos*, 13 (1), 25-42 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240002>
- Secretaría de Educación y Deporte. (2020, 1o de mayo). Avanza “Chihuahua, Educación a Distancia” [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=-gPpbuDz_KM
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. SEP. <https://bit.ly/2GXziYg>
- Secretaría de Educación Pública (2017b). Lengua materna. Español. Libro para el maestro. Primer grado. <https://libros.conaliteg.gob.mx/P1ESM.htm>
- Universidad Tecmilenio (22 de febrero de 2022). ¿Qué es un modelo híbrido educativo y sus ventajas? <https://blog.tecmilenio.mx/articulos/que-es-un-modelo-hibrido-educativo-y-sus-ventajas>

- Valverde, G. (2014). Experimentos de enseñanza: una alternativa metodológica para investigar en el contexto de la formación inicial de docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 14 (3), 1-20. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16095>
- Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. En G. Veletsianos (ed.). *Emerging technologies in distance education* (p. 3-22). Athabasca, CA: Athabasca: University Press. https://www.aupress.ca/app/uploads/120177_99Z_Veletsianos_2010-Emerging_Technologies_in_Distance_Education.pdf

LA OFERTA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE HIDALGO: UNA MIRADA DESDE EL PRISMA DE LA COMPETITIVIDAD REGIONAL

Illiriam Quintero Dávila¹

Resumen

En este trabajo se caracteriza la oferta educativa de las instituciones de la educación superior del Estado de Hidalgo como recurso potencial para el desarrollo del capital humano en función de elevar la competitividad regional del Estado a partir de la capacidad de generar competencias y actitudes para la investigación y la gestión del conocimiento la innovación y el desarrollo. Se realiza una comparación con la oferta educativa a escala país. La metodología que se emplea es a través de la elaboración de un inventario de las instituciones radicadas, ya sean públicas y privadas. Posteriormente se accedió a la página web de cada una de las instituciones, con el propósito de captar la información sobre la oferta educativa de pregrado y se clasifica la oferta educativa a través del “Catálogo de Codificación de Carreras editado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática” (INEGI), de 2016. Resultado de la investigación se concluye que la oferta educativa necesita una reconfiguración alienada desde la gestión articulada de los órganos del gobierno estatal con vistas a continuar perfeccionando los mecanismos de integración del sector académico con el empresarial como principal vía para modernizar

1. Docente Investigadora del Programa de Educativo Ingeniería en Sistemas Automotrices, TecNM- Instituto Tecnológico Superior del Oriente del Estado de Hidalgo (ITESO). Correo: iquintero@itesa.edu.mx

la gestión, eficiencia y competitividad de los sectores sociales y económicos que dinamizan la calidad de vida y el progreso de Hidalgo.

Palabras Clave: oferta educativa, Estado de Hidalgo, educación superior, región.

Abstract

In this work, the educational offer of the higher education institutions of the State of Hidalgo is characterized as a potential resource for the development of human capital in order to increase the regional competitiveness of the State based on the ability to generate skills and attitudes for research and knowledge management, innovation and development. A comparison is made with the educational offer at the country level. The methodology used is through the preparation of an inventory of the established institutions, whether public or private. Subsequently, the website of each of the institutions was accessed, with the purpose of capturing information on the undergraduate educational offer and the educational offer was classified through the "Career Coding Catalog edited by the National Institute of Statistics, Geography and Informatics" (INEGI), 2016. As a result of the research, it is concluded that the educational offer needs a re-configuration aligned with the articulated management of the state government bodies with a view to continuing to perfect the mechanisms of integration of the academic sector with the business sector. as the main way to modernize the management, efficiency and competitiveness of the social and economic sectors that boost the quality of life and progress of Hidalgo.

Keywords: educational offer, State of Hidalgo, higher education, region.

Introducción

Competitividad y capital humano

En la actualidad, la economía se sustenta cada vez más en el conocimiento, desde esta mirada, los recursos económicos básicos de las organizaciones ya no son el capital, los recursos naturales o el trabajo. Estos han sido desplazados por los intangibles: el conocimiento, el capital humano y relacional (Cavusoglu, 2016). Las potencialidades de las organizaciones dentro del tejido empresarial se sostienen sobre el capital humano como fuente dinamizadora de la interacción entre conocimiento, investigación, desarrollo e innovación (Malerba y McKelvey, 2020). El valor es ahora creado por la productividad y la innovación, ambos generados como consecuencia de la aplicación del conocimiento al trabajo. De este modo, en la actualidad es un rasgo, más que común necesario, que todas las economías hagan un uso intensivo del conocimiento y de las nuevas tecnologías, como supuestos de eficiencia, calidad, competitividad, para el desarrollo humano y el bienestar. Se trata de

comprender que el aprendizaje constituye el núcleo de las sociedades del conocimiento (Mansell y Tremblay, 2013).

Como advertía Peter Drucker en los años 50 del siglo pasado, los modelos exitosos de desarrollo económico ya no tienen su mayor catalizador en los recursos naturales o el capital; en este contexto, el conocimiento, los intangibles, el capital relacional y la innovación juegan un rol fundamental. Aspectos estos que tienen como base el capital humano de que disponen las organizaciones y regiones (Buenechea, Sáenz y Kianto, 2017). En otras palabras, es el conocimiento, las destrezas o habilidades de los empleados de una organización o región los que generan ventajas competitivas sostenibles para la organización (Schultz, 1961).

Desde la teoría económica ha existido una gran cantidad de trabajos que argumentan la tradición de explicitar el capital humano como un valor económico primario (Becker, 1993) de éxito y para la competitividad. La formación del capital humano es un factor decisivo para la innovación, la absorción y difusión de nuevas tecnologías (Nelson y Phelps, 1996). Estas ideas, se ajustan al pensamiento que sustentan que trabajar por potenciar el capital humano no es un gasto, sino una inversión, que demanda costos pero que genera altos beneficios a las organizaciones y a las regiones. Los países que han invertido significativas cifras en capital humano gozan de una alta tasa de retorno social de la inversión aportado por ese capital humano (Acevedo, 2018; Quintero, 2020).

Con base a los enfoques más actuales sobre el capital humano, se considera que un mayor grado de formación (dominio de destrezas, actitudes, y valores), impactan positivamente en los niveles de desempeño y productividad, y consecuentemente la elevación de la calidad de productos y/o servicios, con el máximo posible de eficiencia y de remuneración para el trabajador (Fix, 2018).

La relación universidad – empresa en la conformación de la oferta educativa.

Es una tesis probada científicamente, la causalidad positiva y persistente de la inversión en educación sobre el crecimiento económico regional (Şipoş y Viaşu 2017). La educación y particularmente la educación superior, es la principal herramienta para el desarrollo del capital humano en las regiones (de Castro, 2010). Los procesos de formación en las universidades son generadores de intangibles, habilidades y conocimientos acumulables en los individuos que generan capacidades en potencia para ser desplegadas en la producción de bienes y servicios. Las universidades, como ninguna otra organización, tienen la responsabilidad de contribuir con la formación del capital humano de la región y este a su vez impactar en el crecimiento económico (Márquez, 2017).

La implicación de la universidad en la formación del capital humano en la época actual ha conllevado a una nueva y más renovada visión sobre la pertinencia de la red de Instituciones de Educación Superior (IES), la cual se centra en tres variables básicas: accesibilidad, oferta educativa (calidad y alcance), y producción de conocimiento (investigación, ciencia y transferencia de tecnología) para el desarrollo. Este particular demanda una universidad con vocación proactiva, alineada a las metas sociales y económicas de la sociedad en la cual está inserta.

Para lograr estos fines, la educación superior y las organizaciones de la sociedad deben estrechar sus vínculos, de modo que se logre un consenso con base en sinergias y articulaciones de los sistemas de trabajo de ambas organizaciones, para lograr pertinencia en la oferta educativa. Ello exige, en el caso mexicano, que los planes de desarrollo institucionales de la Educación Superior a nivel estatal, estén alineados al Plan Estatal de Desarrollo, como documento que sintetiza el deber ser, el ideal de sociedad. Para lo cual, las (IES) del Estado, deben estar en capacidad de generar una oferta de pregrado y postgrado (formación continua) que propicie “capacidades de aprendizaje” y las posibilidades reales para que en el tejido empresarial sea “generador de conocimiento”, logrando de este modo que la economía se sustente en las capacidades cognitivas de las organizaciones (Steinmueller, 2017).

Esta visión de la pertinencia de la educación superior desde la perspectiva de la oferta educativa para la generación del capital humano, de momento se convierte en un reto, en un desafío para la educación superior.

Esta articulación universidad – empresa para la concepción de una oferta educativa pertinente se inscribe en una filosofía que resalta la importancia de las ventajas colaborativas de las relaciones efectivas y resilientes entre el sector académico y el mundo empresarial. Caracterizada por ciertos atributos, dentro de los cuales destaca una comunicación constante sin asimetrías, en ambas direcciones, teniendo como móvil aspiraciones comunes (Wilson, 2012).

Cuando la oferta educativa de las IES surge de la articulación universidad – empresa, los perfiles de egreso están alineados a las demandas del mundo del trabajo a nivel local y a las tendencias internacionales, lo cual es una condición que permite mejores niveles de reclutamiento y empleabilidad de los egresados. Por otra parte, al estar atemperada la oferta educativa a estas demandas, los contenidos curriculares se tornan relevantes. Lo anterior garantiza que la oferta educativa genere un ecosistema de formación profesional relevante que impacte en la competitividad regional.

Encuadre metodológico

Para llevar a cabo el estudio de caracterización de la oferta educativa de la educación superior del Estado de Hidalgo se realizó primeramente un inventario

de las instituciones radicadas, ya sean públicas y privadas. Posteriormente se accedió a la página web de cada una de las instituciones, con el propósito de captar la información sobre la oferta educativa de pregrado. Para lograr una adecuada clasificación de la oferta educativa se empleó el “Catálogo de Codificación de Carreras editado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática” (INEGI), de 2016. La clasificación posee cuatro niveles: los campos ampliados (10), los campos específicos (27), los campos detallados (117) y los campos unitarios (67). Todas las carreras presentadas en las ofertas educativas de las Instituciones de la Educación Superior (IES) fueron clasificadas según dicha clasificación. Los datos primarios obtenidos fueron sometidos a un análisis cuantitativo, descriptivo de tipo transeccional. Además, se realiza una comparación de la oferta del Estado de Hidalgo con la taxonomía de carreras que está presente hoy en la Educación Superior a escala país.

Resultados

El Estado de Hidalgo posee una matrícula en sus IES de 107351 estudiantes (INEGI, 2022), lo cual lo ubica en el lugar 15 de las entidades federales del país, dicha cifra representa el 2,7% de la población de estudiantes en nivel superior del país. Posee registradas 58 IES, el 1.92% del total del país, ubicándose en la posición 21, (INEGI, 2021). La tasa de absorción promedio del Estado desde 2000 al 2022 es del 71,12%.

El estudio realizado arrojó un total de 166 carreras profesionales ofertadas por las IES del Estado de Hidalgo, la que comparada con la taxonomía expuesta en el Catálogo de Codificación de Carreras editado por el INEGI en 2016 que totaliza en el país 3109 tipos de carreras profesionales representa el 5.34% de la oferta en el país. El Estado de Hidalgo posee 58 universidades, lo que hace en relación al resto de las entidades federativas que se encuentre en el cuartil que comprende los Estados que poseen de 47 a 101 universidades.

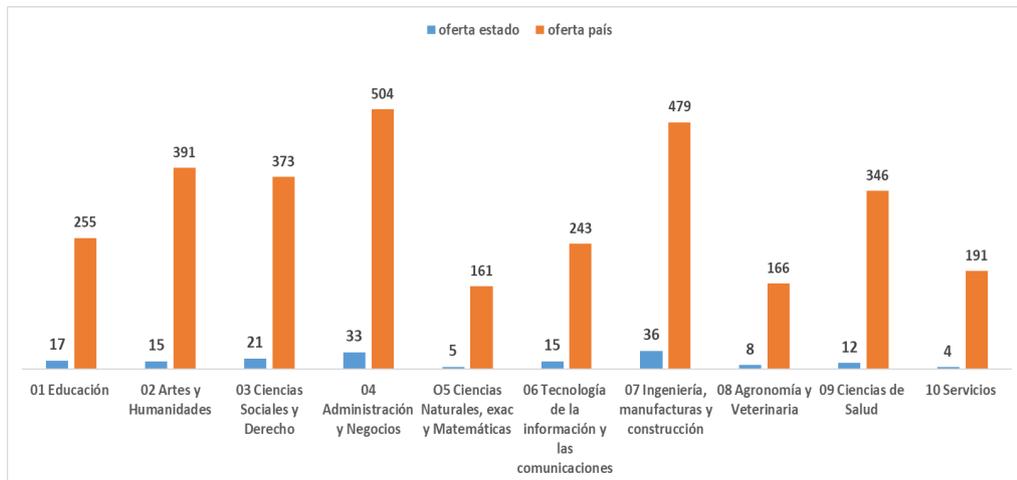
Están presentes carreras de los 10 campos ampliados codificados, de los 117 campos específicos, de ellos 40 no están presentes en la oferta educativa. En todos los campos ampliados existen campos específicos en los que no se brinda oferta alguna. Esto ocurre en las áreas de agronomía y veterinaria, que de 6 campos específicos solo atiende 3, las ciencias de salud que de 18 campos específicos sólo tienen presencia 10, seguidos de educación y artes y humanidades con 5 campos específicos presentes de 14 que existen en la taxonomía país.

En el caso de la agronomía y veterinaria, a escala país existen 6 campos específicos, sin embargo, de ellos solo 3 tienen oferta de carreras en Hidalgo. Teniendo en consideración que la agricultura constituye la mayor fuente de empleo en la economía primaria del Estado, esta debía tener una orientación hacia la diversificación de perfiles de formación para el fortalecimiento de la competitividad en este sector y romper las barreras que el imponen, la baja capacidad técnica, los

bajos niveles de gestión del conocimiento y la innovación y la gestión empresarial (Comité Técnico Estatal de Evaluación – CTEE de Hidalgo, 2019).

Con relación a los campos detallados, de los existentes en la taxonomía país, es el área de salud el que menos presencia tiene con solo 4 de 41. Lo cual afecta la formación de profesionales en la formación de especialidades de enfermería (código 0922), la medicina de especialidad (código 0913) y estomatología (código 0932). Se realizó una comparación en términos representatividad porcentual de la oferta de carreras por tipología, la que se muestra en la figura 1. En ambas instancias los perfiles de ingeniería son los de mayor cantidad de carreras. Como tendencia existe cierto nivel de similitud entre la oferta Estado y la oferta país.

Figura 1. Resultados de la comparación oferta educativa total las ISE del Estado versus país



La mayor cantidad de tipología de ofertas se da en Ingeniería, Manufactura y Construcción, Administración y Negocios y las Ciencias Sociales y Derecho. Las áreas de menor oferta son las de Agronomía y Veterinaria, las Ciencias Naturales. Matemáticas y Estadísticas y el área de Servicios.

El análisis del campo ampliado 01- Educación (tabla 1) arroja que, cubre una oferta del 6.67% de la oferta país. Lo cual significa que 236 carreras no están contempladas en la oferta del Estado. La situación más relevante se encuentran en: orientación educativa, tecnología educativa, formación docente del nivel medio superior, el nivel superior y la educación de adultos, la formación de profesores de arte, educación inicial y especial, de los cuales no existe oferta alguna. Lo cual suma ocho campos específicos.

Tabla 1. Comparación oferta del campo ampliado educación del Estado versus país

Carreras	Oferta Estado		Oferta País	% con relación oferta país
	Por Cantidad	Por Tipología	Por Tipología	
011- Ciencias de la educación y pedagogía	21	4	118	5.1
012 - Formación docente	10	6	65	9.2
0126 - FDE de asignaturas Específicas	9	7	44	15.9
0127 - FD en otros servicios educativos	0	0	28	0.0
Total	40	17	255	6.67

En el campo ampliado 02 – Artes y Humanidades, como se pudo observar en la figura 1, existen tendencias contrapuestas entre el nivel país y el Estado. De un total de 391 carreras que conforman la oferta de nacional, solo tenemos 15 implementadas en el Estado. La carrera que más prolifera es del perfil de diseño con 14 cursos en 10 IES. Existen cinco campos detallados no implementados, ellos son: bellas artes, artes escénicas, artesanía tradicional y manualidades, teología y lingüística; lo cual suman 376 carreras de humanidades que no cubre la oferta estadual de pregrado. La tabla 2 permite ver el comportamiento de los campos específicos.

Tabla 2. Comportamiento de la oferta del campo apliado artes y humanidades Estado versus país

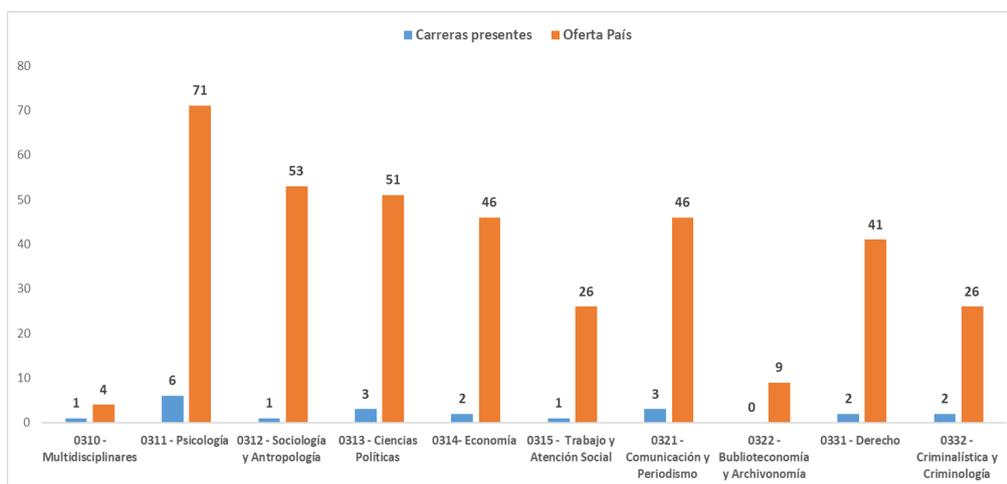
Carreras	Oferta Estado		Oferta País	% con relación oferta país
	Por Cantidad	Por Tipología	Por Tipología	
021 - Artes	19	11	275	4.0
022 - Humanidades	7	4	116	3.4
Total	26	15	391	3.8

Lo anterior permite plantear que la oferta educativa de la educación superior en el pregrado tiene una vocación limitada hacia las artes y humanidades.

La oferta de las ciencias sociales y el derecho conforman el campo ampliado 03, el cual en su interior posee tres campos detallados. En el caso del 031- Ciencias Sociales y estudios del comportamiento solo se cubre el 5,58% de la oferta país, 14 tipos de carreras de un total de 251. En el 032 - Ciencias de la información, de un total de 55 carreras a nivel de país, están presentes 3, para un 5,45% y el caso del 033 – Derecho y criminología, solo están presentes 4 carreras de 67 para un 5,97%. El campo detallado biblioteconomía y archivonomía con 11 perfiles presentes a escala país no tiene presencia en Hidalgo.

La figura 2, desde los campos detallados nos permite ver el contraste, Estado versus país, en la cual se puede observar la alta disparidad entre ambas ofertas.

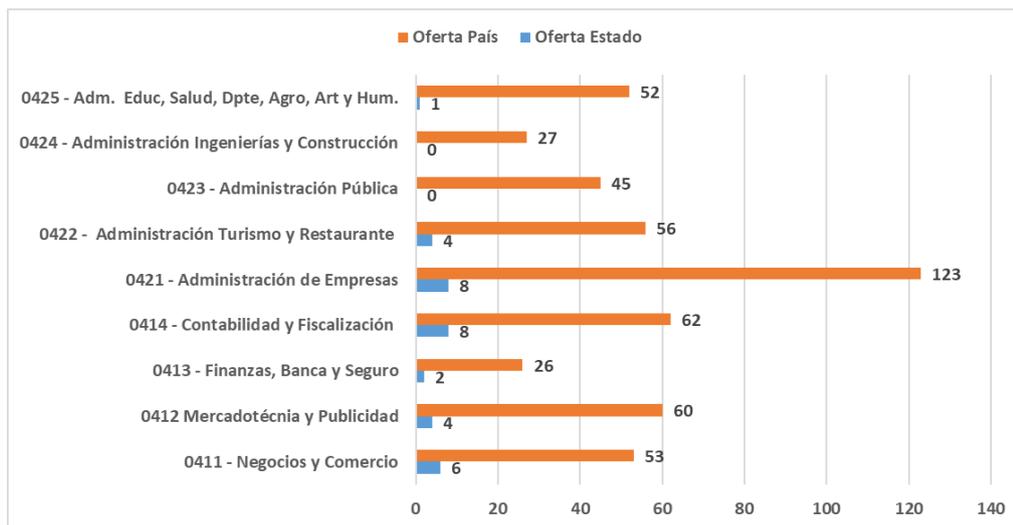
Figura 2. Estado comparativo de la oferta país versus Estado de las ciencias sociales y el derecho



Esta realidad permite inferir que existen 352 especialidades donde no hay formación alguna, lo cual obliga que desde un enfoque de formación generalista, el profesional que se enfrenta a una ocupación tenga que habilitarse con prontitud para adquirir competencias específicas que son demandadas. De igual manera, esta ausencia de perfiles están haciendo un llamado desde el paradigma de la formación continua a la necesidad de orientar el postgrado hacia esas demandas no resueltas en la formación de pregrado.

La oferta en Administración y Negocios (Campo Ampliado 04), está presente en todas las IES, se imparten 123 carreras afines, lo cual representa del total de carreras (497), el 24,7%. Está organizado en nueve campos detallados, como se observa en la figura 3. En administración para las ingenierías y construcciones al igual que en la administración pública no se cuenta con oferta educativa. Es ínfima la oferta en la administración para ramas específicas como salud, educación y deportes. La oferta en finanzas, banca y seguro es limitada.

Figura 3. Comparación de la oferta educativa Estado – país en el Administración y Negocios



A continuación se analiza el comportamiento de la oferta de las IES en los campos ampliados de las ciencias exactas, naturales, las ingenierías y las TIC's (códigos, 05, 06, 07 y 08). En el caso particular de las ciencias naturales, exactas y matemáticas, la oferta cubre el 3.11% de la oferta país, 5 tipos de carreras de 161 existentes. No cubre la totalidad de los campos específicos, en este particular el relacionado con las ciencias matemáticas y estadísticas, tal y como se muestra en la tabla 3.

Es importante reflexionar sobre la importancia de estas ciencias para generar una competitividad basada en el empleo de la ciencia, la innovación y la gestión del conocimiento, dada la importancia de esta área del saber en la conformación de un nuevo conocimiento (Mohs y Greig, 2017; Tobi, y Kampen, 2018; Kumar, *et al.*, 2021).

En el caso de las TIC's, la oferta cubre el 6.17% de la tipología a nivel nacional, con 15 carreras de 243 existentes. Si bien por una parte se puede afirmar que la mayor presencia está en el desarrollo de software en 19 universidades, solo se ofertan 6 perfiles de 91 existentes, lo que representa el 6,59% (85 tipos de carreras).

El perfil de telecomunicaciones se imparte en 10 universidades, con sólo cuatro tipos de carreras, de 53 que se ofertan a nivel de país. El caso de informática es muy similar, sólo está presente en seis universidades con tres tipos de carreras de 76 que existen en el país.

Cabe destacar que, los perfiles de formación están demandado a las carreras de las ciencias informáticas un alto nivel de especialización ocurriendo un acelerado tránsito del perfil generalista a perfiles con competencias más espe-

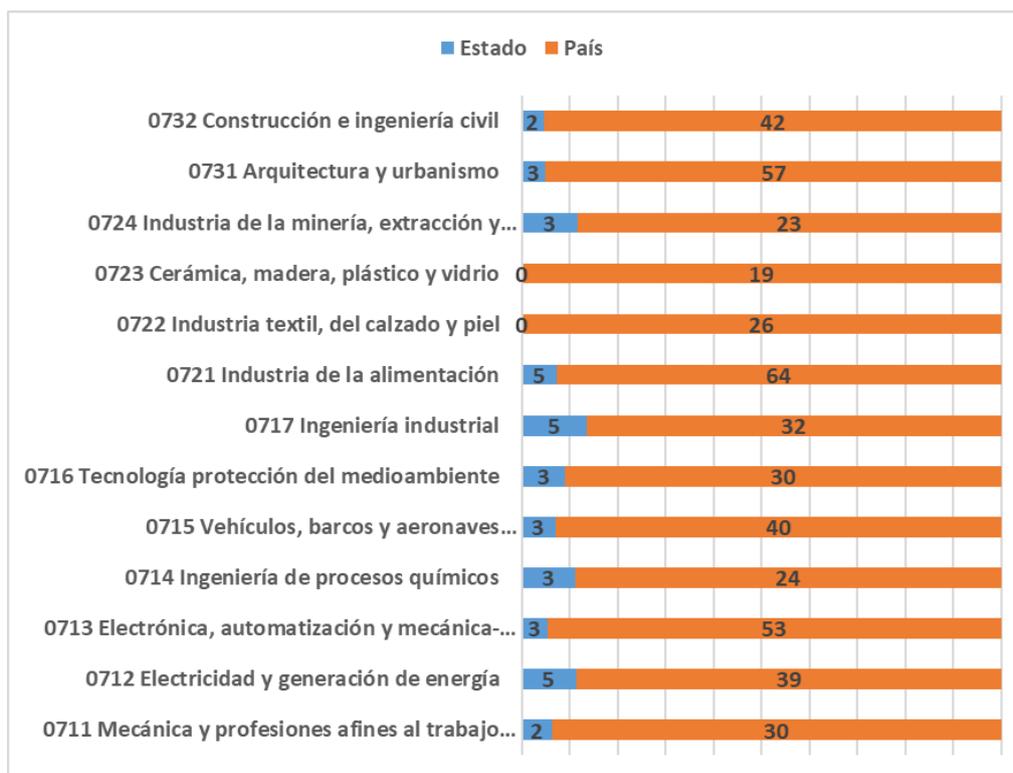
cíficas; apareciendo, por ejemplo, los profesionales que se forman en los perfiles de las tecnologías interactivas (Prieto y Ruiz, 2000; Guerrero y Lemmel, 2013), el perfil de Ciencias de Datos (Sánchez et al., 2019), desarrolladores, mantenimiento y soporte (Montilva, Barrios y Rivero, 2009), entre otros.

Tabla 3 . Estado de la oferta en las ingenierías y las ciencias en naturales, exactas y matemáticas

Carreras	Oferta Estado		Oferta País	% con relación oferta país
	Cantidad	Tipología	Tipología	
05- Ciencias Naturales, Exac. y Matemáticas	12	5	161	3.11
051 - Ciencias Biológicas y Ambientales	7	2	84	2.38
052 - Ciencias Físicas, Químicas y de la Tierra	5	3	52	5.77
053 - Matemáticas y Estadística	0	0	25	0.00
06 – TIC`s.	38	15	243	6.17
061 - Innovación en TIC´s	22	8	109	7.34
062 - Implementación de TIC´s	16	7	134	5.22
07- Ingeniería, manufacturas y construcción	123	36	479	7.52
071 - Mecánica, eléctrica, electrónica, química y afines	79	23	248	9.27
072 - Manufacturas y procesos	17	8	132	6.06
073 - Arquitectura y construcción	27	5	99	5.05
08 - Agronomía y Veterinaria	8	8	166	4.82
081 – Agronomía, horticultura, silvicultura y pesca	6	6	152	3.95
082 - Veterinaria	2	2	14	14.29
Total	181	64	1049	6.10

Los perfiles de ingeniería mecánica, eléctrica, electrónica e ingeniería química presentan una alta disparidad con la oferta país y hacia el interior de las (IES) del Estado de Hidalgo, como también ocurre con las ofertas del grupo 05- Ciencias naturales, matemáticas y estadísticas. No se ofertan carreras vinculadas con la industria textil y de materiales diversos (cerámica, madera, vidrio y plástico), lo cual se observa en la figura 4. El campo detallado 0715 que atiende las ingenierías en vehículos, barcos, aeronaves motorizadas, solo está presente con dos ingenierías y un técnico superior

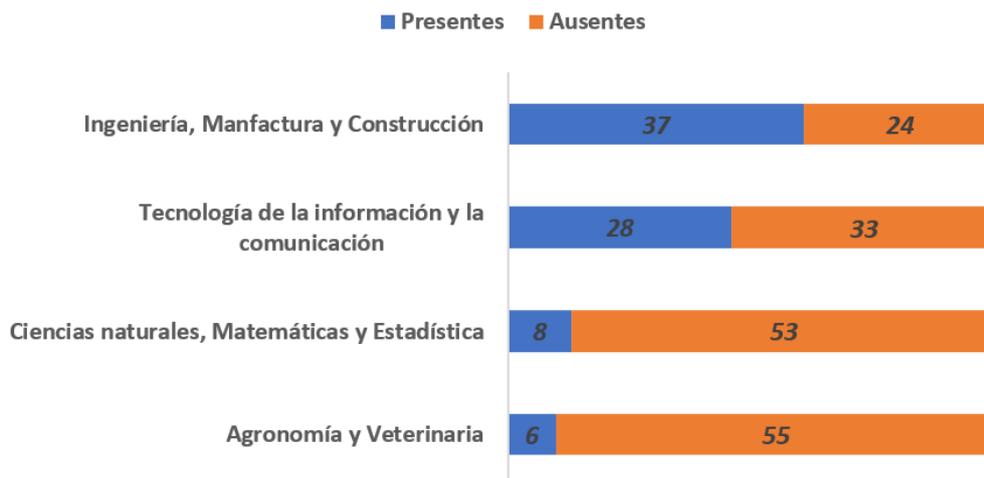
Figura 4. Comparación de la oferta los campos específicos de las ciencias naturales, matemáticas y estadísticas Estado versus país



En el perfil vinculado a la mecánica y profesiones del trabajo metálico solo se ofertan dos tipos de carreras de 30 existentes en el país. Es muy interesante la manifestación de este particular en Hidalgo, pues existe un desarrollo industrial, que por demás tiene su fundamento, su gestión en las capacidades de las plantas y ello es obra de los perfiles de este campo detallado. En otras palabras, el desarrollo perspectivo y la sostenibilidad de la industria recae en el perfil de competencia de estos egresados.

El comportamiento de la presencialidad de las carreras de ingenierías por (IES) se muestra en la figura 5. Allí se refleja, de alguna manera, como la “red” de (IES) conforma la oferta, teniendo una representatividad de un 9,8% en las carreras de agronomía y veterinaria, hasta un 60.6% en las ingenierías, manufacturas y construcción. Siendo Hidalgo un Estado de amplios recursos naturales que permiten el desarrollo de un sector agroindustrial, pudiera pensarse la posibilidad de crear alianzas entre el sector académico y el empresarial y el agroindustrial para la potenciar el capital humano y la innovación que permitan elevar el posicionamiento y competitividad en este ámbito.

Figura 5. Representatividad de campos amplios por IES del Estado de Hidalgo



Los estudios relacionados con las ciencias de salud en Hidalgo (campo ampliado 09), se ofrecen en 13 IES, distribuidos en 8 de los 84 municipios del Estado. La oferta cubre el 3.18% de la oferta país. La tabla 4 muestra el comportamiento en cada uno de los campos específicos. La puesta en práctica de programas de formación en esta rama exige de la disposición de equipos de alta tecnología, de espacios de vinculación en clínicas, hospitales y centros especializados y docentes especializados en dichas áreas. Por lo que la formación de profesionales de estas ramas exige movilidad hacia otros Estados del país.

Tabla 4. Oferta de las ciencias de salud en la formación de grado del Estado de Hidalgo

Carreras	Oferta Estado		Oferta País	% con relación oferta país
	Por Cantidad	Por Tipología	Por Tipología	
091- Ciencias médicas	6	2	188	1.06
092- Enfermería	8	2	40	5.00
093 - Ciencias odontológicas	2	2	40	5.00
094-Terapia, rehab. y tratami. iterativos	8	4	27	14.81
095-Disciplinas auxiliares para la salud	1	1	51	1.96
Total	25	11	346	3.18

La oferta del campo ampliado 10 – Servicios, está presente en 16 instituciones, en 13 de los 84 municipios de Estado. Existen cinco campos específicos que no tienen oferta educativa, ellos son los: servicios funerarios (1012), servicios de cuidado personal y belleza (1013), servicios de apoyo y asistencia administrativa (1014), seguridad pública (1041), y los servicios militares (1042). Como se puede observar en la tabla 5, es muy bajo el porcentaje de representatividad de la oferta de Hidalgo en relación con el país, existiendo 187 perfiles que no se cubren en la oferta estadual.

Tabla 5. Oferta del campo ampliado 10 – Servicios en el Estado de Hidalgo

Carreras	Oferta Estado		Oferta País	% con relación oferta país
	Por Cantidad	Por Tipología	Por Tipología	
101- Servicios personales y deporte	28	2	120	1.67
102- Servicios de transporte	3	1	24	4.17
103- Seguridad para el trabajo	1	1	9	11.11
104- Servicios de seguridad	0	0	38	0.00
Total	32	4	191	2.09

Conclusiones

Las políticas de la nación y del Estado de Hidalgo apuntan hacia el mejoramiento de la calidad de vida y la competitividad regional de México, el logro de la autosuficiencia alimentaria y rescate del campo, garantizar que el redimensionamiento del turismo le permita convertirse en palanca del desarrollo, generar un ambiente de innovación tecnológica, trabajar por el rescate del sector energético lo cual sin lugar a dudas demanda como recurso fundamental el capital humano. Es por ello que las instancias encargadas de lograr una mayor sinergia entre el sector académico y la sociedad toda deben trabajar en función de:

- Construir una oferta educativa de la IES más heterogénea, que tire del desarrollo actual y perspectiva del Estado.
- Monitorear las tendencias en los diferentes sectores de la vida económica y social de modo que los cambios tengan cada día menor componente en la toma de decisiones reactivas, avizorando los cambios a corto y mediano plazo.

- Fortalecer los mecanismos de alianzas entre el sector académico y empresarial en materia de formación de profesionales.
- Establecer mecanismos de evaluación rigurosos para evaluar los estudios de pertinencia en el diseño de una nueva carrera profesional.

Referencias

- Acevedo, A. F. (2018). La teoría del capital humano, revalorización de la educación: análisis, evolución y críticas de sus postulados. *Revista Reflexiones y Saberes*, (8) 58-72.
- Becker, G. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education (tercera ed.)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Buenechea, M., Sáenz, J., & Kianto, A. (2017). Exploring the role of human capital, renewal capital and entrepreneurial capital in innovation performance in high-tech and low-tech firms. *Knowledge Management Research & Practice*, 15(3), 369-379.
- Cavusoglu, B. (2016). Knowledge economy and North Cyprus. *Procedia Econ. Finan.*, 39,720–724.
- Comité Técnico Estatal de Evaluación – CTEE de Hidalgo, (2019). *Informe de evaluación 2016 – 2018. Programa de concurrencia de entidades ejecutivas*.
- De Castro, E. S. (2010). Formación de capital humano y tendencias internacionales y locales en el financiamiento de la Educación Superior. El caso argentino. *Universidades*, (45), 33-50.
- Fix, B. (2018). The trouble with human capital theory. *Real-world economics review*, (8), 15-32
- Gibbons, M. (1998). *Higher education relevance in the 21st century*. Paris: UNESCO.
- Gómez, G. A. Á., Fernández, A. J. R., & Armijos, C. E. G. (2018). Pertinencia de la educación superior un reto para la universidad latinoamericana actual. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Guerrero, D. A. & Lemmel, K (2013) Aplicación del estándar Swebok al diseño curricular de Ingeniería de Sistemas (Swebok Standard Application to the Systems Engineering Curriculum Design) *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 5(8).
- INEGI, (20016). *Catálogo de Codificación de Carreras*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. México.
- Kumar, N., Tibor, S., Sindhvani, R., Lee, J., & Srivastava, P. (2021). *Advances in Interdisciplinary Engineering*. Springer Singapore.
- Malerba, F., McKelvey, M. (2020). Knowledge-intensive innovative entrepreneurship integrating Schumpeter, evolutionary economics, and innovation systems. *Small Bus Econ* 54, 503–522. <https://doi.org/10.1007/s11187-018-0060-2>

- Mansell, R., y Tremblay, G. (2013). *Renewing the knowledge societies vision for peace and sustainable development*. Unesco.
- Márquez, A., (2017). Editorial: Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *En Perfiles Educativos*, 39(158), 3-17.
- Mohs, R. C., & Greig, N. H. (2017). Drug discovery and development: Role of basic biological research. *Alzheimer's & Dementia: Translational Research & Clinical Interventions*, 3(4), 651-657.
- Montilva, J., Barrios, J., & Rivero, M. (2009, 28 de septiembre). Requisitos de capacitación y perfiles para ingenieros de software en Micro y Pequeñas Empresas. In *XXXV Conferencia Latinoamericana de Informática (CLEI)*. Pelotas, RS - Brasil
- Nelson, R.R. y Phelps E.S. (1966). Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth. *American Economic Review* 56, 69-75.
- Prieto, M., y Ruiz, F. (2000, 19 de junio). El Perfil de Tecnologías Interactivas en la Ingeniería Informática de la UCLM. *Conference: Jornadas de Interacción Persona-OrdenadorAt: Granada, Spain*. DOI:10.13140/RG.2.1.2015.3367
- Quintero, W. J. (2020). La formación en la teoría del capital humano: una crítica sobre el problema de agregación. *Análisis económico*, 35(88), 239-265.
- Sánchez, L., et al., (2019, 19 de agosto). Nuevos perfiles profesionales en TI: caso ANIEI-New professional profiles in IT: case of ANIEI. *Twenty-fifth Americas Conference on Information Systems*, Cancún, México
- Schultz T.W. (1961). Investment in Human Capital. *Am. Econ. Rev.*, 51, 1-17
- Şipoş, C., y Viaşu, I. (2017). Long run multiple causality measure on economic growth. *Economic Computation & Economic Cybernetics Studies & Research*, 51(1).
- Steinmueller, W. E. (2017). *Las economías basadas en el conocimiento y las tecnologías de la información y comunicación*. Universidad de Sussex.
- Tobi, H., y Kampen, J. K. (2018). Research design: the methodology for interdisciplinary research framework. *Quality & quantity*, 52, 1209-1225.
- Wilson, T. (2012). *A review of business-university collaboration*. University of Hertfordshire. Higher Education Funding Council for England. London. U.K.

LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE: CUERPOS ACADÉMICOS Y PROGRAMAS DE ESTÍMULOS

César Silva Montes¹

Resumen

La precarización del magisterio y del colectivo trabajador en México es la pérdida de derechos laborales y prestaciones que provoca el deterioro de sus condiciones de vida. No es un concepto nuevo, pero útil para entender el cambio de la relativa estabilidad de la ciudadanía laboral del Estado de Bienestar con las políticas neoliberales que minó las remuneraciones, la estabilidad en el empleo de larga duración y la seguridad social.

Antes, Carlos Marx consideró a la precariedad consustancial al trabajador en el capitalismo y Engels en 1845 describió la vida del proletariado como “siempre precaria”: hacinamiento en las viviendas, largas jornadas laborales y bajos salarios agudizados por el perfeccionamiento de las máquinas. En la docencia, actualmente, existe la flexibilidad, las evaluaciones periódicas para remunerar al profesorado, la intensificación de actividades, la subcontratación, la devaluación del trabajo y la desprofesionalización. Asimismo, se generan afectaciones en la salud del magisterio como cansancio crónico, depresión y neurosis, derivadas de la diversificación de funciones. Otra tendencia es que el profesorado se vuelva polivalente y multifuncional en busca de hacer más con menos por el mismo salario.

En este contexto, la ponencia se enfoca en los Cuerpos Académicos y los Programas de Estímulos en la educación superior como formas de precarización laboral. En el caso de las Normales, el paso de docente a investigador aumentó la carga la laboral y el incremento de la remuneración dependió de tabuladores de

1. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo: cesilva@uacj.mx

transferencias condicionadas. Se cuestiona si el estímulo económico es el más adecuado para optimizar el desempeño académico en el marco de malestar emocional y físico. Además, en la práctica, es una contención salarial. En contraparte, se propone: balancear las funciones sustantivas; otorgar tiempos completos al magisterio normalista; integrar los estímulos al salario; mantener pensiones dinámicas y sin topes salariales; eliminar la subcontratación y la contratación por honorarios.

Palabras clave: precarización, ciudadanía laboral, neoliberalismo, polivalencia, multifuncionalidad.

Introducción

En la literatura sobre la precarización laboral en general y del profesorado en particular, se ubica en el contexto de las reformas neoliberales mundiales, con enfoques gerencialistas orientados a contener los salarios y la disminución de prestaciones del colectivo trabajador. Sucintamente, la precarización del magisterio se entiende como la pérdida de algunos derechos laborales, profesionales y personales. Además, aumentó la regulación del quehacer académico con formatos, informes y reportes para diferentes instancias y con diversos propósitos; o la auditoria académica que exige informar de las actividades por realizar cada semana, horas y días.

Las políticas de impulso a la productividad académica con incentivos monetarios y con mediciones afines a la industria muestra efectos no deseados, eufemismo para nombrar el fracaso de estos sistemas. Así, en los cuerpos académicos (CA) y los programas de estímulos al desempeño docente (PEDD), encontramos colegialidad forzada y la búsqueda de recursos para mejorar los ingresos del profesorado. Asimismo, trajo simulación, deterioro de la salud e inseguridad en la remuneración por su condicionamiento y la dependencia de los vaivenes del presupuesto.

En este marco, se presenta un recorrido sobre la precariedad desde las condiciones de vida y laboral en el salario, la salud y las condiciones materiales de la tarea docente. Después se enfoca en las universidades y en los CA y los PEDD. En los últimos, se nota la precarización laboral con en la intensificación de la jornada de trabajo, la contención salarial, los efectos en la salud y la sobreexplotación con las transferencias condicionadas.

Por último, para la recopilación de lo empírico, se usó la metodología etnográfica, caracterizada por la presencia prolongada de quien investiga en el espacio estudiado, es subjetiva y el sujeto se vuelve parte del objeto de análisis.

La alborada de la precarización

Para Carlos Marx la precarización es consustancial del trabajador en el capitalismo, como describió Engels (2019) en 1845 la vida cotidiana del proletariado en Inglaterra. Utilizó la locución “vida precaria” y la estabilidad “siempre precaria” de las casas mal equipadas, con filtraciones de lluvia, sin calefacción y hacinamiento, además jornadas laborales de todo el día. Desde entonces, Engels señaló que las máquinas sustituyeron el trabajo manual para bajar los precios de los productos.

Arribando al siglo XX con la producción fordista surgió el Estado de bienestar (EB) para reproducir la fuerza de trabajo brindando, entre otras, salud y educación a la gente. Desde el siglo XIX se plasmaron los primeros derechos laborales en Europa y se reconoció la ciudadanía laboral (Alonso, 2007) para lograr mayor rendimiento e incremento de la productividad. Luego el EB entró en crisis y para conservar el desarrollo capitalista se reprivatizaron las empresas del Estado como las instituciones de seguridad social.

Había llegado el neoliberalismo y el mercado como nuevo ordenador de la vida política y social. Fue el paso de un fordismo-keynesiano buscando la estabilidad a un capitalismo de inseguridades, del pleno empleo al subempleo precario subyacente (Caballero et al., 2015). El mercado ya no garantizó la seguridad al trabajo asalariado ni la contratación permanente, por esto Standing (2011) definió Precariado al colectivo trabajador cuando merma sus condiciones de vida por la pérdida de ciertos derechos laborales, como la seguridad social. Actualmente, como lo observó Engels, la automatización y el uso de la tecnología en la producción agudizó estas pérdidas del proletariado (Rifkin, 1995).

En el siglo XXI a la precarización laboral se agrega la sobrecarga de funciones, la paulatina supresión de prestaciones como aguinaldos, estímulos al desempeño, vacaciones, en favor de la eficiencia y para alcanzar competitividad y desarrollo (Basualdo et al., 2014, p. 65). En el toyotismo se encontró la flexibilidad, tercerización y la precariedad. Nociones utilizadas como sinónimos para nombrar al empleo sin beneficios sociales. Las modificaciones laborales como el aumento de funciones y la flexibilidad llegaron a la docencia.

La política de financiamiento para la precarización universitaria

En los últimos cuatro sexenios bajó el financiamiento: con Vicente Fox creció solo 3.7%, con Felipe Calderón de 3.5%, y en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto de 3.3%. La Secretaría de Educación Pública (SEP) ponderó que las universidades públicas gastaban mucho y mal, y se detuvo

el gasto porque empezaron a disminuir los precios del petróleo (Mendoza, 2017, p. 128). El gobierno 2018-2024 continuó la reducción del presupuesto. Según el Secretario de Hacienda “en algunas universidades públicas los sueldos son desproporcionalmente altos, hay falta de transparencia en su gasto” (Garduño y Méndez, 2018, párr. 2). Ante la protesta de rectores e intelectuales López Obrador retrocedió y expresó: “fue un error” (Notimex, 2018, párr. 4).

Julio Muñoz reprochó que el presidente no subiera el salario del profesorado de tiempo completo (PTC) ni promoviera la estabilidad laboral ni otorgar prestaciones del personal de asignatura. Por su parte, aunque se declaró anti-neoliberal, Andrés Manuel López Obrador ignoró que en el Instituto Mora se recortará el 40% de la planta por honorarios contratados como proveedores de servicios profesionales que rinden cuentas, pero carecen de prestaciones (Oliveros, 2019). Aunque en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) se reconoció que: “...se sometió a las universidades públicas a un acoso presupuestal sin precedentes” (2019, p. 42), se mantienen las políticas de terciarización.

Para la lógica neoliberal el financiamiento y gasto de las Instituciones de Educación Superior (IES) es inviable porque se oponen al mejoramiento de los salarios y prestaciones, se considera un desorden el sistema de pensiones y hay menos recursos para repartir. Por tanto, no es conveniente negociar la asignación de presupuestos. Según Ugalde (2018), se trata de comprometer a las IES a incrementar sus ingresos propios; detener el aumento de salarios y prestaciones; y reformar el sistema de pensiones. Otras recomendaciones son: establecer reglas claras para la asignación de financiamiento con base en indicadores de desempeño, transparencia y eficacia en el uso de los recursos; limitar el pago de prestaciones por encima de la ley con fondos de recursos ordinarios; fomentar la aportación del profesorado y personal administrativo al fondo de pensiones.

Calidad, evaluación y precarización del magisterio

Anaya (2019) relaciona el impulso de los organismos internacionales a la calidad educativa con la precarización laboral en América Latina, porque se establecen sistemas de evaluación y promoción de escalas salariales competitivas e incentivos por desempeño. Un efecto es situar los derechos de la empresa sobre los sociales y produce deterioro de la salud física y mental. La precarización laboral en la educación se fortaleció con las reformas desde 1980. En 2013 es más clara cuando, en el gobierno de Peña Nieto, se vinculó la calidad educativa con la evaluación del desempeño docente para la permanencia, promoción e ingreso en la educación básica. Además, se afectó el ingreso, los contratos, horarios, salarios y puestos.

En la educación superior, la contención salarial y las opciones para incrementar los ingresos se condicionó con tres formas de evaluación: 1) el sistema nacional de investigadores creado en 1984 para compensar los bajos salarios del profesorado que indagaba y publicaba; 2) los programas de estímulos al desempeño docente (PEDD), que recompensa, cual monedero electrónico, cada actividad realizada en 40 horas semanales; y 3) el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) (hoy Programa de Desarrollo del Profesorado [Prodep]) que promovió la credencialización de posgrados y la obtención de recursos como vía para la recategorización y se convirtió en un elemento para concursar en el PEDD. Los tres sistemas son formas de evaluar la productividad académica y supeditar las mejoras salariales al cumplimiento de las demandas institucionales.

En suma, en México el colectivo académico se evalúa por las funciones sustantivas contratadas con el gobierno mediante fondos económicos condicionados al logro de objetivos y metas. Son incentivos diferenciados según su productividad académica con sistemas de compensación parasalarial (Rueda y Elizalde, 2008; Camarillo, 2015). Son Transferencias Monetarias Condicionadas, según Gil Antón y Contreras (2019), de acuerdo con el mérito, como dispositivos disciplinarios que organizan las actividades en búsqueda de productividad. No obstante, el magisterio sigue esta senda porque le sirve para mejorar su posición y trayectoria académicas, aceptando la incertidumbre, el miedo, la zozobra o esperanza la angustia, por publicar para ingresar al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII).

La precarización del trabajo académico

Las evidencias existen en diversas universidades de México. En la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) hay dos clases de académicos: quienes viven y trabajan confortablemente; y un precariado que, a pesar de sus maestrías y doctorados gana menos de 10% del sueldo de los primeros. Sus contratos son de medio tiempo, a veces no se les paga, debe concursar cada cinco meses y cuentan con antigüedad de hasta 10 años. A pesar de la situación precaria cada día muestra su capacidad académica y compromiso institucional (Aboites, 2019). Es una política meritocrática de evaluación con incentivos económicos individuales que desarticulan la docencia como actividad gremial y las inserta en la lógica del empleo privado (Acuña y Mérida, 2015).

En Latinoamérica, en la revisión de Silva y Gutiérrez (2020) las investigaciones sobre la precarización de la docencia se condensan en flexibilidad, evaluaciones constantes, intensificación de tareas, subcontratación, devaluación del trabajo y desprofesionalización. Respecto a los efectos en la salud del profesorado el incremento del trabajo como la planeación de clases, la elaboración de material didáctico y la capacitación fuera de horario no incrementó los ingresos, sino que provocó insatisfacción y tensión en el profesorado. En Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay la inestabilidad laboral y el detrimento

del monto de la jubilación, ha causado al profesorado: disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga, estrés, depresión, neurosis, gastritis, úlceras, colon irritable y cansancio crónico.

Asimismo, las evaluaciones con estímulos monetarios derivan de la disminución del presupuesto educativo, por tanto, se deben diferenciar los salarios y se excluye a una parte del profesorado de la remuneración. En Argentina, Brasil y México la evaluación al desempeño con incentivos tuvo efectos negativos. En resumen, precarizar el trabajo es la falta de garantías socioeconómicas suficientes para una vida digna, la inestabilidad del empleo y la flexibilización de las relaciones laborales y que provocan la exclusión social.

También se plantearon las condiciones precarias de trabajo del profesorado de la educación superior en México, con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del 2014 (Acosta y Rivera, 2018). La inestabilidad en el puesto, la inseguridad en la permanencia y la vulnerabilidad de sus derechos. La tarea de enseñanza supone hacer una planificación de clase, preparar materiales y tareas, y la evaluación de los aprendizajes del estudiantado. Además, la asesoría virtual en campus, blogs y foros, tutorías presenciales y responder correos electrónicos. Asimismo, dirigir tesis de licenciatura y de posgrado, formación de recursos humanos, proyectos de innovación educativa, actualización profesional, asistir a eventos académicos, participan como sinodales y en defensas de tesis, y dictan cursos en otras instituciones, gestión académica y cargos administrativos, equipos de trabajo para formular o modificar planes de estudio, entrega de las calificaciones (Walker, 2016).

Cuerpos Académicos: del profesorado de tiempo completo a docente de tiempo repleto

Los CA son una muestra de la intensificación del trabajo, el aumento de obligaciones burocráticas y el hacer más con menos. Los CA son parte de la política implantada en 1996 con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Pomep) hoy denominado Prodep con los mismos objetivos de su formación: habilitar al profesorado de las IES con becas para el estudio de posgrados, obtención del reconocimiento del perfil deseable y la consolidación de las líneas de investigación de los CA. Para lograrlo, deberían desarrollar cuatro actividades principales. docencia, investigación, tutoría y gestión académica.

El razonamiento oficial es que un magisterio con maestría y doctorado acrecentará la producción de conocimiento, mejorará la calidad educativa, fomentará la investigación sobre problemas estatales y regionales; asimismo, formar capital humano para mejorar la competitividad y el desarrollo

económico del país. En el fondo, es una colegialidad forzada por recursos, por exigencias institucionales de adoptar las políticas educativas y los criterios de acreditación.

El perfil de PTC que realiza cuatro tareas tendría que hacerlas voluntariamente. Es ideal un profesorado multidimensional, no burocrático, dueño de todo su proceso laboral, no condicionado por el logro de financiamiento ni a efectuar dos o más tareas por el mismo salario. No obstante, el perfil deseable es afín al obrero polivalente y multifuncional del método de producción toyotista que efectúa dos o más actividades por el mismo salario. Misma situación en la academia por el pago de las cuatro actividades. La diferencia para obtener mayores remuneraciones es el programa de estímulos que contabiliza las diversas actividades, como participar en cursos de actualización. Secuelas que se analizarán en el siguiente apartado.

Regresando al Prodep, al PTC se le dictan tiempos y movimientos de sus quehaceres según el modelo educativo institucional. Por ejemplo: a) para el investigador, la publicación de un libro sobre su área cada cinco años y un artículo académico por año; b) en la gestión se solicitan proyectos de investigación destinados a organismos externos y vender bienes y/o servicios generados en su departamento o la universidad; c) en la docencia, entregar la carta descriptiva de cada unidad de aprendizaje a su departamento y participar activamente en una academia (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez [UACJ], 2005).

Se encontró que el llenado de formatos con metas y compromisos los convirtió en una ficción burocrática, porque sustituyó al trabajo académico libre. En la experiencia de una universidad del norte de México la duplicidad de formatos genera la sensación en el profesorado de “perder” el tiempo, distrayendo esfuerzos para realizar investigación. Además, el lapso para gestionar apoyos para eventos académicos y la edición de libros, es tardado.

De acuerdo con Silva y Castro (2014), Castro (2011) y Castro (2009), el profesorado expresó sobre el Promep (hoy Prodep) que es una política de “hacer más con menos”. Se realizan funciones que la universidad no contrata y le interesa el recurso más que estudiar posgrados, porque si se trata de obtener ingresos prefiere participar en los estímulos o el SNII. Y es imposible equilibrar las cuatro funciones para alcanzar en el corto plazo el perfil de docente-investigador, debido a la burocracia y las condiciones laborales en México.

Las Normales: ampliación del horario de trabajo

En las Normales en general se acepta la formación de CA creados en 2009. El magisterio se encontró con la ambigüedad de convertirse de docente a investigador y el escaso tiempo para dedicarse a indagar. Ferrer,

Martínez y Nolasco (2018) registran que el profesorado en la Normal dedica más tiempo a la docencia, debe conseguir el grado de maestría, asesorar tesis, hacer gestión académica colectiva, proyectos de investigación para difundir en congresos. Igualmente, deberá publicar en revistas indexadas y escribir libros.

Ruiz, Campos y Gamboa (2019), Ferra, et. al. (2018) y Murillo (2017), se enfocan en las dificultades de docentes e instituciones para asumir la tarea de investigación, porque las funciones rebasan la formación del profesorado, la infraestructura, conectividad y la individualidad. Además, la escasez de PTC es el principal obstáculo para constituir un CA y sus posibilidades para el desarrollo de proyectos de investigación.

A escala nacional, Gerson, de Vries y Edel (2018), sustentan que resulta prácticamente imposible para el magisterio cumplir las nuevas funciones por el cambio radical de las reglas del Prodep y porque funcionan distinto a las universidades públicas estatales. También, porque según Calderón, Rubio y Naranjo (2018), existe saturación de actividades escolares.

En el estudio de Santiago et. al. (2019), se considera que las cuatro funciones básicas de la evaluación académica son demasiadas, por eso se registra una baja participación de PTC. Registraron escaso apoyo económico, trámites burocráticos que disminuyen el entusiasmo por trabajar en un CA y, en coincidencia con Surdez, Magaña y Sandoval (2015), la entrega de recursos a destiempo provoca que el profesorado utilice sus estímulos al desempeño para realizar algunas tareas.

Según Beltrán (2015) el profesorado habló de alienación cuando se produce y se evalúa para alcanzar beneficios económicos, de poder y de estatus. Por su parte, Pérez y Carlos (2017), indagaron las condiciones laborales del profesorado y sus repercusiones en las esferas institucional, familiar y privada. Existe una regulación en los investigadores del SNII y la del del Prodep y se afanan por conseguir el reconocimiento en ambos programas. Encontraron que la exigencia de las cuatro funciones en los procesos de evaluación del PRODEP genera pérdida de tiempo, malestar y conflictos, estrés y, en ocasiones enfermedades. Las exigencias de tiempos son muy estrictas, lo que obliga al investigador a descuidar su alimentación, y sus actividades física y recreativa.

Otra insatisfacción es por la manera de evaluar que duda de la credibilidad y calidad del profesorado de su producción y evidencias, discrepan de los planes del Estado de su institución, porque no pagan salarios dignos. Otro motivo para no participar es por el desgaste que vive el magisterio por demostrar su capacidad académica, aunque les signifique menores ingresos.

Otros efectos por reflexionar son respecto a la multiplicación de los roles con los CA que propicia malestar emocional y físico, aunque la profesión de magisterio-investigador no se pondere de alto riesgo. Asimismo, la tensión competencia-solidaridad, comunicación-incomunicación y unión-separación.

El Programa de Estímulos al Desempeño: la recompensa del estrés con pesos digitales.

En principio, uno de los signos de la precarización de los programas los PEDD es que no se integran al salario. En consecuencia, no se contabilizará para la jubilación, ni para las vacaciones ni el aguinaldo, o cualquier otra prestación. Son inestables pues dependen del presupuesto anual y desde su implantación, la Secretaría de Hacienda solo otorga dinero para el 30% del PTC. En una incongruencia, los estímulos son sujetos del pago de impuestos y, contrario a la jubilación para el Seguro Social, no se contabilizan para el fondo de pensiones.

En este panorama, en las universidades para distribuir el presupuesto para todos, todas, se incrementan los requisitos para alcanzar niveles más altos: más clases, más tutorías, más puntaje en la encuesta de opinión estudiantil. Y nuevas credenciales: grado de maestría y contar con perfil Prodep, un puntaje mínimo de 2.9 en la encuesta de opinión de una escala de cuatro. Para alcanzar del quinto nivel en adelante, el puntaje es de 3.4. Así, aunque el profesorado posea un doctorado, se devalúan sus títulos porque en el mercado laboral no se paga su grado, sino la productividad según los parámetros de la institución.

Por esto en la UACJ se les nombra con ironía *tortibonos* a los estímulos, rememorando a la industria maquiladora, coincidentemente en los ochenta, que entendió la necesidad de aumentar los salarios del operario. Se entregaron bonos en papel para cambiarse por casi cualquier producto, a excepción de tabaco y alcohol. En la práctica se fortaleció el poder adquisitivo del colectivo obrero, más el bono de cafetería para no pagar los alimentos y el transporte con cargo a las empresas. Paralelamente, las compañías se beneficiaron con un bono de sobrexplotación pues se condicionaron a no faltar en un mes para el bono de despensa, llegar a tiempo para el de cafetería y no contaron para la jubilación, las vacaciones, el aguinaldo ni la liquidación o renuncia.

Así, el enfoque industrial de un pago extraordinario para el aumento del rendimiento laboral deteriora el clima de trabajo. Mermaron el poder de los sindicatos, consecuentes o no con la defensa de sus representados, para negociar la revisión anual del salario, porque los estímulos fueron más importantes como fuente de nuevos ingresos. Cualquier remuneración extra dependería de las

concesiones de la burocracia administrativa y de los méritos del profesorado según un tabulador en favor de los intereses del Estado.

Los estímulos al desempeño creados para incentivar el trabajo docente, se considera inequitativo porque en la práctica ganan más quienes investigan, no el profesorado frente al grupo. Además, genera resentimientos, pleitos, prácticas como delatar al que consiguió constancias falsas para escalar en los estímulos y ganar, es denigrante (Díaz, 2008). Por tanto, se propone que los estímulos internos y externos se integren al salario. Desde la parte oficial, se arguye desaparecer los programas de estímulos descendería la producción académica por la pérdida del incentivo para hacerlo.

En referencia a la salud, Reséndiz (2010) encontró en la UACJ afectaciones en el profesorado como el bruxismo, el dolor corporal, dificultades sociales y emocionales. También modificó los estilos de vida de la planta académica por las altas exigencias psicológicas que la obliga a trabajar más de 60 horas en vacaciones y/o en la institución o en fin de semana. Las mujeres fueron quienes más resintieron las secuelas perniciosas en la salud.

Chávez y Chávez (2019) resaltan la precarización de los salarios de los académicos y concluyen que los programas de estímulo que los llaman “programas zanahorias”, propician una academia de papel. No están de acuerdo en que las convocatorias establezcan nuevas reglas y formas de evaluar desconocidas por ellos, pues sus actividades se apegan a la convocatoria anterior y se les evalúa con las reglas de una convocatoria posterior. Insisten en que esos cambios discrecionales afectan el bienestar físico, mental y su peculio.

Finalmente, al actual presidente que le fascina la historia, vale recordarle que antes de los ochenta, el profesorado universitario disfrutaba de sueldos homologados y una rendición de cuentas menos burocrática. Además, los posgrados no eran indispensables para una base, no exacerbaba la competencia con la cuantificación de productos de investigación. El fracaso de los estímulos se explica en parte, porque el Estado, los funcionarios, expertos y directivos cuando vinculan el dinero como la principal motivación para el personal académico se desatiende su desarrollo profesional.

La precarización como presente y futuro; una posibilidad

Aunque no es el centro de la ponencia, conviene plantear que en el marco de la Cuarta Revolución Industrial (CRI) caracterizada por la automatización y robotización de los procesos, inciden en la precarización laboral. Empieza la dinámica de la productividad que no aumenta el empleo, sino que lo dismi-

nuye, provocando la escasez de compradores para adquirir los bienes y servicios. Por esto, Bill Gates propone cobrar impuestos a los robots, porque son un bien de capital y así frenar la baja de puestos de trabajo (Gripas, 2018). Así, las innovaciones tecnológicas cambiaron las condiciones de laborales, del salario y en especial en el aspecto educativo. Nociones como el de “profesionales liberales” suelen enmascarar a empleados sin protección.

Para la CEPAL/OIT (2019), las nuevas formas de trabajo en el marco de la revolución digital las personas no gozan de los derechos laborales y sociales ya establecidos en la legislación. Detectan una disminución del trabajo decente que afecta los ingresos y el bienestar de la gente, erosiona el contrato social como derecho para compartir el progreso. Por tanto, el colectivo trabajador y los directivos deben diseñar puestos laborales con el control humano de la inteligencia artificial para garantizar la toma de decisiones por las personas, con un sistema internacional de plataformas digitales que respeten determinados derechos y protecciones mínimas.

Así, el avance tecnológico no necesariamente generó que ni las personas ni el profesorado trabajen menos horas, aumenten los puestos y haya salarios dignos. En sentido opuesto, con las clases en línea y virtual, se incrementó el trabajo y la vigilancia sobre docentes y estudiantes. Cada movimiento se queda en las plataformas, como Teams, las horas de entrada y salida, las veces que un estudiante participó. Las tareas y/o actividades se enmarcan en un tiempo determinado, si no cumple la plataforma se cierra automáticamente y se pierde calificación. Los programas no detectan si el alumnado tuvo problemas de conexión, con su computadora o para resolver la tarea. Así se excluye la potencial ventaja de que el estudiantado elabore sus actividades de acuerdo con su ritmo de aprendizaje. O que pudiera contestar un examen cuando se sintiera seguro de aprobar.

Durante la pandemia que obligó a impartir las clases desde el hogar, no hubo ningún subsidio o incentivo para el profesorado. El magisterio usó sus equipos de cómputo, consumió electricidad, contrató o aumentó la velocidad del servicio de Internet para evitar interrupciones. O invertir en sillas ergonómicas, micrófonos y cámaras para desarrollar las clases. Asimismo, en el llamado capitalismo cognitivo la inteligencia artificial genera su desprofesionalización, desvalorización y precarización de sus condiciones de trabajo. Programas como Symbaloo, los detectores de plagio, los revisores de exámenes y ensayos suplen las tareas del magisterio. Así se le resta innovación y se hace más dependiente de dictados y guías que no responden a los sucesos cotidianos en el aula, atenuando la autonomía sobre su trabajo.

Para revertir algunas afectaciones en las Normales, Ferra, Arrington y Méndez (2017) sugieren el equilibrio de las funciones sustantivas, que la burocracia académica y administrativa sea flexible para promover la investigación y la innovación. Que la regulación del trabajo académico no dependa del control sindical y burocrático, sino de instancias colegiadas garantes de

las prestaciones. También otorgar tiempos completos y favorecer el registro del profesorado en el Prodep (Ruiz, Campos y Gamboa, 2019). Para Gerson, de Vries y Edel (2018), para promover la investigación se debe equiparar las condiciones laborales con las universidades públicas.

Guzmán y Guzmán (2017) abogan por un enfoque de género en la política del Prodep. Sobre la burocracia. Respecto a la salud y la familia, Pérez y Carlos (2017) proponen reflexionar sobre el contexto social, laboral y familiar del profesorado, tanto en el Prodep y el SNII. Se trata de crear un espacio para discutir con profundidad estos aspectos. El diálogo podrá redundar en la mejora de las condiciones laborales del investigador, en armonizar los contextos y en aumentar la productividad.

Si gobierno de la 4T no desea seguir la senda neoliberal presupuestal para las IES, es acabar con el perfil de investigadores e investigadoras de gestores de recursos para sus proyectos y comercializar el conocimiento para autofinanciar a las universidades. Para combatir la precarización del profesorado conviene integrar los estímulos al desempeño al salario para acrecentar el poder adquisitivo del profesorado. Mantener las pensiones dinámicas y sin topes salariales. Eliminar la subcontratación, el llamado *outsourcing* para mejorar las condiciones del personal de honorarios. Otros efectos del programa es el conflicto por los criterios de evaluación cuantitativos y fiscalizadores que provocan exclusión por la lógica del mérito y las recompensas económicas. Habrá más opciones contrarias a la estrategia neoliberal de reducción salarial, así se justifique con el argumento de la austeridad.

Respecto la intensificación del trabajo, en una universidad del norte de México el formato de carga académica semestral se indica que se debe anotar el tiempo para revisar tareas, prepara clase o dirección de tesis. Se descarta que estas actividades sean propias del trabajo académico. El horario de 40 horas se debe justificar con la impartición de clases, las tutorías, asistencias a cuerpos colegiados, a la investigación y alguna otra actividad de gestión. Así se aumenta la jornada laboral porque es necesario efectuar las faenas descartadas en el formato institucional.

Respecto al reglamento, Silva (2012) encontró que los cambios al reglamento son anuales y se difunden en diciembre. Es frecuente que las modificaciones afecten la planeación del profesorado durante el periodo antes de evaluar. Por ejemplo, cuando se aumenta el número de horas de tutorías o de clases impartidas, o el dominio de algún idioma. En consecuencia, se evalúa un periodo para el cual el magisterio no conocía las reglas de operación. Actualmente, ante la falta de presupuesto cada vez “se sube más la canasta” para alcanzar los niveles más altos de recompensa monetaria: más puntaje en la encuesta de opinión; más estudiantado atendido; o eliminar los puntos por el posgrado adquirido.

En suma, la política de remuneración hacia los CA y los PEDD contiene dos elementos de la precarización laboral: la intensificación del trabajo y el hacer más con menos.

Referencias

- Aboites, H. (23 de noviembre de 2019). Trabajo precario en la UAM. <https://tinyurl.com/vbtrvtck>
- Alonso, L. (2007). *La crisis de la Ciudadanía laboral*. Anthropos Editorial.
- Acosta, A. y Rivera, R. (2018). Un acercamiento a la condición laboral de docentes universitarios en México: entre la estabilidad y la precariedad. En Corona, J. M y Buendía, A. (Coord.). *Desigualdad y pobreza. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Bonilla Artigas Editores*.
- Acuña, L. y Mérida, Y. (2015). Instituto Nacional de Evaluación de la Educación: Una mirada crítica a su nueva función. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 66(20), 985-991.
- Anaya, E. D. (2019). Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 9-34.
- Basualdo, V., Esponda, M. & Morales, D. (2014). La tercerización en América Latina en las últimas décadas. Visiones, debates y aportes. En *La tercerización laboral orígenes, impacto y claves para su análisis en América Latina* (pp. 217-238). Siglo XXI Editores.
- Beltrán, A. D. (2015). Los cuerpos académicos: el nuevo imaginario del profesor universitario de México. *Opción* 31(3), 182-204
- Caballero, M. F., Giraldo, O. M., Nieto, L. E., Bedoya, O. & Medina, W. Y. (2015). *La precarización laboral en el Siglo XXI. Estudio de caso de una universidad pública colombiana*. Editorial Mariposas Amarillas.
- Chávez, M. y Chávez, M. (2016). La precarización salarial de los profesores y los programas de estímulos en la Universidad de Guadalajara, *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, (8), 236-363. <https://tinyurl.com/ydta4whh>
- Calderón, E. B., Rubio L., Naranjo, B. (2018). Redes internacionales de cuerpos académicos como apoyo a la formación docente inicial. *2do Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*.
- Camarillo, H. (2015). Implicaciones de la evaluación académica. Percepciones y preocupaciones de los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez acerca de su permanencia en el SNI. *Revista Electrónica de Educación*, (44), 1-21. <https://tinyurl.com/5fyaesej>
- Castro, A. (2009). *Prácticas académicas del profesorado de la UACJ y la política educativa Promep* [tesis de doctorado Universidad Autónoma de Ciudad Juárez]. Repositorio Institucional. <http://erecursos.uacj.mx/handle/20.500.11961/30>

- Castro, A. (2011). *Política educativa Promep y profesorado universitario*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización Internacional del Trabajo (2019), “El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: antiguas y nuevas formas de empleo y los desafíos para la regulación laboral”.
- Díaz, Á. (Coord.) (2008). *Impacto de la Evaluación en la Educación Superior en México. Un Estudio en las Universidades Públicas Estatales*. ANUIES-IISUE-ANUIES-Plaza y Valdés.
- Engels, F. (2019). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Publicaciones Mia. <https://tinyurl.com/23c6ud2x>
- Ferra, G. E., Arrington, A. A. y Méndez, L. R. (2017). Cambio institucional desde las prácticas académicas de los profesores de las escuelas normales. Recuperado de <https://tinyurl.com/5x5fz2va>
- Ferrer S., Martínez, A. y Nolasco, Y. (2018). Análisis situacional del perfil docente frente a las demandas educativas, caso ENRGEZ. <https://tinyurl.com/2p9p8r76>
- Garduño, R. y Méndez, E. (18 de diciembre de 2018). Urzúa justifica recorte presupuestal: exceso en el gasto nos llevará a la ruina. *La Jornada*. <https://tinyurl.com/2wt5b25>
- Gerson, G., de Vries, W. y Edel, Ó. y Carlos, L. E. (2017). Percepción de los trabajadores del conocimiento de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí sobre las condiciones del contexto laboral que generan el PRO-DEP y el SNI. *Revista Digital FILHA* (17).,
- Gil Antón, M., y Contreras, L. (2019). Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-15. <https://tinyurl.com/5x2e2vp7>
- Gripas, Y. (2018). Bill Gates augura impuestos para los robots para proteger los empleos humanos. *RT Noticias*. Recuperado de <https://tinyurl.com/2n66e84a>
- Guzmán. T. J. y Guzmán, J. (2017). *Profesión académica, inequidades de género. Situación de las académicas y su participación en los cuerpos académicos*. UAT-Juan Pablos Editor.
- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- Mendoza, J. (2017). Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión? *Perfiles Educativos* 39(156), 119-140.
- Muñoz, J. (5 de enero de 2019). Pepe el Toro en las universidades. *La Jornada* <https://tinyurl.com/er8ty>
- Murillo, Á. (2017). Formación de Competencias investigativas en los docentes de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa* 2(3), 9-18.
- Notimex (19 de diciembre de 2019). *Corregiremos error en presupuesto para universidades: López Obrador*. <https://tinyurl.com/cr2zx3z3>

- Pérez, Ó. y Carlos, Laura, E. (2017). Percepción de los trabajadores del conocimiento de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí sobre las condiciones del contexto laboral que generan el PRODEP y el SNI. *Revista Digital FILHA* (17).
- Presidencia de la República (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*.
- Reséndiz, M. P. (2008). *Exigencias psicosociales y salud docente: Una visión desde la política de incentivos* [tesis de doctorado Universidad Autónoma de Ciudad Juárez]. Repositorio Institucional. <http://erecursos.uacj.mx/handle/20.500.11961/32>
- Rifkin, J. (1995). *The end of work: The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. Tarcher.
- Ruiz, E., Campos, R. A. y Gamboa, A. L. (2019). Cuerpos académicos en las escuelas normales: perspectivas y obstáculos vigentes. En *Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional* (pp. 461-476). Vol. IV. UNAM
- Silva, C. (2021). *La 4T y el financiamiento a las universidades*. *Cuadernos Fronterizos* 18(52), 25-28.
- Silva, C. (2012). *Evaluación y diálogo. Una senda para la valoración del trabajo académico en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. UACJ.
- Silva, C. y Castro, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(68). 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>
- Silva y C. y Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(140). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630>
- Olivares, E. (27 de mayo de 2019). Por austeridad, Instituto Mora recorta 40% de personal por honorarios. *La Jornada*. <https://tinyurl.com/4vsducpp>
- Rueda, M. y Elizalde, L. (2008). Evaluación de la docencia y compensación salarial. En Rueda, M. (Coord.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 89-101). UNAM-IISUE-Plaza y Valdés.
- Standing, G. (2011). *The Precariat, the new dangerous class*. Bloomsbury.
- Surdez, E. G., Magaña, D. E., Sandoval, M. C. (2015). Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. *Perfiles Educativos* 37(147), 103-125.
- Ugalde, L. C. (2018). *Planeación, Programación y Rendición de cuentas de las Universidades Públicas en México: Razones. Resultados y Retos*. SEP.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2005). *Modelo Educativo Visión 2020* (2ª. ed.)
- Walker, V. (2016) El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*. 38(153), 105-119.

UN MODELO EDUCATIVO PARA UN MODELO DE SOCIEDAD

Norma Leticia Rodríguez Vázquez ¹

Resumen

Mucho se abunda sobre la necesidad de pensar en la educación como construcción social y base de un determinado tipo de sociedad.

Se piensa y trasciende que la transformación social solamente podrá ser posible a través de la educación, lo que, sin duda, obliga a pensar en un modelo educativo acorde a las necesidades del grupo o parte de la sociedad que lo piensa. Un conflicto nada fácil de resolver si admitimos de entrada, que la sociedad se encuentra determinada por tradiciones que tienen que ver con las formas de concebir el mundo y las formas de vida adoptadas por cada sujeto o grupos de sujetos. Una educación diseñada para sostener determinado régimen social, cultural, político y económico.

Por un lado, se pretende la objetividad en la educación que tiene que ver con corrientes pedagógicas alejadas del humanismo, es decir, promueven el individualismo y el egoísmo desde los esquemas de conductismo y autoritarismo en los que prima el rendimiento, con un marco categorial que lo define epistemológicamente: inversión, ganancia, costo, beneficio, acumulación de capital, razón, modernidad, características de un modelo neoliberal.

Por el otro, se piensa en la transformación social hacia nuevos sistemas de relaciones, en los que se de la importancia principal al ser humano por encima de las cosas, con un imaginario social de pensamiento crítico que logre construir valores de preeminencia por el ser humano, y por el único planeta que tenemos para vivir.

Palabras clave: Educación, sociedad, neoliberalismo, ética, epistemología.

1. Doctora en educación centrada en investigación. Investigadora y asesora académica de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Correo: nrodriguez@upnech.edu.mx ORCID: 0000-0002-9035-461

Introducción

Los regímenes instaurados en la sociedad a través de la historia, han sido un claro reflejo de la educación construida desde los intereses que dan base y sostienen cada etapa de la historia; ya sea el paradigma cuantitativo, que tiene como premisa la explicación, la comprobación y la exactitud, sostiene que los fenómenos o las cosas son medibles. O el paradigma concebido como cualitativo, cuyo eje central es la comprensión de las situaciones o los fenómenos sociales con sus subjetividades. De tal suerte que para sustentar la transformación social han tenido que emerger categorías de análisis en la investigación educativa, como la ética. Incorporada desde una conceptualización funcional preestablecida y la necesidad latente de nuevos constructos desde la ética de dimensiones críticas que logre trascender los sistemas impuestos dejando de lado el pensamiento único.

El propósito a lograr es abrir caminos para construir principios y categorías de la epistemología emanada de las tradiciones y las innovaciones educativas, para la participación en una educación que responda a criterios humanistas y responsabilidad por la salvación del planeta.

El momento histórico que vivimos presenta características coyunturales para reflexionar, proponer, y llevar a la práctica un modelo educativo acorde a las posibles transformaciones para un modelo de sociedad con alcances de equidad, en la construcción de nuevos valores que reflejen una sociedad en permanente transformación.

La constante discusión entre teoría y práctica deriva en distintas problemáticas acerca del alcance de una a la otra, sin duda es un debate presente al considerar que los intelectuales de la educación, conocedores de las principales teorías educativas, no necesariamente llevan a la práctica la epistemología contenida en determinada teoría educativa como sustento de un modelo pedagógico, esto expone la imposibilidad de generar praxis y transformar desde la educación.

Pensar en determinado modelo de sociedad, implica pensar en el modelo educativo que es establecido desde sus órganos de gobierno y la sociedad en términos generales.

Es necesario entonces problematizar la realidad, analizar y discutir los problemas sociales del momento y de forma particular los problemas educativos.

Albores de la educación en México

La educación en México como en otros países, ha transitado a través de los años con modelos epistemológicos específicos, que han sido el arquetipo de los ciudadanos que han habitado cada una de las etapas y contextos históricos.

Un ejemplo de tiempos remotos fueron las escuelas de los pueblos originarios como los aztecas, cultura que duró casi doscientos años, hasta la llegada de los españoles. La cultura mexicana alcanzó un nivel organizacional de una población agrupada por familias con vínculos entre ellas y el territorio compartido, vivían en comunidades con la anuencia del rey, permeaba la división de clases y los modelos educativos que sostenían el esquema:

Por una parte, estaban las ceremonias en honor a los dioses, los sacrificios y el solemne ritual. A esto hay que añadir la presencia de los sabios maestros que con sus grupos de estudiantes entraban y salían de los *Calmécac* y *Telpochcalli*, centros de educación prehispánicos... la clase social formada en el *Calmécac* era denominada pipiltin, que recibían de ordinario una educación mucho más esmerada, eran poseedores de tierras adjudicadas en forma individual; eran ellos quienes ejercían los más elevados cargos en el gobierno y únicamente de entre ellos podía ser electo el rey o *tlahtoani*. Claramente definida la clase de los *macehualtin*, formados en el *Telpochcalli*, era la gente del pueblo, formaban parte de lo que se ha llamado clanes geográficos, o sea linaje de gente emparentada entre sí, con una determinada ubicación y una dotación de tierras poseídas en forma comunal. (León-Portilla, 2013, pp. 275-276)

Es clara la intención que a través de la historia hemos conocido con respecto a los modelos educativos, la sociedad de ese tiempo se ocupaba de una formación que definía el lugar y el estatus de cada ciudadano desde las escuelas y la vida cotidiana, pensando en quienes tenían la oportunidad de hacerlo, las mujeres no podían asistir a esas instituciones, eran preparadas al interior de las familias para dedicarse a las tareas del hogar, era evidente el patriarcado.

Es cierto al menos entre los mexicanos, que tanto los pipiltin como los macehualtin, debían concurrir a las escuelas comunales. Mientras en el *Calmécac* recibían una educación más esmerada ya que aprendían, entre otras cosas, el arte de interpretar y escribir los códices, la astrología, la teología y en una palabra la antigua sabiduría heredada de los toltecas. Quienes asistían al *Telpochcalli* se ocupaban en la agricultura, formaban los ejércitos y precisamente algunos de ellos llegaron a constituir las organizaciones o gremios de comerciantes y artesanos (León-Portilla, 2013, pp. 275-276).

La clase noble recibía una educación que les daba la posibilidad incluso, de practicar la exégesis al interpretar los códices con toda su riqueza iconográfica, y a su vez, escribir la historia de su tiempo, lo que podría traducirse en el desarrollo de habilidades interpretativas de los contextos que vivían. Por otro lado, la clase denominada del pueblo sabía que su lugar estaba en el desarrollo de las actividades no destinadas a la clase privilegiada. El *Telpochcalli* era la escuela donde los guerreros viejos preparaban a los jóvenes para la guerra. Un modelo educativo, con diferentes principios epistemológicos para cada una de las instituciones educativas, fue el modelador de la sociedad en su tiempo y espacio, en aquella época estuvo determinado por el modelo educativo con características clasistas, esa forma de estructura social duró hasta la llegada de los españoles.

La educación en la época colonial

Más tarde, ya en la época colonial, la educación siguió con características de privilegio, asistían españoles, criollos y muy pocos mestizos, los indígenas fueron excluidos. Estaba totalmente a cargo de la iglesia católica, hay que recordar que los conquistadores tenían entre sus encomiendas cristianizar a los indígenas. Las clases privilegiadas siguieron marcando la pauta en el tejido social y se consideró que los habitantes de la Nueva España (criollos), eran inferiores a los españoles peninsulares, y los indígenas invisibilizados en términos intelectuales, perdieron con la invasión, el bagaje cultural que hasta ese momento habían construido.

Durante la colonia española, las mismas corrientes del pensamiento ilustrado que se divulgaron en España sobre las reformas educativas tuvieron en la Nueva España capaces expositores. Sin embargo, la realidad novohispana, diferente a la realidad española, influyó para que el énfasis en las ideas y la realización de ciertas medidas educativas fueran distintas en la Nueva España... Los académicos novohispanos estaban a la defensiva frente a las ideas europeas sobre la debilidad de la naturaleza física y humana en el Nuevo Mundo. Esta “calumnia de América” aún existía en términos intelectuales y educativos en 1789 cuando los europeos concedían que en verdad América era rica en recursos naturales, pero seguían negando “que pueda hallarse entre gentes que llaman bárbaros el amor a las letras y el cultivo de las ciencias profundas” (Tanck de Estrada, 1985, p. 16).

Se puede observar un modelo educativo ausente de ética, que influyó directamente en el tipo de sociedad, un gobierno ejercido a la distancia por el país colonizador y una clara marginación hacia los pobladores originarios en la que llamaron Nueva España, despojando a sus habitantes de la cultura construida

por generaciones en los pueblos de los territorios del continente americano, perdieron hasta el nombre de su territorio y así, la propia identidad.

La situación de injusticias vivida por los habitantes novohispanos, al ser mirados por los peninsulares únicamente como los proveedores de la riqueza existente y su condición de esclavos para explotar el país, más adelante provocó la guerra de independencia liderada principalmente por criollos y a partir de ahí, el modelo educativo es modificado sin perder la esencia del poder principalmente de la iglesia católica que definía quienes y qué se aprendería en la escuela.

La educación durante el gobierno de Juárez

A grandes rasgos, ya durante el gobierno de Benito Juárez 1858–1872, se establece la educación primaria como obligatoria y gratuita. Fue creada la escuela secundaria a la que ya podían acceder las mujeres. El establecimiento de diversas instituciones de educación superior, la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria cuyo primer director fue el médico Gabino Barreda.

El positivismo se había arraigado en México; el presidente Juárez, al restaurar la República, sorteó las diferencias surgidas entre liberales y positivistas en materia de educación. Gabino Barreda principal positivista de la época, señaló y puso en práctica las condiciones requeridas para su efectividad, la cual debía basarse en la razón y la ciencia, instrumentos para la reforma social. Además, debía ser obligatoria y capaz de acabar con los prejuicios religiosos y sociales. Dichos criterios prevalecieron en las leyes orgánicas de 1867 y 1869 que rigieron por varios lustros esta materia.

Sin embargo, una cifra dramática señala que para 1874, en el país existían únicamente 8103 escuelas primarias que albergaban menos del veinte por ciento de la población escolar y, respecto al analfabetismo, se calculaba que menos del diez por ciento de la población sabía leer y escribir (Rivera, 2020, p. 168).

Al modelo educativo de características epistemológicas positivistas, puesto en práctica durante el gobierno del Lic. Benito Juárez, sin duda, le faltó cobertura y eficacia en términos de beneficio para la sociedad, y con el contenido social ausente en ese enfoque, el pragmatismo de los instruidos se dejó ver en las relaciones de poder. La escuela siguió siendo un asunto de privilegio y al tener tan alto número de analfabetismo la clase oprimida continuó en buena medida.

El porfiriato y su modelo educativo

Durante el porfiriato, el gobierno centralista desatendió la educación en los estados, sin recursos y sin políticas que apoyaran su consolidación. El analfabetismo siguió siendo característica de la mayoría de la población en México, polarizando y marcando de manera profunda la brecha entre clases sociales. El modelo educativo estuvo centrado en una cobertura mínima, de la que deriva un pueblo empobrecido, sometido al servicio de las clases hegemónicas que por supuesto, definieron los destinos de las clases desprotegidas, confinándolos a una vida de miseria y servilismo, lo que provocó de nuevo la organización de una lucha armada, La Revolución Mexicana, que buscó derrocar a Porfirio Díaz, en búsqueda de mejores condiciones de vida.

Luego, en la época posrevolucionaria, por 1917 se formalizan las características del Nuevo Estado Mexicano, por lo menos en la parte teórica. No se dio un deslinde total con la escuela heredada del porfiriato, el nuevo estado mexicano puso atención en la escolarización de los campesinos, atención al medio rural y popular, aún con grandes deficiencias.

El modelo de educación socialista

Al paso de los años llega la educación del gobierno de Lázaro Cárdenas 1934-1940. Se propuso la educación socialista en México. Se da entonces un modelo educativo esperanzador para las clases de bajos recursos. El modelo educativo se caracterizó por el trabajo comunitario.

El gobierno de Lázaro Cárdenas se distinguió por la instrumentalización de la educación socialista. Durante su gestión como gobernador del estado de Michoacán, mostró sus tendencias socialistas al satisfacer las demandas locales relacionadas con el ejido colectivo, además de que promovió la construcción de escuelas en los propios ejidos (Galván, 2020, p. 186).

La llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República marcó nuevas rutas en la sociedad mexicana, el modelo educativo dio un giro. Una nueva propuesta con una construcción de conocimiento diferente inició. Se abrieron escuelas de educación básica y normales para establecer un modelo educativo cuya base central fue el trabajo colectivo, la atención tanto al campo como a la ciudad, sin duda una forma de construir estructura social desde formas centradas en los seres humanos, sus necesidades y sus capacidades.

Ahora bien, en cuanto a lo que Lázaro Cárdenas pensaba que era la educación socialista, en un discurso comentaba: “La esencia de la educación socialista consiste en

subrayar más el punto de vista social que el individual”. Continuaba diciendo que a los agricultores, artesanos y obreros se les impartiría una “enseñanza práctica”; y que una de las materias “obligatoria para los maestros” sería el estudio de los “problemas locales”. Se esperaba que ese tipo de educación integrara “revolucionariamente al país dentro de una firme unidad económica y cultural”. Por ese medio se llegaría al “terreno de bienestar económico y moral” que se ambicionaba para México. Se refería a la necesidad de atender a los campesinos por medio de la educación socialista, a la importancia de la enseñanza tecnológica que llevaría a la producción y al fomento del amor al trabajo como deber social (Galván, 2020, p. 188).

El gobierno de Lázaro Cárdenas significó un espacio de grandes cambios, al poner el énfasis en la atención a las clases sociales de más bajos recursos como obreros y campesinos, desplegó una serie de programas y políticas públicas de beneficio social.

La educación pública presentó grandes cambios, atendida desde sus necesidades de cobertura al campo de manera principal, desde la formación de maestros en las normales rurales con la ética, mística, arraigo a la profesión y las comunidades, además la capacidad de detectar y buscar soluciones para los problemas locales. Se atendió también de manera especial la formación de médicos para el medio rural, también con la construcción de valores éticos. Al paso de los años se vieron reflejados los beneficios denotando una ciudadanía con más solidarismo y conciencia de las problemáticas sociales y la búsqueda de soluciones. Un modelo educativo sin duda reflejado en la población del país teniendo como premisa la colectividad (sociedades mutualistas, casas de cultura, cooperativas) que denotaban mejores sistemas de relaciones y estuvieron presentes hasta décadas después. Se pensaba abatir la violencia y la pobreza desde la educación y sus programas.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el artículo tercero constitucional es reformado y con ello el desvanecimiento de la escuela socialista, y de nuevo un paradigma tendiente al individualismo y como consecuencia, una serie de modificaciones a los valores emblemáticos del modelo educativo centrado en la colectividad.

Aparece una etapa identificada como cambio y modernidad, acompañada de nuevas y complejas problemáticas. El abandono de las zonas rurales, la migración a las zonas urbanas y la brega continúa.

La educación y el neoliberalismo

A lo largo del camino en la historia de la educación en México, se concibe como un despliegue de nuevas formas de gobierno a partir de 1983 en el gobierno de Miguel de la Madrid, seguido por las administraciones de: Carlos Salinas, Ernesto Zedillo, Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña, con el modelo neoliberal como régimen de gobierno, se marcó la pauta en los modelos de educación desde el estado. Un modelo educativo que definió el modelo de sociedad que somos en los diferentes contextos del país. Bajo el esquema basado en competencias se enfatizó una formación individualista y, por ende, egoísta. Tanto, que hemos dejado pasar como poco importante, la depredación del planeta. Ha sido instalada una narrativa de prosperidad en la que los pobres del mundo se han convertido en la mano de obra barata para la concentración de riqueza en las pocas manos, que, bajo el esquema neoliberal, hacen creer que, al tener ganancias económicas estratosféricas, los empleados también tendrán ganancias al tener empleo. Cosa por demás falsa, pues para una mayor ganancia de los ya ricos, es necesario pagar muy bajos salarios y las menores prestaciones posibles, esto reduce la inversión en pagos y aumenta exponencialmente las ganancias.

El lenguaje acorde al esquema hizo su aparición como parte importante de su desarrollo, la naturalización del uso de categorías necesarias como; costo beneficio, con lo que llegó a identificarse la sociedad aún en lo que parecía no estar vinculado con el capital; la salud, y la educación, que fueron mercantilizadas desde la privatización, y representan grandes ganancias para los empresarios a cargo. La inversión de capital como actividad de primer orden, adquirió importancia inusitada. Todo desde la razón instrumental traducida en modernidad.

Fueron muchas generaciones de niñas, niños, jóvenes y adultos, los que se formaron bajo los criterios que garantizan ese perfil de ciudadanos.

El neoliberalismo es también un programa político, una serie de leyes, arreglos institucionales, criterios de política económica fiscal, derivados de aquellas ideas y que tienen el propósito de frenar y contrarrestar el colectivismo, en aspectos muy concretos. En eso, como programa político, ha sido sumamente ambicioso. Del mismo núcleo han surgido estrategias para casi todos los ámbitos: hay una idea neoliberal de la economía, que es acaso lo más conocido, pero hay también una idea neoliberal de la educación, de la atención médica y la administración pública, del desarrollo tecnológico, una idea del derecho y de la política ... el neoliberalismo es la ideología más exitosa de la segunda mitad del siglo veinte y de los años que van del siglo veintiuno (Escalante, 2015, p. 18).

Si el neoliberalismo tiene como principio el mercado y la ganancia económica, se puede constatar que ha sido puesto por encima de la importancia de los seres humanos, es decir, el tejido social se fue conformando de acuerdo a las necesidades de quienes lideran el régimen, los capitalistas, cuyo interés es; la mayor ganancia posible con la menor inversión. Sin duda, un principio que avasalla las necesidades y la dignidad de los que menos tienen, al carecer de los principales satisfactores de las necesidades primarias como la alimentación adecuada, la salud y la educación.

Los empresarios, como promotores y principales beneficiados por el régimen neoliberal, desplegaron por varias décadas los cambios acordes a sus intereses y el asentamiento de su ideología desde el aparato del estado.

Los empresarios sabían que los espacios que no ocuparan serían habilitados por un pensamiento distinto. Y de esa manera empezó la toma de otros sectores que no estaban en su agenda, como la educación, o en particular, las universidades, que en el mundo se habían convertido en escenarios de protesta... Entonces comprendieron que debían educar con sus propios colores, con sus propias ideas (Delgado y Páez, 2022, pp. 22-23).

La escuela pública es sin duda responsabilidad del gobierno, que, al tener un enfoque neoliberal, influye y cuida que las niñas, niños, y jóvenes, sean educados de acuerdo a esos intereses, naturalizando el hecho de la existencia de pobres y ricos.

Se da relieve al hecho del éxito rotundo que como ideología ha tenido el neoliberalismo, es claro que en buena medida eso emana de uno de los principales soportes requeridos para su sostenimiento y naturalización, la educación, como modelo diseñado para la reproducción ideológica desde una pedagogía acorde y dirigida como pilar del esquema.

Un modelo de sociedad emanado del modelo educativo diseñado para sostener el régimen, que lo que menos necesita es un pensamiento crítico.

Es necesario pensar ahora las grandes ganancias del capitalismo, concentradas en pocas manos, han requerido la sobreexplotación del planeta y de los seres humanos que trabajan para esos pocos que han acelerado de manera alarmante la depredación.

El modelo neoliberal sostenido por la educación crea el modelo de sociedad pertinente para su sostenimiento, se pensó además que era tan fuerte que nada atentaría contra el régimen a nivel mundial.

Sin embargo, el estado de cosas en términos de organización social en Latinoamérica, ha inclinado la balanza de tal modo, que el régimen neoliberal presenta grandes grietas de penetración de otras ideologías que provocan cambios en lo que parecía inamovible. Una tarea nada sencilla, no obstante, las dificultades se van sorteando en términos de nuevas formas de educación. Con todo esto cabe la pregunta ¿Qué pasa con los intelectuales, respecto a la educación? Una pregunta que, sin duda, causa intriga al contemplar una sociedad centrada en el individualismo y una serie de investigaciones que desde los intelectuales podrían representar alternativas de solución en el periodo neoliberal.

¿Para qué los intelectuales?, Para construir una narrativa que suavice el ingreso del país al neoliberalismo; que evite hablar de ruptura con un pasado que sigue siendo útil (como la idea de la revolución de 1910) y que dé una imagen de vanguardia, de un sólido futuro. (Delgado y Páez, 2022, p. 27)

Los intelectuales es otra de las aristas importantes que tuvo que llegar a controlar el neoliberalismo, no únicamente para justificar el régimen, también para convertirlos en otro de sus frentes de defensa y propaganda.

Por supuesto que en la gran gama de intelectuales de México y el mundo, existen voces críticas, de lo cual ha dado cuenta la represión.

Muchas de las sociedades del mundo, transitan hacia formas estructurales de sociedades más equitativas, promoviendo una transformación social desde el individualismo a la colectividad. La lucha que en la actualidad se presenta entre los ricos que sienten amenazada su completa hegemonía y los millones de seres humanos luchando por satisfacer al menos las principales necesidades desde un asomo a la equidad, sigue vigente.

La nueva escuela mexicana

A partir de 2018, México vive una propuesta gubernamental que promueve una sociedad en la que sea el ser humano, el principal actor de los procesos por la existencia misma, desde la concientización del estado de la sociedad mexicana en la actualidad.

Surge la propuesta de un nuevo modelo educativo, La Nueva Escuela Mexicana, cuyo contenido ha generado una serie de conflictos entre quienes siguen defendiendo desde el neoliberalismo los privilegios para unos cuantos y quienes aspiran a cambios para el bienestar social.

La Nueva Escuela Mexicana, entre otras cosas, centra la atención en una formación en la que los sujetos lleguen a construir;

Una conciencia social, estén a favor y promuevan, la búsqueda del bienestar social, sientan empatía por quienes están en situación de vulnerabilidad y promuevan la paz. Encuentren en la adquisición de saberes y habilidades la base de su desarrollo individual y también la responsabilidad de utilizarlos en favor de su comunidad... Fomenten la convivencia armónica y resuelvan los conflictos priorizando el consenso en un hondo sentido comunitario. Favorezcan el respeto y el ejercicio de los derechos humanos en el marco de la diversidad para el fortalecimiento de una sociedad equitativa y democrática...

La Nueva Escuela Mexicana promueve la formación ciudadana y la responsabilidad que implica el ejercicio de libertades y la adquisición de derechos. La honestidad como principio fundamental. El sentido social de la educación implica una dimensión ética y política de la escuela formadas en una dimensión crítica y participativa. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021 pp. 5-6)

Transitar hacia un nuevo modelo educativo implica de entrada, un cambio de paradigma, nuevas formas epistemológicas que como todo cambio social representan tensiones en una sociedad que se ha conformado desde la educación en determinadas relaciones.

El neoliberalismo ha sido instaurado desde décadas atrás, hemos enfatizado en el reconocimiento del éxito pedagógico que ha significado lograr la naturalización de sus principios, aún desde las clases sociales desprotegidas que piensan que la pobreza debe ser, que quienes concentran las riquezas, están destinados para eso.

Se requiere la paciencia como característica principal de la pedagogía, para aspirar a la transformación cultural que un país como el nuestro requiere para llegar a ser una sociedad equitativa, solidaria, fraterna y que desarrolle la construcción de valores como la alteridad.

Conclusiones

El reto de la Nueva Escuela Mexicana no es menor, la concientización de un mundo de injusticias, violencia e inequidad es necesaria. Transitar a otras formas epistemológicas de valores, solamente podrá llegar desde la educación en su modo crítico, en la preeminencia por los seres humanos, la formación adecuada y ética de los docentes, es necesario crear un pueblo

informado, con capacidades para tomar las mejores decisiones que lleven a la resolución de los problemas locales, regionales y nacionales.

La responsabilidad es grande, con muchas posibilidades de una mejor sociedad, si el modelo se sostiene para abrir las rutas de nuevos marcos categoriales, de nuevas narrativas en las que los seres humanos desplieguen un entendimiento de la dimensión ética,

Entender la ética en la dimensión crítica, es llevarla al plano de la realidad vivida con sus tensiones e inequidades fuera de los juicios de valor socialmente instalados, como componente del nuevo modelo. La Nueva Escuela Mexicana enfrenta grandes desafíos para implementarse como el modelo educativo actual, desde la resistencia de quienes promueven el pasado modelo basado en competencias, que trastoca de manera importante la cultura de las grandes ganancias en pocas manos, el individualismo y egoísmo. Presenta una nueva alternativa para la construcción de nuevos sistemas de relaciones, que, desde un desarrollo del pensamiento crítico de la sociedad, propone una narrativa de equidad, de colectividad y de humanismo para ser vivida.

La aspiración de la Nueva Escuela Mexicana es convertirse en el modelo educativo que permita en las generaciones presentes y las que vienen, formar ciudadanos conscientes de la necesidad, en primer orden; de cuidar el planeta, poner un freno a la depredación y con esto, una sociedad de equidades. Un modelo de educación, para un modelo de nueva sociedad.

Bibliografía

- Delgado Gómez, A. y Páez Varela, A. (2022). *La Disputa por México*. México: Harper Collins.
- Escalante Gonzalbo, F. (2015). *Historia Mínima del Neoliberalismo*. México: TURNER.
- Galván Lafarga, L. (2020). *Lázaro Cárdenas: Modelo y Legado*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- León-Portilla, M. (2013). *Visión de los vencidos*. México: Universidad Autónoma de México
- Rivera Marín, G. (2020). *Lázaro Cardenas Modelo y Legado*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tanck de Estrada, D. (1985). *La Ilustración y la Educación en la Nueva España*. México.

CAMBIOS PEDAGÓGICOS POR LA PANDEMIA: ADAPTACIONES AL MARCO METODOLÓGICO TRANSEPISTÉMICO

Bárbara Edith Orihuela Rosas¹

Resumen

La presente investigación, busca mostrar que a partir de la Pandemia de COVID-19, el sistema pedagógico, aceleró la necesidad de adaptar la enseñanza a nivel superior a través de un sistema complejo, caracterizado por la presencia de una gran multiplicidad de factores concurrentes, tanto en el nivel de procesos individuales, (sujetos), como en los procesos interpersonales, (enseñanza-aprendizaje) y en la cuestión organizativa, (estructura dinámica de los sistemas educativos).

Es por ello que, se pretende dar a conocer las notas características y nuevas perspectivas que desde la complejidad la pedagogía ha tomado, para combatir el reduccionismo positivista (social y pedagógico) a simples sistemas mecánicos en los que la previsión y la manipulación imperan, y la nueva adaptación existente de un marco metodológico transepistémico que ha permitido abordar el fenómeno educativo complejo, dando cuenta de la innovación y la creciente búsqueda de enfrentarse a realidades complejas, como lo sigue siendo la Pandemia de COVID-19.

La metodología que se emplea en el presente trabajo comienza con la precisión de la enseñanza como sistema complejo para posteriormente abordar el análisis de los factores concurrentes en la enseñanza universitaria, así como su impredecibilidad y caos. Posterior a ello se analizará su retraducción educativa partiendo del enfo-

1. Profesora investigadora, pertenece al sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) Nivel I, CONACYT. Profesora de asignatura en las licenciaturas de Derecho, Contaduría, Administración e Informática, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo: barbara.orihuela@uaem.edu.mx

que sistémico y autopoietico; para dar paso a la transcomplejidad y transepistemología de la enseñanza.

Palabras clave: Transdisciplinariedad, epistemología, bifurcaciones, educación superior

Introducción

Existe una fuerte e ineludible conexión entre el nacimiento de la filosofía occidental y las formas de enseñanza, que hace inescindible el estudio de ambos dominios del conocimiento. Lo que está en el centro de la reflexión es la pedagogía que históricamente puede ser reconstruida por medio de la formación de la mente (Josúe, 2017). Lo que ha permitido generar conexiones que a lo largo de la historia han producido y producen aumentos de complejidad.

El sistema educativo como sistema complejo

La teoría de sistemas introdujo una unidad de comprensión del mundo que marcó una diferencia dentro de las formas filosóficas y epistemológicas tradicionales de occidente. Con el descubrimiento de la entropía (degradación de la energía, el orden, de la organización) y de la física cuántica, el modelo clásico y determinable de forma absoluta de comprensión del mundo se vino abajo, con la introducción de una unidad dinámica de comprensión de la realidad. Esa unidad dinámica es lo que llaman hoy complejidad (Josúe, 2017).

Así, para Prigogine el sistema educativo es un sistema complejo, caracterizado por una gran multiplicidad de factores concurrentes tanto en el nivel de los procesos individuales como en los procesos interpersonales y de carácter organizativo (Iliya, 2009). En los sistemas educativos esto lo encontramos de la siguiente forma (Figura 1):



Elaboración propia

La multiplicidad de los factores concurrentes en los sistemas educativos desglosados en la figura 1, muestran que su enseñanza está formada por un proceso autoorganizado con dinámicas fluctuantes permanentes e inestables. Ese sistema de fluctuaciones que afecta el equilibrio nos permite identificar bifurcaciones esenciales para analizar las reestructuraciones necesarias en el sistema de enseñanza.

Multiplicidad de factores concurrentes en el sistema de educación a nivel superior

Para comprender la importancia de los factores presentes en la enseñanza superior, abordaremos cada uno de ellos de manera particular.

- a. Como proceso individual –de acuerdo con Prigogine-tenemos a la práctica social comunicativa: En esta visualizamos a la derecha desde la complejidad de su entorno, esto es, en palabras de Morales de Setién se ve a la complejidad en sentido amplio como un motor de cambio social (Morales de Setién, 2000), donde la enseñanza a nivel superior, debe poner especial atención en los sujetos que participan en dichos cambios, siendo necesario desarrollar esquemas conceptuales y métodos de análisis partiendo desde la transepistemología capaces de analizar las nuevas situaciones. Un ejemplo de nuevas realidades, es lo sucedió durante la pandemia de COVID-19, que generó cambios educativos, sociales, económicos y de manejo de las TIC.
- b. Como proceso interpersonal, tenemos a la coevolución de la comunicación: La enseñanza superior, coevoluciona conforme va aumentando la complejidad social, es decir, la complejidad al interior de los distintos sistemas de la sociedad (economía, derecho, política...) surge como consecuencia tres factores que deben ser estudiados y analizados, siendo dichos factores: primero, orden como propiedad emergente de las interacciones entre los diversos sistemas de la sociedad; segundo la autoorganización, se basa en la reconstitución de los procesos, tomando como dato la historia del sistema, esto se refiere al estudio de su estructura y de los procesos que desde la autoorganización permiten a la enseñanza superior coevolucionar y tercero, la impredecibilidad, que proporciona a la

enseñanza superior un punto de partida adecuado, para generar nuevos entrelazamientos entre los sistemas de la sociedad.

- c. Como proceso organizativo, tenemos a la auto-producción de una red comunicación, donde la enseñanza superior ve la autonomía en la auto-producción de una red de comunicación y entiende a su vez la relación con la sociedad como una interferencia con otras redes de comunicación autómatas (Teubner, 2011), esto significa que la enseñanza es un medio de comunicación especial que de acuerdo con Luhmann se reproduce en los procesos autorreferenciales, con la finalidad de determinar si una comunicación es parte del sistema (Luhmann, 1998,).

El sistema de fluctuaciones que surge a partir de los factores o proceso citados, al afectar el equilibrio del sistema educativo nos permite identificar bifurcaciones esenciales para analizar las reestructuraciones necesarias en el sistema de enseñanza de éste. Lo que de acuerdo con Prigogine provoca que el sistema de enseñanza (Prigogine, 2011)—fluctúe entre diversas alternativas que le permiten extenderse a todo el sistema pasando a comportarse como un todo más ordenado que el sistema inicial, recuperando así en la enseñanza superior, equilibrios, superando el umbral de inestabilidad que se presenten por la aparición de comportamientos nuevos (como la pandemia de COVID.19), lo que Prigogine denomina estructuras disipativas (Prigogine, 2011).

Retraducción en la educación superior desde una visión sistémica y autopiética

Fridjof Capra desde una visión epistemológica realiza una retraducción pedagógica que se puede aplicar a la enseñanza superior. En su visión sistémica total e integral nos muestra una percepción del mundo de forma interdependiente, abierto y reticular, que permite al ser humano una nueva forma de pensar, de percibir y de entender el mundo (Capra, 2009). El paradigma propuesto por Capra se instala en el campo óntico y pasa por un planteamiento ecológico de carácter epistemológico que analiza la vida, el hacer y el estar del ser humano.

Así pues, el paradigma ecológico de Capra se retraduce en comportamiento, tomando un modelo axiológico basado en el respeto a la vida en el planeta (Capra, 2005). A su vez dicha axiología se retraduce en una forma de conducta y desarrollo de la vida del ser humano, actuando siempre en miras de la sostenibilidad del planeta, colocando en la cúspide axiológica primero a los valores

ecológicos, naturales y ambientales. De tal suerte que el paradigma ecológico de Capra nos lleva a pensar y actuar coherentemente, llevándonos del pensamiento a la realidad y de la epistemología al comportamiento.

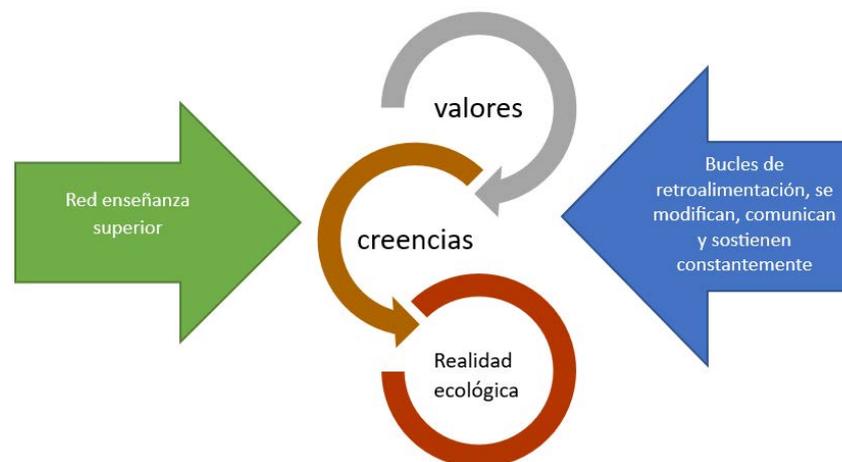
Es precisamente aquí donde Capra, ve en la educación el subsistema social capaz de posibilitar la difusión de la duplicidad mencionada. Lograr así ¿cambios en la forma de pensar y la transformación del comportamiento. Siendo su objetivo pedagógico la implicación de los sistemas educativos en una forma de pensar sistémica, esto es, global, holística, interdependiente y reticular, a la pare de un pensamiento ecológico.

Una concepción sistémica de la educación debe corresponder con un sistema de educación sistémico. La concepción sistémica debe ir de la mano de la práctica sistémica. Si se aplica esto a la enseñanza superior, las facultades y escuelas deben enseñar a pensar sistémicamente, bajo perspectivas de totalidad y de interdependencia.

Capra menciona que para poder desarrollar el pensamiento sistémico lo ideal es enseñar a ver el mundo de manera sistémica, es decir, estudiando los ecosistemas reales en la naturaleza, de tal suerte que la sostenibilidad formar parte de la escala axiológica, generando aportes sociales, tecnológicos, jurídicos de línea proteccionista al entorno ambiental (Capra, 2005).

La visión sistémica en la enseñanza superior, partirá no sólo de la dualidad pensamiento-realidad ecológica (ontológico-epistémico), sino que se debe tomar en consideración –de acuerdo con Capra-una dinámica compleja, no lineal, que se crea por una red social que a su vez implica diversos bucles de retroalimentación, a través de los cuales los valores, y las creencias se comunican, modifican y sostienen constantemente (Véase figura 4).

Figura 4. Dinámica compleja



La pedagogía, se modificará mediante una enseñanza integral que contempla varios rubros:

- Intelectual: La enseñanza superior debe ser sistémica y reticular de la realidad, desarrollando un nuevo pensamiento crítico que conozca las características sociales, culturales y ecológicas actuales del entorno en que se desenvuelve.
- Axiológico: partiendo de la base de la naturaleza como la cúspide de los valores, generando los medios necesarios para la toma de decisiones a favor del medio ambiente.
- Epistemológico: El desarrollo de una meta pedagogía ecológica de la enseñanza superior, que busque generar un sentido de parentesco con el todo de la naturaleza del que formamos parte.

3. La transcomplejidad y la transepistemología en la enseñanza superior

La complejidad es una propiedad emergente de un sistema relacional multi-dimensional, multicausal, por el que se explica y comprende el Universo-Mundo-Sociedad-Comunidad que el hombre reproduce como visión del mundo (Josué, 2017). La complejidad es una propiedad emergente que selecciona un observador al reconstruir la realidad. En este sentido, la realidad no es trans-compleja, lo transcomplejo es el modo en el que el observador trata esa complejidad que selecciona de la realidad. Por tanto, lo transcomplejo es el aparato epistemológico y metodológico que un observador utiliza para la comprensión y explicación de la complejidad que emerge de una selección de la realidad (Véase figura 5).

Figura 5. Transcomplejo



Elaboración propia.

En la enseñanza superior la visión transcompleja es de utilidad al permitirnos abordar de manera metodológica-epistemológica la complejidad de los supuestos y bajarlos a la realidad que corresponda. Es decir, generar un diálogo que aterrice a la praxis educativa-social.

Transepistemología en la enseñanza superior después de la pandemia de COVID-19

La sociedad mexicana actual exige nuevos modelos de abordaje de las complejas relaciones que la praxis educativa superior impone. Ese abordaje pasa por una comprensión clara del estatuto ontológico de la enseñanza superior, de la superación de las formas tradicionales de proyectar la realidad y de buscar nuevos modelos epistemológicos. Principalmente, la concientización de la multidimensionalidad de la realidad educativa.

Para Maturana la realidad es una experiencia, un argumento en una explicación, la realidad surge como una proposición explicativa de nuestra experiencia de las coherencias operacionales en nuestra vida diaria y técnica (Maturana Romesin H., 2001). En este sentido, lo que se denomina realidad educativa no es más que un subsistema de los sistemas pedagógicos, una creación de una praxis social comunicativa que configura redes de relaciones sociales. Tanto lo dado como lo construido (la realidad) dependen del modelo o imagen preconcebida por el sujeto, esto implica que los sujetos no solo observan la realidad, sino que participan en ella, la construyen y la alteran. Este modo de comprender la realidad es lo que Hawking denomina realismo dependiente del modelo, donde la idea de que una imagen del mundo es un modelo y un conjunto de reglas que relacionan los elementos del modelo con las observaciones (Hawking, 2010).

La estructura compleja de las sociedades modernas implica un modelo de reflexión mayor que abarque el fenómeno de una forma global. Un abordaje de la realidad construida con la integración de las distintas imágenes que pueden utilizarse para desarrollarlo. Este principio subraya la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, enfoque, óptica o abordaje, esto es, con un solo intento de captarla. La descripción más vasta de cualquier entidad, se lograría al integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas, filosofías, escuelas, métodos y disciplinas. Este principio epistemológico debe configurar una nueva sensibilidad y una nueva racionalidad, que ponga de relieve el carácter articulador y transdisciplinario, de perspectivas diversas que enmarcan y constituyen el contexto desde el cual se investiga, así como los aspectos aparentemente desvinculados y excluyentes (Villegas, 2011).

Conclusiones

Después de visualizar las necesidades actuales a nivel educación superior, que surgen por los cambios tecnológicos que se aceleran en nuestro país a partir de la Pandemia de COVID-19, podemos concluir mostrando algunas directrices que se consideran importantes para aportar a la enseñanza superior desde la complejidad y la transepistemología lo que permitirá a la enseñanza superior abrir el panorama educativo a los cambios y problemáticas actuales y futuras. Las directrices que se plantean son las siguientes:

1. La multiplicidad de los factores concurrentes en la pedagogía, muestran que se trata de un sistema complejo, donde su enseñanza está formada por un proceso autoorganizado con dinámicas fluctuantes permanentes e inestables, lo que nos permite identificar bifurcaciones esenciales para analizar las reestructuraciones necesarias en el sistema de enseñanza.
2. La impredecibilidad presente en la enseñanza superior, nos permite estudiarlo como un sistema complejo adaptativo, que nos auxilia en el estudio de las dependencias entre los agentes y los efectos en todo el sistema educativo superior.
3. La enseñanza superior como sistema adaptativo complejo permite la coevolución con los otros sistemas de la sociedad que tiene por objeto regular y, por lo tanto, induce cambios en los mismos.
4. En la enseñanza superior la visión transcompleja es de utilidad en la pedagogía, al permitirnos abordar de manera metodológica-epistemológica la complejidad de los supuestos teórico, contenidos en la educación y bajarlos a la realidad que corresponda.
5. La metodología transepistemológica tiene su base en una visión reflexiva y multidimensional de la realidad educativa superior actual.
6. La metodología transepistemológica en la enseñanza superior puede conceptualizarse como un enfoque sistemático general, esto es, por un lado, como una unidad funcional y por la otra como un dispositivo de distinción de propiedades que emergen en un sistema educativo determinado, que permiten de forma integral extender el discurso de la enseñanza superior a campos de reflexión profunda e investigaciones de frontera.

Referencias

- Asensio Aguilera, J. M. (1997). *Biología y educación*,. Barcelona: Ariel.
- Ballester Brage, L. y. (2017). *Epistemologías de la complejidad y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Capra, F. (2005). *Las conexiones ocultas: implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*, . Barcelona: Anagrama, .
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*,. Barcelona: Anagrama,.
- Davis Brent, y. S. (1997). "Cognition, complexity and teacher education",. *Harvard Educational Review*, Vol. 67(Issue 1), , pp. 105-125.
- Hart, H. L. (2011). *El concepto de derecho*,. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Hawking, S. y. (2010). *El gran diseño*,. Madrid: Crítica.
- Iliya, P. (2009). *¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona: Tusquets.
- Josué, F. (2017). *Derecho y Complejidad. Materiales para una Filosofía Epistemología y Metodología jurídica desde el enfoque (trans)complejo*. Beau-Bassin: Editorial Académica Española.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Luhmann, N. (1998,). *Complejidad y modernidad de la unidad diferenciada*,. Madrid: Trotta.
- Luhmann, N. (2005). "El derecho como sistema social" . En C. Gómez-Jara Diez, *Teoría de sistemas y derecho penal: fundamentos y posibilidades de aplicación* (págs. pp.69-86.). Madrid: Comares.
- Maturana Romesin, H. (1996). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Madrid: Debate.
- Maturana Romesin, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Buenos Aires: Granica, .
- Maturana Romesin, H. y.-Z. (2011). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*,. Buenos Aires: Granica.
- Morales de Setién, C. ". (2000). "La racionalidad jurídica en crisis". En P. y. Bourdieu, *La fuerza del derecho* (pág. p.26.). Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Prigogine, I. (2011). *Las leyes del caos*. México: Paidós.
- Ruhl, J. (2008). "Law´s Complexity: A primer",. *Law Review*,, vol.24(issue 4), pp. 885- 911.
- Summers, R. (2006). *Form and function in a legal system. A general stud*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Teubner, G. (2011). *Law as an Autopoietic System*,. New York: Europa University Institute.
- Villegas C. Schavino et al. (2006.). *La investigación: un enfoque integrador transcomplejo*. Aragua: Universidad Bicentenario de Aragua.

- Villegas, C. (2011). Diálogos transcomplejos. (U. B. Aragua-REDIT, Ed.) Venezuela. Obtenido de <https://es.calameo.com/read/000102258273e-1d9178d5>
- Villegas, C. y. (2010). “La investigación: Un enfoque integrador transcomplejo”, . (C. I. educación, Ed.) Buenos Aires, . Obtenido de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0721_Schavino.pdf

ESTADO DEL ARTE SOBRE LA EDUCACIÓN MENSTRUAL: DISCURSOS, PRÁCTICAS Y TENSIONES

Evangelina Cervantes Holguín¹

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo presentar un estado del arte sobre la educación menstrual a fin de generar conocimiento útil tendiente a condensar el nivel de desarrollo de este tema, reconociendo objetos de estudio, perspectivas teórico-metodológicas, tendencias, impactos, condiciones de producción y ausencias para aportar a su comprensión y enriquecer el debate educativo. Se recurrió a la localización de artículos publicados durante los últimos diez años (2013-2023) en diferentes bases de datos a partir del término de búsqueda «educación menstrual». El corpus se conformó por 19 artículos que se analizaron en dos momentos: a. heurístico: búsqueda y organización; y, b. hermenéutico: interpretación, construcción teórica global, extensión y publicación. Respecto a los objetos de estudio destaca el interés por las experiencias de las personas menstruantes durante su trayectoria vital, así como las visualidades, relaciones, discursos, contenidos escolares, políticas y programas alrededor de la menstruación. En cuanto a las perspectivas teóricas, la discusión se centra en conceptos como activismo menstrual, ciclo menstrual, cuerpo, educación menstrual, higiene menstrual, pobreza menstrual, sexualidad, entre otras. Dentro de las perspectivas metodológicas sobresalen los estudios cualitativos y el uso de diversas técnicas con la intención de recuperar la experiencia de

1. Profesora-Investigadora del Departamento de Humanidades en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), además, es Coordinadora de la Unidad Juárez del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Institución estatal dedicada a la formación del profesorado en la región. Doctora en Educación, Maestra en Desarrollo Educativo, Licenciada en Derecho y Licenciada en Educación Preescolar. Miembro del SNI-I con las líneas de investigación: Trabajo y formación docente, política educativa y didácticas especializadas. Correo: evangelina.cervantes@uacj.mx

infantes, docentes, activistas, familias, autoridades en el área de educación y salud. La evidencia muestra falta de información respecto al tema, vacíos y silencios que refuerzan las desigualdades y la reproducción de prejuicios, mientras la industria de insumos para la gestión menstrual aumenta. Entre los impactos se identifica el diseño de acciones desde un enfoque interseccional para promover la educación menstrual integral. Pese a los avances, se requiere impulsar la investigación e intervención a favor de la justicia social en torno a la menstruación, especialmente, ante la ausencia de experiencias documentadas en la región.

Palabras clave: *derechos humanos, educación sanitaria, higiene, justicia social, salud de la mujer.*

Introducción

La menstruación refiere a un proceso biológico que influye en la manera en cómo niñas, adolescentes y personas menstruantes viven sus vidas; esa sangre que no se derrama por violencia, pero se oculta por vergüenza (Barone, 2021). Dado que la experiencia menstrual se configura en el cruce de variables económicas, políticas y sociohistóricas, representa un fenómeno de reducción de oportunidades para el ejercicio pleno de su derecho a la salud, bienestar y educación en el mundo (Barone y Rohatsch, 2020; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020). En términos generales, se entiende por educación menstrual al conjunto de prácticas pedagógicas, dentro y fuera de la escuela, para cuestionar, informar y resignificar las narrativas sobre la menstruación, usualmente limitadas a los aspectos biológicos o a los insumos para la gestión menstrual (Ramírez, 2022).

En septiembre de 2021 se presentó ante el Senado de la República (2021) una propuesta para reformar la Ley General de Educación y la Ley General de Salud a fin de promover la higiene menstrual. A la fecha, diversas entidades federativas —Aguascalientes, Baja California, Chihuahua, Coahuila, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Morelos, Puebla, Sonora, Tamaulipas y Yucatán— han reformado su legislación para promover la educación menstrual mediante diversas acciones como la entrega gratuita de productos de gestión menstrual, diseño de materiales educativos, adecuación de la infraestructura escolar y la promoción de derechos menstruales entre el estudiantado (ver anexo 1).

En mayo del 2022, en el estado de Chihuahua se reconoció la educación menstrual como responsabilidad de las autoridades gubernamentales, acción que implicó la modificación del Art. 67 de la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Chihuahua (2022):

Artículo 67. La educación, además de lo dispuesto en las disposiciones aplicables, tendrá los siguientes fines: VIII. Impartir educación sexual integral conforme a la edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, abordando conocimientos sobre la reproducción humana, planificación familiar, higiene y gestión menstrual, y prevención de enfermedades de transmisión sexual, entre otros.

En un acto de armonización legislativa, la reforma implicó, además, el cambio del Art. 2 de la Ley Estatal de Educación (2022) cuyo contenido define la educación menstrual.

Artículo 2. Para los efectos de esta ley, se entenderá por: XV. Educación en gestión menstrual: Los conocimientos y acciones tendientes a disminuir brechas de desigualdad en el proceso educativo para las mujeres con motivo de la menstruación.

Si bien, se observan avances significativos en la legislación educativa en materia de gestión menstrual, se desconocen las acciones emprendidas por las autoridades oficiales para su concreción en los entornos escolares. Avanzar en la gestión menstrual requiere de un conjunto de condiciones para vivir la menstruación de forma segura, en privacidad y con dignidad, entre ellas: acceso a información pertinente, profesionales informados y confiables, instalaciones sanitarias y de lavado, productos disponibles, seguros y asequibles, servicios de salud, entre otros (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2014*).

Frente a la necesidad de generar estrategias para materializar la legalización de la educación menstrual en forma de prácticas escolares concretas, se propone la realización de un estado del arte que, por un lado, permita reducir la distancia entre investigación y política, y, por otro, posibilite la identificación de temas, problemas y orientaciones para avanzar tanto en la comprensión del problema como en el diseño de líneas de acción.

En este contexto, la presente ponencia forma parte de una investigación mayor que tiene como propósito identificar las barreras desafíos y oportunidades para garantizar el derecho a la educación menstrual en los espacios escolares de la entidad. En específico, el trabajo tiene como objetivo analizar el saber acumulado sobre la educación menstrual a fin de generar conocimiento útil tendiente a condensar el nivel de desarrollo de este campo, reconociendo objetos de estudio, referentes conceptuales, perspectivas teórico-metodológicas, tendencias, impactos, condiciones de producción y ausencias para aportar a su comprensión y enriquecer el debate educativo.

Método

El trabajo deviene de un estudio compuesto por diversas etapas interconectadas. Considerando que la investigación sobre la pobreza, justicia y dignidad menstrual es reciente (Pelúcio, 2022); en el presente se alude a la primera etapa consistente en el análisis documental, entendido como “una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (Del Rincón *et al.*, 1995, p. 342). Esta etapa se organizó en dos tipos de análisis: a. estado del arte, con el propósito de identificar el conocimiento de frontera sobre el tema —objetos de estudio, perspectivas teóricas, enfoques metodológicos, hallazgos, recomendaciones, tendencias—; y, b. revisión de documentación variada —estadísticas, leyes, informes—, a fin de generar un marco referencial para complementar, contrastar y validar la información en torno a los propósitos del estudio.

Para la construcción del estado del arte, se recurrió a la localización de artículos sobre “educación menstrual” publicados durante los últimos diez años (2013-2023) en los repositorios de revistas académicas: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC) y *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). El corpus se conformó por 19 artículos que se analizaron en dos momentos: a. heurístico: búsqueda y organización; y, b. hermenéutico: interpretación, construcción teórica global, extensión y publicación (ver tabla 2).

Tabla 1. Momentos, etapas y fases en la construcción del estado del arte

Momentos	Etapas	Fases	Subfases
Heurístico	De búsqueda	Preparatoria o inicial	Permite establecer los elementos teóricos que sustentan la construcción del estado del arte e identificar el objeto de estudio.
			Requiere de la lectura analítica y comprensión del problema para precisar la necesidad de la información.
	De organización	Descriptiva	Consiste en extraer del material primario los datos pertinentes y someterlos a un proceso de revisión, reseña y descripción.
			Permite generar ideas o indicadores base a partir de la información encontrada.
			Consiste en la elaboración de fichas analíticas.
			Permite valorar el material para determinar si se concluye la búsqueda.

Momentos	Etapas	Fases	Subfases
Hermenéutico	De apropiación o aprehensión del objeto de estudio	Interpretativa	Refiere al análisis de los documentos por áreas temáticas de manera integrada, lo que permite ampliar el horizonte del estudio por unidades de análisis e integrar datos por núcleos temáticos.
		Construcción teórica global	Comprende la interpretación de los núcleos temáticos con el fin de generar un balance sobre la investigación del tema.
		Extensión y publicación	Consiste en socializar los resultados para enriquecer el debate educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Jiménez (2009) y Londoño *et al.* (2014)

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis del corpus documental con énfasis en los objetos de estudio, referentes conceptuales, perspectivas teórico-metodológicas, tendencias, impactos, condiciones de producción y ausencias que caracterizan la investigación sobre la educación menstrual.

De inicio destaca el interés internacional sobre el tema; en tanto, los artículos revisados refieren a la producción científica en Argentina (9), Brasil (1), Chile (1), Colombia (2), Ecuador (1), España (3), Perú (1) y Puerto Rico (1). Respecto al idioma, 17 trabajos se publicaron en español, uno en inglés (Holst *et al.*, 2022) y otro en portugués (Pelúcio, 2022).

Objetos de estudio

Respecto a los objetos de estudio destaca el interés por las experiencias de las personas menstruantes durante su trayectoria vital (Ames, 2021; Barone, 2021; Holst *et al.*, 2022), representaciones visuales (Barone, 2022; Calafell, 2022), discursos (Calafell, 2022), procesos de formación (Huerta *et al.*, 2021), contenidos escolares (Bermudez y Occelli, 2020; Kohen y Meinardi, 2016), productos (Felitti, 2016), políticas y programas alrededor de la menstruación (Guilló, 2022; Ortiz, 2017; Pelúcio, 2022).

Perspectivas teóricas

En cuanto a las perspectivas teóricas destaca la perspectiva de género (Ariaza-Ruiz *et al.*, 2017; Calafell, 2021), el feminismo crítico (Holst *et al.*, 2022), el enfoque *queer* (Barone, 2022) y la espiritualidad (Felitti, 2016; Felitti y Rohatsch, 2018).

La discusión conceptual se centra en las nociones de activismo menstrual (Felitti y Rohatsch, 2018; Guilló, 2022), ciclo menstrual (Barone y Rohatsch,

2020; Felitti, 2016), cuerpo menstruante (Calafell, 2022; Guilló, 2013), educación menstrual (Barone, 2021, 2022; Calafell, 2021), higiene menstrual (Barone, 2022; Flórez y Mora, 2021), pobreza menstrual (Holst *et al.*, 2022; Guilló, 2022), sexualidad (Calafell y Landa, 2022), entre otras.

Perspectivas metodológicas

Dentro de las perspectivas metodológicas sobresalen los estudios cualitativos con los que se intenta comprender las experiencias alrededor de la menstruación (Ariza-Ruiz *et al.*, 2017; Barone, 2021; Holst *et al.*, 2022); recuperar las vivencias en los entornos escolares (Ames, 2021; Barone, 2021); analizar las visualidades asociadas al ciclo menstrual (Barone, 2022; Flórez y Mora, 2021); revisar los contenidos escolares (Bermudez y Occelli, 2020; Felitti y Rohatsch, 2018); identificar los discursos detrás de los productos de gestión menstrual (Felitti, 2016; Felitti y Rohatsch, 2018; Pelúcio, 2022). Entre estos destacan dos artículos en forma de investigación-acción (Calafell, 2021) e intervención psicoeducativa (Huerta *et al.*, 2021).

En la investigación se revela el uso de diversas técnicas de empleo cotidiano en los estudios del área social y pedagógica como análisis documental (Calafell, 2021), análisis de contenido visual (Flórez y Mora, 2021), entrevistas (Ames, 2021; Ortiz, 2017), grupos focales (Ariza-Ruiz *et al.*, 2017; Ortiz, 2017), narrativas biográficas (Barone, 2021), observación participante (Calafell, 2021; Felitti, 2016) y talleres (Felitti, 2016; Felitti y Rohatsch, 2018); que se complementan con técnicas emergentes, tal es el caso de la foto-elicitación (Holst *et al.*, 2022) y los itinerarios corporales (Calafell, 2021; Guilló, 2013).

Este abanico de técnicas posibilita la multivocalidad al recuperar la experiencia de diversos informantes: infantes (Ames, 2021), personas menstruantes (Barone, 2021; Guilló, 2013), hombres (Huerta *et al.*, 2021), docentes (Ortiz, 2017; Kohen y Meinardi, 2016), activistas (Calafell y Landa, 2022; Felitti, 2016; Guilló, 2022), familias (Ortiz, 2017), autoridades en el área de educación y salud (Ariza-Ruiz *et al.*, 2017; Ortiz, 2017).

Tendencias

En la producción sobre el tema emergen dos tendencias: la primera respecto al rechazo a la noción de higiene menstrual que perpetúa la estigmatización de la menstruación (Barone, 2022; Felitti, 2006; Flórez y Mora, 2021); mientras la segunda, surge del distanciamiento del discurso médico, en clave heterocéntrico, binario y sexista, para reconocer que no todas las mujeres menstrúan, ni todas las personas menstruantes son mujeres a fin de incluir a las personas trans y no binarias (Holst *et al.*, 2022; Pelúcio, 2022).

Impactos

Entre los impactos se identifica el diseño de acciones para promover la educación menstrual. Las iniciativas se dirigen al cuidado de la salud de las mujeres, la promoción de la inclusión social, escolar y laboral de las personas menstruantes, el fomento del autoconocimiento corporal, el activismo menstrual, la educación para hombres, entre otros (Calafell, 2021; Felitti y Rohatsch, 2018; Guilló, 2022; Huerta *et al.*, 2021).

Destaca el análisis de la industria de la gestión menstrual frente al sistema neoliberal y las propuestas de resistencia que, en forma de *menstruapps*, se debaten como herramientas ya sea para romper los estigmas y la desinformación relacionados con la menstruación o la búsqueda capitalista de nuevos productos y mercados (Barone, 2022; Felitti, 2016; Pelúcio, 2022).

Condiciones de producción

En el análisis sistemático y la valoración de investigación sobre el tema, las condiciones de producción —que aluden al respaldo institucional, financiamiento, contextos, sujetos, cobertura de la investigación, entre otros—, representan un elemento clave (Weiss, 2003).

Entre los rasgos de la producción se observa un predominio de estudios realizados por investigadoras mujeres, salvo el trabajo de Bermudez y Occelli (2020) cuya autoría refiere a un investigador. Dos artículos provienen de una tesis doctoral (Guilló, 2013, 2022) y tres aluden a proyectos con financiamiento de instancias gubernamentales para el fomento de la investigación como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina (CONICET) (Felitti, 2016), el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica de Argentina (FONCYT) (Bermudez y Occelli, 2020), el UNICEF Perú y el Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina (trAndeS) (Ames, 2021).

Ausencias

La evidencia muestra falta de información respecto al tema, vacíos y silencios que refuerzan las desigualdades y la reproducción de prejuicios (Ariza-Ruiz *et al.*, 2017); mientras, la industria de insumos para la gestión menstrual aumenta (Guilló, 2022).

Los artículos revisados dan cuenta del avance de la investigación sobre este campo; sin embargo, dada la escasez de los estudios se propone incentivar nuevas miradas acerca de la educación menstrual para profundizar alrededor de un conjunto de interrogantes y nichos de problematización (Ames, 2021), animar el trabajo comunitario y el diseño de políticas públicas (Ariza-Ruiz *et al.*, 2017).

Conclusiones

La educación menstrual se revela como un tópico de interés internacional a favor de dignificar la menstruación, visibilizar la experiencia de las personas menstruantes y generar acciones para la construcción de entornos seguros y saludables. Frente a las iniciativas y el reconocimiento legal de la educación menstrual en el país, se requiere impulsar la investigación e intervención desde un enfoque interseccional a favor de la justicia social en torno a la menstruación, especialmente, ante la ausencia de experiencias documentadas en la región.

Referencias

- Ames, P. (2021). ¿De niñas a mujeres? Infancia, menstruación y desigualdades en la escolaridad de niñas shipibas de la Amazonía peruana. *Indiana*, 38(1), 121-144. <https://doi.org/10.18441/ind.v38i1.121-144>
- Ariza-Ruiz, L. K., Espinosa-Menéndez, M. J., y Rodríguez-Hernández, J. M. (2017). Desafíos de la menstruación en niñas y adolescentes de comunidades rurales del pacífico colombiano. *Revista de Salud Pública*, 19(6), 833-841. <https://doi.org/10.15446/rsap.v19n6.71741>
- Barone, O. (2021). Teñir la ESI de rojo menstrual. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-16. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250117>
- Barone, O. (2022). Cartografías menstruales de reXistencia. Reflexiones epistemológicas y (est)ético políticas de visualidades. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 3(9), 1-11. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.99>
- Barone, O., y Rohatsch, M. (2020). Ciclo menstrual y sexualidad. *Revista de Educación* (21.1), 255-269. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4509
- Bermudez, G. M., y Occelli, M. (2020). Enfoques para la enseñanza de la Biología: una mirada para los contenidos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (39), 135-148. <https://doi.org/10.7203/DCES.39.16854>
- Calafell, N. (2021). La Educación Menstrual como proyecto feminista de investigación/acción. *Revista Pedagógica*, 23, 1-22. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6500>
- Calafell, N. (2022). Los cuerpos (visibles) en prácticas de Educación Menstrual. *Revista de Educación* (25.2), 53-75. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6610/6562
- Calafell, N., y Landa, M. I. (2022). Las semánticas diferenciales de la sexualidad holística en narrativas pedagógico-divulgativas de la Educación Menstrual Integral. *RELIES. Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades* (8), 35-55. <https://doi.org/10.46661/relies.6849>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.

- Felitti, K. (2016). El ciclo menstrual en el siglo XXI. Entre el mercado, la ecología y el poder femenino. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)* (22), 175-206. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.08.a>
- Felitti, K., y Rohatsch, M. (2018). Pedagogías de la menarquía: espiritualidad, género y poder. *Sociedad y religión*, 28(50), 135-160. <https://bit.ly/3UnDpN4>
- Flórez, F., y Mora, E. (2021). Lo íntimo natural: esteticismos menstruales y sus representaciones culturales. *La Tadeo de arte*, 7(8), 122–135. <https://doi.org/10.21789/24223158.1800>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Manuales sobre salud e higiene menstrual*. <https://uni.cf/3Uni3Q2>
- Guillo, M. (2013). La incorporación de la investigación. Políticas de la menstruación y cuerpos (re)productivos. *Nómadas* (39), 233-245.
- Guilló, M. (2022). Transformaciones y retos epistemológicos, políticos y sociales en las culturas alternativas menstruales. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 27(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.6035/recerca.5762>
- Holst, A. S., Jacques-Aviñó, C., Berenguera, A., Pinzón-Sanabria, D., Valls-Llobet, C., Munrós-Feliu, J., . . . Medina-Perucha, L. (2022). Experiences of menstrual inequity and menstrual health among women and people who menstruate in the Barcelona area (Spain): a qualitative study. *Reproductive Health*, 19(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12978-022-01354-5>
- Huerta, C., Villalobos, F., Rivas, A., García, C., y Contreras, M. F. (2021). Educación para los hombres sobre el ciclo menstrual: desmintiendo los mitos más frecuentes y explicando las bases del funcionamiento. *Revista Confluencia*, 4(1), 116-121. <https://revistas.udd.cl/index.php/confluencia/article/view/542/532>
- Jiménez, M. S. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. En T. Pacheco, y Á. Díaz-Barriga (Edits.), *El posgrado en educación en México* (pp. 123-151). <https://bit.ly/340S21v>
- Kohen, M., y Meinardi, E. (2016). Problematizando las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela: lo disimulado, lo negativo, lo silenciado. *Bio-grafía*, 9(16), 179-183. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia179.183>
- Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Chihuahua*. (2022). Periódico Oficial del Estado. <https://bit.ly/3uetpem>
- Ley Estatal de Educación*. (2022). Periódico Oficial del Estado. <https://bit.ly/3OPC2FP>
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., y Calderón, L. C. (2014). *Guía para construir Estados del Arte*. <https://bit.ly/3a0yGgE>
- Ortiz, V. (2017). Política pública de educación en salud sexual: De la formulación a la implantación. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(2), 354-369. <https://bit.ly/3VjcVxl>
- Pelúcio, L. M. (2022). O Sangue na rede. Mercado menstrual, menstruapps e tecnopolíticas de resistências. *Política & Sociedade*, 21(51), 95-118. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2022.e91483>

- Ramírez, C. (2022). *Educación Menstrual Emancipadora. Una vía para interpe-
lar la misoginia expresada en el tabú menstrual*. Secretaría de las Mujeres.
Senado de la República. (2021). *Iniciativa con Proyecto de Decreto por el por el
que se reforman y adicionan distintas disposiciones de la Ley General de Edu-
cación, y de la Ley General de Salud en materia de salud e higiene menstrual*.
<https://bit.ly/41xw5Tv>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). Pu-
berty education & menstrual hygiene management. [https://unesdoc.
unesco.org/ark:/48223/pf0000226792.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226792.locale=es)
- Weiss, E. (2003). *El campo de la Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de
Investigación Educativa.

Anexo 1. Legislación educativa en materia menstrual en México

Estado	Fundamento legal	Fecha	Lineas de acción						
			Reconocimiento de la educación menstrual	Entrega de productos menstruales	Diseño de programas y materiales	Adecuación de infraestructura escolar	Promoción de derechos menstruales	Posibilidad de ausencia en caso de dismenorrea	Promoción de entornos seguros
Aguascalientes	Ley de Educación Estatal (Art. 9 y 71)	02/08/2021	*		*				
Baja California	Ley de Educación Estatal (Art. 6, 45, 73 y 104)	27/01/2023	*		*				
Chihuahua	Ley de Educación Estatal (Art. 2)	04/05/2022	*						
Coahuila	Ley de Educación Estatal (Art. 26)	21/10/2022	*	*		*	*		
Colima	Ley de Educación Estatal (Art. 58, 79 y 112)	04/06/2022	*	*	*			*	
Guanajuato	Ley de Educación Estatal (Art. 3 y 34)	24/09/2021	*		*				
Jalisco	Ley de Educación Estatal (Art. 118)	21/04/2022	*	*					
Michoacán	Ley Estatal de Educación (Art. 29, 53 y 112)	04/05/2021	*	*	*				
Morelos	Ley Estatal de Educación (Art. 13)	09/03/2022	*	*	*				
Puebla	Ley Estatal de Educación (Art. 78 y 117)	09/04/2021	*		*	*			*
Sonora	Ley Estatal de Educación (Art. 10, 13, 71 y 120)	30/01/2023	*	*	*	*	*		
Tamaulipas	Ley Estatal de Educación (Art. 11, 12 y 78).	30/09/2021 05/10/2022	*	*	*				
Yucatán	Ley Estatal de Educación (Art. 6, 14, 16, y 34).	05/07/2022	*	*	*				*

IDENTIFICACIÓN DEL NIVEL DE AUTOESTIMA CON RELACIÓN AL ESTRÉS PERCIBIDO Y LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ALUMNOS DADOS DE BAJA TEMPORAL DE LA UACJ

Giselle Andrea Villegas Sánchez¹
Marisela Gutiérrez Vega²

Resumen

Los estresores con los que las personas se encuentran en su vida y cómo apliquen sus estrategias de afrontamiento tienden a ser un factor determinante para su desempeño académico y puede influir en la autoestima. Se realizó un estudio correlacional con una muestra de 200 alumnos de la UACJ, 82 mujeres, 117 hombres y 1 no binario, con una edad media de 23.45 (DE=3.179). Se aplicaron tres instrumentos; Escala de estilo de afrontamiento forma BMOOS, que mide estrategias de afrontamiento adaptativas, desadaptativas y la percepción de las redes de apoyo; Escala de autoestima de Rosenberg; y la Escala de estrés percibido de Cohen et al., dividida en dos partes, control y descontrol del estrés. Se encontraron correlaciones entre las variables estudiadas, entre las

1. Alumna de psicología en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo: al181514@alumnos.uacj.mx

2. Profesora-investigadora del departamento de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo: marisela.gutierrez@uacj.mx

que sobresale que a mayor presencia de estrategias de afrontamiento mayor autoestima, y menor estrés. Con base en los resultados obtenidos, se recomienda la implementación y continuación de cursos que apoyen a los estudiantes a desarrollar estrategias de afrontamiento adaptativas que les sean más efectivas para hacer frente al estrés y mejorar su desempeño académico, para finalmente disminuir la deserción académica.

Introducción

La amplia gama de estresores somete a la persona a usar sus estrategias de afrontamiento para hacerle frente a un determinado estresor, estrategias que pueden ser útiles o no para disminuir dicha situación. Esta situación llevada al ámbito educativo manifiesta cuestiones y sucesos que son necesarios observar, puesto que México cuenta con una tasa del 8.8% de deserción educativa a nivel superior, misma que se incrementó a partir de la pandemia por COVID-19. Mientras que, en Chihuahua, la misma no ha dejado de incrementar desde el 2006 según los datos registrados de la INEGI (Instituto Nacional De Estadística y Geografía, 2022). Esta es una problemática a observar, puesto que tras los eventos del COVID-19, ha sido realmente difícil que muchos alumnos pudiesen continuar sus estudios, ya que no contaban con los ingresos suficientes, y no tanto por su capacidad académica, misma que se vio frustrada al presentarse diferentes estresores, frente a los cuales, algunos alumnos no pudieron hacer uso de estrategias de afrontamiento efectivas para sobrellevarlos, lo que terminó por impactar en su autoestima al considerarse poco capaces para terminar sus estudios universitarios.

Autoestima

La autoestima es una experiencia para cumplir con las exigencias de la vida, está hecha de la confianza que la persona tiene en sus capacidades para afrontar su vida y en el derecho que la misma crea que tiene para desarrollarse correctamente, de la dignidad y felicidad que sienta merecer en base a sus esfuerzos (Branden & Arauz, 2004).

Entenderemos a la autoestima como el juicio de valor que toda persona tiene sobre sí misma que puede ser positiva o negativa (Roa, 2013). Una vez definida la primera variable, es necesario regresar a revisar su origen y desarrollo para poder comprender el funcionamiento de esta.

El desarrollo de la autoestima nunca se detiene y siempre se encuentra en una constante construcción, en ese proceso intervienen factores tanto internos como externos. Los internos, hablan de todo aquello que es ideado por la persona misma, ideas, creencias, conductas y comportamiento; por otro lado, al mencionar lo externo, se hace referencia a los mensajes, lenguaje verbal o no, experiencias causadas por padres, profesores y otros significativos

para la persona, organizaciones y la cultura (De Mézerville, 2004) en que la persona se encuentre inmerso. Ambos factores repercuten en la autoestima, coexisten al mismo tiempo y si bien, están separados, afectan y aportan de igual manera desde el ámbito físico y psicológico para que todo junto constituya la autoestima.

Nivel de autoestima

La investigación de Panesso y Arango (2017), menciona que la autoestima se podría categorizar. Las características discursivas que tiene la persona, si las oraciones que van dirigidas hacia su propio ser son de un carácter negativo o positivo; la forma de interactuar consigo mismo y con el mundo y las respuestas ante determinadas situaciones importantes que llegue a experimentar en su vida.

Autoestima alta

Una persona con una alta o buena autoestima es capaz de automotivarse para cumplir con sus metas y objetivos, contiene percepciones y actitudes positivas sobre sí mismo, es autónomo, comprometido, responsable de sus pensamientos y acciones. Apto para tolerar la frustración ante las críticas, ya que conoce sus propias capacidades y sus errores, sabe que el protagonismo no siempre recae sobre él y se reconoce como una persona importante (Panesso & Arango, 2017).

Se comprende entonces autoestima alta como el nivel más alto que una persona puede tener respecto al valor de su persona, caracterizándose por tener en su mayoría pensamientos y una actitud positiva, en congruencia en su actuar y sentir, además de un reconocimiento de su importancia, cualidades y limitaciones.

Autoestima baja

Personas con baja autoestima se caracterizan por mantener una perspectiva pesimista ante la vida, tienden a estar tristes e inseguros, su estado de ánimo decae con facilidad ante los problemas y sienten una incapacidad para enfrentarlos, falta de confianza a su persona, temerosos, presentan sentimientos de inferioridad y de incapacidad, autocrítica feroz, mayormente destructiva más que constructiva (Panesso & Arango, 2017).

Puede definirse autoestima baja como, el nivel más bajo de la categoría de autoestima, conformada por una perspectiva negativa ante la vida, la carencia de valor personal, falta de proyección y aspiraciones, acompañado de sentimientos

de inseguridad, incapacidad, inferioridad, influencia a comentarios de terceros y de una ilógica interpretación del pensamiento (Panesso & Arango, 2017).

Autoestima en el ámbito escolar

Se podría inferir que la autoestima que se relaciona con el desempeño académico llega a verse influenciada por muchos factores que servirán para determinar un bajo o alto desempeño académico (Omar et al., 2010), por sí sola una calificación no es suficiente para determinar una mala autoestima, sin embargo, si es un factor influyente junto con otros, como el cansancio emocional o el estrés.

Al hablar de una autoestima académica, se relaciona que, a mayores niveles de autoestima, mejor desempeño académico, ya que en la persona hay una aceptación de sí mismo, previniendo factores relacionados a un bajo desempeño, como el estrés o una baja autoestima, que se encuentran asociados a un menor rendimiento escolar (Zamora-Marin & Leiva-Colos, 2022). Cruz y Quiñones (2012) concluyen que, a un mayor nivel de autoestima, el estudiante cuenta con una motivación para seguir esforzándose para tener un buen desempeño académico, mientras que, ante un bajo nivel de autoestima, no se contará con suficiente motivación para alcanzar un mejor aprovechamiento escolar, orillando en algunos casos a la deserción escolar y fracaso personal.

Finalmente se considera que la autoestima y el rendimiento académico tienen una relación, que puede ser positiva o negativa dependiendo de los múltiples factores que se encuentren alrededor del estudiante y de la forma en que los mismos van a repercutir en su vida tanto personal como estudiantil (Omar et al., 2003).

Estrés

El estrés es toda respuesta física o mental, a toda actividad en la que una persona se encuentra inmersa y considere como amenazante o desafiante (Belkis et al., 2015). Existen muchos factores involucrados que llegan a causar estrés en una persona, a estos factores se les conoce como estresores.

Personas con una inadecuada percepción, claridad, gestión y regulación de sus emociones, tienden a interpretar erróneamente estímulos emocionales, establecen objetivos fuera de la realidad, hacen uso de estrategias de afrontamiento ineficaces y tienen pocas habilidades de regulación emocional. Personas con un alto nivel de percepción emocional, son más conscientes a los estresores ambientales, factor que aumenta el estrés que ellos mismos perciben (Ciarrochi et al., 2002).

Estrés académico

Se entiende como estrés académico, a aquel periodo en que la persona se encuentra en un proceso de aprendizaje, en el que se le generan demandas y responsabilidades, que la persona percibe para sí, de su entorno académico y que considera como una amenaza o desafío a enfrentar (Orlandini, 1999). El mismo puede ocurrir dentro o fuera del aula, por ejemplo, en las horas de estudio en casa, esto puede tener efectos en el estudiante de carácter físico, psicológico y comportamental.

Barraza (2005) menciona como síntomas del estrés académico a la fatiga y somnolencia, siendo una respuesta física del plano conductual, que llega a verse mucho a la hora de evaluaciones en las escuelas; el desgano y aislamiento, en el plano comportamental; depresión, ansiedad, bloqueo mental y problemas de concentración, como respuesta psicológica y del plano cognitivo, también es donde los alumnos mencionaron verse más afectados.

Los alumnos que perciben niveles altos de estrés académico tienen mayores probabilidades de abandonar sus estudios, al no contar con una adecuada y eficaz forma de enfrentar al estrés, además de que el mismo ya dejó secuelas en la vida del estudiante, como problemas de memoria (De La Fuente et al., 2014) o sintomatología de depresión (Mirghni & Ahmed, 2017). Al considerarse incapaz de superar las demandas escolares, se incrementa el miedo al fracaso, imposibilitando su aprendizaje y provocando que deserten de continuar con sus estudios, por ello se le relaciona al estrés con un bajo desempeño académico.

Estrategias de afrontamiento

Son recursos psicológicos que las personas tienen para hacerle frente a las situaciones estresantes de sus vidas. Es un proceso individual que se ve influenciado por lo social, sin embargo, es la persona quien define el curso de acción a tomar frente a un estresor. Tienen como objetivo, generar, evadir o bien minimizar los conflictos de estrés en los que la persona se encuentra inmersa y que requiere que tome decisiones, con la finalidad de conseguir fortaleza o de lo contrario un elevado nivel de estrés (Macías et al., 2013).

Las estrategias de afrontamiento pueden clasificarse por medio del tema en el que se centran; las estrategias centradas en el problema o adaptativas, son aquellas que de forma activa son utilizadas para que la persona pueda adaptarse, manejar o cambiar el estresor; las estrategias centradas en la emoción, buscan hacer un ajuste emocional a la persona en torno al estresor, sin llegar a cambiar al estresor, solo la percepción que la persona tiene de él; las estrategias centradas en la evitación, son comportamientos, emociones

o actitudes de las que hace uso la persona para desconectarse, evitar, escapar o distraerse del estresor (Thomas et al., 2017).

Estrategias de afrontamiento en el ámbito escolar

Las estrategias de afrontamiento son un elemento clave para la reducción del estrés académico experimentado por los estudiantes y con ello conseguir un mejor desempeño académico. Usar solo la cantidad necesaria de estrés como motivador, es efectivo para mejorar el rendimiento escolar (Kaplan & Sadock, 2000), sin embargo, el exceso del mismo, sumado a una incapacidad de administrar y gestionar correctamente los estresores percibidos, dan como resultado una deficiencia en el manejo estrés y en la mayoría de los casos del aprovechamiento escolar (Oyewobi et al., 2020).

El tipo de estrategia utilizada afectará su desempeño y vida escolar, ya que las estrategias evitativas o desadaptativas, desconectan al estudiante de sus responsabilidades académicas, incrementan el estrés percibido y repercuten en el aprovechamiento escolar. Del otro lado, las estrategias adaptativas, son de utilidad para que el alumno se adapte, disminuya su nivel de estrés y pueda alcanzar un rendimiento escolar satisfactorio (Oyewobi et al., 2020). Se puede observar una constante relación entre las estrategias de afrontamiento adaptativas, como las más productivas y eficaces para hacer frente al estrés académico, en tanto, las estrategias desadaptativas y centradas en la emoción, se asocian a un menor desempeño académico y al potenciar abandono de los estudios.

Justificación

Tras la pandemia por COVID-19, muchas problemáticas quedaron al descubierto, muchas de ellas en el ámbito escolar, México no se encontraba preparado para hacerle frente a una problemática como lo representó la pandemia, sin embargo, tuvo que adaptarse a la necesidad social, el tiempo avanzaba y muchos alumnos se encontraban sin recibir educación (Maldonado, 2021). El problema de la deserción escolar ya existía antes de la pandemia. México junto con Turquía en 2015, compartían el primer lugar en deserción escolar a nivel superior, las razones fueron variadas, la mayoría se centran en la escasez económica que caracteriza a México, las estadísticas revelaron, que solo ocho de cien alumnos concluían la universidad (García, 2015). Problemática que solo aumentó con el COVID-19, al darse una recesión en la economía, incontables hogares se vieron afectados por ello, sobre todo quienes llegaron a perder a algún familiar, uno de cada tres hogares vio la reducción de sus ingresos en más de un 50% (Sch-

melkes, 2020). Ante tal premisa, estudiantes se vieron en la obligación de abandonar o suspender sus estudios para llevar el sustento a sus hogares.

La Universidad Autónoma de México (UNAM) se planteó que en 2020 había un 20% de estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios, cifra que se elevó para 2021 con un 228% por la pandemia (Díaz-Barriga-Arceo et al., 2022). Entre los factores establecidos para la deserción universitaria se encuentran: económico, tecnológico y organizativo- pedagógico. Dicho panorama no era diferente para Juárez, por ello desde antes de la pandemia la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), contaba con un curso para los alumnos dados de baja temporal en riesgo de abandonar sus estudios, recibían un curso en el que les impartía diversidad de temas orientados a inculcar hábitos de estudios, inteligencia emocional y de economía, habilidades consideradas como necesarias para evitar reincidencias y que los mismos pudiesen llegar a graduarse. Se pretendió investigar el nivel de autoestima con el que cuentan los universitarios de baja temporal tras ser detectados y tener que comprometerse a pasar satisfactoriamente el curso “COBE” para continuar con sus estudios. Identificar el estrés que los alumnos estaban manejando y la forma en que el mismo impacta en su desempeño académico. Observar cuales son las estrategias de afrontamiento que tienen estos alumnos para hacerle frente a la baja temporal o definitiva, dependiendo de su desempeño en el curso y de los diferentes contextos educativos, sociales, familiares o personales que se encuentran atravesando.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre el nivel de autoestima y estrés percibido con las estrategias de afrontamiento en los estudiantes universitarios dados de baja temporal de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez?

Objetivo general

Determinar la relación entre el nivel de autoestima y estrés percibido con las estrategias de afrontamiento de los alumnos dados de baja temporal de la UACJ.

Método

Participantes

La muestra estudiada consistió en alumnos que se encontraban inactivos al ser dados de baja temporal de la UACJ de los cinco cursos COBE (Coordinación de Orientación y Bienestar Estudiantil) del semestre de enero- junio del 2023. Se contó con la participación de 200 alumnos. La mayoría se encontraba en el nivel intermedio de sus respectivas carreras (57.5%), la minoría eran del

nivel principiante (19.5%). La mayor parte de la muestra cuenta con un trabajo además de los estudios (81.0%) y el género de la muestra se dividió en un (41%) mujeres, (58.5%) hombres y un (0.5%) No binario. Hubo una edad promedio de 23.45 (DE=3.179). El más joven fue de 19 años, el mayor de 39 años de edad, dejando ver que las edades variaron dentro del curso COBE de ese semestre.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Se recolectaron datos pertinentes como la edad, género, nivel educativo e instituto perteneciente.

Escala de estilos de afrontamiento forma BMOOS. Versión traducida al castellano y ajustada a población mexicana por Ayala y Sánchez-Sosa que adaptaron de la Escala de Salud y Vida Cotidiana B de Moos (Higareda et al., 2015). Se utiliza para identificar las estrategias de afrontamiento, evalúa ocho diferentes estilos de afrontamiento, cuatro centrados en el problema y cuatro en la evitación y emoción. Costa de 35 reactivos y se contesta con una escala tipo Likert (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre). La escala consta de tres partes; la primera para los estilos de afrontamiento; la segunda, registra las conductas negativas del afrontamiento; la tercera, mide la percepción del participante con sus redes de apoyo (Higareda et al., 2015). Los resultados de esta se clasifican según el nivel de respuestas y dentro de la estrategia de afrontamiento que se encuentren.

Escala de autoestima de Rosenberg. Formada por diez reactivos con una escala de respuestas tipo Likert de cuatro puntos: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Se conforma por cinco reactivos redactados de forma positiva y cinco en negativa, para la detección del nivel de autoestima del participante. Traducido al español por De León y García, cuenta con una confiabilidad test-retest con correlación de 0.85 y 0.88 (González et al., 2021). Se identifica la autoestima según los reactivos que se contesten, ya sea dentro de las afirmaciones positivas o negativas.

Escala de estrés percibido de Cohen et al. Adaptada al español en 2006 por Remor, cuenta con 14 ítems y una escala de respuestas tipo Likert (nunca, casi nunca, de vez en cuando, muy frecuentemente y siempre). Siete de los reactivos son a favor del control de estrés y los otros siete de la pérdida del control. Los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13 son invertidos para medir el estrés del participante (Brito-Ortíz et al., 2020). En dicho instrumento se pretende distinguir el estrés percibido junto con el factor de control o descontrol que la persona sienta para lidiar con dicho estrés, esto se identifica según la separación de los ítems, según se explicó con anterioridad.

Procedimiento

Se hizo uso de la aplicación de Formularios de Google. Antes de comenzar a contestar los instrumentos, el participante se encontró con la información de la investigadora, datos de contacto y consentimiento informado para su participación.

Al terminar la recolección, los datos fueron vaciados en el SPSS para analizar la correlación entre las variables. Se procedió a obtener el total del puntaje de cada una de las variables y se realizó una prueba de correlación de Pearson.

Resultados

Se obtuvieron los coeficientes de correlación de Pearson entre los totales de las escalas y algunas de sus subescalas. En la siguiente tabla se muestran los resultados.

Tabla 1. Coeficientes de correlación entre las variables.

Estrategias de afrontamiento y estrés	-.458**
Estrategias de afrontamiento y autoestima	.448**
Estrategias de afrontamiento negativas y estrés	.201*
Control de estrés y redes de apoyo	-.162*
Control de estrés y estrategias de afrontamiento	-.456**
Control de estrés y autoestima	-.670**
Autoestima y estrés	-.711*
Redes de apoyo y autoestima	.296**
Redes de apoyo y estrés	-.140*
Descontrol de estrés y autoestima	-.548**
Descontrol de estrés y estrategias de afrontamiento	-.197**
Descontrol de estrés y estrategias de afrontamiento negativas	.186*
Variable	Coefficiente de Pearson

Nota: ** $p = .001$, * $p < .05$

Discusión

El objetivo fue determinar la relación entre el nivel de autoestima y el estrés percibido con relación a las estrategias de afrontamiento en los alumnos dados de baja temporal de la UACJ. Con una muestra de 200 alumnos pertenecientes

al curso COBE de la UACJ, con una mayoría de participantes hombres, en el nivel intermedio de sus carreras y que trabajan y estudian.

Se encontró una relación entre el nivel de autoestima con las estrategias de afrontamiento utilizadas por la muestra, dependiendo de la estrategia empleada, repercutirá en su autoestima de una forma positiva o negativa. Hsieh y colegas (2012), hablaban del tema, al mencionar que las demandas escolares se presentaban ante el alumno, aparece el estresor, y ya era la persona que reaccionaba a ello con su respectiva estrategia de afrontamiento.

El estrés percibido por los estudiantes mantiene una relación con las estrategias de afrontamiento que usen, esto debido a que, ante el estresor de ser dados de baja temporal, manifestó una estrategia para hacerle frente a dicha situación, para proteger al usuario de ese factor del estrés (Cabanach et al., 2014). La estrategia de afrontamiento a utilizar se encuentra asociada con la autoestima, esto deja ver que los estudiantes que usen más estrategias adaptativas presentarán una autoestima superior a la evitativa, quienes probablemente tenderán a mantener una baja autoestima, afectando su eficacia y desempeño académico. Lo anterior concuerda con lo investigado por Lane y sus compañeros (2022), donde se vio que los participantes que hicieron uso de estrategias desadaptativas presentaron menores índices de autoestima y rendimiento escolar.

Cabanach y colegas (2014), comentan que ante una baja autoestima se considere como estresor a todo lo relacionado con el ámbito educativo. Se aprecia la relación entre la autoestima con el estrés, al verlo en la muestra, al percibir el estrés presentaron pensamientos negativos, al considerarse poco aptos para hacerle frente de forma adecuada al estrés y para sus respectivas carreras. Los alumnos que perciben no tener un control de su estrés mantienen una relación negativa con su autoestima, y se les relaciona con un bajo desempeño académico (Cruz & Quiñones, 2012).

Entre mayor sea la percepción del control de estrés, disminuye la visión y uso de las redes de apoyo, esto al considerarse innecesario, puesto que consideran tener la situación bajo control, sin embargo, solo la percepción de contar con las redes de apoyo, ya se genera un efecto positivo relacionado al éxito académico (Heiman, 2007). El estrés tendió a disminuir en la muestra al percibir que se contaba con el apoyo, junto con un aumento en la autoestima del participante. El uso de grupos de apoyo impacta positivamente y motiva al estudiante que puede llegar a desarrollar estrategias adaptativas para hacerle frente al estrés de una forma efectiva, una buena percepción de las redes de apoyo influencia al estudiante a mantener una autoestima alta. (Gammon & Morgan-Samuel, 2005).

Solano y sus compañeros (2014), consideraron que un estresor no es el mismo para todos, es individual como la estrategia de afrontamiento a utilizar. La

mayoría de los estudiantes no cuentan con estrategias adecuadas para adaptarse con éxito a las exigencias escolares, repercutiendo en su autoestima al considerarse incapaces de sortear dichas demandas. Esto se confirma con la investigación de Thomas y colegas (2017), donde se menciona que los alumnos hacen uso de estrategias evitativas se les relaciona con un bajo desempeño académico. Ante ello la muestra, mantiene un mayor uso de estrategias evitativas, al percibir que el estrés los supera, habrá un menor uso de estrategias adaptativas, concordando con lo investigado por Thomas.

Las personas que consideran tener un bajo control de su estrés hacen uso de estrategias adaptativas para hacerle frente al estrés de sus vidas de forma satisfactoria, esto se relaciona con lo comentado por Thomas y colegas (2017), los estudiantes con estrategias adaptativas, se les asocia mejores resultados. Puede apreciarse con la muestra investigada, ya que ellos han entrado con la intención de pasar el curso y reintegrarse a sus carreras, sin importar las dificultades que surjan en su camino, se consideraron aptos para finalizar el curso y retomar sus estudios. Lo anterior es congruente con la relación entre sub-escala de control y la sub-escala de las estrategias de afrontamiento negativas, al ser casi opuestos entre sí, deja ver porque no se complementan, ya que los alumnos no pueden percibir un control alto de su estrés con estrategias de afrontamiento relacionadas a la evitación y distracción.

Se encontró una relación entre la alta autoestima con las estrategias adaptativas, se les asoció a un mejor desempeño académico, ya que estas estrategias repercuten en el manejo del estrés. Así, los alumnos pueden hacer uso del estrés para automotivarse sin ser sobrepasados por el mismo. Por lo contrario, al hacer un mayor uso de estrategias evitativas, habrá una percepción elevada del estrés, desencadenando un menor desempeño académico, esto se relaciona con lo mencionado por Kaplan & Sadock (2000) sobre el uso del estrés necesario para mejorar el desempeño académico.

Es notable la relación existente entre las tres variables de la investigación dentro de la muestra de estudio, es importante continuar con una investigación a mayor profundidad respecto a la variable, estrategias de afrontamiento, ya que se encuentra en una gran área de oportunidad a revisar para identificar y desarrollar técnicas efectivas para los estudiantes con un bajo desempeño académico. Tras los resultados se considera fundamental continuar con los cursos COBE, al ser de utilidad para los alumnos que han aprobado el curso y lograron reintegrarse exitosamente en sus carreras, gracias a los aprendizajes impartidos en el curso, no solo los educativos, sino, también con el agregando social.

Es importante enfatizar que este estudio analizó la relación entre la autoestima, el estrés percibido y las estrategias de afrontamiento, por lo que solamente se pueden interpretar desde una perspectiva correlacional y no causal. Para futuras investigaciones, se podrían considerar incluir otros elementos como hábitos de estudio, procrastinación, entre otras, y estudiarlas desde un enfoque predictivo usando análisis de regresión lineal múltiple.

Finalmente, esta investigación propone la implementación y continuación de cursos como el que ofrece COBE en la UACJ, en donde se priorice el desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas que sean efectivas para hacer frente al estrés, dirigidas a mejorar su desempeño académico y finalmente disminuir la deserción académica.

Conclusión

Se concluye que el nivel de autoestima de los alumnos dados de baja temporal de la UACJ del semestre enero- junio de 2023, se encuentra asociado con el nivel del estrés percibido, y el uso de sus estrategias de afrontamiento para hacerle frente con o sin éxito al estrés y repercutiendo en su desempeño académico. Se consideran las limitaciones de los análisis de correlación que solo permiten analizar la asociación entre las variables por lo que no se pueden hacer inferencias causales. Se propone la continuación de cursos en los que se priorice el desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas entre los alumnos que han sido dados de baja temporal.

Referencias

- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. En *Dialnet*. Cuarto Congreso Regional De Investigación Educativa, Zacatecas, México, pp. 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>
- Belkis, A., Calcines, M., Monteagudo, R. & Nieves, Z. (2015). Estrés Académico. *Edumecentro*, 7(2), pp. 163-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5023824>
- Branden, N. & Arauz, M. V. (2004). *El poder de la autoestima: Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona, España, Paidós.https://www.academia.edu/18873198/EL_PODER_DE_LA_AUTOESTIMA?bulk-Download=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page
- Brito-Ortiz, J. F., Nava-Gómez, M. E. & Juárez-García, A. (2020). Escala de estrés percibido en estudiantes de odontología, enfermería y psicología: validez de constructo. *Revista Conciencia EPG*, 4(2), pp. 42-54. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.4-2.4>
- Cabanach, R., Souto, A., Freire, C., & Ferradás, M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7, pp. 43-57. <https://doi.org/10.1989/ejep.v7i1.151>
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). *Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health*. *Personality and Individual Differences*, 32(2), pp. 197-209. doi:10.1016/s0191-8869(01)00012-5

- Cruz, F. & Quiñones, A. (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Uni-Pluri/versidad*, 12(1), pp. 25-35.
- De Mézerville, Gastón. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas, pp. 1-344.
- De la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Vera, M. M., Solinas, G., & Fadda, S. (2014). Competency to Study and Learn in Stressful Contexts: Fundamentals of the e-Coping with Academic Stress(TM) Utility. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), pp. 717-746. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293132659008>
- Díaz-Barriga-Arceo, F., Alatorre-Rico, J. & Castañeda-Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), pp. 3-25.
- Gammon, J., & Morgan-Samuel, H. (2005). A study to ascertain the effect of structured student tutorial support on student stress, self-esteem and coping. *Nurse Education in Practice*, 5(3), pp. 161-171. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2004.09.003>
- García, M. (2015). Deserción universitaria en México. *Milenio*. Recuperado 12 de septiembre de 2022, de <https://www.milenio.com/opinion/maximiliano-gracia-hernandez/la-economia-del-tunel/desercion-universitaria-en-mexico>.
- González, A. I., Rivera, S., Velasco, P. W., Méndez, F. & Jaen, C. I. (2021). Escala de Autoestima de Rosenberg: Revisión de sus Propiedades Psicométricas y Estructura en Adultos Mexicanos. En *Psicología Social Mexicana*, pp. 559-574.
- Heiman, T. (2007). Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 9(4), pp. 461-478.
- Higareda, J. J., Del Castillo, A., Romero, A., Gil, F. M. E. & Rivera, S. (2015). La escala de estilos de afrontamiento forma BMOOS: Validación en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 23(2), pp. 55-65.
- Hsieh, P. H. P., Sullivan, J. R., Sass, D. A. & Guerra, N. S. (2012). Undergraduate Engineering Students' Beliefs, Coping Strategies, and Academic Performance: An Evaluation of Theoretical Models. *The Journal of Experimental Education*, 80(2), pp. 196-218.
- Instituto Nacional De Estadística y Geografía. (2022, 25 noviembre). Tabulados Interactivos-Genéricos. INEGI. Recuperado 29 de octubre de 2023, de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>
- Kaplan, H. I. & Sadock, B. J. (2000), *Learning Theory: Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/ Clinical Psychiatry*, Lippincott Williams and Wilkins, Philadelphia, pp. 148-154.
- Lane, A., Jones, L., & Stevens, M. (2022). Coping with Failure: The Effects of Self-Esteem and Coping on Changes in Self-Efficacy. *Journal of Sport Behavior*, 25(4), pp. 331-345.

- Macías, M. A., Madariaga, C., Valle, M. & Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología Desde El Caribe*, 30(1), pp. 123-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328600007>
- Maldonado, C. (2021, 23 marzo). La pandemia deja a cinco millones de estudiantes fuera de la escuela en México. *El País México*. Recuperado 17 de diciembre de 2023, de https://elpais.com/mexico/2021-03-23/la-pandemia-deja-a-cinco-millones-de-estudiantes-fuera-de-la-escuela-en-mexico.html?event=go&event_log=go&prod=REGCRARTMEX&o=cerrmex
- Mirghni, H., & Ahmed, M. (2017). The perceived stress and approach to learning effects on academic performance among Sudanese medical students. *Electronic physician*, 9(4), pp. 4072-4076. <https://doi.org/10.19082/4072>
- Omar, A., Soares, N., Uribe, H., & Duque, L. (2003). Correlatos entre el medio ambiente familiar y el desempeño académico en adolescentes argentinos y brasileños. *Sociedad Brasileira de Psicología, Belo Horizonte*, 351.
- Omar, A., Urteaga, A. F., Uribe, H., & Soares, N. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL(2), 93-114.
- Orlandini, A. (1999). El estrés, qué es y cómo evitarlo. México: FCE.
- Oyewobi, L. O., Bolarin, G., Oladosu, N. T. & Jimoh, R. A. (2020). Influence of stress and coping strategies on undergraduate students' performance. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(4), pp. 1043-1061. <https://doi.org/10.1108/jarhe-03-2020-0066>
- Panesso, K. & Arango, M. J. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Pysconex*, 9(14), pp. 1-9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507>
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *EDETANIA*, 44, 241-257.
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), pp. 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Solano, O., Gómez, D., Cárdenas, Bolaños, O., Girarldo, O., & Mendoza, J. (2014). Estudio del estrés académico en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Matemáticas utilizando métodos multivariantes. *Revista de La F.C.M. de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 17, pp. 7-16. <https://doi.org/10.15381/pes.v17i1.12502>
- Thomas, C. L., Cassady, J. C. & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, pp. 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001>
- Zamora-Marin, A. M. & Leiva-Colos, F. V. (2022). Estrés académico y autoestima en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en contexto COVID-19 durante el año 2021. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(2), pp. 127-138.

MIEDOS Y MEDIOS: LA COMUNICACIÓN DEL RIESGO

Ana María Fernández Poncela¹

Resumen

En la actualidad mucho se habla del riesgo y también se percibe y siente bastante miedo. En este texto se interroga y responde en la medida de lo posible, en torno al papel de la alarma en la comunicación del riesgo y si en ésta tiene algún rol del miedo. Se revisa información documental, obras y autores especialistas, y se reflexiona alumbrados por investigaciones sociales y a la luz de discursos sobre la comunicación social del riesgo en contextos adversos y sobre temas sanitarios, en concreto estudios de caso en tiempos de pandemia. Los medios informan, las audiencias construyen, y los mensajes a veces alarmistas por la tendencia de los medios o la intensidad emocional de la ciudadanía de las sociedades contemporáneas en determinadas coyunturas, configuran efectos en su contexto. Metáforas periodísticas que develan y recrean temores, o vocablos clave en pronunciamientos que crean o rememoran resquemores, están presentes en la prensa escrita y en discursos oficiales. Por lo que es posible decir que sí hay alarma en los medios, más allá de las intenciones y descodificaciones, y más allá también, de poder comprobar la intensidad emocional que posiblemente generan.

Palabras clave: riesgo, medios, alarma, desastres, sanidad.

Introducción

El miedo es biológico y social, se dice que hoy se habita en un mundo lleno de incertidumbre y riesgos, incluso se habla de una cultura de temor y clima social de horror (Beck, 2002; Bericat, 2005; Bauman, 2007; Furedi, 2018). Mucho se podría decir sobre esto, sin embargo, aquí se focaliza el tema del alarmismo

1. Doctora en antropología, profesora en la Universidad Autónoma Metropolitana, miembro del Sistema Nacional de Investigadores e investigadoras (SNII). Correo: fpam1721@correo.xoc.uam.mx

en los medios y especialmente en la comunicación de riesgos en concreto (Gil, 2003; Salazar, 2009), y de sanidad en particular (Ordañana et al., 2000; Aguilar, 1917), esto de forma teórica y general, así como de manera práctica y empírica, con casos, que aproximan al tema de manera directa.

El objetivo es revisar y reflexionar en torno a la comunicación del riesgo y el posible papel del miedo en su seno, en general, en coyunturas sociales complejas y en espacios sanitarios en concreto. Para ello se realiza una revisión bibliográfica y documental sobre los anteriores ámbitos, y en especial la exploración de la comunicación del riesgo en medios de comunicación como la prensa escrita y por actores de primer nivel como organizaciones internacionales en sus discursos, en momentos repetidos, complejos o difíciles, como los escenarios de una pandemia.

Se considera que el miedo es creado por mensajes o recreado indirectamente por estos, en discursos alarmistas, o que estos lo transportan o contagian directa o indirectamente, quizás no es posible comprobarlo fehacientemente, sin embargo, sí es posible realizar acercamientos ilustrativos desde lecturas semánticas hasta interpretaciones sociológicas sobre el tema.

Para ello se pasa revista al riesgo y al miedo en los medios de forma teórica y general, como se dijo, en primer lugar. En segundo lugar, se realiza un acercamiento a la comunicación del riesgo en casos de catástrofes y en el tema de difusión e información sanitaria de manera particular, como se anunció. Para en tercer lugar, presentar un par de ilustraciones sobre el tema, las metáforas de la pandemia de influenza de 2009 en periódicos en México, y el discurso internacional de la OMS sobre declaración de pandemia por coronavirus en 2020. Un primer caso a modo de análisis de contenido temático, de análisis crítico del discurso y en cuanto al empleo de metáforas en la comunicación periodística, realizado por un grupo de profesores (González et al., 2011). En el segundo, una revisión del discurso de la OMS en la alerta por pandemia y el empleo de conceptos concretos en contraste con sus propias recomendaciones en la comunicación del riesgo.

Si bien, en cuanto al análisis de mensajes y discursos en los medios la recepción de las audiencias se ha de tener presente, de hecho, es un tema a veces que trae polémica, lo cierto es que una cosa es la intención del mensaje y otra su interpretación y efecto, pues nada es inocuo, como tampoco automático y todo es más complejo de lo que parece (Morley, 1996). No obstante, hay agendas y temas importantes, así como la inocencia es difícil, como también desconocer los discursos predominantes en los medios y los marcos culturales que colaboran, junto a los climas emocionales, en descodificaciones de sentido o en construcciones del mismo desde creencias, identificaciones y contextos sociales, no siempre activos ni libres. Y en esto el influjo afectivo es muy importante, y el miedo es clave.

Riesgo y miedo en los medios: estados nerviosos

William Davies subraya los estados nerviosos como una característica de la sociedad occidental en nuestros días. Afirma que lo que tipifica los tiempos que vivimos es que “la rapidez de reacción con frecuencia prevalece sobre otras valoraciones más lentas y prudentes...inevitablemente acabamos fiándonos más de las sensaciones y emociones que de las pruebas...la falsedad emotiva con frecuencia viaja más rauda que la realidad” (2019, p.14). Estados nerviosos de individuos y gobiernos, constantes, agudos, en alerta y con alarma. A lo cual cabría añadir también su creación o reflejo en los medios de comunicación, en una cultura del horror como apunta Eduardo Bericat (2005, p.3), como la actual y en el cual “las noticias más importantes que aparecen en los medios de comunicación sean noticias de horror”. Cuando los medios formadores de opinión pública además parecen creadores de emociones públicas, y en particular “cuando los medios de comunicación están generando en nuestras sociedades un clima o cultura emocional de miedo” (2005, p.55). En épocas donde los medios “en la era de la globalización, se desnaturalizaron, abandonaron su función informativa e ingresaron a ser parte del engranaje del ejercicio del poder, donde su papel de eje desordenador de subjetividades colectivas, siembra angustia, miedo y terror, y criminaliza las acciones populares de la ciudadanía emergente” (Salazar, 2009, p.105). Robinson Salazar afirma cómo se emplea el miedo a través de los medios sembrando inseguridad como estrategia de control social, siendo el alarmismo “parte de la cadena del miedo, fundamento del clima social construido socialmente por los medios para atender y desestructurar la vida cotidiana” (Salazar, 2009, p.122).

Volviendo a Davies contextualiza los estados nerviosos sobre dos cuestiones, por un lado, el declive de la razón moderna, cuando las emociones arrasan el reducto de la verdad, y de otro, el uso político emocional para el control social: “El deseo de sacar provecho de las emociones y los instintos físicos con fines políticos cuenta asimismo con una larga historia, lo que ha llevado a las élites a establecer sus propios centros de control” (2019, p.19). Al respecto hay mucha investigación y reflexión sobre el uso del miedo político, en el pasado y en la actualidad (Hobbes, 1980; Robin, 2009; Dodsworth, 2021).

Regresando al alarmismo mediático y a Enrique Gil Calvo establece y enumera algunos riesgos generales, y especialmente ambientales o sanitarios que a través de los medios impactaron psicológicamente en la reciente historia de la humanidad. Por supuesto, el 11 de septiembre con los atentados de Nueva York retransmitido en vivo y directo que creó un clima de opinión y emoción mundial, con sus consecuencias políticas y bélicas. A lo cual añade el riesgo de las vacas locas en el año 2000, que, aunque con pocas víctimas vacunas reales causó alarma, para proseguir con lo que él denomina “la última epidemia humana inventada hasta la fecha. Me refiero al SARS –síndrome agudo respiratorio severo–, o

atípica neumonía asiática, surgida en noviembre del 2002 en la provincia de china de Guandong por el cruce a la especie humana de un coronavirus procedente de un animal doméstico como es la civeta, a la que se cría en corrales para alimento humano” (2003, p.20). En dicho momento “La alarma mediática estalló globalmente y todo el planeta se movilizó bajo la dirección de la OMS, que por primera vez en la historia ha tratado de controlar una epidemia sin conocer su causa ni su tratamiento, pero siguiendo su curso mundial en directo y en tiempo real. Y además con éxito aparente, pues de momento la epidemia se ha detenido en junio del 2003 tras causar 810 muertos” (2019, p.20).

Siguiendo en este orden de cosas, se recuerda también la pandemia del año 2009 que tuvo como protagonista a México y que produjo 18,000 muertes en el mundo según la OMS (2010). Su alarma mundial a través de organizaciones internacionales, actores políticos y medios de comunicación fue más que notable, si bien con posterioridad se cuestionó su real existencia por el mismo Consejo de Europa, médicos y periodistas (Castaños y Lomnitz, 2010).

Varios ejemplos más se pueden dar, pero lo que interesa es cómo hoy se habla de globalización del riesgo y de inseguridad colectiva ante posibles crisis y catástrofes. Gil Calvo (2003) sostiene que la ciencia y el estado controlan los riesgos, así como las aseguradoras, por lo cual se trata más de incertidumbre y alarmismo mediático. Ulrich Beck (2002) considera que hay un riesgo real y menciona la propia ciencia, sin embargo, reconoce que también es cierto que ha aumentado en el público el riesgo percibido. Sobre la repercusión concreta de los medios en el tema es posible pensar en el “alarmismo como un efecto emergente creado por los medios de comunicación” (Gil Calvo, 2003, p.40). También es posible precisar que dicho alarmismo sea resultado no de reales y nuevos riesgos, ni tampoco de espejismos fraudulentos en los medios, sino que “se trata de un resultado emergente del actual incremento intensivo y extensivo de las interacciones sociales...cuya mayor densidad y frecuencia incrementa con creces la presión mediática que ejercen los climas de opinión” (2003, p.42). Esto es, existe “la realidad objetiva, fuente última de peligro, riesgo y perturbación; las redes de interacción, próxima y distante, mediada e inmediata; los medios de comunicación, que revelan los imprevisibles riesgos percibidos contagiando miméticamente las contrapuestas epidemias sociales; y el clima de opinión propiamente dicho, que emerge como efecto-composición de la complejidad interdependiente, actuando como señal de alarma que avisa sobre las posibles causas de desestabilización” (2003, p.43).

Esta explicación del alarmismo de los medios sobre los riesgos no es porque estos últimos hayan aumentado, ni porque los manipulen o amplifiquen, más bien es el incremento de interacción social y su densidad actual, así como la presión mediática de los climas de opinión y el mimetismo de la sensación del riesgo percibido que en su comunicación deviene, aparente o realmente, en alarma y temores, muchas veces.

La comunicación del riesgo y el miedo

Desastres y catástrofes

Se considera la comunicación como factor clave y parte del control del riesgo en situaciones de emergencia pública sanitaria con objeto de prevenir o paliar los efectos negativos de un suceso.

La comunicación del riesgo en momentos inciertos o adversos, de catástrofes o desastres, o por lo menos imaginados o vivenciados como tales, es de suma importancia. Sin embargo, a veces las voces que solicitan un control y gestión global ante posibles desastres mundiales pueden crear miedo, además de intercambiar libertad por seguridad (Lavell y Lavell, 2020; Gonzalo y Farré, 2011). Es más, en ocasiones la comunicación del riesgo que se aconsejaba prudente aparece con rasgos de alarma, quizás es compleja y fina la línea que existe entre alertar y alarmar, o tal vez es que se considera más eficaz el miedo como motivación del comportamiento social que la invitación a la reflexión, como se mostrará más adelante, y como la psicología conductual aplicada a la política predica en la actualidad.

Según diversas organizaciones internacionales y expertos en la materia, la información y comunicación del riesgo supone un diálogo entre actores, en el cual se produce, analiza y gestiona información de manera responsable y veraz, objetiva y humana, transparencia y confianza se juzgan básicas. Los medios son estratégicos en dicha comunicación en el sentido de compartir la información de forma oportuna y satisfactoria, además de constituir su función, clave de influencia en actitudes y comportamientos del público en momentos críticos o traumáticos, como coyunturas de emergencia. También clave con objeto de consolar o contener estallidos emocionales o sociales, subsanar incertidumbres y motivar la reflexión y comprensión sobre la situación, compartir solidaridad, amortiguar sufrimiento, etc. En concreto, el manual de la OPS (2003) aconseja al respecto: no abusar de cifras, evitar jergas técnicas, evitar mensajes que refuercen estereotipos y rumores. Lo cual puede neutralizarse con declaraciones oficiales claras y precisas, testimonio de especialistas, exposición de evidencias y hechos concretos. Según el reglamento de comunicación sanitaria de la OMS (2005, 2017) se aconsejan cinco normas básicas de comunicación práctica ante brotes epidémicos y emergencias sanitarias: confianza, anuncio temprano, transparencia, escuchar al público, planificación. Si bien, en la realidad y al parecer estos se siguen con mayor o menor énfasis en cada coyuntura adversa (Gómez, 2017).

Así las cosas y, en resumen, se considera según los expertos, desaconsejable el empleo del miedo en la comunicación del riesgo ante, posibles o reales, catástrofes y desastres.

Comunicación sanitaria

Un espacio de comunicación de riesgos es la comunicación sanitaria. Se conoce algo sobre la problemática actual alrededor de varios aspectos de iatrogenia en la medicina, como anunciara hace tiempo Illich (2019) y se ha ido documentando a lo largo del tiempo (Borrego, 2000; García, 2015; Gotzsche, 2014; 2019; Costa, 2016; Mikovits y Heckenlively, 2020). Algo menos se sabe en torno a la comunicación de pronósticos sobre enfermedades colectivas o diagnósticos en torno a enfermedades individuales. Incluso se considera que puede tener lugar un shock de diagnóstico o una profecía autocumplida a la hora de comunicar una enfermedad, por no mencionar el dogmatismo del sistema sanitario, los sesgos cognitivos, el conflicto de intereses en su seno y por protocolos oficiales impuestos, lo cual otorga seguridad al médico, pero desdibuja derechos del enfermo y olvida los cambios que existen en la evolución del mismo conocimiento médico (García, 2015; Aguilar, 2017). Incluso se habla del uso del miedo en los mensajes de sanidad y de la posverdad en medicina (Ordañana et al, 2000; Aguilar, 2017), por especialistas de la profesión.

Destaca el protagonismo del uso del miedo por el bien del enfermo en particular y el público en general, con objeto sigua el tratamiento u opte por medidas preventivas. Para la eficacia de la comunicación sanitaria se justifica la persuasión y la manipulación, y directamente el empleo de amenazas o indirectamente el temor, sin tener en cuenta las posibilidades de conductas de pánico o la posible sugestión contraproducente, y sus consecuencias inimaginables e insatisfactorias (Ordañana et al, 2000).

Ejemplo del cambio mencionado en la medicina que se desdibuja y la comunicación directa a través del terror, son los anuncios publicitarios de inicios del siglo pasado en los cuales era saludable fumar e incluso signo de liberación femenina (Bernays, 2008), y la propaganda con imágenes y mensajes de muerte actuales para quienes practiquen dicho hábito. El objetivo es crear culpas y miedos, inducir actitudes y comportamientos, desentendiéndose de las consecuencias que la manipulación pueda crear (Ordañana et al, 2000).

Todo lo anterior concluye en la posibilidad, cuando no defensa teórica y ejercicio práctico, del uso del miedo en la comunicación sanitaria. Algo contradictorio con el punto precedente, no obstante, real como la vida misma.

Algunos casos en pandemia

Con el fin de ilustrar lo anterior de forma general, se trae aquí un par de estudios de caso en tiempos de pandemia. En primer lugar, una investigación sobre las metáforas en la influenza de 2009 según la prensa escrita en México. En segundo, una revisión del discurso de la OMS cuando dio la alerta de pandemia por coronavirus en 2020 en el mundo.

Según Gil Calvo (2003), los medios pueden llegar a ser mensajeros del miedo, en especial dramatizando acontecimientos de interés general. Este autor también afirma que en últimas fechas hay cierto cientificismo en el sentido de un dogmatismo analítico monopólico sobre el conocimiento de la realidad y los científicos y sus instituciones parecen dotados de plenos poderes. Lo cual es corroborado con Beck (2002) cuando habla además de la manipulación del conocimiento científico y la feudalización de la práctica cognoscitiva en su libro sobre el riesgo. Subraya Gil Calvo (2003), en su obra sobre el miedo en los medios, que al dogmatismo de la ciencia y a su poder irrestricto han colaborado eficazmente los medios de comunicación. Beck (2002), por su parte, apunta hacia el aumento tecnocrático y el poder de las corporaciones internacionales en el tema de los riesgos globales. Así que aquí se propone ver el mensaje de alarma en los medios sobre el riesgo y el miedo, y el mensaje desde la ciencia y la política también, todo en el sentido de los objetivos de estas páginas, esto es, dónde, cuándo y cómo se presenta en los discursos sobre riesgos y si aparece el miedo directa o indirectamente, y en este caso sobre cuestiones sanitarias.

Así es que los medios dramatizan los acontecimientos, en especial si se consideran trascendentales y más aún cuando son revelaciones, y éstas poseen sus condiciones. “Los requisitos para considerarla como tal son cuatro, en especial. Ante todo, la sorpresa, pues ha de tratarse de algo inesperado e imprevisible o desconocido y oculto, que contradiga el sentido común o desmienta las expectativas del público. En segundo lugar, la novedad, pues tiene que ser algo nunca visto antes, para lo que no existan reglas previstas ni explicaciones contrastadas. En tercer lugar, el peligro, pues los hechos que suceden han de suponer alguna clase de riesgo o amenaza para algo o para alguien, causando temor o alarma social. Y por último la incertidumbre, que reina cuando no se puede predecir cómo evolucionará la situación ni cuándo se resolverá en un sentido u otro, si disipando el infundado temor o confirmando los peores augurios” (Gil Calvo, 2003, p.151). Todo lo cual aplica, casualmente o no, al tema de las pandemias y su comunicación, política, social y mediática, como se va a mostrar a continuación.

La influenza del 2009 y las metáforas de la prensa

Un estudio de comunicación realizado en México sobre la influenza del año 2009 a través de la prensa inicia con la premisa del papel de los medios en tiempos de crisis, incertidumbre y temor social ante situaciones de riesgo. “Los medios de información tratan de despejar la incertidumbre y de orientar a la población con su cobertura de los hechos, en un entorno permeable a distorsiones de interpretación de los mensajes y a reacciones de pánico y desconfianza ante las medidas de contingencia oficiales” (González et al, 2011,p. 107). Su objetivo es estudiar las metáforas del discurso (Lakoff y Johnson, 2017) que los medios periodísticos emplean “para lograr que sus mensajes lleguen a la población, de manera que penetren en la mentalidad de los lectores y hagan un efecto determinado, que puede variar entre informar, persuadir, encubrir, aclarar o favorecer

la comprensión de asuntos complejos” (González et al, 2011, p.107). Para ello, se revisaron y analizaron los periódicos *La Jornada* y *El Universal* –de distinta índole ideológica y orientación política–, entre mediados de abril e inicios de mayo del año 2009, a través de la investigación de metáforas y del estudio crítico del discurso, como ya se expuso en otro punto.

Los resultados arrojan dos grupos de metáforas, las típicas y convencionales en el tratamiento de enfermedades, y otras nuevas más creativas en el contexto socio cultural del momento.

Sobre las primeras cabe destacar que sobresalen:	Entre las segundas:
<ul style="list-style-type: none"> -El virus es una entidad desconocida -El virus es un asesino -El manejo de la epidemia es una guerra -El virus es una persona -El virus es una posesión -El virus es un desastre natural 	<ul style="list-style-type: none"> -El virus es un maestro -El virus es costoso socialmente -El virus es un agente estigmatizador -El virus es un negocio -El virus es un agente paralizador -El virus es costoso económicamente -El virus es cómplice de la pobreza -El virus es un arma política -El virus es un agente develador -El virus es una entidad maligna -El virus es un castigo -El virus es apocalíptico

Fuente: elaboración propia con base en González et al., 2011.

Las metáforas encontradas son reflejo de preocupaciones culturales de la época (Zinken et al, cit González et al, 2011), además de la concepción actual occidental sobre la malignidad de la enfermedad (Sontag, 2022), entre otras cosas. Destacar este último punto, las metáforas de la enfermedad y su consenso mediático y en la opinión pública, no exento de su promoción científica y médica, como se mostró con anterioridad. Un mensaje de miedo directo, y es que las metáforas no son inocuas (Zinken et al, cit González et al, 2011), como la comunicación no lo es tampoco (Morley, 1996). Concluye este trabajo que el empleo de metáforas en los medios con sus costos y beneficios sociales “ha servido para desnudar al país, para dejarlo al descubierto en el imaginario colectivo” (González et al, 2011, p.128). Podría añadirse también que lejos de informar y despejar incertidumbres o proporcionar prudencia y confianza –como se vio se supone debe hacer la comunicación del riesgo según la OPS (2003) y la OMS (2005, 2017)–, parece un discurso de mensajes tópicos y típicos discursos de miedo en los medios.

Otra cosa que aquí interesa destacar y que es fruto de esta investigación son las metáforas de la enfermedad, en este caso de la influenza, considerada provocada por un virus que es desconocido, asesino, posesión, desastre natural, una guerra, malignidad y apocalíptico. Unos mensajes que responden a un discurso científico, mediático y de opinión pública, mayoritario, consensuado, hegemó-

nico e imperante, producto y productor sin lugar a dudas de una gama emocional desde la inquietud al temor, ante la amenaza del riesgo comunicada en dichos términos. O sea, el miedo es el mensaje parafraseando a Gil Calvo (2003) o transmiten horror en palabras de Bericat (2005). O quizás sería más exacto decir que el miedo ya está en sujetos y colectivos sociales, biológica y culturalmente, instintivamente o cultivado, y solo se precisa una chispa, los medios y la comunicación, para encenderlo y desbordarlo, sociológicamente hablando.

Y si bien tal vez no fuera su intención, y quizás no fueron los efectos en la decodificación del mensaje en la recepción de las audiencias (Morley, 1996). No es menos cierto que en un contexto difícil y complejo, es posible pensar que se contribuyó al aumento de los estados nerviosos (Davies, 2019), por lo menos.

La alerta sanitaria por coronavirus de la OMS en 2020

Otro ejemplo del posible miedo creado o recreado en la comunicación se puede encontrar en los medios durante la pandemia de coronavirus del 2020, desde la reiteración de mensajes amenazantes hasta la intensidad y tono alarmista del discurso en la comunicación del riesgo. Aquí únicamente se toma la alocución pronunciada por el director de la OMS el 11 de marzo cuando declara pandemia. Varios autores (Beck, 2002; Gil Calvo, 2003) señalan que si bien hay alarmismo en los medios éste procede de otros espacios, tales como políticos y científicos, que ciertamente pronuncian los discursos públicos desde el poder (Van Dijk, 2009), y que los medios reproducen y amplifican, por supuesto. Pero veamos el texto en cuestión y los conceptos semánticos elegidos para su pronunciamiento.

-Inicia el texto de la olucución de la OMS con cifras, o sea datos, y también con relatos de sobrevivencia:

“A lo largo de las dos últimas semanas, el número de casos de COVID-19 fuera de China se ha multiplicado por 13, y el número de países afectados se ha triplicado. En estos momentos hay más de 118 000 casos en 114 países, y 4291 personas han perdido la vida. Miles de personas más están luchando por sus vidas en los hospitales”.

-Profetiza a continuación:

“En los días y semanas por venir esperamos que el número de casos, el número de víctimas mortales y el número de países afectados aumenten aún más”.

-Confiesa preocupación y alarma:

“Desde la OMS hemos llevado a cabo una evaluación permanente de este brote y estamos profundamente preocupados tanto por los alarmantes niveles de propagación y gravedad, como por los alarmantes niveles de inacción”.

-Añade que es algo sorprendente, nuevo, desconocido y al parecer incontrolable:

“Nunca antes habíamos visto una pandemia generada por un coronavirus. Esta es la primera pandemia causada por un coronavirus. Al mismo tiempo, nunca antes habíamos visto una pandemia que pudiera ser controlada”.

-Y finalmente se lanza la alerta en modo de alarma:

“Hemos hecho sonar la alarma de forma alta y clara”

Fuente: fragmentos mensaje OMS, 2020, p.1.

Si se contrasta el pronunciamiento público con lo que se señala por la OPS (2003) y por la misma OMS (2005; 2017) que hay que seguir como estrategia de comunicación de riesgo prudente y satisfactoria, aparecen algunas dudas, pues se observan cifras, no siempre es claro y preciso el lenguaje, si bien eso sí, sigue la premisa de anuncio temprano y quizás con intención de crear confianza, aunque en esto último parece contradecirse al confesar no saber cómo afrontar la situación y al pronosticar también una situación incontrolable. Por otra parte, si se revisa a la luz de lo que Gil Calvo (2003) señala como acontecimiento mediático dramático, aparecen los indicios de sorpresa en la declaración, también se expresa claramente la novedad del hecho anunciado, su gran peligro y la enorme incertidumbre, como si siguiera todos los pasos para ser una noticia que los medios propagaran como alarma más que alerta. Todo lo anterior, en contradicción, según lo ya presentado por instituciones y expertos, teorías y consejos prácticos que ya se enumeraron en un apartado anterior y que intentan paliar el miedo y ayudar a la población en momentos adversos.

Si bien las audiencias en principio gozan de capacidades y recursos para decodificar el mensaje y la construcción activa del sentido del mismo (Morley, 1996), tal vez el miedo dificulte dicha actividad como se ha estudiado ampliamente a juzgar por los estudios de diversa índole entre ellos los de neurociencia reciente (Manes y Niro, 2014), e incluso las experiencias personales y sociales de cada quien. También es posible interpretar que algunos señalamientos, número de casos y muertes y cifras, las expresiones de personas luchando por sus vidas, la preocupación confesada, las palabras alarma o gravedad o incontrolable, no parecen concordar mucho con un mensaje de tranquilidad y serenidad que se recomienda y esperaría con objeto de informar calmando los ánimos y el sistema nervioso de sujetos individuales y colectivos sociales.

Conclusiones

El miedo básico y primario se relaciona con el instinto de sobrevivencia humano y salva vidas. El miedo social en los ámbitos de la política y la comunicación se asimila al anterior en la sensación y sentir humano, pero tal vez no solo no salva vidas, sino que las perjudica. Los estados nerviosos de Davies (2019) explican algo este punto, el alarmismo mediático parece colaborar en propagación o amplificación de temores y horrores, como afirma Bericat (2005). En este sentido Gil Calvo se pregunta qué crece más, el riesgo social o la alarma social, y se responde que ambos en su mutua retroalimentación debido a “la creciente complejidad e interdependencia que caracterizan la llamada globalización” (2003, p. 277). Eso sí, concluye que aumenta la incertidumbre y “En suma, los medios de comunicación permiten manipular la realidad mediante la creación y el cambio de los climas de opinión” (2003, p. 279). Aquí sumamos a los climas de opinión las atmósferas emocionales y los contextos socioculturales que sin duda también tienen importante repercusión, y no siempre son suficientemente tenidos en cuenta.

Como cierre a este texto decir que parece ser que todavía se ha de concientizar a la sociedad, desde gobiernos a medios, pasando por la ciudadanía, de la diferencia entre alerta y alarma, esto es, entre prevención anticipada y emergencia de acción, lo que invita al cuidado y lo que suscita miedo.

Referencias

- Aguilar, B. (2017). "Posverdad en medicina: cómo pensamos y en qué creemos los médicos" *Rev Urug Cariol*, 32, 234-239. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ruc/v32n3/1688-0420-ruc-32-03-234.pdf>
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Bericat, E. (2005). La cultura del horror en las sociedades avanzadas: de la sociedad centrípeta a la sociedad centrífuga, *REIS*, 110, 53-89. <https://reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=1976&autor=EDUARDO+BERICAT+ALASTUEY>
- Borrego, S. (2000). *Yatrogenia: daño causado por un médico*. Tipografías editoriales.
- Castaños, H. y C. Lomnitz (2010). A/H1N1: La pandemia que no fue. *Nexos*, 1 agosto, <https://www.nexos.com.mx/?p=13868>
- Costa, E. (2019). *Iatrogenia. La medicina de la bestia*. Coppel.
- Davies, W. (2019). *Estados nerviosos. Cómo las emociones se han adueñado de la sociedad*. Sextopiso.
- Dodsworth, L. (2021). *A State of Fear: How the UK government weaponised fear during the Covid-19 pandemic*. Pinter & Martin.
- Furedi, F. (2018). *How Fears Works. Culture of Fear in the Twenty-First Century*. Bloomsbury Continuum.
- García Blancas, J. (2015). *La sanidad contra la salud*. Ediciones i.
- Gil Calvo, E. (2003). *El miedo es el mensaje*. Alianza.
- Gómez, L. (2017). La comunicación de riesgo en salud: aspectos teóricos y metodológicos para el control de emergencias públicas sanitarias. *Medisan*, 21 (12), 1-14 <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v21n12/san132112.pdf>
- González, G.; Caballero, J. y G. Chávez (2011). Las metáforas de la influenza humana A (H1N1) en México: el escenario nacional al descubierto. Una aproximación a través de la prensa mexicana. *Comunicación y sociedad*, 16, 105-132. <https://comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/index.php/com-soc/article/view/1113>
- Gonzalo, J. L. y J. Farré (2011). *Teoría de la comunicación de riesgo*. UOC.
- Gotzsche, P. Ch. (2014). *Medicamentos que matan y crimen organizado. Cómo las grandes farmacéuticas han corrompido el sistema de salud*. Libros del lince.
- Hobbes, Th. (1980). *Leviatán*. Editora Nacional.

- Illich, I. (2019). *Némesis Médica en Obras reunidas*. FCE.
- Lavell, A. y Ch. Lavell (2020). El COVID-19: Relaciones con el riesgo de desastres, su concepto y gestión. https://www.desenredando.org/public/2020/Lavell_2020-07_Covid-19_y_Desastre_Final.pdf
- Manes, Facundo y Mateo Niro (2014). *Usar el cerebro*. México: Paidós.
- Mikovits, J. & K. Heckenlively (2020). *Plaga de corrupción científica*. La tempestad.
- Morley, David (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- OMS (2005). Reglamento Sanitario Internacional.
- (2017). Comunicación de riesgos en emergencias de salud pública. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272852/9789243550206-spa.pdf>
- (2020). Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- OPS (2003). *Preparativos de salud para situaciones de desastres. Guía para el nivel local*. OPS.
- Ordañana, J. R.; Gómez, J. y F. Galván (2000). El uso del miedo en los mensajes de salud, *Gac Sanit*, 14 (3), 45-59. <https://www.sidastudi.org/resources/inmagic-img/dd2473.pdf>
- Robin, C. (2009). *El miedo. Historia de una idea política*. FCE.
- Salazar, R. (2009). La nueva estrategia de control social. Miedo en los medios y terror en los espacios emergentes, *Quórum Académico*, 6 (2), 105-123. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/quorum/article/view/29241>
- Sontag, S. (2022). *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Debolsillo.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.

ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA FAMILIAR EN LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DEL ESTADO DE OAXACA, 2017-2020.

Dr. Fidel Méndez Bautista¹

Resumen

Para comprender el fenómeno de la violencia familiar en la niñez y la adolescencia en el estado de Oaxaca, se realizó un análisis de 2,452 niños, niñas y adolescentes, en 218 municipios, de 2017 al 2020, utilizando una muestra no probabilística por conveniencia de un universo de 24,932 víctimas. Las edades consideradas para las niñas y niños fueron de 0 a 11 años y para los adolescentes (hombres y mujeres) de 12 a 17 años. El estudio es descriptivo, con variables sociodemográficas, de la relación víctima-agresor y primeros respondientes, con 21 ítems sobre violencia y una escala de la frecuencia de ocurrencia hacia la víctima. Los resultados coadyuvan a la comprensión de la violencia, revelando que el 24.2 por ciento de las víctimas lo padecieron de forma repetitiva, el resto con menor frecuencia. Hay similitud en el comportamiento de la violencia entre niños y niñas, pero notables diferencias entre hombres y mujeres adolescentes, en ambos casos el municipio de Oaxaca de Juárez encabeza la lista. Asimismo, prevalece la violencia física (97.7 por ciento) y psicológica (79 por ciento), los principales agresores fueron los padres y la pareja (varón). Las instancias que auxiliaron a las víctimas fueron las procuradurías del DIF municipal y estatal (4 por ciento), la policía (3.8 por ciento), familiares y vecinos. Ante tal situación, es necesario reforzar acciones y programas en favor de la infancia y adolescencia oaxaqueña.

1. Doctor en Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico, actualmente estudiante del Postdoctorado en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma de Oaxaca (IISUABJO). Correo: drfidelmendez@gmail.com

Palabras clave: *Violencia familiar, tipos de violencia, niños, adolescentes y municipios.*

Introducción

La violencia es un concepto complejo, sus manifestaciones son múltiples y su extensión en todo el mundo, frente a esta situación las niñas, niños y adolescentes no están exentos, a menudo experimentan múltiples tipos de violencia y en particular la violencia familiar que va en aumento con más de 15 mil casos anuales en México y 600 casos en Oaxaca. Ante esta situación, se realizó un análisis de la violencia familiar en 218 municipios del estado para comprender el fenómeno de la violencia en la niñez y la adolescencia de 2017 al 2020. Para ello, se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia de 2,452 niñas, niños y adolescentes de un universo de 24,932 víctimas de acuerdo a los registros de la Fiscalía General. Las edades consideradas para las niñas y niños fueron de 0 a 11 años y para los adolescentes (hombres y mujeres) de 12 a 17 años. La base de la argumentación del estudio, fueron conceptos sobre violencia, violencia familiar, y tipos de violencia, así como definiciones de niños y adolescentes. El estudio es descriptivo, con variables de carácter sociodemográfico, datos de la relación víctima-agresor y primeros respondientes, 21 ítems codificados y agrupados en cuatro tipos de violencia (psicológica, física, económica y sexual) y una escala de la frecuencia de ocurrencia de la violencia familiar hacia las víctimas (1 = una vez, 2 = algunas veces y 3 = varias veces o siempre). Al realizar el análisis, los resultados revelaron que, durante los primeros años de vida, las niñas, niños y adolescentes estuvieron expuestos a un ambiente violento en sus hogares, el 24.2 por ciento lo padecieron de forma repetitiva, el resto con menor frecuencia. A partir de los cinco años la violencia se intensifica sobre todo en niñas y aun en la adolescencia esta continúa incidiendo con mayor fuerza en las mujeres. A escala municipal, de los 218 municipios analizados, 147 concentraron víctimas niñas y niños y 167 municipios concentraron víctimas adolescentes, siendo Oaxaca de Juárez el primero con 357 niños y niñas y 261 adolescentes (hombres y mujeres).

El tipo de violencia que prevaleció fue la violencia física con 97.7 por ciento (614 niñas y 879 adolescentes mujeres y 612 niños y 291 adolescentes hombres), seguida de la violencia psicológica con el 79 por ciento (520 niñas y 664 adolescentes mujeres, y 514 niños y 245 adolescentes hombres). La violencia económica incidió en el 14 por ciento (117 niñas y 87 adolescentes mujeres y 105 niños y 35 adolescentes hombres) y la violencia sexual con el 4.5 por ciento (27 niñas y 60 adolescentes mujeres y 18 niños y 7 adolescentes hombres). Los agresores fundamentalmente fueron los progenitores (padre y madre) con el 68.1 por ciento, predominando el padre, en 11.4 por ciento la pareja y expareja (varones) y en 4.2 por ciento el padrastro. Se identificó también que la mayor parte de las víctimas no buscaron ayuda en el momento del acto violento, soportando y poniendo en riesgo su integridad, las que lo hicieron, fue-

ron auxiliadas por DIF municipal o estatal a través de sus procuradurías 4 por ciento, la policía 3.8 por ciento, familiares cercanos 3.4 por ciento e incluso los vecinos. Ante los resultados mostrados y el panorama observado, se exhorta a las familias e instancias competentes a reforzar acciones y programas en favor de la infancia y adolescencia oaxaqueña.

Sustento teórico

Hablar de violencia, es tan amplio y complejo, sin embargo, está presente en todas las etapas de la vida del ser humano, desde los primeros años, en la adolescencia, juventud y adultes, con diversas formas y manifestaciones. La violencia que afecta a las personas menores de edad repercute en el establecimiento de las relaciones interpersonales con las personas adultas con las cuales interactúan y con sus coetáneos, agudizan los estados socioemocionales adversos en las personas y en particular en las niñas, niños y adolescentes, lo que puede provocar el aumento de situaciones de violencia en la escuela, la familia y en la comunidad (Rodney et al., 2020, p. 1). Existen varios conceptos de violencia, por ejemplo: Corsi (1994, p. 23), señala que implica siempre el uso de la fuerza para producir un daño, asimismo, Corsi, (1995) en (Rodney et al., 2020, p. 2), plantea que es: “una forma de ejercicio de poder mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, económica, psicológica, política), implica la existencia de un arriba y un abajo simbólicos, que adoptan habitualmente formas de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno, joven-viejo, jefe-subordinado”. La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2003) también hace su aporte señalando que la violencia contra las niñas y los niños incluye la violencia física, sexual y emocional, así como el abandono y la explotación de menores de 18 años.

Desde la perspectiva de la familia, siendo esta la base de la sociedad es evidente que la familia del siglo XXI está experimentando una crisis existencial no solamente se fundamenta en las distintas concepciones que sobre la misma existen sino sobre los fundamentos básicos que garantizan su estabilidad y continuidad (Jiménez, 2020, p. 100). Es así, que la dinámica familiar puede verse afectada por múltiples causas como “enfermedad somática o psiquiátrica, alcoholismo y drogadicción [...], la conducta antisocial de sus miembros, encarcelamiento, abuso sexual, maltrato psicológico y físico, negligencia”, etc., (Valladares, 2008, p. 8). Los miembros vulnerables mayormente afectados pueden ser las niñas, niños y adolescentes, que, de acuerdo a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en su artículo 5, son los menores de doce años, y adolescentes de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad. Desde esta óptica, es posible considerar algunos enfoques de la violencia familiar o doméstica. De acuerdo a la sociología de la violencia (Briceño, 2007, p. 17) “la violencia doméstica es entendida como una forma particular de violencia interpersonal que se da al interior del hogar, principalmente hacia niños y entre la pareja”. Por su parte, la CONAPO, señala que la violencia familiar es un fenómeno social que ocurre en casi todos los

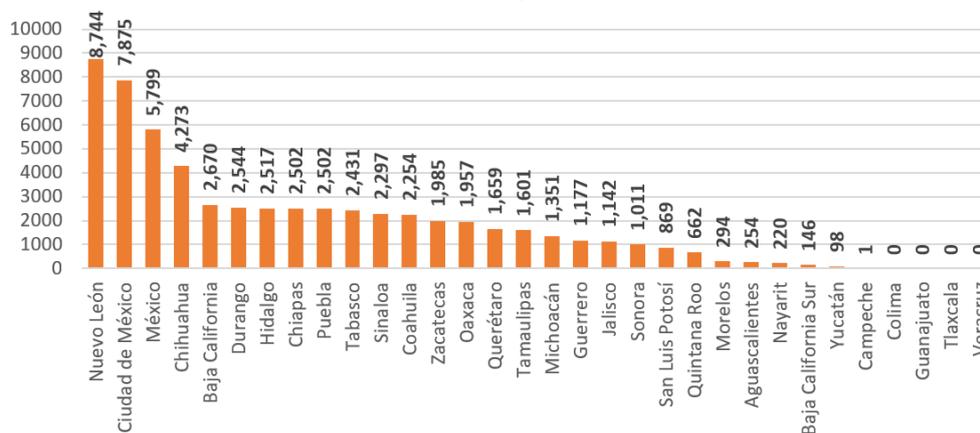
países del mundo y se define como el uso intencionado y repetido de la fuerza física o psicológica para controlar, manipular o atentar en contra de algún integrante de la familia. Esta violencia puede manifestarse también como abuso psicológico, sexual o económico y se da entre personas relacionadas afectivamente dentro del hogar. Asimismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017, p. 5) señala que los malos tratos (incluido el castigo violento): incluyen la violencia física, sexual y psicológica/emocional y el trato negligente a los lactantes, niños y adolescentes, ocasionados por padres, cuidadores y otras figuras de autoridad, principalmente en el hogar [...].

Atendiendo a la conceptualización de los tipos de violencia, se menciona que, de acuerdo a la CONAPO, la violencia psicológica “es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica. Puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio”. Una definición de la violencia en el aspecto físico es: “el uso o amenaza creíble de uso de la fuerza física contra otros o uno mismo” (Briceño-León, 1997; Briceño, 2007, p. 70). Según Morales en Islas de González et al., (2005, p. 141), la violencia física la constituyen los golpes, empujones, tirones de pelo, bofetadas, patadas, mordeduras, puñaladas, mutilaciones, torturas y en general todo tipo de fuerza que de manera física se ejerza sobre la víctima. En el campo de la violencia familiar [...] la fuerza es utilizada para someter, doblegar, subordinar (Corsi, 1994, p. 24). “La violencia sexual comprende una gran diversidad de actos, como las relaciones sexuales bajo coacción en el matrimonio y en las citas” [...], “la mayor parte de las agresiones sexuales tienen como víctimas a mujeres y niñas” [...] (OPS, 2002, p. 21). Muchas veces la víctima (casi siempre la mujer) cree que ciertos actos que constituyen violencia económica o patrimonial, como, por ejemplo, que el agresor no le permita trabajar o que le reclame constantemente sobre cómo gasta el dinero de la semana o incluso que le esconda sus pertenencias por un tiempo, los considera como “normales” o los acepta en la creencia que dichos actos no constituyen violencia y que no los podría denunciar (Córdova, 2017, p. 42). En este sentido, la violencia económica y patrimonial es la acción u omisión que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de cualquier persona, a través de: La perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes; La pérdida, sustracción, destrucción, retención o apropiación indebida de objeto, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales; La limitación de los recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades o privación de los medios indispensables para vivir una vida digna; así como la evasión del cumplimiento de sus obligaciones alimentarias; [...]. (Pretell, 2016, p. 81). Estos elementos teóricos abordados constituyen el sustento para el desarrollo del estudio.

Contexto de la violencia familiar en niños y adolescentes

Los niños y adolescentes representan un grupo importante en la sociedad, de acuerdo al artículo 1 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño define a los “niños” como personas de hasta 18 años de edad. De acuerdo a EPDATA (2021) en el mundo hay alrededor de 1,500 millones de niños y 1,200 millones de adolescentes según la UNICEF. Como es de imaginarse, para algunos el ambiente es prodigioso, pero para otros es desastroso, esto debido a los múltiples tipos de violencia a los cuales son sometidos, particularmente, la violencia que ocurre al interior del hogar, que convierte a la familia en un entorno en crisis. De este modo, a nivel mundial, de acuerdo al informe de la organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) el 50 por ciento de la población de menos de 18 años ha sido víctima de violencia en el hogar, en su mayoría perpetrada por familiares o personas cercanas. Por otra parte, según una revisión global, el 58 por ciento de las niñas y los niños en América Latina y el 61 por ciento en América del Norte sufrieron abuso físico, sexual o emocional en el último año. México no es la excepción, pues de acuerdo a los datos que el INEGI publicó en los Censos Nacionales de Procuración de Justicia con información de las fiscalías estatales² acumuló 771,309 víctimas de 2017 al 2020, las niñas, los niños y adolescentes representaron el 7.9 por ciento, en términos absolutos 60,835 víctimas, en la gráfica se desagrega por entidad federativa.

Figura 1: Niñas, niños y adolescentes de violencia familiar en México, 2017-2020



Fuente: Bases de datos de los Censos Nacionales de Procuración de Justicia Estatal 2018-2021, con información de las fiscalías del año anterior, INEGI.

2. Las entidades que aparecen sin registros en el Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal 2018 es Oaxaca, Colima, Morelos, Quintana Roo y Veracruz. En 2019, 2020 y 2021 fueron Colima, Guanajuato y Veracruz. Cabe señalar que la información recopilada por el censo es información que las Fiscalías registraron el año anterior.

La Figura 1 proporciona una visión de la situación de la violencia familiar que padecieron las niñas, niños y adolescentes en México acumulados en 4 años, como se observa, Nuevo León ocupó la primera posición y Oaxaca el lugar catorce.

De acuerdo a la Red de Derechos de la Infancia en México (REDIM) en base a estadísticas de la Secretaría de Salud (2023), de 2017 al 2020, contabilizó una cantidad de 67,644 víctimas de entre niñas, niños y adolescentes (de 1 a 17 años) por haber recibido lesiones con intencionalidad de violencia familiar, en donde las mujeres representaron el 86.8 por ciento. La entidad con el mayor número de víctimas fue el estado de México con 13,742 víctimas acumuladas en el periodo considerado representando el 20 por ciento a nivel nacional, Oaxaca se encontró en el lugar 31 con 181 lesionados.

Metodología

Partiendo de las siguientes preguntas de investigación; ¿Cómo se manifestó la violencia familiar en las niñas, niños y adolescentes y en qué municipios hubo mayor incidencia?, ¿cuál fue la relación víctima-agresor y quiénes fueron los primeros respondientes ante las llamadas de auxilio?, se consideró el siguiente diseño: **Participantes:** Las víctimas del estudio incluyó a 631 niñas y 634 niños de 0 a 11 años y a 886 mujeres adolescentes y 300 hombres adolescentes, además de una víctima que se desconoce su sexo. Al caracterizar a los participantes, se estimó que, del total 65.1 por ciento estaba soltera (o), 41.6 por ciento contaba con educación básica y 34.5 se encontraba estudiando. Todas las víctimas residentes en 218 municipios del estado de Oaxaca. **Tipo de estudio:** El estudio es de tipo descriptivo debido a que describe la presencia y frecuencia de la violencia familiar en el grupo de estudio, además de su caracterización y distribución a nivel municipal a partir de tablas de frecuencia y gráficas, así como la descripción e interpretación de los datos. **Instrumentos:** La información que se utiliza para el estudio, procede de la base de datos que proporcionó la Fiscalía de Oaxaca, sobre los presuntos delitos de violencia familiar cometidos a víctimas que denunciaron en el periodo de 2017 al 2020. Con base a ello, se identificaron las variables y se determinaron 21 ítems y con su codificación correspondiente para facilitar la operacionalización. También, se construyó la escala general para medir la violencia familiar.

Procedimiento: Se dio inicio, 1) con la definición del tema, la delimitación de la población de estudio y la construcción del formulario de variables, 1) después, se hizo una revisión de la información relacionada con la violencia familiar contra la niñez y la adolescencia con literatura y estudios publicados a nivel internacional, nacional y local, considerando conceptos, definiciones y estadísticas. 2) posteriormente se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia para Oaxaca, que incluyó a 2,452 víctimas entre niñas, niños y adolescentes (hombres y mujeres). Excluyendo a 20,988 víctimas mayores de 18 años y 1,492 víctimas

con edad desconocida. 3) asimismo, se organizó la base de datos con 21 ítems y cuatro factores de riesgo: violencia psicológica (recibió maltrato, gritos, insultos, humillaciones, desprecio, amenazas o ejercicio de control social por parte de algún miembro del hogar), física (recibió sometimiento, empujones, jalones, golpes con el puño o el pie, lesiones con diversos objetos, intento de estrangulamiento, quemaduras y heridas con arma blanca o arma de fuego), sexual (acoso sexual o abuso sexual) y económica (impedimento a la libre disposición de los recursos económicos, restricción de la satisfacción de sus necesidades básicas, le obligaron a abandonar su casa y le perjudicaron sus bienes o pertenencias. La codificación de cada ítem fue dicotómica, con las opciones de respuesta; si = 1 que denota presencia del fenómeno, No = 0 que denota ausencia del fenómeno. Asimismo, fueron identificadas en la base variables las características de las víctimas (sexo, grupos de edad, escolaridad y ocupación), municipios, la relación víctima-agresor y los primeros respondientes. 4) también, fue construida una escala con la frecuencia de ocurrencia del fenómeno hacia la víctima, considerando; 1 = una vez, 2 = algunas veces y 3 = varias veces o siempre. 5) con la información ya preparada, se operacionalizaron de manera cruzada los indicadores, ítems y variables con apoyo del programa estadístico SPSS versión 25, 6) para finalmente obtener los resultados, describirlos e interpretarlos.

Resultados

Los resultados que arrojó el estudio se presentan en tres apartados, mediante tablas de frecuencia y gráficas que facilitan la observación de la información:

- a). Análisis de la frecuencia de ocurrencia de la violencia familiar según las características de las víctimas y su ubicación municipal

Tabla 1: Frecuencia de ocurrencia de la violencia familiar en niñas, niños y adolescentes en Oaxaca, 2017-2020.

Frecuencia de ocurrencia	Víctimas	%
Una vez	1,406	57.3
Algunas veces	545	22.2
Varias veces o siempre	501	20.4
Total	2,452	100

Fuente: Elaboración propia en base a los registros de los presuntos delitos de violencia familiar de la Fiscalía General del Estado de Oaxaca, 2017-2020.

La frecuencia de ocurrencia de la violencia familiar en las niñas, niños y adolescentes, sin duda reflejan el ambiente de gran tensión que vivieron y soportaron,

de acuerdo a la tabla, el 57.3 por ciento de las víctimas fueron violentados en una ocasión, el 22.2 por ciento algunas veces y el 20.4 por ciento de manera repetitiva, este último pudo representar un mayor riesgo para las víctimas, aunque también la violencia menos frecuente, predisponiendo a las víctimas a un estado de inseguridad, depresión, abandono del hogar, incluso al suicidio o la muerte. En seguida se muestra los rangos de edad de las víctimas afectadas.

Tabla 2: La violencia familiar según las edades de las víctimas en Oaxaca, 2017-2020.

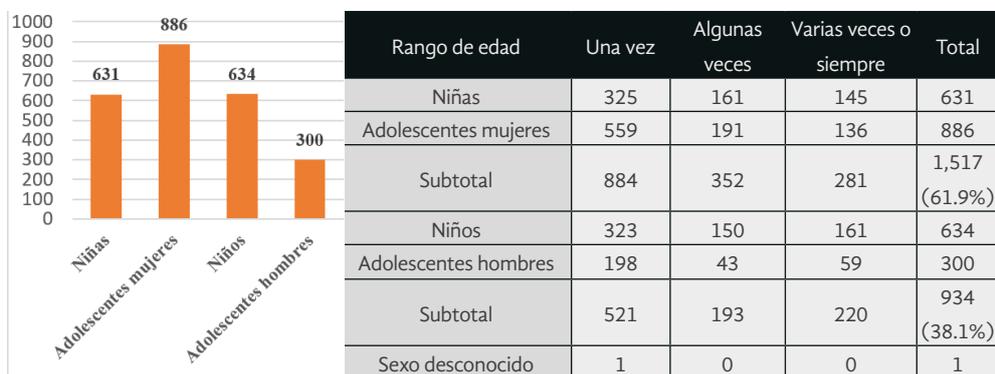
Edad de la víctima	Una vez	Algunas veces	Varias veces o siempre	Total
0	14	5	3	22
1	32	13	11	56
2	43	20	23	86
3	44	35	21	100
4	35	19	19	73
5	72	35	28	135
6	75	30	27	132
7	62	42	32	136
8	71	26	36	133
9	81	27	30	138
10	64	40	40	144
11	56	19	36	111
Niñas y niños	649	311	306	1,266
12	87	29	28	144
13	79	35	36	150
14	108	42	23	173
15	137	35	41	213
16	166	44	28	238
17	180	49	39	268
Adolescentes (mujeres y hombres)	757	234	195	1,186
Total	1,406	545	501	2,452

Fuente: Elaboración propia en base a los registros de los presuntos delitos de violencia familiar de la Fiscalía General del Estado de Oaxaca, 2017-2020.

La violencia familiar según la tabla 2, se presentó desde los primeros años de vida de la víctima, se observa que conforme van creciendo las niñas y los niños, creció consigo también la violencia, de acuerdo a los datos, a partir de

los cinco años la violencia se intensificó afectando una mayor cantidad de víctimas, sobre todo niñas. Aun cerrando el ciclo de la niñez la violencia no se detiene, pues es evidente que continuó haciendo estragos en las víctimas adolescentes, principalmente en las mujeres. La violencia ocurrida en una ocasión en las víctimas se acentuó con mayor fuerza, entre los otros dos (algunas veces, varias veces y siempre) existieron muy pocas diferencias, tanto en niñas y niños como en adolescentes mujeres y hombres. Asimismo, se presentan resultados de las diferencias identificadas entre las niñas y los niños, además de las y los adolescentes.

Figura 2 y Tabla 3: La violencia familiar diferencias entre sexo, 2017-2020.



Fuente: Elaboración propia en base a los registros de los presuntos delitos de violencia familiar de la Fiscalía General del Estado de Oaxaca, 2017-2020.

Según los datos, existe una mínima diferencia en la cantidad de niñas y niños que padecieron de violencia familiar e incluso es similar la frecuencia de la ocurrencia de los eventos. Las diferencias son notables entre las víctimas hombres y mujeres adolescentes, estas últimas casi la triplican lo que indica que la violencia se dirigió mayormente hacia las mujeres adolescentes. Esta situación suele confirmarse al comparar la situación de la violencia familiar entre niñas y adolescentes mujeres que representaron el 61.9 por ciento, lo que pudo haber ocurrido es que en esta etapa varias víctimas ya se encontraban casadas o en unión libre, incluso en relación de noviazgo, caso contrario ocurre entre los niños y los adolescentes varones, los niños son mayoría y los adolescentes son minoría probablemente esto se deba a que a esa edad algunos ya eran independientes económicamente. La interpretación puede ser, en el caso de las mujeres, a mayor edad, mayor riesgo de padecer de violencia familiar y en el caso de los varones es a la inversa. También, se realizó un análisis a escala municipal, considerando el número de víctimas y la frecuencia de ocurrencia del hecho violento, los resultados se observan en las siguientes gráficas.

Figura 3: La VF en niñas, niños y adolescentes en los municipios de Oaxaca, 2017-2020

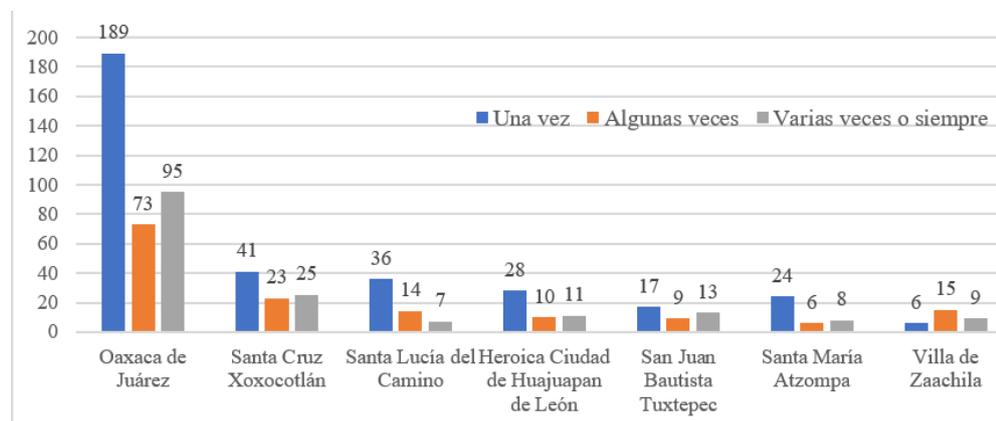


Fuente: Elaboración propia en base a los registros de los presuntos delitos de violencia familiar de la Fiscalía General del Estado de Oaxaca, 2017-2020.

En la figura 3 se muestra el número de municipios³ con sus correspondientes víctimas afectadas por la violencia familiar, en el primer caso, hubo 175 municipios que concentraron a 1,406 víctimas que lo padecieron en una ocasión, 114 municipios que concentraron 545 víctimas que lo padecieron en más de una ocasión y 87 municipios que concentraron 501 víctimas que padecieron de forma repetitiva.

De manera desagregada se puede observar en las siguientes gráficas con una muestra de 7 municipios.

Figura 4: La violencia familiar en la niñez oaxaqueña a escala municipal, 2017-2020



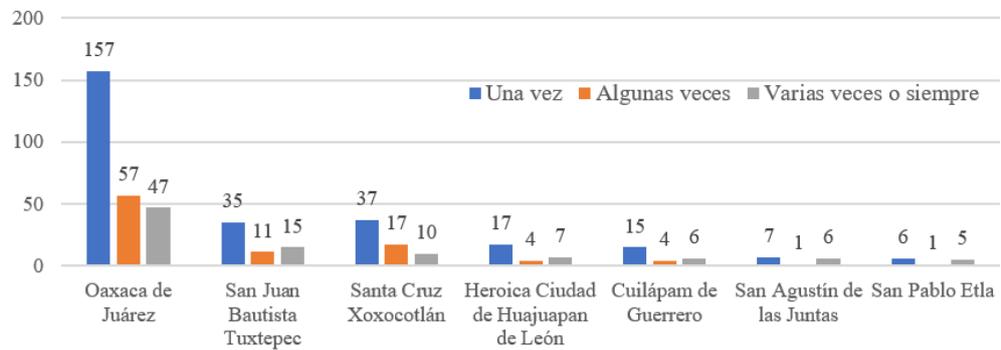
Fuente: Elaboración propia en base a los registros de los presuntos delitos de violencia familiar de la Fiscalía General del Estado de Oaxaca, 2017-2020.

3. Es necesario mencionar que un municipio albergó víctimas que padecieron de violencia en una ocasión, algunas veces, varias veces o siempre y se muestra más adelante los siete municipios con el mayor número de casos.

De los 218 municipios analizados a nivel estatal, 147 concentraron víctimas niñas y niños de violencia familiar, en la gráfica solo se muestran los siete municipios con los más elevados números de casos, en primer lugar, aparece Oaxaca de Juárez con 357 víctimas con su correspondiente frecuencia de ocurrencia del hecho violento, los seis municipios siguientes concentraron entre 89 y 30 víctimas y los 140 municipios restantes concentraron menor cantidad de casos.

En cuanto a las víctimas adolescentes, los hallazgos fueron relevantes y se muestra en la gráfica que sigue.

Figura 5: La VF en la población adolescente de los municipios de Oaxaca, 2017-2020



Fuente: Elaboración propia en base a los registros de los presuntos delitos de violencia familiar de la Fiscalía General del Estado de Oaxaca, 2017-2020.

De los 218 municipios analizados a nivel estatal, 167 concentraron víctimas adolescentes de violencia familiar, Oaxaca de Juárez continuó encabezando la lista con la mayor cantidad de víctimas (261), los seis municipios siguientes concentraron entre 60 y 12 víctimas y los 160 restantes concentraron una cantidad por debajo de los 11 casos.

b). Tipos de violencia y frecuencia ocurrida en niñas, niños y adolescentes en Oaxaca, 2017-2020.

Figura 6: Tipos de violencia y frecuencia ocurrida en las víctimas, en Oaxaca, 2017-2020.



Fuente: Elaboración propia en base a los registros de los presuntos delitos de violencia familiar de la Fiscalía General del Estado de Oaxaca, 2017-2020.

Referente a los tipos de violencia que padecieron las niñas, niños y adolescentes en el estado de Oaxaca, la violencia física incidió en 97.7 por ciento (2,397 víctimas de los cuales el 62.3 por ciento fueron mujeres (614 niñas y 879 adolescentes) y varones (612 niños y 291 adolescentes). 1,944 víctimas padecieron de violencia psicológica, el 60.9 por ciento fueron mujeres (520 niñas y 664 adolescentes), el resto varones (514 niños y 245 adolescentes). La violencia sexual lo sufrieron 112 víctimas, en donde el 77.7 por ciento fueron mujeres; 27 niñas y 60 adolescentes y varones (18 niños y 7 adolescentes) y la violencia económica lo padecieron 344 víctimas; 59.3 fueron mujeres; 117 niñas y 87 adolescentes y varones (105 niños y 35 adolescentes). El análisis muestra que la violencia física, psicológica y sexual fue dirigida preponderantemente hacia las mujeres adolescentes y niñas, mientras que la violencia económica hacia niñas y niños, atentando de esta manera contra el bienestar y el desarrollo integral de la niñez y adolescencia en Oaxaca.

c). Relación víctima-agresor y primeros respondientes

De acuerdo a los resultados del análisis, se identificó que en el 68.1 por ciento de los casos la violencia fue ejercida por los progenitores (padre y madre) en mayor proporción del padre. En otros casos, el 11.4 por ciento fue ejercida por la pareja o expareja, preponderantemente por los varones. Asimismo, el 4.2 por ciento fue ejercida por el padrastro. Un punto importante que se observó fue que la mayor parte de las víctimas no buscaron ayuda en el momento del acto violento, soportándolo y poniendo en riesgo su integridad, las que lo hicieron, recibieron el auxilio del DIF municipal y estatal a través de sus Procuradurías de protección de niños, niñas y adolescentes (4 por ciento), de la policía (3.8 por ciento), de los familiares (3.4 por ciento) e incluso vecinos.

Conclusiones

Sin duda, el estudio evidencia la situación de violencia familiar que padecieron los niños, niñas y adolescentes en Oaxaca en el periodo analizado y los hallazgos permiten comprender el comportamiento creciente de la violencia sobre todo en las mujeres, que comienza en la niñez y continúa en la adolescencia afectando su bienestar y desarrollo.

Asimismo, la escala permitió medir la frecuencia de ocurrencia de los actos violentos hacia las víctimas en Oaxaca, identificando un porcentaje considerable de víctimas que padecieron de violencia de manera repetitiva, el resto, aunque fue menos frecuente pudo haber sido grave, poniendo en riesgo la integridad de las víctimas.

A escala municipal, el estudio reveló que en solo 47 municipios se encentró el 84 por ciento de las víctimas, siendo el primero Oaxaca de Juárez en los Valles

Centrales con 618 víctimas y el último Teotitlán de Flores Magón con 10 víctimas en la Cañada.

La violencia física y psicológica es la que mayormente prevaleció en la entidad oaxaqueña, en menor medida la violencia, económica y sexual, los agresores detectados fundamentalmente fueron los padres, en otros casos la pareja, ex-pareja y padrastro.

El análisis, también recalca que las instancias públicas de protección y seguridad son importantes ante las llamadas de auxilio de las personas vulnerables, al igual que los parientes cercanos y los vecinos quienes con su intervención atendieron y previnieron la consumación del acto violento hacia las víctimas.

Ante la situación de violencia familiar que prevalece en la entidad oaxaqueña, cabe señalar que el combate es responsabilidad de todos, pero también se exhorta a las familias e instancias competentes a reforzar acciones y programas en favor de la infancia y adolescencia oaxaqueña con la finalidad de reducir su incidencia e impulsar el bienestar familiar y la paz en Oaxaca.

Referencias

- Agencia de datos de Europa Press. (2021, 9 de diciembre). Infancia y juventud en el mundo, en datos y gráficos. <https://www.epdata.es/datos/juventud-mundo-datos-graficos/431> consultado el 25 de octubre de 2023.
- Briceño, R. (2007), Sociología de la violencia en América Latina (1.ª ed., vol. 3). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40251.pdf>.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, publicado en 2014 con la última reforma en 2022, disponible en https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-08/Ley_GDNNA.pdf, consultado el 13 de diciembre de 2023.
- Consejo Nacional de Población. (2012, 11 de diciembre). Violencia en la Familia. <https://www.gob.mx/conapo/acciones-y-programas/violencia-en-la-familia>.
- Córdova O. (2017). La violencia económica y/o patrimonial contra las mujeres en el ámbito familiar, Revista Persona y familia, 06, 39-58.
- Corsi, J. (1994), "Una mirada abarcativa sobre el problema de la violencia". En Corsi Jorge (Comp.), violencia familiar " Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social. Paidós.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). La violencia en la primera infancia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s. f.). Desarrollo y participación de la adolescencia. Consultado el 25 de octubre de 2023. <https://www.unicef.org/es/desarrollo-y-participacion-de-la-adolescencia>.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s, f.). Subsistema de Información de Gobierno, Seguridad Pública e Impartición de Justicia. Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal 2019. consultado el 27 de septiembre de 2023. <https://www.inegi.org.mx/programas/cnpje/2019/#tabulados>.
- Islas de González, O. Vargas, L. A. García, S. (2005). Temas de derecho penal, seguridad pública y criminalística: cuartas jornadas sobre justicia penal, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/10639>.
- Jiménez, L. (2020). Repercusiones infantiles de la violencia familiar. *Revista familia*, 58, 99-115.
- Marco Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, Panamá, disponible en <https://www.unicef.org/lac/media/686/file/PDF%20La%20violencia%20en%20la%20primera%20infancia.pdf> consultado el 13 de diciembre de 2023.
- Moreno, D. Carrillo, J. (2019). Normas APA 7.^a edición Guía de citación y referenciación, basada en la reciente publicación de la séptima edición del *Publication manual of the American Psychological Association*. Universidad Central.
- Organización Panamericana de la Salud. (s. f.). Violencia contra las niñas y los niños consultado el 13 de septiembre de 2023. <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-ninas-ninos#:~:text=A%20nivel%20mundial%2C%201%20de,emocional%20en%20el%20C3%BAltimo%20a%20C3%B1o>.
- Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. http://ovsyg.ujed.mx/docs/marco-normativo/Informe_mundial_sobre_la_violencia_y_la_salud.pdf.
- Organización Mundial de la Salud, (2020), Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños. Resumen de orientación [Global status report on preventing violence against children: executive summary]. Departamento de Determinantes Sociales de la Salud. <https://www.who.int/es/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020>.
- Pretell, A. (2016). Tutela jurisdiccional de las víctimas de violencia familiar y el control difuso de convencionalidad (Tesis de Maestro en derecho penal, Universidad privada Antenor Orrego). Repositorio. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/2358>.
- Rodney, Y. Bulgado, D. Estévez, Y. Llivina, M. J. Mercedes, P. (2020). La violencia como fenómeno social, Editorial Universitaria Pedagógica Varona. https://es.unesco.org/sites/default/files/folleto_1_la_violencia_como_fenomeno_social_-_web.pdf
- Secretaria de Salud (2023). Lesiones datos abiertos. http://www.dgis.salud.gob.mx/contenidos/basesdedatos/da_lesiones_gobmx.html, <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/06/21/violencia-contra-infancia-y-adolescencia-en-mexico-2019-2022/>.

- Valladares, A. M. (2008). La familia. Una mirada desde la Psicología, Revista MediSur, 6 (1), 4-13.
- Zariñán, L. Rodríguez, L. y González C. (2016). ¿Qué es la violencia familiar y cómo contrarrestarla? Todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y en derechos. Comisión Nacional de los Derechos Humanos en la Ciudad de México. <https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll-Que-violencia-familiar.pdf>.

LA MINA DE ORO: UNA SOCIEDAD COMERCIAL DE MIGRANTES ALEMANES EN LA CIUDAD DE MÉXICO 1854- 1858.

María Guadalupe Carapia Medina
Rubén Darío Núñez Altamirano

Resumen

El trabajo tiene como finalidad, analizar las particularidades de las relaciones de negocios que establecieron migrantes durante la segunda mitad del siglo XIX en México, analizando el caso de Teodoro Barhe y Carl Hipolyte Haghenbeck Braunwald, a través del almacén de ropa y mercería "La Mina de Oro", sociedad comercial registrada bajo el nombre Carlos Haghenbeck Cía. Tales actores sociales, personificaron la presencia y permanencia de la población alemana en el territorio mexicano en el periodo decimonónico y a su vez, son ejemplo del impacto económico de las inversiones de los alemanes en México. La investigación documental, visibiliza las iniciativas y comportamientos de tales migrantes, en la articulación de capitales, las relaciones de comercio y negocios, que lograron establecer en el sistema económico del país receptor, a través de su Compañía.

Palabras Clave: Migración, economía, redes.

Introducción, los migrantes alemanes

El siglo XIX fue escenario de un importante flujo migratorio de diversos lugares del mundo a tierras mexicanas, generalmente por cuestiones de carácter económico, político y social. Tal éxodo significó la llegada de población de los territorios alemanes, que se desempeñaron en el país como empresarios, comerciantes, diplomáticos, mineros, artesanos, empleados, banqueros, agricultores, destacados personajes de la cultura y científicos, entre otros oficios. La presencia alemana se estableció en diversos puntos, desde el norte hasta el sur del territorio mexicano, distinguiéndose por aprovechar los contextos políticos,

para establecer relaciones de poder e instaurar casas comerciales extranjeras y nacionales, que afirmaron su presencia en México (Flores, 2014).

El Estado prusiano, hizo presencia en México una vez que obtuvo el Tratado de Amistad, Navegación y Comercio, con el que logró eliminar restricciones al comercio, para establecer casas de exportación en territorio mexicano, tomando en cuenta que este, era de gran importancia para los prusianos por ser de ultramar, permitiendo la comercialización de mercancías como: lienzos, tejidos, artículos ferretería, aceros de la Alta Silesia, Sajonia y de las Provincias del Rin (Bernecker, 2001).

Impulsada por la reconfiguración gubernamental y por los negocios de extranjeros, la dinámica comercial creció en México a partir de la segunda década del siglo XIX, articulando la circulación de mercancías, tendientes a configurar una economía donde se acrecentaba, sobre todo, el consumo de productos de vestido, alimentación, bebidas, artículos para la higiene, construcción, muebles, joyería, entre otros. Tal desarrollo se observó principalmente en las zonas urbanas, extendiendo un comercio especializado para atender la demanda de mercancías de importación; y precisamente, en el decenio de 1850 se manifestó un florecimiento de los negocios en la Ciudad de México (Cerutti, 1987; Ludlow, 2001).

En este contexto, el migrante prusiano Carl Hypolite Hagenbeck Braunwald, quien llegó a México en el año 1844, logró afianzar su presencia en el ámbito comercial en poco tiempo, al ser apoyado por el inversionista, Antonio Meyer, para instaurar un cajón de ropa de nombre “Luz de día” (Núñez y Carapia, 2020); negocio que comenzó a crecer a través de una nueva compañía que estableció con el radicado en México, Teodoro Barhe, un importante comerciante, minero y prestamista, quien representaba desde 1820 a la Preussische Seehandlung, compañía mercantil oficial de Prusia (Mentz, 1982). Teodoro Barhé, fue hijo de un importante comerciante de Hamburgo, vinculado al comercio entre México y las ciudades hanseáticas (Bremen, Hamburgo y Lübeck) y representaba junto a sus hermanos Adolfo y Federico, los intereses de su familia en la ciudad de México y Veracruz. Ciertamente, los documentos consultados por la autora Brigida von Mentz, dan cuenta de la presencia de Teodoro Bahre como propietario de importantes casas comerciales en México, en la primera mitad del siglo XIX (Mentz, 1982).

Las inversiones de Barhe también estuvieron en el sector minero, como lo cita Mentz, junto a personajes de apellidos notables como los Pérez Gálvez, Mackntosch, Rosas, Sánchez Navarro, Farías y otros socios menores. Barhe participó además como accionista del Mineral del Catorce, ubicado en San Luis Potosí, cuya acción, tenía un valor de 10 000 pesos (Mentz, 1999, p.447). Aprovechando las oportunidades que le brindó el gobierno mexicano y los éxitos logrados comercialmente, Teodoro Bahre fue un arquetipo de

extranjero, que llegó a México a hacer fortuna y retornó a su lugar de origen para disfrutar de sus ostentosas ganancias. Con el fin de vigilar sus intereses en el país, envió a México a su hermano Christian, con la encomienda de administrar sus negocios y las firmas comerciales Bahre Lemmen y Cía., ubicadas en las ciudades de México, Guadalajara y Veracruz (Mentz, 1999).

Un análisis documental sobre las empresas de inmigrantes en México

La relación entre los comerciantes Antonio Meyer y Teodoro Barhe, probablemente permitió establecer un acercamiento de negocios con el citado migrante Haghgenbeck. Este vínculo permitió que, en 1852, momento en el que Bahre estaba ya viviendo en Hamburgo, se formará una compañía que se administraría con el nombre de Carlos Haghgenbeck y Cía; sociedad con la que se estableció un almacén de ropa y mercería de nombre *La Mina de Oro*, ubicado en la calle Cadena, número 2, del centro de la Ciudad de México.

El conjunto de recursos, bienes y valores disponibles para constituir la compañía y llevar a cabo su actividad comercial, ascendía a la cantidad de 120, 000 pesos; para tal efecto, Barhe depositó \$ 100 000 pesos, provenientes de sus negocios de Guadalajara y Veracruz, 30 mil pesos por cada uno de ellos y 40 mil del almacén de la Ciudad de México, (Vera, 15 de mayo de 1852). Por su parte, Carl Hypolite Haghgenbeck Braunwald aportó 20 mil pesos, integrados por armazones y muebles de su cajón de ropa “La Luz del Día”. La compañía fue acordada por cinco años, además, se estipuló que el giro quedaría sobre comisiones, letras en consignación y adelantos, compra de pagarés y mercancías en Europa, cobros de libranzas en comisión y entrega de créditos, que permitieran reducir los riesgos de una posible quiebra, (Vera, 15 de mayo de 1852).

Iniciando como una pequeña tienda, esta firma alemana no solo tuvo las mejores ventajas de los circuitos del comercio internacional, también logró ingresar en los negocios mercantiles nacionales, transformándose rápidamente en un gran almacén, que permitió a sus dueños obtener importantes ganancias y reinvertir sus capitales, para a la postre fundar nuevas sociedades mercantiles y a partir de ellas, diversificar sus actividades (Valerio, 2016)

En el esquema administrativo de la compañía, se convino hacer el pago del 6% anual por intereses al capital aportado por Barhe. Las ganancias obtenidas por el almacén *La Mina de Oro* se repartiría con el 40% para el socio mayoritario y el 60% para el administrador de la compañía, en este documento notarial, Haghgenbeck aparece con el nombre de socio industrial (Vera, 15 de mayo de 1852).

Con esta asignación, tal personaje ocupó un puesto de preponderancia a nivel administrativo, convirtiéndose en el encargado de todas las actividades, desde comprar las mercancías del almacén, hacer las ventas, llevar la contabilidad, contratar personal, hasta realizar los pagos de derechos comerciales y de transporte; es decir, Haghbenbeck tomó la dirección total de la casa comercial. Por su parte, como socio capitalista, Teodoro Barhe tenía el derecho de hacer negocios propios y tener su residencia donde conviniera a sus intereses, ya que no tenía ninguna obligación administrativa. Haghbenbeck por el contrario, tenía que residir de forma obligatoria en la Ciudad de México y se le prohibió contractualmente hacer todo negocio particular, pues sus obligaciones eran exclusivas para la compañía. En relación con las ganancias, una de las cláusulas específica que, para no descapitalizar a la compañía, cada uno de los socios solo podría retirar de manera anual 5 000 pesos, las ganancias restantes serían integradas al capital de créditos y adquisición de mercancías de la casa comercial (Vera, 15 de mayo de 1852).

Una de las características de los almacenes establecidos por extranjeros fue que, en su diseño operativo, existía una jerarquía muy clara. En primer lugar, se encontraban los socios capitalistas, en segundo, los socios industriales y en tercer lugar, se ubicaron los dependientes y empleados (Valerio, 2016). En los primeros niveles se encontraban los socios de la firma, los representantes y los apoderados, este lugar estratégico le permitió a Haghbenbeck consolidar sus conocimientos sobre este tipo de negocios y adquirir una experiencia que sería fundamental en el momento que abandonó la compañía e inició sus negocios propios. Además, le otorgó la posibilidad de construir importantes redes de comercio con significativas casas comerciales en México y Europa, definitorias para su papel de empresario, después de 1858.¹

La contabilidad localizada de *La Mina de Oro* permite suponer que el almacén siguió los mismos procedimientos de otras casas comerciales de extranjeros, en relación con abrir sus puertas todos los días del año, con excepción de los días festivos. Habitualmente, estos negocios abrían sus puertas a las siete de la mañana y las cerraban hasta las diez de la noche, si es que no se presentaba una de las llamadas ventas especiales, donde se ofrecían mercancías a bajo costo y eran aprovechadas por la clientela, iniciando un tipo de mercadeo usado hasta el día de hoy (Valerio, 2016).

El almacén estaba ubicado en calles céntricas de la Ciudad de México. Formaba parte del conjunto de las casas comerciales establecidas en los puntos más importantes, ocupaba una casa de origen colonial, utilizada en su totalidad, ya que en la planta baja se ubicaba la tienda y en la zona alta existía una bodega que

1. De acuerdo con lo citado por Sergio Valerio, las redes sociales y económicas de paisanaje darán una fuerte cohesión dentro de los grupos de extranjeros y no dista de las presentadas en otros lugares de América Latina, que recurrieron a este tipo de prácticas para alcanzar su consolidación en las actividades económicas. (Valerio, 2016).

resguardaba las mercancías. *La Mina de Oro* se distinguió por la venta de ropa y mercería de importación, esta condición le permitió construir una amplia ruta de mercados para la venta en distintas tiendas de diversos pueblos y ciudades, principalmente en las zonas del centro, norte y occidente del país.

La mayor parte de los libros de cuentas realizados por Hagenbeck en su condición de socio industrial, enumeran cada uno de los movimientos administrativos de la compañía. Las ventas de las mercancías se realizaron en efectivo, pero también se utilizó el crédito, principalmente otorgado a medianos y pequeños comerciantes, obligando a utilizar letras de cambio para respaldar las ventas con plazos definidos, (Hagenbeck, 14 de abril de 1956, f.8).

Con todas las dificultades y los costos que pudiera implicar este tipo de documentos, que en ocasiones implicó el desembolso de cantidades de dinero, el crédito le permitió desplazar las mercancías hacia otras tiendas y ofrecer la posibilidad a sus clientes de acceder a un extenso surtido de ropa, telas, mercería y sedería de distintas calidades: de lujo, medio lujo y sencilla. No obstante, estas consideraciones comerciales que en su momento se establecieron en una situación de confianza, se transformaron, muchas de las veces, en conflictos legales entre el proveedor y el cliente, por el incumplimiento de los plazos establecidos entre los contrayentes (Landgrave, 2 de julio de 1853).

Además, el almacén *La Mina de Oro* sobresalió por su comercio al mayoreo de diversos tipos de mercancías de importación, al estar vinculado a casas comerciales de Hamburgo y de otras latitudes, lo que implicó que se realizaran diferentes gastos en los puertos, principalmente el de Veracruz. Entre los pagos efectuados, se encontró en la documentación el de aduana (6 pesos), de flete (32.7 ½), por papel sellado (2.4), de empaque (15), por derechos de consumo (23.6), por comisión (12), importación (100.7) y gastos de expedición (41.2) (Hagenbeck, 14 de abril de 1956, f.8). Evidentemente, todos estos costos se verán reflejados en los precios de las mercancías comercializadas en la ciudad de México, ya que se ajustaban a los costes y ganancias.

En dicho contexto, Teodoro Bahre hizo valer su posición de socio capitalista y exigió a su socio industrial Hagenbeck, adquirir mercancías de su casa comercial en Veracruz, de nombre Bahre & Uthoff, por la cantidad de 547.6 pesos: 51 creas y 200 plantillas de Liverpool y otros efectos (Hagenbeck, 14 de abril de 1956, fs.11-12). Ese proceso fue gran negocio de Barhe, quien recibía intereses por el capital invertido y obtenía ganancias de la casa comercial, además de vender mercancías a *La Mina de Oro*, esta situación privilegiada, iría desgastando las relaciones entre los socios.

En 1853, otros productos fueron adquiridos a través del comercio con Liverpool, por un monto de 1. 331.5 pesos, pagando al contado la cantidad de 430.24 pesos, dejando como deuda 907.38 pesos, a un 12 % anual. Entre las mercancías adquiridas podemos mencionar: 36 piezas de pana, 18 de

panillas y 13 casimires, 10 docenas de camisa interior, 50 piezas de mantillas, 100 piezas de muselinas, 14 piezas de lencería. También *La Mina de Oro*, compró a la casa comercial Baring Brother Cía. de Londres, 1 000 pesos en mercancías (Haghenbeck, 24 de enero de 1953, f.52).

Otras adquisiciones de efectos para *La Mina de Oro* se realizaron a través de compras a casas comerciales de París, como la compañía de Guillermo O. Brien, quien en el mes de noviembre de 1852 envió por el barco *Amelia* de la ciudad de Havre a Veracruz, dos cajas que contenían tápalos de lana, guantes y pecheras, por un total a pagar de 3 866.10 pesos (Haghenbeck, 14 de abril de 1956, f.19). Otras mercancías las obtuvo de las compañías Liebert de Manchester, por la cantidad de 4 950 pesos; L. Henry Cía, Gorrifeen Cía, 450 pesos; H.C. Back, 4 098.7 pesos y Corradly Müller, 1 995 pesos, importados también por el puerto de Veracruz, en el que operaba la familia Barhe (Haghenbeck, 14 de abril de 1956, fs.54,102).

Una herramienta financiera de migrantes, las libranzas

Las cifras emanadas del análisis documental, dan cuenta del dinamismo comercial y los montos manejados por compras de efectos de Europa, por Carlos Haghenbeck; pero, al mismo tiempo, expresan su presencia y consolidación en el mundo de los negocios del comercio de ropa y mercería en la Ciudad de México y forman parte de las estadísticas de las importaciones mercantiles realizadas por los compañías comerciales alemanas en México, que para esta fechas ascendían a cantidades relevantes como 11 804 009 pesos (Bernecker, 2005, p.38).

Las libranzas (especie de letra de cambio), fueron comunes entre los comerciantes, ya que estos otorgaron créditos para realizar sus actividades comerciales, instrumentos utilizados por la falta de moneda circulante y la inseguridad en los caminos, que hicieron difícil el envío y el transporte de dinero en efectivo; también por las enormes distancias de las plazas de comercio, por ello la libranza era utilizada y aceptada como medio de pago equiparable a la moneda, lo que permitió que este documento fuera notable en los negocios de Carlos Haghenbeck y su Compañía (Sánchez, 15 de mayo de 1852).

A pesar de que la libranza circulaba sin respaldo de la autoridad, sin más garantía que el crédito, en muchos contextos llegó a ocupar el lugar de la moneda metálica y a convertirse en un instrumento eficaz para el desarrollo comercial del siglo XIX. Las libranzas nos dan cuenta de la fecha, cantidad, época de pago, lugar donde debía realizarse, el nombre de la persona a cuya orden se debía hacer la liquidación, el origen y especie de valor que representaba, además de los datos de nombre y domicilio de la persona sobre quien estaba la libranza, así como las firmas del librancista, el libratorio y el mandatario (Navarro, 1866, p. 22).

Los cobros de libranzas fueron notables en la actividad comercial de Haghenbeck, ya que actuaron como un instrumento de pago y mecanismo de crédito; su amplia utilización logró desempeñar un papel importante en el dinamismo mercantil. A través de este documento privado, por medio del cual una persona ordena a otra el pago de una determinada suma de dinero, la compañía de los alemanes ofertó productos con una mayor facilidad de pago, ya que esto está relacionado con la nula presencia de un sistema bancario. Esta modalidad crediticia fue una opción viable y confiable en las relaciones comerciales y entra en la dinámica de tipos de documentos mercantiles que se usaron en México durante el siglo XIX, al menos, hasta finales de la década de los ochenta (Abascal, 1991).

La aceptación de la libranza como moneda circulante, permitió otorgarle a tal medio financiero, una aplicación afín a las necesidades propias del comercio, ya que aprobaba la posibilidad de incluir a más personas, a través de endosar la libranza, hasta ser presentada para su liquidación. Como hombre de negocios, Haghenbeck utilizó las libranzas y créditos, no solo para mantener en lo posible el orden interno de la economía de la compañía, sino también, como una herramienta de responsabilidad financiera hacia el exterior, en la firma y cumplimiento de los contratos (Sombart, 1979).

En agosto de 1852, la fuente contable de Haghenbeck a la que tuvimos acceso, cita que las libranzas a cobrar por la compañía fueron de \$41 651.2, con un rédito del 9 % anual (Haghenbeck, 1852-1956, f.1). Más allá de lo particular de la cifra, es un ejemplo del uso que le dio el migrante a este tipo de documento, señalando las cantidades, los deudores y periodos, tal como lo muestra la tabla siguiente.

Tabla 1. Libranzas por cobrar en 1852, Carlos Haghenbeck y Cía.

Nombre	Fecha de libranza	Cantidad	Tiempo de libranza	Réditos
Rafael Cansina	15 de octubre	\$ 6, 635.3	75 días	\$ 124.3
Rafael Cansina	15 de noviembre	\$ 6, 691	106 días	\$ 177.2
Rafael Cansina	15 de diciembre	\$ 6,754.7	136 días	\$ 229.5
Jecker Torres cía.	11 de septiembre	\$ 8,180	43 días	\$ 83.7
Jecker Torres cía.	11 de octubre	\$ 8,240	71 días	\$ 146.1
Beistegui	7 de noviembre	\$ 5,150	98 días	\$ 126.
Total		\$ 41,651		\$ 887.2

Nota: Elaboración propia a partir de Haghenbeck (1852-1856, fs. 1-22).

Generalmente, la libranza fue admitida como orden de pago, era emitida por las casas comerciales en sus actividades comerciales, a favor de otro comerciante para su recaudación después del vencimiento del plazo, mismo que comenzaba a correr desde el día de su aceptación. Muchos cobraron, al realizar estas operaciones, una comisión que variaba, del 6 al 15 % y través de las compañías, se realizaron actividades de comisiones y efectos en consignación y adelantos con algunas compañías extranjeras en el país y de Europa.²

La Mina de Oro se incorporó al dinamismo financiero citado, ya que los propietarios no se limitaron a distribuir y ofertar mercancía de manera exclusiva de casas comerciales alemanas, el comercio del almacén vendía productos ingleses, franceses y todo aquel que pudiera generar ganancia, ya que la fuerte competencia del mercado requirió ofertar diversos efectos, ante el conjunto de consumidores que compraron libremente. (Bernecker, 2015, p. 59). Entre los deudores de Carlos Haghenbeck por este tipo de operaciones, podemos citar a Gamio Domeneq, con quien se efectuaron varios contratos en el mes de noviembre de 1852, por la cantidad de 22 500.00 pesos (Bernecker, 2005, p.54-55).

La compañía de Barhe y Haghenbeck mantuvo deudas, para realizar y cumplir sus operaciones comerciales, principalmente se observan compromisos con las casas comerciales donde adquiría las mercancías. Estos proveedores le entregaron créditos a Carlos Haghenbeck y Cía., para compras frecuentes y de mayor volumen. Dado el limitado efectivo y las ventas que realizaba, se vio obligado a depender, hasta cierto punto, del crédito comercial para efectuar compras de una manera más regular, ya que, a través de aquél, se fomentaban las ventas sin tener efectivo. Haghenbeck, como socio industrial, siempre tuvo cuidado en la forma como usó este recurso para no terminar pagando costos altos. Algunas deudas contraídas por la compañía, entre los meses de noviembre y diciembre de 1852, ascendieron a los 76 576.92 pesos (Haghenbeck, 1852-1956, f.45).

Los números que registran los ingresos del almacén *La Mina de Oro*, reflejan el empeño de Haghenbeck en la búsqueda del crecimiento de las ventas, esto permite medir el desempeño de la compañía, ya que, al realizarse buenas ventas, las mercancías ofertadas tienden a tener una buena aceptación en el mercado de ropa y mercería, proyectando al negocio con ventajas competitivas, que le permitieron el crecimiento. A partir de estas ventas, el alemán logró que llegara el dinero al giro comercial y el margen de utilidad avaló su permanencia. Pero también se observan ciertos altibajos en los últi-

2. Por comisión, se entiende la cantidad que se percibió por efectuar actividades comerciales bajo un cierto porcentaje sobre el importe de la operación. La consignación mercantil, hace alusión al contrato por el cual, una persona entrega y trasmite algún bien a otra persona denominada consignatario, para que pague un precio por ello en caso de venderlo en los términos establecidos y en caso de no ser comercializados se restituyan al propietario, (Quintano, 2005).

mos años de la compañía. Esto puede indicar los posibles conflictos internos de los socios, vinculados a la interferencia de Teodoro Barhe, en funciones administrativas de la compañía como socio capitalista, a quien no competía desempeñarlas, según las condiciones del contrato de sociedad (Landgrave, 14 de abril de 1856).

Tabla 2. Cuentas de caja de “La Mina de Oro”, 1856-1858.

Fecha	INGRESOS	FECHA	INGRESOS
Noviembre de 1856	\$ 177, 548.2	Enero de 1858	\$ 29, 515.6
Diciembre de 1856	\$ 244, 322.17	Febrero de 1858	\$ 24, 938.7
Enero de 1857	\$ 139, 883.6	Marzo 1858	\$ 20, 914.1
Febrero de 1857	\$ 245, 714.1	Abril de 1858	\$59, 925.6
Marzo de 1857	\$ 139, 970.3	Mayo de 1858	\$ 59, 827.1
Abril de 1857	\$ 92,877.4	Junio de 1858	\$ 2,814.4
Mayo de 1857	\$ 182,986.4	Julio de 1858	\$ 2,754.7
Junio de 1857	\$ 96,906.6	Agosto de 1858	\$ 8,776.4
Julio de 1857	\$ 96,906.6	Septiembre de 1858	\$ 11, 195.3
Agosto de 1857	\$ 154,333.6	Octubre de 1858	\$12,245.6
Septiembre de 1857	\$ 60,348.6	Noviembre de 1858	\$ 11,829.3
Octubre de 1857	\$ 46, 492.2	Diciembre de 1858	\$ 16,464.3
Noviembre de 1857	\$ 34,507.5		
Diciembre de 1857	\$ 40,252.3		

Nota: (Haghenbeck, 1856-1858, fs. 3-28)

Los ingresos por cuenta de caja que registran los documentos son principalmente por liquidación de pago de mercancías, deudores de comercio, intereses por mercancías (mercería, muebles y ropa), pago de letras e intereses por documentos. Las personas que tenían obligaciones con Carlos Haghenbecky Cía., eran Juan Quijano, Ángel de la Peña, Cabrera, Germán Landa, Pedro Ruiz, J. Quijano, Carlos Ernest, José Cordero, Blas Sanromán, J.F. Pacheco, Gregorio Mur y Pedro Sanchiz (Haghenbeck, 1856-1858, fs. 13-28). Esta referencia permite aproximarnos a la formación de un mercado regional de la Ciudad de México y a las posibilidades de integrarse al mercado nacional y deja de manifiesto el

crecimiento que va adquiriendo la economía y las formas de comerciar de los migrantes, para colocar mercancías de importación en el país.

Un nombre sobresale en esta información, Blas Sanromán, comerciante de la Ciudad de México y padre de la esposa de Carlos Hagenbeck. En términos de negocios, nos habla de la red familiar que construyó el alemán para distribuir sus mercancías importadas y cómo haciendo uso de la relación cercana con su suegro, consiguió colocarse en el negocio de Blas, en un contexto donde la ciudad capital era el mayor depósito y centro de distribución de mercancías que ingresaban de Europa, vía el puerto de Veracruz (Walker, 1991, pp. 35-38).

La actividad de Carlos Hagenbeck y Cía., no se limitó a la venta de mercancías, parte de los dividendos se utilizaron para hacer negocios de escrituras vencidas de arrendamiento de casas en contrato directo y otras en el mercado de documentos. De estos muchos de ellos fueron pagados en tiempo y forma, pero en otros casos tuvieron que hacer uso de abogados para hacer cumplir los documentos firmados (Landgrave, 27 de marzo de 1857, f. 32).

Una práctica común para hacer efectivos los contratos y recuperar su capital y los intereses generados, lo ejemplifica el caso de la calle Cadena número 21, según cuenta de la nueva firma, por la cantidad de 4,500.00 pesos, con fecha del 1 de agosto de 1852, con un cobro del 1% mensual (Hagenbeck, 1852-1856, fs. 2-8). Estos hombres de negocios diversificarán sus actividades a través del almacén de ropa *La Mina de Oro*, destinando parte de sus ganancias en la compra de títulos vencidos, pero también, realizando préstamos directos a través de escrituras en arrendamiento que multiplicaron su inversión en el corto plazo.

Conclusiones

La experiencia que adquirieron algunos migrantes europeos, como socios comerciales en el mercado mexicano y sus relaciones de importación con las casas de comercio de Europa, fueron fundamentales en el desarrollo de la economía mexicana de la segunda mitad del siglo XIX. En la reconstrucción documental de las fases de Barhe y Hagenbeck como hombres de negocios, podemos destacar que son representantes de las ideas del “espíritu burgués” de su contexto, (diligente, ahorrativo, comedido y reflexivo), sujetos económicos de los tiempos modernos, que tuvieron claro que la riqueza se obtenía por la buena administración de los negocios. No debe omitirse señalar su capacidad de adaptación, que muestra esa facultad de responder a las demandas del mercado donde se desarrollaron, pero también la facilidad para adaptarse a las diferentes circunstancias socioeconómicas. Destaca el migrante Hagenbeck por su aptitud de organizador, sin perder ningún detalle contable, sus múltiples formas de hacer negocios, su visión de modernidad y el cuidado de los procesos de comercialización a través de buques de vapor, que expresan el desarrollo de su espíritu capitalista (Sombart, 1993, p. 126).

Sin lugar a duda, podemos afirmar que su experiencia en la compañía será suficiente para que logre consolidar todos estos saberes, elementos particulares que abonarán en sus intereses de posicionarse en México como comerciante, comisionista, prestamista y latifundista. Todo ello habla de este hombre emprendedor y con afán de conquista, que dueño de una mentalidad calculadora lo llevó a ser el modelo de extranjero que hizo fortuna.

Los documentos consultados, señalan la especial contribución que Hagenbeck hizo para el éxito de su compañía, porque finalmente, quien mantenía el funcionamiento del negocio era él, más allá de la cantidad de capital invertido. La administración fue la generadora de las ganancias, lo que significa que el trabajo operativo fue fundamental para que la inversión se mantuviera y estableciera ganancias.

Sin embargo, las desavenencias no tardaron en llegar entre los socios, los intereses e ideas de cada uno de ellos fueron afectando las relaciones. La intervención de Barhe, para imponer su condición de socio mayoritario y exigir sus voluntades fuera de los términos del convenio firmado, precipitó la disolución de la compañía y puso fin al contrato social firmado, perdiendo éste su capacidad jurídica para el cumplimiento del objeto para el que fue creado, quedando sin efecto sus operaciones. El patrimonio social se volvió necesario para el pago de acreedores y se generó el derecho a recibir la parte correspondiente del remate de la negociación.

Una nota publicada el 8 de marzo de 1856, en el periódico *El Siglo XIX*, cita que habiendo sido enajenada la negociación conocida como *La Mina de Oro*, situada en los bajos de la casa número 1 de la 2ª calle de la Monterilla (hoy 5 de febrero, en la Ciudad de México), se suplica a todas la personas que tuvieran cuentas pendientes con el almacén, se sirvan presentarse dentro de los 30 días siguientes, para recibir el importe que se les adeuda; asimismo, se suplica a los deudores de la negociación, se sirvan hacer los pagos en la casa ubicada en la calle Cadena número 21 (Hagenbeck, 8 de marzo de 1856, p.4.).

Las fuentes consultadas, aún no son suficientes para explicar ciertos aspectos de la conclusión de la compañía, desconocemos la cantidad que recibió Hagenbeck por el remate de ella, el tiempo del proceso legal y los acuerdos tomados, pero estimamos que el migrante alemán, continuó operando la parte que le correspondió bajo el mismo nombre, porque el proceso legal fue largo y el socio industrial se vio obligado a seguir administrando la compañía. Existen claros oscuros en torno a la continuidad del almacén “La Mina de Oro” en la Ciudad de México, pero su análisis, denota una estructuración moderna y capitalista de su funcionamiento estructural, una huella administrativa de los negocios de extranjeros en México, que son la antesala de los grandes almacenes que siguen operando hasta el día de hoy.

Archivos

- HAGHENBECK C., (1852-1856), *Libro de Contabilidad*, Archivo Particular Museo Casa de la Bola, Fundación Antonio Haghenbeck de la Lama IAP, fs. 1-29.
- HAGHENBECK C., (1856-1858), *Libro de Almacén la Mina de Oro*, Archivo Particular Museo Casa de la Bola, Fundación Antonio Haghenbeck de la Lama IAP, fs. 3-28
- HAGHENBECK C., (24 de enero de 1953), *Libranza*, Archivo Particular Museo Casa de la Bola Fundación Antonio Haghenbeck de la Lama IAP.
- HAGHENBECK C., (14 de abril de 1956), *Libranza*, Archivo Particular Museo Casa de la Bola Fundación Antonio Haghenbeck de la Lama IAP.
- VERA, A. (15 de mayo de 1852), *Libranza de la Carlos Haghenbeck y Cía.* Archivo General de Notarias de la Ciudad de México. Acta. 46973.
- LANDGRAVE, C., (2 de julio de 1853), *Libranza de la Carlos Haghenbeck y Cía.* Archivo General de Notarias de la Ciudad de México. Acta. 48561.
- LANDGRAVE, C. (14 de abril de 1856), *Libranza de la Carlos Haghenbeck y Cía.* Archivo General de Notarias de la Ciudad de México, Acta. 57824.
- LANDGRAVE, C. (27 de marzo de 1857), *Poder especial a Carlos Haghenbeck*, Archivo General de Notarias de la Ciudad de México, f. 32.
- SÁNCHEZ A., (15 de mayo de 1852), *Libranza de la Carlos Haghenbeck y Cía.*, Archivo General de Notarias de la Ciudad de México.

Referencias

- BERNECKER, L. W. (2005). *Alemania y México en el siglo XIX*, México, Facultad de Filosofía y Letras UNAM/El Colegio de México.
- BERNECKER, L. W. (2001). Las relaciones germano-mexicanas en el siglo XIX en León E. Bieber (coordinador), *Las relaciones germano-mexicanas*, México, El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México/Servicio Alemán de Intercambio Académico.
- CERUTI, M. (1987). "El gran norte oriental y la formación del mercado nacional en México a finales del siglo XIX", *Siglo XIX. Revista de Historia*, Año II, Núm. 4, Universidad Autónoma de Nuevo León, julio-diciembre de 1987.
- FLORES Caballero, R. (2014), *Administración y política en la historia de México*, España, Fondo de Cultura Económica.
- LUDLOW, L. (2001), El paso a las instituciones de crédito en la ciudad de México, 1850-1890, en Agostoni, C. y Speckman, E. eds., *Modernidad, tradición y alteridad. La ciudad de México al cambio de siglo (XIX-XX)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- MENTZ VON Brígida, (1982), *Los pioneros del imperialismo alemán en México*, México, CIESAS.
- MENTZ VON Brígida, (1999), Notas sobre los alemanes en la Ciudad de México en el siglo XIX, en MENTZ VON. B., Ed., *Babel: La Comunidad Alemana en la Ciudad de México*, Gobierno del Distrito Federal/Instituto de Cultura de la

- Ciudad de México, pp.10-21.
- NAVARRO Z., (1866), *Las letras de cambio. Libranzas, vales, pagares o billetes a la orden. Y cartas órdenes de crédito*, México, Imprenta de Abram González.
- QUINTANO A., (2005), *Legislación mercantil. Evolución histórica 1325-2005*, México, Porrúa-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas,
- SOMBART W., (1979), *Lujo y capitalismo*, Madrid, Alianza Editorial.
- SOMBART W., (1993), *El burgués: Contribución a la historia espiritual del hombre económico moderno*, Madrid, Alianza Editorial.
- WALKER W., (1991), *Parentesco, negocio y política. La familia Martínez del Río en México 1823-1867*, México, Alianza Editorial.
- Revistas y periódicos
- BERTRAND, (abril-junio de 1999), “De la familia a la red de sociabilidad”, *Revista Mexicana de Sociología*, 61 (2), Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 47-80.
- HAGHENBECK, C., (8 de marzo de 1856), *El Siglo XIX*, México, p.4.
- LUDLOW, L., (1998), “La disputa financiera por el imperio de Maximiliano y los proyectos de fundación de instituciones de crédito (1863-1867)”, *Historia Mexicana*, XLIII, (4), pp. 765-805.
- MENTZ, L von Brígida, *Empresas y empresarios alemanes en México 1821-1945*, *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*. Anuario de Historia de América Latina (JbLA), núm. 25, 1988, pp. 1-31.
- NÚÑEZ, R., CARAPIA, G. (2020). “Redes de negocios: las relaciones comerciales de importación de Carl Hypolite Haghenbeck Braunwald, en México, 1850-1880”. *XXIII Coloquio de Historia Canario-Americana (2018)*, XXIII-036. <http://coloquioscanariasamerica.casadecolon.com/index.php/CHCA/article/view/10431>
- VALERIO, S. (enero-abril, 2016), “Almacenes comerciales franceses en Guadalajara. México (1850-1930)”, *América Latina en la Historia Económica*, 23, (1), pp. 68-89.

Electrónicas

- ABASCAL Z., (1991), “Pasado, presente y futuro de los títulos valor” Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, p.9. Acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM www.juridicas.unam.mx <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv>
- BERNECKER L. (1988), “Los alemanes en el México decimonónico: Cuantificación, estructuras socioprofesional, posturas políticas-ideológicas” <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jbla.1988.25.issue1/jbla.1988.25.1.385/jbla.1988.25.1.385.pdf>
- FUNDACIÓN ANTONIO HAGHENBECK Y DE LA LAMA I.A.P. <https://fahl.com.mx/>
- FUNDACIÓN BRINGAS-HAGHENBECK I.A.P, <http://www.fbh.org.mx/fundacion.html>

NEURO-TRANSMIGRACIÓN. UN APOORTE ANTE LOS NUEVOS RETOS PARA LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA SÚPER-DIVERSIDAD

Dra. Guillermina Martínez Bermudez¹

Resumen:

La transmigración vinculada con la multi-territorialidad, la comunicación intercultural y la neurociencia nos presentan un marco de análisis multidisciplinario pertinente para dar sustento al concepto que podemos denominar Neuro-transmigración mostrando la relación existente entre el fenómeno de la transmigración y la neurociencia; en este sentido, el presente documento tiene como propósito abordar esta denominación para destacar, desde los ámbitos exploratorio y descriptivo, la relevancia que adquiere la neuro-transmigración como aporte ante los nuevos retos que se presentan para las Ciencias Sociales frente a la super-diversidad en el contexto globalizador.

Palabras Clave: *Transmigración, Neuro-transmigración, Super-diversidad, Plasticidad Cerebral, Interacciones Dinámicas.*

Abstract²

Transmigration linked to multi-territoriality, intercultural communication and neuro-science give us a frame of multidisciplinary analysis relevant to support the concept of Neuro-transmigration which shows the relationship between the phenomenon of transmigration and the neuroscience. So, this document has as purpose

1- Doctora en Estudios Sociales, correo: gmb26@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9179-4031>

2- Para la elaboración de este documento se recurrió a la utilización de Google Traductor y Grammarly, con el objetivo de afinar lo concerniente a traducciones del idioma inglés.

address this denomination to stand out, from the fields exploratory and descriptive, the relevance of the neuro-transmigration like a contribution to the new challenges for Social Science in front of the super-diversity in the globalizing context.

Key words: *Transmigration, Neuro-transmigration, Brain Plasticity, Super-diversity, Dynamic Interactions.*

Introducción

La globalización, fenómeno de reorganización económico, político y social (Flores, 2016) entendida como dinámica de cooperación entre países, principalmente en los ámbitos cultural, político y económico (Viallet, 2023, p. 23), donde el flujo de información y las nuevas tecnologías han sido clave para la comunicación en cuanto a la reducción de tiempo y espacio; en la actualidad se ubica ante una disyuntiva entre la re-globalización (mayor integración) y la fragmentación (WTO, 2023, p. 22) o regionalización (Altman y Bastian, 2023; Viallet cita a Sheng A., 2023, p. 06). Esto se presenta como el marco de referencia contextual de los procesos de migración contemporánea mundial.

A partir de este marco podemos destacar que Dirk Geldof (2018) considera que el siglo XX fue la época de la migración y que el siglo XXI podría convertirse en el siglo de la súper-diversidad (pp. 43). Tendencia que se observa *de facto* derivada de los flujos migratorios masivos (Vertovec, 2023; Geldof, Schrooten, Withaekx, 2017, pp. 06-08; Yamura, 2022), ya sea por cuestiones laborales, de estudio, de parentesco, de asilo político, etc. (Vertovec, 2023).

En este tenor, el presente documento que se desarrolla de forma exploratoria y descriptiva, tiene como objetivo central mostrar la relevancia que cobra la neuro-transmigración como aporte ante los nuevos retos que se presentan para las Ciencias Sociales. Los objetivos específicos son: 1) Definir la transmigración y mostrar su vínculo con la multiterritorialidad; 2) Describir algunos aportes de la neuro-ciencia en materia de comunicación intercultural (paradigma estático vs dinámico) e Indicar diferencias entre la mente poli-cultural (bi/multi) y la mono-cultural; 3) Destacar la pertinencia de profundizar en estudios sobre Neuro-transmigración; y 4) Plantear algunas consideraciones generales sobre la neuro-transmigración ante los retos que se presentan para las Ciencias Sociales.

Transmigración

La Transmigración o migración transnacional se puede entender como el movimiento continuo de personas de ida y vuelta a través de fronteras y de sociedades cada vez más súper-diversas (Schrooten, Geldof and Withaekx, 2015, p. 03). Donde las relaciones con las regiones de origen y destino son ambiguas, y el horizonte de tiempo para migrar es indefinido, itinerante y secuencial (Pries, 2002, p.18)

Este es un fenómeno que se intensifica con la globalización, y que ante la super-diversidad adquiere importancia creciente la generación de contactos y el desarrollo de espacios y comunidades transnacionales (Schrooten, Geldof and Withaecx, 2015, p. 2), por ejemplo, desde esta perspectiva, la problemática sobre la temporalidad de las redes transnacionales adquiere relevancia en tanto que muestra cómo se desarrolla el cambio sobre el tiempo y el espacio (Schiller, 2018: 202).

Transmigración y multiterritorialidad

La transmigración implica la adquisición de multiterritorialidad porque se puede acceder a diversos territorios o conectarse con ellos mediante desplazamiento físico y/o virtual, (Martínez-Bermúdez, 2022, p. 04) “accionando diversas temporalidades a la vez, lo que incluye una experiencia de tiempo-espacio más fluida y la compresión o desanclaje espacio- temporal, experiencia moldeada por diversas geometrías del poder como contexto” (Haesberg, 2011 citado por Martínez-Bermúdez, 2022, p.04). Así,

(...) para que los transmigrantes puedan aprovechar los espacios fértiles derivados de la multiterritorialidad esto dependerá en gran medida de la “predisposición cultural” individual o colectiva, así como de la condición económico política que experimenten o en que se inserten. Ya que, ubicados en este fenómeno, podrán adquirir una conciencia múltiple o trans-escalar y/o una identidad étnica transnacional. (Haesberg, 2011 citado por Martínez-Bermúdez, 2022, p. 05).

Es derivado de lo anterior que se torna pertinente abordar los temas vinculados con la predisposición cultural y la conciencia múltiple desde el marco analítico proporcionado por los aportes neuro-científicos mediante el paradigma de comunicación intercultural.

Aportes de neurociencia en el paradigma de comunicación intercultural

Para Nguyen-Phuong-Mai (2017) los seres humanos han mostrado un sistema de pensamiento estático y/o dinámico, en el primero los valores son binarios, guían el comportamiento y se considera que la cultura es el software de la mente; en el segundo los valores son dinámicos, guían los comportamientos pero los comportamientos también guían los valores y se entiende que el contexto es el software de la mente (pp. 06-07), esto se puede ver con mayor detalle en la tabla 1, donde se plantean las diferencias en el paradigma de comunicación intercultural.

Tabla 1. Paradigma de comunicación intercultural

PARADIGMA ESTÁTICO (La cultura es estable, los valores son difíciles de cambiar)	PARADIGMA CAMBIANTE O DINÁMICO (Neurociencia-visión interdisciplinaria)
Diferencia como punto de partida.	Semejanza como punto de partida.
Conduce al agotamiento mental, porque se activan los mecanismos de defensa frente al temor.	Se enfoca en cómo identificar semejanzas, cómo establecer intereses mutuos. Esta es una aproximación más sostenible que usar el temor como motivación de aprendizaje sobre la diversidad cultural.
Los valores guían los comportamientos.	Los valores guían los comportamientos, pero los comportamientos también cambian los valores (relación de cambio bidireccional).
Si tu quieres comunicarte efectivamente con la gente de una cultura diferente, debes aprender sus valores.	“Nosotros somos lo que hacemos repetidamente” Aristóteles.
Los valores son binarios. (Si o no, bueno o malo, individual o colectivo, etc., pero no ambos)	Los valores son dinámicos. Las relaciones binarias inician como una tendencia natural (del pensamiento), pero el pensamiento plural ocurre si se le da más tiempo y se elimina el temor. El pensamiento lógico y claro puede ser obtenido cuando la amígdala no guía nuestro comportamiento sobre sí misma, pero actúa como entrada con entrada emocional esencial. Se hace una buena conclusión tanto con la lógica como con la emoción, lo que permite que no se produzca un pensamiento binario sino plural. Así, una mente compleja es posible mientras hay tiempo y ausencia de temor.
La cultura es el software de la mente	El contexto es el software de la mente. Los contextos configuran dinámicamente los mecanismos neurobiológicos del Yo porque el cerebro maleable permite aculturarnos a nuevos ambientes culturales. Nuestro cerebro puede ser tan plástico que podemos representar múltiples culturas en nuestra mente, cambiar entre valores simultáneamente, comunicar información muy compleja, al punto de que podamos ser ambos colectivistas e individualistas, mientras un contexto específico activa ese elemento. Nosotros no solamente somos el producto, sino también los productores de nuestra propia cultura. Esto nos devuelve la autoría como agentes activos en lugar de una droga cultural.

De esta forma, en la interacción entre paradigma estático y dinámico se configura la interacción entre mente mono y poli cultural como se detalla a continuación.

Mente poli-cultural (bi/multi) y monocultural

De acuerdo con estudios sobre neuro-plasticidad el cerebro físico se re-cablea a sí mismo por lo que los humanos pueden generar “ nuevos valores, desarrollar nuevos hábitos, adaptarse a diferentes culturas. Los Contextos, pensamiento repetido y comportamientos pueden formar fuertes patrones neurales, y a la vez, estos patrones neurales guiarán comportamientos y cambios, incluso de valores profundamente arraigados.” (Nguyen-Phuong-Mai, 2020, p.09).

Si bien los valores son programados en la mente de los niños a una edad temprana, y cada persona lleva cierta cantidad de programación mental que se estabiliza con el tiempo, los humanos pueden aprender y desaprender diferentes valores culturales, así como operar con sistemas de valores opuestos (Nguyen-Phuong-Mai, 2020, p. 09).

Así, se asume que “la cultura es internalizada como una red suelta de estructuras de conocimiento compartido y el principio de activación de conocimiento basado en el contexto específico”. Dos líneas teóricas sobre estos estudios son: 1) La aproximación constructivista dinámica y 2) La aproximación de cognición situada (Nguyen-Phuong, 2021, p. 50).

La aproximación constructivista dinámica se enfoca en individuos biculturales o multiculturales, y asume que los cerebros están biológicamente preparados para adquirir conocimiento de más de un sistema cultural, incluso cuando estos sistemas contienen valores y comportamientos en conflicto. “Cuando un individuo es expuesto a diferentes sistemas de conocimiento cultural tal como una sociedad multicultural, estos sistemas llegan a volverse ‘disponibles’ en el inventario cognitivo, y ‘accesibles’ para que los individuos los apliquen en contextos específicos” (Nguyen-Phuong, 2021, p. 50).

En este sentido, Hong, *et.al.* (2000) destacan que individuos biculturales, socializados en dos culturas, A y B, tienen como resultado dos sistemas de significado cultural o redes de constructo cultural. En concordancia, individuos biculturales con imágenes de la cultura A podrían extender (propagar) la activación a través de la red A, elevando la accesibilidad de las categorías de red y las teorías implícitas de comprensión de red. Asimismo, con imágenes de la cultura B podrían extender la activación a través de la red B, elevando la accesibilidad de los constructos compuestos por esa red. Así, por ejemplo, existen símbolos que pueden activar estos constructor centrales para redes cultura-

les específicas como íconos (imágenes de significado) que son imágenes que evocan un marco de significado particular relacionado con cierto conocimiento cultural (p. 711).

Al respecto, Nguyen-Phuong (2021) también enfatiza que “(...) para los individuos biculturales y multiculturales los sistemas de conocimiento cultural en conflicto coexisten y se cambian con flexibilidad en un proceso dinámico” (p. 50).

Por su parte, en cuanto a la aproximación de cognición situada ésta se enfoca en la mente monocultural y se destaca que “cuando la cultura A parece ser diferente a la cultura B estas diferencias no son necesariamente arregladas en la mente de los individuos provenientes de esas culturas”. Por ejemplo, a través de culturas diversas de América Europea, China, Hong Kong, Corea, Noruega, individuos monoculturales preparados con una mentalidad individualista tienden a ignorar el contexto. Por el contrario, aquellos preparados con una mentalidad colectivista se inclinan por poner atención en las relaciones (Nguyen-Phuong, 2021, p. 51).

Nguyen-Phuong-Mai (2021) remarca que los avances en neurociencia sugieren que los individuos pueden nacer con alguna predisposición genética y estos interactuar con el ambiente cultural de tal forma que la misma predisposición pueda tener expresiones opuestas del Ser en diferentes contextos culturales (p. 58).

Neuro-transmigración

De esta forma, se considera que los seres humanos cuentan con un sistema de pensamiento tanto binario (estático) como dinámico y que debido a la neuro-plasticidad y a los programas pre-cargados tienen la posibilidad de alternar entre ambos sistemas.

Por su parte, al considerar dentro del paradigma de comunicación dinámica la idea de que existen individuos con mente bicultural/multi o mono-cultural (con capacidad de activar su atención selectiva acorde con su proceso de aculturación enfocándose en el ámbito relacional o desconectándose de los efectos contextuales) nos remite a que un transmigraste que ha sido expuesto de forma prolongada a dos culturas distintas tiene amplias probabilidades de desarrollar mentalidades de tipo bi-cultural, pero si este transmigraste además, derivado del efecto globalizador, se inserta en procesos de aculturación en sociedades con diversidad cultural e interactúa de manera prolongada tendrá amplias probabilidades de adquirir una mentalidad poli-cultural, esto, de acuerdo con el vínculo entre multiterritorialidad y transmigración aplicará incluso si el contacto cultural se lleva de forma física y/o de manera virtual.

Podemos enunciar que la transmigración vista desde la neurociencia se convierte en un campo de estudio con amplio potencial para analizar el tipo de redes y conexiones neurales que se generan en individuos habituados a transmigrar, lo que desemboca en la internalización y la capacidad de combinar valores que incluso pueden ser opuestos, acorde con los contextos específicos en que se desarrolle y/o culturas de las que reciba mayor influencia.

Así, lo que se puede denominar Neuro-transmigración se convierte en un terreno fértil en las Ciencias Sociales y Humanidades con miras a profundizar en los procesos de aculturación humana.

La neuro-transmigración y algunos retos para las ciencias sociales

Derivado de lo expuesto, algunos retos para las Ciencias Sociales a partir del planteamiento sobre neuro-transmigración son los siguientes : a) Asimilar el potencial que proporciona la neuro-ciencia para los estudios sociales, particularmente la neuro-ciencia desde el ámbito cultural ; b) Profundizar en el tema cultural desde una perspectiva dinámica ; c) Incrementar estudios, investigación y diálogo transcultural, multidisciplinario no sólo regional sino local-continental desde el ámbito metodológico; d) Ampliar investigaciones de estudios de caso y perspectiva comparada en materia de migración transnacional y mentalidad poli-cultural en sociedades súper-diversas, y e) Ahondar en el estudio de la mentalidad multi-cultural multi-nivel (global y local) y sus iteraciones a propósito de la transmigración ante la súper-diversidad.

Referencias

- Altman, S.A., y Bastian, C.R., (2023). The State of Globalization In 2023. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2023/07/the-state-of-globalization-in-2023>
- Flores. M. V. (2016). La globalización como fenómeno político, económico y social. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12 (34), 26-41. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70946593002.pdf>
- Geldof, D., Schrooten, M., Withaecx, S., (2017). Transmigration: the rise of flexible migration strategies as part of superdiversity, *Policy & Politics*. X (X), 1-17. DOI: 10.1332/030557317X14972774011385
- Gendof, D. (2018). *Superdiversity as a lens to understand complexities* en The Routledge Handbook of Language and Superdiversity, An Interdisciplinary Perspective. Pp. 43-56. Routledge.

- Hong, Y., Morris, M.W., Chiu, C., y Benet-Martínez, V. (2000). Multicultural Minds. A Dynamic Constructivist Approach to Culture and Cognition, *American Psychologist*, 55 (7), 709-720. DOI: 10.1037//0003-066X.55.7.709
- Martínez-Bermúdez, G. (2022). Comunicación intercultural y transmigración. Valores y emociones entre occidente y oriente contemporáneos, *Researchgate*, pp.1-11. DOI: 10.13140/RG.2.2.23445.60642/1
- Nguyen-Phuong-Mai, M. (2021). Not 'culture' as Hofstede assumed, but 'context' is the software of the mind: The neuroscience of a dynamic, contextual, and polycultural self. *Training, Language and Culture*, 5 (4), 47-64. DOI: 10.22363/2521-442X-2021-5-4-47-64
- Nguyen-Phuong-Mai, M.(2020). Fear-Free Cross-Cultural Communication: Toward a More Balanced Approach With Insight From Neuroscience. *Frontiers in Communication* , 5 (14). <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00014>
- Nguyen-Phuong-Mai, M. (2017). Shifting Paradigm of Intercultural Communication: When Neuron, Genes and Evolution Joined the Discourse. Keynote address at SIETAR UK.
- Pries, L. (2002). La migración transnacional y la perforación de los contenedores de Estados-nación, *Estudios Demográficos y Urbanos*, (51), 571-597. <https://www.redalyc.org/pdf/312/31205105.pdf>
- Schiller, N. (2018). Theorising Transnational Migration in our times: A multi-scalar temporal perspective, *Nordic Journal of Migration Research*, 8(4), 201-212. DOI: 10.2478/njmr-2018-0032
- Schrooten, M., Geldof D., y Withaekx S. (2015). Transmigration and urban social work: towards a research agenda, *European Journal of Social Work*, 13pp. <http://www.dirkgeldof.be/system/files/2015+01+EJSW+Transmigration+and+urban+social+work.pdf>
- Vertovec, S. (2023). SUPERDIVERSITY. Migration and Social Complexity, 236pp. Routledge.
- Viallet, J. (2023). Rethinking Globalization: From Hyper-Globalization to Regionalism, *IE International Policy Review (IPR)*. 4(2), 1-9. <http://ipr.blogs.ie.edu>
- World Trade Report (2023). *Re-globalization for a secure, inclusive and sustainable future*, Editorial WTO, https://www.wto.org/english/res_e/books_p_e/wtr23_e/wtr23_e.pdf
- Yamura, S. (2022). Transnational migrants and the socio-spatial super-diversification of the global city Tokyo, *Urban Studies*, pp. 1-22, DOI: 10.1177/00420980221114213

EDUCACIÓN DE ADOLESCENTES EN CONDICIÓN MIGRANTE EN MÉXICO: LOS RETOS PARA GARANTIZAR SU DERECHO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ÁREA METROPOLITANA DE GUADALAJARA, JALISCO Y CIUDAD JUÁREZ, CHIHUAHUA¹

Alma Leticia Flores Ávila²
María Evangelina Salinas Escobar³
Adriana Osio Martínez⁴

Resumen

La presencia de poblaciones en situación de movilidad y en edad de estudiar se intensifica en las sociedades de México. Eso plantea retos comunes para comprender y garantizar derechos elementales como la educación. La diversidad social y territorial de nuestro país demanda comprender las realidades con perspectivas situadas, localizadas en espacios específicos y diferenciadas a partir de su contexto e historia, a fin de entender con más elementos la complejidad de los fenómenos como la migración y sus efectos en la educación. Nuestro interés está en adolescentes en condición migrante que, en México, por alguna circunstancia (su origen

1. Las reflexiones de este trabajo derivan del proyecto de investigación e incidencia denominado “Cuando el sueño ya no es la migración está la educación”, del proyecto PRONACE-PRONAI 310240; colaboración entre la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, y el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, con financiamiento para investigación de la Catedra MIFID y Programa de Investigación de CUCSH (UDG, 2017-2024).

2. Universidad de Guadalajara, CUCSH-Departamento de Trabajo Social.

3. Universidad de Guadalajara, CUCSH-Departamento de Geografía y Ordenación Territorial.

4. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, ICSA-Facultad de Trabajo Social

mexicano, su tránsito por nuestro país, reconocimiento de situación de refugio o residencia), realizan o deberían realizar sus estudios de Educación Media Superior (EMS). Es compleja la relación educación-migración, por la diversidad de perfiles y los distintos contextos en los cuales se insertan y de los cuales provienen las personas. Por ello, se propone profundizar algunas de las problemáticas y la atención educativa que ameritan. La base metodológica es la etnografía situada en Jalisco y Chihuahua.

Palabras clave: *Derecho a la Educación, Educación Media Superior, Adolescentes en condición migrante.*

Introducción

En el país, para el 2016, la asistencia escolar de niños y niñas de 6 a 11 años es del 99.1%. En el grupo de edad de 12 a 14 años, el 93.8%. Mientras que el grupo de 15 a 17 años, el porcentaje a nivel nacional que asiste es el 75% (INEE, 2018). Estos grupos de población son considerados con la edad idónea para cursar la primaria, la secundaria y la educación media superior (bachillerato), respectivamente. La asistencia escolar a los niveles de primaria presenta cierta regularidad, con porcentajes promedio por encima del 90% en las entidades del país; sin embargo, se manifiesta la disminución paulatina de la asistencia en niveles subsecuentes, como se puede observar, con evidente descenso de la asistencia escolar en la medida en que avanzan los niveles educativos, tanto los considerados básicos como medio-superior. Los indicadores son aún más bajos en jóvenes que asisten a la escuela en la población de 18 a 24 años, solo lo hace el 32.2%, edad que corresponde al nivel de estudios superiores (INEE, 2018).

Lograr la asistencia escolar de la población en todos los niveles, así como evitar el rezago y deserción escolar han sido retos de la política educativa en México. A estos retos se suman la incorporación de las poblaciones que tienen alguna condición de movilidad humana, tanto interna como internacional (retorno, tránsito, inmigración, refugio, circularidad, jornaleros agrícolas, desplazamiento forzado). Quienes traen consigo situaciones que les pueden vulnerar y propiciar condiciones que afectan su bienestar personal.

En el caso de las poblaciones en condición de movilidad internacional, las situaciones que les acompañan se reflejan en retos locales y regionales por atender. Las que han sido más observadas son: por un lado, la deportación o retorno voluntario de familias mexicanas que residían en Estados Unidos, y la incorporación al sistema educativo mexicano de los hijos e hijas de esas familias. Para muchos de esos niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que llegan, estar en México los coloca como inmigrantes, social o administrativamente, porque el lugar de origen de los padres no es su lugar, pero por razones familiares o por solidaridad, deben quedarse y reiniciar aspectos de su vida, como la educación.

Por otro lado, también está la presencia de inmigrantes que están haciendo de México su lugar de residencia, temporal o permanente; ya sea por las dificultades para arribar a EEUU, o por encontrar condiciones propicias u oportunidades para vivir e integrarse a las sociedades de México. Entre los padres y madres de familia que se están quedando, muchos de ellos tienen hijos e hijas en edad de estudiar. Pero sus circunstancias para incorporarse a las diversas comunidades sociales y escolares pueden ser complicadas, al no existir políticas públicas de integración de personas por parte del Estado mexicano, o no tener vínculos fuertes de tipo familiar o redes sociales que respalden (UDG, 2017-2024).

Son frecuentes los casos de niños, niñas y adolescentes migrantes, retornados o refugiados, de origen mexicano o no, que su movilidad hacia México no fue decidida por ellos. No obstante, su migración lleva a reconocer que son personas en una condición de mayor vulnerabilidad.

Un elemento fundamental para alcanzar el bienestar, presente y futuro, de esas poblaciones en condición de movilidad humana es el derecho a estudiar y de tener las mejores circunstancias para hacerlo. El Estado mexicano garantiza, a través de sus leyes, derechos universales a la niñez y adolescencia, entre estos la educación, lo consigna en la Constitución, Leyes y acuerdos internacionales firmados, pero facilitar esos procesos de incorporación y permanencia, dignos y con calidad, ya sea a una institución pública o privada, representa un reto nacional, pero sobre a nivel local (Maldonado, 2000). Por diversas circunstancias de carácter político, económico y social que están presentes (legislaciones sin perspectiva en las movilidades humanas, reglamentación de leyes inoperantes, falta de presupuestos adecuados).

En el proceso de inserción y permanencia educativa, así como conclusión de estudios, algunas etapas son de mayor riesgo para abandonar la educación, debido a la probable incorporación laboral, embarazos a temprana edad, violencias estructurales, entre otras circunstancias; es el caso de las poblaciones adolescentes. Y es en éstas en quienes queremos llamar la atención, por las múltiples circunstancias que acompañan en esa etapa de la vida y las que se generan al coincidir algún tipo de migración, las desigualdades socio territoriales de los lugares donde arriban, de género entre otras.

Enfocamos el trabajo para la investigación y futura incidencia en poblaciones adolescentes en condición de movilidad humana en bachillerato, por ser un grupo que puede ser vulnerable, con tendencia a dejar de asistir a la escuela, rezagarse, abandonar y no concluir sus estudios básicos en ese nivel educativo. Asimismo, realizar diagnósticos situacionales y plantear la necesidad de hacerlo a nivel nacional, para argumentar acciones que demanden una adecuada reglamentación de leyes en educación y migración que garanticen la educación con calidad de poblaciones migrantes.

Son cuatro ejes de atención que nos preocupan: (1) los paradigmas de pensamiento predominantes en la ejecución de la política educativa en torno a estudiantes en alguna condición de movilidad humana, sobre los cuales debe de incidir para propiciar reflexión y acciones transformadoras en las personas y grupos de convivencia, en nuestro interés, los planteles escolares de Educación Media Superior, de Jalisco (SEMS-UDG, COBAEJ, CECYTEJ, CONALEP, CETIS, CBETIS, CBTA) y Chihuahua (CONALEP, COBACH, CECATI, CECYT); (2) en el diseño institucional y operativo de las instituciones que instrumentan políticas públicas de atención y seguimiento de poblaciones escolares provenientes de Estados Unidos u otros países; en donde también se considera (3) procesos y procedimientos de la implementación de esas políticas institucionales que, sin revisión, actualización o innovación, provoca dilaciones en el acceso a derechos específicos; y en las (4) estructuras formales capaces de anquilosar o dinamizar el cumplimiento de derechos a través de leyes, reglamentos, políticas y normas vigentes, con la finalidad de actualizar e innovar en perspectivas sobre las movi- lidades humanas en el sector educativo, que garantice los derechos humanos de las personas en edad de estudiar.

La recuperación de experiencias en torno a los contextos de la educación media superior, en este caso realizados conjuntamente por profesores, orientadores educativos, tutores, administradores de la educación e investigadores, mediante diversos ejercicios de conversación, contextualización y reflexión crítica, pretende que los implicados en procesos formativos sean sujetos activos no solo con su participación en la rememoración de hechos, sino también con sus posibles acciones de cara al futuro, para contribuir a la resolución de problemáticas sociales vigentes.

La acción de reflexionar con personas directamente implicadas en la formación educativa no solo busca la mirada de los hechos, sino que además propende por su reivindicación social y política. La ejecución de una investigación con una metodología que apuesta por la escucha razonada, que contextualiza el relato y triangula su información con otro tipo de información, responde a las demandas que la misma realidad plantea: orientar acciones para alcanzar el bienestar social.

El acercamiento a las realidades

El asunto específico que ahora nos implica es la migración de personas en distintos procesos y que están en edad de estudiar uno de los niveles básicos de educación (bachillerato). Ya sea por retorno voluntario o forzado de Estados Unidos a México (población retornada); aquellos y aquellas personas que, por los motivos reconocidos por el Estado mexicano, les otorga protección a las personas (personas refugiadas); las personas que, por razones de trabajo o deseo voluntario, han llegado a México para vivir desde otro país de nacimiento (inmigrantes); y aquellos quienes de manera temporal se establecen en México

pero su objetivo principal no es residir de manera permanente en nuestro país, sino hacer un alto temporal a fin de posteriormente llegar a destino final, regularmente a Estados Unidos (transmigrantes).

Las categorías geográficas y sociodemográficas observadas a partir de los datos son importantes, pero insuficientes para reflejar otro tipo de relaciones presentes en los territorios y lugares. De ahí la importancia de categorías construidas a partir de la etnografía, las experiencias y la materialización histórica de las personas que viven la condición de movilidad humana, que enfrentan ciertas circunstancias al momento de querer estudiar, al estar estudiando o pretender concluir el proceso educativo (Marcus, 2018).

Por ello, para empezar, revisamos experiencias en Jalisco y Chihuahua, para analizar las circunstancias del acceso a la educación de población adolescente a los subsistemas de educación media superior. Ambas entidades son receptoras importantes de diferentes tipos de movilidades humanas, además de mantener una relación histórica con la migración a Estados Unidos. Jalisco, con tradición de más de un siglo, y Chihuahua, por la cercanía y relación con la frontera del vecino país del norte. Con procesos de movilidad humana diferenciados en los territorios y procesos comunes, como la inserción educativa de poblaciones en situación de movilidad y edad de estudiar, así como la participación activa de organizaciones sociales para garantizar derechos de las poblaciones en condición migrante. Centramos inicialmente la atención en las principales ciudades de cada entidad: Zona Metropolitana de Guadalajara y Ciudad Juárez. Éstas son reflejos tanto de la centralidad de procesos sociales, políticos y demográficos, en los que convergen flujos importantes de migración.⁵

La observación es nuestra principal herramienta, junto con el uso de bitácoras, datos estadísticos de censos, datos administrativos, elaboración de relatos descriptivos y sistematización de procesos, tanto de las intervenciones hechas en la realidad con las personas para la incidencia, como para investigación. También las entrevistas dirigidas, así como conversaciones informales y formales, que, al recuperarlas como relatos o experiencias, nos permiten construir historias y trayectorias de vida de los adolescentes, padres, madres, profesores y profesoras, y de más actores que se implican. Se utilizó el programa *Statistical Product and Service Solutions* (SPSS), para tratamiento estadístico de datos, así como el *Google Earth* y los paquetes de datos espaciales (shapes) de los ejercicios censales e intercensales. Los mapas se elaboran en el sistema de información geográfico *ArcGis*, una plataforma que permite recopilar, organizar, administrar, analizar, compartir y distribuir información espacial. Se utilizó una combinación de técnicas estadísticas y cartográficas en los análisis, en Jalisco y Chihuahua.

5. Cabe señalar, que el trabajo de acercamiento en Jalisco tiene más tiempo (desde 2018 a la fecha); mientras que, en Chihuahua, iniciamos en 2020 con el análisis de datos y acercamiento a actores, y en 2023 con trabajo exploratorio de campo.

Presencias migrantes en edad de estudiar bachillerato en la Zona Metropolitana de Guadalajara y Ciudad Juárez

Al reconfigurarse el tránsito y movilidad humana de las personas en nuestro país, se prolonga la estadía de las poblaciones de origen extranjero, incluso hacen permanente su presencia en las comunidades del país, iniciando procesos de inmigración o solicitud de refugio. También incrementan las repatriaciones de nacionales a los lugares de origen y el arribo de población de origen mexicano sin reconocimiento de nacionalidad. Con esa recomposición de las movi- lidades viene la incorporación al sistema educativo mexicano de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que son hijos e hijas de esas familias en situación de movilidad que arriban a México, situación inminente y cada vez más evidente en todas las regiones del país.

Con los datos sobre población que regresa de Estados Unidos, identificada por el Gobierno de México (2021), el mapa interactivo de estadísticas básicas por entidad nos permite documentar el comportamiento que presenta Jalisco y Chihuahua sobre este tema. Se observa cierta regularidad y tendencia en sus datos entre 2015 y 2020, los porcentajes de Jalisco varían entre 5% en 2015 y 3.8% en 2020, con clara tendencia a disminuir; y Chihuahua se mantiene en 3% con variaciones mínimas en los últimos cinco años (2015-2020). ¿Qué significa eso? Si bien no son altos los porcentajes respecto de otros estados del país, nos indica una constante en la movilidad de personas de las personas que regresan a las entidades, debido probablemente a su realidad migratoria y situada (fron- tera y región histórica de migración).

Las tres entidades con mayores volúmenes de población repatriada son Guerrero, Oaxaca y Michoacán.⁶ Una posible hipótesis de la razón de dicha situación apuntaría a que es resultado de emigraciones recientes, cuyo proceso de regularización de estancia en Estados Unidos aún sigue incierto, por consiguiente, es la población más vulnerable para ser deportada o de regresar de manera forzada. En situación similar podría estar Michoacán, que aun siendo uno de los estados de la región de migración histórica, en la última década la inestabilidad social y económica derivada de la violencia por el narcotráfico ha obligado al desplazamiento forzado a las entidades vecinas, así como la incorporación a los flujos migratorios internacionales a aquellas personas quizá sin redes sociales y familiares consolidadas.

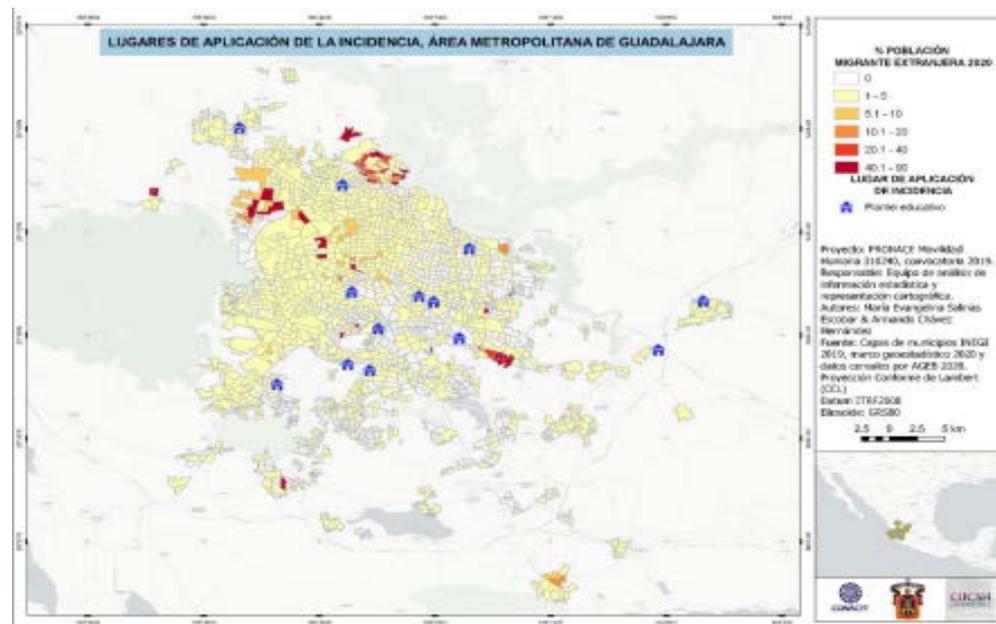
6. Son los estados más dinámicos y variables en sus datos por año en ese mismo periodo, los tres con cifras más elevadas que el resto de entidades del país; entidades que en conjunto han recibido en los últimos cinco años, la tercera parte de la población total repatriada del país, es decir 33.5% del total. Asimismo, de la población menor de 18 años repatriada, Guerrero y Oaxaca tienen la mayor cantidad de personas originarias de esas entidades; el porcentaje más alto lo tuvo Oaxaca en 2020, con 7.8% y Guerrero el 6.8%. Las personas que son repatriadas menores de 18 años, se considera que a una proporción importante le corresponde estudiar; por ubicarse en ese rango de edad para estudiar preescolar, primaria, secundaria y bachillerato (Gobierno de México, 2021).

¿Dónde están las personas migrantes en edad de estudiar en las principales ciudades de las entidades?

De acuerdo con los datos del Censo de Población del año 2020, es posible identificar la concentración de personas en alguna condición de movilidad internacional. La presencia de población migrante extranjera en la Ciudad de Guadalajara, a partir de los datos del censo de población y vivienda, a nivel de área geostadística básica (AGEB) es en prácticamente toda la mancha urbana (mapa 1), con mayor presencia en algunas zonas ubicadas en su mayoría al norponiente de la ciudad, en el municipio de Zapopan, y algunas islas de concentración migratoria en los municipios de la primera corona de urbanización, Tlaquepaque y Tonalá. La lógica funcional de la ciudad establece que no exista una plena correspondencia entre la localización de los centros escolares y la residencia en mayor medida de la población migrante.

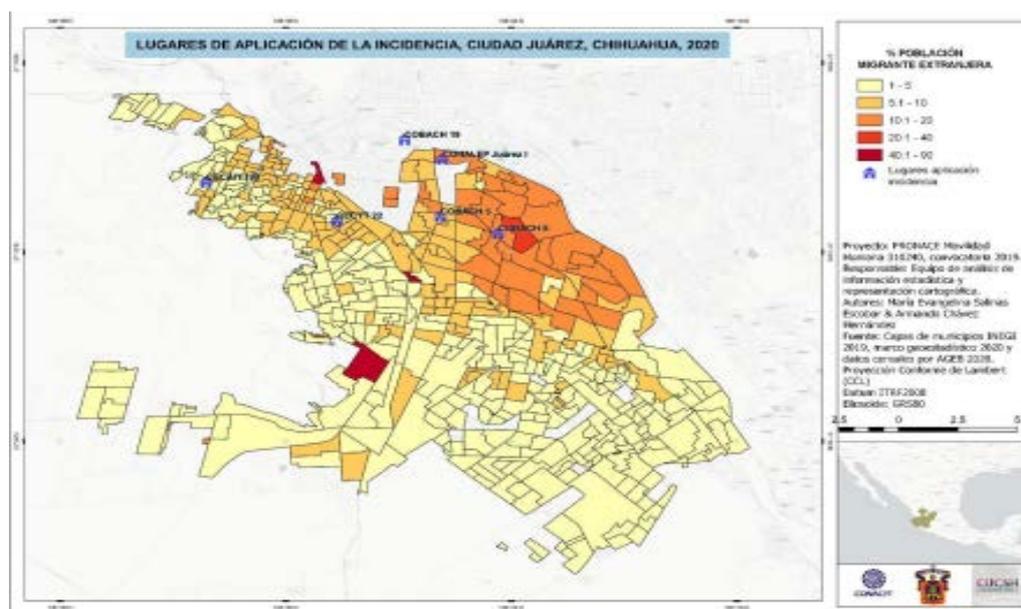
En Ciudad Juárez a diferencia de Guadalajara, se advierte con claridad el efecto de la proximidad de la frontera con Estados Unidos. La concentración de población migrante internacional absoluta residía al norte de la ciudad en el año 2020. Lo que llevó a la selección de planteles de bachillerato ubicados dentro de AGEB's con importante concentración de población nacida en otro país. Tanto los datos, como las experiencias, coinciden en la congregación de población inmigrante en el norte y centro de la ciudad, como por cierta dispersión en el resto de la traza urbana (mapa 2).

Mapa 1. Concentración de la población en condición migrante en la ZMG de Guadalajara en 2020



Del proyecto PRONACE-PRONAI 310240

Mapa 2. Concentración de la población en condición migrante en Ciudad Juárez en 2020



Del proyecto PRONACE-PRONAI 310240

Jalisco: retos observados para la educación de personas en condición migrante

En los procesos de inserción y permanencia de estudiantes de origen mexicano que crecieron en Estados Unidos y se incorporan a las escuelas de educación pública a nivel bachillerato en Jalisco, el análisis apunta a que el reto más importante que están enfrentando, al inicio de su inserción escolar, tiene que ver con los procesos administrativos, tanto universitarios como ante dependencia gubernamentales, a fin de que se les reconozca la ciudadanía mexicana y su trayectoria escolar en el extranjero. Por consiguiente, hay un rezago en la incorporación de los estudiantes, al no ser inmediata su inscripción, frenada por los sistemas y gestión burocrática de las instituciones (que puede llevar desde un mes hasta un año a fin de iniciar su formación en educación media superior), así como por la falta de reconocimiento de aprendizajes y avances de alto nivel formativo de los estudiantes (con dictámenes de revalidación de materias sin fundamentos y conocimiento de los sistemas educativos de procedencia).

Con relación a la permanencia y la evaluación de trayectorias, se puede afirmar que el acompañamiento de los estudiantes que provienen de Estados Unidos, es

normalizado a partir de los criterios generales de atención a toda la población estudiantil de los planteles, por consiguiente, no hay una comprensión de las particularidades que presenta un estudiante en condición de migración. Ya que un estudiante en esta condición, en primera instancia tiene que vivir “choques” culturales, conflictos emocionales por pérdidas de formas de vida y de identidad, así como lingüísticos, lo que dificulta no solo sus aprendizajes cognitivos, sino también de relaciones sociales.

Existen algunos indicios que apuntan a que no existen diferencias sustantivas en función del género para ingresar al bachillerato. La educación de hombres y mujeres es una prioridad de las familias, buscan que los hijos e hijas estudien. No obstante, se continúan reproduciendo los roles tradicionales de género respecto al cuidado y atención de los estudiantes retornados. Se les “encarga” a las madres, abuelas, tías y primas la organización del retorno y las gestiones para los estudios.

Se observan discrepancias en otros aspectos, algunos chicos y chicas, más las chicas, están confiando en que al retornar o llegar a México, la educación profesional será la que permita mejorar o recuperar su condición socioeconómica perdida. Pero el discurso de regresar a Estados Unidos para trabajar es más en los chicos que en las chicas. Pareciera que la continuidad de estudios en México o EEUU es más clara en las mujeres que en los hombres. Es una diferencia importante en las trayectorias educativas, porque al parecer hay más presión o autopresión en los chicos para incorporarse al mercado laboral, en lugar de continuar y concluir estudios.

Sobre las potencialidades y oportunidades que tiene del sistema educativo en Jalisco que faciliten la inserción y permanencia de los estudiantes incorporados provenientes de Estados Unidos, observamos la fortaleza de la estructura e infraestructura de la Universidad de Guadalajara (U de G), la cual tiene presencia en 109 de los 125 municipios de Jalisco con planteles de educación media superior. Que contribuye a facilitar procesos para la inserción de estudiantes provenientes de Estados Unidos, porque cubre una extensión amplia de territorio estatal, incluso impacta a otras unidades municipales vecinas (en Colima, Nayarit, Zacatecas, Michoacán y Guanajuato). No obstante, es necesario ampliar el acercamiento a los otros subsistemas para entender posibles diferencias y regularidades que se presenten.

Un asunto fundamental observado es que existe interés en directivos, personal docente y de acompañamiento socioemocional y pedagógico, por los contextos emergentes que acompañan a la universidad y sus estudiantes. Eso se reflejó con el apoyo brindado para realizar la presente investigación. Reconocieron el aporte de información para la redefinición de políticas académicas e institucionales, acompañado de mayores recursos presupuestales y formativos para atender a las comunidades escolares desde perspectivas en movilidades humanas, porque la diversidad que se manifiesta en el país.

En el estado de Jalisco, es necesario un marco jurídico que permita mayor claridad en la atención y acompañamiento de poblaciones migrantes, que garantice una educación con calidad atendiendo sus condiciones individuales, familiares y en comunidad en contextos migrantes. Pero también reconocemos el papel y los esfuerzos que algunos actores realizan a través de organizaciones sociales, instituciones de educación públicas y privadas, así como de las mismas familias en retorno, que buscan atender y resolver las necesidades de educación. Es prioritario apoyar y mejorar los mecanismos de interlocución y colaboración a nivel local, nacional e internacional a fin de lograrlo.

Chihuahua: retos observados para la educación de personas en condición migrante

El acercamiento inicial en Chihuahua para entender los retos de la educación en esa región del país empezó con el diálogo entre actores de la sociedad civil y del gobierno de la entidad, que participan activamente para garantizar derechos de las poblaciones en condición migrante que arriban particularmente a Ciudad Juárez, en la frontera norte del país.

Entre los retos observados, sobre todo con las movilizaciones masivas de personas provenientes de Centroamérica, el Caribe y Sudamérica, tiene que ver con la falta de previsión ante el fenómeno, ni escuelas ni albergues estaban preparadas para recibir niñeces y adolescencias migrantes. Entre las principales razones, además de infraestructuras insuficientes o inadecuadas, era que no cumplían con los requisitos (acta de nacimiento, comprobante de estudios, entre otros) para su inscripción; otra limitante era que, ya cumplidos los requisitos de documentos, no podían darles de alta en el sistema educativo, por falta de CURP, requisito inflexible del sistema. La falta de espacios y de perspectiva intercultural hacía que maestros no comprendieran la condición migrante de su población, obligando a un ejercicio no consentido de prácticas culturales de México, como exigir la realización de honores a símbolos patrios, es decir, obligado a apegarse a normas de construcción de identidad.

Quienes lograban ingresar vivían la falta de consideración de la presencia multicultural en los centros escolares, y los niños no acompañados sufrían embates por la exclusión, burla, desprecio y regaños, por parte de maestros y alumnos por no asumir reglas locales. Otra situación que señalan es el arribo de adolescentes de Centroamérica con déficit educativo; y que no existe un programa que nivelara y pusiera al corriente en formación a esa población; y tampoco había un proceso de inclusión, con transición aceptable y armoniosa de esa población al sistema nacional.

La estructura del sistema educativo de la entidad es jerárquica, donde inspectores y jefes de sector pueden estar enterados de esas presencias y sus cir-

cunstances, pero no directores y maestros. Tarda en bajar el conocimiento y comprensión de ello para quienes atienden directamente a las poblaciones en situación de movilidad; siendo más por desconocimiento que mala intención. Pero la constante es que se niega sistemáticamente el acceso a menores en situación de movilidad.

Por otro lado, problemáticas relacionadas con la diversidad cultural, el bajo nivel académico en algunos casos, debido al aprendizaje diferente en comparación con su país de origen. Una situación recurrente es la discriminación por ser población migrante, debido a su condición de tránsito o por problemas con el idioma, que se quedan fuera del sistema educativo.

A raíz de la pandemia, fue más complejo el aprendizaje de la población en movilidad. Se identifican diferentes necesidades según el perfil de los menores estudiantes; algunos tenían clases virtuales en los albergues, pero no entienden, o necesitan un facilitador. Existen otros casos con niveles académicos altos, como los inmigrantes cubanos, donde los menores se aburren y también dejan de asistir.

La xenofobia es común por parte de los maestros, quienes no les daban la atención necesaria, ni en clases presenciales y menos virtuales. La falta de esa atención puede provocar que los menores no asistan o dejen de estudiar. El hablar español, si bien ayuda a la comunicación, no es suficiente para la comprensión de los contenidos que se abordan; también hay casos de chicos y chicas que hablan otra lengua (francés, portugués), y por esa condición los dejan fuera del sistema.

Las personas adolescentes, en lugar de pensar en la continuidad de estudios, están inmersas en procesos de cruce hacia Estados Unidos. Para aquellas personas jóvenes y su familia, la prioridad es el trabajo, porque la educación les da un beneficio a largo plazo, y mientras eso sucede, genera un gasto a las familias.

Reflexiones finales

La mayoría de las familias migrantes de ambas entidades, tienen la falta de restitución del derecho a la educación de sus hijos e hijas. Se observan en los procesos de acompañamiento de inserción al proceso educativo una criminalización por su aspecto y condición migrante, por la manera en que hablan, visten o se ven, también por los tatuajes; con una predisposición del equipo docente y administrativo de las escuelas, que estigmatiza a las personas migrantes que reciben. Derivado de lo anterior y considerando las reflexiones que se nos compartieron, se identifican las siguientes acciones necesarias para alcanzar la inclusión y equidad en la educación:

Ampliar la capacitación de profesores y demás servicios profesionales de atención, para la adecuada asistencia a alumnos y familias que llegaron de Estados Unidos u otro país por alguna razón es una prioridad. Si no se atiende a las personas en situación de movilidad y en edad de estudiar, se pueden colocar en una posición de menores ventajas al momento de hacer frente al mercado de trabajo o la consecución del bienestar.

Es necesario el fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil, organismos públicos descentralizados y dependencias de gobierno, que se asuman defensores y gestores de los derechos de las poblaciones mexicanas retornadas e inmigrantes, pero también de otros países. Con programas y proyectos que, además de brindar atención integral, fortalezcan las acciones que ya realizan.

Es necesario tener políticas focalizadas dirigidas a grupos en condición vulnerable (y vulnerados) a fin de generar mayor equidad. La población en situación de movilidad humana contiene a varios de esos grupos.

Las habilidades y capacidades obtenidas por los estudiantes provenientes de otro país se pueden aprovechar y capitalizar en los distintos contextos de convivencia, siempre y cuando se tengan los programas que impulsen la innovación y su aprovechamiento. Las cuales pueden ser desde ideas de negocio, hasta tutorías y acompañamientos para el aprendizaje del idioma inglés.

El acceso a la educación y a un trabajo digno no son derechos que se garanticen de manera universal en la sociedad mexicana, menos aún en la población que ha retornado de Estados Unidos o que proviene de otros países en condiciones de niveles bajos de bienestar. Por lo tanto, están latentes las posibilidades de omisión y olvido de esta población. Las migraciones en condiciones forzadas llegan a tener manifestaciones más drásticas que en las personas con moviidades voluntarias y preparadas, propiciando situaciones complejas.

Las personas en situación migrante –particularmente, de origen rural– tienden a no regresar exclusivamente a sus comunidades de origen, sino a las ciudades más dinámicas del país; pero también siguen regresando a localidades más rezagadas (Canales y Meza, 2019; Martínez y Moran, 2021).

El reconocimiento de los derechos humanos de las personas en situación de movilidad humana se encuentra plasmado en documentos internacionales, donde se explicita el compromiso de los Estados por garantizar su protección y el cumplimiento (ONU, UNESCO, ACNUR, CORTE IDH). No necesariamente, firmar convenios y acuerdos significa ejecución cabal de los mismos: “un cuerpo saludable de legislación sobre derechos humanos y su puesta en práctica efectiva son esenciales, pero no son una condición suficiente para que los migrantes tengan acceso pleno a sus derechos humanos” (Ghosh 2008, p. 48); es decir, las leyes por sí mismas no garantizan el goce de derechos, aun su firma plantea argumentos para su defensa.

Que se garanticen los derechos de las personas en situación de movilidad humana, actualmente representa un desafío para los actores que atienden personas en esa situación, aquellos de la sociedad civil organizada, como de las mismas dependencias de los gobiernos (municipales, estatales, federales) como representantes de los Estados. Por ello se requiere visibilizar tanto las prácticas como las ausencias que están presentes en la ejecución práctica para garantizar los derechos de las personas, con la finalidad de unir esfuerzos con alianzas que hagan cumplir los compromisos a favor de las personas en situación de movilidad humana, particularmente de aquellos derechos que resultan vitales para las personas y su bienestar.

Las posibilidades de inserción escolar y laboral serán desventajosas para la población que inmigra o retorna, si no se entienden las diferencias dadas por las condiciones de inserción que ofrece cada contexto. Al flexibilizar los procesos administrativos para su inserción y permanencia en el sistema educativo mexicano, se podrán evitar la exclusión escolar, el rezago o el abandono.

Referencias

- Asamblea de la Naciones Unidas [ONU] (s/f). La Declaración Universal de Derechos Humanos | Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Asamblea de las Naciones Unidas [ONU] (2023). Objetivos de Desarrollo Sostenible. ODS. https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/ods4_c1900792_web_0.pdf
- Asamblea General de las Naciones Unidas [ONU] (2019). Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular <https://acortar.link/PJNCOU> Canales, A. y Meza, S. (2019). “El retorno en la migración México-Estados Unidos. Volúmenes, tendencias y perfiles”. En Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos, París Pombo, M.D., Hualde Alfaro, A., Woo Morales, O. (Coordinadores). México, El Colegio de la Frontera Norte.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (s/f). Gob.mx. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. En los Principales Tratados Internacionales de Derechos Humanos (pp. 219–269). United Nations.
- Convención sobre el Estatuto de los Refugiados [ACNUR]. (s/f). Acnur.org, 22 de noviembre de 2022, <https://www.acnur.org/5b0766944.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos [Corte IDH] (2014). “Derechos y garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o necesidad de protección internacional”. https://acnur.org/fileadmin/Documentos/Proteccion/Buenas_Practicas/9986.pdf
- Ghosh, B. (2008). Derechos humanos y migración: el eslabón perdido. *Migración y desarrollo*, (10), 37-63. Recuperado el 20 de septiembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992008000100003&lng=es&tlng=es.

- Gobierno de México (2021). Mapa de estadísticas básicas migratorias. Dirección de Estadística de la Secretaría de Gobernación. Recuperado el 10 de septiembre de 2023, de <https://n9.cl/5ed4>.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación [INEE] (2018). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2017-educacion-basica-y-media-superior/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021). Censo General de Población y Vivienda, 2020. Microdato censal de los Estados de Jalisco y Chihuahua. Recuperado el 3 de marzo de 2023, de <https://www.inegi.org.mx>
- Ley General de Educación. (s/f). Gob.mx. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Ley General de Educación. (s/f). Gob.mx. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (s/f). Gob.mx. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (s/f). Gob.mx. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México: El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, 22(87), 51-75.
- Marcus, G. (2018). Etnografía Multisituada. Reacciones y potencialidades de un Ethos del método antropológico durante las primeras décadas de 2000, *Etnografías Contemporáneas* 4 (7), 177-195
- Martínez, E. y Moran L. R. (2021). "Retornados en las regiones de Jalisco". En *Jalisco Tierra de Migrantes*. (Editores) Jorge Durány Jorge Shiavón, México, Cátedra Jorge Durán, CIDE, Konrad Adenauer Stiftung, Gobierno de Jalisco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO] (1990) Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262438_spa
- Universidad de Guadalajara (2017-2024). Proyecto de Investigación en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades "Cuando el sueño ya no está en la migración aún queda educación". Informe PRONACE-PRONAI 310240

NEURO-GOBERNANZA LEGISLATIVA Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN REGÍMENES POLÍTICOS ANTAGÓNICOS O COMPLEMENTARIOS. CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN LEGISLATIVA

Guillermina Martínez-Bermúdez¹

Resumen:

En la historia actual de los regímenes políticos a nivel mundial se observa el incremento de las autocracias frente a las democracias; así mismo, por teoría sistémica se asume que derivado de lo anterior se presenta una tendencia similar en la actuación de las formas de gobierno de cada régimen. Desde esta perspectiva el desarrollo de la gobernanza en el ámbito legislativo se ve limitado frente a prácticas antidemocráticas arraigadas histórica y culturalmente en países con fuerte tradición autocrática por lo que en la función pública llegan a cohabitar ambas prácticas. Por su parte, se ha considerado que el ámbito legislativo, inserto en regímenes con tendencia de tipo democrático, requiere ejercer una función más pro activa entre poderes, particularmente ante el poder ejecutivo; esto no solo en la elaboración general de leyes sino en el monitoreo y la evaluación de las políticas públicas del poder ejecutivo. En este sentido, el presente documento tiene como objetivo profundizar en este tema de manera exploratoria para mostrar algunas

1. Doctora en Estudios Sociales, correo: gmb26@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9179-4031>

consideraciones sustantivas sobre la evaluación legislativa y la calidad de las leyes en la época actual ante un escenario donde la neuro-gobernanza se presenta como herramienta central para la operación de las políticas públicas en democracias, pero donde prácticas autocráticas culturalmente arraigadas en algunos sistemas políticos presentan resistencias que debilitan el funcionamiento democrático. De esta forma, la operación entre ambos tipos de régimen establece tanto antagonismos como complementariedad.

Palabras Clave: Regímenes Políticos, Neuro-Gobernanza Legislativa, Políticas Públicas, Evaluación Legislativa, equilibrio de Poderes.

Introducción

En la actualidad se considera que a nivel global nos encontramos ante una tercer ola de autocratización (Lührmann, A., y Lindberg, S., 2019; Papada, *Et.al*, 2023) o lo que Samuel Huntington (1994) denominó “ola inversa” identificando tres olas democráticas y dos contra olas. Entre olas democráticas y olas autocráticas existen variaciones cíclicas que han permitido la presencia tanto de regímenes típicamente democráticos, los típicamente autocráticos y gradaciones con denominación híbrida (Huntington, 1994; Diamond, 2002).

Lührmann y Lindberg (2019) establecen que el proceso inverso a la tercer ola democratizadora comenzó en los 90’s, particularmente en 1994 (en Rusia, Armenia y Bielorrusia) y, como destacan, éste se ha acentuado considerablemente en 2017 con la conversión de 22 países aproximadamente (pp. 1102-1103), tendencia que ha continuado en ascenso hasta la actualidad llegando a 42 países durante 2022, como se puntualiza en el Democracy Report 2023 (Papada, *et.al.*, 2023, p. 07).

A partir de lo anterior podemos destacar que las alternancias entre regímenes políticos, entendidos como “(...) el conjunto de instituciones que regulan la lucha por el poder y el ejercicio del poder y de los valores que animan tales instituciones” (Bobbio, *et.al.*, 2000, p. 1362), y las prácticas que entre ellos se experimentan son graduales, reversibles y contingentes, particularmente en países donde aún no se cuenta con arraigo en valores característicos sean democráticos o autocráticos, y/o donde pueden ser más funcionales reglas de uno u otro tipo en términos de desarrollo y expansión económica. Sin embargo, la transición entre ambos tipos de régimen muestra que las reglas de estas dos tendencias dominantes llegan a cohabitar en variaciones graduales ante la hibridación de sistemas. Así, el mundo oscila entre reglas de democracia liberal y centralismos proteccionista con miras a fortalecer gobiernos nacionales o globales².

2. Aquí, el ámbito normativo formal internacional cobra relevancia como campo estratégico de dirección en diversas materias, particularmente en lo que concierne a recursos naturales (como energías renovables y no renovables), recursos tecnológicos -telecomunicaciones-, lineamientos internacionales (como Derechos Humanos), etc.

Derivado de lo anterior, cabe destacar que por teoría sistémica se asume que los efectos que proceden de estas oscilaciones entre tipos de régimen muestran una tendencia similar en la actuación de las formas de gobierno. Karl Deutsch (1998) destacaba que “Un sistema político es una colección de unidades reconocibles que se caracterizan por su cohesión y su covarianza. *Cohesión* significa permanecer unidos o formar un todo (...) *Covarianza* significa cambiar juntos. Si una unidad cambia, la otra lo hace también” (p.149). Por ello, los efectos del tipo de régimen se pueden observar puntualmente en los cambios y adecuaciones en la forma de gobierno que desde el ámbito democrático “(...) se refiere a la dinámica de las relaciones entre poder ejecutivo y poder legislativo y en particular (...) el balance de sus prerrogativas.” (Bobbio, *et.al.*, 2000, p. 670), donde adquieren relevancia algunas funciones centrales del poder legislativo como la legislativa, la de control y la representativa (con tendencia territorial, popular o partidista) (Raigosa, 2003, pp. 105-195).

Es así que en lo sucesivo se profundizará en materia de Gobernanza y sus derivaciones como la Neuro-Gobernanza para adoptarla como paradigma explicativo en cuanto a la reorganización gubernamental, y se abordará el tema de las evaluaciones *ex ante* y *ex post* como vistas como herramientas de Política Pública utilizadas para la confección legislativa, particularmente en países desarrollados, esto con la finalidad de presentar algunas consideraciones centrales sobre la adaptación de estas prácticas para los países en desarrollo³.

De la Gobernanza hacia la Neuro-gobernanza

La Gobernanza implica un cambio en el significado de gobierno, se refiere a nuevos procesos de gobierno, condiciones cambiantes de reglas ordenadas o nuevos métodos por los cuales se gobierna a la sociedad (Rhodes, 2012), mediante direccionamiento, coordinación y retroalimentación; se presenta como resultado de las transformaciones estatales que van desde su adecuación institucional-organizacional hasta las modificaciones conductuales entre actores clave que se detectan en sus interacciones. De acuerdo con Rhodes (2012) se ha transitado por tres olas de gobernanza estas son: 1) gobernanza de red, 2) Meta-gobernanza y 3) gobernanza interpretativa.

La primera ola, gobernanza en red, inicia a partir de las reformas de estado neoliberales de 1980 y la búsqueda por mejorar la gestión gubernamental mediante la coordinación de mercados y jerarquías a partir de los 90's. Implicó un cambio del modelo jerárquico de gobierno hacia un gobierno mediante redes donde el poder de estado se dispersa en una amplia gama de

3. En especial en los que han contado con una gran tradición antidemocrática y donde el arraigo de valores democráticos aún se encuentra en ciernes ante un escenario global con creciente tendencia autocrática como se ha señalado con antelación.

espacios y funciones distintos entre organizaciones públicas, voluntarias y privadas que interactúan con el centro con miras a la colaboración. La segunda ola, meta-gobernanza, se orienta al papel del estado en la coordinación mediante el uso de la diplomacia, la negociación y de modos más informales para direccionar, esto se refiere a que el estado no solo gobierna con instrumentos meramente burocráticos, sino que establece las reglas del juego y luego permite hacer lo que se requiera dentro de esas reglas trabajando en lo que se entiende como a la “sombra de la jerarquía” en tanto que se pueden ejercer roles cambiantes dentro de las agencias. (Rodhes, 2012). Aquí el término gobernanza se refiere más al sentido de gubernamentalidad que de acuerdo con Cortés (2013) se entiende como la manera de conducir las conductas humanas y donde se define el campo estratégico de las relaciones de poder (p.27).

La tercera ola, gobernanza interpretativa, implica un cambio en los patrones de gobernanza que va desde lo institucional-organizacional hacia los actores, enfocándose en la interpretación de los actores, de sus creencias y sus prácticas, revelando la contingencia y contestabilidad de narrativas (Rodhes, 2012).

Actualmente podemos considerar una cuarta ola que retoma aspectos de las tres olas anteriores ya que existe una disciplina gestada de forma paralela desde mediados del siglo veinte y con mayor auge durante el presente siglo como tendencia de estudio de la gobernanza vinculada con el campo neuro-científico denominada Neuro-Gobernanza. Su función primaria es reunificar a las ciencias sociales fragmentadas.

De acuerdo con Ivascu, *et.al.*, (2022) la neuro-gobernanza importa porque puede proporcionar una perspectiva para comprender cómo piensan los humanos (de manera más integral), cómo perciben, cómo emiten juicios, cómo se comportan, lo que puede proporcionar un examen efectivo de las mentes de los tomadores de decisiones y sus comportamientos (p. 03). Algunos tópicos que se pueden destacar para explicar el comportamiento en tomadores de decisión son la neuro-economía (*decision-making* y riesgo) y la neuro-ética dos tópicos que se consideran herramientas analíticas potenciales para el análisis en las Ciencias Sociales.

En principio, Ivascu, *et.al.*, (2022) asumen que la toma de decisiones humanas es un proceso que involucra una serie de actividades genéricas entrada-proceso-salida-retroalimentación resultando de interacciones de un billón de neuronas, y plantean que muchas decisiones humanas se relacionan con el riesgo y la incertidumbre para lograr los resultados deseados, ambos vienen de la ausencia de habilidades y oportunidades humanas para acceder e integrar la información necesaria para predecir resultados de decisiones futuras precisas. Cambios rápidos en el ambiente y situaciones no esperadas deterioran las habilidades humanas para hacer conclusiones o estimaciones confiables y precisas para resultados de decisiones futuras. El impacto de

riesgos e incertidumbre sobre el proceso de toma de decisiones humanas es subjetivo. Este depende de los rasgos de personalidad del tomador de decisión tales como de la aversión al riesgo, de riesgo neutro o buscador de riesgo (p. 04).

Por su parte, May (2023) destaca que la neurociencia de la ética puede proveer un examen comprensivo de cómo temas tradicionales de valores éticos y filosofías morales podrían impactar las actividades humanas. De acuerdo con Ivascu, *et.al.*, (2022) la Sociedad Internacional de Neuro-ética la define como el campo que estudia el comportamiento humano y los procesos de toma de decisiones y mejora el auto entendimiento por integrar los principios de neurociencia y ciencias relacionadas con la mente (filosofías ética y moral y psicología humana) y precisa que hay cuatro temas fundamentales para examinar en la neuro-ética: 1) las diferencias entre toma de decisiones éticas y otro tipo de cognición, 2) la dimensión inconsciente de la toma de decisiones éticas, 3) el papel de las emociones y la intuición, y 4) las teorías éticas normativas basadas en neuronas (p.06).

Estos tópicos sirven como herramientas de análisis para profundizar en el estudio de la neuro-gobernanza en tanto que para Ivascu, *et.al.*, (2022) el pensamiento humano y las actividades de razonamiento, incluyendo el razonamiento moral y la toma de decisiones, son cognitivas y emocionales (sea con carga gradual o sin carga ética), por lo que la neuro-gobernanza se vislumbra como un campo potencial para el análisis en las Ciencias Sociales, particularmente si consideramos que gobernar en el ámbito de la gobernanza, sobre todo en democracia, implica el co-gobierno representado por seres humanos que toman decisiones o se abstienen de tomarlas (presentando espacios de indecisión) durante sus procesos mentales donde existen preferencias tanto conscientes como subjetivas, con ciertos niveles de riesgo en diferentes grados, esto involucra la necesidad de incorporar aportes desde la neurociencia que permitan al tomador de decisión tener mayor claridad sobre sus procesos mentales para mejorar tanto su toma de decisiones como las evaluaciones o incluso auto-evaluaciones sobre el desempeño de sus funciones o de las funciones desempeñadas por sus contrapesos, como es el caso de la evaluación legislativa.

Entre las Formas de Estado y la Evaluación Legislativa.

En lo que concierne a las principales transformaciones históricas entre instituciones y gestión estatal podemos puntualizar que la forma de administrar las organizaciones del Estado han variado considerablemente desde la Administración Patrimonial típica de los estados absolutistas, donde no hay separación puntual entre lo público y lo privado, pasando por una Administración Públi-

ca Burocrática característica de los estados liberal, liberal democrático y social democrático (benefactor), hasta llegar a la Administración Pública Gerencial, característica del Estado social Liberal (democrático), donde se tiene el objetivo de incrementar la calidad y eficiencia en materia de servicios públicos por medios democráticos, profesionalizando al gobierno en el ámbito técnico-político, y manteniendo las reglas del libre mercado, así como el compromiso con los derechos sociales (Bresser-Pereira, 2004, p.18).

Los retos que implica la sobrecarga de demandas en regímenes democráticos para la provisión de servicios de calidad y con respaldo legítimo ha estimulado el tránsito de la Gerencia Pública hacia la Gobernanza, donde se presentan adecuaciones considerables en la gestión estatal.

De acuerdo con Kiln (2012) algunas diferencias puntuales entre la Nueva Gerencia Pública y la Gobernanza consisten en que la primera se enfoca en hacer ajustes intra-organizacionales, es decir, cambios en organizaciones e instituciones y adaptaciones en el sector público, en tanto que la segunda se orienta en las adecuaciones relacionales entre gobierno y otros actores (enfoque inter-organizacional); los objetivos de la primera son incrementar la efectividad y la eficiencia la provisión de servicios públicos y en la segunda los objetivos centrales son incrementar la coordinación entre organizaciones y la calidad en la toma de decisiones.

Desde el marco histórico de la gestión pública podemos destacar que de acuerdo con Castillo (2017) la gobernanza se orienta en tres niveles: 1) Solucionar problemas y crear oportunidades; 2) la construcción y rediseño institucional; y 3) el nivel meta, que se refiere a las normas que componen el sistema cultural para mejorar la acción pública en el marco de la interacción entre actores (estratégicos como sociedad civil, Estado, sector privado y organismos internacionales). Así, ante un escenario de gobernanza las políticas públicas promueven y encausan demandas sociales impulsando la transformación social mediante la participación ciudadana efectiva.

Un ámbito de aplicación contemporánea en materia de Política Pública y Gobernanza se refiere al Poder Legislativo ya que en países desarrollados se ha tenido la práctica de elaborar evaluaciones de desempeño para dimensionar la calidad de la legislación. Si bien, existen diversas aproximaciones metodológicas, de manera general, y de acuerdo con Mader (2002) podemos enunciar algunos pasos “analíticos” para llevar a cabo este proceso: 1) análisis y definición de problema que busca atender la acción legislativa; 2) La determinación de metas de la legislación; 3) examen de instrumentos legales o medios usados para la resolución de problemas (elaborando una evaluación prospectiva sobre posibles efectos); 4) el diseño del contenido normativo; 5) la promulgación formal; 6) la implementación; 7) evaluación retrospectiva; y 8) la adaptación de la legislación sobre la base de la evaluación retrospectiva, esta última de ser necesario (pp. 122-123).

Primas (2023) estima que pasar leyes que reúnan estándares específicos de calidad es un derecho y una obligación de los parlamentos⁴. Sin embargo, el término calidad de la legislación se muestra relativo puesto que varía dependiendo del campo normativo, de las prioridades de tiempo y contexto, de las prácticas y tradiciones legislativas por país y de la metodología utilizada; es decir, varía dependiendo del ángulo desde el cual se evalúa una ley así como de la formación (y postura) de quien o quienes lo evalúan (pp. 01-02).

De esta forma, evaluar la calidad legislativa implica analizar y valorar los efectos de la legislación. A consideración de Mader (2002), los criterios de evaluación más frecuentes son la eficiencia, la eficacia y la efectividad, aunque existen otros más generales que pueden incluirlos. La eficiencia se refiere a los costos y beneficios (derivados de los objetivos) que se derivan de la acción legislativa, estos pueden ser materiales y no materiales, internos y externos.⁵ La eficacia se considera principalmente como el grado en que la acción legislativa logra su objetivo u objetivos definidos previamente de forma clara por los legisladores que elaboran la propuesta legislativa. Y la efectividad es el grado en que las actitudes y comportamientos de la población objetivo (como empresas, funcionarios públicos o individuos) derivan del cumplimiento (relativos a mandamientos y prohibiciones) o de la implementación (relativas al otorgamiento de permisos y subsidios) del modelo normativo propuesto o establecido (pp.126-127).

Si bien los tres criterios de evaluación son clave de forma agregada, en la actualidad existen críticas relacionadas con estos criterios utilizados en lo individual o de manera parcial cuando se da por sentado que existe calidad en la legislación, por ejemplo, Primas (2023) destaca que en cuanto al criterio de efectividad se ha sostenido que por sí mismo no es un sinónimo de calidad legislativa⁶ (p. 02), sobre todo en lo que se conoce como la aprobación de multi-enmiendas donde se hace uso del “trasplante legislativo” mediante la figura denominada “Omnibus”, que de acuerdo con Hermanto y Mas Arnani (2021) se refiere a iniciativas que enmiendan o revocan las leyes existentes involucrando diversos contenidos con tópicos no necesariamente relacionados, es un paquete de documentos articulados y aprobados mediante el voto parlamentario, práctica que llega a causar problemas porque si bien se utiliza

4. Primordialmente desde los países desarrollados y democráticos.

5. Los factores materiales se refieren principalmente a las consecuencias financieras directas de la implementación y del cumplimiento normativo; los factores no materiales implican efectos negativos de la legislación como inconvenientes psicológicos o emocionales. Los factores internos se realizan desde la perspectiva del legislador y del sector público, y los externos consideran las perspectivas hacia quienes se dirigen los ajustes normativos.

6. Puesto que se establece dentro de un criterio sustantivo pero que es subjetivo, particularmente en leyes que se consideran mal formadas con contenido inconstitucional y “oscuro”, aprobadas violentando las reglas provistas por la legislación (vigente).

tanto en países democráticos como no democráticos⁷, su uso excesivo atenta contra las prácticas democráticas y el equilibrio de poderes inclinando la balanza hacia ciertos grupos mayoritarios al interior del arena legislativa (pp. 431-432).

Hermanto y Mas Arnani (2021) sostienen que si bien esta práctica permite incrementar la calidad legislativa en función de las agendas de los poderes ejecutivos y los grupos que los respaldan también tiende a conducir hacia gobiernos oligárquicos debilitando las prácticas democráticas y a las funciones básicas de contrapeso del poder legislativo (en general), así como generando problemas de gobernanza, ya que en principio, un paquete al estar integrado de iniciativas con diversos tópicos no relacionados y sin suficiente consenso llega a desatar controversias e inconsistencias entre diferentes niveles y estancias normativas; además de que en materia de gobernanza estas prácticas se llegan a presentar con bajo nivel de priorización en términos de derechos humanos y transparencia (p. 439).

A partir de lo hasta aquí expuesto, se torna pertinente profundizar en la revisión del procedimiento de evaluación legislativa destacando particularmente dos etapas, la evaluación prospectiva (ex-ante) y la evaluación retrospectiva (ex-post), revisando algunos aspectos analíticos de dos países con amplia tradición en la evaluación legislativa, como son el holandés y el alemán para plantear algunas consideraciones metodológicas.

Evaluación Legislativa Prospectiva y Retrospectiva

La evaluación prospectiva se lleva a cabo antes de tomar decisiones legislativas formales con el objetivo de tener un panorama analítico sobre los efectos potenciales de la legislación planeada, en particular, para elegir las disposiciones más apropiadas para atender a la resolución de un problema legislativo. Por su parte, la evaluación retrospectiva se lleva a cabo una vez que la legislación esta vigente, particularmente si la vigencia es por tiempo limitado y así descubrir el efecto de la acción legislativa (Mader, 2002, p. 124), o en tiempos de crisis (por ejemplo económica, sanitaria, etc.) cuando la urgencia de una situación no permitió llevar a cabo una evaluación prospectiva, en estos casos la evaluación retrospectiva o ex post se lleva a cabo para decidir si las medidas adoptadas durante la contingencia aún son de interés público o pueden ser abolidas (Knap *et.al.*, 2023, p. 02 citan a la OECD, 2002).

7. Esto se muestra en múltiples casos tanto en países con amplia tradición democrática (como Grecia), democráticos desarrollados con tradición legal común (USA, Canadá, Australia, Irlanda y Nueva Zelanda) como en países en proceso de desarrollo y democratización (como Indonesia, Turquía y Serbia).

Bussman (1997) destaca la relevancia de la selección del problema, dentro de una evaluación prospectiva a partir de la metodología alemana⁸. Desde esta perspectiva algunas tareas clave de evaluación prospectiva son: 1) Analizar el problema, las condiciones marco y su desarrollo; 2) Establecer las metas (objetivo), es decir los estados deseables; 3) Determinar cursos de acción alternativos; 4) Evaluar los cursos de acción alternativo y 5) Evaluar los efectos de la planificación durante la etapa de implementación. (p. 116). También acentúa que existen ciertas posibilidades para asegurar la calidad de los decretos, que tienen que ver tanto con la base de conocimiento suficiente o insuficiente derivada de la evaluación, como con circunstancias ambientales estables o cambiantes así como con la evolución y objetivos de la normatividad objetivo, estables o cambiantes. Ante una base de conocimiento estable y circunstancias estables, el resultado mostrará la calidad del decreto a partir de una evaluación prospectiva detallada. El escenario antagónico se presenta si la base del conocimiento es insuficiente y la inestabilidad de circunstancias impide obtener objetivos estables, se tendría el cuarto escenario donde se puede renunciar a la legislación resultante o incluso mantenerla como simbólica aunque improcedente en la práctica. En un tercer escenario donde exista base de conocimiento suficiente con condiciones inestables se requerirá de un proceso de adaptación continuo donde la solución normativa será reversible. Y un escenario con base de conocimiento insuficiente y circunstancias y objetivos estables contará con la posibilidad de llevar a cabo rectificación permanente o incluso de renunciar a la regulación resultante (p.131).

Por su parte, en lo que concierne a la evaluación post legislativa, esta se considera un elemento facilitador del poder legislativo que le permite mejorar la calidad de la legislación resultante, llevar a cabo labores de vigilancia y contrapeso frente a otros poderes, particularmente frente al ejecutivo, así como lo que se han considerado "buenas prácticas" desde la perspectiva de la gobernanza en el ámbito democrático (incrementando la transparencia y la accountability).

Sin embargo, De Vrieze y Hansson (2017) también han sopesado ciertas limitaciones al llevar a cabo esta práctica: 1) El riesgo de repetir argumentos (ante resultados legislativos de éxito); 2) La dependencia de la voluntad política para llevar a cabo esta práctica; y 3) La limitación de recursos ya que como se requiere de recursos y tiempo disponible el procedimiento de evaluación tendrá que justificarse a partir de legislación significativa que involu-

8. Considerando la necesidad de su resolución en un tiempo 1 (T1), puntualiza que la selección del problema puede contener gran carga subjetiva y parcial dependiendo de quien busque atender a su resolución y el tipo de disciplina o disciplinas con las cuales se busque abordar, lo que se verá plasmado en la búsqueda de objetivos concretos, programa de gestión y etapa de implementación. Así, cobran relevancia los criterios de desempeño de calidad como la eficiencia, la eficacia y la efectividad desde la producción legislativa, pasando por el impacto que esta tendrá hasta llegar a los resultados en una dimensión de tiempo 2 (T2) donde se transita hacia el proceso de análisis ex-post.

cre impacto social medular, así como de acceso a información tanto externa (pp.12-13) como interna a la arena gubernamental.

Así, un estudio reportado por Veerman (2014) desde la tradición holandesa muestra una síntesis comparativa entre la evaluación prospectiva y la evaluación retrospectiva, destacando la relevancia del proceso de evaluación de la ley desde el porqué, qué, donde y cuando evaluar, hasta qué investigar, a quién o quienes y particularmente el cómo, haciendo referencia a las técnicas metodológicas utilizadas en ambas etapas de evaluación como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Comparativo entre evaluación prospectiva (ex-ante) y retrospectiva (ex-post)		
	EVALUACIÓN EX-ANTE	EVALUACIÓN EX-POST
Por qué evaluar la Ley?	Reducción de la incertidumbre; Predicciones potencialmente mejores y mejor funcionamiento de la ley propuesta; mejor política basada en evidencia.	Reducción de la incertidumbre.
	Estratégicamente en beneficio del apoyo a un proyecto de ley.	Información sobre la operación/logro de objetivos; Modificación fundamentada de la ley; Estratégico para compromiso en proyecto de ley.
Qué evaluar?	Preguntas	Operación legal
	Teoría de políticas (metas y medios)	Logro de metas
	El Problema (qué para quién) Recursos (los destinatarios estándar deben "saber, querer, poder").	Efectos; Eficacia; Procesos y mecanismos de implementación; Cuellos de botella.
	Costo-beneficio, condiciones económicas previas.	Relación con el análisis ex ante.
	Condiciones previas legales; Posibles cuellos de botella.	Temas (evaluación de más leyes).
	Investigar más alternativas, o una alternativa.	
Cuándo evaluar?	Presencia de nivel de incertidumbre.	Presencia de nivel de incertidumbre;
	Tiempo y costos; Investigabilidad; Uso/rendimiento esperado.	Tiempo y costos; investigabilidad; Uso/rendimiento esperado.
Dónde Investigar?	Investigación documental.	Investigación documental.
	Trabajo de campo relacionado, entre otras cosas, con el análisis de problemas o cuellos de botella.	Trabajo de campo entre varios grupos y a diferentes niveles, triangulación.
A quién evaluar / organización?	Comité de supervisión y otros.	Comité de supervisión; posiblemente grupo de dirección y otros.
Como evaluar?	ej.: Técnica Delphi, escenario, simulación; extrapolación; experimento.	Diseño cuasi-experimental, T0-T1 diseño, diseño T1. Diseño contextual, estudios de casos; experimentos. Seguimiento basado en indicadores.

FUENTE: Información obtenida de Veerman, 2014, pp. 2-3.

Lo enunciado hasta el momento sintetiza la exploración de dos fases de evaluación que recurren a técnicas metodológicas avanzadas en cuanto al diseño e impacto normativo. Son dos marcos de análisis relevantes para considerar, particularmente porque existen más criterios para incluir en el proceso de evaluación, sin embargo, en la revisión de ambos planteamientos la subjetividad se hace presente en diversas etapas y va desde el momento en que se selecciona el problema para ser resuelto a partir de la propuesta de modificación normativa, pasando por quiénes encargan la evaluación incluyendo los intereses predominantes y a quienes se encarga llevar a cabo tal evaluación; los objetivos centrales, las técnicas a considerar para el levantamiento de información⁹, el tiempo proyectado para los procesos (que generalmente va de mediano a largo plazo-de tres a cinco años-), la decisión de monitorear permanentemente (si es requerido) a partir de los recursos con que se cuenta para llevar a cabo esta práctica,

9. Que pueden ser con propósitos cuantitativos o cualitativos aunque en una evaluación ex-post se sugiere considerar la triangulación metodológica.

la amplitud de rango de sector o sectores a que afectará y decidir sobre la reversibilidad de la normatividad, estas y otras consideraciones cobran mayor relevancia en culturas donde la práctica de evaluación legislativa ha sido poco o medianamente adoptada y adaptada, porque si bien, la evaluación de la confección legislativa no solo es relevante sino que, como se ha señalado, constituye un derecho y obligación obtener legislación bajo estándares de calidad; lo que implica inversión de recursos que dependiendo de las prioridades y capacidades culturales puedan atenderse en perspectiva multi-nivel (Mathieu, Verhoest y Matthys, 2017).

Así, la legislación de un determinado país llega a variar en impacto dependiendo de los tópicos que se aborden y a mayor amplitud del impacto se requerirá de invertir más recursos para llevar a cabo las experimentaciones requeridas acorde con procedimientos de monitoreo y evaluación en tanto se alcanza la meta de adquirir el hábito sobre esta práctica, particularmente ante escenarios donde cohabitan prácticas democráticas y autocráticas como se ha destacado.

Las adecuaciones legislativas mejorarían considerablemente si en su confección se hiciera uso de las herramientas proporcionadas por la gobernanza en sus diferentes etapas pero particularmente en materia de neuro-gobernanza, ya que si bien la evaluación de la calidad legislativa constituye una herramienta esencial para dotar a los diversos países con legislación útil acorde con cada contexto, se requiere adoptar y adaptar herramientas metodológicas que incluyan intereses tanto de los tomadores de decisiones como de los afectados directos e indirectos, inmediatos y mediatos. Por ejemplo, la aplicación de la neuro-gobernanza en la evaluación legislativa en términos metodológicos podría apuntar hacia el uso de herramientas de evaluación legislativa cualitativa y cuantitativa tradicionales que inserten de forma gradual evaluaciones neuro-científicas sobre los procesos de pensamiento tanto consciente como subjetivo de los tomadores de decisiones desde los análisis de carácter dinámico con el objetivo de observar la tendencia a tomar decisiones conscientes y/o inconscientes durante los procesos de confección legislativa, considerando diversos momentos en el tiempo sobre los comportamientos de los propios tomadores de decisión, evaluando no solo los aspectos relacionados con la tendencia en el desempeño de sus funciones, sino también su nivel de maleabilidad cerebral con el objetivo de vislumbrar su capacidad de desempeño en contextos variables donde predominen prácticas democráticas y/o autocráticas, incluso examinando la variación o persistencia en su preferencia de valores fundamentales. Asimismo, llevar a cabo algunos análisis para destacar su tendencia emocional hacia el co-gobierno, hacia la autonomía o dependencia, hacia la subordinación o hacia la coordinación, hacia la evaluación externa y la auto-evaluación en el tiempo, etc. En fin, en términos metodológicos y con fines de obtener evaluaciones legislativas más completas se podría recurrir a técnicas variadas dependiendo de la selección de criterios a evaluar

y de los elementos de las disciplinas involucradas para llevar a cabo estudios tanto de caso como en perspectiva comparada y a escala multinivel.

Consideraciones Generales

En la actualidad se transita por la tercera ola autocrática o contra ola democrática. A nivel mundial encontramos fricciones entre los promotores de la democracia y los de la autocracia pero a nivel geopolítico ambos regímenes y prácticas en la forma de gobierno cohabitan en aras de mantener relaciones comerciales, culturales, etc., enmarcadas en regularización común que permita los intercambios requeridos en un mundo global.

La gobernanza se presenta como el resultado de transformaciones requeridas para la reorganización de los gobiernos y las sociedades, esta se encuentra en su cuarta ola denominada neuro-gobernanza, adoptando y adaptando particularidades de las olas anteriores. La neuro-gobernanza desde su acepción neuro-económica hasta la neuro-ética constituye un recurso teórico-analítico para abordar el tema de la evaluación legislativa.

Por su parte, la evaluación es un instrumento necesario para fortalecer el ámbito normativo formal y dependiendo de la tradición que lo adopta se reportan avances considerables en materia de aplicación metodológica como se ha mostrado con los elementos reportados en este estudio desde la tradición holandesa, alemana y, en general, desde el ámbito de los organismos internacionales y países promotores de las prácticas democráticas. Sin embargo, los criterios de calidad de la evaluación requieren considerarse de forma conjunta y complementaria.¹⁰

La práctica de la evaluación de la calidad legislativa tanto de forma prospectiva como retrospectiva se considera necesaria para avanzar en materia democrática y desde el ámbito de la gobernanza, por el potencial analítico y de aplicación empírica que representa generar una cultura de evaluación de la norma y de familiarizar a las sociedades contemporáneas con el principio de reversibilidad normativa, particularmente ante contextos globales y de la cohabitación de normas simbólicas procedentes de contextos anquilosados. Sin embargo, debido a los diversos costos operativos para llevar a cabo este tipo de evaluaciones y la diversidad de subjetividades involucradas en estos procesos, se considera pertinente que en la medida que la práctica de evaluación se empiece a generalizar esta se complemente desde el ámbito de la neuro-gobernanza en aras de implementar las evaluaciones de forma

10. Para tener un marco de referencia más aproximado hacia la tendencia de regulación de calidad en la práctica de pesos y contra pesos propia de las democracias durante el ejercicio de la función pública.

gradual, selectiva, multi-integral y con rigurosidad metodológica.¹¹

En síntesis, adoptar y adaptar la práctica de la evaluación legislativa desde el marco de la neuro-gobernanza implica un ajuste de valores en el ámbito de cada cultura y este requiere ser mostrado y asimilado como una práctica útil que mejorará la calidad de vida de los integrantes de la sociedad donde se implemente.

Se requiere atender a los ritmos propios de cada sociedad en aras de que se confíe en la reorganización de la gestión gubernamental desde el ámbito institucional formal como es el legislativo, esto a reserva de que la balanza se incline hacia tendencias autocráticas o democráticas, ya que como se ha mostrado en este documento ambas han cohabitado de forma cíclica y más allá de verlas como tendencias globales antagónicas corresponde familiarizarse con la manera en que han cohabitado mediante ciertos criterios preponderantes en la forma de gobernar al interior de las instituciones, como se ejemplifica con la práctica del ómnibus legislativo y el criterio de efectividad, así como en los casos tanto de países considerados desarrollados como en países en proceso de desarrollo.

Referencias

- Bresser-Pereira L. (2004). La restricción económica y la democracia, en Vv.Aa., *Política y gestión Pública*, (pp. 13-42), FCE-CLAD.
- Bobbio, N., Matteucci, N., y Pasquino, G. (2000). Formas de Gobierno. Régimen Político. *Diccionario de Política*, (R. Crisafio, A. García, M. Martí, M. Martín, y J. Tula, trad.) 12ª ed., (pp. 670-675; 1362-1366), Siglo XXI (Original publicado en 1976).
- Bussmann, W. (1997). Die Methodik der prospektiven Gesetzesevaluation, *LeGes*, (3), 109-136. https://www.weblaw.ch/leges/fr/dam/publication-system_leges/1997/3/LeGes_1997_3_10
- Castillo, M. (2017). El papel de la participación ciudadana en las políticas públicas, bajo el actual escenario de la gobernanza: reflexiones teóricas, *Revista CS*, (23), 157-180, Universidad Icesi.
- Cortés, R. (2013). La noción de gubernamentalidad en Foulcaut: reflexiones para la investigación educativa, en Maura Corcini, Et., al., *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas*, (pp. 17-34), IDEP.

11. Existen otras limitaciones de carácter metodológico al llevar a cabo las evaluaciones de la calidad normativa en contextos donde la información pública es de carácter restringido o limitado, y en estos casos se requerirá de hacer las precisiones correspondientes para fomentar la veracidad de los resultados de cada evaluación. Esto aplica tanto para la fase de recopilación de información como para la selección de criterios de evaluación y de indicadores. Es así que las evaluaciones tendrían que ser discernibles para la mayoría de la población objetivo, mostrando los alcances metodológicos claros y concisos, y ajustando índices e indicadores acorde con el contexto de aplicación.

- De Vrieze, F., Hasson, V. (2017). Post-Legislative Scrutiny. Comparative Study of practices of Post-Legislative Scrutiny in selected parliaments and the rationale for its place in democracy assistance, Westminster Foundation for democracy, <https://www.wfd.org/sites/default/files/2022-01/Comparative-Study-PLS-WEB.pdf>
- Diamond, L. J. (2002). Thinking About Hybrid Regimes, *Journal of Democracy*, 13 (2), 21-35. DOI: <http://doi.org/10.1353/jod.2002.0025>
- Deutsch, K.W. (1998). *POLÍTICA Y GOBIERNO. Como el pueblo decide su destino*, (E. Suárez, trad.) , 2ª. Reimpresión, Fondo de Cultura Económica (Original publicado en 1970).
- Hermanto, B. y Mas Arnani, N. (2021). Omnibus legislation as tool of legislative reform by developing countries: Indonesia, Turkey and Serbia practice, *The Theory and Practice of Legislation*, 9 (3) 425-450. <https://doi.org/10.1080/0508840.2022.2027162>
- Huntington, S.P. (1994). La Tercera Ola: La Democratización a finales del siglo XX., Paidós.
- Ivascu, L., Pavel, C.D., Sarfraz, M., Arulanandam, B.V., Yip Tan, H. (2022). An Exploratory Study on Corporate Governance From Neuro-Governance Lenses in the Malaysian Context, *Frontiers in Psychology*, (13). doi:10.3389/fpsyg.2022.911907
- Kiln, E. H. (2012). New Public Management and governance: a comparison, en David Levi-Faur, *The Oxford Handbook of Governance*, Oxford University Press. <https://himia.umj.ac.id/wp-content/uploads/2021/08/the-oxford-handbook-of-governance-by-David-Levi-Faur-z-lib.org-1.pdf>
- Knap, L.J., Gaemer, R., Sankatsing, V.D.V., Legemaate, J.S., Friele, R. D., & Nivel 2022. (2023). The impact of ex-post legislative evaluations: a scoping review, *The Journal of Legislative Studies*, <https://doi.org/10.1080/13572334.2022.2160289>
- Lührmann, A., Lindberg, S. I. (2019). A third wave of autocratization is here: what is new about it?, *Democratization*, 26 (7), 1095-1113. DOI: 10.1080/13510347.2019.1582029
- Mader, L. (2002). Evaluating the Effects: A Contribution to the Quality of Legislation, *Statute Law Review*, 22 (2), 119-131.
- Mathieu, E., Verhoest, K., Matthys, J. (2017). Measuring multi-level regulatory governance: Organizational proliferation, coordination, and concentration of influence, *Regulation & Governance*, (11), 252-268. doi:10.1111/regg.12127
- May, J. (2023). *Neuroetics. Agency in the Age of Brain Science*, Oxford University Press.
- Papada, E., Altman, D., Angiolillo, F., Gastaldi, L., Köler, T., Lundstedt, M., Natsika, N., Nord, M., Sato, Y., Wiebretsch, F., Lindberg, S.I. (2023). *Defiance in the Face of Autocratization. Democracy Report 2023*. University of Gothenburg: Varieties of Democracy Institute (V-Dem Institute). https://www.v-dem.net/documents/29/V-dem_democracyreport2023_lowres.pdf

- Primas, I. (2023). Effectiveness Does Not Always Equate to Legislative Quality: The Case of the 15th Parliamentary Term in Greece, *Statute Law Review*, (44) 1-11. <https://doi.org/10.1093/slr/hmad001>
- Raigosa, L. (2003). Las funciones legislativas y no legislativas del Senado, Senado de la República-ITAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Rhodes, R.A. (2012). Waves of governance, en David Levi-Faur, *The Oxford Handbook of Governance*, Oxford University Press. <https://himia.umj.ac.id/wp-content/uploads/2021/08/the-oxford-handbook-of-governance-by-David-Levi-Faur-z-lib.org-1.pdf>
- Veerman, G.J. (2014) EVALUATIE VAN WETGEVING? BOUWSTENEN VOOR BESLISSINGEN , Academic voor Overheidsjuristen-Academic voor Wetgeving, Leiden, Digitale publicatiereeks Recht en Overheid 2012. <https://www.acwet.nl/www.acjur.nl>



Obra de Julián Rodríguez
(Tierra y sol)

Este Anuario de Ciencias Sociales 2023, se terminó de editar en mayo de 2023.

Puede ser consultado y descargado libremente en la siguiente liga:

<https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/acs/index>
